Analyse des besoins de formation continue des principaux des Collèges d'enseignement moyen du Sénégal

Thèse

Salif BALDÉ

Doctorat en administration et évaluation en éducation

Philosophiae doctor (Ph.D.)

Québec, Canada

© Salif BALDÉ, 2014

Résumé

La présente étude porte sur les besoins de formation continue des principaux des CEM du Sénégal. Il s'agit d'une recherche qui vise à améliorer la qualité de la gestion du système éducatif sénégalais à travers la formation continue de ses gestionnaires. En abordant le sujet, nous nous sommes rendu compte que les écrits traitant de la problématique de la formation des chefs d'établissements scolaires, surtout africains, n'ont pas la même richesse ni en nombre ni en profondeur d'analyse par rapport à ceux en provenance du continent Nord-américain par exemple.

Pour atteindre l'objectif d'étude, un cadre théorique qui repose sur la dimension nomothétique du modèle de Getzels & Guba (1957) a été élaboré. Cette dimension présuppose que l'organisation prédéfinisse ses attentes dans le but d'atteindre des objectifs fixés par le système social. Le modèle de Getzels & Guba (1957) a été complété par celui d'Albarello (2006) sur l'analyse des besoins de formation. En effet, pour Albarello (2006), l'analyse des besoins de formation comprend toujours deux phases; il s'agit d'une phase d'immersion et d'une phase de collecte de données.

En ce qui concerne les aspects méthodologiques, cette étude a utilisé un échantillon de départ de 195 répondants, soit environ 20,0 % des principaux de CEM du Sénégal. Ces 195 sujets sont répartis dans 11 régions administratives du Sénégal; il s'agit des régions de Dakar, Thiès, Saint-Louis, Matam, Louga, Kaffrine, Kaolack, Kédougou, Fatick, Diourbel et Kolda. Même si l'instrument avait été distribué aux 195 répondants, 117 principaux l'ont retourné dûment complété, soit un taux de retour de 60,0 %.

Une fois les données colligées, nous les avons traitées et analysées. C'est ainsi que pour mieux étudier la relation entre les variables, nous avons utilisé une ANOVA. Après avoir traité les données, nous avons

procédé à l'analyse, l'interprétation et la discussion de ces dernières. Dans un premier temps, il a été question de présenter les résultats descriptifs.

Dans les résultats descriptifs, il est important de noter que près de la moitié des principaux rencontrés détiennent une Licence. En ce qui concerne l'âge des répondants, le fait marquant demeure que 9,4 % d'entre eux sont âgés de moins de 35 ans. Concernant toujours les résultats relatifs aux statistiques descriptives, nous nous sommes intéressés également aux modes de formation proposés aux principaux. En guise d'illustration, 78,7 % des principaux de collèges rencontrés sont d'avis que c'est «*Pertinent* » voire même «*Très pertinent* » de tenir les sessions de formation dans les Pôles régionaux de formation (PRF). Notons également qu'il y a un nombre relativement important de 17,0 % de répondants pour qui, la formation des principaux de collège à travers la mise en place d'un programme qui va déboucher sur l'obtention d'une Licence ou d'un Master à la Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation (FASTEF) n'est «*Pas du tout pertinent* » ou est « *Peu pertinent* ».

Après la présentation des résultats descriptifs, il a été procédé à la réponse aux questions de recherche à l'aide d'une ANOVA. C'est ainsi que dans la première, deuxième et quatrième question de recherche, l'ANOVA à mesures répétées, à travers le Lambda de *Wilks,* indique qu'il y a une différence statistiquement significative entre les moyennes des différentes variables mises en cause. Pour détecter les différences, le test de comparaisons multiples de moyennes de Bonferroni a été utilisé. Concernant la troisième et la cinquième question de recherche, c'est une ANOVA à plan simple qui a été utilisé.

Les résultats relatifs aux tests statistiques montrent non seulement que les principaux des collèges accordent une importance particulière aux

différentes tâches qui leur sont assignées, mais aussi qu'ils manifestent un besoin de formation dans chacune de ces tâches. C'est ce que confirment les statistiques descriptives qui montrent qu'il n'y a pas de grandes différences entre les moyennes des différentes tâches.

Enfin, nous pouvons dire que notre objectif a été atteint puisque les résultats ont permis de répondre aux questions de recherche. Les résultats ont également révélé la volonté des principaux de collège à se former comme en atteste d'ailleurs le taux de retour du questionnaire (60,0 %). En plus, l'importance que les principaux de collèges du Sénégal ont accordé à cette thèse de recherche associée à sa rigueur méthodologique nous pousse à affirmer qu'elle va, sans doute, contribuer à l'enrichissement de la recherche scientifique en général, le développement de la formation des gestionnaires scolaires sénégalais en particulier, car le principal de collège est non seulement au service des élèves, mais aussi des enseignants, du personnel d'appui, de la communauté; tout cela sous le contrôle de l'Inspection départementale de l'éducation Nationale (IDEN), l'Inspection d'Académie (IA) et le ministère de l'Éducation.

Table des matières

Résumé III
Table des matières VII
Liste des tableaux XIII
Liste des figures XIX
Liste des abréviations et des sigles XXI
Dédicace XXIII
Remerciements XXV
Avant-propos XXVII
Introduction 1
CHAPITRE I : PRÉSENTATION GÉNÉRALE 5
1.1. Présentation du Sénégal 5
1.2. Le système éducatif sénégalais 8
1.2.1. Historique 8
1.2.2. Organisation du système éducatif 8
1.2.2.1. Le préscolaire 9
1.2.2.2. L'élémentaire 9
1.2.2.3. L'enseignement moyen 10
1.2.2.4. L'enseignement secondaire 11
1.2.2.5. L'enseignement supérieur 11
1.3. Administration et gestion du système d'éducation 12
1.3.1. Au niveau central 12
1.3.2. Au niveau des écoles 14
1.4. Lueurs d'espoir dans la formation en gestion scolaire 14
1.4.1. La création de la FASTEF 14
1.4.2. À l'Université Gaston Berger de Saint-Louis 16
CHAPITRE II : PROBLÉMATIQUE 19
2.1. Considérations générales 19
2.1.1. Processus de recrutement 19
2.1.2. Le rôle des chefs d'établissement. 22
2.1.2.1. La gestion administrative 23

2.1.2.2. La gestion pédagogique 32
2.1.2.3. La gestion financière 35
2.2. Le problème général 36
2.2.1 La formation initiale des gestionnaires scolaire 36
2.2.1.1. En Afrique 37
2.2.1.2. Au Sénégal 39
2.2.2. La formation continue des gestionnaires 41
2.2.2.1. En Afrique 41
2.2.2.2. Au Sénégal 43
2.3. Le problème spécifique 45
2.4. Questions et objectifs de recherche 58
CHAPITRE III : CADRE THÉORIQUE 61
3.1. Le rôle des gestionnaires scolaires 61
3.1.1. La notion de rôle 61
3.1.2. Le rôle des gestionnaires scolaires 63
3.2. Le concept de formation continue 67
3.2.1. Définition 67
3.2.2. Les modes de formation continue 68
3.2.3. Besoins de formation et ancienneté 71
3.3. Le leadership pédagogique 75
3.4. Le concept de compétence 78
3.5. L'analyse des besoins 83
3.5.1. Les besoins de formation 83
3.5.2. Le processus de détermination des besoins de formation 85
3.6. Choix du cadre théorique 87
CHAPITRE IV : MÉTHODOLOGIE 93
4.1. La méthode de recherche 93
4.2. Les sujets de recherche 93
4.3. L'échantillonnage 94
4.3.1. Représentativité de l'échantillon 94
4.3.2. Description de l'échantillon 96
4.3.2.1. Sexe 96
4.3.2.2. Formation académique terminée 97

4.3.2.3. Age 98
4.3.2.4. Nombre d'années d'expérience 99
4.3.2.5. Région administrative du CEM 100
4.4. L'éthique de la recherche 101
4.5. L'instrument de collecte de données 102
4.5.1. Validité de l'instrument 107
4.5.1. Fidélité de l'instrument 109
4.6. La stratégie de collecte d'information 111
4.7. Analyse des données 112
4.8. Les étapes de la réalisation de la thèse. 113
CHAPITRE V : RÉSULTATS 115
5.1. Analyses descriptives des données de recherche 115
5.1.1. Formation de base et tâches de principal 115
5.1.2. Processus de sélection 118
5.1.3. Stage d'imprégnation 119
5.1.4. Place du stage d'imprégnation dans la préparation aux tâches de principal 120
5.1.5. Tutorat après le stage d'imprégnation 123
5.1.6. Le tuteur 123
5.1.7. Tutorat et tâches de principal de collège 124
5.1.8. Connaissance du CCE 126
5.1.9. Appartenance des répondants au CCE 126
5.1.10. Participation aux sessions de formation du CCE 127
5.1.11. Thèmes abordés durant les sessions de formation du CCE ... 128
5.1.12. Recommandation à suivre la formation du CCE 128
5.1.13. Stage d'imprégnation et années d'expérience 130
5.1.14. Tutorat et années d'expérience 131
5.1.15. Modes de formation 132
5.1.15.1. Formation dans les PRF 132
5.1.15.2. Formation dans les IDEN 133
5.1.15.3. Formation dans les IA 134
5.1.15.4. Formation dans les établissements 135
5.1.15.5. Participation à des colloques, congrès et conférences 136

5.1.15.6. Programme de Licence et de Master à la FASTEF 137
5.1.15.7. Formation payée par les répondants à la FASTEF 137
Pertinence 138
5.2. Les résultats relatifs aux questions de recherche 138
5.2.1. Première question de recherche. 139
5.2.2. Deuxième question de recherche 142
5.2.3. Troisième Question de recherche 145
5.2.3.1. La Gestion administrative générale 145
5.2.3.2. La Gestion du personnel 147
5.2.3.3. La Gestion des élèves 149
5.2.3.4. La Gestion pédagogique générale 150
5.2.3.5. La Confection des emplois du temps 152
5.2.3.6. L'évaluation des élèves 153
5.2.3.7. L'évaluation des enseignements 155
5.2.3.8. L'administration de crédits 156
5.2.3.9. La Gestion matérielle 157
5.2.4. Quatrième question de recherche 159
5.2.5. Cinquième question de recherche 161
5.2.5.1. Les sessions de formation à initiatives individuelles 162
5.2.5.2. Les formations à la FASTEF 165
5.2.5.3. Les formations dans les PRF 166
5.2.5.4. Les formations dans les IA/IDEN 168
5.2.5.5. Les formations dans les CEM 169
CHAPITRE VI : DISCUSSIONS DES RÉSULTATS 171
6.1. Les tâches prioritaires 171
6.2. Besoins de formation 177
6.3. Les modes de formation les plus pertinents 184
6.4. Modes de formation et ancienneté 188
CONCLUSION GENERALE 191
RECOMMANDATIONS 199
Bibliographie 203
Annexes 223
Annexe 1 : Lettre d'information et formulaire de consentement 223

Annexe 2 : Questionnaire de recherche 229
Annexe 3 : Demande stage de collecte de données au Sénégal 249

Liste des tableaux

Tableau 1. Répartition des principaux en fonction des régions. 94
Tableau 2. Représentativité de l'échantillon selon la région du CEM 95
Tableau 3. Sexe des répondants 97
Tableau 4. Formation académique terminée des répondants. 98
Tableau 5. Âge des répondants 99
Tableau 6. Nombre d'années d'expérience des répondants 100
Tableau 7. Région administrative du CEM des répondants 101
Tableau 8. Consistance interne des variables du degré d'importance des tâches 110
Tableau 9. Consistance interne des variables des besoins de formation 110
Tableau 10. Consistance interne des variables des modes de formation 110
Tableau 11. Récapitulatif des principales opérations réalisées 113
Tableau 12. L'utilité de la formation de base dans les tâches de principal de collège des répondants. 118
Tableau 13. Mode de désignation des répondants comme principal de CEM. 119
Tableau 14. Répartition des répondants selon qu'ils ont suivi ou non le stage d'imprégnation 120
Tableau 15. L'utilité du stage d'imprégnation dans les tâches des répondants. 122
Tableau 16. Pratique du tutorat après le stage d'imprégnation des répondants. 123
Tableau 17. Le tuteur du répondant lors de son entrée en poste. 124
Tableau 18. Utilité du tutorat dans l'exécution des tâches de principal de collège 125
Tableau 19. Connaissance du CCE des répondants 126
Tableau 20. Appartenance des répondants au CCE. 127
Tableau 21. Participation des répondants aux sessions de formation du CCE 127
Tableau 22. Recommandation des répondants à suivre la formation du Collectif. 130
Tableau 23. Stage d'imprégnation et expérience en gestion de collège des répondants. 131

Tableau 24. Tutorat et nombre d'années d'expérience des répondants dans un poste de principal de collège. 131

Tableau 25. Pertinence de la formation des répondants dans les PRF. 133

Tableau 26. Pertinence de la formation des répondants dans les IDEN..... 134

Tableau 27. Pertinence de la formation des répondants dans les IA..... 135

Tableau 28. Pertinence de la formation des répondants dans les établissements. 136

Tableau 29. Pertinence de la participation des répondants à des colloques, congrès et conférences. 136

Tableau 30. Pertinence de mettre en place des programmes de Licence et de Master à la FASTEF au bénéfice des répondants. 137

Tableau 31. Pertinence de mettre en place une formation payée à la FASTEF par les répondants..... 138

Tableau 32. Répartition des tâches des répondants en fonction du degré d'importance accordé à chaque tâche. 140

Tableau 33. Analyse de variance à mesure répétée des tâches des répondants en fonction du leur degré d'importance..... 141

Tableau 34. Répartition des tâches des répondants en fonction du besoin de formation relatif à chaque tâche. 143

Tableau 35. Analyse de variance à mesure répétée des tâches des répondants en fonction du besoin de formation..... 143

Tableau 36. Besoin de formation des répondants en gestion administrative générale en fonction de leur ancienneté dans un poste de principal de collège..... 146

Tableau 37 : Analyse de variance à plan simple du besoin de formation des répondants en gestion administrative générale en fonction de leur ancienneté dans un poste de

Tableau 38. Besoin de formation des répondants en gestion du personnel en fonction de leur ancienneté dans un poste de principal de collège. 148

Tableau 39. Analyse de variance à plan simple du besoin de formation des répondants en gestion du personnel en fonction de leur ancienneté dans un poste de principal de collège. 148

Tableau 40 : Besoin de formation des répondants en gestion des élèves en fonction de leur ancienneté dans un poste de principal de collège. 149

Tableau 41. Analyse de variance à plan simple du besoin de formation des répondants en gestion des élèves en fonction de leur ancienneté dans un poste de principal de collège..... 150

Tableau 42 : Besoin de formation des répondants en gestion pédagogique générale en fonction de leur ancienneté dans un poste de principal de collège..... 151

Tableau 43. Analyse de variance à plan simple du besoin de formation des répondants en gestion pédagogique générale en fonction de leur ancienneté dans un poste de principal de collège. 151

Tableau 44. Besoin de formation des répondants en confection d'emploi du temps en fonction de leur ancienneté dans un poste de principal de collège..... 152

Tableau 45. Analyse de variance à plan simple du besoin de formation des répondants en confection d'emplois du temps en fonction de leur ancienneté dans un poste de principal de collège. 153

Tableau 46. Besoin de formation des répondants en évaluation des élèves en fonction de leur ancienneté dans un poste de principal de collège. 154

Tableau 47. Analyse de variance à plan simple du besoin de formation des répondants en évaluation des élèves en fonction de leur ancienneté dans un poste de principal de collège. 154

Tableau 48. Besoin de formation des répondants en évaluation des enseignements en fonction de leur ancienneté dans un poste de principal de collège. 155

Tableau 49. Analyse de variance à plan simple du besoin de formation des répondants en évaluation des enseignements en fonction de leur ancienneté dans un poste de principal de collège. 156

Tableau 50. Besoin de formation des répondants en administration de crédits en fonction de leur ancienneté dans un poste de principal de collège. 156

Tableau 51. Analyse de variance à plan simple du besoin de formation des répondants en administration de crédits en fonction de leur ancienneté dans un poste de principal de collège. 157

Tableau 52. Besoin de formation des répondants en gestion matérielle en fonction de leur ancienneté dans un poste de principal de collège. 158

Tableau 53. Analyse de variance à plan simple du besoin de formation des répondants en gestion matérielle en fonction de leur ancienneté dans un poste de principal de

Tableau 54. Répartition des modes de formation proposés aux répondants en fonction de leur degré de pertinence. 160

Tableau 55. Analyse de variance à mesure répétée des modes de formation proposés aux répondants en fonction de leur degré de pertinence..... 160

Tableau 56. Mode de formation à initiatives individuelles en fonction de l'ancienneté des répondants dans un poste de principal de collège. 162

Tableau 57. Analyse de variance à plan simple des sessions de formation à initiatives individuelles des répondants. 163

Tableau 58. Test d'homogénéité des variances des sessions de formation à initiatives individuelles des répondants. 164

Tableau 59. Le Q de Ryan-Einot-Gabriel-Welsch des sessions de formation à initiatives individuelles des répondants. 164

Tableau 60. Formation à la FASTEF en fonction de l'ancienneté des répondants dans un poste de principal de collège..... 165

Tableau 61. Analyse de variance à plan simple de la formation des répondants à la FASTEF. 166

Tableau 62. Mode de formation dans les PRF en fonction de l'ancienneté des répondants dans un poste de principal de collège. 167

Tableau 63. Analyse de variance à plan simple de la formation des répondants dans les PRF..... 167

Tableau 64. Mode de formation dans les ID/IDEN en fonction de l'ancienneté des répondants dans un poste de principal de collège. 168

Tableau 65. Analyse de variance à plan simple de la formation des répondants dans les IA/IDEN. 169

Tableau 66. Mode de formation dans les CEM en fonction de l'ancienneté des répondants dans un poste de principal de collège. 169

Tableau 67. Analyse de variance à plan simple de la formation des répondants dans les CEM 170

Liste des figures

Figure 1 : Carte de l'Afrique (Ministère de l'économie et des finance (MEF) du Sénégal, 2003).....5

Figure 2 : Carte du Sénégal (MEF, 2009).....6

Figure 3: modèle d'analyse des rôles de Getzels et Guba (1957, p. 429). Traduction libre. 88

Liste des abréviations et des sigles

ADEA :	Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique
AFIDES :	Association Francophone Internationale des Directeurs d'Établissements Scolaires
ANCPE :	Agence Nationale Chargée de la Petite Enfance
APE :	Association des Parents d'Élèves
CCE :	Collectif des Chefs d'Établissement
CEM :	Collège d'Enseignement Moyen
CERUL :	Comité d'éthique de la recherche de l'Université Laval
CNCS :	Comité National de Coordination et de Suivi
CNOSP :	Centre National d'Orientation Scolaire et Professionnelle
CONFEMEN :	Conférence des ministres de l'Éducation des pays ayant en commun l'usage du français
CONSEF :	Conseil Supérieur de l'Éducation et de la Formation
CPS :	Centre Pédagogique Supérieur
CRCS :	Comité Régional de Coordination et de Suivi
CREE :	Communauté de recherche et d'entraide en éducation
DEMSG :	Direction de l'Enseignement Moyen et Secondaire Général
DEP :	Direction de l'Enseignement Privée
DEST :	Direction de l'Enseignement Secondaire Technique
DPFC :	Direction de la Pédagogie et de la Formation Continue
DPRE :	Direction de la Planification et de la Réforme de l'Éducation
EFI :	Écoles de Formation des Instituteurs
ENS :	École Normale Supérieure
EPT :	Éducation Pour Tous
ESP :	École Supérieure Polytechnique
FASTEF :	Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation

FMI :	Fonds Monétaire International
IA :	Inspection d'Académie
IDEN :	Inspection Départementale de l'Éducation Nationale
IGEN :	Inspection Générale de l'Éducation Nationale
ISSEG :	Institut Supérieur des Sciences de l'Éducation de Guinée
MEF :	Ministère de l'Économie et des Finances
MEN :	Ministère de l'Éducation Nationale
OIF :	Organisation Internationale de la Francophonie
PAEM :	Projet d'Appui à l'Enseignement Moyen
PDEF :	Plan Décennal pour l'Éducation et la Formation
PDRH :	Programme de Développement des Ressources Humaines
PNUD :	Programme des Nations Unies pour le Développement
PRF :	Pôle Régional de Formation
SEFS :	Sciences de l'Éducation, de la Formation et du Sport
UNESCO:	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
USAID:	United States Agency for International Development

Dédicace

Nous dédions ce travail à :

- Notre regrettée maman Ramatoulaye BALDE rappelée à Dieu le 25 septembre 1993, pour son affection et son soutien. Que la terre d'Ilyao vous soit légère maman chérie.
- Notre Père Cheikh Omar BALDE et notre oncle Mamadou Saliou BALDE pour l'éducation et les valeurs qu'ils nous ont donnés, leurs conseils et leur soutien.
- Notre épouse Oumou DIALLO BALDE que nous aimons de toutes nos forces et qui nous a toujours soutenus malgré la distance, car c'est quand la distance s'impose que l'amour transparaît le plus. En effet, le vide de l'absence nous fait aimer plus fort. Et ce sont tous les souvenirs qui nous reviennent et les larmes qui nous montent aux yeux qui prouvent à quel point on déteste être séparés.
- Notre guide spirituel, Thierno Amadou Seydou BALDE de Madinatoul Huda. Que Dieu vous prête longue vie et une bonne santé pour servir le Fouladou aussi longtemps que possible.
- Nos frères et sœurs, Diébou Dabo, Safaou, Aliou, Mariama, Tening, Aissatou et Thierno.
- Nos cousines, cousins, nièces et oncles Souadou, Hawaou, Mariama Mballo, Diébou, Aissatou Baldé, Fatoumata «*Procureure*», Toulaye Mballo, Maou, Abdala, Ila Dembou, Salifel, Masaliou, Moussa Baldé, Fatoumata Diao, Ibrahima Diao, Mamadou Yacine, Ousmane Baldé, Bourel, Demba, Hawa Diallo, Amy Diallo, Salif Kandé, Ibrahima Kandé, Mariama Dembou, Mamadou Bina, Oussoumaniel, Mamouyel, etc.
- Nos tantes, Feue Aissatou Mballo, Karimatou Diao, Aissatou Baldé, Roubiatou Baldé, Dieynabou Baldé, Taibou Silly Baldé, Penda Ba, etc.
- Nos amis au Sénégal, Mamoudou, Moussa Mballo, Samba Ndiaye, Fatoumata Baldé, Djidéré, Sory Baldé, Tabital, Hadji, Daou,

Seydou, Mamadou Dione, Sokhna Dieng, Seybatou, Abdoukarim Sarr, Samba Ndiaye, Jules Lo, Sada, Djidéré, Modou Mbaye, Mame Diarra, Khady Gueye, Kikina, Abou Basse, Basse Béye, Mamoudou Diallo, etc.

- Nos ainés, Ousmane Baldé, Aliou Koutayel Baldé, Aly Diao, Dembouyel, Ousmane Ba, feu Mamadou Kandé, Moussa Boiro, Salif Kandé, Souleymane Ndoye, Dr Kandé, etc.
- Nos compatriotes sénégalais au Canada, Cheikh Oumar Ba, Sémou Sow, Pascal, Madior, Grand Matar, Mamadou Ba, Ndéye Diouf, Seydou, Tidiane Ndiaye, Demba Baldé, etc.
- Nos amis au Canada, Raoul, Darcy, Natanayel, Martin, David, Issouf, Frank, Lamine Kamano, Alicia, Yappo, Momar, Latyr, Sanou, Lo, Ibrahima Diallo, Thierno Sadou, Khadija, Ricky Côté, Mouhamed Thiam, Lamine Dioubaté, Fatoumata Kaba, Frank, etc
- Nos tuteurs Sékou Diassy, Lamine Baldé, feu Haba Baldé, Fatou Cissé pour nous avoir hébergés chez eux depuis le collège.
- Aux professeurs, Kabulé Wéva, Aicha Benimmas, Jimmy Bourque et l'ensemble de leurs collègues de la Faculté des Sciences de l'éducation de l'Université de Moncton.
- Aux professeurs Ibrahima Hathie, Alioune Badiane, Pape Kane, Ibrahima Diop Gaye, Mamadou Ndiaye, Mamadou Fofana, Semou Sow, et à l'ensemble du personnel de l'ENEA.
- Au Secrétaire Exécutif l'Autorité Nationale d'Assurance Qualité de l'enseignement Supérieur (l'ANAQ-SUP), le Pr Papa Gueye, au CAT, Abdou Lahate Cissé, à mon chef de Division, Boubacar Ndiaye, à Madame Bâ, Sakoura (mon ami), Patrick (mon collègue de bureau), Massamba (le délégué du personnel), Cheikh Faye et à l'ensemble du personnel de cette merveilleuse structure.

Remerciements

Au terme de ce travail, permettez-nous d'abord de rendre grâce à ALLAH le Tout Puissant et prier sur son prophète Mohammad (Paix et Salut sur Lui). Qu'il nous soit, ainsi, permis de profiter de l'occasion qui nous est agréablement offerte de nous acquitter d'une dette de reconnaissance à ceux qui ont participé de près ou de loin, à la réalisation de cette thèse de recherche.

C'est ainsi que nous remercions très sincèrement, et du fond du cœur Mme Lucie Héon, professeure agrégée à la Faculté des Sciences de l'éducation de l'Université Laval qui, malgré ses multiples préoccupations administratives et pédagogiques, a bien voulu accepter de diriger cette thèse. Nous lui dédions une mention spéciale et des souvenirs inoubliables.

Nos remerciements vont également à l'endroit de tous les professeurs de la Faculté des Sciences de l'éducation de l'Université Laval particulièrement à M. Serge Sevigny pour son aide précieuse dans le traitement des données. Inoubliables souvenirs.

Nos remerciements vont aussi à l'endroit de M. Papa SENE, Coordonnateur de la DEMSG du Sénégal et ses collaborateurs pour nous avoir accueillis dans leur service et facilité la collecte de données. Mention spéciale.

Nos remerciements vont également à l'endroit de l'ensemble des principaux des collèges du Sénégal pour leur sincère collaboration lors de la collecte de données.

Nous remercions aussi M. Yoro Diallo, président du collectif des chefs d'établissement du Sénégal pour nous avoir facilité la collecte de

données. Qu'il soit confondu dans ces remerciements les Inspecteurs académiques et les Inspecteurs départementaux de l'Éducation nationale du Sénégal pour leur collaboration précieuse dans la collecte de données. Nous remercions aussi monsieur Denis Savard et à travers lui, tous les membres de la Communauté de recherche et d'entraide en éducation (CREE) pour les échanges enrichissants que procure l'école doctorale.

Nous remercions très sincèrement M. Abdoulaye Abou Basse du ministère de l'Éducation nationale du Sénégal pour nous avoir beaucoup appuyés dans la recherche de contacts des principaux de collège. Inoubliables souvenirs.

Nos remerciements vont aussi à l'endroit de M. Mamoudou Baldé, professeur d'histoire et de géographie au CEM de Dabo (région de Kolda) qui nous a beaucoup aidé dans la validation de l'instrument en l'administrant à trois gestionnaires de collège de la région de Kolda.

Enfin, un grand merci à Niary Baldé, Souma Diahaby, Cherif Mballo, Ramatoulaye Diao, Salif Kandé, Aminata Diouf, Demba Baldé, Ibrahima Baldé, Ousmane Baldé, Fatou Tounkara et Saratou Diallo pour leur soutien indéfectible. Les «Soup kandia» de Souma et les couscous de Ramatoulaye Diao ont été déterminants durant la phase de rédaction de cette thèse. Inoubliables souvenirs.

Avant-propos

La présente thèse porte sur les besoins de formation continue des principaux des Collège d'enseignement moyen (CEM) du Sénégal. Il s'agit d'une recherche qui vise à améliorer la qualité de la gestion du système éducatif sénégalais à travers la formation continue de ses gestionnaires, car mis à part quelques documents de projets, du Collectif des Chefs d'Établissements (CCE) sénégalais et un essai de Maîtrise de Diop (2006) portant sur une réflexion de la formation des proviseurs et des censeurs, il n'existe pas à notre connaissance, d'études scientifiques sur la formation des gestionnaires scolaires sénégalais. C'est dans cette perspective que cette thèse vise à identifier les besoins de formation continue des gestionnaires des établissements moyens du Sénégal.

Pour répondre aux questions de recherche, nous avons élaboré un cadre théorique qui repose sur la dimension nomothétique du modèle de Getzels & Guba (1957). Cette dimension présuppose que l'organisation prédéfinisse ses attentes dans le but d'atteindre des objectifs fixés par le système social. Nous nous sommes également servis du modèle d'Albarello (2006) sur l'analyse des besoins de formation pour compléter celui de Getzels & Guba (1957). En ce qui concerne la méthodologie, cette étude a utilisé un échantillon de 195 répondants, soit environ 20,0 % des principaux de collèges du Sénégal. Une fois les données colligées, nous les avons traitées et analysées à l'aide d'une analyse de variance (ANOVA). Après la présentation des résultats descriptifs, nous avons procédé à la réponse aux cinq questions de recherche.

Concernant les résultats descriptifs, près de la moitié des principaux détiennent une Licence, 9,4 % d'entre eux ont moins de 35 ans, 78,7 % sont d'avis que c'est «*Pertinent*» voire «*Très pertinent* » de tenir les sessions de formation dans les Pôles régionaux de formation (PRF). Quant aux résultats relatifs aux tests statistiques (ANOVA), ils montrent

non seulement que les principaux des collèges accordent une importance particulière aux différentes tâches qui leur sont assignées, mais aussi qu'ils manifestent un besoin de formation dans chacune de ces tâches.

C'est ce que confirment les statistiques descriptives qui montrent qu'il n'y a pas de différences substantielles entre les moyennes des différentes tâches. Enfin, nous pouvons dire que notre objectif a été atteint puisque les résultats ont permis de répondre aux questions de recherche.

Introduction

Au Sénégal, le contexte de la décentralisation et de la déconcentration met le chef d'établissement face à des responsabilités importantes. En effet, les établissements scolaires qui étaient souvent des structures fermées, régies par des règlements intérieurs plus ou moins rigides, deviennent des communautés tenant compte des besoins et des aspirations des élèves, des enseignants et des parents. Dans ce cas de figure, le chef d'établissement est devenu un maillon important dans la chaîne des acteurs/gestionnaires du système éducatif sénégalais. C'est ainsi que la deuxième phase du Programme Décennal de l'Éducation et de la Formation (PDEF) est marquée par une décentralisation et une déconcentration accrue et plus particulièrement par l'amélioration de la qualité des enseignements. Le chef d'établissement voit ainsi ses responsabilités renforcées et ses obligations de résultats plus prégnantes (MEN, 2004). C'est dire que le chef d'établissement est chargé d'assurer le fonctionnement de son établissement en s'inspirant très largement des méthodes de gestion du chef d'entreprise moderne.

Exerçant un véritable leadership, le chef d'établissement doit être en mesure, tour à tour, de contrôler les structures, les ressources humaines, financières et matérielles de son établissement. D'après l'UNESCO (2006), l'organisation et l'animation pédagogique de l'établissement doivent être centrées sur la réussite des élèves. Elles sont de la responsabilité du chef d'établissement qui dispose pour cela un certain nombre de moyens et d'instruments pour mener à bien son travail (UNESCO, 2006).

Le chef d'établissement doit donc se fixer des objectifs précis pour l'année et s'inscrire dans une démarche dynamique qui fait une place importante au respect des textes, à la rigueur, à la concertation, à la transparence et à l'esprit d'initiative. Les normes de performance relatives au domaine de la centralité de l'élève désigneront ici les savoir-faire et les

attitudes professionnelles que doit développer le chef d'établissement performant. C'est pourquoi il est attendu de lui, plus que par le passé, des capacités d'organisation et de planification pour éviter un pilotage à vue (UNESCO, 2006). Toutefois, force est de reconnaître que les chefs d'établissement sénégalais ne sont pas formés en gestion scolaire (Arrêté nº 10838/MENETFP/DC/DAJLD du 18/12/2000).

Dans les CEM du Sénégal, la gestion est assurée par d'anciens enseignants sélectionnés par l'Arrêté nº 10838/MENETFP/DC/DAJLD du 18/12/2000 en fonction de leur expérience en enseignement. Une fois sélectionnée comme principal de collège, la personne devient responsable de l'organisation administrative, pédagogique et financière du CEM qu'elle dirige.

Toutefois, le processus de sélection des principaux sénégalais ne garantit pas que les candidats retenus possèdent une formation suffisante dans le domaine de la gestion scolaire. Il est donc possible de penser que ces derniers, une fois en poste, pourraient manifester un certain manque de formation dans le domaine de la gestion scolaire. En plus, les acteurs du système éducatif sénégalais que sont principalement les IA, les enseignants, les parents ainsi que les élèves sont devenus de plus en plus exigeants à l'égard des principaux de collège. Ils s'attendent à ce que ces derniers réalisent un travail de qualité et prennent la responsabilité de trouver les moyens pour répondre à leurs besoins. Il est donc fondamental de veiller à la formation de ces gestionnaires en poste dans les établissements du moyen pour répondre à leurs attentes. Par conséquent, il s'avère nécessaire de conduire une étude pour identifier les besoins de formation de ces gestionnaires qui assument des responsabilités pédagogiques, administratives et financières. C'est dans cette perspective que s'inscrit cette recherche qui vise à identifier les besoins de formation continue des principaux des CEM du Sénégal. Pour mener à bien cette étude, nous l'avons scindée en huit chapitres.

Le chapitre I est essentiellement axé sur le contexte général de l'étude à travers une brève présentation du Sénégal et de son système éducatif. Ceci est suivi par une description de l'administration de l'éducation au Sénégal.

Quant au deuxième chapitre, il décrit la problématique de recherche. Ce chapitre commence par un certain nombre de considérations avant de déboucher sur la problématique générale de recherche. Celle-ci repose sur le rôle et le mode de recrutement des gestionnaires scolaires sénégalais. Après avoir présenté le problème général, une problématique spécifique a été abordée. Nous avons clôturé ce chapitre avec la présentation des objectifs et des questions de recherche sans oublier la pertinence de l'étude.

Le cadre théorique constitue le troisième chapitre de cette thèse. Celui-ci repose sur la dimension nomothétique du modèle de Getzels & Guba (1957) et le modèle d'Albarello (2006) sur l'analyse des besoins de formation.

Le quatrième chapitre est axé sur la méthodologie. C'est dans cette partie que nous avons décrit le type de recherche, l'échantillonnage utilisée, les instruments de collecte des données, la méthode suivie pour la collecte et l'analyse des données, etc.

En ce qui concerne le chapitre cinq, il retrace non seulement la présentation des résultats descriptifs obtenus à travers l'analyse des données, mais aussi la réponse aux différentes questions de recherche. Les résultats ont été discutés au chapitre six.

Enfin le septième chapitre est réservé aux recommandations découlant de cette recherche juste avant la conclusion qui a fait l'objet du chapitre huit.

CHAPITRE I : PRÉSENTATION GÉNÉRALE

Dans cette partie, il est essentiellement question de la présentation du Sénégal et de son système éducatif.

1.1. Présentation du Sénégal

Le Sénégal est un pays en voie de développement avec une superficie de 196 722 km^2. Il est situé en extrême Ouest du continent africain. Sa langue officielle est le Français.

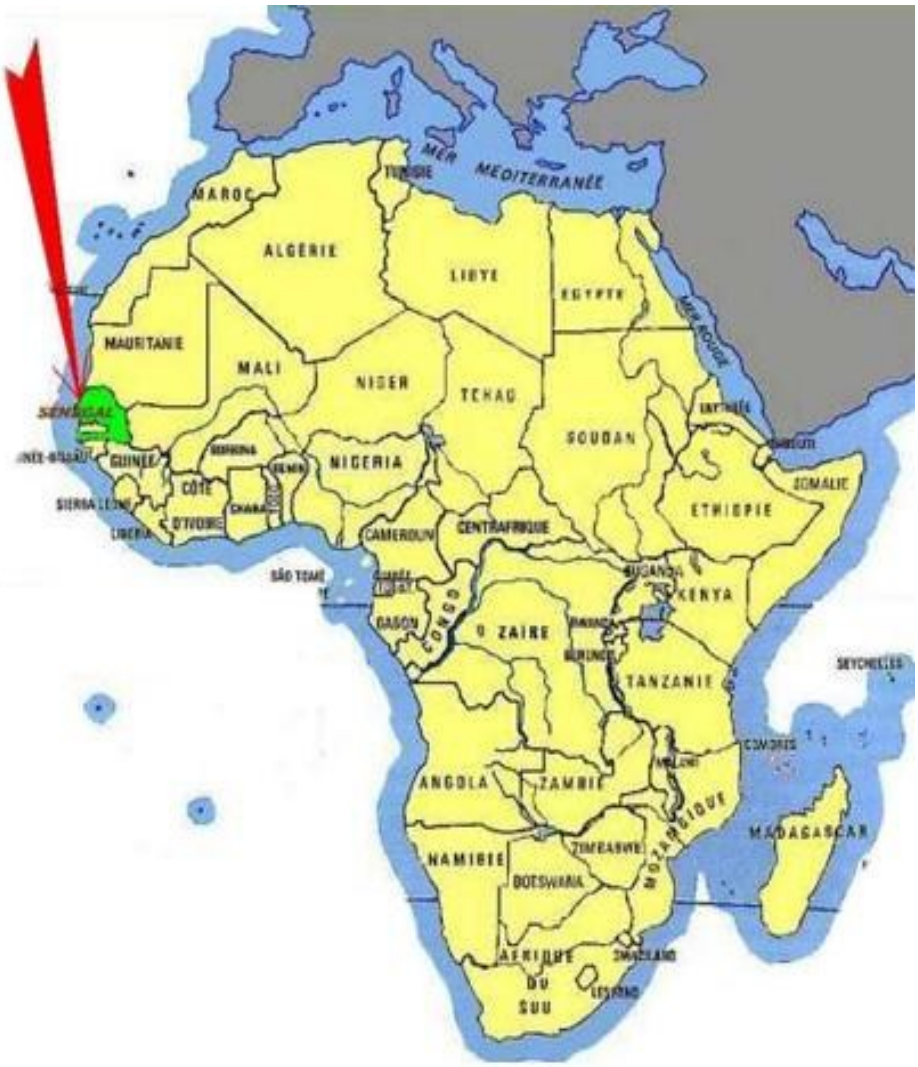

Figure 1 : Carte de l'Afrique (Ministère de l'économie et des finance (MEF) du Sénégal, 2003)

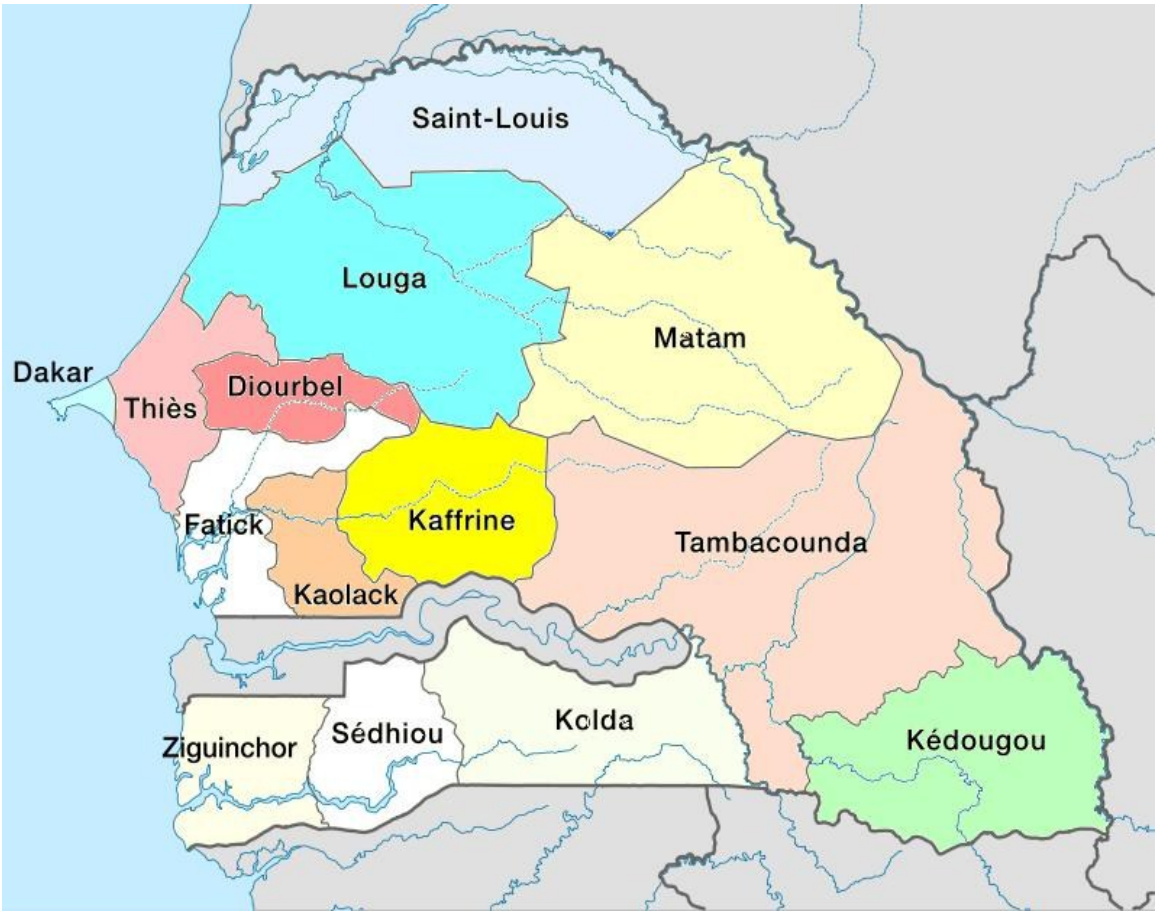

Figure 2 : Carte du Sénégal (MEF, 2009)

Pays sahélien, le Sénégal est situé à l'extrême Ouest du continent africain. Il est limité au Nord par la Mauritanie, au Sud par les deux Guinée (la Guinée Bissau et la Guinée Conakry), à l'Est par le Mali et à l'Ouest par l'océan Atlantique. La Gambie forme une enclave à l'intérieur du Sénégal. C'est un pays ouvert à de multiples influences ethniques et linguistiques (MEF, 2009).

La population du Sénégal est estimée à 13 millions d'habitants en 2012. Les régions de Dakar (3 millions), Thiès (1,5 million), Kaolack (1,2 million) et de Diourbel (1 million) sont les plus peuplées (MEF, 2012). D'après cette même source, la population sénégalaise est caractérisée par :

- une croissance rapide de près de 2,8 % par an malgré une mortalité encore élevée. Si ces taux sont maintenus, la population doublera tous les 25 ans ;
- une jeunesse qui constitue un atout et un défi. En effet, 56,0 % de cette population ont moins de 20 ans (50,0 % de moins de 16 ans). Cela pose le problème de la scolarisation, de l'emploi et du chômage.

Comme de nombreux pays d'Afrique, le Sénégal est caractérisé par la diversité linguistique et culturelle née de la rencontre de trois grandes civilisations: la civilisation Négro-africaine, celle Arabo-islamique et la civilisation Occidentale française. La civilisation Négro-africaine est transmise par les nombreuses langues nationales, dont le wolof, le peul, le sérère, le diola, le malinké et le soninké. Ayant débuté le V^{e} et le VI^{e} siècle, l'apport Arabo-islamique a amené une langue de culte, un livre sacré et un système normatif et juridique fortement codifié. Quant à l'influence occidentale française, elle est arrivée avec le commerce et la colonisation, et s'est infiltrée non seulement avec sa langue, mais aussi avec la Bible et sa littérature, son administration, son idéologie philosophique, politique et juridique (PNUD & MEN, 2005).

Sur le plan administratif, le Sénégal compte 14 régions. Chaque région comprend au moins trois départements (Dakar en compte quatre). Les départements sont constitués d'arrondissements eux-mêmes composés de communes et de communautés rurales. La cellule administrative de base est le village; il en existe 12 000 selon le recensement agricole de 2002 (PNUD & MEN, 2005).

1.2. Le système éducatif sénégalais

1.2.1. Historique

Durant la colonisation française, l'éducation avait essentiellement pour but de former des cadres moyens en vue d'améliorer la valeur de la production. Au lendemain des indépendances, le gouvernement sénégalais développe une politique éducative dans les différents cycles tout en accordant une grande priorité à l'éducation primaire. Cette politique avait pour objectifs affichés, la croissance de l'économie nationale à court terme et la scolarisation universelle à long terme. Durant cette période, le Certificat d'Études Primaires et Élémentaires (CEPE) donnait accès à un emploi aussi bien dans le secteur privé que dans l'administration (MEN, 2001).

De 1960 à 1968, la croissance des effectifs scolaires dans le primaire atteint près de 10,0 % par an. Dans l'enseignement secondaire général et technique, l'État met à la disposition des étudiants toute une série de services (bourses, internats, etc.). C'est ainsi que l'Université de Dakar, créée en 1957, donne la priorité aux Lettres et elle est très fréquentée par les «élites», tandis que le baccalauréat est très prisé du fait que jusqu'à la fin des années 1970, il y avait une équivalence de droit entre les diplômes sénégalais et français (Bathily, 1992).

1.2.2. Organisation du système éducatif

La Constitution de la République du Sénégal stipule que l'État est responsable de la politique d'éducation définie et mise en œuvre par les ministères responsables de l'Éducation et de la formation. Il s'agit du Ministère de l'Éducation Nationale (MEN), du ministère de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle et celui de l'Enseignement supérieur et de la recherche. L'État assure à ce niveau une mission de service public (MEN, 2001).

Au niveau central, le secteur est organisé autour de 13 directions nationales, dont six sont dédiées aux différents niveaux d'enseignement, en plus des services spécialisés rattachés aux différents cabinets ministériels. Au niveau décentralisé dans les 14 régions que compte le pays, on trouve des IA chargées de coordonner l'action éducative. À l'échelle des départements, il existe des Inspections Départementales de l'Éducation Nationale (IDEN), responsables de la mise en œuvre de la politique de l'éducation et de la formation dans leurs circonscriptions (MEN, 2001). Concernant l'organisation des écoles, il y a la maternelle, le primaire, le moyen, le secondaire et le supérieur.

1.2.2.1. Le préscolaire

Depuis 2000, la Petite Enfance (3-6 ans) apparaît comme une des priorités du développement national. Cette volonté politique de l'État se traduit par la création de l'Agence nationale chargée de la petite enfance (ANCPE). Destinée aux enfants âgés de 3 à 6 ans, l'éducation préscolaire se développe essentiellement dans les villes (72,0 % des établissements sont localisés à Dakar, Thiès et Ziguinchor). Elle comprend trois niveaux : la petite section, la moyenne section et la grande section (MEN, 2007).

L'éducation préscolaire a pour objectif majeur de préparer l'enfant à aborder avec succès les apprentissages scolaires. C'est dans ce sens qu'elle joue un rôle essentiel en ce qu'elle met en place toutes les dispositions et les potentialités que l'enseignement élémentaire aura à développer chez l'enfant (MEN, 2003).

1.2.2.2. L'élémentaire

Au Sénégal l'enseignement élémentaire est destiné à faire acquérir aux enfants de sept à 12 ans les connaissances de base comme la lecture, l'écriture, le calcul, la connaissance du milieu, les savoirs utiles et les compétences indispensables pour mieux vivre en communauté et se

préparer à l'accès aux niveaux supérieurs (UNESCO, 2003). D'une durée de six ans, il se subdivise en Cours d'initiation (CI), Cours préparatoire (CP), Cours élémentaire première année (CE1), Cours élémentaire deuxième année (CE 2), Cours moyen première année (CM1) et cours moyen deuxième année (CM2). L'enseignement de la langue arabe est dispensé à titre facultatif pendant quatre ans, c'est-à-dire à partir du CE1. Le fonctionnement de ces écoles est assuré par un directeur.

Pour le recrutement des élèves de l'enseignement élémentaire, le gouvernement accorde la priorité aux enfants âgés de 7 ans. Les plus jeunes (6 ans) sont admis dans la limite des places disponibles, s'ils ont terminé le cycle préscolaire. Le Certificat de Fin d'Études élémentaires (CFEE) sanctionne la fin réussie du cycle élémentaire. Le même examen sert depuis 1992 de mécanisme de sélection pour l'accès à l'enseignement moyen.

1.2.2.3. L'enseignement moyen

Ce type d'enseignement est dispensé dans les CEM. Il est piloté au niveau central par la Direction de l'Enseignement Moyen Secondaire Général (DEMSG) pour le public et la Direction de l'Enseignement Privée (DEP) pour les écoles privées. Au niveau des régions, l'IA assure la supervision des collèges par les IDEN.

L'enseignement moyen a pour objectifs de:

- parfaire le développement des capacités d'observation, d'expérimentation, de recherche, d'action pratique, de réflexion, d'explication, d'analyse, de synthèse, de jugement, d'invention et de création de l'élève;
- renforcer la maîtrise de la pensée logique et mathématique;

- enrichir les instruments d'expression et étendre les capacités de communication de l'élève;
- familiariser l'élève avec les différents aspects du monde du travail et l'initier aux activités productives;
- compléter l'éducation sociale, morale et civique de l'élève.

Le cycle moyen, comme on l'appelle communément, prend en charge les élèves âgés en général de 13 à 16 ans répartis en quatre niveaux de classes: 6e, 5e, 4e, 3e. La direction des CEME est assurée par un principal assisté par de surveillants.

1.2.2.4. L'enseignement secondaire

Au Sénégal, l'enseignement secondaire comprend trois années d'études (Seconde, Première et Terminale). Dirigé par un proviseur, un censeur, un intendant et des surveillants, l'enseignement secondaire offre deux séries d'études: une série littéraire («L»), avec deux options (L1 ou L2) selon les langues étrangères (Anglais, Portugais, Espagnol et Arabe), une série scientifique («S»), avec deux options (S1 ou S2) regroupant soit les sciences économiques et expérimentales, soit les mathématiques et une série dite technique («S3»). Les études sont sanctionnées par le baccalauréat qui donne accès à l'enseignement supérieur (MEN, 2001).

1.2.2.5. L'enseignement supérieur

L'enseignement supérieur est dispensé aux élèves titulaires du baccalauréat dans les universités et les institutions de formation couvrant des domaines de savoirs de plus en plus diversifiés. Ces universités et instituts forment aux diplômes les plus élevés et entretiennent de plus en plus de relations avec les universités étrangères d'Europe occidentale et d'Amérique du Nord. Ils accueillent également des étudiants venant d'Afrique et du monde (MEN, 2001).

1.3. Administration et gestion du système d'éducation

1.3.1. Au niveau central

Au Sénégal, la gestion du système éducatif est répartie entre trois Ministères: le MEN, le Ministères de l'enseignement technique et de la formation professionnelle et le Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. L'administration du secteur de l'éducation est assurée au niveau central par plusieurs directions nationales, services et divisions rattachés aux cabinets des ministères concernés (MEN, 2008).

C'est ainsi qu'au niveau régional, le MEN compte une IA dans chacune des quatorze régions, et 43 IDEN, dont plusieurs se trouvent dans la région de Dakar, la capitale, qui dispose du réseau d'écoles le plus dense et des effectifs les plus importants (MEN, 2008).

L'IA est responsable de tous les niveaux d'enseignement pré-universitaire public comme privés. Il exerce sa compétence sur l'ensemble des établissements, du préscolaire au secondaire en passant par les centres de formation pédagogique et professionnelle, les centres d'orientation scolaire et professionnelle, les structures de formation continue des enseignants et les centres de santé scolaire situés dans sa région (MEN, 2008).

L'IA est le supérieur hiérarchique des IDEN et de tout le personnel servant dans les établissements précités. C'est ainsi qu'une délégation de pouvoir lui est donnée, au nom du MEN, pour prendre tous actes et décisions dans nombre de domaines (contrôle et encadrement des enseignants de l'élémentaire, carte scolaire, construction et réhabilitation des infrastructures, examens, affectations, sanctions, permissions et congés, subventions aux coopératives, etc.).

Quant à l'IDEN, elle assure:

- la gestion des crédits alloués aux établissements d'éducation préscolaire et aux écoles élémentaires, et des personnels de ces structures;
- l'organisation des examens et concours des élèves et des maîtres de sa circonscription;
- la collecte et l'analyse de données statistiques;
- la planification et la gestion des opérations d'entretien préventif et de réhabilitation des établissements de son ressort, en liaison avec les communes et les communautés rurales concernées (MEN, 2008).

En dehors du MEN, d'autres départements ministériels ont un rôle d'éducation assez important, notamment au niveau du postsecondaire et de l'alphabétisation fonctionnelle. Concernant les ONG, certaines d'entre elles interviennent presque exclusivement dans l'alphabétisation. Quant au secteur privé, son intervention se développe de plus en plus dans le secteur de l'éducation, tous niveaux confondus (MEN, 2008).

