

Redynamisation de la gouvernance scolaire en Afrique : acteurs et nouveau paradigme d'intervention

EBAH ATEBA Christian
695278358 / 676167836 (*whatsapps*)
DJARA Ndjidda
670636727 / 690334513 (*whatsapps*)

Introduction

Un système éducatif définit un ensemble de valeurs d'un projet éducatif qui sied au type d'homme que l'on veut former et la société dont cet homme est à la fois le produit et l'acteur (Barosso 2000). Cette formation est une préoccupation majeure de la société contemporaine, ou encore des sociétés africaines. Dans un contexte de course vers l'émergence, une formation de qualité devient incontournable, car, le dynamisme de l'environnement socio-économique et professionnel, le souci d'une formation appropriée, pouvant produire des effets positifs et à des occasions favorables, amènent les communautés éducatives à une réflexion perpétuelle sur les besoins de formation, les qualités d'enseignement, le type d'homme à former pouvant s'insérer de façon harmonieuse dans la société où il évolue. A cet effet, les dispositions légales et réglementaires doivent être réformées.

Tout système éducatif en effet est à l'image de sa société qui a la charge de l'instituer et de l'organiser. Interroger les systèmes éducatifs en Afrique, consiste à réviser leur passé et apporter des modifications nécessaires pour qu'ils soient de qualité, efficaces et efficients, et surtout authentiques (Eliceed 2010 ; Christian 2019). Dans les années 1900 en Afrique, l'éducation n'avait pas été l'aboutissement d'un développement interne car des écoles avaient constitué un leitmotiv de la politique coloniale. Les États africains devinrent des protectorats des pays occidentaux. Les administrations de ces États ne possédaient pas une véritable politique scolaire dans la mesure où les missionnaires avaient le monopole de l'enseignement à caractère essentiellement imposant (Ongba, 2015). Depuis

l'acquisition de leurs indépendances, les africains ont épousé les mêmes cycles d'enseignement qu'en métropole. Du fait de leur passé colonial, ils ont hérité des systèmes d'enseignement centralisés qui, ont exercé une très grande influence dans leurs orientations actuelles. C'est le cas du Cameroun, du Congo, du Togo, du Sénégal etc. (CONFEMEN, 2007 ; Omgba, 2015 ; Tete, 2012 ; Totté et Mbaye, 2017). Jusqu'aujourd'hui, le développement de la scolarisation dans les nations africaines s'inscrit dans la continuité de la tradition héritée de l'époque coloniale.

L'éducation est un investissement productif et propice au développement d'une Nation. Plus les populations sont éduquées, plus celle-ci a de fortes chances de se développer. Elle facilite l'acquisition des connaissances, aptitudes et attitudes nécessaires lesquelles permettent à surmonter les obstacles sociaux et économiques dans une société. Elle réduit en outre le travail de la jeunesse et la délinquance juvénile, en la préparant mieux à la vie active, et en assurant vers la gare à la guerre de son intégration dans le monde du travail. L'éducation joue donc un très grand rôle dans l'émancipation de l'homme ; c'est pourquoi l'efficacité d'un système éducatif se fit ressentir par la qualité d'éducation répandue dans les organisations scolaires nationales d'une part, puis du fait que celle-ci aie propulsé facilement les citoyens à l'obtention de l'emploi.

Malheureusement en Afrique, les systèmes d'éducation nationaux actuels forment des citoyens inadaptés pour la transformation de leurs milieux dans la mesure où ils versent chaque année dans les sociétés un grand nombre de diplômés-chômeurs. Sur plus de 200 millions de la population jeune que compte ledit continent, une marge de 15 à 24 ans représente 20% qui sont en âge de travailler mais cependant traînent dans les rues des grandes villes sans avoir grand-chose à faire. En outre dans certains cas, maints adolescents se livrent à la toxicomanie, la délinquance juvénile et beaucoup d'autres fléaux négatifs qui les détruisent. Au Cameroun en particulier, le taux de sous – emploi global est de 65% en 2021. Les femmes sont plus touchées que les hommes par le chômage. Soit une proportion féminine qui s'élève à 6,1% contre 5% équivaut à la proportion masculine (INS, 2021). En Afrique Subsaharienne, soit 9,6 millions de jeunes sont sans emploi en 2020 (Voix d'Afrique N°94). De plus selon

les données de l'Organisation Internationale du Travail (OIT) et de la Banque mondiale, le taux de sous-emploi dans la plupart des pays africains est largement au-dessus de 10% en 2019 alors que le taux de chômage réel est plus de 30% contrairement à d'autres continents. Ceci démontre que les africains demeurent encore sous le joug de l'esclavage des systèmes éducatifs occidentalistes. L'éducation est aujourd'hui confrontée aux nouveaux défis de la société contemporaine. Elle exige le degré d'habileté et la maîtrise de talents que les Élités intellectuelles doivent manifester les activités sociales en vue d'assurer les besoins vitaux, alimentaires et élémentaires de leurs progénitures nationales (Philippe Perrenoud, 1999 ; Daniel Haag, 1976 ; Joseph Ki-Zerbo, 1990). La nécessité d'assurer la qualité d'éducation pose alors le problème urgent de l'authenticité ou de l'originalité des systèmes éducatifs africains, lesquelles adapteront les apprenants aux valeurs sociales, traditionnelles et culturelles de leurs sociétés, puis les conduiront à accéder facilement à l'emploi.

Afin de remédier à cette situation, une pensée nous a conduits à spéculer sur la redynamisation de la gouvernance scolaire en Afrique. Cette hypothèse semble être paradoxale à tout ce qui a été découvert en amont. Mais chemin faisant, elle a un lien direct avec le problème posé. Car, elle est l'un des moyens capitaux à prendre en compte dans nos sociétés africaines. Ce qui démontre en effet l'originalité à ce niveau c'est le fait que les ministères en charge de l'éducation se doivent d'attribuer la marge de liberté aux acteurs locaux (les administrateurs scolaires) pour décider d'un certain nombre des faits tels que le choix des manuels scolaires axés sur les critères définis, puis l'implémentation des stratégies qui rendront l'éducation attractive au sein de leurs divers environnements et à travers les territoires nationaux (CONFEMEN, 2010). Sur ce, l'objectif majeur de cette étude scientifique est « d'expliquer que la redynamisation de la gouvernance scolaire en Afrique exerce une influence sur l'éducation des jeunes et sur leurs sociétés ».

Pour plus d'argumentation possible, cette étude est axée d'abord sur la revue de la littérature sur la décentralisation. Ensuite, la deuxième rubrique consiste à montrer comment ont été organisés les systèmes éducatifs en Afrique après les indépendances. Le troisième critère souligne la place et le rôle du pouvoir central face au paradigme

de la décentralisation. Enfin le quatrième point présente les initiatives proposées aux acteurs locaux sur le plan éducationnel.

I- Revue de la littérature sur la décentralisation axée sur l'autonomie éducative

Osborne et Gaebler, (1993) ont réalisé dans leurs travaux que les nouvelles formes de gestion permettent de développer l'innovation ; la créativité et la responsabilisation des membres au sein d'une organisation. Elles sont fondées sur des principes managériaux universels, lesquels constituent un moyen de motivation pour les personnels qui se sentent désormais libres de faire valoir leurs personnes et compétences. Ces nouveaux paradigmes se veulent aussi l'implication des collaborateurs des managers dans le fonctionnement de l'entreprise et dans les prises de décision. Ils consistent à créer une atmosphère favorable permettant de privilégier le contact direct, l'écoute et le partage, de renforcer les liens interpersonnels par le canal d'une véritable collaboration au sein du groupe. Ces modèles servent actuellement de référence cognitive et normative pour les administrateurs dans la définition de la bonne manière de piloter leur système d'enseignement. Ils sont fondés sur l'expertise et les savoirs professionnels des personnels (Barroso, 2000), et comprennent des normes et valeurs informelles en vue de faciliter leur action (Maroy, 2008).