Présidé par le premier ministre, le Conseil Supérieur de l'Education et de la Formation (CONSEF) est un organe de concertation chargé de l'orientation et de la supervision des politiques mises en œuvre dans le cadre du Programme Décennal de l'Education et de la Formation (PDEF). Le Secrétariat exécutif du CONSEF est assuré par le MEN assisté par les autres ministres responsables du secteur de l'éducation et de la formation. Le Comité National de Coordination et de Suivi (CNCS) assure, pour le compte du CONSEF, des missions de coordination, de programmation, de suivi et d'évaluation des activités du PDEF (MEN, 2008).

La Direction de la Planification et de la Réforme de l'Education (DPRE) du MEN assure le secrétariat technique du CNCS et, en voie de conséquence, la coordination globale des activités. Au niveau régional, le

Comité Régional de Coordination et de Suivi (CRCS) est présidé par le Président du Conseil régional et le Secrétariat exécutif du CRCS est assuré par l'IA. Des instances de coordination et de suivi existent également au niveau départemental et local (MEN, 2008).

1.3.2. Au niveau des écoles

Dans les écoles primaires, le directeur d'école assure la bonne marche de son établissement. Il est le premier conseiller pédagogique des enseignants. Lorsqu'il est déchargé de classe (un directeur est déchargé s'il est à la tête d'une école de douze classes et plus), il doit établir son emploi du temps, visiter régulièrement les classes et remplacer dans ses fonctions tout enseignant absent temporairement. Le directeur d'école est également responsable de la liaison avec les familles des élèves et les employés subalternes de l'école sont placés directement sous ses ordres. Il préside le Conseil des maîtres (MEN, 2007).

Au Sénégal, l'administration des établissements scolaires moyens qui nous intéresse ici est confiée à des enseignants nommés dans la fonction de chef d'établissement par arrêté du ministre de l'Éducation nationale.

1.4. Lueurs d'espoir dans la formation en gestion scolaire

1.4.1. La création de la FASTEF

L'année 2008 est marquée par la création du département d'Administration de l'Éducation au sein de la FASTEF pour faciliter la formation initiale et continue des encadreurs et des gestionnaires de l'éducation (Loi n°2008-40 du 20 août 2008).

La mise en place du département d'Administration de l'Éducation à la FASTEF s'explique non seulement par la volonté des autorités sénégalaises de professionnaliser les filières de formation, mais aussi de renforcer les capacités de formation dans la perspective de la

mastérisation. Par ailleurs, étant donné que la majeure partie des bénéficiaires de la formation sont déjà en poste, la FASTEF a opté pour la Formation à distance (FAD) qu'elle considère comme un axe prometteur dans la formation des enseignants en général, des encadreurs et de gestionnaires de l'éducation et de la formation en particulier. C'est dire que la FAD permet de répondre convenablement aux changements importants qu'imposent l'Université et l'école sénégalaise.

Quant au département d'Administration de l'Éducation à la FASTEF, il a pour objectif:

- d'introduire et jeter les bases d'une compréhension des concepts de base de la gestion;
- d'analyser les types de leadership et la manière dont ils influent sur la performance scolaire;
- de débattre des rôles des différents acteurs et de leur contribution à la réalisation des objectifs de l'école.

En ce qui concerne le contenu et l'organisation de la formation, Diallo (2012) les présentent comme suit :

Filières 1: Administrateurs d'établissement préscolaire et élémentaire

Profils d'entrée : Éducateurs et instituteurs titulaires d'un Bac

Profils de sortie : Administration scolaire et Animation pédagogique

Durée de la formation : 2 semestres

Filières 2: Administrateurs d'établissement de l'enseignement moyen

Profils d'entrée : Professeurs du moyen titulaires d'une Licence

Profils de sortie : Administration scolaire et Animation pédagogique

Durée de la formation : 2 semestres

Filières 3: Administrateurs d'établissement de l'enseignement secondaire

Profils d'entrée : Professeurs du secondaire titulaires d'une Maîtrise

Profils de sortie : Administration scolaire et Animation pédagogique

Durée de la formation : 2 semestres

Toutefois, même si le département d'Administration de l'Éducation de la FASTEF existe depuis 2008, force est de constater qu'il n'a pas encore commencé à dérouler ses programmes de formation. Pour le moment, la FAD est utilisée pour former les enseignants.

1.4.2. À l'Université Gaston Berger de Saint-Louis

En 2010, l'Université Gaston Berger (UGB) de Saint-Louis a mis en place l'Unité de Formation et de Recherche (UFR) en Sciences de l'Éducation, de la Formation et du Sport (SEFS) en application du décret N°2010-1455 du 05 novembre 2010, portant création d'UFR et d'Instituts à l'UGB. Le 11 août 2011, soit un an après le décret présidentiel, l'Assemblée de l'UGB accepta le projet pédagogique qui permet le démarrage des activités pédagogiques et de formations de ladite UFR. L'objectif de ce projet pédagogique est d'assurer la formation de cadres performants qui, munis de diplômes universitaires, seront aptes à servir avec efficacité et à s'insérer en fonction de la durée du cycle de formation, dans les différents secteurs d'activités du pays.

L'UFR des SEFS est composée de trois départements :

- **Le département de la formation :** il a pour objectif de former des professeurs de collèges et de lycées, des inspecteurs de vie scolaire, des inspecteurs de spécialités dans les différents domaines de l'enseignement secondaire, des inspecteurs de

l'enseignement primaire, des responsables d'administration et de gestion des établissements scolaires (proviseurs, principaux, intendants, des conseillers d'éducation), etc.

- **Le département des Sciences de l'Éducation** : il propose des offres de formation en Licence, Master et Doctorat en Sciences de l'Éducation dans des domaines aussi variés que la pédagogie, la didactique, la psychopédagogie, la psychologie, la sociologie, l'économie, la biologie de l'éducation, l'évaluation des apprentissages, l'administration et la gestion en éducation, la planification et l'évaluation en éducation, l'orientation scolaire et professionnelle et les technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE).

- **Le département du Sport et des Activités Motrices Sportives** : il propose des formations en Licence, Master et Doctorat en inspectorat de spécialités du sport, des Masters en entraînements sportifs scientifiques de haut niveau comme l'athlétisme, le sport collectif, le sport de combats, la danse, le sport de plein air, la natation, les activités artistiques, et des Masters en administration et management du sport.

L'UFR des SEFS a prévu également des formations et des recherches en partage avec le Master et le doctorat en droit du sport avec l'UFR des Sciences Juridiques et Politiques, l'économie du sport avec l'UFR Sciences Économique et Gestion, etc. Aussi L'UFR des SEFS prévoit-elle, dans ses bâtiments et infrastructures financés par la Banque Mondiale, des laboratoires scientifiques de hauts niveaux de physique, de biologie, d'anatomie, de physiologie, de biomécanique, de psychologie, d'informatique et un laboratoire d'analyse du dopage. Pour sa première année universitaire (2011-2012), il a été question de la formation des

professeurs de CEM. Il s'agit de former des professeurs de collège de niveau BAC+2. C'est ainsi que plusieurs parcours de formations de professeurs de CEM ont été proposés : Maths-Lettres, Maths-Physique, Maths-Sciences de la vie et de la terre et Maths-Sport.

Toutefois, à l'instar de la FASTEF, le programme de formation en administration et gestion en éducation de l'UFR des SEFS n'existe que de nom. En effet, les activités de ce programme n'ont toujours pas démarré. Par conséquent, comment devient-on principal de collège au Sénégal? C'est ce que nous allons voir dans la problématique de recherche.

CHAPITRE II : PROBLÉMATIQUE

2.1. Considérations générales

Dans cette partie, nous allons présenter le processus de recrutement des chefs d'établissement et leurs rôles.

2.1.1. Processus de recrutement

Le recrutement des gestionnaires du moyen/secondaire au Sénégal est régi par l'Arrêté nº10838/MENETFP/DC/DAJLD du 18/12/2000 instituant une commission nationale de sélection au poste de proviseur, de censeurs des études et de principaux de collèges. Selon cet Arrêté, les membres de la Commission nationale de sélection sont nommés par le MEN. Elle est composée du Doyen de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale (IGEN) qui agit comme président, du DEMSG, du Directeur de l'Enseignement Secondaire Technique (DEST), du Directeur de l'École Normale Supérieure (ENS), du Directeur de l'École Supérieure Polytechnique (ESP), de quatre représentants de l'IGEN, de quatre chefs d'établissement moyen ou secondaire proposés par le ministre, du Directeur du Centre National d'Orientation Scolaire et Professionnelle (CNOSP) et un représentant compétent en la matière de chaque syndicat d'enseignants. Quant au secrétariat de la commission, il est assuré par le DEMSG.

La commission nationale de sélection est convoquée par son président. Elle doit impérativement siéger dans la première quinzaine du mois de juillet de chaque année selon les dispositions de l'Arrêté nº10838/MENETFP/DC/DAJLD du 18/12/2000. Elle comprend en son sein des jurys d'épreuves composés de quatre membres choisis parmi les représentants de l'IGEN, de la DEMSG, de la DEST, de l'ENS, de l'ESP, du CNOSP et des chefs d'établissement.

Concernant les candidats aux postes de proviseur, censeur/directeur des études, et principal, l'Arrêté nº10838/MENETFP/DC/DAJLD du 18/12/2000 préconise qu'ils doivent remplir les conditions suivantes:

- avoir dix ans d'ancienneté dans l'enseignement;
- avoir 35 ans au moins;
- avoir une appréciation favorable de son supérieur hiérarchique;
- ne pas avoir une sanction négative dans son dossier. L'attestation en faisant foi est délivrée par la division du personnel.

Les candidats doivent, en outre, constituer un dossier de projet personnel contenant une lettre de motivation. Quant à la candidature, elle doit correspondre au poste à pourvoir : proviseur, censeur/directeur des études, et principal. Pour les candidats qui relèvent d'une académie, les candidatures sont reçues par les IA (Arrêté nº10838/MENETFP/DC/DAJLD du 18/12/2000).

Pour prétendre à une sélection, les candidats doivent se présenter devant un jury d'épreuves comprenant une étude de cas ou un dossier. Le candidat dispose ainsi de deux heures de préparation avant de se présenter devant le jury pour un exposé de 15 min, suivi d'un échange de 30 min avec le même jury. L'entretien avec le jury porte sur le dossier administratif du candidat, ses motivations, ses activités antérieures: initiatives, implication dans l'administration centrale ou dans la vie de l'établissement, ou de la cité. L'étude de cas et l'entretien sont notés chacun sur 20 (Arrêté nº10838/MENETFP/DC/DAJLD du 18/12/2000).

Selon toujours l'Arrêté nº10838/MENETFP/DC/DAJLD du 18/12/2000, la commission procédera à l'anonymat des dossiers candidatures retenues. Ces derniers feront l'objet d'un classement préférentiel par la commission en deux listes. La première liste évoquée comprend les candidats admis et doit correspondre aux postes à pourvoir. Quant à la seconde, elle

constitue une liste d'attente dressée par la commission pour combler les défections éventuelles.

D'après l'Arrêté nº10838/MENETFP/DC/DAJLD du 18/12/2000, la commission nationale de mutation statue en fonction des critères ci-après:

- ancienneté générale : un point par an à partir de 11 ans;
- ancienneté dans le corps : un point par an à partir de 11 ans;
- note administrative sur 20;
- implication dans la vie de l'établissement d'origine, dans l'administration centrale ou dans la vie de l'établissement, ou de la cité notée sur 10;
- assiduité notée sur 10;
- ponctualité notée sur un;
- nombre d'années de responsabilité: un point par an.

En cas d'égalité de points entre deux postulants nouvellement retenus, la note obtenue au jury de sélection sera déterminante.

Après la sélection, un stage de formation initiale d'environ trois semaines est organisé à la FASTEF sous la responsabilité de la DEMSG et selon les dispositions de l'Arrêté nº 10838/MENETFP/DC/DAJLD du 18/12/2000. Cette formation a lieu pendant les grandes vacances scolaires. Seuls les candidats retenus et affectés bénéficient de la formation initiale. Le chef d'établissement qui a bénéficié de cette formation initiale est placé en tutorat pendant deux semaines en septembre auprès d'un autre chef d'établissement. Pour le tutorat, deux cas peuvent se présenter: soit le tuteur est le chef d'établissement qui quitte le poste ou bien celui de l'école voisine, désigné par l'IA. En tout état de cause, le tutorat devra faire l'objet d'un rapport de stage adressé à l'IA. Quant à la prise de service, elle dit être effective une semaine avant la rentrée des classes; ceci conformément à l'Arrêté nº10838/MENETFP/DC/DAJLD du 18/12/2000.

2.1.2. Le rôle des chefs d'établissement.

Au Sénégal, les chefs d'établissement du moyen sont appelés principaux de collège. Ces derniers sont appuyés dans leur gestion par des surveillants. Il faut noter que la responsabilité des gestionnaires scolaires s'est complexifiée avec le contexte de la décentralisation et de la déconcentration qui met le principal face à des responsabilités importantes dans divers domaines. En effet, les établissements qui étaient souvent des structures fermées et régies par des règlements intérieurs plus ou moins rigides, deviennent des communautés tenant compte les besoins et les aspirations des élèves, des enseignants et des parents. C'est pourquoi le principal de collège doit non seulement agir en cadre, mais aussi, prendre des initiatives dans le respect des textes législatifs et réglementaires (MEN, 2004).

En 1996 l'État a érigé les régions sénégalaises en entités dotées de personnalité morale et de l'autonomie financière au même titre que les communes et les communautés rurales. C'est ainsi que le principe du partage des responsabilités leur a parallèlement transféré des domaines de compétences parmi lesquels, l'éducation qui y tient une place importante (Guèye, Kane, Diop & Sy, 2009). Quant aux communes et aux communautés rurales, il leur est officiellement reconnu des compétences en matière de gestion des services de l'éducation de base, d'alphabétisation, de formation professionnelle et de promotion des langues nationales. Les services centraux, dont l'importance doit diminuer, se concentrent sur les activités de conception, de suivi et d'évaluation des politiques, de production d'instruments didactiques, de pilotage du système éducatif aux différents échelons et de mobilisation de ressources (Guèye, Kane, Diop & Sy, 2009). C'est dire que les gestionnaires des collèges sénégalais jouent un rôle administratif, pédagogique et financier.

2.1.2.1. La gestion administrative

La gestion administrative concerne les aspects liés à l'organisation et au fonctionnement de l'établissement. Il s'agit de la capacité du principal à faire fonctionner son collège conformément aux règles établies (MEN, 2004). Cela est d'autant plus nécessaire que la politique de décentralisation et de déconcentration confère au principal plus de responsabilités (Guèye, Kane, Diop & Sy, 2009).

Dans son activité, le principal de collège doit disposer d'un certain nombre d'éléments afin de rendre visible sa gestion; l'administration étant, avant tout, fondée sur l'écrit dans un souci de transparence, de clarté et de continuité du service public (MEN, 2004). Selon toujours le MEN (2004), une administration bien organisée doit disposer de textes législatifs et réglementaires relatifs à la gestion du service et du personnel, et mettre en place les outils de gestion nécessaires.

D'après le Décret 95.264 du 10/3/95 portant délégation de pouvoirs du Président de la République en matière d'administration et de gestion de personnel, les textes législatifs et réglementaires des principaux de CEM comprennent le registre du personnel qui contient dans l'ordre d'arrivée, la liste des agents ayant servi dans l'établissement depuis sa création avec tous les renseignements professionnels les concernant. Il s'agit entre autres du numéro de matricule de Solde, du prénom et du nom, de la date et du lieu de naissance, du corps et du grade, de la discipline enseignée, du numéro et de la date de l'ordre de service d'affectation, et de la date de prise de service dans le collège (Décret 95.264 du 10/3/95).

En ce qui concerne les dossiers individuels des agents en service dans l'établissement, le Décret 95.264 du 10/3/95 recommande que chaque dossier soit mis dans une chemise individuelle comportant plusieurs volets parmi lesquels, l'identification de l'agent, son ordre de service d'affectation dans l'établissement, la copie de l'attestation de prise de

service et la fiche de renseignements individuels renouvelée chaque année, les mouvements de l'agent (demandes d'autorisation d'absence, congés administratifs, fiche de suivi absences et retards…), l'évaluation administrative, les renseignements d'ordre médical et sanitaire, etc. Le dossier individuel est confidentiel et n'est accessible qu'au chef de l'établissement. Il est mis à jour régulièrement. Par ailleurs, lorsqu'un agent est nouvellement affecté dans un établissement son dossier doit être réclamé à son établissement d'origine (Décret 95.264 du 10/3/95).

D'après toujours le Décret 95.264 du 10/3/95, le chef d'établissement doit tenir un registre matricule pour chaque inscrit dans l'établissement. Il s'agit des enregistrements et des mises à jour des informations relatives à l'identification et à la scolarité des élèves qui y sont inscrits par année d'entrée, par classe et par ordre alphabétique. Le numéro de matricule de l'élève est conservé durant toute la scolarité. Concernant le courrier (arrivée/départ: ordinaire & confidentiel) et le cahier de transmission, le Décret 95.264 du 10/3/95 prévoit qu'ils contiennent des chronos (arrivée/départ : ordinaire & confidentiel) et les cachets pour chaque section de l'administration. Il faut noter que tout cela nécessite une organisation. C'est ainsi que la gestion administrative de l'établissement se résume en sept grandes rubriques d'activités qui s'échelonnent et s'imbriquent toute l'année (Décret 95.264 du 10/3/95). Parmi ces rubriques nous avons :

- **La Répartition des Tâches:** La répartition des tâches concerne l'organisation et le fonctionnement du service au sein de l'équipe administrative. Cette équipe comprend le principal et les surveillants. Les attributions du personnel de gestion sont fixées par la Circulaire n°1950/MEN/S2 du 14/5/66. Pour un bon fonctionnement du collège, des réunions périodiques de l'équipe administrative sont recommandées. De même, il faut veiller à la

bonne organisation des permanences de vacances (calendrier, équipes, tâches à exécuter) qui sont une obligation pour le personnel administratif dans le respect du principe de continuité du service public (Circulaire n°1950/MEN/S2 du 14/5/66).

- **Les Réinscriptions et les inscriptions:** Les réinscriptions doivent s'effectuer avant la rentrée afin de faciliter l'accueil des nouveaux élèves. Dans tous les cas, l'objectif est d'arrêter les réinscriptions et les inscriptions au plus tard une semaine après la date de la rentrée officielle des classes qui est souvent fixée dans la première semaine du mois d'octobre de chaque année. Quant à l'assemblée générale de rentrée, elle permet au chef d'établissement de faire le bilan de l'année écoulée, de fixer les objectifs de l'année qui commence et d'indiquer avec le personnel, le calendrier des différentes activités de l'année (MEN, 2000). Dans le cadre du fonctionnement des écoles, un certain nombre d'organes obligatoires sont à mettre en place avant la fin du mois de novembre de chaque. Il s'agit entre autres, du conseil de gestion de l'Association chargée de la vie sportive de l'établissement et du Foyer socio-éducatif (Décret nº 2000.337 du 16 mai 2000,). Selon toujours le même Décret, le courrier comprend l'ensemble des correspondances reçues ou émises par l'établissement (lettres, circulaires, rapports, etc.).

Par ailleurs, il existe deux types de courrier: le courrier ordinaire et le courrier confidentiel. Pour chacun de ces courriers, il existe un registre "Arrivée" et un registre "Départ". Le courrier confidentiel est géré à la discrétion du principal. En tout état de cause, la diffusion et la consultation du courrier confidentiel sont strictement limitées. Les éléments constitutifs du courrier sont la mémoire de l'établissement et pour cette raison, ils doivent conservés (Décret nº 2000.337 du 16 mai 2000).

Le classement et l'archivage sont également des tâches essentielles dans le fonctionnement du collège. Ils contribuent au respect du principe de continuité du service public. En matière d'archivage, la chronologie joue un rôle important. Il s'agit d'un classeur qui sert à rassembler tous les documents produits ou reçus dans l'établissement. Les documents y sont classés dans l'ordre chronologique. Il existe un chrono «Arrivé » et un chrono «Départ » pour le courrier ordinaire comme pour le courrier confidentiel. Il existe également un chrono pour le classement interne: notes de service et notes d'information. Le chrono est donc un instrument de référence indispensable pour sauvegarder la mémoire de l'établissement. Le traitement du courrier par le principal est une activité permanente. Celui-ci doit également veiller au respect des délais qui lui sont impartis (Décret nº 2000.337 du 16 mai 2000).

- **La gestion du personnel:** La gestion du personnel est un aspect essentiel dans la vie du collège. En application des dispositions législatives et réglementaires de la Loi 61.33 du 15/6/61 notamment, les fonctionnaires concourent à l'atteinte des objectifs fixés par l'État et sont responsables de la bonne exécution des tâches qui leur sont fixées. Plusieurs obligations s'attachent à la qualité d'agent de l'État qui doit œuvrer pour l'intérêt général. Ces agents ont des statuts différents que le principal de collège doit maîtriser: fonctionnaires, contractuels (professeurs et chargés de cours), vacataires, personnels temporaires. Le principal doit être un chef qui veille avec ses collaborateurs à la bonne marche du collège (Loi 61.33 du 15/6/61).

Dans la gestion du personnel, quatre domaines peuvent être retenus. Il s'agit d'abord de la gestion des absences régie par le Décret 63.0116 du 19 février 1963 et par divers textes dont la Circulaire n°49/PR du 21/5/63 sur les abandons de poste. Ces textes législatifs reconnaissent deux types d'absences: les absences autorisées et les absences non

autorisées. Les absences autorisées (les divers congés, les repos médicaux, les permissions exceptionnelles d'absence pour les évènements familiaux, les absences pour convenances personnelles et les absences pour activités syndicales) font l'objet d'une demande écrite avec à l'appui, la pièce justificative (cette pièce peut être produite a posteriori dans les cas d'urgence). Quant aux absences non autorisées que l'agent incriminé ne peut justifier par une raison de force majeure, elles exposent leurs auteurs à des sanctions pouvant aller jusqu'à la radiation.

L'agent qui s'absente irrégulièrement doit subir une retenue de salaire correspondant à la période d'absence; ceci en application des dispositions de la Circulaire nº10/PM du 4/2/93 et nº78.227/PM du 28/2/76. Concernant l'abandon de poste, c'est la situation de l'agent qui déserte son poste sans autorisation pendant une période de plus de huit jours. La Circulaire nº49/PR/MFPT/CAB du 21/5/63 définit clairement les conditions de gestion de cette faute professionnelle qui est une rupture unilatérale de contrat dont la conséquence logique est la radiation. Le principal doit donc tenir une comptabilité rigoureuse des absences de son personnel d'autant plus que la ponctualité et l'assiduité interviennent dans l'évaluation de ces derniers. Par conséquent, tout laxisme en matière de contrôle d'absences crée rapidement une situation de laisser-aller qui discrédite le principal et l'expose à des désagréments en cas de contrôle par son supérieur hiérarchique (Circulaire nº49/PR/MFPT/CAB du 21/5/63).

Le Contrôle que le principal exerce sur le personnel placé sous son autorité est important, car il est la marque de l'autorité et le gage d'un fonctionnement du service dans le sens de la mission d'éducation confiée au collège. Ce contrôle concerne en particulier l'assiduité et la ponctualité (contrôle écrit: fiches journalières), le travail (bonne exécution des tâches, respect des délais…), le comportement (discipline, moralité, éthique,

implication dans la vie de l'établissement) et la tenue du matériel mis à disposition (MEN, 1998).

Quant à l'évaluation du personnel, sa finalité est l'attribution chaque année, d'une note administrative aux agents conformément aux dispositions du Décret nº98.286 du 26/3/98 relatif à l'évaluation des agents de l'État quel que soit leur statut. L'agent est évalué sur la base de sa prestation durant toute l'année scolaire. Le dispositif de contrôle est un instrument essentiel dans l'évaluation du personnel. L'évaluation étant une action permanente, le principal doit autant que possible, procéder à des réglages périodiques en cours d'année, afin d'amener les agents en difficulté à se ressaisir (Décret nº98.286 du 26/3/98).

L'agent qui reçoit sa fiche d'évaluation doit la signer. S'il s'estime mal évalué, il peut faire un recours hiérarchique (Art. 5 du Décret nº 95.264 du 10/3/95). Son refus de signer la fiche d'évaluation n'annule en aucun cas la note qui lui est attribuée. L'acheminement des fiches d'évaluation des agents au ministère chargé de la fonction publique est de la responsabilité du principal. La date limite de l'évaluation des agents au niveau de l'établissement est fixée au 31 juillet et l'échéance pour le dépôt des fiches à la Fonction publique, le 30 septembre de chaque année. Il faut préciser que l'évaluation annuelle est obligatoire y compris pour les agents qui ont plafonné dans leur corps (Décret nº 95.264 du 10/3/95).

Pour la gestion des carrières, le principal doit tenir un dossier individuel de chaque agent en application des dispositions de la Loi 61.33 du 15/6/61, portant statut général des fonctionnaires. Ce dossier tenu à jour contient dans l'ordre d'arrivée (numérotation de façon continue) tous les actes de gestion concernant l'agent. Pour les agents en début carrière, le dossier individuel est ouvert par le principal et la première pièce est constituée par l'ordre de service d'affectation. Pour les autres, il réclame leur dossier à l'établissement d'origine (Loi 61.33 du 15/6/61). Selon cette

même Loi, le chef d'établissement doit être attentif à la date de départ à la retraite des agents.

- **La gestion des élèves:** La gestion des élèves est un aspect essentiel dans le fonctionnement de l'établissement. Elle est régie par la Circulaire n°003564/MEN/SG/DEMSG du 24/4/86. D'après cette Circulaire, il est nécessaire de mettre en place un règlement intérieur et de le communiquer aux élèves. La surveillance générale est chargée de veiller à la bonne application de ce règlement intérieur pour un meilleur encadrement des élèves. Le respect du règlement intérieur ainsi que les activités socio-éducatives et culturelles menées au sein de l'établissement ont pour finalité de contribuer à développer chez l'élève le goût de l'effort, le sens de l'intérêt général, de la responsabilité, de la discipline, de la correction (tenue correcte et décente), de la politesse et du respect du bien public (Circulaire n°003564/MEN/SG/DEMSG du 24/4/86).

D'après toujours la même Circulaire, il est nécessaire d'être vigilant sur certains aspects comme l'encadrement des élèves en difficultés (cas sociaux, handicapés et difficultés d'adaptation) pour éviter que ne se développe chez ces jeunes un sentiment d'exclusion, l'approche genre pour permettre aux jeunes filles de s'épanouir dans l'environnement scolaire (toilettes séparées…), l'attention plus soutenue vis-à-vis des élèves ayant un dossier médical. Pour ce dernier cas cité, le chef d'établissement peut faire appel à l'inspection médicale des écoles (Circulaire n°003564/MEN/SG/DEMSG du 24/4/86).

Selon la Loi 78.02 du 2/1/78, le principal doit aider les élèves, notamment les cas sociaux et les bons élèves à formuler des demandes de bourses et d'aides scolaires. En plus, l'animation des différents clubs et du foyer socioéducatif doit faire l'objet d'une grande attention. Le personnel enseignant et l'animateur culturel doivent encadrer ces activités afin

d'éviter les dérives préjudiciables au fonctionnement normal de l'établissement. Le principal doit se conformer à la réglementation en vigueur en matière de manifestation publique, à chaque fois que les activités d'animation font appel à des personnes extérieures à l'école (Loi 78.02 du 2/1/78).

- **L'hygiène et la sécurité:** avant la rentrée scolaire prévue au mois d'octobre de chaque année, le chef d'établissement doit s'assurer que les locaux de l'établissement sont dans un état de salubrité et d'hygiène permettant l'accueil des élèves et des enseignants dans de bonnes conditions (MEN, 1998). Lorsque la situation l'exige, il faut faire appel au service d'hygiène ou au groupement des sapeurs-pompiers, pour la désinfection des locaux (MEN, 1998). En plus, il peut empêcher l'implantation de cantines et autres salles de jeu ou bars, dans les environs immédiats de l'établissement, à cause des nuisances provoquées par ces implantations. L'espace scolaire doit être protégé. Pour la gestion efficace de cette question, il est recommandé de mettre en place un comité au sein de l'établissement (MEN, 1998).

- **Les relations avec les partenaires :** avec la décentralisation, les établissements scolaires ont de plus en plus de partenaires. Parmi ces partenaires, il y a:

  - ***Le Conseil Régional :*** cette institution doit réaliser un certain nombre de tâches essentielles au bon fonctionnement des collèges, en application du Décret nº 96.1136 du 27/12/96 portant transfert de compétences aux régions, aux communes et aux communautés rurales en matière d'éducation, d'alphabétisation et de promotion des langues nationales. Il est donc nécessaire que le Conseil Régional soit informé sur la situation de chaque établissement. Pour cela, il faut utiliser le relais qu'est l'IA. Quant

aux autres Collectivités locales, les dispositions du Décret nº 96.1136 du 27/12/96 n'interdisent pas la participation des communes et des communautés rurales dans les CEM. Il convient donc d'établir de bonnes relations avec celles-ci d'autant que plusieurs CEM utilisent du personnel mis à leur disposition par ces mêmes collectivités locales.

- ***L'Association des parents d'élèves (APE)*** : le principal doit aider au bon fonctionnement du partenariat entre l'APE et le collège en balisant clairement son champ d'action et ses compétences. Des rencontres périodiques avec les responsables de cette structure sont souhaitables pour aider l'APE à agir dans le bon sens au service du collège.

- ***Les organisations syndicales:*** la Circulaire nº 007/PR/SG/ED du 26/4/86 fait des syndicats des partenaires dans la gestion du système éducatif. Au niveau de l'établissement, il s'agit de permettre aux syndicats de mener leurs activités dans le respect de la réglementation en vigueur. Il faut préciser cependant que les syndicats ne sont pas membres du conseil de gestion de l'établissement (Circulaire nº 007/PR/SG/ED du 26/4/86).

- ***Les partenaires extérieurs***: Il s'agit essentiellement des ONG. En effet, avec la mise en place des projets d'établissement, il est utile de rechercher des partenaires extérieurs et de gérer ces relations dans le cadre d'une commission impliquant le personnel, les parents et les élèves (MEN, 1998).

➢ **L'animation de l'établissement :** l'animation de l'établissement repose sur la mise en place d'une gestion participative impliquant l'ensemble de la communauté éducative pour un fonctionnement optimal

et apaisé de l'établissement. Cette démarche permet de mettre en place un projet d'établissement viable. La tendance à créer des amicales se développe au niveau du personnel des établissements surtout. Il faut encourager ces structures pour autant qu'elles participent à l'amélioration des conditions de travail. Il importe cependant de veiller au respect par tous du principe de laïcité de l'école et de gratuité de l'enseignement public (MEN, 2000).

- **Les activités connexes:** dans les écoles il arrive que les enseignants utilisent les locaux scolaires pour diverses activités comme les cours de vacances par exemple. La Circulaire nº 4094/MEN du 18/9/96 réglemente les cours de vacances dans les écoles. Le principal doit toujours, s'attacher en ce qui concerne ces activités, à faire respecter les règles d'éthique et de la morale professionnelles. En l'occurrence, il devra rappeler aux agents, les dispositions du Décret nº73.337 du 7 août 1973 et l'Arrêté interministériel nº010988/MFPTE/DFP/BE du 2/9/1976 qui réglementent ce type d'activité. C'est dire que le principal doit veiller à ce qu'aucune activité impliquant l'établissement ne se déroule sans son autorisation.

2.1.2.2. La gestion pédagogique

Après l'organisation administrative, la gestion pédagogique est un autre élément qui incombe aux principaux de collège du Sénégal. Selon les Arrêtés nº7078 78/MEN du 29/9/99 et nº5036/MEN du 21/7/99, la gestion pédagogique repose sur l'élaboration des emplois du temps, la désignation de professeurs principaux, l'évaluation des élèves et des enseignants, la préparation des examens, l'encadrement pédagogique des professeurs, etc.

Concernant les emplois du temps, les Arrêtés nº707878/MEN du 29/9/99 et nº5036 MEN du 21/7/99 précisent que le principal doit confectionner

ces outils de travail avant la rentrée des classes. Dans la confection des emplois du temps, il doit veiller au respect des crédits horaires officiels et à la tenue en compte autant que possible des vœux exprimés en fin d'année par les professeurs même si la priorité demeure l'intérêt des élèves et de l'école. Le principal doit également attribuer les classes en fonction de la compétence et de l'expérience des professeurs tout en créant une alternance judicieuse des disciplines, répartir de manière étalée les heures de cours d'une même discipline sur l'ensemble de la semaine de travail et éviter les surcharges dans les petites classes (Arrêtés nº7078 78 / MEN du 29/9/99 et nº5036 MEN du 21/7/99).

En ce qui concerne la désignation des professeurs principaux, les Arrêtés cités plus haut précisent que le principal doit choisir des professeurs expérimentés et disponibles, car ces derniers doivent l'assister dans le suivi de l'action pédagogique et l'aider aussi à la coordination efficace du travail des professeurs. Premiers conseillers des élèves, les professeurs principaux doivent informer le principal des difficultés rencontrées en classe (Arrêtés nº7078 78/MEN du 29/9/99 et nº5036 MEN du 21/7/99).

Dans la gestion pédagogique de l'école toujours, le principal doit veiller à l'évaluation des élèves et des enseignants (Arrêtés nº7078 78 / MEN du nº29/9/99 et 5036 MEN du 21/7/99). Pour ce qui est de l'évaluation des élèves, le principal de collège doit veiller à l'organisation régulière des contrôles continus des connaissances selon la périodicité prévue par les textes, tenir les pré-conseils du 1er et du 2^{ième} semestre en vue d'évaluer le travail et la discipline, organiser les compositions en impliquant les enseignants et les surveillants, tenir les conseils de classe, grouper les compositions pour les classes de fin de cycle, enfin, programmer les conseils de classe afin de favoriser la présence de tous les concernés, surveillants comme enseignants.

Quant à l'évaluation pédagogique des enseignants, il s'agit pour le principal de contrôler les cahiers de textes des classes au moins une fois par trimestre, de contrôler les cahiers de textes d'élèves, de faire un rappel aux professeurs dont la progression de travail est lente ou qui ne font pas suffisamment de contrôles (Arrêtés nº7078 78/MEN du nº29/9/99 et 5036 MEN du 21/7/99). Il faut aussi préciser que le principal doit faire des visites de classe seul ou en compagnie d'un professeur de la discipline exerçant dans le collège.

À côté de l'évaluation des enseignants et des élèves, le principal de collège doit veiller à la préparation des examens selon les Arrêtés nº7078 78/MEN du 29/9/99 et nº5036 MEN du 21/7/99. Bien préparer les examens consiste pour le principal à constituer avec soin, les dossiers des candidats en veillant à la qualité des pièces afin d'éviter les risques de rejet, à fournir aux candidats toutes les informations utiles et les conseils d'usage, à collecter les résultats et à dresser les statistiques. Il est également conseillé aux chefs d'établissement d'organiser des examens blancs pour les classes d'examen là où c'est possible (Arrêtés nº7078 78/MEN du nº29/9/99 et 5036 MEN du 21/7/99).

Les Arrêtés nº7078 78/MEN du 29/9/99 et nº5036 MEN du 21/7/99 précisent également qu'il est du ressort du principal de favoriser la création de structures comme les centres de documentation et d'information, les bibliothèques, les foyers socioéducatifs et les clubs divers. Ces structures ont pour objectif d'assurer une vie culturelle dans le collège à travers des conférences, des projections de films, des relations avec des centres culturels et autres partenaires, de procurer aux élèves et aux enseignants une source de documentation variée, de soutenir l'action pédagogique, d'initier les élèves et le personnel aux Technologies de l'information et de la communication (TIC) et de cultiver l'esprit de civisme (Arrêtés nº7078 78 / MEN du nº29/9/99 et 5036 MEN du 21/7/99).

Enfin, il faut noter que l'encadrement pédagogique des professeurs du moyen s'est enrichi avec le Décret nº2000.1045 du 29/12/2000, portant création des fonctions d'Inspecteurs de spécialité et de vie scolaire de l'enseignement moyen et secondaire. Ces inspecteurs interviennent dans l'encadrement pédagogique et le suivi des enseignants des collèges.

2.1.2.3. La gestion financière

Le principal de collège est également un gestionnaire financier. La gestion financière repose sur la transparence, la répartition judicieuse des crédits alloués, etc. Le principal est nommé administrateur de crédits par le Décret 72 498 du 05/06/72. À ce titre, il sollicite l'ouverture d'une régie d'avance avec les rubriques souhaitées, propose la nomination du régisseur de la caisse d'avance par une lettre adressée au MEF. Le principal vérifie et vise tous les livres et documents comptables, contrôle régulièrement et parfois inopinément la gestion, les écritures des crédits et les autres ressources (Décret 72 498 du 05/06/72).

Dans la gestion des ressources de l'école, le principal est chargé d'ordonner les dépenses selon les dispositions du Décret nº2000.337 du 16 mai 2000. C'est ainsi qu'en plus des crédits de fonctionnement alloués chaque année au collège, il existe d'autres ressources provenant de frais d'inscriptions des élèves, des subventions au projet d'établissement, de la contribution des partenaires. Si le projet d'établissement a un mode de gestion propre défini dans son manuel de procédures, pour les autres ressources, ce sont les dispositions du Décret nº2000.337 du 16 mai 2000 portant création des conseils de gestion des CEM et de l'Arrêté interministériel nº003207 du 17 mars 2004 fixant les modalités de mobilisation et d'utilisation des ressources générées par les établissements d'enseignement moyen qui s'imposent. La gestion de l'ensemble des ressources financières et matérielles obéit aux mêmes

règles de transparence et de rigueur de la comptabilité publique (Arrêté interministériel nº003207 du 17 mars 2004).

2.2. Le problème général

Dans cette partie, la formation initiale et la formation continue des gestionnaires scolaires seront abordées.

2.2.1 La formation initiale des gestionnaires scolaire

Dans cette section, nous allons voir comment se porte la formation initiale des gestionnaires scolaires en Afrique avant de mettre l'accent sur ce qui se passe au Sénégal.

Signalons d'abord qu'en Amérique du Nord et dans beaucoup de pays européens, la formation en gestion scolaire est de plus en plus exigée pour accéder à un poste de directeur d'école (Weva, 2003). Si au Québec et au Nouveau-Brunchwik (N-B) la détention d'un diplôme de gestion scolaire n'est pas nécessaire pour être directeur d'école, force est de constater que celui-ci donne plus de chance. Par contre, en Ontario, il faut détenir un diplôme de gestionnaire scolaire pour prétendre à un poste de directeur d'école (St-Germain, 1999). C'est ainsi que dans toutes les universités canadiennes, il y a soit un programme de 2^{ième} cycle en gestion scolaire ou une Maitrise en Administration de l'éducation ou en Administration scolaire.

Au Nouveau-Brunswick, le Ministère de l'Éducation exige un certificat d'aptitude à la direction pour être un directeur d'école. Pour être admissible à ce certificat, Bouchamma (2005) précise que les candidats doivent se conformer aux exigences suivantes:

- détenir un certificat d'enseignement V;
- avoir au moins cinq ans d'expérience en enseignement;

- avoir acquis la formation et l'expérience équivalentes reconnues par le ministre de l'Éducation sur recommandation d'une direction générale.

Toutefois, le candidat à la direction d'école peut demander un certificat provisoire d'aptitude à la direction des écoles au Bureau de la certification des maîtres après avoir suivi un certain nombre de cours dont la théorie de l'administration scolaire, la supervision de l'enseignement et les aspects légaux de l'éducation (Weva, 1991).

2.2.1.1. En Afrique

En Afrique, la formation initiale des chefs d'établissement est quasi-inexistante (Belhaj, 2007). En effet, sur le continent africain, il n'y a pas beaucoup de programmes de formation initiale destinés aux futurs chefs d'établissement (Moulton, 2003). Quant aux ENS, elles ne forment que des enseignants du cycle moyen et secondaire avec quelques modules de gestion. C'est dire que cette formation ne peut être considérée comme initiale en gestion scolaire (Charron, 2008). Comment donc se présente la formation initiale des chefs d'établissement en Afrique? Pour répondre à cette question, nous allons voir quelques exemples en Afrique du Nord et en Afrique Subsaharienne.

En ce qui concerne l'Afrique du Nord, au Maroc par exemple, une fois le chef d'établissement désigné par nomination, celui-ci suit une formation dite initiale de deux semaines. Cette formation est dispensée au sein de l'académie régionale de l'éducation; il s'agit d'une initiation aux tâches de gestionnaire qui sera accompagnée par une inspection et une validation dans le poste (Belhaj, 2007). Comme au Maroc, Charron (2008) mentionne qu'en Algérie également, la formation initiale des gestionnaires scolaires est de courte durée. En effet, dans ce pays, les enseignants nommés chefs d'établissement bénéficient d'un stage de formation

pratique étalé au cours de l'année scolaire et pendant les vacances. Il s'agit de cycles de formation par alternance qui durent 15 jours en hiver et au printemps et un mois pendant l'été; formation à l'issue de laquelle les intéressés font un examen de fin de stage qui leur ouvre les portes de la gestion scolaire (Belhaj, 2007).

En Afrique subsaharienne, notre regard va porter sur deux pays à savoir le Burkina Faso et la Côte-d'Ivoire.

Au Burkina Faso, il y a des sessions de formation introductives à la gestion des écoles secondaires et de perfectionnement professionnel en cours d'emploi (Pelletier, 2008). Le principe repose sur l'engagement et la participation des chefs d'établissement expérimentés qui définissent et dispensent les sessions de formation à leur collègues novices (Weva, 2003). Toutefois, ces formations portent essentiellement sur la connaissance des textes officiels régissant le domaine de l'éducation, les règles de gestion matérielles et financières et la construction des projets d'établissements (Charron, 2008). Le Burkina Faso est l'un des rares en Afrique où l'École Nationale d'Administration et de Magistrature dispense des programmes de formation de niveau supérieur pour les attachés administratifs des universités et les cadres moyens de l'administration publique. Certains de ces cadres peuvent d'ailleurs, devenir des gestionnaires au niveau secondaire et universitaire (Charron, 2008; Pelletier, 2008).

Quant à la Côte-d'Ivoire, elle a mis place un concours de recrutement pour engager des adjoints aux chefs d'établissement. Selon les besoins du moment, un concours est organisé et les sélectionnés reçoivent une formation initiale à la gestion scolaire (Mulkeen, Chapman & Dejaeghere, 2005). Mais là également, cette formation est de courte durée, car elle dépasse rarement trois semaines pendant les vacances scolaires. Une fois recrutés et initiés à la gestion pendant quelques semaines, les

intéressés sont envoyés dans les établissements secondaires en qualité d'adjoint ou de censeur (Charron, 2008).

2.2.1.2. Au Sénégal

Dans les années 60, devant les besoins massifs en éducation, le gouvernement du Sénégal, avec l'appui du Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD) et de l'UNESCO, avait mis en place le Centre Pédagogique supérieur (CPS). Le CPS était chargé de la formation des professeurs de collège d'enseignement général. À cette époque, l'encadrement pédagogique des futurs professeurs du moyen/secondaire était assuré uniquement par des expatriés français, belges et suisses, tous experts de l'UNESCO. Mais au même moment, des sénégalais étaient envoyés en France pour suivre une formation complémentaire à l'ENS de Saint-Cloud. En 1967, le CPS est devenu l'ENS, un institut rattaché à l'Université de Dakar (Sokhna, 2004). Au-delà de former des enseignants, cette nouvelle école avait également pour rôle de former des inspecteurs de l'enseignement primaire de façon intermittente. Durant toute cette période, la mission assignée à l'ENS était la suivante:

- assurer la formation pédagogique, tant théorique que pratique, des professeurs de l'enseignement moyen et secondaire dont la formation générale a été assurée par les facultés;
- assurer provisoirement la formation académique et pédagogique des professeurs des CEM;
- assurer la formation des cadres de contrôle de l'Enseignement élémentaire et de l'éducation préscolaire (Inspecteurs et Inspecteurs adjoints) et les inspecteurs formateurs des Écoles de Formation des instituteurs (EFI);
- effectuer des recherches dans le domaine de la psychopédagogie et produire des documents d'enseignement;

- organiser des séminaires de réflexion et des stages de recyclage pour les personnels enseignants;
- assurer la formation continue des enseignants et aider à leur promotion professionnelle;
- gérer la formation universitaire préalable des enseignants titulaires admis à un concours de recrutement au titre de la promotion professionnelle, avant leur entrée en section de formation des professeurs ou des inspecteurs.

Concernant le programme de formation initiale aux tâches d'administration scolaire, il repose essentiellement sur les aspects suivants:

- l'initiation aux textes et structures de base de l'administration et de la gestion financière au Sénégal;
- la structure du MEN;
- la législation des lycées et des collèges;
- les examens, les conseils de classe, la législation réglementant le contrôle continu, les passages, les compositions, la discipline, les visites médicales, les absences, les congrès;
- les stages pratiques d'exercices simulés des fonctions de proviseur ou de censeur.

A côté de l'initiation aux tâches de gestionnaire reçue lors de sa formation en enseignement, une fois recruté comme chef d'établissement, l'intéressé suit un stage de formation d'environ trois semaines à l'ENS sous la responsabilité de la DEMSG et selon les dispositions de l'Arrêté nº10838/MENETFP/DC/DAJLD du 18/12/2000. Cette formation a lieu pendant les grandes vacances scolaires. Le chef d'établissement ayant bénéficié de ce stage est placé sous tutorat pendant deux semaines en septembre, auprès d'un chef d'établissement tuteur (Arrêté nº 10838/MENETFP/DC/DAJLD du 18/12/2000).

En définitive, la formation initiale des chefs d'établissement n'est pas très développée en Afrique, car dans la majorité des pays du continent, il n'y a pas une formation initiale digne de ce nom destinée aux gestionnaires scolaires. Ce qui fait dire à Weva (2003) que la formation des chefs d'établissement en Afrique est un oubli malencontreux. Le Sénégal n'est pas en reste dans cette mouvance. Mais qu'en est-il de la formation continue?

2.2.2. La formation continue des gestionnaires

Dans cette section, nous allons voir comment se porte la formation continue des gestionnaires scolaires en Afrique avant de se concentrer sur le Sénégal.

2.2.2.1. En Afrique

En ce qui concerne la formation continue des gestionnaires scolaires, elle est très variable sur le continent africain. En effet, dans la plupart des pays africains la formation continue des chefs d'établissement est prise en charge par des partenaires techniques et financiers comme l'UNESCO, la Banque Mondiale, l'USAID, etc. Ces programmes sont souvent exécutés avec l'application des lois d'orientation ou de programmes décennaux (comme le PDEF au Sénégal) qui prévoient dans leur budget, une formation pour les gestionnaires scolaires. Il faut signaler que la majorité de ces projets s'inscrivent dans le cadre de l'Éducation Pour Tous (EPT) et favorisent le développement de l'école fondamentale. Toutefois, selon Charron (2008), ces projets de formation financés et exécutés par des agences de coopération ont une durée limitée. En plus, ce ne sont pas tous les chefs d'établissement qui en bénéficient. En effet, non seulement, les projets de formation ne s'inscrivent pas (dans la plupart des cas) dans le fonctionnement usuel du ministère de

l'Éducation, mais aussi et surtout, ils disparaissent aussitôt que les fonds externes ne sont plus disponibles. Voyons de plus près comment la formation continue des gestionnaires est organisée dans certains pays africains.

Signalons d'abord que dans beaucoup de pays africains comme le Mali, le Togo ou encore la Centrafrique, les ENS ont été fermées dans le cadre des Programmes d'ajustement structurel imposés au début des années 1980 par la Banque Mondiale et le Fonds Monétaire International (Weva, 2003). C'est dire que dans ces pays, les enseignants qui accèdent à un poste de gestionnaire scolaire ne sont plus formés (Mulkeen, Chapman & Dejaeghere, 2005).

Toutefois, dans certains pays, les gestionnaires bénéficient d'une formation continue. C'est ainsi qu'en Côte d'Ivoire, c'est la Direction de la Pédagogie et de la Formation Continue (DPFC) qui est chargée de la formation continue des chefs d'établissement. C'est dans ce sens qu'elle organise des sessions de formation et des séminaires pour tous les acteurs de l'éducation que ce soit les enseignants, les chefs d'établissement ou encore les inspecteurs de l'éducation. Quant à l'animation des sessions de formation, elle est confiée à des personnes-ressources ayant plusieurs années d'expérience dans la gestion de l'éducation (Pelletier, 2006).

En Guinée, même si l'Institut Supérieur des Sciences de l'Éducation de Guinée (ISSEG) comprend un département de formation en planification, administration et gestion de l'éducation, il n'y a pas encore de programme de formation initiale et continue qui est offert aux chefs d'établissement de ce pays (Soumah, 2007).

En ce qui concerne la Tunisie, la formation continue en gestion scolaire est confiée aux centres régionaux de la direction régionale de l'enseignement. Ce sont ces centres qui mettent en place un programme de formation annuel. Il s'agit d'un programme qui répond d'une façon générale, aux demandes et aux attentes formulées par les chefs d'établissement (Belhadj, 2007). En effet, ce sont les bénéficiaires de la formation qui choisissent les créneaux de formation qu'ils veulent poursuivre. Quant aux sessions de formation, elles ont lieu durant les vacances scolaires, lors de l'université régionale d'été que la Tunisie organise chaque première quinzaine du mois de juillet (Charron, 2008).

Au Burkina Faso, il y a non seulement des sessions de formation introductives à la gestion des écoles secondaires, mais aussi de perfectionnement en cours d'emploi. C'est ainsi que les chefs d'établissement totalisant plusieurs années d'expérience sont sollicités pour participer à la définition des contenus et à l'élaboration des plans de formation (ADEA, 1995). Le contenu de la formation repose essentiellement sur les textes officiels régissant le domaine de l'éducation, les règles de gestion matérielles et financières et de la construction des projets d'établissements (Charron, 2008; Weva, 2003).

2.2.2.2. Au Sénégal

Au Sénégal, la DEMSG et le CCE ont mis en place des initiatives allant dans le sens de la formation continue des gestionnaires scolaires du moyen et du secondaire. Selon Diop (2006), ces initiatives ont commencé en 1994 avec un document qui a été préparé et présenté lors d'une journée de réflexion sur la formation des gestionnaires des collèges et des lycées du Sénégal. Cette initiative s'inscrivait dans le cadre du Programme de Développement des Ressources Humaines (PDRH) de l'éducation au Sénégal. D'après Diagne (2004), l'initiative consistait à former de façon continue les gestionnaires scolaires sénégalais avec la

mise en place de CCE du moyen et du secondaire à l'échelle du territoire sénégalais à partir de 2002.

Présent dans toutes les régions du Sénégal, le CCE a pour mission l'encadrement des gestionnaires scolaires. C'est ainsi que depuis sa création, le bureau national du CCE contribue à la formation continue des gestionnaires scolaires du moyen et du secondaire (Diop, 2006). Cela se traduit par la tenue d'un séminaire annuel de deux jours au Centre national des ressources éducationnelles de Dakar. Chacune des rencontres porte sur un thème qui touche la gestion scolaire (MEN, 2004). En 2010 par exemple, la rencontre du CCE portait sur le thème suivant: *Promouvoir la bonne gouvernance scolaire : rôle et place du conseil de gestion.* La cérémonie d'ouverture du dit séminaire est toujours présidée par le ministre de l'Éducation. C'est ainsi que reconnaissant la place importante que joue le chef d'établissement dans le déroulement des activités de l'école, le Ministre de l'Éducation de l'époque affirmait lors de son discours d'ouverture du séminaire de 2010 que le chef d'établissement prend une part importante dans le management global du système éducatif (CCE, 2010). Quant à la rencontre de 2011, elle portait sur un autre sujet qui touche la gestion scolaire: il s'agit de l*a* «*Pratique professionnelle et le leadership du chef d'établissement*» (CCE, 2011). Mais au-delà du sujet principal de la rencontre, les chefs d'établissement discutent et échangent aussi sur des thèmes qui intéressent la vie de leurs établissements (MEN, 2011).

Malgré ces initiatives, les gestionnaires scolaires sénégalais restent confrontés à un réel besoin de formation. Par exemple, en 2003, les chefs d'établissement nouvellement nommés ont tout juste bénéficié d'une séance d'imprégnation dans le cadre d'un séminaire sur la formation à la démarche de projet d'établissement alors que ceux de 2002 ont vu la durée de leur formation écourtée (Diagne, 2004). Ceci s'explique essentiellement par le fait que la formation des chefs d'établissement

sénégalais n'est pas systématique. En effet, les gestionnaires scolaires sénégalais sont formés selon le budget du CCE et le degré d'appui des partenaires au développement comme l'USAID, la Coopération française, etc. (Diop, 2006). En plus, contrairement aux enseignants qui sont formés à la FASTEF, il n'y a pas une école ou une faculté d'une Université spécialisée dans la formation des gestionnaires scolaires au Sénégal. Enfin, il faut y ajouter le fait que la formation continue des gestionnaires scolaires en activité n'est pas assurée en dehors des efforts du CCE. Tous ces éléments laissent présager que les chefs d'établissement ont besoin d'être formés pour jouer pleinement leurs rôles de gestionnaires scolaires.

2.3. Le problème spécifique

Depuis le début des années 1990, les organisations internationales n'ont cessé d'attirer l'opinion sur le rôle des gestionnaires scolaires et la nécessité de les former pour la qualité de l'Éducation. C'est ainsi que lors de sa conférence de 1992, la Conférence des ministres de l'Éducation des pays ayant en commun l'usage du français (CONFEMEN) avait réaffirmé l'effet sur la qualité de l'éducation d'avoir des chefs d'établissements bien formés. Pour la CONFEMEN (1992), la qualité du personnel de gestion de l'école a un impact sur l'enseignement dispensé et, en définitive, sur la réussite éducative. C'est ainsi que les gestionnaires scolaires méritent une mention particulière aux yeux de la CONFEMEN, car la formation à la fois administrative, pédagogique et financière qu'ils reçoivent détermine non seulement les conditions dans lesquelles l'enseignement est dispensé, mais aussi la possibilité d'une amélioration de la formation dans l'école même qu'ils dirigent (CONFEMEN, 1992; Charron, 2008).

Au Sénégal, d'après le processus de recrutement et la politique de la formation initiale et continue des gestionnaires scolaires sénégalais, il

ressort que le dispositif mis en place pour assurer la formation de ces derniers est discontinu dans le temps même si la politique de décentralisation et de déconcentration que le contexte scolaire sénégalais a connue à partir de 1996 a comme effet de modifier les responsabilités des chefs d'établissement. En effet, depuis 1996, les chefs d'établissement disposent de plus d'autonomie pour assumer les nouvelles responsabilités transférées aux collectivités locales décentralisées et aux services déconcentrés du Ministère de l'Éducation (Guèye, Kane, Diop & Sy, 2009). C'est ainsi que plusieurs pays de l'espace francophone y compris le Sénégal, expérimentent divers mécanismes de gestion de leurs établissements. Toutefois, ces nouveaux mécanismes de gestion exigent une gestion efficace des manuels et des fournitures scolaires. Ils facilitent aussi la mobilisation de ressources supplémentaires en faveur des écoles. Selon la CONFEMEN (2007), il s'agit d'une nouvelle vision afin de développer une culture de l'autonomie de gestion des écoles. Nous assistons donc à un mode de gestion qui accorde aux écoles une plus grande autonomie de décision concernant les programmes, les budgets, l'allocation des ressources et du personnel ainsi que l'admission des élèves (CONFEMEN, 2007). C'est dire que:

> Les écoles bénéficient ainsi d'une plus grande autonomie et d'une flexibilité accrue pour adapter les rythmes scolaires et les pratiques pédagogiques aux conditions locales et, par là même, répondre mieux aux attentes des communautés locales. Les enseignants sont plutôt encouragés à adapter les réformes qui s'imposent et les innovations au contexte local et aux besoins d'apprentissage des élèves, sous la conduite d'un chef d'établissement plus sensible à la dynamique partenariale. (CONFEMEN, 2004, p.41).

Revenant sur la place importante que joue un chef d'établissement à l'école, l'UNESCO (2009) dans son Rapport mondial de suivi sur l'EPT, considère que les directeurs d'école ont une très grande influence sur la qualité des établissements. Ceci peut aller de la gestion des ressources à

l'évaluation du personnel et des apprentissages en passant par la définition des programmes d'enseignement. Amorcée en 2005, cette idée définit de nouveaux rôles aux gestionnaires scolaires. C'est ainsi qu'un an après le *Rapport mondial de suivi* sur l'EPT, l'UNESCO publiait *Les nouveaux rôles des chefs d'établissements scolaires dans l'enseignement secondaire*. Dans ce document essentiellement consacré aux rôles des gestionnaires scolaires, l'UNESCO (2006) reconnait que les établissements scolaires sont en pleine réforme. En effet, le mouvement de la décentralisation et de l'autonomisation des écoles fait porter la responsabilité principale de la mise en œuvre de ces réformes aux chefs d'établissements et à leur capacité de faire travailler l'ensemble du personnel et des élèves avec des objectifs communs (UNESCO, 2006).

Au Sénégal, le chef d'établissement fait partie des éléments indispensables du fonctionnement du système éducatif. En effet, son rôle et ses responsabilités au sein de l'école s'inscrivent dans la dynamique d'une mise en œuvre efficace de la politique éducative du Sénégal (MEN, 2001). Le rôle majeur que jouent les chefs d'établissement dans les écoles, que ce soit au Sénégal ou ailleurs en Afrique et dans le monde, fait dire à l'UNESCO (1993, p. 39) que :

> Parmi les facteurs qui influent le plus fortement sur les performances des élèves, ce ne sont ni l'effectif des classes, ni même la qualification des enseignants qui occupent la première place, mais le style de direction pédagogique et administrative de l'école. C'est l'école, et non plus la classe, qui constitue le lieu privilégié où s'articulent et deviennent cohérentes les diverses mesures prises pour améliorer la qualité de l'éducation. À l'école, le rôle du chef d'établissement est essentiel... La formation à la gestion pédagogique et administrative est devenue un élément clef de l'amélioration de la réussite scolaire. (UNESCO, 1993, p. 39).

Reconnaissant le manque de formation des gestionnaires scolaires africains, l'UNESCO en coopération avec le Secrétariat du

Commonwealth avait lancé le projet régional pour le perfectionnement professionnel des chefs d'établissement africains. Ce projet comporte aussi bien un volet pour les pays anglophones que francophones et lusophones. C'est dans le cadre de ce projet que l'UNESCO a mis en place le Guide pour la gestion administrative et pédagogique des écoles (Charron, 2008).

Responsable au premier plan de l'organisation pédagogique des collèges sénégalais, le principal doit veiller à ce que les activités menées dans son établissement aient pour seul but, la réussite des élèves (Circulaire nº14025/MENC/DAG/FM du 19/11/63). En plus, garant de la qualité et de la cohérence des enseignements, le chef d'établissement doit organiser l'action pédagogique dans la recherche constante de la plus grande efficacité dans l'emploi des moyens qui lui sont attribués (Circulaire nº14025/MENC/DAG/FM du 19/11/63; Sané, 2006). C'est dire que les gestionnaires scolaires sénégalais doivent maîtriser les aspects administratifs, juridiques et financiers en relation avec leur fonction, d'où la nécessité de se former de façon continue (Circulaire n°1950/MEN/S2 du 14/5/66 & Circulaire n°14825/DAF/F du 19/11/63).

L'UNESCO (1996) abonde dans le même sens avec le Rapport Delors publié en 1996. En effet, comme en 1993, l'Organisation des Nations Unies réaffirme, dans ce rapport intitulé *L'éducation pour le 21e siècle*, la place du chef d'établissement dans l'efficacité scolaire. Selon le rapport Delors, les recherches qui ont été menées dans la gestion scolaire combinées aux observations empiriques ont démontré que le chef d'établissement est un maillon incontournable dans l'efficacité de l'école à atteindre ses objectifs, au premier chef la réussite scolaire de tous les élèves.

Toutefois dans la plupart des pays francophones du Sud, les fonctions de chefs d'établissement sont confiées à des enseignants sur la base de

leurs connaissances et de leurs compétences en enseignement, de leur l'ancienneté dans la fonction. Ceci est également valable pour les fonctions d'évaluation qu'assument les inspecteurs de l'enseignement, les conseillers pédagogiques, etc. C'est dire que ce type de personne qui assume des fonctions auxquelles ils n'ont pas été formés a besoin d'une formation afin de faciliter leur reconversion du métier d'enseignant à celui de gestionnaire scolaire. C'est dans ce sens qu'il faut envisager la formation continue des chefs d'établissement (UNESCO, 1996).

D'après une étude menée par Domergue (2005) dans le cadre des Assises francophones de la gestion scolaire, il ressort que la bonne gouvernance et la déconcentration/décentralisation demeurent des composantes essentielles dans la gestion scolaire. Selon cet auteur, les chefs d'établissements souhaitent être autonomes et responsables dans la gestion de leur école. C'est ainsi qu'ils accueillent positivement l'application des principes d'éthique dans l'éducation, l'autonomisation et la responsabilisation des principaux acteurs, en particulier des directeurs d'école, la culture de la concertation et du dialogue ainsi que l'élaboration d'outils de pilotage. Pour les chefs d'établissement, cela apparaissent comme des éléments importants de la bonne gouvernance des écoles. En ce qui concerne la centralisation excessive des systèmes éducatifs, elle a été fortement dénoncée par les chefs d'établissement (Domergue, 2005).

Dans cette étude, Domergue (2005) arrive à la conclusion selon laquelle une gestion efficace et efficiente des systèmes éducatifs passe nécessairement par la formation des principaux acteurs notamment les chefs d'établissement dont l'ensemble des 45 interviewés accorde une grande importance à la formation initiale et continue.

Par ailleurs, c'est le chef d'établissement qui peut amener dans son école des améliorations aussi bien qualitatives que quantitatives en mettant en avant ses compétences de gestionnaires. D'où la remarque de la Circulaire nº14025/MENC/DAG/FM du 19/11/63 qui précise que le

gestionnaire scolaire doit savoir identifier le terrain de ses compétences de façon partagée avec l'ensemble des acteurs de son école. Le chef d'établissement est également responsable de l'organisation administrative et financière de l'établissement dont il doit rendre compte (Circulaire nº14025/MENC/DAG/FM du 19/11/63). Le gestionnaire scolaire est également le garant du respect et de la mise en œuvre des politiques et des objectifs nationaux comme académiques au sein de l'établissement (Circulaire n°14825/DAF/F du 19/11/63; Sané, 2006).

En 2000, l'Institut International de Planification de l'Éducation (IIPE) affirmait que le processus de gestion est un facteur de réussite plus important même que la quantité des ressources disponibles (Charron, 2008). En effet, c'est une chose que de disposer des ressources, c'en est une autre de savoir les gérer. C'est dire qu'une organisation peut disposer de toutes les ressources (financières, humaines, matérielles…) dont elle a besoin pour fonctionner, mais le manque de gestionnaires efficaces et efficients peut la handicaper dans la conduite de ses activités. Ceci dit que la qualité de l'éducation dépend essentiellement de la façon dont les écoles sont gérées, car mises à part les ressources, la capacité d'une école à atteindre les objectifs d'enseignement et d'apprentissage dépend largement du leadership de celui qui la dirige, c'est-à-dire le chef d'établissement (Mulkeen, Chapman & Dejaeghere, 2005). Toutefois, étant donné que les chefs d'établissements n'ont pas suivi une formation initiale de gestionnaire scolaire, ils doivent se former de façon continue pour remplir leur mission (Arrêté nº10838/MENETFP/DC/DAJLD du 18/12/2000).

D'après un document de travail de l'USAID (2010) portant sur le leadership pédagogique des chefs d'établissements sénégalais, les principaux de collège doivent être également des managers. Autrement dit, le principal doit être capable de définir des stratégies, d'en communiquer et d'en négocier les modalités, de mobiliser ses équipes,

d'optimiser l'emploi des ressources dont il dispose et de conduire les actions à terme. C'est ainsi qu'il a autorité sur le personnel qu'il gère, administre et dont il conduit l'évaluation (MEN, 1998; USAID, 2010).

Le document de travail de l'USAID (2010) rejoint les conclusions de la Biennale de l'Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique (ADEA) de 2003. En effet, en 2003, l'ADEA avait tenu une Biennale avec comme thème, *La quête de la qualité : A l'écoute des expériences africaines*. Selon Weva (2003), le document de discussion de cette Biennale insistait sur l'utilisation des ressources dans la variation de la qualité de l'Éducation en Afrique. Après avoir fait le tour de différents facteurs scolaires et non scolaires ayant un impact sur l'apprentissage des élèves comme le niveau de formation des enseignants, la disponibilité d'un manuel par élève, les repas distribués à l'école…, le rapport de la Biennale de l'ADEA a conclu que tous ces facteurs n'influent qu'à hauteur de 15 % sur la qualité de l'éducation. C'est ainsi que les experts de l'ADEA ont conclu que le grand problème de l'éducation en Afrique demeure l'utilisation des ressources (ADEA, 2003).

En prélude de sa Biennale de 2006, l'ADEA avait également commandité une étude sur la gestion scolaire et la réussite en éducation. Cette étude a été menée par Pelletier (2006) dans 16 écoles de la Guinée, du Mali, de la Centrafrique et du Sénégal. Préparée en collaboration avec l'Association Francophone Internationale des Directeurs d'Établissements Scolaires (AFIDES), l'étude de Pelletier avait révélé que le leadership, la mise en réseau des dirigeants scolaires et la formation des gestionnaires ont une influence considérable sur la réussite des élèves (Charron, 2008). C'est dans ce sens que Pelletier (2006, p.24) disait :

> En définitive, l'étude met en lumière toute l'importance du rôle du dirigeant des écoles étudiées dans la structuration des activités et la mobilisation des personnes qui permettent de faire en sorte qu'une école soit pilotée en fonction de la réussite des élèves. Certes, si ni la responsabilité, ni le crédit de la réussite des élèves ne pouvaient relever que de la seule personne responsable de la

> direction de l'établissement, toutefois la meilleure équipe enseignante risque d'être vite en situation autarcique de développement si elle est dirigée par une personne peu compétente, mal formée, qui ignore l'importance de sa contribution dans la conduite à la réussite scolaire de tous les élèves de son établissement. On comprendra alors toute l'importance de la formation initiale et continue du personnel de direction des écoles, de la variété et de la diversité de ses activités de formation dont, notamment, celles que l'on ne peut retrouver que dans l'appartenance à un réseau professionnel élargi de collègues.

Par ailleurs, au Sénégal, à partir de 1996, une nouvelle dynamique est insufflée par le gouvernement sous la forme d'un Plan Décennal pour l'Éducation et la Formation (PDEF). Ce programme est conçu dans le cadre de l'initiative spéciale des Nations Unies pour l'Afrique (PNUD & MEN, 2005). Le PDEF s'est donné comme finalité le développement de l'accès, de la qualité et de la gestion éducative, du primaire au supérieur, avec deux priorités: l'universalisation de l'enseignement élémentaire et le développement de la formation professionnelle, en adoptant une approche systémique ou une approche programme (CONFEMEN, 2006). C'est dans le cadre de ce nouveau programme que les écoles sénégalaises sont invitées à élaborer des projets d'établissements en y intégrant des plans locaux de développement de l'éducation. C'est dans ce sens également que des ressources humaines importantes ont été mobilisées à travers un recrutement massif de prestataires de service externes, de contractuels, de volontaires et de vacataires (PNUD & MEN, 2005).

Le PDEF a donné des résultats intéressants en matière de scolarisation. En effet, c'est à partir de cette période que l'État du Sénégal a commencé à allouer 40,0 % de son budget national au secteur de l'éducation. C'est ainsi que, la première phase de ce programme qui a essentiellement porté sur l'éducation primaire, a permis une augmentation du taux de scolarisation de ce secteur à partir de la fin des années 1990, pour atteindre en 2005, un taux de 82,5 % (PNUD & MEN, 2005). Toutefois,

durant cette période, la formation des gestionnaires scolaires n'a pas changé. On assiste, de plus en plus, au recrutement de gestionnaires scolaires qui ne passent même pas par le stage d'imprégnation pour rejoindre leur poste de chef d'établissement (UNESCO, 2003).

En 2006, il y avait les Assises francophones sur la gestion scolaire à Madagascar. Organisée par la CONFEMEN, l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) et l'AFIDES, en collaboration avec le Ministère de l'Éducation de Madagascar, la Banque Mondiale et la Banque africaine de développement, la tenue de ces assises a permis de mettre en place un *Cadre d'action*. Celui-ci était par la suite, validé lors de la 52^{ième} Session ministérielle de la CONFEMEN qui allait dans le même sens en recommandant la responsabilisation, le développement des capacités et la valorisation du personnel de gestion en concertation avec les organisations professionnelles et syndicales compétentes. En reconnaissant que la gestion des systèmes éducatifs s'est considérablement complexifiée, la CONFEMEN (2006) exige des aptitudes et des compétences spécifiques qui requièrent entre autres, des connaissances, des habiletés et des valeurs. Ceci rejoint la position de Weva (2003) quand il affirme que la contribution du chef d'établissement à l'amélioration de l'éducation n'est plus à démontrer. Il faut donc que les chefs d'établissement soient conséquemment recrutés, formés et reconnus pour pouvoir exercer efficacement leurs rôles (Charron, 2008).

En définitive, on constate qu'il y a un consensus international autour de l'importance de la contribution de la gestion à la qualité de l'Éducation en Afrique subsaharienne. Cette contribution paraît conditionnée par la formation des gestionnaires, une caractéristique de la professionnalisation du personnel de gestion. La réflexion internationale a abouti à l'adoption d'une orientation politique explicite de la CONFEMEN, qui représente l'ensemble des ministères de l'Éducation de l'espace francophone.

Le Sénégal est confronté au manque de formation de ses gestionnaires scolaires. En effet, comme dans les autres pays africains, le rôle des gestionnaires des établissements scolaires est devenu un exercice complexe. On exige de plus en plus des gestionnaires des qualités qui vont de la probité morale aux compétences académiques, pédagogiques, administratives et financières, en passant par les rapports avec les collègues, les élèves, les parents d'élèves, les autorités, la capacité d'adaptation dans une communauté changeante et en pleine évolution.

En plus, l'augmentation des effectifs scolaires et des groupes pédagogiques et l'exigence d'efficacité et d'efficience dans l'exécution des tâches constituent un enjeu majeur et font de la gestion scolaire un exercice de plus en plus complexe. Cette complexité est aussi largement favorisée par la gestion des enseignants vacataires et contractuels sans formation initiale en enseignement et qui sont venus dans le métier non pour le plaisir, mais plutôt pour échapper au chômage dont le taux est très élevé au Sénégal. Aussi, la mission de l'école a connu des mutations avec l'implication des communautés, des associations de parents d'élèves, des organisations internationales comme l'USAID, la Banque Mondiale, l'UNESCO et les Institutions intervenant dans le développement de l'école, dans le cadre d'un partenariat avec l'État du Sénégal. Ce qui rend très difficile le recrutement de principaux aptes et capables de gérer efficacement un collège en mutation, surtout si l'intéressé n'est pas au préalable, préparé à cette fonction (Sané, 2006). D'ailleurs, d'après une étude de la CONFEMEN (2006) sur la gestion scolaire dans l'espace francophone (y compris le Sénégal), les chefs d'établissements scolaires reconnaissent eux même que la formation initiale et continue qu'ils ont reçus est globalement insatisfaisante. D'ailleurs ce constat ne date pas d'aujourd'hui dans les pays développés. En effet, dans les années 70 déjà au Québec, Barnabé & Laurin (1973, p. 3), dans une étude portant sur les fonctions du directeur d'école à l'élémentaire et au secondaire disaient qu' «il est logique de penser que,

dans le théâtre qu'est le milieu enseignant, un très grand nombre de conflits et d'insatisfactions seront évités si les administrateurs ont des qualifications et la formation nécessaires pour relever le défi d'humaniser l'école et de trouver des solutions aux difficultés que l'on y rencontre.»

En 1994, un chef d'établissement suisse disait ceci en guise d'éditorial dans la *Revue échanges*:

> La fonction de chef d'établissement est assumée par des enseignants promus directeurs. En Suisse, et aussi dans quelques pays francophones, crois-je savoir, aucune formation préalable et spécifique n'a été prévue jusqu'à maintenant. L'apprentissage se fait en cours d'emploi et de manière empirique. Nous plongeons là en pleine pédagogie active et les directeurs apprennent parce qu'ils sont confrontés aux problèmes et qu'ils peuvent donner du sens à la résolution de ceux-ci. Cependant, nous constatons qu'il n'est plus possible de se contenter de cette manière de faire. *(Favez, 1994, p. 1).*

Si le Québec et la Suisse semble être à un autre stade sur la gestion scolaire, dans des pays comme le Sénégal, la question de la formation des chefs d'établissement est à ses début. Le constat est également le même en ce qui concerne la part accordée par la formation à la professionnalisation dans le domaine spécifique à la fonction de chef d'établissement. En effet, la transition entre le stade d'enseignant à celui de chef d'établissement demeure insuffisamment travaillée et ne prend pas généralement en compte ce changement de tâches professionnelles dans la dynamique d'un changement de métier (CONFEMEN, 2006).

Face à cette situation, le gouvernement du Sénégal a estimé que les chefs d'établissement ont besoin d'une formation professionnelle continue appropriée, ainsi qu'un soutien leur permettant de pouvoir s'adapter à leurs fonctions en constante évolution. Mais ne disposant pas de ressources nécessaires pour former l'ensemble des chefs d'établissement à la FASTEF, le MEN a joué la carte de l'expérience en confiant la formation continue de ses gestionnaires scolaires au CCE. C'est ainsi que

chaque année, le CCE organise une journée d'échange et de formation destinée à l'ensemble des chefs d'établissements du Sénégal (Diop, 2006). Le CCE s'est engagé donc à appuyer la formation des gestionnaires scolaires du Sénégal pour l'amélioration de la direction des établissements scolaires. Dans le cadre de cette initiative, le CCE travaille en étroite collaboration avec les organisations internationales telles que l'UNESCO, la Banque mondiale, l'USAID, etc.

Assurées par les chefs d'établissement plus expérimentés, les sessions de formation portent essentiellement sur la bonne gouvernance, notamment la gestion matérielle et financière, et l'évaluation du personnel (MEN, 2011). Ces journées de partage sont d'une importance capitale pour la bonne marche des établissements scolaires sénégalais. En effet, il s'agit de journées de renforcement des capacités destinées à des gestionnaires scolaires qui n'ont pratiquement pas reçu une formation au métier de chef d'établissement. En plus, au Sénégal, il n'y a pas encore un programme de formation fonctionnel dédié à la formation de chefs d'établissement. C'est donc avec l'appui des anciens, l'expérience et la pratique quotidienne que les chefs d'établissement sénégalais renforcent leurs capacités en gestion scolaire (MEN, 2011).

Les principaux de collèges qui assurent la formation dans le cadre du CCE jouent un rôle central dans la formation des chefs d'établissement du moyen. Ils sont des professionnels expérimentés et c'est sur cette expérience que se fonde d'ailleurs leur capacité à conseiller leurs collègues. Étant donné que la demande exprimée par les formés dépasse très souvent les contenus d'enseignement, les formateurs-chefs d'établissement veilleront à accompagner les formés tout au long de l'année. Dans ce sens, ils sont les personnes de référence capables d'aider les principaux qui bénéficient de la formation, à résoudre les problèmes qui se posent à eux dans l'exercice quotidien de leur métier.

Ceci rejoint ce que fait l'Académie de Bordeaux en France (Académie de Bordeaux, 2013).

Le formateur des chefs d'établissement doit aussi construire, avec le bénéficiaire de sa formation, une relation adaptée. En effet, le chef d'établissement qu'il forme n'a pas une attitude trop modélisante, car il ne s'agit pas d'un élève. C'est ainsi que pour gagner la confiance du formé, la formation doit être ciblée pour combler les besoins de son bénéficiaire (Académie de Bordeaux, 2013; Perrenoud, 2002).

Au Sénégal, les formateurs du CCE qui sont des principaux expérimentés en gestion scolaire accompagnent leurs collègues novices non seulement dans la prise de fonction, mais aussi dans la construction de leur identité professionnelle d'acteur du système éducatif. C'est ainsi que par leur expérience, ils aident leurs collègues à repérer leurs atouts pour en faire des points d'appui et à diagnostiquer leurs difficultés, à en analyser les causes et à choisir les points sur lesquels ils doivent faire porter essentiellement leurs efforts.

Les formateurs du CCE travaillent avec les chefs d'établissement sur les compétences et les outils nécessaires pour gérer efficacement une école. Il s'agit de partir de l'expérience des formés pour les aider à décrire les situations auxquelles ils sont confrontés, les contextes d'action, les problèmes à résoudre, les décisions à prendre et les dilemmes à affronter (Perrenoud, 1998c; 2001c). C'est ce qui se fait actuellement en Côte d'Ivoire où l'animation des sessions de formation continue destinées aux gestionnaires scolaires est confiée à des personnes-ressources ayant plusieurs années d'expérience dans la gestion de l'éducation (Pelletier, 2006). C'est cette situation qui prévaut également au Burkina Faso où les chefs d'établissement totalisant plusieurs années d'expérience sont sollicités pour participer à la définition des contenus et à l'élaboration des plans de formation destinés aux chefs d'établissement (ADEA, 1995).

C'est dans cette perspective que cette thèse vise à identifier les besoins de formation continue des gestionnaires des établissements moyens du Sénégal compte tenu du rôle qu'ils jouent et des responsabilités qui leur sont conférées à la lumière des lois scolaires et des règlements en vigueur au Sénégal.

2.4. Questions et objectifs de recherche

Le but de la présente recherche est d'étudier la situation présente des besoins de formation des principaux des CEM du Sénégal. Pour mener à bien cette recherche, nous avons posé les questions suivantes :

- à quelles tâches prioritaires les principaux des CEM du Sénégal accordent plus d'importance?
- dans quels domaines prioritaires les principaux des CEM du Sénégal ressentent le besoin de se former?
- est-ce que les domaines prioritaires dans lesquelles les principaux des collèges souhaitent être formés varient en fonction de leurs nombres d'années d'expérience comme principal de collège?
- quels sont les modes de formation par lesquels les principaux des CEM du Sénégal souhaitent se former?
- est-ce que les méthodes de formation continue les plus pertinentes pour les principaux des collèges varient en fonction de leurs nombres d'années d'expérience comme principal de collège?

Cette recherche vise de façon générale, à connaître un certain nombre de besoins qui, s'ils sont comblés, participeront à l'amélioration de la gestion du système éducatif sénégalais. De façon plus spécifique, la recherche vise à atteindre les objectifs suivants:

- mesurer l'importance que les principaux des collèges du Sénégal accordent à leurs tâches;

- identifier les domaines prioritaires dans lesquels les principaux des collèges souhaitent être formés;

- connaître si les domaines prioritaires dans lesquels les principaux des collèges souhaitent être formés varient en fonction de leurs nombres d'années d'expérience comme principal de collège;

- connaître les modes de formation les plus pertinents pour les principaux des CEM du Sénégal;

- vérifier si les méthodes de formation continue les plus pertinentes pour les principaux des collèges varient en fonction de leurs nombres d'années d'expérience comme principal de collège.

CHAPITRE III : CADRE THÉORIQUE

Ce cadre théorique repose sur les concepts fondamentaux de cette recherche. Il s'agit du rôle des gestionnaires scolaires, de la formation continue, du concept de leadership pédagogique, du concept de compétence et de celui de besoin.

3.1. Le rôle des gestionnaires scolaires

3.1.1. La notion de rôle

Avant d'aborder le rôle des chefs d'établissement, nous avons jugé nécessaire de définir le concept de rôle. Pour l'encyclopédie universalis, le rôle possède une histoire longue et des emplois variés. Étymologiquement, il vient du latin *rota* qui signifie « *ce que doit réciter un acteur dans une pièce de théâtre* ». Toutefois, au XIe siècle, le concept de rôle a connu une évolution pour être utilisé dans le sens de fonction sociale ou profession (Rocheblave-Spenlé, 1963).

Le rôle est également un concept qui depuis très longtemps, occupe une place privilégiée dans les sciences sociales comme la sociologie, la psychologie, l'administration (Weva, 1991). C'est donc un concept qu'on utilise dans plusieurs disciplines, d'où le constat de Neiman & Hughes (1951) pour qui le concept de rôle se retrouve dans une douzaine de domaines. Ainsi en s'intéressant au côté social du concept, Cooley (1992) définissait, dès les années 1920, le rôle comme l'aboutissement d'une tradition de pensée qui vise à dépasser l'opposition classique entre l'individuel et le social. C'est ce constat qui fait dire à Cooley (1992, p. 36-37) qu'«*un individu isolé est une abstraction dont on ne peut faire l'expérience*». Dès lors, le concept de rôle apparaît de plus en plus dans les écrits sociologiques américains. Selon Nadel (1970), ceci est lié à l'intérêt qu'il a suscité en se positionnant comme une notion intermédiaire entre l'individu et la société.

De nos jours, le concept de rôle est très souvent lié à la performance, au comportement ou encore au conflit de rôles (Weva, 2003). Le rôle étant l'ensemble des activités exercées et des comportements joués par l'individu au sein de son ensemble de rôles, une personne sera confrontée à un conflit de rôles lorsqu'il y aura une incompatibilité entre le rôle qu'elle joue, ses attentes, ses demandes, ses aspirations ou ses besoins (Johnson & Stinson, 1975). C'est ce qui explique le fait que certains sociologues émettent des réserves quand il s'agit de définir le concept de rôle, car selon Ceonen-Huther (2005. p. 79), «*l'ambiguïté de rôle, les conflits de rôles, les écarts entre rôles et attentes de rôles, recouvrent des phénomènes évolutifs de dissension que la théorie des rôles est tout à fait en mesure d'appréhender.»*

Pour De Coster, Bernadette & Poncelet (2006), le rôle est le résultat d'une formation collective, car c'est une notion dont l'existence est conditionnée par une interaction sociale qui résulte d'un processus d'institutionnalisation. Autrement dit, le rôle ne peut être compris et appréhendé qu'en prenant en considération son contexte social, car l'individu joue toujours un rôle par rapport à quelqu'un ou à quelque chose.

De son côté, Rocheblave-Spenlé (2006) insiste sur le fait que même si le rôle n'est pas une notion totalement abstraite, il demeure néanmoins difficilement saisissable dans les conduites des individus. C'est dire qu'en rattachant le concept à des déterminants individuels, le rôle d'une personne peut donner lieu à des transformations qui vont avoir une incidence sur l'ensemble de la structure sociale. Par conséquent, les rôles se manifestent toujours dans les actions où ils s'exercent (Rocheblave-Spenlé, 2006). Mais qu'en est-t-il du rôle des gestionnaires scolaires?

3.1.2. Le rôle des gestionnaires scolaires

Le chef d'établissement constitue le maillon essentiel du dispositif de pilotage du système éducatif dans son école, car son action au sein de son établissement doit non seulement permettre la mise en œuvre efficace de la politique éducative, mais aussi et surtout, faciliter l'utilisation des ressources mobilisées dans la réussite des élèves (Demailly, 1998). En effet, il ne faut pas perdre de vue que l'objectif de toute politique éducative est la réussite des élèves même si cela demande des moyens et des ressources (Demailly, 1998). C'est ainsi que pour Camburn, Spillane & Sebastian (2010), le domaine professionnel des chefs d'établissement est structuré autour de trois champs: le champ pédagogique, le champ administratif et le champ financier. A l'instar des chefs d'entreprises ou des dirigeants d'un autre domaine, les directeurs d'écoles sont des professionnels autonomes chargés non seulement de la supervision du personnel, mais aussi de la gestion pédagogique et financière dans des organisations aussi complexes que l'école (Camburn, Spillane & Sebastian, 2010). C'est dire que le chef d'établissement doit détenir des connaissances solides dans les domaines pédagogique, administratif et financier pour bien mener la mission qui lui est confiée.

Concernant le volet pédagogique, le chef d'établissement a la responsabilité de veiller à ce que les actions conduites par l'ensemble du personnel de son école convergent vers la réussite des élèves (Demailly, 1998). Par conséquent, le leadership pédagogique du chef d'établissement exerce un effet direct sur les enseignements et les apprentissages qui se déroulent dans son établissement (Camburn, Spillane & Sebastian, 2010). Toujours selon les mêmes auteurs, le leadership pédagogique des directeurs d'école influence le recrutement, l'embauche, l'évaluation des enseignants et l'aménagement d'espaces physiques pour favoriser les enseignements et les apprentissages des

élèves dans des conditions agréables. Étant également le responsable de l'organisation et de la qualité des enseignements, le chef d'établissement doit détenir des connaissances solides en gestion scolaire pour pouvoir planifier l'action pédagogique de son école, tout ceci pour arriver à une plus grande efficacité dans l'emploi des ressources mises à sa disposition (Demailly, 1998).

Dans le volet pédagogique toujours, l'UNESCO (2006) attire l'attention sur le fait que le chef d'établissement s'occupe de l'ensemble des tâches ou des activités ayant trait à la gestion pédagogique de l'établissement scolaire qu'il dirige. Il s'agit d'activités complexes, car ayant trait au processus d'apprentissage des élèves, au contenu des enseignements dispensés, à la planification et à l'organisation des enseignements et au processus d'évaluation des apprentissages (UNESCO, 2006).

Par ailleurs, les établissements scolaires doivent être autonomes dans la gestion pédagogique. Cette autonomie fait référence à la responsabilité complète de la gestion pédagogique qui revient au chef d'établissement (Branson, 2007). En effet, c'est au directeur d'école que revient la responsabilité de prendre une décision concernant les programmes à enseigner et les méthodes d'enseignement à privilégier au sein de son école (UNESCO, 2006). Mais cette autonomie doit avoir des limites, car le directeur d'école ne doit pas trop s'immiscer dans les activités d'apprentissage du fait que dans sa classe, l'enseignant doit lui aussi être autonome quant aux moyens qu'il utilise pour enseigner (Branson, 2007; UNESCO, 2006). C'est dans ce sens que Walker, & Qian (2006) décrivent la vie de tous les jours des directeurs d'écoles à travers plusieurs éléments principaux comme les questions liées à l'apprentissage et à l'enseignement dans les écoles. En effet, compte tenu de l'impact du leadership de la direction sur le fonctionnement des écoles et sa place dans l'amélioration des apprentissages et de la vie des élèves, il est

primordial de comprendre le niveau de préparation de ces derniers en termes de motivation et de préparation au travail qu'ils accomplissent (Walker & Qian, 2006). Autrement dit, il s'agit pour Walker & Qian (2006) de bien cerner ce que les directeurs d'écoles sont censés faire et ce qu'ils font, les problèmes auxquels ils font face et comment les soutenir au besoin, sur le plan du développement professionnel et psychologique. C'est dans ce sens que Reitzug & West (2008) examinent la façon dont les directeurs d'école gèrent la relation entre leur travail quotidien et l'amélioration de l'enseignement dispensé dans leurs écoles.

En outre, le rôle du directeur d'école, dans le cadre de son leadership pédagogique, repose en grande partie sur les attentes des enseignants et des élèves de son école si on sait qu'il doit superviser les enseignements, évaluer et surveiller les progrès des élèves, planifier et coordonner l'exécution des programmes de l'école, promouvoir un climat propice à l'apprentissage; tout ceci pour un environnement de travail propice à la réussite des élèves (Camburn, Spillane & Sebastian, 2010; Reitzug & West, 2008).

À côté du volet pédagogique, le chef d'établissement est aussi responsable de l'organisation administrative de l'établissement scolaire qui est sous sa direction. Par conséquent, il doit veiller à la mise en œuvre des politiques et des objectifs académiques au sein de l'établissement (Blouin, 2005; Garant, 1991). Selon Blouin (2005) et Garant (1991), la responsabilité administrative du directeur d'école se trouve dans sa capacité à définir des stratégies, à mobiliser le personnel qu'il dirige et à optimiser l'utilisation des ressources mises à sa disposition. Ayant une autorité sur les enseignants et le personnel d'appui, le chef d'établissement doit être non seulement capable de gérer les conflits, mais aussi de conduire l'élaboration, la mise en œuvre et le

suivi des projets de son établissement (Blouin, 2005; Sané, 2006; Garant, 1991).

Dans ses responsabilités administratives, le directeur est également un homme de bureau. Selon l'UNESCO (2006), le système bureaucratique repose sur des règles impersonnelles. Dans un tel système, le rôle du personnel de direction consiste principalement à transmettre les règles, à les adapter à la situation qui prévaut afin de vérifier l'application de ces dernières. Ceci correspond au travail du chef d'établissement qui est un maillon d'une chaîne hiérarchique (Youngs, 2007). C'est ainsi que dans certains pays comme l'Allemagne ou la France, le chef d'établissement est souvent considéré comme un représentant de l'État, ce qui lui confère une autorité particulière (UNESCO, 2006).

La gestion financière, quant à elle, représente l'ensemble des activités liées aux finances de l'organisation. Il s'agit de tous les aspects financiers de l'organisation comme la budgétisation, les rapports financiers et autres procédures nécessaires liées au bon fonctionnement des finances publiques (Wolf, 1990). Autrement dit, la gestion financière traite essentiellement de comment, quand et pourquoi l'argent est, ou devrait être affecté aux activités d'une organisation. La gestion financière permet aussi de fixer les priorités de l'organisation (Wolf, 1990).

Selon Weva (2003), à l'école, la gestion financière repose essentiellement sur la préparation du projet de budget de l'école à soumettre à l'assemblée générale de l'APE à chaque rentrée scolaire, l'exécution en collaboration avec le bureau de cette même association du budget de l'école, la tenue des registres comptables exigés, la préparation des pièces justificatives des recettes et des dépenses, le compte rendu à la fin de chaque année scolaire de l'exécution du budget. Ce compte rendu est

à soumettre également à l'assemblée générale de l'APE à la fin de chaque année scolaire (Weva, 2003).

3.2. Le concept de formation continue

3.2.1. Définition

Selon l'UNESCO (1972), la formation continue vise à encourager des personnes ayant une formation initiale à apprendre et à exercer sur elles, une influence de nature à renforcer leur soif de s'instruire, de développer et d'affiner les connaissances dont ils disposent. Utilisé dans un sens large, ce concept peut désigner tout type ou toute forme d'enseignement ou de formation suivi par ceux qui ont quitté l'éducation formelle à un niveau quelconque et qui ont exercé une profession ou qui ont assumé des responsabilités d'adultes dans une société donnée (Université de Sherbrooke, 1999). C'est dire que la formation continue est un processus qui permet aux intéressés non seulement d'actualiser leurs connaissances, mais aussi d'en apprendre d'autres qui n'existaient pas au moment de leur formation initiale (UNESCO, 1972). Pour l'encyclopédie Unversalis, la formation continue est une poursuite de l'instruction durant toute la vie. Ceci permet de garder les connaissances acquises dans la formation initiale et d'en apprendre l'art de s'instruire par soi-même.

Toutefois, la formation continue est une notion vaste et englobante. Elle renferme en son sein la formation permanente, le recyclage, le perfectionnement professionnel, ou encore le développement professionnel (Perrenoud, 1996). En effet, la formation initiale, quelles que soient son contenu et sa rigueur, devient très vite caduque avec l'arrivée de nouvelles connaissances. C'est ce qui donne place à la formation continue pour permettre aux acteurs de se perfectionner ou de se recycler (Desjardins, 1986; Laforest, 1981; Marion, 1985).

Pour Paré (1983), les connaissances et les techniques évoluent très vite et une formation initiale, quelle que soit sa qualité, n'est jamais définitive. C'est dire donc que nous avons toujours besoin de nous recycler de façon permanente et continue pour non seulement enrichir nos connaissances antérieures acquises lors de notre formation initiale, mais aussi, et surtout, pour s'adapter aux nouvelles technologies et aux nouvelles méthodes pédagogiques en vigueur (Paré, 1983). Ce sont ces changements de tous les jours qui expliquent le fait que la formation initiale n'est jamais complète, et qu'elle doit toujours être renforcée par la formation continue appelée aussi par certains auteurs, perfectionnement professionnel ou recyclage (Desjardins, 1986; Laforest, 1981; Marion, 1985). Pour Hassane (1989), la formation continue est le seul moyen d'affronter l'évolution de la science et de la technique. Il est, de nos jours, fondamental de se perfectionner si réellement nous ne voulons pas être dépassés par ce qui survient chaque jour.

Par ailleurs, la formation continue ne devient efficace que si elle se fait tout au long de la carrière professionnelle des principaux concernés (Imbert, 1991; Didier, 1988; Pelpel, 1988). Et elle ne devient efficace et utile que si son bénéficiaire détient suffisamment d'habiletés et de compétences qui lui permettent de l'adapter dans son contexte particulier. Dans le cas contraire, elle est sans utilité (Weva, 1991).

3.2.2. Les modes de formation continue

Il est intéressant de voir comment les gestionnaires scolaires, principaux bénéficiaires de la formation continue vont faire pour suivre celle-ci. En effet, constituant un rattrapage par rapport à la formation initiale, la formation continue doit être organisée de telle sorte que les intéressés puissent y prendre part. C'est dans ce sens que Vigeant-Galey (1983) préconise de penser à la diversification des moyens de la formation

continue afin d'offrir plus de possibilités aux gestionnaires scolaires pour se former. Par diversification, il faut entendre la multiplication des lieux et des périodes de formation ou de perfectionnement. C'est ainsi que divers modes de formation continue sont proposés aux cadres administratifs du champ de l'éducation. Nombre d'entre eux concernent les aspects techniques du métier en cause comme les questions juridiques, ou encore les nouvelles technologies ou tout simplement la nécessaire information sur les modifications de la réglementation (Demailly, 1998). Ce type de formation qui s'adresse à un public expérimenté, vise une modification profonde des pratiques professionnelles des chefs d'établissement dans leurs attitudes, les représentations qu'ils se font de leurs tâches et de l'environnement dans lequel ils travaillent (Demailly, 1998).

Ainsi, de façon collective, individuelle, dans une salle de cours, chez soi, à l'école, ou encore en alternance, il existe aujourd'hui plusieurs manières de se former de façon continue. Ces différents modes d'apprentissage vont permettre aux gestionnaires scolaires, mais aussi à tout un chacun de se former à son rythme (UNESCO, 2006). Parmi ces modes, nous avons d'abord l'autodidaxie. Il s'agit d'un mode de formation qui repose sur une évaluation préalable des acquis et des manquements du bénéficiaire. Ce type de formation peut se faire en présence d'un facilitateur, mais aussi à distance par le biais des technologies de l'information et de la communication (UNESCO, 2006). Ainsi, à partir de l'examen des compétences, des parcours de formation individuelle seront mis en place. Ici, l'objectif visé repose sur le fait que chaque personne bénéficiant de la formation puisse accéder aux contenus correspondant à son niveau. Avec l'autodidaxie, les apprentissages se font par l'intermédiaire d'un centre de ressources ou des ateliers pédagogiques individualisés. Tout ceci pourrait être facilité non seulement par les nouvelles technologies, mais aussi par la souplesse de l'utilisation de celles-ci (Perrenoud, 1996). Toutefois, l'individualisation de la formation suppose une variété des modalités de formation et la prise en compte de

l'ensemble des apprentissages. Cette situation pose la question du comment agencer de manière cohérente les expériences et les connaissances acquises par un individu tout au long de sa vie professionnelle (UNESCO, 1972).

Pour se former de façon continue, les gestionnaires scolaires peuvent aussi participer à des colloques, des congrès et des séminaires. Toutefois, selon Weva (1991), compte tenu du temps imparti à ce type de formation, les chefs d'établissement ne peuvent pas en profiter au maximum puisqu'ils ne sont pas en mesure d'aborder plusieurs thèmes à la fois. Faute de temps, la matière à apprendre devient relativement peu approfondie et insuffisante compte tenu des tâches qui les attendent (Weva, 1991).

Les cours du soir constituent un autre moyen de formation continue aussi bien pour les gestionnaires scolaires que pour n'importe quel autre travailleur qui veut acquérir des connaissances de façon continue (Weva, 1991). C'est ainsi que dans le cadre d'une démarche personnalisée, les gestionnaires scolaires auront la latitude de choisir une formation en cours du soir ou en fin de semaine. Ce type de formation demande un projet professionnel et une motivation forte de la part de l'intéressé (UNESCO, 2006).

Par ailleurs, d'après l'UNESCO (2006), quel que soit le mode retenu, la conception de la formation doit être étroitement liée au rôle que l'on attribue aux chefs d'établissement. Par conséquent, il n'est pas surprenant qu'une évolution se soit produite dans les objectifs et les modalités de cette formation. Comme les chefs d'établissement sont, en général, recrutés parmi les professeurs ou conseillers d'éducation, on ne saurait les traiter comme de jeunes étudiants qui ont tout à apprendre du monde du travail et de l'école (UNESCO, 2006). En effet, certains ont déjà expérimenté des fonctions de direction ou d'autres formes de leadership

dans un contexte professionnel ou dans le champ politique, syndical ou associatif. On leur propose donc assez naturellement une formation en emploi et en responsabilité avec une alternance entre des temps de travail dans une équipe de direction et des temps de regroupement pour une formation scolaire (UNESCO, 2006).

Il faut aussi noter que la formation continue est essentiellement destinée à des adultes dont certains ont quitté les études depuis un certain nombre d'années. Former de pareilles personnes exige un certain nombre de préalables (Perrenoud, 1996). En effet, il n'est pas adéquat d'utiliser pour des adultes qui sont déjà dans la vie active, les mêmes méthodes d'enseignement que celles qu'on utilise pour les élèves des écoles primaires par exemple.

Donc, pour que les professionnelles qui suivent la formation prêtent une attention particulière à celle-ci, il va falloir que le formateur concilie l'obligation de la réflexion et l'absence possible d'éléments de comparaison. Dans ces conditions, le formateur, pour gagner la confiance des formés, doit éviter un certain nombre de choses. Il s'agit entre autres du rappel scolaire des formés, du froissement de susceptibilités et de l'injonction indispensable d'informations (Perrenoud, 1996). Devant cet adulte qu'il faut promouvoir pour un but bien défini, il faut faire de telle sorte qu'il ne perçoive pas la formation qu'il suit comme une régression, ou encore comme une perte de temps, mais plutôt comme une démarche nécessaire vers l'actualisation de soi (Goyette, Villeneuve & Nézet-Séguin, 1984).

3.2.3. Besoins de formation et ancienneté

La formation continue est fondamentale à tout intellectuel. En effet, elle permet de s'approprier de nouvelles pratiques qui n'étaient pas en vigueur

au moment de la formation initiale. C'est ainsi que pour des auteurs comme Masselter (2004), les besoins de formation continue varient souvent en fonction de l'ancienneté. Pour ce dernier, ceux qui commencent une nouvelle fonction auront certainement un besoin de se former ou de se perfectionner plus pressant que ceux qui étaient là depuis des années auparavant. C'est dans le même ordre d'idées que Masselter (2004) disait que les travailleurs expérimentés se sentent moins à l'aise dans les sessions de formation continue ou de perfectionnement que leurs collègues novices. Ceci s'explique soit par le fait qu'ils sont convaincus de leur potentiel, soit qu'ils ont d'autres projets, ou encore qu'ils ne considèrent pas utile de suivre les sessions de formation qui leur sont offertes. Et d'après la psychologie cognitive, la motivation se définit comme l'engagement, la participation et la pertinence qu'un individu développe devant une tâche donnée (Lieury & Fenouillet 1996).

En outre, plus on est expérimenté, plus on est conscient de cet état de fait; d'où le partage des responsabilités à différents niveaux surtout s'il s'agit de piloter une école où la place du directeur est au premier plan dans la gestion matérielle, financière et pédagogique. C'est dire que, pour mieux réussir sa mission, il est primordial que le gestionnaire scolaire organise et coordonne les ressources disponibles pour parvenir à une meilleure motivation de ses collaborateurs que sont, les enseignants, le ministère, les parents et les partenaires techniques et financiers de l'école. Ceci demande non seulement de l'expérience, mais aussi un renforcement continu des capacités des acteurs de la gestion de l'éducation (USAID, 2010).

Si l'étude de Masselter (2004) a montré que les travailleurs «inexpérimentés» ont un besoin de formation plus pressant, celle de Paré (1983) est arrivée à la conclusion que les connaissances et les techniques subissent une évolution très rapide dans le temps et dans l'espace, car dans le monde actuel, une formation, quelle que soit sa

pertinence et son contenu, n'est jamais définitive. Elle devient même très vite caduque avec l'avancée des connaissances. Par conséquent, les acteurs ont toujours besoin de se former de façon continue pour jouer pleinement leur rôle (Desjardins, 1986; Laforest, 1981; Marion, 1985).

Parlant des enseignants, Perrenoud (1996) souligne le fait que certains d'entre eux, surtout les plus anciens, demeurent réticents à la formation continue. En effet, il ne va pas de soi que toute formation continue participe directement et intensivement à la construction de compétences. Nombre de perfectionnements n'offrent que des ingrédients et abordent marginalement les pratiques. C'est pourquoi certaines personnes considèrent la formation continue comme un retour en arrière (Perrenoud, 1996). Si pareille situation se produit, le formateur doit faire comprendre aux formés qu'il ne s'agit aucunement d'une régression ou d'un manque de compétence de leur part, mais d'un renforcement de capacités. Autrement dit, il doit les rassurer que la formation n'est qu'un perfectionnement et ne remet pas en cause la formation initiale, mais la renforce (Perrenoud, 1996).

C'est ainsi que lors des sessions de formation continue, plusieurs idées se dégagent surtout de la part des anciens:

« • les uns diront « Rien de nouveau sous le soleil ! », ou « On le fait déjà ! » et se gausseront d'un référentiel qui tente d'exprimer savamment de plates banalités;

• d'autres s'offusqueront qu'on leur propose de développer des compétences qu'ils considèrent comme déjà acquises, parce qu'élémentaires dans l'exercice de la profession;

• d'autres encore estimeront que ces compétences correspondent à des utopies et qu'on ne peut leur en demander autant » (Perrenoud, 1996, p.8).

Ce travail de Perrenoud (1996) sur les enseignants peut être élargi à la formation continue des gestionnaires scolaires. En effet, ce sont les enseignants qui deviendront un jour chef d'établissement.

Pour Kagan (1992), les travailleurs novices accordent une attention particulière aux sessions de formation continue auxquelles ils sont conviés, car celles-ci leur permettent non seulement d'acquérir de nouvelles connaissances, mais aussi de se créer un réseau professionnel. De plus, un professionnel doit être un concepteur capable d'analyser sa pratique pour résoudre des problèmes professionnels en évolution tout au long de sa carrière (Huberman, 1993). La formation continue doit lui donner des compétences afin qu'il puisse répondre de façon ambitieuse aux défis de la démocratisation et de la réussite de tous les élèves, ce qui suppose en premier lieu, la maîtrise des pratiques pédagogique (Huberman, 1993). En ce qui concerne la formation continue, appelée aussi perfectionnement professionnel par Huberman (1993), les professionnels novices préfèrent qu'elle soit essentiellement orientée sur l'approfondissement des savoirs disciplinaires.

D'après le contexte que nous venons de décrire, la formation gestionnaires scolaires sénégalais concerne essentiellement voire exclusivement des individus déjà en fonction. Il s'agit des principaux déjà en poste ou des enseignants aspirent devenir gestionnaires. C'est dire que la dimension majeure du problème auquel cette recherche s'intéresse, demeure l'identification des besoins de formation des gestionnaires des CEM du Sénégal. De façon plus précise, la présente recherche porte sur l'analyse des besoins en formation d'une catégorie précise d'acteurs du système sénégalais: les principaux des CEM. Il s'agit donc d'un public adulte avec des expériences de travail en milieu d'éducation. C'est dans ce sens que Bouchard, Fortin, Godin (1993) préconisent de considérer chacun d'entre eux comme une totalité. Selon

toujours ces même auteurs, la volonté de chacun de ces acteurs devrait se traduire dans les activités d'apprentissage qui leur seront proposées.

3.3. Le leadership pédagogique

Le concept de leadership ne date pas d'aujourd'hui. Il est apparu dans la littérature au moment de l'expérience d'Hawthorne. Commencée dans les années 1920, l'expérience de Hawthorne a été menée dans la banlieue de Chicago. Elle est le résultat d'une série d'études menées à l'usine d'Hawthorne de la compagnie d'électricité Western Electric de la même ville où l'on produit notamment des relais téléphoniques et des câbles. L'expérience d'Hawthorne désigne donc le fait que l'amélioration de la productivité des ouvriers d'une entreprise est la conséquence de l'intérêt de la direction pour leur comportement.

Le leadership est apparu en lien avec d'autres concepts comme le besoin, la satisfaction, la motivation, le climat, la participation et le rendement au travail (Roethliberger, 2002). Tous ces concepts se rattachent l'un à l'autre quand on parle de leur application à l'école. En effet, ils sont inter-reliés et traduisent un état d'esprit plus soucieux du rôle de l'être humain dans les organisations et aussi de sa complexité lorsqu'il s'agit des aspirations et des comportements.

Quant au leadership pédagogique, c'est un processus qui consiste à pousser les différents acteurs de l'école que sont les enseignants, les élèves, les parents et les membres de la communauté, à se concentrer sur un but commun. Il s'agit de à faciliter l'apprentissage de tous les élèves quels que soient leurs niveaux et leurs origines (Roseline & Archambault, 2010). C'est dans ce sens que Murphy, Elliott, Goldring & Porter (2007) défendent l'idée selon laquelle le leadership pédagogique centré sur l'apprentissage et celui orienté vers le changement sont des éléments particulièrement importants pour la réussite des élèves. Aussi,

le leadership pédagogique est essentiellement un processus de relations avec les autres, ce qui disqualifie toute direction qui est constamment absente de l'école ou qui reste confinée dans son bureau, la porte fermée (Murphy, Elliott, Goldring & Porter, 2007).

C'est dire que le leadership pédagogique constitue une des caractéristiques essentielles pour ne pas dire fondamentales des écoles efficaces. En effet, la première tâche d'un responsable d'école est d'appuyer ses enseignants dans la quête de l'amélioration de la qualité des enseignements. Dans ce cas, le directeur doit visiter régulièrement les classes pour s'assurer que les conditions d'études répondent mieux aux besoins des élèves (Murphy, Elliott, Goldring & Porter, 2007). Le leadership pédagogique qui met l'accent sur la collaboration entre le directeur de l'école et les enseignants, facilite la réussite des élèves (Campbell, Fullan & Glaze, 2006).