Louis et Kruse (1995) ont montré l'importance du directeur pour la création d'une collectivité professionnelle au niveau de l'établissement. Il a été démontré que le moral des enseignants, leur efficacité, leurs conditions de travail et leur autonomie professionnelle avaient une influence déterminante sur leur vie émotionnelle (Hargreaves, 2000). « Il est incontestable que les enseignants eux-mêmes préfèrent un chef d'établissement honnête, soucieux de communiquer et de faire participer, entretenant une collégialité dépourvue de formalisme, soucieux d'aider et raisonnable dans ses attentes et ayant un projet d'établissement bien précis : un chef d'établissement qui 'collabore' au lieu 'd'utiliser' » (Day et al., 2000, p.20).

(Murphy et Beck, 1995) ont conduit leur recherche sur l'autonomie des établissements scolaires. Selon eux, l'autonomie met en place des enjeux tels que l'accroissement d'une plus grande efficacité parce que les personnels ont ainsi la possibilité de décider d'eux-mêmes dans une série de domaines lesquels peuvent être l'usage des ressources financières, la gestion du personnel, la construction des programmes d'études. Leur théorie a permis de comprendre que celle-ci assurait le développement des écoles dans la mesure où elle conduit à l'amélioration des performances des élèves. Elle permet d'accroître le professionnalisme des personnels, elle leur donne d'être efficaces et surtout engagés dans leurs tâches. C'est cette attitude professionnelle qui crée un environnement de travail, lequel facilite un meilleur apprentissage des apprenants. Le travail autonome produit donc du jeu. Il provoque des changements de points de vue au sujet de la connaissance. Il centre l'apprentissage sur l'apprenant et sa relation à la connaissance. Il aide l'apprenant à construire lui-même son savoir et l'approprier. Il l'amène en outre à élaborer une méthode de travail pour une meilleure compréhension de ses modes d'acquisition des connaissances (King, 1967 ; Meuret et al, 2001 ; Moneim, 2003, Hassani, 2007). Il permet également aux enseignants à mieux définir et poursuivre des objectifs clairs avec leurs apprenants. Ils assurent la bonne planification et structuration des cours (Grisay, 2006).

L'OCDE (2001) a insisté sur les principes des NFG. Elle stipulait que ce qui les différencie des anciens paradigmes, c'est leur capacité d'associer une diversité d'acteurs dans la gestion des affaires de l'éducation. Les nouvelles formes de gestion dans les organisations scolaires conduisent à l'amélioration des résultats. D'après Kokouvi (2012), ces nouveaux paradigmes ont aussi pour caractéristiques de se baser sur l'éclatement et la distribution du pouvoir, voire des responsabilités entre les différents acteurs qui en sont concernés. Ces nouvelles formes de gouvernance ont aussi pour caractéristiques de se baser sur l'éclatement et la distribution du pouvoir, voire des responsabilités entre les différents acteurs qui en sont concernés. Le pouvoir dans les nouveaux paradigmes, loin d'être confinés aux mains de la hiérarchie supérieure, entre dans une dynamique de démocratisation. La gouvernance de l'éducation ne se réduit plus uniquement au système d'administration et de gestion de l'éducation d'un pays. Elle repose aussi sur la concertation et le dialogue entre les

acteurs des différents échelons du système éducatif. Pour Demailly (1990 ; 1992), elle renvoie à la décentralisation, le projet d'école et la gestion participative.

Selon Lachmann (2001), les résultats de son travail sur l'autonomie des établissements ont permis de comprendre que la gouvernance stratégique, se décline selon les axes suivants : planification stratégique et suivi de la performance ; gestion axée sur les résultats ; reddition de comptes ; gestion des relations externes et communications ; gestion des partenaires internes et externes, puis développement d'une organisation apprenante. La gouvernance stratégique est éthique et démocratique. Elle implique l'existence et le pilotage de structures formelles constituées d'acteurs désignés ou élus par les membres de l'organisation dans le but de les représenter. Elle est l'expression de décisions collectives. Elle se concentre sur le décloisonnement de l'école par rapport à son environnement et se questionne constamment sur le fonctionnement du système éducatif dans lequel elle s'inscrit. Elle se préoccupe de l'état de réalisation de sa mission, puis des enjeux et défis du milieu spécifique dans lequel elle se situe. Bacqué et Sintomer (2011) sans s'écarter de la pensée du précédent auteur ont démontré que la gestion stratégique constitue l'ensemble des mécanismes décisionnels, contribuant à assurer la cohérence entre le fonctionnement d'une organisation et les objectifs qui lui sont assignés. Elle se concentre sur la mission collective et inclut un mode de fonctionnement participatif et transparent.