Elmore (2000) attire l'attention sur le fait que pour les surintendants, le rôle de leader pédagogique est parfois éclipsé par une longue liste de tâches administratives. Cet auteur pose le problème des occupations quotidiennes des chefs d'établissement qui ont rarement le temps de se consacrer aux activités internes de leur école vu les tâches qui leur viennent de la hiérarchie. De leur côté, MacIver & Farley (2003) se sont intéressés au rôle que joue le bureau central du conseil scolaire sur la bonne marche des écoles. Leur étude a ressorti un certain nombre d'éléments qui ont une conséquence sur les résultats des élèves. Il s'agit entre autres, des pratiques d'embauche, du soutien au programme et à l'enseignement et du soutien aux chefs d'établissement et du perfectionnement professionnel du personnel (MacIver & Farley, 2003). Ce dernier point mérite une attention particulièrement, car le renforcement des capacités du personnel est fondamental non seulement pour les apprentissages des élèves, mais aussi pour le management de l'institution scolaire. En effet, vu le rythme d'évolution des connaissances,

il est impératif de se former régulièrement pour ne pas être en déphasage avec l'évolution des connaissances (MacIver & Farley, 2003).

Toujours dans le cadre du leadership pédagogique, une étude menée au Royaume-Uni par Davies & Hentschke (2003) a examiné la possibilité de recourir aux dirigeants locaux, aux partenariats ainsi qu'aux consultants pour améliorer le rendement des élèves. Cette étude a ressorti la place primordiale qu'occupe le conseil scolaire pour un leadership efficace dans les écoles. Selon une autre étude, cette fois-ci menée aux États-Unis par The Wallace Foundation (2006), le leadership pédagogique au sein des conseils scolaires est fondamental pour mettre en place un certain nombre de stratégies afin d'améliorer les conditions d'apprentissage des élèves dans les classes. Pour Elmore (2000), la participation directe à l'enseignement est parmi les tâches les moins fréquemment accomplies par les administrateurs. Quant à ceux qui accomplissent régulièrement des activités de leadership pédagogique, ils représentent une proportion relativement minime de l'ensemble de l'équipe administratif selon cet auteur (2000). La position d'Elmore (2000) met en relief la place du leadership pédagogique dans le travail quotidien des chefs d'établissement. Aussi, l'auteur ressort-il la nécessité de définir le leadership pédagogique pour les enseignants et pour les chefs d'établissement:

> C'est pour cette raison qu'il est nécessaire de parler du processus d'influence en insistant sur le fait que le terme leadership s'applique seulement quand il est accepté volontairement ou quand c'est une orientation partagée. Il en va ainsi dans les organisations et les institutions comme dans le milieu scolaire où nous pouvons transposer ce raisonnement. Ceci implique que si, dans sa classe, l'enseignant veut devenir le leader, il doit être reconnu comme tel par ses élèves! Et cela ne pourra se produire avec succès qu'à travers ses actes, qu'à travers son mode de gestion de la classe. (Bernabé & Dupont, 2001, p.133).

Pour jouer pleinement leur rôle de leadership pédagogique, Knapp, Copland & Talbert, (2003) suggèrent aux chefs d'établissement six

domaines d'action. Il s'agit de centrer les actions sur l'apprentissage, de promouvoir une communauté professionnelle qui valorise l'apprentissage, d'établir des partenariats avec des organismes qui se soucient de l'apprentissage, d'agir stratégiquement, de partager le leadership et de créer une cohérence autour de l'apprentissage. Par exemple, le fait de se centrer sur l'apprentissage des élèves fait référence, pour une direction d'école, à porter attention à sa propre formation, à visiter régulièrement des classes pour participer aux activités, ou à initier des conversations informelles sur la pédagogie (Knapp, Copland & Talbert, 2003).

Campbell, Fullan & Glaze (2006) ont quant à eux mis l'accent sur l'efficacité des conseils scolaires dans les surintendances. Ces auteurs arrivent à la conclusion que les conseils scolaires sont responsables de la réussite de tous les élèves. Pour cela, ils doivent, dans l'exercice de leurs missions, mettre l'accent sur l'équité des résultats, évaluer et surveiller l'efficacité des dirigeants en fonction des performances des élèves, montrer leur appui sur les objectifs relatifs à l'amélioration des résultats des élèves, assurer l'uniformité entre les objectifs de l'école, du conseil et de la province, utiliser les données du système et de l'école pour prendre des décisions pédagogiques, connaître la pédagogie et l'évaluation efficaces, demander aux directeurs d'école et aux enseignants de participer à des activités d'apprentissage professionnel (Campbell, Fullan & Glaze, 2006).

3.4. Le concept de compétence

Le concept de compétence renvoie à des connaissances ou des aptitudes dont dispose une personne et qui lui permettent de comprendre non seulement une situation donnée, mais aussi et surtout de la juger et au besoin, de prendre des décisions (Farzad & Paivandi, 2000). Pour Le Boterf (1994), la compétence n'est pas un état, mais elle reste indissociable de l'action. Plus encore, elle « *ne peut être séparée de ses*

conditions de mises en application » (Le Boterf, 1994, p. 20). Autrement dit, la notion de compétence dépend largement de la situation et du contexte dans lesquels elle s'exprime. C'est en 1994, que Le Boterf (2006) avait avancé l'idée selon laquelle l'essentiel de la compétence est le savoir-agir : c'est-à-dire savoir-mobiliser, savoir-intégrer, savoir-transférer des ressources dans un contexte professionnel. Quelque temps après, Le Boterf (2006) garde l'idée d'un savoir-agir décisif, mais il s'agit maintenant de savoir mobiliser dans un contexte, de savoir combiner, de savoir transposer, de savoir apprendre et savoir apprendre à apprendre et de savoir s'engager pour être compétent. La compétence correspond donc à la mobilisation dans l'action d'un certain nombre de savoirs combinés de façon spécifique en fonction du cadre de perception que se construit l'auteur de la situation. Autrement dit, c'est une habileté acquise, grâce à l'assimilation de connaissances pertinentes et à l'expérience, et qui consiste à circonscrire et à résoudre des problèmes spécifiques (Le Boterf, 1994; Legendre, 1988; Wittorski, 1998). Selon Leboyer (2009, p. 17):

> La notion de compétence est une nouvelle venue dans le vocabulaire des psychologues du travail, et, plus généralement, des gestionnaires de ressources humaines. En effet, nous évoquons couramment des aptitudes, des intérêts et des traits de personnalité comme représentant des paramètres selon lesquels les individus diffèrent entre eux. Mais, de plus en plus souvent, les exigences d'un poste à pourvoir sont définies par les hiérarchiques en termes de compétences.

Cette définition rejoint celle de Sauvé, Villardier & Prost (2008) qui considèrent la notion de compétence dans l'action comme une compétence-en-acte, compétence-en-situation, qui se construit et fonctionne dans une action finalisée pour faire quelque chose. C'est dire que la compétence est un construit social et possède une dimension collective reconnue par autrui. Elle est donc inséparable de la motivation par le fait qu'elle est liée à la situation significative construite par le sujet (Sauvé, Villardier & Prost, 2008). En effet, la compétence réside

essentiellement dans la capacité de puiser les bonnes informations dans ses différentes ressources et d'utiliser adéquatement ses connaissances et habiletés dans l'action (Pratte, 2002).

Par ailleurs, le concept de compétence est souvent employé au pluriel. En effet, on dit souvent les compétences de tel ou telle dans tel ou tel domaine. Ceci s'explique par l'existence de quatre types de compétences qu'on retrouve chez tout individu (Lenoir, Larose, Biron, Roy & Spallanzani, 1999). Il s'agit d'abord des compétences comportementales qu'on retrouve chez toute personne. Ce premier type de compétences fait en général référence à un comportement spécifique à chaque individu pris séparément; comportement fondamental à la réalisation d'une tâche donnée. À côté de ces compétences comportementales, Lenoir, Larose, Biron, Roy & Spallanzani (1999) font état d'un deuxième type de compétences: les compétences fonctionnelles. Celles-ci font allusion aux finalités que l'individu assigne aux objectifs qu'il s'était fixés dans ses compétences comportementales. Comme troisième type de compétences, il y a celles dites escientes. Il s'agit de compétences qui ont une capacité d'engendrer chez l'individu une sorte d'adaptabilité devant une situation nouvelle (Lenoir, Larose, Biron, Roy & Spallanzani, 1999). Enfin, comme quatrième type de compétences, il y a ce que Lenoir, Larose, Biron, Roy et Spallanzani (1999) appellent la compétence-statut. Il s'agit d'une compétence qui permet à tout un chacun de porter un jugement sur une situation donnée.

Revenant sur les qualités d'un professionnel compétent, Le Boterf (2006) mentionne que ce dernier doit être quelqu'un à qui l'on peut faire confiance du fait de ses qualités professionnelles. En effet, ce dernier doit non seulement prendre des initiatives pertinentes dans des situations complexes, évolutives, inédites avec autonomie et professionnalisme, mais aussi suivre l'évolution de l'état de l'art sur le métier qu'il exerce.

Autrement dit, un professionnel compétent ne reste pas figé sur ses connaissances: il doit s'adapter en permanence (Le Boterf, 2006).

Pour Le Boterf (2006), l'individu est donc un acteur qui s'engage. Autrement dit, le sujet humain n'est pas considéré à l'image d'un ordinateur qui applique, il sélectionne ou choisit la réponse adaptée à la situation et répond à celle-ci. Il utilise donc une forme d'intelligence des situations qui renvoie aux apports de la psychologie cognitive. Sa compétence s'appuie sur les connaissances acquises qui pourront être mobilisées dans une situation donnée (Le Boterf, 2006). Néanmoins, l'individu seul n'est pas toujours compétent, il doit être capable de faire appel aux compétences des autres. En plus, savoir agir avec compétences repose sur le fait d'anticiper sur les événements tout en ne laissant échapper aucune dimension importante de la situation problématique à gérer (Le Boterf, 2006; Zarifian, 2001).

Par conséquent, un professionnel compétent est quelqu'un qui met en œuvre des pratiques professionnelles pertinentes et mobilise des ressources appropriées, coopère de façon efficace et fait appel aux ressources externes nécessaires, tire les leçons de l'expérience pour transposer et transmettre, tout en agissant avec une éthique de service. Le professionnel compétent doit combiner l'ensemble des savoirs dans un savoir-agir, soit une capacité d'intégrer les trois entités dans une situation professionnelle, celle qui demande une certaine dose d'autonomie, de création, d'adaptation et de responsabilité. Selon Le Boterf (2006, p. 90), « *la prise en considération des trois axes de la compétence d'un professionnel et leurs relations mutuelles permet de traduire en termes simples la façon dont un professionnel compétent pourrait exprimer sa compétence, et de justifier pourquoi il est en mesure d'affirmer qu'il sait agir avec compétence.* »

Quant à l'approche théorique de Zarifian (2001), elle propose une définition de la compétence en y intégrant plusieurs dimensions. Il s'agit de la prise d'initiative et de responsabilité de l'individu sur des situations professionnelles auxquelles il est confronté, de la faculté à mobiliser des réseaux d'acteurs autour des mêmes situations, à partager les enjeux, à assumer des domaines de coresponsabilité et une intelligence pratique des situations qui s'appuient sur des connaissances acquises. C'est ainsi que la formation continue doit viser l'acquisition de compétences professionnelles, même s'il est de la responsabilité des principaux intéressés d'inscrire ces attentes dans une perspective pédagogique et didactique (Perrenoud, 1994). Pour Perrenoud (1996, p.3) :

> Une compétence est un savoir mobilisé. Ce n'est pas une technique ou un savoir de plus, c'est une capacité de mobiliser un ensemble de ressources - savoirs, savoir-faire, schèmes d'évaluation et d'action, outils, attitudes pour faire face efficacement à des situations complexes et inédites. Il ne suffit donc pas d'enrichir la palette des ressources pour que les compétences se trouvent immédiatement accrues, car leur développement passe par l'intégration, la mise en synergie de ces ressources en situation, et cela s'apprend.

C'est dans ce sens qu'il faut comprendre la grille du collège Alverno (Laliberté, 1995, p. 139, cité par Perrenoud, 1996, p. 6-7) quand il s'agit d'habileté ou de capacité qu'un leader ou un responsable doit détenir pour mener à bien son travail. Parmi celles-ci il y a :

> L'habileté à communiquer de façon efficace, la capacité d'analyser, de raisonner et de penser clairement, l'habileté à résoudre des problèmes, la capacité d'entrer en interaction avec autrui dans des situations de personne à personne et dans des groupes de travail centrés sur l'accomplissement d'une tâche, la facilité à formuler des jugements de valeur et à prendre des décisions autonomes, la capacité de comprendre les relations entre l'individu et son environnement, la capacité de comprendre le monde contemporain dans lequel nous vivons avec les nombreux défis qu'il pose aux personnes et aux collectivités.

3.5. L’analyse des besoins

Les travaux de Maslow (1970) ont beaucoup influencé le concept de besoin. Pour cet auteur, les besoins humains sont organisés selon une hiérarchie où, à la base, on retrouve les besoins physiologiques élémentaires et au sommet, ceux psychologiques et affectifs. Ce sont ces besoins qui créent la motivation humaine. C’est ainsi qu’il a distingué cinq types de besoins. Il s’agit des besoins physiologiques, des besoins de protection et de sécurité, des besoins sociaux, des besoins d’estime de soi et des besoins de réalisation ou d’actualisation de soi.

Dans la pyramide de Maslow (1970), le besoin de réalisation ou d'actualisation de soi se trouve au sommet de la hiérarchie des besoins humains. Ce type de besoin fait référence à la poursuite de certains apprentissages avec l'implication du goût de l'effort, de connaître de nouvelles techniques. Il peut s’agir aussi d’un besoin de communiquer avec son entourage et de participer, fut-ce modestement, à l'amélioration du monde. C’est dire donc que lorsqu'une personne a satisfait tous les besoins des niveaux précédents, c'est dans l'actualisation de soi qu'elle parvient à réaliser pleinement son potentiel (Maslow, 1970). En effet, la personne qui s'est actualisée démontre un esprit mûr et sa personnalité est multidimensionnelle; elle est souvent capable d'assumer et de mener à terme des tâches multiples et elle tire satisfaction du travail bien fait. Cette actualisation de soi qui passe nécessairement par la formation, permettra à l’intéressé d’améliorer la qualité de son travail et de résoudre ses problèmes sans se soumettre entièrement à l'opinion des autres (Maslow, 1970).

3.5.1. Les besoins de formation

Concernant les besoins de formation, il s’agit de l’existence d’une situation-problème à laquelle une entreprise est confrontée et que la formation contribuera à résoudre. Autrement dit, c’est l’écart susceptible

d'être résolu par la formation, entre la situation actuelle et celle désirée (Albarello, 2006). C'est ainsi que pour Labesse (2008, p. 5) *«les analyses de besoins de formation assurent la pertinence des activités de formation pour les populations ciblées qui sont constituées par les professionnels ou les types de professionnels concernés par la nécessité d'accroître la qualité et l'efficience du travail».*

Donc pour Labesse (2008), une analyse des besoins de formation s'impose quand il y a des modifications au sein de l'organisation du travail, l'utilisation d'une nouvelle technologie, l'instauration de nouvelles normes, une baisse de la qualité du travail ou du rendement de l'organisation, l'absence ou le manque de motivation ou encore le manque d'habiletés et de connaissances des employés.

Par ailleurs, il y a plusieurs types de besoins de formation (Labesse, 2008). C'est ainsi que nous avons les besoins normatifs, les besoins institutionnels, les besoins comparatifs et les besoins de formation ressentis.

Définis comme l'écart entre les pratiques actuelles et celles désirées par les chercheurs, les besoins de formation normatifs sont identifiés et définis par des experts ou des professionnels de recherche (Labesse, 2008; Lawton 1999).

À côté des besoins normatifs, il y a les besoins de formation institutionnels. Ce type de besoin fait référence à la philosophie même de l'organisation. En effet, indépendamment de sa fonction, de sa mission et de ses objectifs, chaque organisation a ses besoins de formation qui lui sont spécifiques (McConnell, 2003).

Quant aux besoins de formation comparatifs, McConnell (2003) les assimile à l'écart entre les compétences détenues par le bassin

d'employés ou de candidats et les compétences requises par le poste ciblé. Pour Labesse (2008, p. 7), ce type de besoin «émane *de l'écart mesuré entre les compétences d'un professionnel et celles qui sont recommandées par les spécialistes. Ces besoins peuvent être révélés par la compilation des réponses à des questionnaires d'autoévaluation, par l'appréciation des pairs, par les rapports de conseils d'établissement ou de comités travaillant à l'amélioration de la qualité globale.*»

Enfin, les besoins de formation ressentis constituent l'écart entre les compétences qu'un professionnel dispose et celles qu'il souhaite détenir (Labesse, 2008). L'identification de ces besoins se fait à la suite d'une démarche autocritique où l'intéressé détermine lui-même ses besoins selon l'expérience tirée dans l'exercice de son travail. C'est dire donc que les besoins ressentis sont issus du cadre de référence de l'individu, lui-même formé par les connaissances, les expériences et la compréhension des circonstances (McConnell, 2003).

3.5.2. Le processus de détermination des besoins de formation

Le processus de détermination des besoins de formation exige plusieurs niveaux d'analyse. C'est ainsi qu'il faut d'abord procéder à l'*analyse de l'organisation*, car les besoins de formation doivent tenir compte des stratégies et des buts de l'organisation afin que cette dernière profite au maximum des retombées de la formation (Labesse, 2008). Le processus de détermination des besoins de formation doit examiner en détail tous les aspects de l'organisation comme la culture, ou encore l'efficacité.

À côté de l'analyse organisationnelle, l'étude des besoins de formation demande également une *analyse de l'environnement de travail*. Celle-ci a pour but de nouer une relation entre les besoins de formation et l'environnement dans lequel ils surviennent afin de préciser ce qui relève

de l'individu et ce qui relève de l'environnement (Labesse, 2008). Par ailleurs, Rothwell & Kazanas (1998) préconisent le recours à un environnement de formation identique à l'environnement de travail, ceci pour favoriser le transfert des apprentissages dans le travail. Toutefois, il est reproché à l'analyse de l'environnement de travail de ne pas fournir d'éléments précis sur le travail de chaque professionnel de l'organisation (Labesse, 2008).

L'*analyse des tâches* est un autre processus qui intervient dans la phase de détermination des besoins de formation. Elle consiste en une opération systématique de décomposition des facteurs qui interviennent dans la réalisation des tâches d'un travail donné. En effet, chaque activité est constituée d'un groupe de tâches (Jackson, Saba, Dolan & Schuler, 2008). Quant à la tâche, elle se définit comme une opération de travail constituant une étape logique et essentielle dans l'exécution d'une activité liée à un travail (Tracy, 1971). De par sa précision, l'analyse des tâches demande beaucoup plus de temps surtout si le nombre de tâches est important, d'où cette affirmation de Labesse (2008, p. 21) : « *il est essentiel de comprendre toutes les capacités que mobilise la réalisation d'une tâche si l'on souhaite la perfectionner.*» La limite de l'analyse des tâches se trouve dans le fait qu'elle accorde beaucoup plus d'importance au rapport direct entre le professionnel et son travail au détriment des barrières liées à l'efficience qui pourraient s'immiscer dans cette relation (Labesse, 2008).

Quant à l'*analyse de travail*, elle consiste à décortiquer les tâches confiées à chaque personne d'une organisation (Labesse, 2008). C'est une phase qui exige une collecte de données sur l'ensemble des activités effectuées par un professionnel dans le cadre de son travail (Miller & Osinski, 2002). Toutefois, l'analyse de travail présente aussi des limites. En effet, « *ce niveau d'analyse se penche sur le rapport direct entre le*

professionnel et son travail et ne distingue pas les barrières à l'efficience qui pourraient s'immiscer dans cette relation» (Labesse, 2008, p. 33).

Enfin, l'*analyse des besoins ressentis* s'intéresse directement aux personnes qui ont le besoin de se former (Rossett, 1987). Selon Labesse (2008), il s'agit d'un processus qui aide à déterminer les difficultés des travailleurs d'une organisation professionnelle en lien avec leur formation dans le contexte de leurs activités de tous les jours. L'analyse des besoins ressentis a pour but principal de «*recueillir des opinions, de nouveaux points de vue et une nouvelle information quant à l'efficience avec laquelle chacun accomplit son travail*.» (Labesse, 2008, p. 36). Autrement dit, il s'agit d'identifier les besoins de formation en posant des questions spécifiques allant dans ce sens.

3.6. Choix du cadre théorique

Dans cette étude, nous avons procédé à une analyse des besoins ressentis (Labesse, 2008) avec le modèle de Getzels & Guba (1957). Pour ces deux auteurs, le système social est composé de deux éléments essentiels : il s'agit de l'organisation et des acteurs. Chacun de ces deux éléments a un rôle à jouer. C'est la combinaison de l'organisation et des acteurs qui donne naissance au comportement social. Quant au comportement social, il est influencé par deux grandes dimensions : *la dimension nomothétique et la dimension idiographique*. Si la dimension nomothétique ou normative fait référence à l'aspect institutionnel, celle idiographique prend en considération les caractéristiques individuelles des acteurs du système social.

Présentés comme les précurseurs de l'introduction du concept de rôle en éducation, Getzels & Guba (1954, cités par Weva (2003), p. 9) «*considèrent le processus d'administration comme étant un comportement social dans une structure hiérarchique qui permet*

l'attribution des rôles et des responsabilités à chaque membre de l'organisation en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs.»

C'est dans ce sens que Getzels & Guba (1957, p. 424) disaient:

> We conceive of the social system as involving two major classes of phenomena, which are at once conceptually independent and phenomenally interactive. There are, first, the institutions with certain personalities and need-dispositions, whose interactions comprise what we generally call "social behavior". Social behavior may be apprehended as a function of the following major elements: institution, role and expectation, which together constitute the nomothetic, or normative, dimension of activity in a social system; and individual, personality, and need-disposition, which together constitute the idiographic, or personal, dimension of activity in a social system.

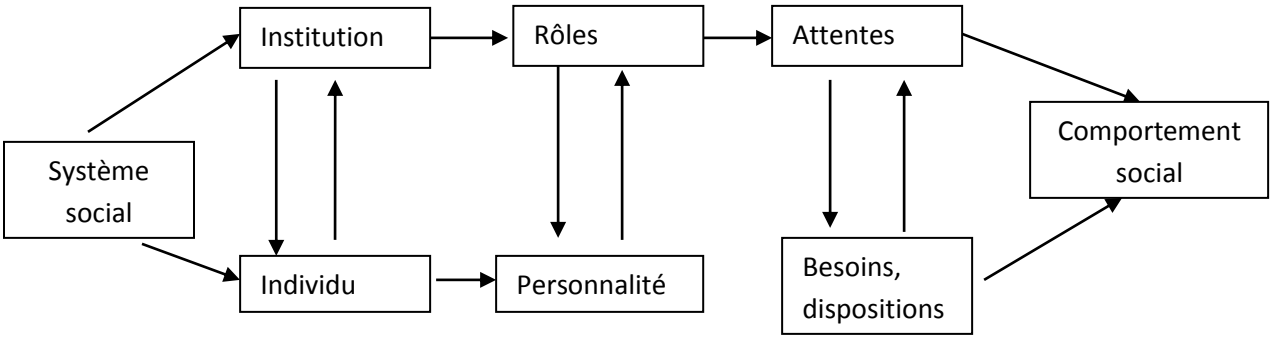

Figure 3: modèle d'analyse des rôles de Getzels et Guba (1957, p. 429). Traduction libre.

D'après le modèle de Getzels & Guba (1957) présenté dans la figure ci-dessus, le système social comprend deux dimensions qui interagissent les unes avec les autres. La première dimension (nomothétique) du modèle est composée des institutions et des rôles que ces dernières jouent. Autrement dit, en fonction des objectifs que s'est fixé le système social, des rôles et attentes sont assignés aux institutions. Dans ce contexte, les institutions ont pour but d'institutionnaliser les rôles. Quant à la dimension idiographique (deuxième dimension), elle montre que les

individus ont leur personnalité qui exprime des besoins et des dispositions. Il s'agit des caractéristiques personnelles qui influencent le comportement inné de l'individu.

En ce qui concerne la dimension nomothétique de Getzels & Guba (1957) qui nous intéresse ici, elle présuppose que l'organisation prédéfinit ses attentes dans le but d'atteindre des objectifs fixés par le système social. C'est dans ce sens que les institutions attribuent des rôles à ses acteurs dans le but de répondre à des attentes précises. De leurs côtés, les attentes influencent le comportement des acteurs afin d'arriver au but fixé par l'organisation. Pour illustrer davantage leur modèle, Getzels & Guba (1957) ont mis en place la fonction mathématique suivante: *B = f (P x R).* Dans cette formule, *B* représente le comportement observable chez un acteur. Quant à la lettre *R*, elle fait allusion au rôle institutionnel défini par les attentes prédéterminées. Enfin, *P* représente la personnalité de l'acteur qui joue le rôle; cette personnalité étant influencée par les besoins et les dispositions de l'acteur lui-même. Dans ce contexte que Deblois & Moisset (1981, p. 265) affirment qu' «*un rôle est ici défini non seulement en termes de poste, mais aussi en termes de responsabilités, d'obligations et de pouvoirs. En outre, les attentes définissent pour celui qui assume un rôle ce qu'il doit faire et ce qu'il ne doit pas faire, et cela aussi longtemps qu'il assume ce rôle.*»

Transposé dans le domaine de la gestion scolaire, un acteur tel que le principal de collège, joue un rôle selon les attentes du ministère de l'Éducation, de l'IA, de l'IDEN, des enseignants, des élèves, des parents et du CCE. Tous ces acteurs s'attendent à ce qu'il joue son rôle de principal de collège. Par conséquent, le gestionnaire scolaire doit nécessairement adopter un comportement qui va satisfaire les attentes de tous ces acteurs qui interviennent dans la bonne marche du collège.

D’ailleurs, ces attentes qui sont liées au rôle de principal de collège sont déjà définies par le système social.

Dans le cadre de cette étude, il s’agit du ministère de l’Éducation qui définit les rôles des gestionnaires des CEM du Sénégal. Il revient donc au principal (acteur) d'avoir un comportement qui correspond aux attentes prescrites par le ministère de l’Éducation, d’où la dimension normative du rôle. Toujours dans la dimension nomothétique de Getzels & Guba (1957), les principaux de collège qui sont des acteurs du système scolaires, doivent avoir des aptitudes allant dans le sens des relations humaines, de la prise de décision, de la communication, de l'utilisation des techniques administratives, du développement de programmes d’études, des relations avec le milieu et à la formulation des stratégies de changement comme le préconisent Deblois & Moisset (1981).

Nous avons complété le modèle de Getzels & Guba (1957) par celui d’Albarello (2006) sur l’analyse des besoins de formation. Il s’agit d’un modèle composé d’une phase d’immersion où Albarello (2006) propose de confectionner les outils de l’analyse après avoir défini la problématique générale et spécifique, décrit le contexte général de l’étude, et d’une phase de collecte de données. C’est en se référant à ces différents éléments qui composent la démarche d’analyse de besoins de formation que Labesse (2008) et Albarello (2006) affirment que le modèle du plan de l’analyse de besoins de formation s’apparente à un devis de recherche. Il s’agit de la définition du contexte, de l’élaboration du questionnaire, de la construction de l’échantillon, de la collecte et du traitement des données et de l’analyse des résultats. Dans son modèle, Albarello (2006) fait état de la complémentarité des démarches quantitative et qualitative.

Dans le cadre de cette étude, nous avons utilisé la démarche quantitative proposée par Albarello (2006). L’auteur précise aussi qu’en matière d’analyse des besoins de formation, la démarche choisie dépend

également des objectifs poursuivis, des paramètres à mesurer, des moyens financiers, humains et matériels et la taille de l'organisation. Étant donné que nous visons à connaître les besoins de formation de l'ensemble des principaux des CEM du Sénégal (en un temps limité et avec des ressources réduites), nous avons opté pour la méthode quantitative qui nous a permis de collecter des données sur un échantillon représentatif.

Toutefois, on peut reprocher au modèle de Getzels & Guba (1957) de ne pas prendre en compte le comportement de l'acteur comme chez Crozier & Freiberg (1977). En effet, d'après ces deux auteurs dans toute situation, le comportement de l'acteur a non seulement un sens, mais il est aussi rationnel. En ce qui concerne la rationalité, elle fait allusion aux opportunités et à travers celles-ci au contexte qui les définit, au comportement des autres acteurs, au parti que ceux-ci prennent et au jeu qui s'établit entre eux.

Selon toujours Crozier & Freiberg (1977), le comportement de l'acteur a toujours deux aspects. Si l'aspect offensif se réfère à la saisie d'opportunité en vue d'améliorer une situation, celui défensif consiste à maintenir et à élargir une marge de liberté ou une capacité d'agir de l'acteur. C'est ainsi que quand les enseignants accèdent au poste de principal de CEM, même sans formation initiale en gestion scolaire, cela semble traduire ce comportement stratégique qui est le propre de chaque acteur social.

Au regard donc de la nature stratégique du comportement de l'acteur, on peut dire que former les principaux des CEM du Sénégal en gestion scolaire, c'est mettre en évidence leurs croyances. La formation peut également être perçue non seulement comme un questionnement sur les pratiques quotidiennes des principaux et leurs lectures de la réalité, mais aussi, une exploration de leur univers stratégique. Ainsi, en plus de l'identification des besoins de formation des principaux des collèges

sénégalais, cette recherche tente aussi de déterminer les modes de formation par lesquels les intéressés pourront utiliser pour se former.

Pour cette étude, les limites modèle de Getzels & Guba (1957) résident dans le fait qu'il ne prend pas en charge le comportent de l'acteur principal ; ici le principal de CEC. Pourtant ce dernier interagit de façon récurrente avec le MEN, l'IA, l'IDEN, les enseignants, les élèves, les parents et le CCE.

CHAPITRE IV : MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre a pour but de décrire la procédure méthodologique que nous avons suivie pour répondre aux questions de recherche. C'est ainsi que la méthodologie doit non seulement permettre aux lecteurs de juger notre démarche, mais aussi de la reproduire. Donc, elle doit être aussi précise qu'exhaustive (Johnson & Christensen, 2010).

4.1. La méthode de recherche

Pour répondre aux questions de recherche, nous avons opté pour une recherche descriptive exploratoire. Contrairement à la recherche théorique, la recherche descriptive exploratoire se caractérise par sa structuration de la problématique aux résultats en passant par les questions de recherche, le cadre théorique et la méthodologie (Gauthier, 2003). Ceci rejoint la position de Labesse (2008) et d'Albarello (2006) quand ils affirment que le modèle du plan de l'analyse de besoins de formation s'apparente à un devis de recherche.

Ce type de recherche a permis de connaitre les besoins de formation des principaux des collèges sénégalais en utilisant le modèle de Getzels & Guba (1957) avec la démarche méthodologique (quantitative) proposée par Albarello (2006).

4.2. Les sujets de recherche

Les sujets de recherche sont composés des principaux des CEM du Sénégal. Le principal de collège est un gestionnaire scolaire de premier plan. Il est le responsable administratif du CEM qu'il dirige. D'après la Circulaire nº 14025/MENC/DAG/FM du 19/11/63, le principal est le chef et l'administrateur de l'établissement. Le tableau 1 présente la répartition de l'ensemble des principaux de collège du Sénégal en fonction des régions.

Tableau 1. Répartition des principaux en fonction des régions.

IA	Principaux
Dakar	98
Diourbel	48
Fatick	74
Kaolack	88
Kolda	67
Louga	60
Matam	61
Saint-Louis	98
Tamba	46
Kaffrine	29
Kédougou	23
Sédhiou	60
Thiès	121
Ziguinchor	89
Total	**962**

Sources : (MEN, 2012)

4.3. L'échantillonnage

Dans le cadre de cette étude, c'est la méthode d'échantillonnage aléatoire simple qui a été utilisée. Les unités statistiques ont donc été sélectionnées par tirage au sort. C'est ainsi que nous avons tiré 20,0 % des 962 principaux que compte le Sénégal, ce qui a donné approximativement 195 principaux de CEM. Pour rappel au Sénégal, il y a un principal par CEM. Donc les 195 principaux proviennent de 195 CEM. C'est dire que nous nous sommes rendus dans 195 collèges, répartis dans 11 régions administratives, pour remettre individuellement le questionnaire aux sujets de recherche. Si les moyens de communication comme la poste et les TIC étaient développés, nous aurions sollicité davantage de principaux afin d'avoir un échantillon plus important. Quant à l'inclusion des sujets de recherche dans l'échantillon, elle a été volontaire.

4.3.1. Représentativité de l'échantillon

Le tableau 2 présente la représentativité de l'échantillon selon la région du CEM. Il faut rappeler que les 195 principaux tirés se trouvent dans 11

régions sur les 14 que compte le Sénégal. Seuls les principaux des régions de Tamba, Sédhiou, Ziguinchor n'ont pas été sélectionnés par le tirage. Le tableau 2 montre que par rapport à la population totale, l'échantillon compte plus d'unités statistiques à Dakar, Kédougou et Kolda. Toutefois, il faut noter que la proportion des 20,0 % a été respectée dans l'ensemble des régions.

Par ailleurs, nous n'avion pas pensé à la représentativité de l'échantillon selon le sexe. Nous semblions certainement être influencé par le faible effectif de gestionnaires scolaires femmes que le Sénégal a connu jusqu'à un passé récent. En guise d'illustration, pendant nos sept années d'études au secondaire, nous n'avons jamais rencontré une principale de collège. Toutefois, il faut tout de même remarquer l'arrivée «massive» de gestionnaires femmes dans les CEM du Sénégal, car 20 principales ont retourné le questionnaire.

Tableau 2. Représentativité de l'échantillon selon la région du CEM

IA	Population	Echantillon	Représentativité
Dakar	98	32	33%
Diourbel	48	10	21%
Fatick	74	15	20%
Kaolack	88	18	20%
Kolda	67	30	45%
Louga	60	12	20%
Matam	61	12	20%
Saint-Louis	98	20	20%
Tamba	**46**	**0**	**0%**
Kaffrine	29	6	21%
Kédougou	23	8	35%
Sédhiou	**60**	**0**	**0%**
Thiès	121	33	27%
Ziguinchor	**89**	**0**	**0%**
Total	**962**	195	20%

4.3.2. Description de l'échantillon.

Dans cette section nous décrivons l'échantillon sur lequel les données ont été recueillies sur le terrain. Il s'agit des résultats provenant des statistiques descriptives des caractéristiques socioprofessionnelles des sujets comme le sexe, le niveau de formation académique terminé, l'âge, l'ancienneté et la Région administrative du CEM des répondants.

L'échantillon initial de cette étude était composé de 20,0 % des principaux des CEM du Sénégal. Il s'agit de 195 sujets répartis dans 11 régions administratives du pays que sont Dakar, Thiès, Saint-Louis, Matam, Louga, Kaffrine, Kaolack, Kédougou, Fatick, Diourbel et Kolda. Une fois sur le terrain, nous nous sommes rendus dans 200 collèges de ces 11 régions pour procéder à la distribution du questionnaire. Toutefois, bien que l'instrument ait été distribué aux 200 sujets de recherche, 120 l'ont complété et retourné, soit un taux de retour de 60 %. Mais parmi les 120 questionnaires retournés, trois n'ont pas été correctement complétés. C'est ainsi que l'analyse des résultats a porté sur 117 sujets.

4.3.2.1. Sexe

Les résultats obtenus, comme on peut le voir dans le tableau 3, montrent que 82,9 % des répondants de cette étude sont des hommes contre seulement 17,1 % de femmes. Ceci montre la faible représentativité des femmes dans le corps des principaux de collège du Sénégal. Toutefois, cette situation n'est pas surprenante si on sait que les principaux de collèges sont issus des enseignants du moyen/secondaire et que ce secteur ne comptait qu'environ 18,5 % de femmes en 2010 (Baldé, 2010).

Tableau 3. Sexe des répondants

Sexe	Effectifs	Pourcentage
Masculin	97	82,9
Féminin	20	17,1
Total	117	100,0

4.3.2.2. Formation académique terminée

Le tableau 4 contient la répartition des répondants en fonction de leur niveau de formation académique. En observant ce tableau, on se rend compte que près de la moitié des principaux rencontrés détiennent une Licence, soit 49,6 %. Ce taux important de détenteurs de Licences s'explique en partie par le fait que la plupart des enseignants du moyen et du secondaire (niveau requis pour prétendre à un poste de principal de collège) détiennent ce diplôme universitaire.

Par ailleurs, on remarque qu'un peu plus du tiers des répondants (34,2 %) ont entre le niveau Bac et le Bac+2 (deuxième année universitaire). Ceci s'explique essentiellement par le fait que plusieurs finissants du secondaire, titulaires d'un baccalauréat, préfèrent d'abord fréquenter l'Université pendant deux années avant de se lancer dans l'enseignement, et que ce sont des enseignants qui vont devenir un jour, chef d'établissement.

Quant aux «*Maîtrise et plus*», ils représentent 16,2 % des principaux de collège que nous avons rencontré. Ce taux relativement faible s'explique par le fait que ceux qui ont ce niveau de formation académique peuvent aussi être des proviseurs de lycées contrairement à ceux qui détiennent une Licence ou un Bac+2 qui ne peuvent pas accéder à ce niveau de responsabilité. C'est dire donc qu'avec le niveau de formation académique «Maîtrise et plus», on peut se retrouver aussi bien comme principal de collège que comme proviseur de lycée.

Tableau 4. Formation académique terminée des répondants.

Formation académique terminée	Effectifs	Pourcentage
Baccalauréat ou équivalent	7	6,0
BAC+1	4	3,4
BAC+2	29	24,8
Licence	58	49,6
Maîtrise et plus	19	16,2
Total	117	100,0

4.3.2.3. Age

Le tableau 5 présente la répartition des répondants en fonction de leur âge. Pour les besoins du traitement des données, nous avons, de commun accord avec les membres de notre comité de thèse, classé les répondants en quatre groupes d'âge allant des «*35 ans et moins*» aux «*plus de 56 ans*» en passant par les *«36-45 ans»* et les *«46-56 ans».*

Si nous considérons les données recueillies sur le terrain, très peu de principaux de collège se retrouvent dans la tranche d'âge des «*35 ans et moins* » et qu'environ plus de la moitié des principaux sont âgés entre *«46-56 ans».* Ceci s'explique par le fait que parmi les critères requis pour devenir principal de collège, il y a celui du nombre d'années d'expérience en enseignement. En effet, pour prétendre à un poste de chef d'établissement au Sénégal, il faut avoir au moins 35 ans.

Toutefois, il y a 9,4 % de répondants âgés de moins de 35 ans. Ceci semble paradoxal, et montre au même moment que le critère de l'âge n'est pas toujours respecté dans la sélection des principaux de collège. Cette situation pourrait être expliquée par deux choses. La première explication repose sur le fait que ce sont les responsables du recrutement des principaux qui ne font pas fait leur travail comme il se doit. La deuxième explication, peut-être la plus convaincante, reste le fait qu'il faut au moins avoir 10 ans d'expérience en enseignement pour prétendre à un poste de principal. Il se trouve qu'il est possible d'enseigner au CEM

pendant 10 sans avoir les 35 ans requis pour être principal. En effet, pour enseigner dans les CEM, il faut juste avoir le diplôme de fin d'études secondaires (baccalauréat); sésame qui peut être obtenus le plus souvent à 20 ans.

Tableau 5. Âge des répondants

Tranche d'âge	Effectifs	Pourcentage
Moins de 35 ans	11	9,4
36 à 45 ans	20	17,1
46 à 56 ans	55	47,0
Plus de 56 ans	31	26,5
Total	117	100,0

4.3.2.4. Nombre d'années d'expérience

Le tableau 6 présente la répartition des répondants en fonction de leur ancienneté dans un poste de principal de collège. Comme pour l'âge, nous avons classé les répondants en quatre groupes, allant de ceux qui ont moins de 3 ans d'expérience à ceux qui ont passé plus de 10 ans dans un poste de principal de collège. Le tableau 6 montre que 61,5 % des répondants ont moins de 3 ans d'expérience et 22,2 % ont entre 4 et 7 ans d'expérience en gestion scolaire. C'est dire que 92,3 % des sujets de recherche ont moins de 10 ans d'expérience dans un poste de principal de collège. Ceci s'explique, en partie, par le départ massif à la retraite noté en 2008. En effet, durant l'année 2008, le Sénégal a connu un départ important à la retraite qui s'explique par l'allongement de l'âge de celle-ci de 55 à 60 ans en 2003. Une autre explication de cette situation demeure l'augmentation massive des CEM depuis 2000. En guise d'illustration il y a eu, selon le MEN (2012), 388 CEM qui ont été créés entre 2007 et 2012, soit plus de 77 collèges par année. La gestion de ces collèges nécessite un recrutement de nouveaux principaux.

Tableau 6. Nombre d'années d'expérience des répondants

Nombre d'années d'expérience	Effectifs	Pourcentage
Moins de 3 ans	72	61,5
4 à 7 ans	26	22,2
8 à 10 ans	10	8,5
Plus de 10 ans	9	7,8
Total	117	100,0

4.3.2.5. Région administrative du CEM

En ce qui concerne le tableau 7, il présente la répartition des répondants de cette étude en fonction de la région administrative dans laquelle se trouve leur CEM. En observant le tableau, on se rend compte que 47,0 % des répondants proviennent des régions administratives de Kolda et de Dakar. Cette situation s'explique par le fait que si à Dakar nous avons enregistré un taux de retour d'environ 90,0 %, à Kolda ce taux est presque de 100,0 %. Le taux de retour plus que surprenant à Dakar trouve son explication sur le fait que le président du CCE et le coordonnateur de la DEMSG, qui se trouvent dans cette région, nous ont beaucoup appuyé dans le suivi des questionnaires distribués. Quant à la région de Kolda, le taux de retour élevé du questionnaire s'explique par deux choses. Tout d'abord, nous avions réalisé la collecte de données de notre thèse de Maitrise entre novembre 2009 et février 2010 dans cette région. C'est dire qu'une grande majorité des principaux de collège qui nous ont accueillis à l'époque se souvenaient de nous.

L'autre élément qui explique ce taux de réponse est le fait que nous sommes originaires de cette région. En effet, beaucoup de principaux étaient très fiers de voir un fils de la région accéder à des études doctorales; ces derniers ne cessaient de nous encourager à aller de l'avant. Mis à part ces deux régions, nous sommes arrivés quand même à avoir 11,1 % à Thiès même si cette région regorge le plus de collèges au Sénégal.

Tableau 7. Région administrative du CEM des répondants

Région administrative du CEM	Effectifs	Pourcentage
Dakar	28	23,9
Thiès	13	11,1
Saint-Louis	10	8,5
Louga	6	5,1
Matam	6	5,1
Kaolack	9	7,7
Kolda	27	23,1
Fatick	5	4,3
Kaffrine	3	2,6
Kédougou	6	5,1
Diourbel	4	3,5
Total	117	100,0

4.4. L'éthique de la recherche

Concernant la procédure, elle a été systématique. Autrement dit, celle-ci a respecté les exigences du Comité d'Éthique de la Recherche de l'Université Laval (CERUL). Pour cela, nous avons soumis après le séminaire de doctorat, une demande d'approbation au secrétariat du Comité avant la procédure de recrutement des sujets de recherche. Après l'approbation du CERUL, nous nous sommes rendus au Sénégal à l'été 2012 pour administrer le questionnaire.

Pour ce qui est du consentement et de la confidentialité, il est important de rappeler que les répondants n'étaient pas obligés de participer à la recherche. D'ailleurs, c'est ce qui explique le fait que nous avons sollicité leur consentement par écrit. Donc la participation des sujets de recherche était totalement volontaire et ils pouvaient même à tout moment, mettre fin à celle-ci sans avoir à le justifier de quelque manière que ce soit. C'est dire que les gestionnaires scolaires pour lesquels cette étude est destinée étaient libres de remplir ou non le questionnaire.

Quant à la confidentialité, elle était également de rigueur, car il n'y a pas de nom sur le questionnaire, et les données recueillies ne sont pas accessibles à tout le monde. En ce qui a trait aux données à caractère personnel, nous les avons protégés de la façon suivante:

- lors de la collecte des données, nous étions les seuls à avoir accès aux informations;
- lors du traitement des données, nous avons attribué un numéro spécifique à chaque répondant.

Nous sommes donc les seuls utilisateurs des données. Celles-ci sont également traitées de façon anonyme et les résultats obtenus serviront à des fins académiques et à des publications d'articles scientifiques.

4.5. L'instrument de collecte de données

Pour réaliser cette recherche de type quantitatif, nous avons utilisé un questionnaire comme instrument de collecte de données. Le questionnaire est un outil qui permet de quantifier et de comparer une information collectée auprès d'un échantillon représentatif de la population visée par l'évaluation (Grawitz, 2001). Il s'agit donc d'un ensemble d'items construit dans le but d'obtenir l'information correspondant aux questions de l'évaluation (Trudel & Antonius, 1991).

Par ailleurs, un questionnaire doit décliner la problématique de base en questions élémentaires auxquelles le sujet saura répondre parfaitement. Les enquêtes combinent souvent deux formes de questionnaires, avec une dominante de questions fermées et quelques questions ouvertes, plus riches, mais aussi plus difficiles à traiter statistiquement (Trudel & Antonius, 1991).

Dans le cadre de cette recherche, un questionnaire fermé avec quelques questions ouvertes a été utilisé. En effet, dans un questionnaire fermé, les items imposent au répondant une forme précise et un nombre limité de

choix de réponses afin d'obtenir des renseignements factuels, juger d'un accord ou non avec une proposition, connaître la position du répondant concernant une gamme de jugements, etc. (Trudel & Antonius, 1991).

Le questionnaire utilisé dans cette recherche a été construit à partir des indications sur la gestion administrative, pédagogique et financière que les textes officiels sénégalais assignent au chef d'établissement. Ceci repose sur l'agenda des tâches à réaliser avant, pendant et après l'année scolaire. Ces tâches sont consignées dans le recueil de textes législatifs et réglementaires. L'instrument comprend trois parties. En premier lieu, nous avons le degré d'importance pour chaque item et l'identification des besoins de formation, en deuxième partie, nous avons les modes par lesquels les gestionnaires souhaitent se former, enfin, la troisième partie du questionnaire comprend des questions relatives aux caractéristiques socioprofessionnelles des principaux des collèges sénégalais.

La première partie du questionnaire comprend trois sections:

1. La première section représente la *gestion administrative*. Celle-ci concerne les aspects liés à l'organisation et au fonctionnement de l'établissement. Il s'agit de la capacité du principal à faire fonctionner son établissement conformément aux règles établies et de savoir prendre des initiatives (Demailly, 1998). Composée de 53 questions, cette section a permis de comprendre à quel degré, les gestionnaires estiment avoir besoin d'être formés sur des aspects liés à l'administration de façon générale. Ce groupe de questions correspond également au rôle administratif des gestionnaires scolaires que nous avons abordés dans le cadre théorique.

2. La deuxième section comprend des questions relatives à la *gestion pédagogique*. Composée de 45 questions, cette section est d'une grande importance, car l'objectif principal de l'école est la réussite des élèves. Celle-ci passe par des programmes d'enseignement

qui répondent aux besoins de la clientèle scolaire. C'est dire que les gestionnaires scolaires doivent avoir des connaissances solides dans le domaine de la gestion pédagogique. Cette section fait référence au volet pédagogique abordé dans le cadre théorique comme le mentionnent Camburn, Spillane, & Sebastian (2010).

3. Enfin, la troisième section est relative à la *gestion des ressources matérielles et financières*. Cette section est également fondamentale dans la mesure où ce sont des enseignants qui sont nommés principaux de collège pour gérer des questions financières. Elle comprend 29 questions.

Cette première partie recoupe les trois axes du premier concept du cadre théorique. Il s'agit des tâches rattachées au rôle administratif, pédagogique et financier des principaux de collège. Les items de cette première partie de l'instrument ont permis de répondre à la question de recherche suivante : *quelles sont les tâches prioritaires auxquelles les principaux des CEM du Sénégal accordent-ils plus d'importance?* Pour cela, nous avons créé les variables composites suivantes : *Gestion administrative générale, Gestion du personnel, Gestion des élèves, Gestion pédagogique générale, Confection des emplois du temps, Évaluation des élèves, Évaluation des enseignements, Administration de crédits et Gestion matérielle*. Après avoir créé les variables composites, nous avons calculé la moyenne de chaque variable à l'aide de SPSS. Une fois les moyennes obtenues, nous les avons comparées afin de voir quelle variable composite détient la moyenne la plus élevée.

Par ailleurs, nous avons aussi utilisé une ANOVA à mesures répétées pour vérifier si les différences de moyennes issues des variables composites sont statistiquement significatives. Même si ce test fait souvent référence au temps de mesures, on peut aussi l'utiliser pour comparer les scores de mêmes sujets pour plusieurs mesures similaires.

C'est ainsi que l'ANOVA à mesures répétées a permis de vérifier si les scores moyens des variables composites différent de façon statistiquement significative en fonction de la valeur *p*.

Pour répondre aux questions de cette partie de l'instrument de collecte de données, les sujets disposaient de 4 échelles de réponses : *Pas du tout important (1)*, *Peu important (2)*, *Important (3)* et *Très important (4)*.

La première partie du questionnaire a permis de répondre à la question de recherche qui consiste à connaître *les tâches prioritaires auxquelles les principaux des CEM du Sénégal accordent plus d'importance* en utilisant les moyennes des variables composites sur les besoins de formation. Pour répondre aux items de cette partie de l'instrument, les sujets disposaient de trois modalités: *Oui, j'ai besoin de formation à cet égard (1); Non, j'ai une formation à cet égard (2); et Non, une formation à cet égard n'est pas importante pour moi (3).*

Quant à la deuxième partie de l'instrument, elle vise à connaître les modes de formation préférés des gestionnaires des collèges du Sénégal. Cette partie est composée de 16 questions. Les dimensions suivantes ont été investiguées :

- Sessions de formation dans les PRF;
- Sessions de formation à la FASTEF;
- Séminaires de formation dans les IDEN/IA;
- Organisation de journées d'étude dans les établissements;
- Colloque, congrès et conférences;
- Cours de fins de semaine;
- Cours de soir;
- Etc. (cf. questionnaire).

Pour répondre à ces questions, les sujets de recherche disposaient de quatre échelles: *Pas du tout pertinent (1), Peu pertinent (2), Pertinent (3) et Très pertinent (4)*. Cette partie qui correspond au concept de formation

continue du cadre théorique a permis de répondre à la question de recherche suivante : *quelles sont les tâches prioritaires dans lesquelles les principaux des CEM du Sénégal ressentent-ils le besoin de se former?* Pour cela, nous avons utilisé les statistiques descriptives afin de comparer les moyennes des variables en cause. Nous avons aussi eu recours à une ANOVA à mesures répétées pour vérifier si la différence des moyennes des variables est statistiquement significative.

Enfin, concernant la troisième partie du questionnaire, elle permettra de tracer le profil socioprofessionnel des sujets. Ces variables ont permis de faire la description (âge, sexe, niveau d'instruction, etc.) de l'échantillon à l'aide des statistiques descriptives. C'est dans cette partie que nous retrouvons également la variable indépendante (*ancienneté dans un poste de principal*) qui a été utilisée pour répondre aux questions de recherche trois et cinq. C'est ainsi que pour répondre à la troisième question de recherche qui consiste à connaître si les *tâches prioritaires dans lesquelles les principaux des collèges souhaitent être formés varient en fonction de leur nombre d'années d'expérience comme principal de collège,* nous avons utilisé une ANOVA à plan simple. Pour rappel, les variables composites suivantes ont été considérées: *la Gestion du personnel, la Gestion des élèves, la Gestion pédagogique générale, la Confection des emplois du temps, l'Évaluation des élèves, l'Évaluation des enseignements, l'Administration de crédits et la Gestion matérielle*. L'ANOVA à plan simple a été utilisée pour vérifier s'il y a une différence statistiquement significative entre l'ancienneté et les besoins de formation des principaux de collège dans chacune des tâches*;* ceci en se basant sur la valeur de *p* et la statistique testée *F*.

Nous nous sommes servi également de l'ancienneté pour répondre à la question de recherche suivante : e*st-ce que les différentes méthodes de formation continue les plus pertinentes par lesquels les principaux des*

CEM du Sénégal souhaitent se former varient en fonction de leur nombre d'années d'expérience comme principal de collège? Comme dans la question trois, ici aussi c'est l'ANOVA à plan simple que nous avons utilisée pour vérifier si *l'ancienneté* a un effet statistiquement significatif sur le mode formation souhaité, en se basant également sur la valeur de *p* et sur *F.* Un exemplaire du questionnaire est annexé au document.

4.5.1. Validité de l'instrument

Pour vérifier la validité de contenu, nous avions d'abord soumis l'instrument au CCE du Sénégal au mois de décembre 2011. D'ailleurs c'est ce collectif qui a conseillé de retirer les surveillants dans l'échantillon. D'après le CCE, les gestionnaires des collèges sont constitués uniquement des principaux. Quant aux surveillants, ils sont les secrétaires de ces derniers. En somme, d'après le CCE, l'instrument est adéquat pour collecter des informations sur les besoins de formation des principaux de collège du Sénégal.

Néanmoins, avant la collecte de données, le questionnaire a été administré trois gestionnaires de collège. Administré par M. Mamoudou Baldé, professeur d'histoire et de géographie au CEM de Dabo (région de Kolda), le questionnaire de validation portait sur la *clarté* et la *pertinence* des énoncés proposés. C'est ainsi que pour chacun des énoncés, les principaux étaient appelés à se prononcer sur la clarté et la pertinence en utilisant des échelles de réponses. En ce qui concerne la clarté, les modalités de réponse proposées allaient de «*Très ambigu*» à «*Très clair* » en passant par «*Peu ambigu* » et «*Assez clair* ». Quant à la pertinence, les modalités de réponses proposées allaient de «*Non pertinent* » à «*Très pertinent* » en passant par «*Peu pertinent* » et «*Assez pertinent* ». Pour chaque item, il y avait également une rubrique «*Suggestion*» pour demander aux sujets du pré-test de proposer quelque chose si jamais un item leur apparaissait très ambigu ou non pertinent.

Les questionnaires ont été administrés du 18 au 21 avril 2012; ils ont été postés à Kolda le 25 avril de la même année, et nous les avons reçus à Québec, le 9 mai 2012.

D'après les analyses que nous avons effectuées avec les trois questionnaires du pré-test, il en résulte que les intéressés ont trouvé l'instrument très clair dans l'ensemble, mis à part l'item «*stratégies de règlement de conflits* » avec une moyenne de 2,5 (s = 0.7) sur une échelle de quatre. Pour rappel, les sujets disposaient de quatre échelles de réponses présentées comme suit: «*Très ambigu*» (1), «*Peu ambigu* » (2), «*Assez clair* » (3) et «*Très clair* ») (4). Ce constat nous a poussés à conserver tous les items d'autant plus que les sujets n'ont pas proposé de suggestions pour éclairer davantage sur cet item.

Quant à la pertinence, c'est au niveau des modes de formation que les sujets du pré-test ont trouvé des items peu pertinents. Il s'agit de ceux ayant trait aux modes de formation se déroulant pendant les fins de semaine, les grandes vacances ou encore en soirée avec des moyennes de 2,2 et un écart-type de 0,9 sur une échelle de quatre (*Non pertinent (1), Peu pertinent (2), Peu pertinent (3) et Très pertinent (4))*. Ceci semble révéler que les principaux ne veulent pas «*sacrifier*» leurs congés pour suivre une formation. Mais malgré cet état de fait, nous avons jugé nécessaire de conserver ces items. En effet, non seulement, les intéressés n'ont pas fait de suggestions, mais aussi nous avons considéré qu'il serait intéressant de les conserver, car si cette tendance se confirme, nos recommandations feront état de ne pas dépenser de l'argent pour ces formations qui ne sont pas du goût des principaux.

En ce qui concerne la validité de construit de l'instrument, une analyse factorielle exploratoire des items en utilisant la méthode d'extraction en axe principal a été utilisée. C'est ainsi que les tests de Bartlett et de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ont permis de vérifier la présence de facteurs liant les items entre eux, mais aussi, et surtout de tester l'hypothèse nulle

selon laquelle il n'y pas de corrélation entre les items. Pour le degré d'importance des tâches, le nombre de facteurs a été fixé à neuf, conformément à l'instrument. La même procédure à été reconduite en ce qui concerne les besoins de formation. Pour les modes de formation, le nombre de facteurs a été fixé à cinq.

Pour la partie du questionnaire relative au degré d'importance des tâches, le résultat est un KMO de 0,928, ce qui correspond à un bon ajustement des facteurs. Pour sa part, le test de Bartlett est significatif (χ^2=707,546, dl=36, p=0.001), d'où une présence de corrélation entre les items. En ce qui concerne la partie sur les besoins de formation, le KMO est de 0,874. Ce résultat correspond également à un bon ajustement des facteurs. Quant au est de Bartlett, il est significatif (χ^2=726,036, dl=36, p=0.001), ce qui montre une présence de corrélation entre les différents items. Enfin pour le volet relatif aux modes de formation, le KMO de 0, 704 révèle aussi un bon ajustement des facteurs. Le test de Bartlett demeure également est significatif (χ^2=258,446, dl=10, p=0.001). Ce résultats montre aussi une corrélation en entre les différentes questions de cette partie de l'instrument.

En définitive, d'après les résultats d'obtenus à travers les différents analyses, l'instrument est valide.

4.5.1. Fidélité de l'instrument

Après avoir collecté les données, nous avons procédé à la vérification de leur fidélité en utilisant l'Alpha de Cronbach **(α)** dont la valeur se situe entre 0 et 1. D'après Anastasi (1994), le seuil de fidélité acceptable de l'Alpha de Cronbach se situe généralement à 0,7. Dans le cadre de cette étude, les Alpha de Cronbach des différents variables analysées sont

toutes supérieures ou égales à 0,7. Cela a permis de conclure que l'instrument utilisé est fidèle.

Tableau 8. Consistance interne des variables du degré d'importance des tâches

Variables	**(α)**
Gestion administrative générale	0,88
Gestion du personnel	0,85
Gestion des élèves	0,91
Gestion pédagogique générale	0,87
Confection des emplois du temps	0,73
Évaluation des élèves	0,87
Évaluation des enseignements	0,86
Administration de crédits	0,91
Gestion matérielle	0,91

Tableau 9. Consistance interne des variables des besoins de formation

Variables	**(α)**
Gestion administrative générale	0,86
Gestion du personnel	0,92
Gestion des élèves	0,90
Gestion pédagogique générale	0, 86
Confection des emplois du temps	0,89
Évaluation des élèves	0,91
Évaluation des enseignements	0,88
Administration de crédits	0,89
Gestion matérielle	0,93

Tableau 10. Consistance interne des variables des modes de formation

Variables	**(α)**
Formation dans les Pôles régionaux	0,80
IA/IDEN	0,79
Formation à la FASTEF	0,81
Initiatives individuelles	0,81
Formation dans les CEM	0,80

4.6. La stratégie de collecte d'information

Le choix d'une méthode repose sur certains facteurs tributaires des objectifs à atteindre, des ressources disponibles et du milieu où les informations seront recueillies. C'est dire que la précision et l'ampleur des données à recueillir, le temps et les efforts requis, les délais de réalisation de la recherche, le type de questions posées, les coûts associés à chacun des modes de collecte de même que leurs exigences administratives propres constituent autant de facteurs déterminants (Johnson & Christensen, 2010; Vallerand & Hess, 2000). Mais peu importe l'outil utilisé, le chercheur doit réduire au minimum les biais et les sources d'erreur lors du recueil des données (Johnson & Christensen, 2010).

Dans le cadre de cette étude, nous avons recouru à la rencontre face à face pour remettre le questionnaire aux répondants. Autrement dit, pour la collecte de données, nous nous sommes rendus au Sénégal pour une période de deux mois. Une fois sur place, nous nous sommes procuré, auprès du ministère de l'Éducation, une lettre d'information signée par le DEMSG et destinée aux principaux pour leur annoncer notre arrivée au sein de leur collège. Une fois cette correspondance envoyée et muni d'une copie de la même lettre (pour pallier les retards de courrier), nous avons effectué deux visites dans chaque collège qui fait partie de l'échantillon. C'est ainsi que si la première visite consistait essentiellement à s'informer les sujets du but de la recherche et à leur remettre le questionnaire à remplir, la deuxième était consacrée au ramassage de l'instrument de collecte de données. Entre temps, nous avons régulièrement envoyé des textos en guise de rappel aux répondants afin qu'ils remplissent le questionnaire le plus tôt possible.

Le choix d'aller rencontrer les sujets s'explique par plusieurs raisons. En effet, si le téléphone coûte cher au Sénégal, l'Internet constitue toujours un luxe dans plusieurs écoles, car d'après Baldé (2010), 44,1 % des CEM du Sénégal n'ont pas d'électricité. Il s'agit essentiellement d'écoles

situées en zone rurale. En plus, si dans certaines localités l'électricité est totalement absente, dans d'autres, ce «luxe» n'est disponible qu'à la fermeture des classes. C'est le cas des établissements situés dans des localités où l'électricité n'est présente qu'entre 16h et minuit ou entre 19h et 1h du matin (Baldé, 2010), cela rend difficile l'utilisation d'Internet. Par conséquent, le moyen le plus efficace était de se rendre sur place afin de rencontrer les sujets de recherche, car même la poste n'est pas présente sur l'ensemble du territoire national.

4.7. Analyse des données

Pour traiter les données, nous avons utilisé le logiciel SPSS et saisi sur Word 2007 les réponses des questions ouvertes. Après le traitement des données, nous avons procédé à leur analyse. Celle-ci s'est faite à deux niveaux. Dans un premier temps, nous avons effectué une analyse descriptive de l'échantillon en utilisant la moyenne, l'écart-type, etc. Dans un deuxième temps, nous avons recouru aux tests statistiques pour étudier la relation entre les différentes variables afin de réponde aux questions de recherche. Concernant les tests statistiques, nous avons utilisé une ANOVA à plan simple et une ANOVA à mesures répétées. L'ANOVA à mesures répétées est une analyse de variance qui permet de comparer les scores de mêmes sujets d'une ou de plusieurs variables indépendantes catégorielles (Howell, 2003). Ce test d'analyse de la variance a permis de vérifier s'il y a une différence statistiquement significative entre les moyennes des variables composites (voir plus loin) afin de répondre aux questions de recherche un, deux et quatre (voir plus loin). Quant à l'ANOVA à plan simple, elle permet de comparer les moyennes de deux sous-groupes indépendants ou plus à une variable dépendante (Howell, 2003). Ce test a permis de répondre aux questions de recherche trois et cinq (voir plus loin).

4.8. Les étapes de la réalisation de la thèse.

Dans cette partie, il est question de la planification des grandes étapes liée à réalisation de la thèse.

Tableau 11. Récapitulatif des principales opérations réalisées

Périodes	Opérations
Automne 2010	Cours, réflexion et choix du sujet de recherche
Hiver 2011	Problématique et recension des écrits
Été 2011	Examen de doctorat **(août 2011)**
Automne 2011	Poursuite de la recension des écrits, de l'écriture de la thèse et préparation du questionnaire
Hiver 2012	Séminaire de doctorat et approbation éthique **(février 2012)**
Été 2012	Collecte et traitement de données
Automne 2012	Traitement, analyse et interprétation des résultats
Hiver 2013	Rédaction de la thèse
Été 2013	Poursuite de la rédaction de la thèse et dépôt pour pré-lecture
Automne 2013	Intégration des recommandations issues de la pré-lecture
Hiver 2014	Dépôt initial pour évaluation
Été 2014	Soutenance, corrections et dépôt final **(août 2014)**

CHAPITRE V : RÉSULTATS

Ce chapitre présente l'analyse et l'interprétation des données recueillies sur le terrain. Il s'agit, en premier lieu, des résultats provenant des statistiques descriptives et des commentaires des répondants sur un certain nombre d'enjeux. Quant à la deuxième partie de ce chapitre, elle sera essentiellement consacrée à la réponse aux questions de recherche.

5.1. Analyses descriptives des données de recherche

L'analyse descriptive des données de recherche présentée dans cette section porte sur la formation de base et les tâches de principal de collège, le processus de sélection, le stage d'imprégnation et sa place dans la préparation aux tâches de principal, le tutorat et le CCE.

5.1.1. Formation de base et tâches de principal

D'après le tableau 12, 61,5 % des chefs d'établissement affirment que leur formation de base les a bien préparés à réaliser leurs tâches de principal de collège. Pour ces derniers, la formation en enseignement à l'ENS leur a donné une maturité intellectuelle qui leur permet de bien gérer leurs collèges. C'est dans ce sens que l'un d'entre eux (R49) affirmait :

> Elle (la formation en enseignement à l'ENS) m'a donné une certaine maturité intellectuelle qui m'a permis de gérer les parents d'élèves, les élèves et les professeurs.

Par ailleurs, si la formation de base est considérée comme un levier permettant de bien gérer son collège, il n'en demeure pas moins que l'expérience en enseignement joue aussi un rôle fondamental, d'où cette remarque de R01:

> Oui, car après une formation à l'École Normale Supérieure sanctionnée par un diplôme pédagogique, plus 15 ans d'enseignement dans le moyen/secondaire, l'implication en tant qu'enseignant dans le fonctionnement de l'établissement comme le comité de gestion, le foyer, les clubs, etc., m'ont donné des outils qui m'ont permis de bien gérer mon CEM.

Pour d'autres principaux, l'implication en tant qu'enseignant dans le fonctionnement de l'établissement est aussi fondamentale. C'est dans ce sens que R54 affirmait:

> Mon rôle d'enseignant m'a permis de connaître les vrais problèmes rencontrés en classe, les insuffisances matérielles de l'école, la Maîtrise du travail d'équipe et me faire un mental pour le poste.

Enfin, certains gestionnaires considèrent le fait d'avoir été directeur d'école dans le primaire comme un avantage dans l'accomplissement des tâches de principal de collège. Pour illustrer cet état de fait, voilà ce que disait un principal de collège:

> Ayant été directeur d'école dans le primaire (…), le capital de l'expérience accumulé m'a beaucoup aidé à surmonter beaucoup de cas que j'avais déjà rencontrés auparavant.

Toutefois, il faut noter qu'il y a un nombre important (38,5 %) de principaux interrogés qui affirment que la formation de base ne les a pas bien préparés aux tâches de principal de collège. Pour les uns celle-ci n'est pas axée sur la gestion administrative et financière. C'est le cas de R8 qui affirmait:

> Cette formation n'est pas axée sur la gestion administrative et financière. Elle est surtout pédagogique, même l'expérience acquise dans ce domaine donne des dispositions pour un minimum nécessaire. Mais la formation initiale doit se faire et elle doit être aussi continue.

Pour d'autres principaux de collège, la formation reçue à l'ENS donne des compétences sur le plan de la législation scolaire, de la gestion pédagogique, mais pas pour autant dans le domaine de la gestion financière et matérielle. C'est dans ce sens que R62 disait :

> Sur le plan de la législation scolaire, tout pouvait nous préparer à la fonction de chef d'établissement, sauf que la partie gestion financière et matérielle n'est pas prise en charge dans la formation à l'ENS.

Pour ces principaux de collège, vu les rôles et les responsabilités qui leur incombent, ils devraient détenir une solide formation en gestion scolaire, d'où la remarque de R81:

> C'est une formation pédagogique (parlant de la formation de base reçue à l'ENS) qui n'a rien à voir avec la gestion administrative qui nécessite d'autres compétences que nous n'avons pas. Autrement dit, les gestionnaires scolaires sénégalais devraient détenir une formation solide en gestion scolaire pour s'acquitter correctement de leurs tâches.

En conclusion, retenons que pour ces 38,5 % de principaux, la formation de base qu'ils ont reçue à l'ENS les a préparés à enseigner dans les classes. En effet, à en croire ces derniers, l'enseignement et la gestion sont deux choses différentes. C'est en référence à cette situation que R110 affirmait :

> Pas du tout (parlant de la formation de base reçue à l'ENS), notre formation de base nous a préparé aux tâches d'enseignant. Le principal a une fonction plus complexe : administration, gestion, pédagogie, leadership.

Ces principaux vont même jusqu'à déplorer l'absence de programmes d'études ou d'école de formation en gestion scolaire :

> La fonction de principale de collège demande une compétence et il n'y a pas une école de formation pour cela au Sénégal. Il serait donc intéressant de créer des écoles de formation de principaux et de proviseurs. (R59).

Tableau 12. L'utilité de la formation de base dans les tâches de principal de collège des répondants.

Votre formation vous a-t-elle été utile dans vos tâches de principal de collège?	Effectifs	Pourcentage
Oui	72	61,5
Non	45	38,5
Total	117	100,0

5.1.2. Processus de sélection

D'après les résultats des statistiques descriptives présentées dans le tableau 13, presque la totalité des sujets rencontrés (plus de 92,0 %) sont sélectionnés par la commission pour devenir principal de collège. Ceci signifie que la commission mise en place par le ministère de l'Éducation afin de procéder à la sélection des chefs d'établissement fait son travail. Quant aux principaux qui ont accédé à leur poste soit par la proposition de leurs collègues, soit par une nomination de l'IA ou de l'IDEN, ils représentent 7,7 % de l'échantillon. Il s'agit principalement de gestionnaires par intérim ayant accédé à ce poste grâce à l'un des deux cas de figure :

- un collège nouvellement créé après que la commission ait publiée les résultats de la sélection qui a souvent lieu au mois de juillet de chaque année. Dans ce cas de figure, c'est l'IDEN ou l'IA qui choisit un enseignant expérimenté pour prendre, de façon intérimaire, les rennes du collège nouvellement créé en attendant la prochaine session de sélection. Il arrive même qu'un principal intérimaire perde son poste au profit d'un autre enseignant plus expérimenté que lui dans le cadre du processus de sélection organisé par la commission nationale.

- le deuxième cas de figure arrive quand un principal décède, prend sa retraite, abandonne son poste ou est sanctionné par sa hiérarchie. Dans ce cas de figure, ce sont les enseignants du

collège concerné qui vont choisir un de leur collègue par consensus pour assurer l'intérim avant le prochain processus de sélection de la commission nationale.

Tableau 13. Mode de désignation des répondants comme principal de CEM.

Mode de désignation	Effectifs	Pourcentage
Sélection par la commission	108	92,3
Proposition des collègues	7	6,0
Nomination par l'IA/IDEN	2	1,7
Total	117	100,0

5.1.3. Stage d'imprégnation

Après avoir reçu les candidatures, la commission de sélection des chefs d'établissement choisit les principaux en fonction des critères qu'elle avait établis au départ et du nombre de postes disponibles. Une fois ce processus terminé, le principal nouvellement sélectionné doit suivre un stage d'imprégnation d'une durée d'un mois. Organisé par la DEMSG, ce stage permet aux futurs principaux de collège d'avoir un avant-goût de ce qui les attend dans les CEM.

Même si tout nouveau principal sélectionné par la commission doit subir ce stage, le tableau 14 montre que seulement 53,8 % des sujets rencontrés ont réellement bénéficié de cette formation de la DEMSG. C'est dire que près de la moitié des principaux nouvellement recrutés sont envoyés dans les collèges sans passer par ce stage pourtant très important. Ceci s'explique essentiellement par les lenteurs administratives et le manque de moyens du Ministère de l'Éducation. En effet, même si la commission de sélection est censée se réunir au mois de juillet pour procéder au choix des futurs principaux de collège, force est de constater que celle-ci se réunit parfois en septembre comme ce fut le cas en 2012. Étant donné que la rentrée des classes est prévue au début du mois

d'octobre, il est presque impossible d'organiser le stage d'imprégnation si la sélection a eu lieu en septembre.

L'autre aspect qui empêche la tenue de ce stage est le manque de moyens financiers. En effet, le ministère de l'Éducation est obligé de prendre en charge financièrement le déplacement et le séjour des nouveaux principaux pendant toute la durée du stage. Toutefois, ceci ne devrait pas constituer un alibi pour annuler le stage d'imprégnation si on sait que les budgets sont élaborés au début de l'année et qu'en ce moment précis, l'État du Sénégal pourrait prévoir un tel événement.

Tableau 14. Répartition des répondants selon qu'ils ont suivi ou non le stage d'imprégnation.

Avez-vous suivi le stage d'imprégnation?	Effectifs	Pourcentage
Oui	63	53,8
Non	54	46,2
Total	117	100,0

5.1.4. Place du stage d'imprégnation dans la préparation aux tâches de principal

Le tableau 15 contient les statistiques descriptives relatives à l'importance du stage d'imprégnation dans la fonction du futur principal de collège. D'après les résultats de l'enquête, 93,6 % des répondants trouvent que le stage d'imprégnation est essentiel dans la conduite des activités de principal de collège. En effet, ce stage donne aux principaux, les rudiments de la nouvelle fonction comme le constate d'ailleurs R45 :

> La formation (stage d'imprégnation) m'a permis d'avoir des rudiments de ma nouvelle fonction. Elle m'a aussi permis d'avoir des documents me permettant de gérer mon établissement.

Il s'agit donc d'un stage intéressant qui permet aux chefs d'établissement nouvellement recrutés de connaître l'étendu des responsabilités d'un principal de collège comme le mentionne R8:

> Cela m'a permis de connaître l'étendu des responsabilités d'un principal de collège. Il s'agit entre autres de la gestion des fonds mobilisés, la gestion des conflits, l'environnement dans lequel on a plus de chance de réussir notre mission, les qualités d'un bon chef d'établissement, etc.

Le fait de suivre le stage d'imprégnation permet au principal d'avoir une bonne gestion des ressources humaines et financières d'après R6:

> Des séminaires de ce genre m'ont permis de mieux gérer les ressources humaines et les ressources financières. J'en ai tiré aussi des qualités de leadership.

C'est dire que cette formation, bien que de courte durée, permet aux principaux de collège d'avoir une idée du travail à accomplir, d'où la remarque d'un des répondants*:*

> Ce stage d'imprégnation m'a permis de connaître les tâches et responsabilités du Principal, de connaître les pièces périodiques et la centralité de l'élève ainsi que la gestion budgétaire avec le CGE (Conseil de gestion). (R 56).

Il faut noter que le stage d'imprégnation aux tâches de principal de collège constitue un moment de partage du guide du chef d'établissement sénégalais. Réalisé par le CCE, ce guide est considéré par le ministère de l'éducation, comme un outil qui permet d'accompagner le chef d'établissement dans sa gestion quotidienne. C'est ainsi que faisant référence au stage d'imprégnation, un principal disait:

> C'est lors de ce séminaire que les différentes expériences (proviseurs, principaux…) soutenues par la diffusion du guide du chef d'établissement nous ont facilité la tâche (R75).

Toutefois, il faut aussi signaler que 6,4 % des répondants affirment que le stage d'imprégnation ne les a pas bien préparés aux tâches de principal

de collège. En effet, même si le stage permet de mesurer toutes les responsabilités qui pèsent sur un chef d'établissement, il est de plus en plus rare comme le mentionnent certains des répondants :

> Ce stage est de nos jours très rare même s'il est fondamental. R102

Si le stage d'imprégnation est devenu rare d'après les principaux rencontrés, il faut aussi noter que sa durée demeure insuffisante, d'où la remarque de R54:

> Plus qu'intéressant (parlant du stage d'imprégnation) même si j'ai suivi des séminaires bien après mon recrutement au poste de principal et je pense que la durée est insuffisante pour ces modules.

Enfin, certains principaux rencontrés jugent le stage d'imprégnation trop sommaire. C'est le cas de Q89 quand il disait :

> *Ce stage trop sommaire ne pouvant pas faire appréhender l'immensité des tâches et des responsabilités*

En définitive, le stage d'imprégnation est un cadre d'échanges sur les différents aspects de la vie de l'établissement et sur les problèmes qui y surgissent. Bref, il constitue une source d'information et de documentation pour les principaux de collège.

Tableau 15. L'utilité du stage d'imprégnation dans les tâches des répondants.

Le stage d'imprégnation vous as-t-il été utile dans vos tâches de principal?	Effectifs	Pourcentage
Oui	59	93,6
Non	4	6,4
Total	63	100,0

5.1.5. Tutorat après le stage d'imprégnation

Dans le tableau 16, nous présentons la répartition des répondants selon qu'ils ont bénéficié ou non d'un service de tutorat après le stage d'imprégnation. Les résultats de ce tableau montrent que près des deux tiers d'entre eux affirment ne pas avoir reçu des services de tutorat. Autrement dit, 64,1 % des principaux ayant répondu au questionnaire affirment ne pas avoir reçu des services de tutorat. Ce taux, bien qu'important, ne fait que refléter celui du stage d'imprégnation. Par conséquent, comme pour le stage d'imprégnation, le tutorat est également en recul. Toutefois, il faut signaler que 35,9 % des répondants affirment avoir bénéficié des services de tutorat.

Tableau 16. Pratique du tutorat après le stage d'imprégnation des répondants.

Avez-vous fait du tutorat après votre stage d'imprégnation?	Effectifs	Pourcentage
Oui	42	35,9
Non	75	64,1
Total	117	100,0

5.1.6. Le tuteur

Le tableau 17 présente les statistiques descriptives concernant la répartition des sujets de recherche en fonction du type de tutorat reçu. D'après les résultats de ce tableau, la plupart des principaux de collèges ont fait leur tutorat soit auprès du principal qui quitte son poste (souvent pour aller à la retraite), soit auprès du principal de l'école voisine. Dans le deuxième cas, il s'agit souvent d'un principal qui a quitté précipitamment son poste comme en cas de démission ou de radiations.

Mais dans la majeure partie des cas, c'est dans les CEM nouvellement créés qu'on retrouve le tutorat auprès du principal de l'école voisine. Il

faut également signaler que quelques principaux affirment avoir recouru à un principal retraité dans le cadre du leur tutorat. Ces cas de figure représentent 4 % des répondants de l'étude. Selon ces principaux, ce type de tutorat se fait auprès d'un principal retraité qu'ils connaissaient quand ils étaient enseignants dans le collège où ce dernier était en service. Ce sont des cas qui méritent d'être signalés même s'ils ne sont pas fréquents.

Tableau 17. Le tuteur du répondant lors de son entrée en poste.

	Qui était votre tuteur avant votre entrée en poste?	**Effectifs**	**Pourcentage**
	Principal qui quitte son poste	21	50,0
	Principal de l'école voisine	19	46
	Principal retraité	2	4
	Total	42	100,0

5.1.7. Tutorat et tâches de principal de collège

D'après les résultats descriptifs consignés dans le tableau 18, 90,5 % des 42 principaux ayant bénéficié des services d'un tuteur affirment que le tutorat les a préparés aux tâches de principal de collège. En effet, que ça soit le principal qui quitte son poste, celui de l'école voisine ou encore le principal à la retraite, l'apport d'informations a été bien apprécié par les bénéficiaires. C'est dans ce sens qu'un des répondants disait :

> Après la passation de service, le principal sortant m'a apporté beaucoup d'informations sur le CEM, les infrastructures, le personnel, le fonctionnement. Mon principal d'origine (le principal du collège où j'enseignais avant de devenir principal) aussi me soutenait et me venait en aide à chaque fois que je sentais le besoin (R24).

Pour d'autres principaux, le tutorat est fondamental. C'est dans ce sens que R102 disait:

> La formation en enseignement et le stage d'imprégnation seulement ne suffisent pas pour gérer un collège. Après le tutorat proprement dit, je me suis moi-même rapproché des anciens chefs d'établissement. J'ai aussi bénéficié de l'expérience de beaucoup de mes collègues chefs d'établissement.

D'ailleurs c'est avec le programme de tutorat que certains principaux comme R108, ont appris à rédiger des correspondances administratives:

> Il m'a beaucoup aidé dans la gestion financière, la rédaction de correspondances, les papiers administratifs comme les certificats de scolarité, les billets d'infirmerie, etc.

À côté de cela, le tutorat a également aidé les principaux à comprendre et à interpréter les textes réglementaires, à confectionner des emplois du temps, ou encore à comprendre le guide du chef d'établissement. En guise d'illustration, voilà ce que disait Q32 dans ce sens :

> Le tutorat m'a permis d'être formé sur les tâches administratives essentielles de principal comme les outils de gestion financière et d'évaluation du personnel.

Toutefois, il faut noter que 9,5 % des répondants affirment que le tutorat ne les a pas préparés aux tâches de principal de collège. En effet, pour ces derniers, la durée du tutorat reste insuffisante.

Tableau 18. Utilité du tutorat dans l'exécution des tâches de principal de collège

Le Tutorat vous as-t-il aidé dans vos tâches de principal?	Effectifs	Pourcentage
Oui	38	90,5
Non	4	9,5
Total	42	100,0

5.1.8. Connaissance du CCE

D'après le tableau 19, 88,9 % des répondants affirment connaître le CCE du Sénégal. C'est quand même surprenant que plus de 10 % (10,3 %) des répondants affirment ne pas connaître un organe comme le CCE qui est censé représenter l'ensemble des principaux des collèges du pays avec une antenne dans chaque région administrative et qui tient des rencontres annuelles tant au niveau régional que national. En guise d'illustration, dans le cadre de ses séminaires annuels, le Bureau national du CCE du Sénégal s'était réuni au mois d'aout 2011 sur le thème suivant: «*Promouvoir la bonne gouvernance scolaire : rôle et place du conseil de gestion*». Cependant qu'est-ce qui explique le fait qu'un nombre si important de répondants ne connaissent pas le CCE? Deux hypothèses sont possibles à ce niveau: soit le Collectif ne communique pas suffisamment avec ses membres, soit ce sont les chefs d'établissements qui ne vont pas vers l'information.

Tableau 19. Connaissance du CCE des répondants.

Connaissez-vous le CCE?	Effectifs	Pourcentage
Oui	104	88,9
Non	12	10,3
Sans réponse	1	0,8
Total	117	100,0

5.1.9. Appartenance des répondants au CCE

Le tableau 20 contient la répartition des principaux de collège en fonction de leur appartenance au CCE du Sénégal. D'après les statistiques descriptives du tableau, presque quatre répondants sur cinq (79,7 %) sont membres du Collectif. Toutefois, on s'attendait à ce que l'organe regroupe l'ensemble des principaux de collège du Sénégal. Mais tel n'est pas le cas, car plus de 20,0 % des chefs d'établissement des CEM que nous avons rencontrés affirment ne pas être membres de ce Collectif. Pourquoi

y aurait-il autant de principaux de collèges qui ne sont pas membre du collectif? Pour répondre à cette question, nous référons le lecteur aux hypothèses émises dans la partie sur la Connaissance du CCE (tableau 15).

Tableau 20. Appartenance des répondants au CCE.

Êtes-vous membre du CCE?	Effectifs	Pourcentage
Oui	86	79,7
Non	18	20,3
Total	104	100,0

5.1.10. Participation aux sessions de formation du CCE

D'après les statistiques descriptives du tableau 21, près de la moitié (45,1 %) des principaux que nous avons rencontrés affirment ne pas participer aux sessions de formation organisées par le CCE. Ceci est quand même très important si on sait que les formations dispensées par le collectif sont très appréciées par les intéressés. Le faible taux de participation aux sessions de formation par le CCE s'expliquerait principalement par le fait que la majeure partie des formations ont lieu à Dakar comme ce fut le cas en 2010 et 2011.

Pour faciliter aux principaux de collège la participation aux sessions de formation, le Collectif gagnerait à organiser des formations dans les régions administratives. Ceci atténuera les coûts liés aux déplacements et au séjour à Dakar des principaux issus des régions périphériques comme Kédougou, Matam et Kolda.

Tableau 21. Participation des répondants aux sessions de formation du CCE.

Participez-vous aux sessions de formation du CCE?	Effectifs	Pourcentage
Oui	56	53,8
Non	48	45,1
Total	104	100,0

5.1.11. Thèmes abordés durant les sessions de formation du CCE

Plusieurs thèmes sont abordés lors des sessions de formation organisées par le CCE. Parmi ces thèmes, nous avons *la déontologie, la Gestion administrative, le Contrat de performance d'un Principal et de tous les agents du collège, la gestion matérielle et financière, la comptabilité des matières, la prévention et la gestion des conflits, le leadership stratégique, le management participatif, l'analyse et l'adaptation des textes réglementaires, la planification de l'activité du Principal, les normes de compétences d'un chef d'établissement, etc.*

Par ailleurs, il faut signaler que ces différents thèmes sont souvent rassemblés en un seul grand thème. C'est le cas du séminaire sur le thème suivant: «*Promouvoir la bonne gouvernance scolaire: rôle et place du conseil de gestion»* qui avait réuni le CCE le 9 août 2011 au Centre national des ressources éducationnelles de Dakar. Toutefois, une seule journée de formation demeure insuffisante pour aborder des thèmes essentiels au bon fonctionnement des CEM du Sénégal.

5.1.12. Recommandation à suivre la formation du CCE

D'après le tableau 22, 90,3 % des répondants affirment qu'il est pertinent de suivre la formation dispensée par le CCE. Ces derniers recommanderaient même à leurs collègues de participer à cette formation. Pour les principaux rencontrés, la formation dispensée par le CCE est fondamentale surtout pour les nouveaux gestionnaires qui n'ont pas eu la chance de passer par le stage d'imprégnation et le tutorat. C'est ainsi que répondant à la question de savoir s'il recommanderait à un autre principal de collège de suivre ce type de formation*, R36* donnait la réponse suivante*:*

> Oui surtout s'il s'agit d'un chef d'établissement novice qui vient directement des classes et n'a bénéficié d'aucune préparation aux fonctions de principal de collège. Ces formations dispensées par le collectif leur donnent les rudiments de la fonction de gestionnaire d'un collège

Évoquant l'importance de participer aux sessions de formation du CCE, un autre principal affirmait :

> Ces modules sont indispensables. Les thèmes sont d'actualité et les solutions opérationnelles. Les modules sont documentés, les méthodes sont efficientes avec utilisation des jeux de rôles. Application pratique avec un suivi rapproché organisé par des inspecteurs de vie scolaire de manière systématique et périodique. Système de coaching pour une mise en œuvre des compétences acquises en conception, élaboration et mise en œuvre de projets d'établissement (R37).

Pour d'autres principaux, la formation proposée par le collectif répond mieux aux besoins des chefs d'établissement, car elle permet une harmonisation des pratiques. C'est le cas de R52 quand il affirme:

> Toute formation est bonne pour un principal de collège. Et les formations proposées par le collectif des chefs d'établissement du Sénégal répondent mieux aux besoins des chefs d'établissements.

Il y a également des gestionnaires de collège qui assimilent ce type de formation à un renforcement de capacités à travers les échanges fructueux avec des principaux expérimentés comme le suggère la remarque suivante *:*

> Durant les rencontres du collectif des chefs d'établissement, le nouveau principal est en relation directe avec les principaux qui ont fait 5 à 10 ans ou même 20 ans de principal, et les échanges sont fructueux en termes de gestion de collège (R106).

Toutefois, il faut signaler qu'il y a 9,7 % de répondants qui jugent qu'il n'est pas nécessaire de recommander les sessions de formation du CCE à leurs collègues. Pour ces derniers, même si le mode de recrutement des principaux nécessite que ces derniers soient formés de façon

continue, il n'en demeure pas moins qu'une session de formation annuelle d'une journée reste très insuffisante.

Tableau 22. Recommandation des répondants à suivre la formation du Collectif.

Recommanderiez-vous à vos collègues de suivre la formation du CCE?	Effectifs	Pourcentage
Oui	74	90,3
Non	8	9,7
Total	82	100,0

5.1.13. Stage d'imprégnation et années d'expérience

Dans le tableau 23, nous avons la répartition des principaux ayant bénéficié du stage d'imprégnation selon le nombre d'années d'expérience dans un poste de principal. D'après le tableau, le taux de principaux ayant suivi ce stage demeure plus élevé chez ceux qui ont au plus, trois ans d'expérience dans un poste de principal de collège. En effet, sur les 63 gestionnaires de CEM qui ont bénéficié du stage d'imprégnation, presque la moitié ont moins de trois ans d'expérience en gestion de collège. Ces statistiques reflètent la réalité qui caractérise l'organisation du stage d'imprégnation. En outre, au début des années 2000, le stage d'imprégnation se tenait rarement; c'est le cas en 2002 et 2003, d'où le taux le plus faible de principaux entre 8 et 10 ans d'expérience ayant suivi ce stage. Mais depuis 2005 avec l'appui de l'USAID, le stage d'imprégnation se donne de plus en plus fréquemment comme le révèlent d'ailleurs les résultats du tableau 23 avec 74,0 % de répondants de moins de 7 ans d'expérience dans un poste de principal qui ont suivi le stage.

Tableau 23. Stage d'imprégnation et expérience en gestion de collège des répondants.

Stage d'imprégnation	Nombre d'années d'expérience				
	Moins de 3 ans	4 à 7 ans	8 à 10 ans	Plus de 10 ans	Total
Effectifs	31	16	7	9	63
Pourcentage	49,0	25,0	11,0	15,0	100,0

5.1.14. Tutorat et années d'expérience

Pour rappel, il y a 42 répondants qui affirment avoir bénéficié des services de tutorat. Dans le tableau 24, nous nous sommes intéressés à la relation entre les services de tutorat et le nombre d'années d'expérience dans un poste de principal. Il faut noter que les résultats de ce tableau sont très similaires à ceux du stage d'imprégnation. En effet, on se rend compte que le tutorat se développe de plus en plus depuis 2005, car 83,0 % des répondants ayant au plus sept ans d'expérience dans un poste de principal de collège, affirment avoir bénéficié des services d'un tuteur. Ces résultats confirment la relation entre le tutorat et le stage d'imprégnation, et ceci semble logique si on sait que c'est après le stage d'imprégnation que les nouveaux principaux sont assignés aux services du tutorat.

Tableau 24. Tutorat et nombre d'années d'expérience des répondants dans un poste de principal de collège.

Tutorat	Nombre d'années d'expérience				
	Moins de 3 ans	4 à 7 ans	8 à 10 ans	Plus de 10 ans	Total
Effectifs	24	11	3	4	42
Pourcentage	57,0	26,0	7,5	9,5	100

5.1.15. Modes de formation

À côté des variables sociodémographiques, nous nous sommes intéressés aux statistiques descriptives relatives aux modes de formation. Toutefois, nous en avons retenu quelques-uns pour avoir une idée de ce que les principaux pensent des modes de formations qui leur sont proposés. Il s'agit, entre autres, de la formation dans les PRF, les IDEN, les IA, les établissements ou encore la participation à des colloques, congrès et conférences, la mise en place de programme de Licence et de Master en administration de l'éducation à la FASTEF.

5.1.15.1. Formation dans les PRF

Le tableau 25 fait état de la pertinence de tenir les sessions de formation destinées aux répondants dans les PRF. Pour rappel, au Sénégal, les PRF constituent un espace d'information, de formation, de recherche et de productions pédagogiques et didactiques. Ils participent à la conception, à l'exécution et au suivi du plan académique de formation du personnel de l'éducation par l'action des conseillers pédagogiques. D'après les statistiques descriptives consignés dans le tableau ci-après, un nombre important de répondants, soit, 78,7 % affirment que c'est «*Pertinent* » ou même «*Très pertinent*» de tenir les sessions de formation destinées aux principaux de collège dans les PRF. Ceci n'est pas surprenant si l'on considère que les PRF sont localisés dans chaque région administrative du Sénégal. Par conséquent, l'organisation des sessions de formation dans ces structures éviterait aux chefs d'établissement de se déplacer dans une autre région ou même d'aller jusqu'à Dakar.

Enfin, il y a un groupe non négligeable d'environ 20,0 % de répondants pour qui l'organisation des sessions de formation dans les pôles régionaux de formation n'est «*Pas du tout pertinent* » ou est «*Peu pertinent*». Ceci s'explique par le fait que les PRF manquent souvent de

moyens et de personnel pour jouer pleinement leurs rôles. Par exemple, il arrive de rencontrer des pôles qui ne disposent pas de locaux fonctionnels.

Tableau 25. Pertinence de la formation des répondants dans les PRF.

Pertinence	Effectifs	Pourcentage
Pas du tout pertinent	6	5,1
Peu pertinent	17	14,5
Pertinent	36	30,8
Très pertinent	56	47,9
Sans réponse	2	1,7
Total	117	100,0

5.1.15.2. Formation dans les IDEN

Le tableau 26 présente la pertinence de tenir les sessions de formation destinées aux principaux de collège dans les IDEN. L'observation de ce tableau montre que 63,3 % des répondants sont d'avis qu'il est «*Pertinent*» ou même «*Très pertinent*» de tenir les sessions de formation dans les IDEN. Au Sénégal, les IDEN sont responsables de la mise en œuvre de la politique de l'éducation et de la formation à l'échelle des départements. Il y a en moyenne trois IDEN par région, sauf Dakar qui en compte une dizaine. Cette volonté des répondants de suivre les sessions de formation au niveau départemental s'expliquerait par la question du rapprochement. En effet, les IDEN sont encore plus proches des principaux que les PRF qui se trouvent dans les chefs-lieux de région.

Toutefois, il faut signaler que plus de 35,0 % de répondants trouvent que ce n'est «*Pas du tout pertinent* » ou que c'est «*Peu pertinent*» de suivre des formations dans les IDEN.

Tableau 26. Pertinence de la formation des répondants dans les IDEN.

Pertinence	Effectifs	Pourcentage
Pas du tout pertinent	22	18,8
Peu pertinent	20	17,1
Pertinent	47	40,2
Très pertinent	27	23,1
Total	116	100,0

5.1.15.3. Formation dans les IA

La formation dans les IA s'apparente à celles des PRF. En effet, comme les PRF, les IA se trouvent également dans les capitales régionales. Par ailleurs, si les PRF constituent un espace d'information, de formation, de recherche et de productions pédagogiques et didactiques, les IA sont chargées de coordonner l'action éducative au niveau régional.

Le tableau 27 présente la répartition des répondants selon la pertinence de tenir la formation dans les IA. D'après ce tableau, près de trois quarts des répondants, soit 73,5 % trouvent qu'il est *«Très pertinent* » ou «*Pertinent* » de tenir les formations dans les IA. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que l'IA constitue le point focal de l'éducation au niveau de chaque région. Ce serait donc conséquent qu'elle pilote les actions de formation destinées aux principaux de collège.

Signalons tout de même que plus du quart des répondants (27,1 %) jugent «*Pas du tout pertinent*» ou «*Peu pertinent*» le fait de tenir les formations dans les IA. Pour ces derniers, bien que l'IA soit chargée de coordonner l'action éducative au niveau régional, il n'en demeure pas moins qu'il n'est pas très pertinent qu'elle organise les formations destinées aux principaux de CEM.

Tableau 27. Pertinence de la formation des répondants dans les IA.

Pertinence	Effectifs	Pourcentage
Pas du tout pertinent	8	6,8
Peu pertinent	23	19,7
Pertinent	47	40,2
Très pertinent	39	33,3
Total	117	100,0

5.1.15.4. Formation dans les établissements

Le tableau 28 montre la répartition des répondants selon la pertinence d'organiser la formation des principaux de collège dans les établissements scolaires. D'après ce tableau, 43,6 % des répondants considèrent que c'est «*Très pertinent*» de tenir la formation destinée aux principaux dans les collèges. Ces derniers sont suivis par 35 % de répondants qui jugent que ce type de formation est «*Pertinent*». C'est dire qu'un nombre important (78,6 %) de principaux sont d'avis que l'organisation des sessions de formation dans les établissements scolaires est «*Pertinente*» voire «*Très pertinente*». Ce pourcentage montre la disposition des intéressés à vouloir suivre une formation donnée sur place, car avec ce mode de formation, les principaux d'une région, d'un département, ou simplement d'une commune donnée peuvent se retrouver dans un collège pour suivre une formation dispensée soit par les pairs, soit par les agents du PRF.

Par ailleurs, il faut signaler que 21,3 % de répondants trouvent que ce type de formation n'est «*Pas du tout pertinent*» ou est «*Peu pertinent*». Pour ces derniers, la formation destinée aux principaux de collège devrait avoir lieu ailleurs que dans les établissements d'enseignement.

Tableau 28. Pertinence de la formation des répondants dans les établissements.

Pertinence	Effectifs	Pourcentage
Pas du tout pertinent	6	5,1
Peu pertinent	19	16,2
Pertinent	41	35,0
Très pertinent	51	43,6
Total	117	100,0

5.1.15.5. Participation à des colloques, congrès et conférences

Dans cette section, nous avons voulu savoir si les principaux de collèges aimeraient, dans le cadre de la formation en gestion, participer à des colloques, des congrès et des conférences. D'après les statistiques descriptives consignées dans le tableau 29, les répondants accordent une très grande importance à ce type de formation. En effet, si 34,2 % d'entre eux trouvent la participation à des colloques, des congrès et des conférences «*Pertinente* », 28,2 % considèrent ce type de formation «T*rès pertinent* ». La participation à de tels événements permet aux principaux de découvrir d'autres façons de faire. Par ailleurs, il faut signaler que 36,8 % de répondants considèrent que la formation qui consiste à participer à des colloques, des congrès et des conférences n'est «*Pas du tout pertinente* » ou «*Peu pertinente*».

Tableau 29. Pertinence de la participation des répondants à des colloques, congrès et conférences.

Pertinence	Effectifs	Pourcentage
Pas du tout pertinent	16	13,7
Peu pertinent	27	23,1
Pertinent	40	34,2
Très pertinent	33	28,2
Total	116	100,0

5.1.15.6. Programme de Licence et de Master à la FASTEF

Le tableau 30 indique la répartition des répondants selon le mode de formation qui consiste à mettre en place un programme de formation qui va déboucher sur l'obtention d'une Licence ou d'un Master à la FASTEF de Dakar. En observant ce tableau, on se rend compte que 29,1 % des répondants jugent ce type de formation «*Pertinent* » et 59 % «*Très pertinent*».

Toutefois, il faut noter que 17,0 % de répondants jugent un tel mode de formation «*Pas du tout pertinent*» ou «*Peu pertinent*». On suppose que ces derniers ne sont pas intéressés à retourner à la FASTEF pour y suivre une formation pendant des années après celle qu'ils ont suivie pour devenir enseignant. Pour rappel, les répondants de cette étude ont tous été des enseignants avant de devenir principaux de collèges. Ils ont donc tous été formés en enseignement à la FASTEF.

Tableau 30. Pertinence de mettre en place des programmes de Licence et de Master à la FASTEF au bénéfice des répondants.

Pertinence	Effectifs	Pourcentage
Pas du tout pertinent	2	1,7
Peu pertinent	12	10,3
Pertinent	34	29,1
Très pertinent	69	59,0
Total	117	100,0

5.1.15.7. Formation payée par les répondants à la FASTEF

Dans le tableau 31, nous présentons la répartition des répondants selon la pertinence de mettre en place un programme de formation payée par eux-mêmes à la FASTEF. Les résultats du tableau montrent que 44,5 % des principaux rencontrés trouvent *« Pertinent* » ou « *Très Pertinent* » le fait de payer eux-mêmes leur formation contre 55,5 % de répondants pour

qui ce mode de formation n'est «*Pas du tout pertinent* » ou est « *Peu pertinent* ». Ceci reflète la mentalité qui a toujours prévalu au Sénégal. On met tout sur le dos de l'État qui, avec ses maigres moyens associés au manque de volonté politique, n'arrive toujours pas à couvrir tous les besoins de la population, y compris ceux liés à la formation des principaux de collèges.

Tableau 31. Pertinence de mettre en place une formation payée à la FASTEF par les répondants.

Pertinence	Effectifs	Pourcentage
Pas du tout pertinent	30	25,6
Peu pertinent	33	28,2
Pertinent	38	32,5
Très pertinent	14	12,0
Total	115	100,0

5.2. Les résultats relatifs aux questions de recherche

Dans cette partie, nous répondons aux questions de recherche retenues dans la problématique de recherche en utilisant les statistiques descriptives et inférentielles. Ces questions sont les suivantes :

1. quelles sont les tâches prioritaires auxquelles les principaux des CEM du Sénégal accordent le plus d'importance?

2. quelles sont les tâches prioritaires dans lesquelles les principaux des CEM du Sénégal ressentent le besoin de se former?

3. est-ce que les tâches prioritaires dans lesquelles les principaux des collèges souhaitent être formés varient en fonction de leur nombre d'années d'expérience comme principal de collège?

4. quels sont les différents modes de formation par lesquels les principaux des CEM du Sénégal souhaitent se former?

5. est-ce que les différents modes de formation continue par lesquels les principaux des CEM du Sénégal souhaitent se former varient en fonction de leur nombre d'années d'expérience comme principal de collège?

5.2.1. Première question de recherche.

Quelles sont les tâches prioritaires auxquelles les principaux des CEM du Sénégal accordent le plus d'importance?

Pour répondre à cette question, les variables considérées sont : *la Gestion administrative générale, la Gestion du personnel, la Gestion des élèves, la Gestion pédagogique générale, la Confection des emplois du temps, l'Évaluation des élèves, l'Évaluation des enseignements, l'Administration de crédits et la Gestion matérielle.* Chacune de ces variables dites composites est obtenue en faisant la moyenne des items qui la composent. En guise d'illustration, la variables «*Gestion administrative générale »* est le résultat de la moyenne des 21 items ou sous-tâches qui la composent. Nous avons reconduit le même type de calcul pour obtenir les autres variables. Ces variables sont présentées et analysées à l'aide d'une ANOVA à mesures répétées avec les échelles suivantes : *Pas du tout important (1)*, *Peu important (2)*, *Important (3)* et *Très important (4).*

Toutefois, la création des variables composites à l'aide des moyennes fait en sorte que la variable résultante peut prendre des valeurs entières ou non. Autrement dit, les variables composites peuvent prendre des valeurs allant 1 à 4.

Le tableau 32 présente les statistiques descriptives de l'ensemble des tâches ou variables composites. L'observation du tableau montre que toutes les tâches sont importantes, car la moyenne de chacune des variables (tâches) est supérieure à trois.

Tableau 32. Répartition des tâches des répondants en fonction du degré d'importance accordé à chaque tâche.

Tâches	N	Moyenne	Écart-type
Gestion administrative générale	117	3,66	0,28
Gestion du personnel	117	3,63	0,37
Gestion des élèves	117	3,69	0,66
Gestion pédagogique générale	117	3,68	0,29
Confection des emplois du temps	117	3,54	0,38
Évaluation des élèves	117	3,68	0,33
Évaluation des enseignements	117	3,56	0,44
Administration de crédits	117	3,69	0,35
Gestion matérielle	117	3,57	0,43

Dans le tableau 33, nous présentons les résultats relatifs à l'analyse de variance à mesure répétée des tâches des répondants en fonction de leur degré d'importance. Ces résultats permettent de vérifier s'il y a une différence statistiquement significative entre les moyennes des différentes variables. Pour ce faire, la statistique la plus fréquemment utilisée est le *Lambda de Wilks*. Dans un premier temps, nous constatons qu'il y a des différences significatives (*Λ de Wilks* est de 0.655*, F* [8; 109] = 7,179 *et p = 0,001*) entre les moyennes des différentes variables. Quant à la valeur d'êta au carré partiel (*η2* = 0,345), elle dénote un grand effet. En somme, une analyse de variance à mesures répétées indique une différence statistiquement significative entre les moyennes des différentes tâches.

Tableau 33. Analyse de variance à mesure répétée des tâches des répondants en fonction du leur degré d'importance.

Effet	Valeur	D	ddl de l'hypothèse	Erreur ddl	Sig.	ETA au carré partiel
Trace de Pillai	0,345	7,179[a]	8	109	0,001	0,345
Lambda de Wilks	**0,655**	**7,179[a]**	**8**	**109**	**0,001**	**0,345**
Trace de Hotelling	0,527	7,179[a]	8	109	0,001	0,345
Plus grande racine de Roy	0,527	7,179[a]	8	109	0,001	0,345

Toutefois, le *Λ de Wilks* ne nous indique pas entre quelles tâches se retrouvent les différences de moyennes. Pour détecter ces différences, le test de comparaisons multiples des moyennes de Bonferroni a été utilisé. D'après ce test ($p = 0,013$), il y a une différence statistiquement significative entre la Gestion administrative générale (m = 3,667, s = 0,28255) et la Confection des emplois du temps (m = 3,5456, s = 0,38941). On remarque aussi une différence statistiquement significative entre la Gestion pédagogique générale (m = 3,6801, s = 0,29205), la Confection des emplois du temps (m = 3,5456, s = 0,38941), l'Évaluation des enseignements (m = 3,5608, s = 0,44387) d'après le test de Bonferroni (p = 0,0001). Le même test (p = 0,0001) indique également des différences statistiquement significatives entre la Confection des emplois du temps (m = 3,5456, s = 0,38941), l'Évaluation des élèves (m = 3,6838, s = 0,33911) et l'Administration de crédits (m = 3,6946, s = 0,35300). Enfin, le test de Bonferroni (p = 0,0001) révèle des différences de moyenne statistiquement significatives entre l'Évaluation des enseignements (m = 3,5608, s = 0,44387) et l'Évaluation des élèves (m= 3,6838, s = 0,33911).

En guise d'illustration de ce qui précède, on peut dire que les principaux des CEM sont plus préoccupés par l'Évaluation des élèves (m = 3,6838,

s = 0,33911) que la Confection des emplois du temps (m = 3,5456, s = 0,38941).

Par ailleurs, même si les différences sont statistiquement significatives, il n'y a pas un grand écart entre les moyennes des différentes tâches qui varient d'ailleurs entre 3,5456 et 3,6972 d'après les résultats des statistiques descriptives. Par conséquent, toutes les tâches sont importantes et préoccupent les principaux de collèges rencontrés. Toutefois, la Gestion des élèves (m = 3,6972, s = 0,66736) présente la moyenne la plus élevée, donc on peut supposer qu'elle préoccupe d'avantage les principaux des CEM du Sénégal.