Denis Meuret, Sylvain Broccolichi et Marie Duru-Bellat (2001) dans leurs travaux sur l'autonomie et choix des établissements scolaires, ont démontré que les enseignants qui sont au contact des élèves sont les mieux à même de concevoir un enseignement adapté à leurs besoins, et qu'il faut leur donner une certaine autonomie. En étant plus autonomes, plus libres, ils sont plus motivés. Ils ne sont incités à rechercher l'efficacité que s'ils y sont poussés par les usagers et que le personnel d'établissement autonome est davantage exposé à cette pression, même en l'absence de la possibilité de choisir son établissement. On voit ici les prémisses d'une divergence sur le contenu de l'autonomie des établissements. L'autonomie permet que les écoles développent des différences qui produisent une offre plus diversifiée. Elle privilégie aussi la démocratie à l'instar des pays

nordiques où l'on voit l'autonomie de l'école comme un moyen d'associer les élèves eux-mêmes aux décisions qui structurent leur environnement scolaire.

Dempster (2002) dans ses travaux sur le rôle de l'administration scolaire a effectué sa recherche sur la restructuration de l'école en parlant des aspects de la décentralisation. Il a démontré l'efficacité de la direction d'établissement, laquelle impliquait l'instauration d'une culture de la collaboration et le souci de faire en sorte que le personnel acquiesce des compétences très élaborées en matière de résolution de problèmes (Mulford 2003). D'après cet auteur, les chefs d'établissement sont les responsables de la qualité de leurs écoles. Ils résolvent les problèmes de personnel, y compris le recrutement et le licenciement, l'évaluation du personnel et les négociations avec les syndicats. Ce sont eux qui accordent l'autonomie à leurs enseignants sur l'adoption des choix des méthodes pédagogiques, lesquelles leurs permettent d'optimiser les résultats de leurs élèves. D'après Moos (2000) dans ses travaux a soutenu que les enseignants sont considérés comme des professionnels autonomes tant pour ce qui touche aux choix des méthodes pédagogiques qu'au choix du contenu du programme. Mais cependant, ils ne s'écartent pas des grandes orientations nationales. Quant à l'OCDE (2001), il faut impérativement donner un sens aux carrières des enseignants ordinaires qu'ils dépassent les responsabilités qu'ils ont dans leur classe.

Les travaux de la CONFENEN (2006) ont permis de comprendre que la dynamique partenariale entendue comme le passage d'une « logique individuelle » vers une « logique collective » cherche à imprimer à l'action éducative un caractère démocratique axé sur le vivre ensemble, le co-construire, sur l'interrelation, la négociation. L'école devient un lieu de tolérance où les parties prenantes, solidaires et respectueuses les unes des autres, s'efforcent à se réussir autour d'un projet commun. Elle repose sur la vision partagée, sur des objectifs convergents entre les différents acteurs. Elle demande des actions globalement cohérentes et des stratégies appropriées par les acteurs. Tout cela implique des échanges, des négociations et une écoute mutuelle. Dans ce processus, il faut tenir compte de chaque partie prenante, de ses domaines d'expertise et de

ses compétences. Celles-ci permettent d'être renforcées chez les différents acteurs pour favoriser un équilibre des forces dans les processus participatifs. Grisay (2007) dans sa recherche sur l'évaluation en éducation a démontré que l'autonomie permettait de faciliter l'application locale des réformes parce que le changement n'advient pas sans l'adhésion des acteurs locaux. D'où il y a nécessité de redonner de la marge d'initiative aux équipes éducatives afin d'innover. D'après lui, l'autonomie locale favorise la réussite scolaire des élèves. Car, c'est au plus près des besoins des élèves et des ressources locales qu'on peut inventer les bonnes organisations à même de prendre en compte les besoins spécifiques et de faire progresser les élèves. L'autonomie favorise la mobilisation des équipes éducatives mobilisées autour du projet d'établissement évalué sur cette capacité à faire progresser (différenciation des pratiques pédagogiques selon l'analyse des besoins, adaptation de l'organisation des cadres d'apprentissages selon des cycles et des groupes différents de la classe unique...). Les Etats doivent donc laisser des marges de décision aux établissements afin qu'ils puissent organiser l'accompagnement au mieux de l'intérêt de leurs élèves.