5.2.2. Deuxième question de recherche

Quelles sont les tâches prioritaires dans lesquelles les principaux des CEM du Sénégal ressentent le besoin de se former?

Pour répondre à cette question, les mêmes variables qu'à la question précédente sont considérées. Ces variables sont présentées et analysées à l'aide d'une analyse de variance à mesures répétées. Pour rappel, les sujets disposaient de trois modalités de réponses : *Oui, j'ai besoin de formation à cet égard (1); Non, j'ai une formation à cet égard (2); et Non, une formation à cet égard n'est pas importante pour moi (3).* Mais avec la création des variables composites à l'aide des moyennes, les variables dépendantes peuvent des valeurs de 1 à 3.

Le tableau 34 contient les statistiques descriptives de toutes les variables composites (tâches). En observant ce tableau, on constate que les principaux manifestent un besoin de formation dans les différentes tâches. En effet, les moyennes des différentes tâches tournent autour de 1 qui représente l'échelle de réponse « *oui j'ai besoin de cette formation*» dans la partie du questionnaire qui traite du besoin de formation. Les résultats montrent également que c'est la moyenne de

l'Administration de crédits (m = 1,3638, s = 0,45666) qui est la plus proche de 1 («*oui j'ai besoin de cette formation*»).

Tableau 34. Répartition des tâches des répondants en fonction du besoin de formation relatif à chaque tâche.

Variables	N	Moyenne	Écart-type
Gestion administrative générale	117	1,4163	0,37577
Gestion du personnel	117	1,6485	0,55923
Gestion des élèves	117	1,4865	0,37670
Gestion pédagogique générale	117	1,5543	0,45492
Confection des emplois du temps	117	1,7293	0,50511
Évaluation des élèves	117	1,7444	0,45323
Évaluation des enseignements	117	1,6929	0,47411
Administration de crédits	117	1,3638	0,45666
Gestion matérielle	117	1,7064	0,53662

Le tableau 35 contient les résultats relatifs à l'analyse de variance à mesure répétée des tâches des répondants en fonction du besoin de formation. Il indique une différence significative entre les moyennes des différentes variables (*le Λ de Wilks est de 0,494, F [8; 109] = 13,976 et p = 0,0001*). Cet effet serait d'ailleurs grand d'après la valeur d'êta au carré partiel (η2 = 0,506). Une ANOVA à mesures répétées indique donc une différence statistiquement significative entre les moyennes des différentes variables.

Tableau 35. Analyse de variance à mesure répétée des tâches des répondants en fonction du besoin de formation.

Effet		Valeur	D	ddl de l'hypothèse	Erreur ddl	Sig.	Eta au carré partiel
factor1	Trace de Pillai	0,506	13,976[a]	8	109	0,001	0,506
	Lambda de Wilks	**0,494**	**13,976[a]**	**8**	**109**	**0,001**	**0,506**
	Trace de Hotelling	1,026	13,976[a]	8	109	0,001	0,506
	Plus grande racine de Roy	1,026	13,976[a]	8	109	0,001	0,506

Quant au test de Bonferroni, il indique une différence statistiquement significative entre le besoin de formation en Gestion administrative générale (m = 1,4163, s = 0,37577) et celui en gestion du personnel (m = 1,6485, s = 0,55923), en Gestion pédagogique générale (m = 1,5543, s = 0,45492), en Confection des emplois du temps (m = 1,7293, s = 0,50511), en Évaluation des élèves (m = 1,7444, s = 0,45323), en Évaluation des enseignements (m = 1,6929, s = 0,47411) et en Gestion matérielle (m = 1,7064, s= 0,53662) avec un *p* partout inférieure à 0,05. Le test de Bonferroni montre aussi des différences de moyennes statistiquement significatives entre les besoins de formation en Gestion du personnel (m = 1,6485, s = 0,55923) et en Administration de crédits (m = 1,3638, s = 0,45666). Nous notons également des différences entre le besoin de formation en Gestion des élèves (m = 1,4865, s = 0,37670) et celui en Évaluation des élèves (m = 1,7444, s = = 0,45323), en Évaluation des enseignements (m = 1,6929, s = 0,47411) et en Administration de crédits (m = 1,3638, s = 0,45666) d'après Bonferroni. Enfin, le besoin de formation en Gestion pédagogique générale (m = 1,5543, s = 0,45492) diffère statistiquement du besoin de formation en Confection des emplois du temps (m = 1,7293, s = 0,50511), en Évaluation des élèves (m = 1,7444, s = 0,45323), en Évaluation des enseignements (m = 1,6929, s = 0,47411), en Administration de crédits (m = 1,3638, s = 0,45666) et en Gestion matérielle (m = 1,7064, s= 0,53662) selon le test de Bonferroni toujours (avec un *p* partout inférieure à 0,05).

En définitive, les tests statistiques révèlent des différences statistiquement significatives des besoins de formation dans les différentes tâches. En plus, d'après les résultats relatifs aux statistiques descriptives, la moyenne du besoin de formation dans les différentes tâches est supérieure à 1 («*oui j'ai besoin de cette formation*»). Par conséquent, les principaux des collèges du Sénégal ont pratiquement le même besoin de formation dans les différentes tâches qu'ils exercent quotidiennement (il

n'y a pas de beaucoup d'écarts entre les moyennes des différentes variables). Toutefois, le besoin de formation demeure plus élevé dans l'Administration de crédits (m= 1,3638, s = 0,45666).

5.2.3. Troisième Question de recherche

Est-ce que les tâches prioritaires dans lesquelles les principaux des collèges souhaitent être formés varient en fonction de leur nombre d'années d'expérience comme principal de collège?

Pour répondre à cette question, quatre niveaux d'expérience sont considérés : *3 ans et moins;* 4 à 7 *ans;* 8 à 10 *ans;* et, *Plus de 10 ans*. Les neuf variables dépendantes qui constituent les tâches prioritaires dans lesquelles les principaux des collèges souhaitent être formés sont: la *Gestion administrative générale, la Gestion du personnel, la Gestion des élèves, la Gestion pédagogique générale, la Confection des emplois du temps, l'Évaluation des élèves, l'Évaluation des enseignements, l'Administration de crédits et la Gestion matérielle.* Ces différentes variables seront présentées et analysées à l'aide d'une ANOVA à plan simple en fonction des quatre niveaux de réponses de la variable indépendante, ici l'*ancienneté dans un poste de principal de collège*.

5.2.3.1. La Gestion administrative générale

La gestion administrative générale constitue l'un des besoins de formation des répondants. Dans le tableau 36, nous donnons les statistiques descriptives pour chaque sous-groupe et pour l'échantillon entier. Il s'agit du nombre de sujets qui composent l'échantillon, de la moyenne à la variable dépendante (ici *la Gestion administrative générale*), de l'écart-type, de l'intervalle de confiance pour la moyenne ainsi que des valeurs minimales et maximales. En guise d'illustration, nous observons qu'il y a

72 principaux de collège ayant moins de 3 ans d'expérience en gestion scolaire qui ont répondu au questionnaire. En plus, la moyenne de ces principaux par rapport au besoin de formation en gestion administrative générale est la plus proche de 1(«*oui j'ai besoin de cette formation* »), soit 1,3722 (s = 0, ,34889).

Tableau 36. Besoin de formation des répondants en gestion administrative générale en fonction de leur ancienneté dans un poste de principal de collège.

					Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne			
	N	Moyenne	Écart-type	Erreur standard	Borne inférieure	Borne supérieure	Minimum	Maximum
Moins de 3 ans	72	1,3722	0,34889	0,04112	1,2902	1,4542	1,00	2,29
4 à 7 ans	26	1,5092	0,41245	0,08089	1,3426	1,6758	1,00	2,33
8 à 10 ans	10	1,4667	0,41864	0,13239	1,1672	1,7661	1,00	2,10
Plus de 10 ans	9	1,4444	0,43448	0,14483	1,1105	1,7784	1,00	2,43
Total	117	1,4163	0,37577	0,03474	1,3475	1,4851	1,00	2,43

Le tableau 37 comprend la somme des carrés, les degrés de liberté, les carrés moyens et la valeur de *F*, qui est la statistique testée. D'après les résultats du tableau, *F* = 0,935. Ceci n'est pas statistiquement significatif puisque *p* (0,426) est supérieure à 0,05.

Tableau 37 : Analyse de variance à plan simple du besoin de formation des répondants en gestion administrative générale en fonction de leur ancienneté dans un poste de principal de collège.

	Somme des carrés	Ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	0,397	3	0,132	0,935	0,426
Intra-groupes	15,983	113	0,141		
Total	16,380	116			

En somme, d'après les résultats obtenus suite à une analyse de variance à plan simple, il n'y pas de différence statistiquement significative (F [3, 113] = 0,935, p = 0,426) entre *l'ancienneté* et *les besoins de formation en gestion administrative générale*. Autrement dit, l'ancienneté des principaux de collège n'est en fait pas associée à leurs besoins de formation en gestion administrative générale. Ceci est confirmé par la taille de l'effet qui serait négligeable (ω^2 = 0,00) selon le critère de Cohen (1988).

5.2.3.2. La Gestion du personnel

La gestion du personnel constitue un autre besoin de formation des principaux de collège du Sénégal. Dans le tableau 38, nous avons l'ensemble des statistiques descriptives de l'échantillon. D'après les résultats, l'échantillon compte 9 principaux de collège qui ont plus de 10 ans d'expérience en gestion scolaire. En plus, ces chefs d'établissement ont la moyenne la plus proche de 1 (« *oui j'ai besoin de cette formation* ») d'après le tableau 34 (m = 1,5432, s = ,48890).

Tableau 38. Besoin de formation des répondants en gestion du personnel en fonction de leur ancienneté dans un poste de principal de collège.

	N	Moyenne	Écart-type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne		Minimum	Maximum
					Borne inférieure	Borne supérieure		
Moins de 3 ans	72	1,6078	0,58026	0,06838	1,4714	1,7442	1,00	4,78
4 à 7 ans	26	1,7521	0,53547	0,10501	1,5359	1,9684	1,00	3,00
8 à 10 ans	10	1,7667	0,54294	0,17169	1,3783	2,1551	1,00	2,67
Plus de 10 ans	9	1,5432	0,48890	0,16297	1,1674	1,9190	1,00	2,33
Total	117	1,6485	0,55923	0,05170	1,5461	1,7509	1,00	4,78

Le tableau 39 comprend les résultats de l'analyse de variance à plan simple sur la gestion du personnel. D'après ces résultats, la statistique testée *F* est égale à 0,674 avec un *p* de 0,570 > 0,05. Ceci n'est pas statistiquement significatif.

Tableau 39. Analyse de variance à plan simple du besoin de formation des répondants en gestion du personnel en fonction de leur ancienneté dans un poste de principal de collège.

	Somme des carrés	Ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	0,638	3	0,213	0,674	0,570
Intra-groupes	35,639	113	0,315		
Total	36,277	116			

En définitive, d'après les résultats obtenus à l'ANOVA à plan simple, il n'y a pas de différence statistiquement significative (F [3, 113] = 0,674, p = 0,570) entre *l'ancienneté des répondants en gestion scolaire* et leur *besoin de formation en gestion du personnel*. C'est dire l'ancienneté des principaux de collège n'est en fait pas associée à leurs besoins de formation en gestion du personnel. Quant à la taille de cet effet, elle est négligeable (ω^2 = 0,00) d'après le critère de Cohen (1988).

5.2.3.3. La Gestion des élèves

La gestion des élèves constitue une autre préoccupation des principaux de collèges. Le tableau 40 donne les statistiques descriptives pour chaque sous-groupe et pour l'échantillon entier. Par exemple, nous observons que les principaux de collèges qui totalisent plus de 10 ans d'expérience dans un poste de chef d'établissement sont au nombre de 9. En plus, la moyenne de ces derniers à l'échelle de la gestion des élèves est la plus proche de 1 (« *oui j'ai besoin de cette formation* ») d'après le tableau 40 (m = 1,4444, s = 0,59512).

Tableau 40 : Besoin de formation des répondants en gestion des élèves en fonction de leur ancienneté dans un poste de principal de collège.

Ancienneté	N	Moyenne	Écart-type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne		Minimum	Maximum
					Borne inférieure	Borne supérieure		
Moins de 3 ans	72	1,4769	0,35642	0,04200	1,3931	1,5606	1,00	2,50
4 à 7 ans	26	1,5288	0,39225	0,07693	1,3704	1,6873	1,00	2,25
8 à 10 ans	10	1,4833	0,27722	0,08767	1,2850	1,6816	1,00	1,92
Plus de 10 ans	9	1,4444	0,59512	0,19837	0,9870	1,9019	1,00	2,83
Total	117	1,4865	0,37670	0,03483	1,4175	1,5554	1,00	2,83

Le tableau 41 comprend les résultats de l'analyse de variance à plan simple du besoin de formation des répondants en gestion des élèves. Parmi les éléments qui composent ce tableau, nous avons entre autres informations, la somme des carrés, la valeur de la statistique testée (F = 0,159) et celle de la probabilité p (0,923). Ceci n'est pas statistiquement significatif puisque p est supérieur à 0.05.

Tableau 41. Analyse de variance à plan simple du besoin de formation des répondants en gestion des élèves en fonction de leur ancienneté dans un poste de principal de collège.

	Somme des carrés	Ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	0,069	3	0,023	0,159	0,923
Intra-groupes	16,391	113	0,145		
Total	16,460	116			

En conclusion, d'après les résultats du test de l'analyse de variance à plan simple (F [3,113] = 0,069, p = 0,923), il n'y a pas de différence statistiquement significative entre *l'ancienneté des répondants* et leur *besoin de formation en gestion des élèves*. Par conséquent, l'ancienneté des principaux de collège n'est en fait pas associée à leurs besoins de formation en gestion des élèves. Ceci est confirmé par la taille de l'effet qui est négligeable (ω^2 = 0,00) d'après le critère de Cohen (1988).

5.2.3.4. La Gestion pédagogique générale

Dans le tableau 42, nous retrouvons les statistiques descriptives portant sur la gestion pédagogique générale pour chaque sous-groupe de même que pour l'échantillon total. Par exemple, la moyenne des principaux de collèges ayant plus de 10 ans d'expérience en gestion scolaire est de 1,4524 (s = 0,58029). C'est d'ailleurs la moyenne la plus proche de 1 («*oui j'ai besoin de cette formation* »).

Tableau 42 : Besoin de formation des répondants en gestion pédagogique générale en fonction de leur ancienneté dans un poste de principal de collège.

	N	Moyenne	Écart-type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne		Minimum	Maximum
					Borne inférieure	Borne supérieure		
Moins de 3 ans	72	1,5288	0,44464	0,05240	1,4243	1,6333	1,00	3,21
4 à 7 ans	26	1,6154	0,47297	0,09276	1,4243	1,8064	1,00	3,00
8 à 10 ans	10	1,6714	0,38125	0,12056	1,3987	1,9442	1,00	2,07
Plus de 10 ans	9	1,4524	0,58029	0,19343	1,0063	1,8984	1,00	2,71
Total	117	1,5543	0,45492	0,04206	1,4710	1,6376	1,00	3,21

Dans le tableau 43, la statistique *F* correspondant à la gestion pédagogique générale (0,597) n'est pas suffisamment élevée pour être significative (*p* = *0*,618); ce qui est supérieur à 0,05.

Tableau 43. Analyse de variance à plan simple du besoin de formation des répondants en gestion pédagogique générale en fonction de leur ancienneté dans un poste de principal de collège.

	Somme des carrés	Ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	0,375	3	0,125	0,597	0,618
Intra-groupes	23,632	113	0,209		
Total	24,007	116			

D'après une analyse de variance à plan simple, il n'y a pas de différence statistiquement significative entre *l'ancienneté des répondants* et leurs *besoins de formation en gestion pédagogique générale* (*F* [3, 113] = 0,597, *p* = 0,618). Autrement dit, l'ancienneté des principaux de collège n'est en fait pas associée à leurs besoins de formation en gestion

pédagogique générale. Ceci est corroboré par la taille de l'effet qui serait négligeable (ω^2 = 0,00) selon le critère de Cohen (1988).

5.2.3.5. La Confection des emplois du temps

Le tableau 44 nous renseigne sur les statistiques descriptives relatives à la confection des emplois du temps. Nous constatons entre autres, que l'échantillon est composé de 9 principaux de collèges ayant plus de 10 ans d'expérience en gestion scolaire, et que ces derniers ont la plus faible moyenne (m = 1,6852, s = 0,50624). D'ailleurs cette moyenne est la plus proche de 1 («*oui j'ai besoin de cette formation* »).

Tableau 44. Besoin de formation des répondants en confection d'emploi du temps en fonction de leur ancienneté dans un poste de principal de collège.

Ancienneté					Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne			
	N	Moyenne	Écart-type	Erreur standard	Borne inférieure	Borne supérieure	Minimum	Maximum
3 ans et moins	72	1,7014	0,48606	0,05728	1,5872	1,8156	1,00	3,00
4 à 7 ans	26	1,8141	0,50624	0,09928	1,6096	2,0186	1,00	3,00
8 à 10 ans	10	1,7500	0,52851	0,16713	1,3719	2,1281	1,00	2,33
Plus de 10 ans	9	1,6852	0,67415	0,22472	1,1670	2,2034	1,00	3,00
Total	117	1,7293	0,50511	0,04670	1,6369	1,8218	1,00	3,00

Quant au tableau 45, il comprend les résultats relatifs à l'analyse de variance sur la confection des emplois du temps. Étant donné que la probabilité p (0,796) est supérieure à 0,05 avec un *F* de 0,340, les résultats de l'analyse de variance sur la confection des emplois du temps ne sont pas statistiquement significatifs. Par conséquent, l'ancienneté des principaux de collège n'est en fait pas associée à leurs besoins de

formation en confection des emplois du temps (F [3, 113] = 0,340, p = 0,796). Ceci est d'ailleurs confirmé par la taille de l'effet (ω^2 = 0,00) qui serait négligeable (Cohen, 1988).

Tableau 45. Analyse de variance à plan simple du besoin de formation des répondants en confection d'emplois du temps en fonction de leur ancienneté dans un poste de principal de collège.

	Somme des carrés	Ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	0,265	3	0,088	0,340	0,796
Intra-groupes	29,331	113	0,260		
Total	29,596	116			

5.2.3.6. L'évaluation des élèves

Le tableau 46 indique les statistiques descriptives pour tous les sous-groupes et pour l'échantillon complet en ce qui concerne l'évaluation des élèves. Par exemple, il y a 9 principaux qui ont plus de 10 ans d'expérience en gestion scolaire. La moyenne de ces derniers par rapport à la variable étudiée qui est d'ailleurs la plus proche de 1 (« *oui j'ai besoin de cette formation* »), s'établit à 1,6000 (s = 0,59582).

Tableau 46. Besoin de formation des répondants en évaluation des élèves en fonction de leur ancienneté dans un poste de principal de collège.

Ancienneté	N	Moyenne	Écart-type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne		Minimum	Maximum
					Borne inférieure	Borne supérieure		
Moins de 3 ans	72	1,7153	0,41543	0,04896	1,6177	1,8129	1,00	3,00
4 à 7 ans	26	1,8269	0,52806	0,10356	1,6136	2,0402	1,00	3,00
8 à 10 ans	10	1,8700	0,36225	0,11455	1,6109	2,1291	1,00	2,20
Plus de 10 ans	9	1,6000	0,59582	0,19861	1,1420	2,0580	1,00	2,80
Total	117	1,7444	0,45323	0,04190	1,6615	1,8274	1,00	3,00

Quant au tableau 47, il comprend les résultats de l'analyse de variance à plan simple sur l'évaluation des élèves. D'après ces résultats, le seuil de signification p (0,421) est supérieur à 0,05; il n'est donc pas statistiquement significatif.

Tableau 47. Analyse de variance à plan simple du besoin de formation des répondants en évaluation des élèves en fonction de leur ancienneté dans un poste de principal de collège.

	Somme des carrés	Ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	0,584	3	0,195	0,946	0,421
Intra-groupes	23,245	113	0,206		
Total	23,829	116			

En définitive, selon les résultats de l'analyse de variance à plan simple, il n'existe pas de différence statistiquement significative entre l'ancienneté des répondants et leur besoin de formation en évaluation des élèves. Ce qui veut dire que l'ancienneté des principaux de collège n'est en fait pas associée à leurs besoins de formation en évaluation des élèves (F [3, 113] = 0,946, p = 0,421). Ces résultats sont confirmés par la taille de l'effet qui est négligeable (ω^2 = 0,00) d'après le critère de Cohen (1988).

5.2.3.7. L'évaluation des enseignements

Le tableau 48 contient les résultats des statistiques descriptives sur l'évaluation des enseignements. En guise d'illustration, il y a 9 répondants dont l'expérience dans un poste de principal de collège se situe à plus de 10 ans. Ce sous-groupe a également la moyenne la plus proche de 1 («*oui j'ai besoin de cette formation* ») par rapport à l'évaluation des enseignements (m = 1,5556, s = 0,64856).

Tableau 48. Besoin de formation des répondants en évaluation des enseignements en fonction de leur ancienneté dans un poste de principal de collège.

Ancienneté	N	Moyenne	Écart-type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne		Minimum	Maximum
					Borne inférieure	Borne supérieure		
Moins de 3 ans	72	1,6855	0,42768	0,05040	1,5850	1,7860	1,00	2,71
4 à 7 ans	26	1,6648	0,56992	0,11177	1,4346	1,8950	1,00	3,00
8 à 10 ans	10	1,9429	0,29508	0,09331	1,7318	2,1539	1,29	2,43
Plus de 10 ans	9	1,5556	0,64856	0,21619	1,0570	2,0541	1,00	3,00
Total	117	1,6929	0,47411	0,04383	1,6061	1,7797	1,00	3,00

Quant au tableau 49, il contient les résultats relatifs à l'analyse de variance à plan simple du besoin de formation des répondants en évaluation des enseignements. Dans ce tableau, nous avons plusieurs informations dont *F* (1,221) et *p* (0,305 > 0,05). C'est ainsi qu'étant donné que *p* est supérieur à 0,05, les résultats de l'ANOVA sur l'évaluation des enseignements ne sont pas statistiquement significatifs. Par conséquent, l'ancienneté des principaux de collège n'est en fait pas associée à leurs besoins de formation en évaluation des enseignements (*F* [3, 113] = 1,221, *p* = 0,305). Quant à la taille de l'effet, elle est négligeable avec un ω^2 de 0,005 (Cohen, 1988).

Tableau 49. Analyse de variance à plan simple du besoin de formation des répondants en évaluation des enseignements en fonction de leur ancienneté dans un poste de principal de collège.

	Somme des carrés	Ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	0,819	3	0,273	1,221	0,305
Intra-groupes	25,255	113	0,223		
Total	26,074	116			

5.2.3.8. L'administration de crédits

L'administration de crédits constitue un autre besoin de formation des principaux de collège du Sénégal. Le tableau 50 montre que les principaux ayant plus de 10 ans d'expérience en gestion scolaire sont au nombre de 9 et leur moyenne relative à l'administration de crédits est la plus faible (m = 1,2937, s = 0,37703), mais aussi plus proche de 1 (« *oui j'ai besoin de cette formation* »).

Tableau 50. Besoin de formation des répondants en administration de crédits en fonction de leur ancienneté dans un poste de principal de collège.

					Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne			
Ancienneté	N	Moyenne	Écart-type	Erreur standard	Borne inférieure	Borne supérieure	Minimum	Maximum
Moins de 3 ans	72	1,3561	,46510	,05481	1,2468	1,4654	1,00	4,00
4 à 7 ans	26	1,3599	,39044	,07657	1,2022	1,5176	1,00	2,14
8 à 10 ans	10	1,4929	,63839	,20188	1,0362	1,9495	1,00	3,00
Plus de 10 ans	9	1,2937	,37703	,12568	1,0038	1,5835	1,00	2,14
Total	117	1,3638	,45666	,04222	1,2802	1,4474	1,00	4,00

Le tableau 51 fournit les résultats relatifs à l'analyse de variance à plan simple du besoin de formation des répondants en administration de

crédits. Parmi les éléments de tableau, nous avons la valeur de la statistique testée *F* (0,339) et celle du seuil de signification *p* (0,797). Étant donné que *p* est supérieur à 0,05, les résultats de l'ANOVA relatifs à l'administration de crédits ne sont pas statistiquement significatifs. Par conséquent, l'ancienneté des principaux de collège n'est en fait pas associée à leurs besoins de formation en administration de crédits (*F* [3, 113] = 0,339, *p* = 0,797). La taille de l'effet (ω^2 = 0,005) est également négligeable d'après le critère de Cohen (1988) corroborant ainsi les résultats de l'analyse de variance à plan simple.

Tableau 51. Analyse de variance à plan simple du besoin de formation des répondants en administration de crédits en fonction de leur ancienneté dans un poste de principal de collège.

	Somme des carrés	Ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	0,216	3	0,072	0,339	0,797
Intra-groupes	23,974	113	0,212		
Total	24,190	116			

5.2.3.9. La Gestion matérielle

La gestion matérielle constitue un autre besoin de formation des principaux de collège que nous avons rencontrés. Le tableau 52 comprend les statistiques descriptives relatives à cette tâche. Ce tableau montre que l'échantillon est composé de 9 principaux de collège ayant plus 10 ans d'expérience en gestion scolaire, et que la moyenne de ces derniers par rapport à la gestion matérielle est de 1,5051 (s = 0,60663). Il s'agit d'ailleurs de la moyenne la plus proche de 1 (« *oui j'ai besoin de cette formation* »).

Tableau 52. Besoin de formation des répondants en gestion matérielle en fonction de leur ancienneté dans un poste de principal de collège.

					Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne			
Ancienneté	**N**	**Moyenne**	**Écart-type**	**Erreur standard**	**Borne inférieure**	**Borne supérieure**	**Minimum**	**Maximum**
Moins de 3 ans	72	1,7325	0,54104	0,06376	1,6053	1,8596	1,00	3,82
4 à 7 ans	26	1,6888	0,56286	0,11039	1,4615	1,9162	1,00	3,00
8 à 10 ans	**10**	**1,7455**	**0,38283**	**0,12106**	**1,4716**	**2,0193**	**1,00**	**2,27**
Plus de 10 ans	9	1,5051	0,60663	0,20221	1,0388	1,9713	1,00	2,82
Total	117	1,7064	0,53662	0,04961	1,6081	1,8047	1,00	3,82

Le tableau 53 contient les résultats de l'analyse de variance à plan simple du besoin de formation des répondants en gestion matérielle. D'après la statistique testée *F* (0,499) et la probabilité *p* (0,683 > 0,05), les résultats de l'ANOVA ne sont pas statistiquement significatifs. Ce qui signifie que l'ancienneté des principaux de collège n'est en fait pas associée à leurs besoins de formation en gestion matérielle (F [3, 113] = 0,499, p = 0,683). D'ailleurs, la taille de l'effet le confirme, car celui-ci est négligeable (ω^2 = 0,00) d'après le critère de Cohen (1988).

Tableau 53. Analyse de variance à plan simple du besoin de formation des répondants en gestion matérielle en fonction de leur ancienneté dans un poste de principal de collège.

	Somme des carrés	**Ddl**	**Moyenne des carrés**	**F**	**Signification**
Inter-groupes	0,437	3	0,146	0,499	0,683
Intra-groupes	32,967	113	0,292		
Total	33,404	116			

Pour répondre à la question de recherche, on peut dire qu'il n'y a pas une différence statistiquement significative entre les tâches prioritaires dans

lesquelles les principaux des collèges souhaitent être formés et leur nombre d'années d'expérience comme principal de collège. Par conséquent, l'ancienneté des principaux de collège n'est en fait pas associée à leurs besoins de formation en gestion scolaire.

Même si cela ne figurait pas dans nos questions de recherche, nous avons, par curiosité, et sur demande de notre directrice de thèse, tenté de vérifier si les tâches prioritaires dans lesquelles les principaux des collèges souhaitent être formés varient en fonction leur sexe. C'est ainsi que les résultats d'une d'analyse de variance à plan simple dénote des différences statistiquement significatives entre le sexe des principaux de collège et leurs besoins de formation en Gestion des élèves (F= 5,609, p=0,02), en Confection des emplois du temps (F= 4,769, p=0,031), en Évaluation des enseignements (F= 9,399, p=0,003) et en Gestion matérielle (F= 3,990, p=0,048).

5.2.4. Quatrième question de recherche

Quels sont les différents modes de formation par lesquels les principaux des CEM du Sénégal souhaitent se former?

Pour répondre à cette question, les cinq variables considérées sont : la *formation dans les pôles régionaux*, la *formation dans les IA/IDEN*, *la formation à la FASTEF*, les *initiatives individuelles* et la *formation dans les CEM.* Ces variables composites sont obtenues en calculant la moyenne des items qui composent chaque mode de formation. Les différentes modes de formations seront présentées et analysées à l'aide d'une analyse de variance à mesures répétées avec quatre échelles de réponses: *Pas du tout pertinent (1); Peu pertinent (2); Pertinent (3); et, Très pertinent (4)*. Mais avec la création des variables composites, les valeurs de la variable dépendante qui en résulte peut se situer entre 1 et 4

Le tableau 54 regroupe les résultats relatifs aux statistiques descriptives de l'ensemble des variables composites. La première observation de ce tableau révèle que les formations qui se déroulent dans les IA/IDEN (m = 2,9124, s = 0,68175) ont la moyenne la plus élevée.

Tableau 54. Répartition des modes de formation proposés aux répondants en fonction de leur degré de pertinence.

Modes de formation	Nombre	Moyenne	Écart-type
Formation dans les Pôles régionaux	117	2,4715	0,66605
IA/IDEN	117	2,9124	0,68175
Formation à la FASTEF	117	2,3205	0,78910
Initiatives individuelles	117	2,7906	0,75308
Formation dans les CEM	117	2,7194	0,78132

Quant au tableau 55, il présente les résultats relatifs à l'analyse de variance à mesure répétée des modes de formation proposés aux répondants en fonction de leur degré de pertinence. Ces résultats indiquent une différence statistiquement significative entre la moyenne des différents modes de formations proposés (*Λ de Wilks est de 0,645, F [4; 113] = 15,526 et p = 0.001)*. L'effet de cette différence serait d'ailleurs grand d'après la valeur d'êta au carré partiel (*η2* = 0,355).

Tableau 55. Analyse de variance à mesure répétée des modes de formation proposés aux répondants en fonction de leur degré de pertinence.

Effet	Valeur	D	ddl de l'hypothèse	Erreur ddl	Sig.	Eta au carré partiel
Trace de Pillai	0,355	15,526	4	113	0,001	0,355
Lambda de Wilks	**0,645**	**15,526**	**4**	**113**	**0,001**	**0,355**
Trace de Hotelling	0,550	15,526	4	113	0,001	0,355
Plus grande racine de Roy	0,550	15,526	4	113	0,001	0,355

Le test de comparaisons multiples (Bonferroni), montre des différences statistiquement significatives entre la formation dans les PRF (m = 2,4715, s = 0,66605) et celle devant se dérouler dans les IA/IDEN (m = 2,9124, s = 0,68175), à la FASTEF (m = 2,3205, s = 0,78910), dans les CEM (m = 2,7194, s = 0,78132), ou encore les formations à Initiatives individuelles (m = 2,7906, s = 0,75308), avec un *p* partout inférieur à 0,05. Notons également qu'il y a une différence statistiquement significative entre la formation dans les IA/IDEN (m = 2,9124, s = 0,68175) et celles qui devraient avoir lieu dans les CEM (m = 2,7194, s = 0,78132) avec *p* = 0,016, ce qui est plus petit que 0,05. Enfin, le test de Bonferroni indique des différences de moyennes statistiquement significatives entre la formation à la FASTEF (m = 2,3205, s = 0,78910) et celle à Initiatives individuelles (m = 2,7906, s = 0,75308) d'une part et d'une part, la formation à la FASTEF (m = 2,3205, s = 0,78910) et celles qui devraient se tenir dans les CEM (m = 2,7194, s = 0,78132).

En définitive, même s'il n'y a pas une différence statistiquement significative entre la moyenne des différents modes de formations, les principaux des CEM privilégieraient la formation dans les IA/IDEN (m = 2,9124, s = s = 0,68175), car la moyenne de cette dernière se rapproche beaucoup plus de trois. Pour rappel, trois correspond à «*Pertinent* » dans les échelles de réponses proposées dans le questionnaire de collecte de données. Par conséquent, la réponse à la question de recherche serait que les principaux des CEM du Sénégal seraient plus favorables aux sessions de formation organisées dans les IA/IDEN (m = 2,9124, s = 0,68175).

5.2.5. Cinquième question de recherche

Est-ce que les modes de formation continue par lesquels les principaux des CEM du Sénégal souhaitent se former varient en fonction de leur nombre d'années d'expérience comme principal de collège?

Pour répondre à cette question, les quatre niveaux considérés sont : *3 ans et moins;* 4 à 7 *ans;* 8 à 10 *ans;* et, *Plus de 10 ans*. Les cinq variables dépendantes à savoir les *Initiatives individuelles,* la *FASTEF,* le *PRF,* l'*IA/IDEN et* les *CEM* seront présentées et analysées à l'aide d'une analyse de variance à plan simple en fonction des quatre niveaux de réponse de la variable indépendante, ici l'*ancienneté dans un poste de principal de collège*.

5.2.5.1. Les sessions de formation à initiatives individuelles

Les sessions de formation à initiatives individuelles constituent l'un des modes de formation proposés aux répondants. Ce type de formation comprend les colloques/congrès/conférences, la lecture de revues scientifiques en éducation et la formation par les pairs comme le réseau personnel d'information du répondant. Dans le tableau 56, nous avons les statistiques descriptives pour chaque sous-groupe et pour l'échantillon entier. Par exemple, il y a 26 principaux de collège ayant entre 4 et 7 ans d'expérience en gestion scolaire qui ont répondu au questionnaire. En plus, la moyenne de ces derniers par rapport aux modes de formation à initiatives individuelles est de 2,9615 (s = 0,69491).

Tableau 56. Mode de formation à initiatives individuelles en fonction de l'ancienneté des répondants dans un poste de principal de collège.

Ancienneté	N	Moyenne	Écart-type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne		Minimum	Maximum
					Borne inférieure	Borne supérieure		
Moins de 3 ans	72	2,7940	0,76683	0,09037	2,6138	2,9742	1,00	4,00
4 à 7 ans	26	2,9615	0,69491	0,13628	2,6809	3,2422	1,33	4,00
8 à 10 ans	10	2,1333	0,61262	0,19373	1,6951	2,5716	1,33	3,33
Plus de 10 ans	9	3,0000	0,62361	0,20787	2,5207	3,4793	1,67	4,00
Total	117	2,7906	0,75308	0,06962	2,6527	2,9285	1,00	4,00

Le tableau 57 contient les résultats relatifs à l'analyse de variance à plan simple des sessions de formation à initiatives individuelles des répondants. Il est composé de la somme des carrés, les degrés de liberté, les carrés moyens et la valeur de F, qui est la statistique testée. D'après les résultats du tableau, $F = 3{,}419$. Ceci est statistiquement significatif puisque p (0,020) est inférieur à 0,05. Toutefois, le test de l'ANOVA à lui seul n'indique pas entre quels sous-groupes il y a des différences de moyennes.

Tableau 57. Analyse de variance à plan simple des sessions de formation à initiatives individuelles des répondants.

	Somme des carrés	Ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	5,475	3	1,825	3,419	0,020
Intra-groupes	60,311	113	0,534		
Total	65,786	116			

Pour déceler les différences, nous avons recouru à un test de comparaisons multiples de moyennes ou *post-hoc*. Pour choisir le test *post-hoc*, il faut vérifier d'abord l'homogénéité des variances avec le test de *Levene* que nous avons présenté dans le tableau 58. Ce test vérifie les postulats de l'analyse de variance, à savoir si les variances des différents sous-groupes peuvent être considérées comme homogènes. Ce résultat influence aussi le choix du test *post-hoc* pour les comparaisons multiples de moyennes. Dans la situation présente, la valeur de la statistique testée est de 1,197; ceci n'est pas significatif puisque $p = 0{,}314 > 0{,}05$.

Tableau 58. Test d'homogénéité des variances des sessions de formation à initiatives individuelles des répondants.

Statistique de Levene	ddl1	ddl2	Signification
1,197	3	113	0,314

Par conséquent, nous concluons que les variances sont homogènes et nous choisissons le *Q de Ryan-Einot-Gabriel-Welsch* comme test de comparaisons multiples de moyennes pour voir où se situent les différences. Les résultats de ce test sont consignés dans le tableau 59.

Tableau 59. Le Q de Ryan-Einot-Gabriel-Welsch des sessions de formation à initiatives individuelles des répondants.

	Années d'expérience dans un poste de principal de collège	N	Sous-ensemble pour alpha = 0.05
			1
Intervalle de Ryan-Einot-Gabriel-Welsch	8 à 10 ans	10	2,1333
	Moins de 3 ans	72	2,7940
	4 à 7 ans	26	2,9615
	Plus de 10 ans	9	3,0000
	Signification		0,060

Les moyennes des groupes des sous-ensembles homogènes sont affichées.

En somme, d'après les résultats obtenus suite à analyse de variance à plan simple, il y a une différence statistiquement significative (F [3, 113] = 3,419, p = ,020) entre *l'ancienneté des répondants dans un poste de principal de collège* et les *modes de formation à initiatives individuelles*. Autrement dit, le nombre d'années d'expérience en gestion scolaire pourrait être associé aux modes de formation à initiatives individuelles des répondants. Toutefois, cette différence serait négligeable selon la taille de l'effet (ω^2 = 0,058) du critère de Cohen (1988).

Quant au test des comparaisons multiples de moyennes du Q de Ryan-Einot-Gabriel-Welsch, il n'a détecté aucune différence significative entre les différentes catégories. C'est dire l'ancienneté n'est en fait pas associée à la préférence des principaux aux modes de formation à initiatives individuelles.

5.2.5.2. Les formations à la FASTEF

Les sessions de formation à la FASTEF constituent un autre mode de formation des principaux de collège rencontrés. Ces formations sont constituées des programmes de Licence et de Master en administration de l'éducation, les sessions de formation payées par les principaux eux-mêmes et les cours de fins de semaine. Dans le tableau 60, nous avons les statistiques descriptives relatives aux modes de formations à la FASTEF pour chaque sous-groupe et pour l'échantillon entier. En guise d'illustration, nous savons qu'il y a 10 principaux de collège ayant entre 8 et 10 ans d'expérience en gestion scolaire qui ont répondu au questionnaire. La moyenne de ces derniers par rapport aux formations qui doivent se dérouler à la FASTEF est de 2,4500 (s = 0,83166).

Tableau 60. Formation à la FASTEF en fonction de l'ancienneté des répondants dans un poste de principal de collège.

Ancienneté	N	Moyenne	Écart-type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne		Minimum	Maximum
					Borne inférieure	Borne supérieure		
Moins de 3 ans	72	2,2569	,79165	0,09330	2,0709	2,4430	1,00	4,00
4 à 7 ans	26	2,3269	,83597	0,16395	1,9893	2,6646	1,00	4,00
8 à 10 ans	10	2,4500	,83166	0,26300	1,8551	3,0449	1,50	4,00
Plus de 10 ans	9	2,6667	,55902	0,18634	2,2370	3,0964	1,50	3,50
Total	117	2,3205	,78910	0,07295	2,1760	2,4650	1,00	4,00

À côté du tableau sur les statistiques descriptives, nous avons le tableau 61 relatif à l'analyse de variance à plan simple sur la formation à la FASTEF. Ce tableau indique que le test ANOVA n'est pas statistiquement significatif d'après les résultats de *F* (0,820) et de *p* (0,486 > 0,05). Nous pouvons conclure qu'il n'y pas de différence statistiquement significative entre *l'ancienneté des répondants* et la *formation à la FASTEF*. Autrement dit, l'ancienneté n'est en fait pas associée à la préférence des principaux pour une formation à la FASTEF de Dakar (*F* [3, 113] = 0,820, *p* = 0,486). Ceci est d'ailleurs confirmé par la taille de l'effet (ω^2 = 0,004) qui est négligeable (Cohen, 1988).

Tableau 61. Analyse de variance à plan simple de la formation des répondants à la FASTEF.

	Somme des carrés	Ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	1,538	3	0,513	0,820	0,486
Intra-groupes	70,693	113	0,626		
Total	72,231	116			

5.2.5.3. Les formations dans les PRF

En ce qui concerne les formations devant se tenir dans les PRF, elles regroupent les sessions de formation pendant les congés au cours de l'année et celles devant se tenir pendant les grandes vacances. Il s'agit d'un autre mode de formation que les principaux des collèges sénégalais peuvent utiliser pour se former. Le tableau 62 regroupe les résultats des statistiques descriptives sur la formation dans les PRF. Au nombre de 10, les répondants ayant entre 8 et 10 ans d'expérience dans un poste de principal de collège présentent la moyenne la plus élevée (m = 2,5000, s = 0,47791).

Tableau 62. Mode de formation dans les PRF en fonction de l'ancienneté des répondants dans un poste de principal de collège.

					Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne			
Ancienneté	**N**	**Moyenne**	**Écart-type**	**Erreur standard**	**Borne inférieure**	**Borne supérieure**	**Minimum**	**Maximum**
Moins de 3 ans	72	2,4792	0,68114	0,08027	2,3191	2,6392	1,00	4,00
4 à 7 ans	26	2,4487	0,69245	0,13580	2,1690	2,7284	1,00	4,00
8 à 10 ans	10	2,5000	0,47791	0,15113	2,1581	2,8419	1,67	3,33
Plus de 10 ans	9	2,4444	0,74536	0,24845	1,8715	3,0174	1,33	3,67
Total	117	2,4715	0,66605	0,06158	2,3495	2,5935	1,00	4,00

Quant au tableau 63, il regroupe les résultats relatifs à l'analyse de variance à plan simple sur la formation dans les PRF. Dans ce tableau, nous avons entre autres informations, la statistique testée *F* (0,024) et le seuil de signification *p* (0,995). Étant donné que p est supérieure à 0,05, l'ANOVA révèle des résultats qui ne sont pas statistiquement significatifs. Par conséquent, on peut conclure que l'ancienneté n'est en fait pas associée à la préférence des principaux pour une formation au PRF (*F* [3, 113] = 0,024, *p* = 0,995). Ceci corrobore la taille de l'effet ($\omega^2 = 0{,}00$) qui est négligeable, d'après le critère de Cohen (1988).

Tableau 63. Analyse de variance à plan simple de la formation des répondants dans les PRF.

	Somme des carrés	**Ddl**	**Moyenne des carrés**	**F**	**Signification**
Inter-groupes	0,032	3	,011	0,024	0,995
Intra-groupes	51,428	113	,455		
Total	51,461	116			

5.2.5.4. Les formations dans les IA/IDEN

Les formations dans les IA/IDEN constituent un autre moyen de former les principaux des collèges sénégalais. Dans ce mode de formation, nous avons les cours de soirs et de fins de semaine qui peuvent se dérouler soit dans les IA, soit dans les IDEN. C'est ainsi que le tableau 64 présente d'abord les statistiques descriptives sur les modes de formation dans les IA/IDEN. Par exemple, avec une moyenne de 3,0962 (s = 0,55712), les principaux de collège ayant entre 4 et 7 ans d'expérience de gestionnaire scolaire sont au nombre de 26, et ils ont également la moyenne la plus élevée de l'échantillon (m = 3,0962, s =0 ,55712).

Tableau 64. Mode de formation dans les ID/IDEN en fonction de l'ancienneté des répondants dans un poste de principal de collège.

Ancienneté	N	Moyenne	Écart-type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne		Minimum	Maximum
					Borne inférieure	Borne supérieure		
Moins de 3 ans	72	2,8924	0,70064	0,08257	2,7277	3,0570	1,00	4,00
4 à 7 ans	26	3,0962	0,55712	0,10926	2,8711	3,3212	2,00	4,00
8 à 10 ans	10	2,5250	0,69172	0,21874	2,0302	3,0198	1,50	3,75
Plus de 10 ans	9	2,9722	0,75462	0,25154	2,3922	3,5523	1,75	4,00
Total	117	2,9124	0,68175	0,06303	2,7876	3,0372	1,00	4,00

Le tableau 65 comprend les résultats de l'analyse de variance à plan simple sur les formations dans les IA/IDEN. D'après ces résultats, la statistique testée F = 1,785, avec un p de 0,154 > 0,05, n'est pas statistiquement significative. Par conséquent, l'ancienneté n'est en fait pas associée à la préférence des principaux pour une formation aux IA/IDEN (F [3, 113] = 0,1785, p = 0,154). Ceci est confirmé par la taille de l'effet (ω^2 = 0,019) qui est négligeable, d'après le critère de Cohen (1988).

Tableau 65. Analyse de variance à plan simple de la formation des répondants dans les IA/IDEN.

	Somme des carrés	Ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	2,440	3	0,813	1,785	0,154
Intra-groupes	51,475	113	0,456		
Total	53,915	116			

5.2.5.5. Les formations dans les CEM

Les formations dans les CEM constituent un autre mode de formation des répondants. Il regroupe les séminaires dans les établissements et les journées d'étude. Dans le tableau 66, nous avons l'ensemble des statistiques descriptives relatives aux formations dans les CEM. Par exemple, on voit que l'échantillon global est composé de 72 principaux de collège avec un maximum de 3 ans d'expérience en gestion scolaire. En plus, la moyenne de ces derniers par rapport aux formations dans les CEM est de 2,6725 (s = 0,78826).

Tableau 66. Mode de formation dans les CEM en fonction de l'ancienneté des répondants dans un poste de principal de collège.

					Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne			
	N	Moyenne	Écart-type	Erreur standard	Borne inférieure	Borne supérieure	Minimum	Maximum
Moins de 3 ans	72	2,6725	0,78826	0,09290	2,4872	2,8577	1,00	4,00
4 à 7 ans	26	2,8750	0,75581	0,14823	2,5697	3,1803	1,00	4,00
8 à 10 ans	10	2,5250	0,69172	0,21874	2,0302	3,0198	1,50	3,50
Plus de 10 ans	9	2,8611	0,91950	0,30650	2,1543	3,5679	1,00	4,00
Total	117	2,7194	0,78132	0,07223	2,5763	2,8624	1,00	4,00

Le tableau 67 présente les résultats relatifs à l'analyse de variance à plan simple sur les formations dans les CEM. Ainsi, étant donné que p est supérieure à 0,05, les résultats de l'ANOVA sur les formations dans les

CEM ne sont pas statistiquement significatifs. Autrement dit, l'ancienneté des chefs d'établissement dans un poste de principal n'est en fait pas associée à la préférence de ces derniers pour une formation dans les collèges (F [3, 113] = 0,730, p = 0,536). Ceci est confirmé par la taille de l'effet (ω^2 = 0,006) qui est négligeable (Cohen, 1988).

Tableau 67. Analyse de variance à plan simple de la formation des répondants dans les CEM

	Somme des carrés	Ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	1,347	3	0,449	0,730	0,536
Intra-groupes	69,467	113	0,615		
Total	70,814	116			

CHAPITRE VI : DISCUSSIONS DES RÉSULTATS

6.1. Les tâches prioritaires

Pour rappel, la première question de recherche consistait à identifier les tâches prioritaires auxquelles les principaux des collèges sénégalais accordent le plus d'importance. C'est ainsi que dans un premier temps, le *Λ de Wilks (F [8] = 7,179 et p = 0.001*) montre qu'il y a des différences statistiquement significatives entre les moyennes des différentes tâches auxquelles les principaux des collèges du Sénégal sont assignés. Toutefois, même si les tests statistiques révèlent des différences statistiquement significatives, les résultats des statistiques descriptives montrent que toutes les tâches sont importantes aux yeux des principaux des CEM. En effet, les moyennes des différentes tâches des gestionnaires collégiaux varient entre 3,5456 et 3,6972. C'est dire que les principaux accordent pratiquement le même niveau d'importance aux tâches qui leur sont assignées même si la Gestion des élèves (m = 3,6972, s = 0,66736) présente la moyenne la plus élevée.

Selon le modèle de Getzels & Guba (1957) que nous avons adopté, le rôle du principal de collège est déterminé par les attentes des différents acteurs du système éducatif sénégalais. Il s'agit du ministère de l'Éducation, de l'IA, de l'IDEN, des enseignants, des élèves, des parents et du CCE. D'après les résultats que nous avons obtenus, la Gestion des élèves (m = 3,6972, s = 0,66736) semble être la tâche qui préoccupe le plus les principaux des collèges sénégalais. Dans le Guide du chef d'établissement sénégalais (MEN, 2004), la gestion des élèves est un aspect essentiel dans le fonctionnement des écoles. Par conséquent, il est important pour le chef d'établissement de mettre en place un règlement intérieur et de le communiquer aux élèves. Quant aux surveillants généraux (secrétaires des principaux), ils sont chargés de

veiller à la bonne application de ce règlement intérieur pour un meilleur encadrement. C'est ainsi que le respect du règlement intérieur ainsi que les activités socio-éducatives et culturelles menées au sein de l'établissement ont pour finalité de contribuer à développer, chez chaque élève, le goût de l'effort, le sens de l'intérêt général, de la responsabilité, de la discipline et du respect du bien public et d'autrui (MEN, 2004).

L'encadrement des élèves en difficultés demeure un vrai casse-tête pour les principaux de collège, car il n'y a pas dans les écoles sénégalaises, un service qui s'occupe des cas sociaux, des handicapés, ou encore des élèves en difficultés d'apprentissage ou d'adaptation. Il revient au chef d'établissement de mettre en place des stratégies pour éviter que ne se développe chez ces jeunes un sentiment d'exclusion.

L'approche genre constitue également un autre élément dont doit s'occuper le principal de collège. En effet, dans une société où les femmes sont souvent reléguées au second rang, le gestionnaire scolaire doit développer des stratégies qui vont permettre aux jeunes filles de s'épanouir dans l'environnement scolaire.

Contrairement à la gestion des élèves, la confection des emplois du temps (m = 3,5456s = 0,38941) semble moins préoccuper les principaux des collèges sénégalais, car les résultats des statistiques descriptives montrent que cette tâche détient la plus faible moyenne. Mais comme nous l'avons dit plus haut, toutes les tâches demeurent importantes pour les principaux. D'ailleurs, la confection des emplois du temps constitue une épreuve charnière pour le chef d'établissement. Résultat de l'arbitrage entre les multiples contraintes et les vœux des enseignants, la réalisation des emplois du temps pose problème aux principaux de collège. C'est ainsi que 42,0 % d'entre eux affirment avoir une préoccupation dans l'alternance des disciplines. Ceci pourrait s'expliquer non seulement par une politique éducative qui place la réussite des

élèves au centre des préoccupations du principal, mais aussi, une réflexion sur le temps de travail des élèves. C'est dire que les problèmes ne manquent pas dans la réalisation des emplois du temps qui exige des compétences en planification. Ce qui fait dire à Delaire (1993) que les difficultés que les chefs d'établissement rencontrent dans la confection des emplois du temps ne permettent pas d'envisager facilement l'ajout de contraintes supplémentaires.

Au Sénégal, le découpage de l'année scolaire sur neuf mois de cours impose un horaire hebdomadaire chargé qui laisse peu de temps aux élèves, surtout pour les plus faibles pour se mettre à jours dans leurs cours. Toutefois, la mise en place, pour les enseignants vacataires, de grilles horaires qui permettent un emploi du temps mobile, l'intégration systématique pour tous les élèves de plages de travail encadré où ils puissent trouver l'aide méthodologique nécessaire qui peut leur faire défaut dans l'environnement familial sont des points que les principaux doivent prendre en compte dans le processus de réalisation des emplois du temps des collèges.

Notons également que les autres tâches demeurent importantes d'après les résultats. C'est le cas de la Gestion administrative générale (m = 3,667, s = 0,28255) qui préoccupe plus les gestionnaires que la Confection des emplois du temps, par exemple (m = 3,5456, s = 0,38941). Quand on fait référence aux attentes du modèle de Getzels & Guba (1957), sur le plan administratif, les principaux ont des comptes à rendre au ministère de l'Éducation, à l'IA et à l'IDEN. C'est dire qu'ils sont avant tout, des administrateurs. C'est dans ce cas de figure, Obin, (2000, p. 2) affirme que «l*e vocabulaire est significatif, (…) un professeur dit rarement : "je vais voir le chef d'établissement", mais plutôt : "je vais à l'administration", un mot passe-partout, aseptisé, qui désigne à la fois un bâtiment, une série de personnels et* in fine *le principal ou le proviseur.»*

Le chef d'établissement doit donc veiller à la mise en œuvre des politiques et des objectifs académiques au sein de son établissement (Blouin, 2005; Garant, 1991). Pour le principal de collège sénégalais, la gestion administrative concerne les aspects liés à l'organisation et au fonctionnement de celui-ci. Il s'agit entre autres, de la capacité de ce dernier à faire fonctionner son collège non seulement en se conformant aux règles établies, mais aussi d'y apporter des innovations.

Dans la gestion administrative générale, les résultats de la thèse ont montré que les principaux de collèges sont préoccupés par l'élaboration de plans de communication interne et externe, la rédaction des correspondances et des rapports administratifs, le fait de faire fonctionner le collège conformément aux règles établies et l'élaboration et l'utilisation des outils pour une gestion administrative efficiente des ressources.

Quant à la Gestion pédagogique générale (m = 3,6801, s = 0,29205), elle constitue une autre tâche qui préoccupe les principaux. Au Sénégal, les chefs d'établissement ont des responsabilités pédagogiques contrairement à la France, où jusqu'à une date récente, ils n'étaient pas investis d'une telle responsabilité (Obin, 2000). Toutefois, dans son établissement scolaire, le principal doit avoir un leadership pédagogique pour être à la hauteur des attentes des enseignants et des élèves, car c'est lui qui supervise, évalue et surveille les progrès des élèves.

Dans son rôle de gestionnaire pédagogique, le principal de collège doit mettre en place une cellule pédagogique de l'établissement chargée de coordonner la formation continue des enseignants (Arrêté n°7078 78 / MEN du 29/9/99). Il doit aussi désigner les professeurs principaux qui l'assistent dans le suivi de l'action pédagogique du collège et qui l'aident aussi à coordonner efficacement le travail des enseignants. Tout ceci pour dire que le principal doit avoir des compétences contextualisées et contingentes à la situation qui en sollicite l'exercice comme le

recommande pour paraphraser Le Boterf (1994). Aussi, les résultats de la thèse montrent-ils que la connaissance des théories générales sur l'éducation, la pédagogie, l'organisation et l'initiation des élèves et du personnel aux Technologies de l'information et de la communication (TIC) sont des préoccupations des principaux des collèges.

Enfin, la gestion financière est un autre élément qui préoccupe les principaux de collège du Sénégal. Dans le cadre de cette recherche, celle-ci repose essentiellement sur l'Administration de crédits (m= 3,6946, s = 0,35300) et la Gestion matérielle (m = 3,5778, s = 0,4306). Ces tâches demeurent importantes, car les principaux de collège qui sont des enseignants reconvertis n'ont pas une formation pour gérer des finances même s'il y a des attentes provenant aussi bien de l'autorité administrative que des populations.

Toutefois, même si le fait de s'assurer que les vendeurs de denrées alimentaires sont cliniquement indemnes d'affections épidémiologiques et le contrôle régulier de la gestion et des écritures comptables semblent préoccuper les principaux, ils n'en demeurent pas moins que la gestion financière est moins préoccupante que celle pédagogique et administrative. Pourtant, suite aux différentes erreurs constatées dans la gestion des CEM, le MEN a publié une note de service en novembre 2005 (Note de service no 005670 /ME/DC/JPN/JM). Instituée par le Décret 2000-337 du 16 mai 2000, cette note rappelle que seul le Conseil de Gestion est compétent pour la gestion des recettes mises à la disposition ou générées par les établissements. Signalons que dans les écoles sénégalaises, les recettes sont constituées par les frais d'inscription, les cotisations des APE, les contributions des partenaires et des Collectivités locales, les produits des manifestations socioculturelles et des locations d'infrastructures, les subventions, les dons et les produits des diverses prestations de service. Pour ceux qui gèrent ces fonds, le MEF rappelle régulièrement qu'il est important de noter que les crédits alloués aux

écoles doivent être gérés conformément aux dispositions de l'Arrêté interministériel no. 003207 du 17 mars 2004 qui stipule en son article 4 que « l*e Conseil de Gestion de chaque établissement moyen ou secondaire est chargé du contrôle, de la mobilisation et de l'utilisation des ressources générées par ledit établissement.»*

Les principaux de collège sont donc très attendus dans la gestion financière par les différents acteurs du système éducatif sénégalais comme dans le modèle de Getzels & Guba (1957), car tout gestionnaire scolaire qui détiendrait par-devers lui tout ou partie de ces fonds publics sans y être dûment habilité par les textes en vigueur, se mettrait dans la situation du comptable de fait et engagerait ainsi sa responsabilité personnelle (Note de Service no 005670 /ME/DC/JPN/JM du 23 novembre 2005). C'est pour cela que le Ministère de l'éducation recommande aux écoles de mettre en place un conseil de gestion chargé du contrôle, de la mobilisation et de l'utilisation des ressources générées par le collège. Quant à l'administration dudit Conseil, elle est assumée par le principal. En plus, les opérations de recettes et de dépenses du Conseil de gestion sont soumises au contrôle des services compétents de l'État. Il s'agit de la Cour des Comptes et de l'Inspection Générale d'État et des Affaires Administratives et Financières de l'Éducation. De son côté, le Conseil de gestion produit un compte rendu annuel de l'exécution des recettes et des dépenses au ministère de l'Éducation et au ministère de l'Économie et des Finances. Par conséquent, même si les principaux semblent moins préoccupés par la gestion financière que les autres tâches, il n'en demeure pas moins que leurs responsabilités sont très engagées dans la gestion des ressources matérielles et financières de leur collège.

6.2. Besoins de formation

La deuxième question de recherche consistait à connaître les tâches prioritaires dans lesquelles les principaux des CEM du Sénégal ressentent le plus le besoin d'être formés. Même si les résultats relatifs aux tests statistiques sont statistiquement significatifs, les statistiques descriptives montrent que la moyenne du besoin de formation à chaque tâche est supérieure à «un». Pour rappel, «un» représente la modalité de réponse («*oui j'ai besoin de cette formation* ») proposée dans le questionnaire. C'est dire que les principaux rencontrent quasiment le même besoin de formation dans les différentes tâches qui leurs sont assignées, car il n'y a pas un grand écart entre les moyennes des différentes variables même si le besoin de formation demeure plus élevé dans l'Administration de crédits (m= 1,3638, s = 0,45666). Ceci est confirmé par les résultats issus des statistiques descriptives, car il n'y a pas une grande différence entre les moyennes des différente besoins de formation qui varient d'ailleurs entre 1,3638 (*Administration de crédits*) et 1,7444 (*Évaluation des élèves*). Toutefois, nous allons essayer de décortiquer ces différences si minimes soient-elles.

Il n'est pas surprenant que l'Administration de crédits (m = 1,3638, s = 0,45666) soit la tâche à laquelle les principaux de collège sentent plus le besoin d'être formés. Comme nous l'avons dit plus haut, les principaux sont des enseignants promus gestionnaires; ils n'ont donc pas la formation nécessaire pour gérer les budgets et les crédits qui leur sont alloués. C'est ainsi qu'un conseil de gestion a été mis en place pour les épauler. En effet, le conseil de gestion exerce par lui-même, soit par sa section permanente prévue à l'article 5, des attributions relatives au fonctionnement financier du CEM. Le conseil donne également son avis sur l'état prévisionnel des recettes et des dépenses, l'observation des prescriptions relatives à l'hygiène et sur toutes les questions qui lui sont soumises par le ministre de l'Éducation, l'IA, le principal de collège ou la

section permanente. C'est le conseil de gestion qui vote également le budget du collège. Sous la présidence du principal, le conseil de gestion se réunit autant de fois que de besoin et au moins deux fois par an, au début et à la fin de l'année scolaire. En cas d'empêchement du principal, la suppléance est assurée par un professeur désigné par ce dernier parmi les représentants du personnel enseignant au conseil. Quant à ses délibérations, elles ne sont valables que si le nombre de membres présents est au moins égal à la majorité de ses membres. Le principal désigne un secrétaire parmi les membres du conseil. Le procès-verbal des séances est tenu dans un registre disponible auprès du principal. Dans un délai de quinze jours après la séance, une copie du procès-verbal est transmise à l'IA.

Il faut également mentionner que l'USAID a tenu plusieurs sessions de formation en gestion financière destinées aux principaux de collèges entre 2003 et 2006 dans le cadre du Projet d'Appui à l'Enseignement Moyen (PAEM/CLASSE). Exécutée par l'Academy for Educational Development et la Fondation Paul Gerin-Lajoie, l'ONG américaine, en collaboration avec la DEMSG, a développé des modules de formation destinés aux principaux. Toutefois, ce sont des formations de très courte durée (3 à 4 jours par année). Par conséquent, même si la majeure partie des sujets de recherche (surtout ceux ayant entre 4 et 10 ans d'expérience dans un poste de principal), ont suivi ces formations, il n'en demeure pas moins qu'ils ont manifesté un besoin de formation en gestion financière.

Par ailleurs, le besoin de formation des principaux rencontrés en Gestion matérielle (m = 1,7064, s= 0,53662) est moins important que celui en Administration de crédits (m = 1,3638, s = 0,45666). Pourtant ce sont deux volets intimement liés dans les activités des chefs d'établissements sénégalais. Ceci pourrait être expliqué par le fait qu'il est plus facile de gérer du matériel physique que des finances.

À côté de l'Administration de crédits (m = 1,3638, s = 0,45666), les principaux rencontrés manifestent un besoin de formation en Gestion administrative générale (m = 1,4163, s = 0,37577). Pour rappel, dans les collèges sénégalais, la gestion administrative générale consiste, entre autres, à connaître l'organisation administrative et politique de l'État sénégalais, à faire fonctionner le collège conformément aux règles établies, à élaborer un plan de communication interne et externe, à mobiliser les moyens disponibles et additionnels pour réaliser le projet éducatif de l'établissement, etc.

La Gestion administrative est un volet qui englobe pratiquement toutes les autres tâches mis à part le volet pédagogique, car contrairement aux Lycées où il y a une répartition des différentes tâches entre le proviseur (volet administratif), le censeur (aspects pédagogiques) et l'intendant (finances et gestion matérielle), dans les collèges, c'est le principal qui assure tout cela. Par conséquent, même si ce dernier a des compétences pédagogiques, il doit néanmoins être formé en gestion administrative.

Dans le contexte actuel de la décentralisation scolaire, les collèges sont soumis à un mode de gestion participative où émerge un nouveau modèle de processus de prise de décision. Dans ce contexte, le principal agit quotidiennement à l'intérieur d'un nouveau cadre organisationnel centré sur un mode de gestion participatif. C'est dans ce cadre que des auteurs comme St-Pierre (2004) s'interrogent sur l'harmonisation des rapports entre l'identité professionnelle antérieure du chef d'établissement et celle qui émerge dans le contexte de la redéfinition des compétences individuelles et collectives et l'obligation d'une gestion participative.

Dans son rôle de gestionnaire administrative générale, le principal sénégalais se voit-il ajouter d'une tâche nouvelle qui consiste à davantage favoriser la participation des communautés à la gestion. Cette sous-composante vise à créer une capacité du Ministère de l'Éducation à

établir des moyens d'augmenter la participation des parents d'élèves et de la communauté au niveau local. Ceci dans le but d'améliorer l'autonomie des collèges et la décentralisation du pouvoir de décision pour mieux répondre aux besoins des élèves et des communautés (USAID, 2010). C'est dans ce sens que le programme encourage la participation de la communauté et du collège en appuyant la formation d'APE, en fournissant des informations pertinentes sur l'école et en augmentant la disponibilité de ressources financières et matérielles directement au niveau du collège. Comme le programme vise à attirer davantage les élèves des zones défavorisées, le besoin d'une campagne de communication coordonnée s'accroîtra par conséquent. Cela inclut le développement d'un partenariat avec les organisations professionnelles des journalistes, des campagnes de publicité utilisant les musiciens populaires ainsi que le développement des campagnes tenant compte un certain nombre de questions comme l'approche genre. Tout ceci est coordonné par le principal. C'est dire que ce dernier doit avoir une formation solide dans le domaine de la gestion administrative générale.

La Gestion des élèves (m = 1,4865, s = 0,37670) est une autre tâche où les principaux ont besoin de se former de façon continue, car il s'agit d'un volet fondamental dans la bonne marche du CEM (MEN, 2004). La gestion des élèves fait référence au respect du règlement intérieur. Pour remplir pleinement cette tâche, le principal de collège doit, entre autres, mettre en place un dispositif de formation citoyenne des élèves, organiser les réinscriptions et les inscriptions, comprendre la psychologie de l'enfant et de l'adolescent, créer un environnement favorable aux TIC et veiller à l'application du règlement intérieur pour un meilleur encadrement des élèves.

Quant à la Gestion pédagogique générale (m = 1,5543, s = 0,45492), elle comprend un certain nombre de sous-tâches comme la connaissance des

théories générales sur l'éducation, la coordination de l'action pédagogique du collège, la supervision du travail des enseignants, la connaissance des finalités, des fondements et de la structuration du système éducatif sénégalais, etc. Le fait que les principaux semblent moins intéressés par cette tâche que celles précédentes s'explique par le fait qu'ils sont avant tout des enseignants de formation. Toutefois, le principal participe à l'élaboration du projet éducatif propre à son établissement scolaire. Il intègre ainsi la mission éducative générale en lui donnant l'empreinte particulière de son école.

Dans le cas plus précis de la direction d'établissements scolaires, Langlois (2003) évoque le caractère délicat et complexe du rôle du gestionnaire qui dépasse les murs de l'école. Il doit agir en tant qu'intermédiaire et arbitre entre le personnel de son établissement, la communauté et les organismes reliés à l'école et rendre compte de ses décisions. Ceci n'est pas évident pour les nouveaux principaux surtout si l'intéressé n'a bénéficié ni du stage d'imprégnation de la DEMSG, ni du tutorat. Les gestionnaires novices ont non seulement besoin d'avoir une assurance de leur développement personnel, mais aussi une efficacité collective, ainsi que la pleine conscience de leur propre culture de l'apprentissage (Sackney & Walker, 2006).

Pour acquérir ces compétences fondamentales dans la gestion scolaire, les principaux collégiaux sénégalais, surtout ceux novices, doivent participer aux activités de renforcement de capacités organisées par le CCE. Ces types de formation s'apparentent d'ailleurs à ce qui se fait en Amérique du Nord dans le cadre des communautés d'apprentissage professionnel.

Toutefois, Sackney & Walker (2006) estiment que l'intégration des communautés d'apprentissage professionnel n'est pas une chose aisée pour les nouveaux chefs d'établissement. Il faut donc pour les principaux nouvellement affectés en poste, créer une culture qui soutient et

développe la confiance, la collaboration, la prise de risque, l'innovation, la réflexion, le leadership pédagogique partagé pour mener à bien leur travail de tous les jours (Sackney & Walker, 2006).

Au Sénégal, avec l'avènement du Décret n°2000.1045 du 29/12/2000 sur la création des fonctions d'Inspecteurs de Spécialité et de Vie Scolaire de l'enseignement moyen et secondaire, l'encadrement pédagogique des enseignants et des gestionnaires scolaires s'est enrichi. En effet, ce nouveau corps intervient dans l'encadrement pédagogique et le suivi des enseignants, des principaux et des proviseurs du moyen et du secondaire sous l'autorité de l'IA. Ceci rejoint l'idée de Dupuis (2004) quand il affirme que les meilleurs chefs d'établissement sont également des animateurs pédagogiques, car ce sont des gens qui stimulent, motivent et encouragent les enseignants dans leur pratique pédagogique. C'est ainsi qu'en apportant des idées nouvelles, les chefs d'établissement s'intéressent en même temps au développement pédagogique de l'école (Dupuis, 2004).

Tâche fondamentale dans la vie d'un CEM, la Gestion du personnel (m = 1,6485, s = 0,55923) préoccupe également les principaux de collège du Sénégal. En effet, d'après la Loi 61.33 du 15/6/61, les fonctionnaires concourent à l'atteinte des objectifs fixés par l'État du Sénégal. Dans ce sens, ils sont responsables de la bonne exécution des tâches qui leur sont attribuées. De son côté, le principal de CEM doit connaître le statut de ces agents qui peuvent être des fonctionnaires, des professeurs chargés de cours ou des vacataires. Il doit par conséquent avoir une formation solide en gestion du personnel d'autant plus que chaque année, il évalue son personnel. Et administrer du personnel revient à évaluer les besoins de ces derniers pour pouvoir provoquer chez eux le maximum de motivation et s'assurer davantage de sa totale implication dans ses tâches en vue d'atteindre les objectifs de l'école (Dupuis, 2004).

Au Sénégal, la finalité de l'évaluation du personnel demeure l'attribution d'une note administrative (Décret n°98.286 du 26/3/98). C'est ainsi que chaque agent est évalué sur la base de sa prestation durant toute l'année scolaire. C'est dire que l'évaluation intervient à la fin de l'année scolaire. Étant une action permanente, le principal de collège est appelé autant que possible, à faire des évaluations formatives de façon périodique en cours d'année afin d'amener les agents en difficulté à se ressaisir. Tout cela demande des compétences qui s'acquièrent principalement par la formation, d'où la nécessité de former les principaux.

L'Évaluation des enseignements (m = 1,6929, s = 0,47411) constitue une autre tâche où les principaux des collèges ont manifesté le besoin d'être formés. Elle consiste à contrôler les cahiers de textes, à visiter les classes, etc. Ces tâches dites de contrôle exigent une bonne connaissance des programmes officiels enseignés au Sénégal, d'où la nécessité d'avoir des chefs d'établissement bien formés en gestion scolaire. En guise d'illustration, l'évaluation des enseignements ne consiste pas seulement à contrôler en cours de route ce qui se passe pour réguler, adapter l'enseignement, ou encore renvoyer aux apprenants des informations qualitatives; elle demande aussi l'implication des élèves dans le processus de l'évaluation. Il faut par exemple, aider les élèves, en début de séquence, à se construire une référence de ce qu'ils devront avoir appris à faire, les mettre en situation d'utiliser les critères, d'identifier des indicateurs, de questionner leurs productions intermédiaires dans des situations d'évaluations mutuelles et de faire évoluer les critères (MEN, 2007).

La Confection des emplois du temps (m = 1,7293, s = 0,50511) est une autre tâche où les principaux des collèges souhaitent être formés. Ceci n'est pas surprenant si on sait que cette tâche demeure un casse-tête pour les principaux. Nous sommes d'ailleurs surpris du fait que le besoin

de formation dans cette tâche ne vient pas automatiquement après l'administration de crédits, car la plupart des collèges sénégalais sont confrontés à un manque d'enseignants et de salles de classe. C'est ainsi que pour élaborer les emplois du temps, les chefs établissements envisagent souvent de mettre en place, une grille horaire qui permette d'avoir un emploi du temps mobile. Autrement dit, le principal doit aider l'enseignant à adapter l'emploi du temps aux objectifs qu'il s'est fixés afin d'apporter une dynamique à la mise en œuvre de la pédagogie (Obin, 2000). Ce type d'emploi du temps, très fréquent dans les collèges du Sénégal, permet à l'enseignant d'organiser lui-même ses approches, ses consignes, repenser ses objectifs, le rythme de la séquence et par conséquent, sa stratégie pédagogique (Delaire, 1993).

Il n'est pas surprenant que l'Évaluation des élèves (m = 1,7444, s = 0,45323) soit la tâche où les principaux ressentent le moins le besoin d'être formés. En effet, les principaux sont avant tout des enseignants ayant bénéficié une formation initiale en enseignement.

6.3. Les modes de formation les plus pertinents

Dans la quatrième question de recherche, nous cherchions à connaître les modes de formation par lesquels les principaux des CEM du Sénégal pourront utiliser pour se former. D'après le Lambda de *Wilks* (*Λ de Wilks est de 0,645, F [4] = 15,526 et p = 0,0001*), les principaux n'accordent pas la même importance aux différents modes de formation continue qui leur sont proposés. D'ailleurs, les statistiques descriptives montrent que les formations qui se dérouleraient dans les IA/IDEN (m= 2,9124, s = 0,68175) ont la moyenne la plus élevée. Par ailleurs, ces résultats ne nous poussent pas à dire de façon absolue que les principaux des collèges sénégalais privilégient un mode de formation (formation dans les IA/IDEN, m = 2,9124, s = s = 0,68175) au détriment d'un autre (formation à la FASTEF, m = 2,3205, s = 0,78910). En effet, même si les différences

sont statistiquement significatives, il n'y a pas un grand écart entre les moyennes des modes de formation proposés. Néanmoins, nous allons essayer de les décortiquer en nous basant non seulement sur des aspects théoriques, mais aussi sur notre propre expérience du système éducatif sénégalais.

Il n'est pas étonnant de voir les principaux des collèges rencontrés, privilégier les formations organisées dans les IA/IDEN, car les responsables de ces structures constituent les supérieurs immédiats des principaux. Comme nous l'avons vu avec le modèle de Getzels & Guba (1957), les institutions ont des attentes par rapport aux individus à qui elles ont assignés des rôles. Cette volonté des répondants de suivre les sessions de formation au niveau régional ou encore départemental s'expliquerait par la question du rapprochement. En effet, les IA/IDEN sont plus proches des principaux, car elles se trouvent dans les régions et les départements respectifs. En plus, chargées de coordonner l'action éducative au niveau régional et départemental, les IA et les IDEN restent des structures très familières aux principaux contrairement aux PRF qui sont des institutions très récentes au Sénégal. C'est dire que les IA et les IDEN constituent le point focal de l'éducation au niveau de chaque région et département. Il est donc plus adéquat qu'elles pilotent les actions de formation destinées aux principaux des collèges. En effet, le fonctionnement du CEM et l'exercice du principal sont soumis à une surveillance continuelle de l'IA et de l'IDEN. Ceci s'apparente à l'idée de (Brassard, 2004, p. 41) quand il énonce:

> Nonobstant cet ensemble de contraintes qui, à toutes fins utiles, augmente la complexité de l'exercice de la fonction, le directeur d'un établissement se trouve très souvent en situation "d'agir autonome", où son jugement pratique est mis à contribution. (...). L'impact de cet agir autonome est rarement insignifiant, sans répercussion. Paradoxalement, même si l'exercice de la fonction de direction d'un établissement est

> fortement encadré, contraint et contrôlé, il se veut tout de même un agir autonome, un agir qui exige de l'autonomie.

À côté des IA/IDEN (m = 2,9124, s = 0,68175), les sessions de formation à Initiatives individuelles (m = 2,7906, s = 0,75308) se présentent comme un autre choix des principaux de collèges. La volonté des chefs d'établissement sénégalais de privilégier les formations à Initiatives individuelles s'explique par le fait que cela leur permet de découvrir d'autres façons de faire. C'est ainsi qu'ils peuvent prendre part à plusieurs colloques comme celui de l'AFIDES (2011) qui a des membres sur les cinq continents. D'ailleurs, le premier colloque africain de cette structure était tenu à Ouagadougou (capitale du Burkina Faso) au mois d'octobre 2011. Ce colloque avait comme thème: *Les meilleurs outils de gestion : identification, appropriation et partage dans une communauté de pratique*. Les discussions issues de cette rencontre ont a permis de renforcer les compétences des gestionnaires de l'éducation, directeurs d'école, proviseurs d'établissement scolaire, principaux de collège et autres intervenants dans le domaine de l'éducation. À cet effet, les participants se sont consacrés à la recherche et au partage des meilleurs outils de gestion. Ce sont donc des formations qui permettent aux principaux de voyager non seulement à l'intérieur du Sénégal, mais aussi à l'étranger afin de découvrir d'autres modes de gestion scolaire. Par exemple, en participant à des colloques se déroulant au Québec comme celui de l'AFIDES, le principal d'un collège sénégalais pourra s'imprégner de l'approche client et de l'imputabilité qui vont dans le sens du mouvement de décentralisation en vigueur dans l'administration de l'éducation (Labelle & St-Germain, 2004).

Quant à la formation dans les CEM (m = 2,7194, s = 0,78132), elle constitue le troisième choix parmi les modes de formation continue proposés aux principaux. Ceci montre la disposition des intéressés à vouloir suivre une formation dispensée sur place. Avec ce type de

formation, les principaux d'une région, d'un département, ou simplement d'une commune donnée peuvent se retrouver dans un collège pour suivre une formation dispensée soit par les pairs, soit par les agents du PRF. La formation dans les CEM permet aux principaux de ne pas se déplacer; c'est donc une formation à coûts réduits.

La formation dans les PRF (m = 2,4715, s = 0,66605) est un autre moyen qui permet aux principaux de collège de se former de façon continue. L'organisation des sessions de formation dans les PRF éviterait aux principaux de se placer dans une autre région ou même jusqu'à Dakar. Toutefois, ces structures manquent souvent de moyens et de personnel. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que les principaux semblaient privilégier les sessions de formation qui se déroulent dans les IA/IDEN, dans les CEM, ou encore celles à initiatives individuelles.

Enfin, les statistiques montrent que les principaux de collège sont moins intéressés par une formation à la FASTEF (m = 2,3205, s = 0,78910). Ceci pourrait s'expliquer non seulement par la distance si on sait que la FASTEF se trouve à Dakar, mais aussi une volonté des principaux de ne pas retourner dans cette faculté après la formation suivie en enseignement. Toutefois, la formation à la FASTEF reste un moyen adéquat surtout s'il s'agit de l'obtention d'un diplôme, car les professeurs qui sont censés dispenser une telle formation se trouvent à l'Université de Dakar. En plus, gérer un établissement scolaire est une tâche assez complexe. Il est donc temps que le Sénégal mette en place des programmes de formation en gestion scolaire, car la formation initiale en enseignement et les quelques sessions de renforcement des capacités organisées par-ci par-là sont nécessaires, mais pas suffisantes pour diriger un établissement scolaire. Autrement dit, il est temps d'améliorer les compétences des dirigeants scolaires sénégalais en matière de gestion pour une bonne administration de l'éducation.

6.4. Modes de formation et ancienneté

La cinquième question de recherche consistait à savoir si les différents modes de formation continue les plus pertinents que les principaux des CEM du Sénégal souhaitent utiliser pour se former varient en fonction de leur nombre d'années d'expérience comme principal de collège. Pour rappel, les modes de formation proposés aux principaux de collège constituent la troisième partie du questionnaire. Parmi ces modes de formation, nous avons celles à *Initiatives individuelles, la formation à la FASTEF, la formation dans les PRF, celle dans les IA/IDEN et la formation dans les CEM.* D'après une analyse de variance à plan simple, seuls les modes de formation à initiatives individuelles présentent une différence statistiquement significative ($F [3, 113] = 3,419$, $p = 0,020$) par rapport à l'ancienneté des répondants dans un poste de principal de collège. Avec ces résultats, on peut dire que les principaux semble apprécier les modes de formation allant dans le sens de la participation à des colloques, des congrès et des conférences, de la lecture de revues scientifiques en éducation et de la formation par les pairs. Ceci entre d'ailleurs dans le cadre de la diversification des modes de formation, et c'est dans ce contexte qu'il faut penser à la multiplication et à la diversification des moyens de formation continue pour offrir plus de possibilités de perfectionnement (Vigeant-Galey, 1983). On pourrait également expliquer cette situation par le fait que dans les pays africains en général, au Sénégal en particulier, les colloques, les congrès et les conférences sont synonymes de per diem. Donc en participant à des événements pareils, les principaux pourraient s'attendre à percevoir des rémunérations.

Quant aux tests de comparaisons multiples de moyennes, ils montrent que les principaux ayant exercés pendant plus de 10 ans la fonction de gestionnaire de collège ($m = 3,0000$, $s = 0,62361$) seraient plus favorables aux modes de formation à initiatives individuelles. Cette

situation pourrait être expliquée par le fait que ces principaux sont plus à l'aise à se former seuls, car ils ont rencontré pas mal de situations qui leur permettent d'être plus aptes à se débrouiller sans une aide extérieure. Quant aux principaux dont le nombre d'années d'expérience en gestion collégiale varie entre 0 et 7 ans, leur choix pourrait être expliqué par le fait qu'ils viennent fraîchement du stage d'imprégnation ou du tutorat (pour ceux qui ont eu à bénéficier de ce type de formation); par conséquent, ils croient connaître les rouages de la gestion scolaires.

Pour les autres modes de formation, à savoir la *formation à la FASTEF*, la *formation dans les PRF*, celle dans les *IA/IDEN* et *la formation dans les CEM*, l'analyse de variance à plan simple montre qu'il n'y a pas de relation statistiquement significative entre les différents niveaux considérés.

Par ailleurs, l'UNESCO (2006) pose le problème des modalités de la formation. En effet, pour l'organisation des Nations-Unis, la formation professionnelle des chefs d'établissement pourrait être conçue avec des modalités variées. Les solutions retenues pourraient dépendre des ressources disponibles et des réponses apportées à un certain nombre de questions comme celle à savoir si la formation doit être préalable ou postérieure au recrutement du chef d'établissement (UNESCO, 2006).

Toutefois, on peut concevoir que, comme pour de nombreux métiers, une partie de la formation soit acquise dans des établissements d'enseignement, académique ou professionnel. Une seconde partie de la formation interviendrait ensuite, une fois le diplômé recruté par un employeur (UNESCO, 2006). Selon l'UNESCO (2006) toujours, la proportion entre ces deux parties dépend des conditions d'accès à un emploi donné et de la complexité des fonctions à exercer.

Dans le cadre de cette thèse, les résultats ont montré qu'après la « *formation initiale* » à travers le stage d'imprégnation et le tutorat (pour

ceux qui ont eu à bénéficier ce type de formation), les principaux des collèges sénégalais ressentent le besoin d'une formation continue. Celle-ci permet une mise à jour des connaissances tout en accompagnant les changements décidés par le MEN. Ces renforcements de capacités pourront être organisés à la FASTEF, dans les PRF, dans les IA/IDEN, dans les CEM, ou encore sous forme de colloques, de congrès et de conférences.

CONCLUSION GENERALE

Pour rappel, cette thèse avait pour objectif d'étudier les besoins de formation des principaux des CEM du Sénégal. Elle visait à identifier un certain nombre de besoins qui, s'ils sont comblés, participeront à l'amélioration de la gestion des collèges. Pour atteindre cet objectif, nous avons posé cinq questions de recherche que voici :

- quelles sont les tâches prioritaires auxquelles les principaux des CEM du Sénégal accordent le plus d'importance?

- quelles sont les tâches prioritaires dans lesquelles les principaux des CEM du Sénégal ressentent le besoin de se former?

- est-ce que les tâches prioritaires dans lesquelles les principaux des collèges souhaitent être formés varient en fonction de leur nombre d'années d'expérience comme principal de collège?

- quels sont les différents modes de formation par lesquels les principaux des CEM du Sénégal souhaitent se former?

- est-ce que les différents modes de formation continue par lesquels les principaux des CEM du Sénégal souhaitent se former varient en fonction de leur nombre d'années d'expérience comme principal de collège?

Une analyse de variance a permis de répondre aux différentes questions de recherche. Les résultats montrent que même si la Gestion des élèves ($m = 3,6972$, $s = 0,66736$) semble préoccuper davantage les principaux des CEM du Sénégal, ces derniers manifestent un besoin de formation plus pressant dans le domaine de l'Administration de crédits ($m = 1,3638$,

s = 0,45666). En effet, la moyenne relative à cette tâche est la plus proche de 1 (« *oui j'ai besoin de cette formation* »).

L'analyse de variance à plan simple (*F*= 0,499, p=0,683) a également montré que les tâches prioritaires dans lesquelles les principaux des collèges souhaitent être formés ne varient pas en fonction de leur nombre d'années d'expérience dans un poste de collège.

Les résultats obtenus révèlent aussi que les principaux de collège rencontrés préférèrent suivre les renforcements des capacités dans les IA/IDEN (m = 2,9124, s = 0,68175). En effet, la moyenne de ce mode de formation est presque égale à trois; ce qui correspond à «*Pertinent* » dans les échelles de réponses proposées dans le questionnaire.

Notons aussi que le nombre d'années d'expérience dans un poste de principal de collège aurait une influence sur la formation à initiatives individuelles des répondants d'après une analyse de variance à plan simple (*F* [3, 113] = 3,419, *p* = ,020)

Enfin, nous pouvons dire que notre objectif a été atteint puisque les résultats nous ont permis de répondre aux questions de recherche. Les résultats ont également révélé l'importance que les principaux de collège ont accordée à cette recherche comme en atteste d'ailleurs le taux de retour du questionnaire (60,0 %). Associée à sa validité méthodologique, l'importance que les principaux de collèges du Sénégal ont accordée à cette thèse de recherche nous pousse à affirmer que celle-ci va contribuer à l'enrichissement de la recherche scientifique en général, le développement de la formation des gestionnaires scolaires sénégalais en particulier.

Cette étude s'inscrit dans le domaine de l'administration de l'éducation; domaine qui s'est développé tout d'abord aux États-Unis avec l'influence de l'Organisation scientifique du travail dont Taylor est le principal

précurseur (Bernabé & Toussaint, 2002). Au fil du temps, elle devient une profession avec une identité, des objectifs et des responsabilités qui lui sont propres (Bernabé & Toussaint, 2002). Il s'agit d'un domaine de connaissances qui permet aux gestionnaires des écoles de réfléchir sur leurs pratiques en tant que leaders pédagogiques afin d'amorcer une démarche visant à améliorer ou à transformer leurs pratiques dans leurs domaines d'intervention (Dupuis, 2004).

Au-delà de l'administration de l'éducation, l'étude touche également le domaine des ressources humaines. En effet, la gestion des ressources humaines n'est pas en reste dans le travail des directions d'écoles, car celle-ci joue un rôle important dans le recrutement, la promotion et la formation du personnel (Young, Reimer, & Young, 2010).

Avant d'aborder la question de la pertinence et des retombées de cette recherche, nous allons d'abord dégager quelques lignes pour expliciter les raisons qui nous ont poussés à choisir un tel thème de recherche. En effet, pour les besoins de notre thèse de maîtrise à l'Université de Moncton, nous avions identifié les besoins de formation des enseignants du moyen/secondaire du Sénégal. Poursuivant cet intérêt d'analyse des besoins de formation du personnel scolaire, nous avons décidé de travailler *sur l'analyse des besoins de formation des gestionnaires des CEM du Sénégal.* En plus d'apporter de nouvelles connaissances, les résultats pourront permettre à la FASTEF de l'Université Cheikh Anta Diop et à l'UFR des SEFS de l'UGB, d'avoir un document scientifique utile dans la mise en place de leur programme de formation en administration de l'éducation.

Cela étant dit, la présente étude porte sur les besoins de formation continue des principaux des CEM du Sénégal. Il s'agit d'une recherche qui vise à améliorer la qualité de la gestion du système éducatif sénégalais à travers la formation continue de ses gestionnaires. Cette

recherche est à son heure, car de nos jours, on parle de plus en plus de formation continue ou de perfectionnement professionnel des travailleurs en poste comme les enseignants, les gestionnaires scolaires, etc. Contrairement en Europe et en Amérique du Nord où il y a un nombre important d'écrits sur la formation des gestionnaires scolaires, au Sénégal, celle-ci n'a pas fait l'objet de beaucoup de publications. En effet, mis à part quelques documents de projets de développement, du CCE et un essai de Maîtrise de Diop (2006) portant sur la formation des proviseurs et des censeurs du Sénégal, il n'existe pas, à notre connaissance, une étude scientifique portant sur la formation des gestionnaires scolaires sénégalais.

Par ailleurs, le bon fonctionnement des collèges sénégalais repose en grande partie sur la compétence professionnelle de ses gestionnaires. Cette compétence s'acquiert non seulement par l'expérience, mais aussi par la formation. Mais force est de constater que les gestionnaires scolaires sénégalais n'ont pas été formés dans le domaine de la gestion. Compte tenu du rôle et des responsabilités des principaux au sein des collèges, ils ont besoin de détenir des connaissances solides et des habiletés professionnelles soutenues pour une bonne gestion des écoles facilitant ainsi la réussite des élèves. N'ayant pratiquement pas reçu une formation initiale en gestion scolaire, les principaux des collèges sénégalais doivent se former de façon continue afin de jouer pleinement leurs rôles. Avec cette formation, ils pourront être non seulement utiles à eux-mêmes, mais aussi à la société, car l'école est une société en miniature où les gestionnaires interagissent avec les enseignants, les élèves, l'IA, le ministère de l'Éducation et les différents partenaires au développement, d'où la pertinence sociale de cette recherche. Selon Chevrier (2004, p. 56), la pertinence sociale d'une recherche «*s'établit en montrant comment la recherche peut répondre aux préoccupations des praticiens ou des décideurs concernés par le sujet de recherche*».

Autrement dit, une recherche socialement pertinente doit répondre à un certain nombre de préoccupations des sujets de recherche. Dans le cadre de cette thèse, il a été question d'identifier les domaines prioritaires dans lesquels il faut renforcer les capacités des principaux des CEM afin de les aider dans leurs tâches de gestionnaires scolaires.

Toutefois, cette recherche n'a pas seulement une portée sociale; elle veut aussi contribuer, comme toute autre recherche, à l'avancement des connaissances. C'est dire que cette thèse de recherche a également une pertinence scientifique. Selon Chevrier (2004), la pertinence scientifique d'une recherche repose sur la façon dont le sujet s'inscrit dans la préoccupation des chercheurs. La présente thèse a permis de procéder à l'état des lieux sur la question et de voir comment les études antérieures ont contribué à alimenter le sujet. Notre contribution se situe bien dans le domaine de connaissances relatives au sujet à étudier. Toutefois, vu qu'à notre connaissance, mis à part les documents cités plus haut, il n'y a pas d'études scientifiques sur le sujet, la nôtre se veut une contribution afin d'apporter de nouveaux éléments dans la gestion scolaire sénégalaise, voire africaine. C'est dire que les résultats de cette thèse constituent une référence pour les futurs chercheurs qui voudront se lancer dans le domaine de la formation des gestionnaires scolaires au Sénégal et même en Afrique.

Enfin, cette recherche aura également des retombées pour les acteurs chargés de la gestion scolaire sénégalais, d'où sa pertinence pratique. En effet, par sa méthodologie, cette thèse est l'une des rares études ayant donné la parole aux principaux de collège pour qu'ils puissent exprimer, eux-mêmes, leurs besoins de formation. C'est ainsi que les résultats de cette recherche pourront servir de source d'informations au MEN, aux chercheurs, aux institutions internationales et aux associations qui veulent mener des études dans le domaine de la formation initiale et continue des gestionnaires des CEM, dont le CCE. Ayant comme mandat

l'encadrement de leurs collègues, le CCE sénégalais trouvera dans cette recherche, les besoins de formation prioritaires exprimés par les gestionnaires des CEM du Sénégal afin de mieux planifier les activités de formation continue qu'il organise.

Cette étude peut également servir de référence pour la FASTEF et l'UFR des SEFS de l'UGB. En effet, ces deux facultés pourront utiliser les résultats de cette thèse pour définir et élaborer leurs programmes de formation initiale et continue, si jamais elles décident d'offrir une formation en gestion scolaire. Par ailleurs, si les résultats sont intéressants pour les chercheurs et le CCE du Sénégal, ils le seront aussi pour les Organisations internationales comme l'ADEA, l'UNESCO et l'USAID qui appuient beaucoup le Sénégal dans le domaine de la formation des principaux des collèges.

Comme toute œuvre humaine, cette recherche présente des limites. En effet, l'idéal aurait été de s'entretenir avec l'ensemble des 962 principaux de collège du Sénégal. Toutefois, ceci demande beaucoup plus de temps et de ressources que nous n'en disposions. Le Sénégal compte 14 régions administratives et nous n'avions pas les ressources nécessaires pour toutes les parcourir. On aurait pu également utiliser d'autres moyens de collecte de données comme le téléphone, le questionnaire en ligne ou la poste, mais ces outils ne sont pas très applicables au Sénégal. En plus, dans beaucoup d'écoles situées en zone rurale surtout, il n'y pas d'électricité; c'est dire que l'Internet n'est pas accessible dans ces endroits. C'est ainsi que nous avons opté pour recueillir les données sur un échantillon regroupant 20,0 % de la population totale.

L'autre limite de cette étude repose sur l'utilisation du questionnaire comme instrument de collecte de données. On reproche souvent à cet outil de produire des résultats superficiels et de ne pas prendre en compte tous les éléments contextuels pouvant influencer les réponses de chacun

des sujets (Trudel & Antonius, 1991). Mais nous avons surmonté ce handicap en proposant un certain nombre de questions ouverts aux sujets de recherche.

Par ailleurs, il serait intéressant que des recherches ultérieures approfondissent certaines questions comme celle qui consiste à savoir si les tâches prioritaires dans lesquelles les principaux des collèges souhaitent être formés varient en fonction d'un certains nombres de variables sociodémographiques comme la Région administrative et le sexe du gestionnaire. Ceci est d'autant plus pertinent si on sait que le Sénégal compte un nombre important de CEM depuis le début des années 2000, et que les principales de collèges sont également de plus en plus nombreuses.

Une autre perspective possible est d'analyser la qualité des programmes de formation universitaire destinés à la formation en administration de l'éducation et celle des offres de perfectionnement proposées au personnel de direction en poste. Il sera intéressant de savoir si elles répondent adéquatement aux besoins de formation et soutiennent réellement le développement des compétences de ces gestionnaires et améliorent la gestion du système d'éducation.

RECOMMANDATIONS

D'après les résultats auxquels nous sommes arrivés, nous avons jugé nécessaire de formuler un certain nombre de recommandations pour faciliter la formation des gestionnaires scolaires sénégalais. C'est ainsi qu'il faudra:

- poursuivre l'organisation du stage d'imprégnation, car 93,6 % des répondants trouvent qu'il est essentiel dans la conduite des activités du principal de collège. Il s'agit d'un stage qui permet aux futurs principaux d'avoir un avant-goût de ce qui les attend dans les CEM.

- renforcer le tutorat, et le rendre obligatoire. Ceci est d'autant plus important si on sait que 90,5 % des principaux ayant bénéficié des services d'un tuteur, affirment que le tutorat les a bien préparés aux tâches de principal de collège.

- publiciser davantage le CCE. En effet, 88,9 % des principaux rencontrés affirment ne pas connaître le CCE du Sénégal, une structure censée représenter l'ensemble des principaux des collèges du Sénégal avec une antenne dans chaque région.

- inciter les principaux de collèges du Sénégal à assister aux sessions de formation organisées par le CCE. Pour leur faciliter la participation aux sessions de formation, le Collectif gagnerait à organiser des formations dans les régions administratives. Ceci atténuera les coûts liés aux déplacements et au séjour à Dakar des principaux issus des régions de Kédougou, Matam et Kolda. À défaut d'organiser des formations dans chaque région du Sénégal, le CCE pourrait regrouper les chefs d'établissement en fonction de la proximité géographique. Par exemple, il est possible d'avoir

quatre grands pôles de formation. Le premier pôle, basé à Thiès, aurait la responsabilité de former les principaux issus des régions de Dakar, Thiès et Diourbel. Un deuxième pôle, implanté à Kaolack, aurait pour mission de s'occuper de la formation des chefs d'établissement des CEM de Fatick, Kaolack et Kaffrine. Le pôle du Sud-est, basé à Kolda, pourrait former les principaux issus des régions de Kolda, Ziguinchor, Sédhiou, Tambacounda et Kédougou. Enfin, le pôle du Nord, situé à Saint-Louis, pourrait regrouper les gestionnaires des CEM de Matam, Louga et Saint-Louis.

- mettre en place un plan de communication efficace et efficient pour informer l'ensemble des principaux du Sénégal de la tenue des sessions annuelles de renforcement de capacités qu'organise le CCE. En effet, ces formations permettent aux principaux surtout ceux n'ayant pas eu la chance de passer par le stage d'imprégnation et le tutorat, d'apprendre les rudiments de la gestion scolaire à travers leurs collègues plus expérimentés.

- organiser les sessions de formation du CCE dans les IA/IDEN;

- mettre l'accent sur la Gestion des élèves et l'Administration de crédits lors des sessions de formation.

Par ailleurs, pour concrétiser ces recommandations, le MEN doit:

- mettre en place un calendrier attrayant de formation continue des principaux de collège, voire de tous les chefs d'établissement en poste. Ce calendrier devrait contenir les périodes, les lieux et les domaines de formation. Ceci éviterait un pilotage à vue et permettrait aux collèges, aux écoles et à l'IA/IDEN d'avoir un

carnet de bord pour la formation continue des gestionnaires scolaires.

- renforcer les ressources matérielles et humaines du CCE du Sénégal pour lui permettre de jouer pleinement son rôle qui consiste à organiser des sessions de formation continue destinées aux gestionnaires des collèges et des lycées.

- Encourager la recherche sur les besoins de formation des gestionnaires scolaires en y mettant les ressources nécessaires. Ceci donnerait l'occasion à la FASTEF de mieux harmoniser ses programmes de formation destinés aux gestionnaires des collèges et des lycées en y mettant les ressources nécessaires.

- motiver davantage les gestionnaires scolaires à suivre les sessions de formation continue qui se déroulent en dehors de leur établissement en prenant entièrement en charge les frais de déplacement et de restauration.

Bibliographie

Académie de Bordeaux (2013). *Guide du tuteur et du chef d'établissement*. Direction de la pédagogie. Bordeaux.

ADEA (2003). *Le défi de l'apprentissage: améliorer la qualité de l'éducation de base en Afrique subsaharienne*. Document de discussion. Biennale de l'ADEA (Grand Baie, Maurice, 3 au 6 décembre 2003), Paris : ADEA.

ADEA (2006). *Caractéristiques, conditions et facteurs d'efficacité des écoles et des programmes d'alphabétisation et de développement de la petite enfance en Afrique*. Document de discussion. Biennale de l'ADEA (Libreville, Gabon, 27-31 mars 2006), Paris : ADEA.

AFIDES (2011). *Les meilleurs outils de gestion : identification, appropriation et partage dans une communauté de pratique*. Thème du 1er colloque africain de l'AFIDES. (Ouagadougou, Burkina Fassa, 26 au 28 octobre).

Albarello, L (2006). Aspects méthodologiques de l'analyse des besoins de formation. *In* Jean-Luc Guyot et Christine Mainguet. *La formation professionnelle continue*. De Boeck Université. Économie, Société, Région, 341-351.

Anastasi, A. (1994). Introduction à la psychométrie. Montréal, QC : Guérin.

Baldé, S. (2010). *Analyse des besoins de perfectionnement professionnel des enseignants du moyen/secondaire au Sénégal : cas de la région de Kolda.* Thèse de maîtrise inédite, Université de Moncton.

Barnabd C., Laurin, L. (1973). Les fonctions du principal à l'élémentaire et au secondaire. Montréal : Université de Montréal.

Barnabé, C. & Toussaint, P. (2002). *L'administration de l'éducation Une perspective historique*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Barnabé, C. et Toussaint, P. (2002). L'administration de l'éducation.

Bathily, A. (1992). *Mai 68 à Dakar, ou la révolte universitaire et la démocratie*. Paris : Éditions Chaka.

Belhaj, A. (2007). Conférence de clôture de la Biennale de Sousse. AFIDES, *La revue des Échanges*, 95 (4).

Bernabé, E. & Dupont, P. (2001). Le leadership pédagogique Une approche managériale du style d'enseignement. *Éducation et Francophone*. 29 (2). 130-150.

Blouin, P. (2005). *Profil des directeurs d'écoles primaires et secondaires au Canada : Premiers résultats de l'Enquête auprès des directeurs d'école de 2004-2005*. Centre de la statistique de l'éducation, Statistique Canada 3 (2).

Bouchamma, Y. (2005). *Action prioritaire relative à l'administration scolaire*. Rapport soumis à la Commission de planification des Universités francophones (AUFC).

Bouchard, M., Fortin, R., Godin, A. (1993). La formation des gestionnaires scolaires : aliénation ou développement. In Godin, A. (td) *Pratiques et modèles de formation en administration scolaire.* Québec: Université de Sherbrooke.

Branson, C. (2007). Effects of Structured Self-reflection on the Development of Authentic Leadership Practices among Queensland Primary School Principals. *Educational Management Administration & Leadership,* 35 (2), 225-246.

Brassard, A. (2004). La professionnalisation de la fonction de direction d'un établissement d'enseignement et le développement du champ d'études de l'administration de l'éducation. *Éducation et Francophonie*, 32 (2), 36-61.

Camburn, E. M., Spillane, J. P. & Sebastian, J. (2010) Assessing the Utility of a Daily Log for Measuring Principal Leadership Practice. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 707-737.

Campbell, C. Fullan, M. & Glaze, A. (, 2006). *Réaliser le potentiel d'apprentissage. Stratégies efficaces de conseils scolaires pour améliorer le rendement des élèves en littératie et en numératie*. Rapport de projet du ministère de l'Éducation de l'Ontario, ON, Toronto.

Charron, R. (2008). *La contribution du chef d'établissement à l'amélioration de l'éducation en Afrique*. Rapport de recherche commanditée par l'ADEA en vue de sa présentation lors de la Biennale 2008 de l'ADEA. Maputo, Mozambique.

Chevrier, J. (2004). La spécification de la problématique. Gauthier, B. (Dir) (2004). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données*. (51-84) 4e éd. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Coenen-huther, J. (2005). Heurs et malheurs du concept de rôle social. *Revue européenne des sciences sociales*, 43 (132), 65-82.

Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2ième ed.), Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Collectif des chefs d'établissement du Sénégal (2010). «*Promouvoir la bonne gouvernance scolaire : rôle et place du conseil de gestion.*» Séminaire annuel de tenue au Centre national des ressources éducationnelles. Dakar.

Collectif des chefs d'établissement du Sénégal (2011). «*Pratique professionnelle et le leadership du chef d'établissement.*» Séminaire annuel de tenue au Centre national des ressources éducationnelles. Dakar

CONFEMEN (1992). Actes de la CONFEMEN. Secrétariat Technique Permanent (Montréal, 15 au 17 juin 1992).

CONFEMEN (2004). Stratégies de renforcement du financement et de la gestion en vue de l'amélioration de l'accès et de la qualité de l'éducation/formation. Document de réflexion et d'orientation. Mbodiène (Sénégal): CONFEMEN.

CONFEMEN (2006). *Mémorandum et Cadre d'action sur la gestion scolaire*. Actes de la 52 e session ministérielle de la CONFEMEN. Secrétariat Technique Permanent (Niamey, 27 mai au 2 juin 2006).

CONFEMEN (2007). Pour une nouvelle dynamique de la gestion Scolaire. Document de réflexion et d'orientation. Dakar : CONFEMEN

Cooley, D. (1992). La persécution et les règles informelles de contrainte sociale dans les prisons, *Forum*, 4 (3), 34-40.

Crozier, M., Frieberg, E (1977). L'acteur et le système-Les contraintes de

l'action collective. Paris: Éditions du Seuil.

Davies, B. & Hentschke, G. (2003). Public/Private Partnerships in Education. *Management in Education*, 19 (1), 6-7.

De Coster, M. B-L, Bernadette & Poncelet, M. (2006). *Introduction à la sociologie* (6e édition). Bruxelles : De Boeck & Larcier s.a.

Deblois, C., & Moisset, J. (1981). Problèmes de sélection des directeurs d'écoles primaires dans la région 03. *Revue des sciences de l'éducation*, 7 (2), 261-277.

Delaire, G., (1993). *Le chef d'établissement: techniques et pratiques du management*. Paris : Berger-Levrault.

Delors & al. (1996). *L'Éducation: un trésor est caché dedans*. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle. Paris : UNESCO.

Demailly, L. (1998). *Chantier commun, évaluation d'établissement et formation : la formation de surcroît ?* In : G. Pelletier (dir.): Former des dirigeants de l'éducation (pp.101-131). Apprentissage dans l'action. Bruxelles: De Boeck.

Desjardins, C. (1986). *Identification des besoins de perfectionnement d'enseignants appliquant le nouveau programme d'éducation préscolaire Montréal*. Rapport de stage: UQAM.

Diagne, M.M. (2004). *Formation des cadres formateurs des chefs d'établissement*. Agence intergouvernementale de la Francophonie. Dakar.

Diallo, A. (2012). *La formation aux métiers d'encadrement et de gestion de l'éducation et de la formation au Sénégal: défis et contraintes de la professionnalisation en contexte Licence Master Doctorat.* Conférence tenue au Centre de recherche interuniversitaire sur la

formation et la profession enseignante de l'Université de Montréal (8 novembre 2012), Montréal.

Didier, R.B. (1988). *Étude follow-up sur la formation des enseignants. Opinion des diplômés de la faculté des sciences de l'éducation de l'Université Moncton et de responsables scolaires du Nouveau-Brunswick*. Thèse de maîtrise inédite, Université de Moncton.

Diop, I. (2006). *La gestion des lycées au Sénégal : réflexions sur la formation des censeurs et proviseurs*. Essai de maîtrise, Université Laval, Québec.

Domergue, A. (2005). Enquête sur la gestion de l'éducation dans l'espace francophone. Dakar : CONFEMEN

Dupuis, P. (2004). L'administration de l'éducation : quelles compétences? *Éducation et francophonie*, 32(2), 133-157.

Elmore, R. (2000). *Building a new structure for school leadership,Washington*, D.C., The Albert Shanker Institute.

Farzad M. & Paivandi S. (2000). *La reconnaissance et la validation des acquis en formation*. Paris: Anthropos.

Favez, P. A. (1994). «En guise d'éditorial». Revue échanges. 11(3)

Garant, M. (1991). La gestion d'établissements scolaires : logiques d'action. Thèse de Doctorat. Université Catholique de Louvain. Belgique.

Gauthier, B. (2003). Recherche *sociale : de la problématique à la collecte de données*, (3e éd). Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.

Getzels, J.W. & Guba, E.G. (1957). Social behavior and the administrative process. *The School Review*, 64 (4), 423-441.

Goyette, G., Villeneuve, J. & Nézet-Séguin, C. (1984). Recherche-Action et Perfectionnement des enseignants. Bilan d'une expérience. Québec, QC : Presse de l'Université du Québec.