Les études de Scheerens et Maslowski (2008) sur l'autonomie scolaire mettent en évidence des leviers positifs permettant d'améliorer la qualité de l'éducation. Ces leviers sont actionnés malgré, ou à la marge de mesures de décentralisation en partie symboliques. Ainsi, l'utilité de mécanismes d'évaluation et d'ajustement ainsi que l'importance d'une approche systémique en matière d'innovation pédagogique (programmes intégrés de réforme des curricula, liens entre évaluations formatives et sommatives, développement professionnel des établissements et leur organisation en réseaux) ont été mises en lumière dans ces recherches. Pensent-ils ainsi que certaines décisions en matière d'éducation incombent aux gouvernements locaux ou aux établissements tandis que le gouvernement central reste responsable des autres. Par exemple, les écoles peuvent choisir en toute liberté les manuels scolaires utilisés dans les classes tandis que l'admission des élèves est gérée par les services municipaux.

Barroso (2012) s'est intéressé sur la gestion scolaire entre modernisation et démocratie.

Ses travaux ont consisté à montrer que les chefs d'établissement sont confrontés aujourd'hui à toute une série de changements, en amont et en aval du contexte où ils exercent leur action, lesquels déterminent clairement leur mission et leurs fonctions, les compétences mobilisées, les procédures utilisées et les résultats obtenus. Ces modifications portent notamment sur les modes de régulation des politiques publiques d'éducation, les pratiques de gestion et sur les processus pédagogiques. L'auteur a donc souligné que l'autonomie des écoles a trait à la possibilité qu'ont les dirigeants de définir leur projet éducatif et leur règlement interne, à l'existence d'une marge relative de choix au niveau de leur organisation interne, en termes de composition de leurs organes de gestion supérieure et intermédiaire (Barroso, 2000, 2007). Les collectivités locales, interviennent désormais dans les organes de gestion des établissements et doivent se constituer en tant qu'organes consultatifs de la gestion municipale l'éducation. La difficulté qui peut expliquer leur absence d'intervention est liée soit à la non réglementation des lois de la décentralisation, ou soit à la faute de dotations budgétaires suffisantes. Le ministère de l'éducation est donc le principal responsable du financement public de l'éducation et le financement des collectivités locales reste très limité.

Boulineau (2012) a démontré que l'autonomie était un des enjeux de la rénovation du système éducatif, de nombreuses études et exemples, notamment à l'étranger, montrent l'impact important qu'ait le degré d'autonomie des établissements sur leur fonctionnement et leurs résultats, impact qui joue dans le sens d'une plus grande efficacité. Il a présenté l'autonomie comme étant la capacité d'une structure à définir des objectifs opérationnels propres ainsi que les voies permettant d'y parvenir. Elle s'exerce dans le respect d'objectifs prioritaires fixés à un niveau supérieur et de règles relevant de la pratique démocratique. Chacun de ces éléments constitue une donnée fondamentale qu'il convient de bien préciser.

Les travaux de Lalancette (2014) sur la gouvernance scolaire au Québec ont montré que l'autonomie professionnelle des Directions scolaires conduit à une dimension de satisfaction de travail, essentielle pour des cadres et des professionnels. Ce métier en partie consiste à investir de sa personne, de ses valeurs et de son talent, avec une marge de manœuvre que l'on veut la plus significative possible. De plus dans