Grawitz, M. (2001). *Méthodes des sciences sociales* (11e éd), vol.1. Paris: Dallo.

Guèye, H., Kane, L., Diop, B., & Sy, A. A. (2009). *Sénégal, prestation efficace des services d'éducation*. Une étude d'AfriMAP et del'Open Society Inititiative for West Africa. Dakar.

Hassane, T.D. (1989). *La perception des enseignants du premier degré des écoles publiques traditionnelles en République du Niger comme d'identification de leurs besoins de perfectionnement pédagogique*. Mémoire maîtrise inédite. UQAM. Montréal.

Howell, D. C. (2003). *Méthodes statistiques en sciences humaines (5e ed.)*. Traduit de l'anglais. Paris: De Boeck Université.

Huberman, M. (1993). Enseignement et professionnalisme : des liens toujours aussi fragiles. *Revue des sciences de l'éducation*, 19 (1), 77-85.

Imbert, A.M. (1991). Réflexion sur la formation des enseignants. *Cahiers pédagogiques,* 290, 176-177.

Jackson , S.E., Saba, T., Dolan , S. L. Schuler, R. S. (2008). *La gestion des ressources humaines. Tendances, enjeux et pratiques actuelles* (4e éd) Montréal, QC: Édition du Renouveau pédagogique Inc.

Johnson T.W. & Stinson J.E. (1975). Role ambiguity, role conflict, and satisfaction: moderating effects of individual differences. *Journal of Applied Psychology*, 60 (3), 329-333.

Johnson, B. & Christensen, L. (2010). *Educational Research. Quantitative and Mixed Approaches.* Boston, M.A: Pearson.

Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65-90.

Knapp, M. S. Copland M. A. & Talbert, J. E. (2003). *Leading for learning: reflective tools for school and district leaders*. Seattle (WA), Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.

Labelle, J. & St-Germain, M. (2004). La gestion scolaire : une situation à améliorer? *Éducation et francophonie*, 32 (2), pp.158-174.

Labesse, M. E., (2008). Cadre de référence sur l'analyse de besoins de formation, volet formation continue. *Recherche et Développement*. Gouvernement du Québec.

Laforest, M. (1981). *Besoins de formation complémentaire des enseignants du secteur régulier primaire en fonction du retour d'enfants en difficulté dans leurs écoles*. Mémoire de maîtrise inédit. UQAM. Montréal.

Langlois, L. (2003). Développer une compétence éthique chez les administrateurs et les administratrices scolaires. *Education et Francophonie, 27 (1), 19-30.*

Lawton, L. (1999). « Approaches to Needs Assessment » in Perkins, E. R. Simnet, I. & Wright, L. éds. *Evidence-based Health Promotion* (325-332), Chichester: John Wiley & Sons Ltd.,

Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange.* Paris: Les Éditions d'organisation.

Le Boterf, G. (2006). *Construire les compétences individuelles et collectives* (2ème édition). Paris : Éditions d'Organisation.

Leboyer C. (2009). *La gestion des compétences. Une démarche essentielle pour la compétitivité des entreprises (2ème édition).* Collection Ressources humaines, Paris : Éditions d'Organisation.

Legendre, R. (1988). Dictionnaire actuel de l'éducation. Paris : Larousse.

Lenoir, Y. Larose, F. Biron, D. Roy, G. R. & Spallanzani, C. (1999). Le concept de compétence dans la formation à l'enseignement primaire au Québec : un cadre d'analyse. *Recherche et formation*, *30*, 143-163.

Lieury, A. & Fenouillet, F. (1996). Motivation et réussite scolaire. Paris: Dunrod.

MacIver, M., & Farley, E. (2003). *Bringing the district back In: The role of the central office in improving instruction and student achievement*, Baltimore, Maryland, John Hopkins University, Centre for Research on the Education of Students Placed at Risk. Tiré du site Web de ERIC [http://www.eric.ed.gov] (*Consulté le 05 mars 2011*).

Marion, Y. (1985). Les instituteurs et leur formation continue. *Les sciences de l'éducation,* n°1-2, 151-173.

Maslow, A. H. (1970). *Motivation and Personality, 2nd. Ed*., New York, Harper & Row.

Masselter, G. (2004). La formation continue des enseignants du préscolaire et du primaire. Gouvernement du Luxembourg :

Ministère de l'éducation nationale, de la Formation Professionnelle et des Sports.

McConnell, J. H. (2003). *How To Identify Your Organization's Training Needs: A Practical Guide to Needs Analysis*. Vol 2, New York: AMACOM.

Miller, J & Osinski, D, M. (2002) «Training Needs Assessment». http://www.ispi.org/pdf/suggestedReading/Miller_Osinski.pdf (consulté le 10 juin 2011).

Ministère de l'Économie et des Finances (2003). *Rapport sur la situation économique du Sénégal*. Direction de la prévision et des statistiques. Dakar.

Ministère de l'Économie et des Finances (2009). *Rapport sur la situation économique du Sénégal*. Agence nationale de statistiques et démographie. Dakar.

Ministère de l'Économie et des Finances (2012). *Rapport sur la situation économique du Sénégal*. Agence nationale de statistiques et démographie. Dakar.

Ministère de l'Éducation du Sénégal (2001). *Plan national d'action de l'éducation pour tous (PNA/EPT)*. Direction de la Planification et de la Réforme de l'Éducation. Dakar.

Ministère de l'Éducation du Sénégal (2003). *Programme Décennal de l'Éducation et de la Formation*. Direction de la Planification et de la Réforme de l'Éducation. Dakar

Ministère de l'éducation Nationale du Sénégal (1998). *Rapport Nationale sur la Situation de l'Éducation au Sénégal*. Dakar

Ministère de l'éducation Nationale du Sénégal (2000). *Programme décennal de l'éducation et de la formation*. Dakar

Ministère de l'éducation Nationale du Sénégal (2008). Rapport *national sur la Situation de l'Éducation au Sénégal*. Dakar.

Ministère de l'éducation Nationale du Sénégal (2011). *Rapport Nationale sur la Situation de l'Éducation au Sénégal*. Dakar

Ministère de l'éducation Nationale du Sénégal (2012). *Rapport Nationale sur la Situation de l'Éducation au Sénégal*. Dakar

Ministère de l'Éducation nationale (2004). *Le guide du chef d'établissement*. Réalisé par le CCE de l'enseignement Moyen/Secondaire. Dakar.

Ministère de l'Éducation nationale (2007). *Rapport national sur le développement de l'éducation au Sénégal*. Dakar.

Moulton, J. (2003). *Amélioration de la qualité de l'enseignement primaire en Afrique : ce que la Banque Mondiale a appris.* Document produit pour la Biennale 2003 de l'ADEA. Paris: ADEA.

Mulkeen, A, Chapman, D. & Dejaeghere, G. (2005). *Recruiting, Retaining, and Retraining Secondary School Teachers and Principals in sub-Saharan Africa*. GEC Working Paper Series. AED and World. Bank: Washington, D.C.

Murphy, J. Elliott,S. N. Goldring, E. & Porter, A.C. (2007). Leadership for learning: A research based model and taxonomy of behaviors. *School Leadership & Management*, 27(2), 179-201.

Nadel, S. F. (1970). The Theory of Social Structure, in Cohen and West, 1957. Tr. Fr., *La théorie de la structure sociale*. Paris : Minuit.

Ndoye, A.K. (2000). L' (in)satisfaction au travail des professeurs du second degré du Sénégal. *Revue des sciences de l'éducation*. 26 (2), 439-462.

Neimann, L. J. & Hughes, J. W. (1951) « The Problem of the Concept of Role – A Re-Survey of the Literature. » *Social Forces*, 30 (2), 141-149.

Obin, J-P. (2000). *Le chef d'établissement et ses responsabilités pédagogiques*. Conférence à l'Université d'automne de Clermont-Ferrand. Paris.

Paré, A. (1983). L'acte d'enseigner, un geste d'art, source de perfectionnement. *Prospectives*, 19 (4), 125-192

Pelletier, G. (1995). Savoirs professionnels, complexité et formation : le cas des directions d'établissement. Dans (Dir.) Actes de la Biennale de l'éducation et de la formation. CNAM- Université de la Sorbonne. Paris. France.

Pelletier, G. (2006). De 16 écoles africaines, de leur gestion et de la réussite des élèves. *Le point en administration scolaire*. 8(3), 28-29.

Pelletier, G. (2008).Identification et analyse des pratiques de décentralisation en éducation au Mali. Rapport d'une recherche terrain. Projet PASC CAD/DE. Agence canadienne internationale de développement de l'éducation. Ottawa : Gouvernement du Canada. Octobre.

Pelpel, P. (1988). Se former pour quels enjeux? Entre l'urgence et la routine. *Cahiers pédagogiques*. 269. 31-32.

Perrenoud, P. (1994). Le métier d'enseignant entre prolétarisation et professionnalisation : deux modèles du changement, in Société suisse de recherche en éducation. *Perspectives*, 26 (3), 543-562.

Perrenoud, P. (1996). Formation continue et développement de compétences professionnelles. *L'Éducateur*. 9. 28-33.

Perrenoud, P. (2002). *Une formation réflexive et constructiviste des chefs d'établissement***.** Texte d'une intervention au séminaire national de réflexion sur les pratiques de formation des personnels d'encadrement, Poitiers: DPATE.

Perrenoud, Ph. (1998c) Le rôle des formateurs de terrain, in Bouvier, A. et Obin, J.-P. (dir.) *La formation des enseignants sur le terrain.* Paris: Hachette, pp. 219-241.

Perrenoud, Ph. (2001c) Mobiliser ses acquis : où et quand cela s'apprend-il en formation initiale ? De qui est-ce l'affaire? *Recherche et Formation.* No 35, sous presse.

PNUD & Ministère de l'Éducation du Sénégal (2005). *L'éducation au Sénégal*. Document de projet. Dakar.

Pratte, M. (2002). « ENSEIGNER – Un acte professionnel en pleine évolution », Vol. 16 (2) *Pédagogie collégiale.* pp. 17-25.

Reitzug, U. C & West, D. L. (2008). Conceptualizing Instructional Leadership. The Voices of Principals. *Education and Urban Society*. 40 (6), 694-714.

Rocheblave-Spenlé, A-M. (1963). *Rôles et statuts sociaux*. Encyclopédie Universalis en ligne (consulté le 13 février 2012).

Rocheblave-Spenlé, A-M. (2006). *La notion de rôle en psychologie sociale,* Paris : PUF.

Roethliberger, F. J. (2002). *Management and the worker: An account of a research program conducted by the Western electric company, Hawthorne works.* Chicago: Harvard university press.

Roseline, G. & Archambault, J. (2010). Le leadership pédagogique et le leadership en matière de justice sociale. *Vie pédagogique*. 155, 21-23.

Rossett, A. (1987). *Training Needs Assessment. Englewood Cliffs*. NJ: Educational Technology Publications.

Rothwell, J & Kazanas, H.C (1998). *Mastering the Instructional Design Process: A Systematic Approach* (2ième éd.), San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.

Sackney, L., & Walker, K., (2006). Canadian perspectives on beginning principals: their role in building capacity for learning communities. *Journal of Educational Administration*, 44 (4), 341-358.

Sané, L. (2006). *La formation continue des cadres scolaires en Afrique: état de la question, enjeux et perspectives*. http://casaespoirs.org/ (consulté le 20 novembre 2010).

Satin, A. & Shastry, W. (1993). L'échantillonnage. Un guide non mathématique. Statistique Canada, Division des méthodes d'enquêtes sociales (2ième éd.). ON, Ottawa.

Sauvé, L. Villardier, L., Prost, W. (2008). Une formation mixte (synchrone et asynchrone) offerte en ligne pour le développement des compétences des enseignants dans leur milieu de travail : étude de cas. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 5 (3), 66-79.

Sokhna, M. (2004). «*Formation d'enseignants à la scénarisation d'activités à partir de ressources pédagogiques*». Actes de colloques de l'ENS. Dakar.

Soumah, H. B. (2007). Atelier : Enjeux et perspectives de la communication en Afrique. Montréal, AFIDES. *La revue des Échanges*, 24 (94), 12-14.

St-Germain, M. (1999). La formation des gestionnaires de l'éducation : nécessité d'un renouveau des contenus et des méthodologies (154-180). Dans G. Pelletier. *Former les dirigeants de l'éducation.* Bruxelles : De Boeck Université.

St-Pierre, M. (2004). Le partenariat décisionnel en éducation et ses incidences sur l'harmonisation de l'identité professionnelle du directeur d'établissement scolaire. *Éducation et Francophonie*, 32 (2), 111-132

The Wallace Foundation (2006). Assessing the Effectiveness of School Leaders: New Directions and New Processes.

Tracy, W. R. (1971). Designing Training and Development Systems. *American Management Association*. Inc. New York, 339 p.

Trudel, R. & Antonius R. (1991*). Méthodes quantitatives appliquées aux sciences humaines*. Montréal, QC : La Chenelière.

Une perspective historique. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

UNESCO (1993). *L'action mondiale pour l'éducation: une meilleure éducation aujourd'hui, demain un monde meilleur*. Paris: UNESCO.

UNESCO (1996). L'Éducation : un trésor est caché dedans. Rapport de la Commission internationale sur l'Éducation au XXIe siècle. Paris: UNESCO.

UNESCO (2003). *Le renforcement des capacités dans les institutions de formation des enseignants en Afrique subsaharienne : Cas du Sénégal*. Dakar : UNESCO.

UNESCO (2006). *Les nouveaux rôles des chefs d'établissement dans l'enseignement secondaire. Groupe inter-agences sur l'enseignement secondaire*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2009). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous. Vaincre l'inégalité : l'importance de la gouvernance*. Sous la direction de Kevin Watkins, Collection L'éducation en devenir. Paris: UNESCO.

UNESCO. (1972). *L'école et l'éducation permanente : quatre études*, Paris : UNESCO.

Université de Sherbrooke (1999). *Politique 2500-002 sur la formation continue*. [Consulté le 28 mai 2011].

USAID (2010). *Guide de Formation Chefs d'Établissements*. *Réalisé par le Projet d'Appui à l'Enseignement Moyen (PAEM/CLASSE).* Dakar.

Vallerand, R. J. & Hess, U. (2000). *Méthodes de recherche en psychologie. Boucherville*, QC : Gaëtan Morin Éditeur ltée.

Vigeant-Galley, P. (1983). Le Perfectionnement des enseignants par des enseignants. *Vie pédagogique,* 26, 12-15.

Walker, A., & Qian, H. (2006) .Beginning principals: balancing at the top of the greasy pole. *Journal of Educational Administration*, 44 (4), 297-309.

Weva, Kabule W. (2003). *Le rôle et la formation des directeurs d'école en Afrique*. Document d'appui, biennale 2003 de l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA), Paris : ADEA.

Weva, W.K. (1991). *Les directeurs d'école francophones du Nouveau-Brunswick. Leur rôle, leurs besoins et modes de perfectionnement*. Moncton. NB : Université de Moncton.

Wittorski, R. (1998). De la fabrication des compétences. *Education permanente*, 2 (2), 57-69.

Wolf, T. (1990). *Managing a nonprofit organization in the twenty-first century*. New York: Fireside.

Young, P., Reimer, D., & Young, K.H., (2010). Effects of Organizational Characteristics and Human Capital Endowments on Pay of Female and Male Middle School Principals. *Educational Administration Quarterly*. 46(4), 590-616

Youngs, P. (2007). How Elementary Principals' Beliefs and Actions Influence New Teachers' Experiences. *Educational Administration Quarterly,* 43 (1), 101-137.

Zarifian P., (2001), *Le modèle de la compétence*, Paris : Editions Liaisons.

Documents officiels

Décret

- ✓ Décret n°2010-1455 du 05 novembre 2010, portant création d'UFR et d'Instituts à l'UGB.
- ✓ Décret 95.264 du 10/3/95, portant délégation de pouvoirs du Président de la République en matière d'administration et de gestion de personnel.
- ✓ Décret nº2000.337 du 16 mai 2000 relatif au fonctionnement des écoles.
- ✓ Décret n°63.0116 du 19 février 1963 relatif à la gestion du personnel de l'administration.
- ✓ Décret nº98.286 du 26/3/98 relatif à l'évaluation des agents de l'État.
- ✓ Décret n°95.264 du 10/3/95, portant délégation de pouvoirs.
- ✓ Décret n°96.1136 du 27/12/96 portant transfert de compétences aux régions, aux communes et aux communautés rurales en matière d'éducation, d'alphabétisation et de promotion des langues nationales.
- ✓ Décret nº73.337 du 7 août 1973, portant application de l'article 9 de la loi 61.33 du 15/6/61 relative au statut général des fonctionnaires et réglementant le cumul.
- ✓ Décret n°72 498 du 05/06/72, portant administration de crédits.
- ✓ Décret nº2000.1045 du 29/12/2000, portant création des fonctions d'Inspecteurs de spécialité et de vie scolaire de l'enseignement moyen et secondaire.
- ✓ Décret nº2000.337 du 16 mai 2000, portant l'ordonnance des dépenses

- **Circulaires**

  - ✓ Circulaire n°1950/MEN/S2 du 14/5/66, portant attributions des censeurs et chefs d'établissement.
  - ✓ Circulaire nº4094/MEN du 18/9/96 sur les cours de vacances dans les écoles.
  - ✓ Circulaire nº 007/PR/SG/ED du 26/4/86 sur les organisations syndicales.
  - ✓ Circulaire n°49/PR du 21/5/63, portant abandons de poste.
  - ✓ Circulaire nº10/PM du 4/2/93 sur les absences.
  - ✓ Circulaire nº78.227/PM du 28/2/76 sur les absences.
  - ✓ Circulaire n°003564/MEN/SG/DEMSG du 24/4/86 sur la gestion des élèves dans les écoles.
  - ✓ Circulaire 1500/PM du 17/5/93 sur la prolongation d'activité des personnels enseignants.
  - ✓ Circulaire n°14025/MENC/DAGE/FM DU 19/11/63 portant sur la réussite des élèves.
  - ✓ Circulaire n°14825/DAF/F du 19/11/63 portant sur les objectifs académiques au sein des établissements scolaires.

- **Lois**

  - ✓ Loi n°2008-40 du 20 août 2008 portant création de la Faculté des Sciences et Technologies de l'Education et de la Formation (FASTEF) à l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD).
  - ✓ Loi 78.02 du 2/1/78, portant sur les demandes de bourses et d'aides scolaires.
  - ✓ Loi 61.33 du 15/6/61, portant statut général des fonctionnaires

- **Arrêtés interministériels**
  - ✓ Arrêté interministériel n°003207 du 17 mars 2004, portant contrôle, mobilisation et utilisation des ressources générées par les établissements.
  - ✓ Arrêté nº10838/MENETFP/DC/DAJLD du 18/12/2000 instituant une commission nationale de sélection au poste de proviseur, de censeurs des études et de principaux de collège.
  - ✓ Arrêté interministériel nº010988/MFPTE/DFP/BE du 2/9/1976 fixant la quote-part que le fonctionnaire doit verser à l'administration en cas de cumul autorisé.
  - ✓ Arrêtés nº7078 78/MEN du 29/9/99 portant sur la gestion pédagogique.
  - ✓ Arrêtés nº5036/MEN du 21/7/99 portant sur la gestion pédagogique.
  - ✓ Arrêté interministériel nº 003207 du 17 mars 2004, fixant les modalités de mobilisation et d'utilisation des ressources générées par les établissements d'enseignement moyen.
  - ✓ Arrêté nº10838/MENETFP/DC/DAJLD du 18/12/2000, portant nomination des chefs d'établissements.

- **Note de service**

Note de Service n°005670 /ME/DC/JPN/JM du 23 novembre 2005, relative à la gestion des crédits des établissements et compétences du Conseil de Gestion.

Annexes

Annexe 1 : Lettre d'information et formulaire de consentement.

Lettre d'information destinée aux gestionnaires des Collèges d'enseignement moyen du Sénégal

<u>Titre de la thèse</u>: Analyse des besoins de formation continue des principaux des Collèges d'enseignement moyen du Sénégal.

Je me nomme Salif BALDE et je suis étudiant au Programme de doctorat en Administration et évaluation en éducation à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Dans le cadre de ma formation, je suis appelé à faire une thèse de recherche. J'ai choisi d'étudier les ***besoins de formation continue des principaux des Collèges d'enseignement moyen du Sénégal.*** Je rédige cette thèse sous la supervision de Mme **Lucie Héon,** professeure agrégée et directrice du programme Administration et évaluation en éducation à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval.

Pour réaliser cet objectif, je vous serai reconnaissant si vous répondiez au questionnaire ci-joint. Vous ne courrez aucun risque à le compléter, car d'une part votre anonymat et de votre collège seront toujours respectés et d'autre part, toutes les données recueillies seront analysées de manière confidentielle sans que votre identité soit révélée. Enfin, vous pouvez cesser de répondre aux questions, si vous ne vous sentez pas à l'aise. Je vous demanderais de me signifier, par écrit, en signant le formulaire de consentement, si vous acceptez de répondre aux questions.

Les résultats de la recherche vous seront accessibles si vous le désirez. Dans l'intervalle vous pouvez me contacter par courriel à l'adresse salif.balde.1@ulaval.ca , si vous avez besoin d'informations additionnelles. Vous pouvez également vous adresser à la directrice de thèse, Mme **Lucie Héon,** professeure agrégée à l'Université Laval et directrice du programme Administration et évaluation en éducation à la Faculté des sciences de l'éducation à l'adresse courriel suivante : lucie.heon@fse.ulaval.ca

Toute plainte ou critique sur ce projet de recherche pourra être adressée au Bureau de l'Ombudsman de l'Université Laval :
Pavillon Alphonse-Desjardins, bureau 3320, 2325, rue de l'Université, Université Laval, Québec (Québec) G1V 0A6
Renseignements - Secrétariat : 001 418 656-3081
Courriel : info@ombudsman.ulaval.ca
Je vous remercie très sincèrement de votre aide!
Avec toutes mes salutations

Salif BALDE

Formulaire de consentement

Présentation de l'étudiant chercheur

Cette recherche est réalisée dans le cadre du projet de doctorat de Salif BALDÉ. Cette thèse est dirigée par Mme **Lucie Héon,** professeure agrégée et directrice du programme Administration et évaluation en éducation à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval.

Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de lire et de comprendre les renseignements qui suivent. Ce document vous explique le but de ce projet de recherche, ses procédures, avantages, risques et inconvénients. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

Nature de l'étude

La recherche a pour objectif d'identifier les besoins de formation continue des principaux des Collèges d'enseignement moyen du Sénégal

Déroulement de la participation

Votre participation à cette recherche consiste à répondre à un questionnaire d'une durée approximative d'une heure de temps portant principalement sur les éléments suivants:

PARTIE I : Volet administratif, pédagogique, matériel et financier

PARTIE II : Modes de formation continue

PARTIE III : Caractéristiques socioprofessionnelles

Avantages, risques ou inconvénients possibles liés à votre participation (compensation, le cas échéant)

Le fait de participer à cette recherche vous offre une occasion de réfléchir en toute confidentialité sur les besoins de formation des principaux des Collèges d'enseignement moyen du Sénégal. De plus, en acceptant de participer à cette étude, vous contribuez non seulement à l'avancement de la recherche dans le domaine de la gestion scolaire au Sénégal, mais aussi vous permettez à l'étudiant chercheur de compléter son programme de doctorat en Administration et évaluation en l'éducation, option planification et gestion.

Votre contribution à cette étude sera d'une grande utilité dans l'identification des besoins de formation des principaux des Collèges d'enseignement moyen du Sénégal. L'analyse de ces besoins constituera une source d'information utile aux travaux du ministère de l'Éducation du Sénégal en matière de formation et de perfectionnement des gestionnaires de ces établissements. Le Collectif des chefs d'établissement, les IA, les IDEN et autres partenaires du Sénégal dans le domaine de l'éducation pourront s'y référer dans le but d'orienter leurs travaux et activités de formation. Les résultats de l'étude contribueront à

soutenir les efforts des responsables des ressources humaines en vue de développer les compétences des gestionnaires des établissements afin qu'ils puissent exercer leurs rôles et responsabilités avec qualité.

Aucun risque notable et aucun inconvénient ne sont associés à cette participation mise à part le temps que vous consacrez à la participation au projet de thèse. Ce temps est estimé à un maximum d'une heure pour remplir le questionnaire.

Participation volontaire et droit de retrait

Vous êtes libre de participer à ce projet de recherche. Vous pouvez aussi mettre fin à votre participation sans conséquence négative ou préjudice et sans avoir à justifier votre décision. Si vous décidez de mettre fin à votre participation, il est important d'en prévenir l'étudiant chercheur dont les coordonnées apparaissent dans ce document. Tous les renseignements personnels vous concernant seront alors détruits sans délai.

Confidentialité et gestion des données

Les mesures suivantes seront appliquées pour assurer la confidentialité des renseignements fournis par les participants (es):

- les noms des participants (es) et leurs collèges ne paraîtront dans aucun rapport;
- les divers documents de la recherche seront codifiés et seuls l'étudiant chercheur et la directrice de thèse auront accès à la liste des noms et des codes;
- les questionnaires complétés seront conservés dans un classeur sous clé ;
- les données électroniques seront enregistrées dans un fichier informatique protégé par un mot de passe et seuls l'étudiant chercheur et la directrice de thèse auront accès aux fichiers ;
- les résultats individuels des participants (es) ne seront jamais communiqués;
- le matériel de la recherche sera conservé pendant 5 à 7 ans et ils seront détruits après la fin de la recherche et des publications éventuelles;
- la recherche fera l'objet de publications dans des revues scientifiques ; aucun (e) participant (e) ni son collège ne pourront y être identifié (e) ou reconnu (e) individuellement;
- les résultats généraux de la recherche seront acheminés aux participants (es) qui en feront la demande en indiquant l'adresse où ils aimeraient recevoir le document, juste après l'espace prévu pour leur signature.

Dans un souci de protection, le ministère de la Santé et des Services sociaux du Canada demande à tous les comités d'éthique désignés d'exiger que le chercheur conserve, pendant au moins un an après la fin du projet, la liste des participants (es) de la recherche ainsi que leurs coordonnées, de manière à ce que, en cas de nécessité, ceux-ci puissent être rejoints (es) rapidement. »

Renseignements supplémentaires

Si vous avez des questions sur la recherche ou sur les implications de votre participation, veuillez communiquer avec Salif BALDÉ, étudiant chercheur pour le présent projet de recherche à l'adresse courriel suivante : salif.balde.1@ulaval.ca

Vous pouvez également vous adresser à la directrice de thèse, Mme **Lucie Héon,** professeure agrégée à l'Université Laval et directrice du programme Administration et évaluation en éducation à la Faculté des sciences de l'éducation à l'adresse courriel suivante : lucie.heon@fse.ulaval.ca

Remerciements

Votre collaboration est précieuse pour nous permettre de réaliser cette étude et nous vous remercions d'y participer.

Signatures

Je soussigné(e) _____consens librement à participer à la recherche intitulée : « ***Analyse des besoins de formation continue des principaux des Collèges d'enseignement moyen du Sénégal*** ». J'ai pris connaissance du formulaire et j'ai compris le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet de recherche. Je suis satisfait(e) des explications, précisions et réponses que le chercheur m'a fournies, le cas échéant, quant à ma participation à ce projet.

_____ _____

_____

Signature du participant, de la participante **Date**

Les résultats généraux de la recherche seront expédiés aux participants qui en feront la demande. Toutefois, vu que ces résultats ne seront pas disponibles avant le 30 août 2014, les participants peuvent prendre contact avec l'étudiant chercheur à l'adresse courriel salif.balde.1@ulaval.ca ou la directrice de thèse, Mme **Lucie Héon** à l'adresse courriel lucie.heon@fse.ulaval.ca après cette date pour leur expédier les résultats généraux de la recherche à l'adresse (électronique ou postale) à laquelle où ils souhaiteront les recevoir.

J'ai expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet de recherche au participant. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et j'ai vérifié la compréhension du participant.

_____ _____

Signature du chercheur Date

Plaintes ou critiques

Toute plainte ou critique sur ce projet de recherche pourra être adressée au Bureau de l'Ombudsman de l'Université Laval :

Pavillon Alphonse-Desjardins, bureau 3320
2325, rue de l'Université
Université Laval
Québec (Québec) G1V 0A6
Renseignements - Secrétariat : (418) 656-3081
Ligne sans frais : 1-866-323-2271
Courriel : info@ombudsman.ulaval.ca

Annexe 2 : Questionnaire de recherche

Questionnaire de thèse de doctorat :

Analyse des besoins de formation continue des principaux des Collèges d'enseignement moyen du Sénégal

Ce questionnaire s'adresse aux gestionnaires ou principaux des collèges d'enseignement moyen du Sénégal. Il a pour but de recueillir des informations relatives aux besoins de formation de ces derniers.

CONSIGNES

Le présent questionnaire comprend trois PARTIES :

PARTIE I : Volet administratif, pédagogique, matériel et financier

PARTIE II : Modes de formation continue

PARTIE III : Caractéristiques socioprofessionnelles

S'il vous plait, complétez **les trois parties de ce questionnaire** en lisant attentivement les consignes spécifique à chacune des parties avant de commencer à répondre aux questions. Il est conseillé de répondre à chaque énoncé, indépendamment des autres et au meilleur de vos perceptions.

De manière générale, pour répondre aux différents énoncés de ce questionnaire, vous serez invités à encercler le **chiffre** ou la **lettre** correspondant à votre réponse ou à remplir les pointillés ou les espaces avec l'information requise. **Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.** Ce questionnaire vous prendra environ 1 heure de votre temps pour être complété.

Nous vous remercions à l'avance pour le temps consacré à cette tâche qui nous permettra de réaliser notre recherche doctorale.

Lisez attentivement les énoncés suivants. Pour chaque énoncé, nous attendons deux réponses de votre part. Encerclez d'abord le chiffre correspondant au degré d'importance que vous accordez à chaque énoncé en tant que principal, ensuite indiquez si vous ressentez le besoin de suivre une formation à ce sujet en encerclant le chiffre correspondant à votre réponse.

Degré d'importance que vous accordez à chaque énoncé:

Pas du tout important	**Peu important**	**Important**	**Très important**
①	2	3	4

Besoin de formation:

Oui, j'ai besoin de formation à cet égard	**Non, j'ai une formation à cet égard**	**Non, une formation à cet égard n'est pas importante pour moi**
1	2	③

PARTIE I : Volet administratif, pédagogique, matériel et financier

Énoncés	Degré d'importance				Besoin de formation		
	Pas du tout important	Peu important	important	Très important	Oui important	Non	Pas
I. Volet administratif							
a. Gestion administrative générale							
1. Connaître l'organisation administrative et politique de l'État sénégalais	1	2	3	4	1	2	3
2. Faire fonctionner le collège conformément aux règles établies	1	2	3	4	1	2	3
3. Savoir prendre des initiatives pour aller au-delà du formalisme habituel	1	2	3	4	1	2	3
4. Veiller à l'organisation et au fonctionnement de l'équipe administrative du collège	1	2	3	4	1	2	3
5. Veiller à la bonne organisation des permanences de vacances	1	2	3	4	1	2	3
6. Respecter le principe de continuité du service public	1	2	3	4	1	2	3
7. Rédiger les correspondances et les rapports administratifs	1	2	3	4	1	2	3
8. Assurer le classement et l'archivage du courrier	1	2	3	4	1	2	3
9. Élaborer un plan de communication interne et externe	1	2	3	4	1	2	3
10. Analyser et interpréter les textes réglementaires	1	2	3	4	1	2	3
11. Adapter les textes réglementaires au contexte	1	2	3	4	1	2	3
12. Mobiliser les moyens disponibles et additionnels pour réaliser le	1	2	3	4	1	2	3

Énoncés	Degré d'importance				Besoin de formation		
	Pas du tout important	Peu important	important	Très important	Oui important	Non	Pas
projet éducatif de l'établissement							
13. Animer et rendre dynamique les structures de concertation et de gestion du collège	1	2	3	4	1	2	3
14. Assurer une bonne diffusion de l'information au sein du collège	1	2	3	4	1	2	3
15. Élaborer et utiliser les outils pour une gestion administrative efficiente des ressources	1	2	3	4	1	2	3
16. Veiller à ce que les agents placés sous son autorité exécutent les tâches dans le cadre de la mission du collège	1	2	3	4	1	2	3
17. Mettre en place des stratégies de règlement de conflits	1	2	3	4	1	2	3
18. Assurer le suivi des décisions et veiller au respect des orientations prises	1	2	3	4	1	2	3
19. Exercer du leadership dans la communauté	1	2	3	4	1	2	3
20. Organiser les relations de partenariat	1	2	3	4	1	2	3
21. Mettre en place un conseil de gestion du collège	1	2	3	4	1	2	3

22. Parmi les énoncés de 1 à 21, indiquez les numéros de 5 énoncés qui représentent pour vous un réel **besoin de formation** afin de mieux accomplir vos tâches de principal de collège.

1…… 2…… 3…… 4…… 5……

Énoncés	Degré d'importance				Besoin de formation		
	Pas du tout important	Peu important	important	Très important	Oui important	Non	Pas
23. Avez-vous d'autres besoins de formation en gestion administrative générale? Si oui, veillez s'il vous plait, les mentionner ci-dessous.							
b. Gestion du personnel							
1. Connaitre le statut des agents (fonctionnaires, contractuels, et vacataires)	1	2	3	4	1	2	3
2. Gérer les absences et les abandons de poste	1	2	3	4	1	2	3
3. Tenir le registre du personnel	1	2	3	4	1	2	3
4. Contrôler l'assiduité et la ponctualité des agents	1	2	3	4	1	2	3
5. Veiller à la bonne exécution des tâches dans le respect des délais	1	2	3	4	1	2	3
6. Évaluer le personnel à la fin de l'année scolaire	1	2	3	4	1	2	3
7. Acheminer les fiches d'évaluation des agents au ministère de la Fonction publique	1	2	3	4	1	2	3
8. Tenir un dossier individuel de gestion de carrière des agents	1	2	3	4	1	2	3
9. Être attentif à la date de départ à la retraite des agents	1	2	3	4	1	2	3
10. Parmi les énoncés de 1 à .9, indiquez les numéros de 5 énoncés qui représentent pour vous un réel **<u>besoin de formation</u>** afin de mieux accomplir vos tâches de principal de collège 1…… 2…… 3……. 4……. 5……							

Énoncés	Degré d'importance				Besoin de formation		
	Pas du tout important	Peu important	important	Très important	Oui important	Non	Pas
11. Avez-vous d'autres besoins de formation en gestion du personnel? Si oui, veillez s'il vous plait, les mentionner ci-dessous							
c. Gestion des élèves							
1. Mettre en place un dispositif de formation citoyenne des élèves	1	2	3	4	1	2	3
2. Organiser les réinscriptions et les inscriptions des élèves	1	2	3	4	1	2	3
3. Mettre en place un système de prévention et de traitement des élèves déviants	1	2	3	4	1	2	3
4. Communiquer aux élèves les résultats de leur progression scolaires	1	2	3	4	1	2	3
5. Comprendre la psychologie de l'enfant et de l'adolescent	1	2	3	4	1	2	3
6. Publier les résultats scolaires et les performances des élèves pour susciter une saine émulation	1	2	3	4	1	2	3
7. Mettre en place un dispositif fonctionnel de soutien pédagogique à l'intention des élèves, en particulier, ceux en difficulté et ceux préparant des concours	1	2	3	4	1	2	3
8. Créer un environnement favorable à une culture des Technologies de l'information et de la communication (TIC) chez l'élève	1	2	3	4	1	2	3
9. Veiller à l'application du règlement intérieur pour un meilleur encadrement des élèves	1	2	3	4	1	2	3
10. Aider les élèves à faire des demandes de bourses	1	2	3	4	1	2	3
11. Mettre en place un foyer socio-éducatif	1	2	3	4	1	2	3

Énoncés	Degré d'importance	Besoin de formation
	Pas du tout important / Peu important / important / Très important	Oui important / Non / Pas
12. Parmi les énoncés de 1 à 11, indiquez les numéros de 5 énoncés qui représentent pour vous un réel **<u>besoin de formation</u>** afin de mieux accomplir vos tâches de principal de collège 1…… 2…… 3…… 4…… 5……		
13. Avez-vous d'autres besoins de formation en gestion des élèves? Si oui, veillez s'il vous plait, les mentionner ci-dessous.		
II. Volet pédagogique		
a. Gestion pédagogique générale		
1. Connaitre les théories générales sur l'éducation et la pédagogie	1 2 3 4	1 2 3
2. Coordonner l'action pédagogique du collège	1 2 3 4	1 2 3
3. Superviser le travail des enseignants	1 2 3 4	1 2 3
4. Connaître les finalités, les fondements et la structuration du système éducatif	1 2 3 4	1 2 3
5. Connaître les programmes officiels d'enseignement	1 2 3 4	1 2 3
6. Veiller à la progression des programmes enseignés	1 2 3 4	1 2 3
7. Impulser les activités socio-éducatives, culturelles et sportives	1 2 3 4	1 2 3
8. Encourager les enseignants à poursuivre leur formation	1 2 3 4	1 2 3
9. Améliorer l'environnement des enseignements-apprentissages	1 2 3 4	1 2 3
10. Assurer une vie culturelle dans le collège par des conférences, projections de films, relations avec des centres culturels et autres partenaires (ONG, service)	1 2 3 4	1 2 3

Énoncés	Degré d'importance				Besoin de formation		
	Pas du tout important	Peu important	important	Très important	Oui important	Non	Pas
11. Procurer aux élèves et aux enseignants une source de documentation variée	1	2	3	4	1	2	3
12. Soutenir l'action pédagogique des professeurs	1	2	3	4	1	2	3
13. Organiser l'initiation des élèves et du personnel aux Technologies de l'information et de la communication (TIC)	1	2	3	4	1	2	3
14. Cultiver l'esprit de civisme au collège par les cours d'instruction civique	1	2	3	4	1	2	3
15. Parmi les énoncés de 14, indiquez les numéros de 5 énoncés qui représentent pour vous un réel **<u>besoin de formation</u>** afin de mieux accomplir vos tâches de principal de collège 1…… 2…… 3…… 4…… 5……							
16. Avez-vous d'autres besoins de formation en gestion pédagogique générale? Si oui, veillez s'il vous plait, les mentionner ci-dessous.							
b. Confection des emplois du temps							
1. Respecter les crédits horaires officiels	1	2	3	4	1	2	3
2. Tenir compte autant que possible les vœux exprimés en fin d'année par les enseignants	1	2	3	4	1	2	3
3. Attribuer les classes en fonction de la compétence et de l'expérience des enseignants	1	2	3	4	1	2	3
4. Créer une alternance judicieuse des disciplines	1	2	3	4	1	2	3
5. Répartir de manière étalée les heures de cours d'une même discipline sur l'ensemble de la semaine de travail							

Énoncés	Degré d'importance				Besoin de formation		
	Pas du tout important	Peu important	important	Très important	Oui important	Non	Pas
	1	2	3	4	1	2	3
6. Éviter les surcharges dans les « petites classes » comme 8 heures de cours par jour en 6ième et 5ième	1	2	3	4	1	2	3
7. Parmi les énoncés de 1 à 6, indiquez les numéros de 3 énoncés qui représentent pour vous un réel **<u>besoin de formation</u>** afin de mieux accomplir vos tâches de principal de collège. 1…… 2…… 3…… 4…… 5……							
8. Avez-vous d'autres besoins de formation en confection d'emplois du temps? Si oui, veillez s'il vous plait, les mentionner ci-dessous.							
c. Évaluation des élèves							
1. Veiller à l'organisation régulière des contrôles continus des connaissances selon la périodicité prévue par les textes	1	2	3	4	1	2	3
2. Définir les modalités de mise en œuvre et d'harmonisation des contrôles continus des connaissances	1	2	3	4	1	2	3
3. Tenir les prés-conseils du 1er et du 2ième semestre en vue d'évaluer le travail et la discipline afin d'apporter des améliorations.	1	2	3	4	1	2	3
4. Organiser les compositions en impliquant les enseignants et les surveillants.	1	2	3	4	1	2	3

Énoncés	Degré d'importance				Besoin de formation		
	Pas du tout important	Peu important	important	Très important	Oui important	Non	Pas
5. Tenir les conseils de classe en exigeant la présence de tous les enseignants	1	2	3	4	1	2	3
6. Grouper les compositions des classes de fin de cycle (3ième)	1	2	3	4	1	2	3
7. Programmer les conseils de classe afin de favoriser la présence de tous les concernés (surveillants et enseignants)	1	2	3	4	1	2	3
8. Constituer avec soin les dossiers des candidats aux examens nationaux en veillant à la qualité des pièces afin d'éviter les risques de rejet	1	2	3	4	1	2	3
9. Fournir aux candidats des examens nationaux toutes les informations utiles et les conseils d'usage	1	2	3	4	1	2	3
10. Collectionner les résultats et dresser les statistiques	1	2	3	4	1	2	3
11. Parmi les énoncés de 1 à 10, indiquez les numéros de 5 énoncés qui représentent pour vous un **réel besoin de formation** afin de mieux accomplir vos tâches de principal de collège 1…… 2…… 3…… 4…… 5……							
12. Avez-vous d'autres besoins de formation en évaluation des élèves? Si oui, veillez s'il vous plait, les mentionner ci-dessous.							
d. Évaluation des enseignements							
1. Contrôler et viser les cahiers de textes au moins une fois par trimestre en n'y évitant de porter des mentions	1	2	3	4	1	2	3
2. Faire des observations sur fiches ou lors d'entretiens individuels avec les enseignants	1	2	3	4	1	2	3
3. Faire un rappel aux enseignants dont la progression de travail est lente	1	2	3	4	1	2	3

Énoncés	Degré d'importance				Besoin de formation		
	Pas du tout important	Peu important	important	Très important	Oui important	Non	Pas
4. Faire un rappel aux enseignants qui ne font pas suffisamment de contrôles	1	2	3	4	1	2	3
5. Faire des visites de classes seul ou en compagnie d'un enseignant de la discipline	1	2	3	4	1	2	3
6. Coordonner les stratégies d'intervention dans l'exécution des programmes	1	2	3	4	1	2	3
7. Élaborer un calendrier d'évaluation des enseignements et veiller à son application	1	2	3	4	1	2	3
8. Parmi les énoncés de 1 à 7, indiquez les numéros de 3 énoncés qui représentent pour vous un réel **<u>besoin de formation</u>** afin de mieux accomplir vos tâches de principal de collège 1…… 2…… 3…… 4…… 5……							
9. Avez-vous d'autres besoins de formation en évaluation des enseignements? Si oui, veillez s'il vous plait, les mentionner ci-dessous							
III. Volet matériel et financier							
a. Administration de crédits							
1. Solliciter l'ouverture d'une régie d'avance avec les rubriques souhaitées	1	2	3	4	1	2	3
2. Répartir de façon judicieuse les crédits alloués	1	2	3	4	1	2	3

Énoncés	Degré d'importance				Besoin de formation		
	Pas du tout important	Peu important	important	Très important	Oui important	Non	Pas
3. Vérifier et viser tous les livres et documents comptables	1	2	3	4	1	2	3
4. Contrôler régulièrement la gestion et les écritures (crédits et autres ressources)	1	2	3	4	1	2	3
5. Préparer les tâches matérielles d'exécution du budget	1	2	3	4	1	2	3
6. Suivre la procédure du bon d'engagement	1	2	3	4	1	2	3
7. Assurer les entrées et effectuer les sorties de fonds	1	2	3	4	1	2	3
8. Réunir et conserver les pièces justificatives des opérations	1	2	3	4	1	2	3
9. Tenir les inventaires généraux	1	2	3	4	1	2	3
10. S'assurer de la concordance des écritures comptables	1	2	3	4	1	2	3
11. Établir une balance d'entrée en début de gestion	1	2	3	4	1	2	3
12. Mettre à jour les documents comptables comme le Livre Journal	1	2	3	4	1	2	3
13. Dresser un bilan de fin de gestion	1	2	3	4	1	2	3
14. Faire un inventaire résumé de l'existant	1	2	3	4	1	2	3
15. Parmi les énoncés de 1 à 14, indiquez les numéros de 5 énoncés qui représentent pour vous un réel **<u>besoin de formation</u>** afin de mieux accomplir vos tâches de principal de collège 1…… 2…… 3…… 4…… 5……							
16. Avez-vous d'autres besoins de formation en administration de crédit? Si oui, veillez s'il vous plait, les mentionner ci-dessous.							

Énoncés	Degré d'importance				Besoin de formation		
	Pas du tout important	Peu important	important	Très important	Oui important	Non	Pas
b. Gestion matérielle							
1. Assurer la salubrité, la propreté des locaux et de l'espace scolaire	1	2	3	4	1	2	3
2. Veiller à la sécurité routière lorsque l'établissement jouxte une rue passante en faisant établir des éléments de signalisation routière	1	2	3	4	1	2	3
3. S'assurer que les vendeurs de denrées alimentaires sont cliniquement indemnes d'affections épidémiologiques	1	2	3	4	1	2	3
4. Mettre en place un comité d'hygiène et de sécurité	1	2	3	4	1	2	3
5. Identifier les réparations à effectuer dans le collège	1	2	3	4	1	2	3
6. Faire un état récapitulatif du matériel en service	1	2	3	4	1	2	3
7. Inventorier les achats de matériels à réaliser au sein du collège	1	2	3	4	1	2	3
8. Tenir à jour l'inventaire des biens comme les meubles et les immeubles	1	2	3	4	1	2	3
9. Mettre en place une politique d'utilisation des locaux	1	2	3	4	1	2	3
10. Acquérir des assurances pour les élèves	1	2	3	4	1	2	3
11. Réaliser l'inspection des bâtiments et du matériel	1	2	3	4	1	2	3
12. Parmi les énoncés de 1 à 11, indiquez les numéros de 5 énoncés qui représentent pour vous un réel **<u>besoin de formation</u>** afin de mieux accomplir vos tâches de principal de collège 1…… 2…… 3…… 4…… 5……							
13. Avez-vous d'autres besoins de formation en gestion du matériel? Si oui, veillez s'il vous plait, les mentionner ci-dessous.							

PARTIE II : Modes de formation continue

Veuillez lire attentivement les énoncés relatifs au mode de formation continue possible et dire en quoi chacun d'eux est pertinent pour vous en encerclant le chiffre correspondant à votre choix. Répondez selon votre perception.

Échelle de mesure			
Pas du tout Pertinent (1)	**Peu pertinent (2)**	**Pertinent (3)**	**Très pertinent (4)**
Modes de formation continue			**Échelle de mesure**
1. Sessions de formation dans les Pôles régionaux de formation pendant les congés au cours de l'année			1 2 3 4
2. Séminaires de formation dans les Inspections d'académie			1 2 3 4
3. Séminaires de formation dans les établissements			1 2 3 4
4. Journées d'étude dans les établissements			1 2 3 4
5. Colloque, congrès et conférences			1 2 3 4
6. Programme de Licence et de Master en administration de l'éducation			1 2 3 4
7. Par les pairs soit votre réseau personnel d'information			1 2 3 4
8. Lecture de revue scientifique en éducation			1 2 3 4
9. Sessions de formation payées vous-même			1 2 3 4
10. Sessions de formation dans les Pôles régionaux de formation pendant les grandes vacances			1 2 3 4

Échelle de mesure			
Pas du tout Pertinent (1)	**Peu pertinent (2)**	**Pertinent (3)**	**Très pertinent (4)**
11. Séminaires de formation dans les Inspections départementale de l'éducation nationale			1 2 3 4
12. Cours de soir dans les établissements.			1 2 3 4
13. Cours de fins de semaine dans les Inspections départementale de l'éducation nationale			1 2 3 4
14. Cours de fins de semaine dans les Pôles régionaux de formation			1 2 3 4
15. Cours de fins de semaine à la Faculté des sciences et technologies de l'éducation et de la formation			1 2 3 4
16. Cours de fins de semaine dans les Collèges d'enseignement moyen			1 2 3 4
17. Connaissez-vous d'autres modes de formation continue que les principaux des collèges pourraient suivre? Si oui, veillez s'il vous plait, les mentionner ci-dessous.			

PARTIE III : Caractéristiques socioprofessionnelles

Veuillez lire attentivement et répondre à chacune des questions suivantes en encerclant ou en complétant l'espace approprié avec votre réponse.

1. Quel est votre genre?
   a. Masculin
   b. Féminin

2. Quel est votre niveau de formation académique terminé?
   a. Baccalauréat ou équivalent
   b. Bac+1
   c. Bac+2
   d. Licence
   e. Maîtrise et plus
   f. Autre, précisez.....

3. Quelle était votre fonction avant de devenir principal d'un CEM?
   a. Enseignant à l'élémentaire
   b. Enseignant au secondaire
   c. Enseignant du moyen
   d. Autre, précisez ……..

4. Considérez-vous que votre formation de base vous a bien préparé à réaliser vos tâches de principal de collège?

   a. Oui
   b. Non

- Justifiez votre réponse

……
……
……
……
……
……
……

5. Par quel processus êtes-vous devenu principal de collège?
   a. Nomination par la commission de sélection
   b. Proposition des collègues
   c. Autre, précisez……..

6. Êtes-vous passé par le stage d'imprégnation que la Direction de l'enseignement moyen et secondaire général organise pour les chefs d'établissement nouvellement recrutés?
   a. Oui
   b. Non

7. Si oui, trouvez-vous que ce stage d'imprégnation vous a bien préparé à réaliser vos tâches de principal de collège?
   a. Oui
   b. Non

- Justifiez votre réponse

……
……
……
……
……
……
……

8. Avez-vous bénéficié d'un tutorat auprès d'un chef d'établissement après le stage d'imprégnation?
   a. Oui
   b. Non

9. Lors de ce tutorat, qui a joué pour vous le rôle de tuteur?
   a. Principal qui quitte son poste
   b. Principal de l'école voisin
   c. Autre, précisez……

10. Trouvez-vous que ce tutorat vous a bien préparé dans vos tâches de principal de collège?
    a. Oui
    b. Non

- Justifiez votre réponse?

……
……

……
……..……
……
…….

11. Connaissez-vous le Collectif des chefs d'établissement du Sénégal?
    a. Oui
    b. Non

12. Êtes- vous membre de ce Collectif ?
    a. Oui
    b. Non

13. Si oui, avez-vous eu à participer à des sessions de formation qu'offre ce Collectif?
    a. Oui
    b. Non

14. Si oui combien de fois?.....

15. Quels sont les thèmes abordés durant les sessions de formation du Collectif des chefs d'établissement du Sénégal que vous avez assisté?

……
……
……
……..……
……
……

16. Recommanderiez-vous à un autre principal de collège de suivre ce type de formation?
    a. Oui
    b. Non

Justifiez votre réponse.

……
……
……
……..……
……

17. Dans quelle tranche d'âge appartenez-vous ?
    a. Moins de 35 ans
    b. 36 à 45 ans

c. 46 à 56 ans
d. Plus de 56 ans

18. Combien d'années d'expérience déteniez-vous comme enseignant avant de devenir principal de collège ?
    a. Moins de 10 ans
    b. 11 à 15 ans
    c. 16 à 20 ans
    d. Plus de 20 ans

19. Combien d'années d'expérience possédez-vous dans un poste de principal de collège?
    a. Moins de 3 ans
    b. 4 à 7 ans
    c. 8 à 10 ans
    d. Plus de 10 ans

20. Dans quelle région administrative du Sénégal se trouve votre CEM ?.....

Merci de votre temps, votre collaboration est très appréciée

Annexe 3 : Demande stage de collecte de données au Sénégal

Salif BALDÉ,
Doctorant Planification et Gestion en Éducation
Faculté des sciences de l'éducation
2320, rue des Bibliothèques Local 438
Université Laval
Québec (Québec) G1V 0A6

Québec. 17 févr.-12

A Monsieur le Ministre de l'enseignement préscolaire, de l'élémentaire, du moyen secondaire et des Langues nationales

Objet: Demande stage

Monsieur,

Je viens par la présente, solliciter un stage au sein du Ministère de l'Enseignement préscolaire, de l'Élémentaire, du moyen/secondaire et des Langues nationales du Sénégal pour la période du 1ier mai 2012 au 31 août 2012. Ce stage de 12 crédits s'inscrit dans le cadre de ma thèse de doctorat (collecte de données sur le terrain). Mon sujet de thèse s'intitule **:** Analyse des besoins de formation continue des gestionnaires des lycées et des collèges du Sénégal. Même si j'ai les possibilités de faire cette thèse de recherche ici au Canada, je préfère partager les résultats de ma modeste recherche avec mon pays. C'est ainsi que je vous adresse cette présente demande.

Je réalise cette recherche sous la supervision de Madame Lucie Héon Ph.D., Professeure agrégée en Planification et gestion de l'éducation à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Nous comptons sur votre soutien en ce qui concerne la collaboration des chefs d'établissement et l'appui logistique comme la reproduction du questionnaire et les déplacements à l'intérieur du pays, je ne suis pas boursier.

Dans l'espérance d'une suite favorable à ma demande, veuillez monsieur le ministre, recevoir l'expression de mes sincères considérations.

Salif BALDE

c.c à madame Lucie Héon Ph.D