un contexte aux multiples demandes et pressions de toutes sortes, l'autonomie d'une direction d'école est une condition de son efficacité. Elle ne peut en référer constamment à ses supérieurs, elle doit adapter les règles aux exigences de la situation et du moment, bref, exercer son jugement. Cet auteur a établi la comparaison entre la gestion classique et la gestion stratégique. D'après elle, la gestion classique des systèmes éducatifs renvoie à la notion de « fonction de travail », où gérer les affaires publiques implique de suivre les directives d'un état ou d'un gouvernement. L'acte d'administrer réfère dans les esprits à un mode de gestion descendant ou « top-down » ou à l'exécution de commandes. Par contre la gestion stratégique nécessite d'innover, et forcément de sortir des règles et normes établies. Elle implique d'initier de nouvelles pratiques, voire d'innover dans son milieu, sachant que l'innovation est en soi un processus de création de valeur, partant d'un produit, d'un procédé ou simplement d'une idée. Elle s'applique aussi aux pratiques professionnelles qui visent à rehausser la situation de travail, l'amélioration des apprentissages ou de la vie en général au sein de l'établissement. La gestion stratégique suppose en outre l'installation d'une bonne communication avec tous les acteurs, incluant des périodes de négociations des priorités, puis des modes de fonctionnement aux stratégies rassembleuses et porteuses, et ce, avant même de penser à opérer des services éducatifs. Autrement dit, diriger une école ou un centre de formation va bien au-delà de l'acte d'exécuter des directives, sans pouvoir les confronter aux réalités vécues sur le terrain et, au besoin, les remettre en question, voire proposer des solutions.

Daniel Pelletier, Pierre Collerette, Gilles Turcotte, *Revue canadienne de l'éducation* (2015) ont travaillé sur les pratiques de gestion des directions d'école au secondaire. Ils ont expliqué la complexité des pratiques de gestion liées à la réussite scolaire. Ces auteurs ont mis l'accent sur le rôle de médiation que jouent ces pratiques dans la réussite des élèves du secondaire. Celles-ci sont de divers ordres ; les pratiques pédagogiques et les pratiques axées sur l'instauration d'un climat harmonieux et respectueux pour optimiser les résultats scolaires des élèves. ils ont estimé que la direction doit travailler de manière à canaliser et orienter les efforts des membres d'une école pour contribuer à l'amélioration des pratiques d'enseignement qui sont efficaces pour la réussite des élèves. De plus

Plusieurs autres études ont tenté d'établir un lien entre les pratiques de gestion et le leadership de la direction des écoles pour le traité de problème de l'optimisation des résultats au secondaire (Coleman et Love, 2004 ; Elmore, 2003). A ce sujet, Teddie et Stringfield (2007) ont mené des recherches sur l'efficacité des écoles. Cette dernière a conduit à l'établissement d'un ensemble de principes en rapport à de meilleurs taux de réussite : une direction affirmée et stable, des solutions collaboratives, l'adhésion à un programme de qualité des actions personnalisées (Collins, 2005 ; Waits, Campbell, Gau, Jacobs, Rex et Hess, 2006). D'autres chercheurs ont pensé à la gestion scolaire axé notamment sur l'instauration d'un milieu attentif à la réussite des élèves (Edmonds, 1979 ; Rosenholtz, 1991).

II-Théories adaptées à cette recherche

a-La théorie d'attribution du pouvoir décisionnel de McGinn et Welsh (1999)

Ladite théorie a été mise sur pied grâce aux auteurs McGinn et Welsh (1999). Elle a été convoquée pour soutenir l'idée sur l'autonomie. Celle-ci donne en effet la possibilité au responsable d'outrepasser dans une certaine mesure les normes ministérielles établies pour régler un problème dans sa structure. Les auteurs de ladite théorie démontrent alors dans leurs travaux que l'administration centrale doit offrir plus de pouvoir à l'administration locale. Autrement dit ; dans une organisation scolaire où l'acte éducatif est traduit par la moindre efficacité, le pouvoir doit être investi au responsable local de cette entreprise afin qu'il dispose d'une autonomie plus ou moins grande et qu'il soit libre de décider. Cette décision lui donne la capacité de répondre efficacement aux besoins de ses ouvriers, ou d'engendrer une meilleure utilisation des ressources dans le but d'améliorer leurs conditions de travail. Cette théorie accorde donc un intérêt aux autorités locales en ce sens qu'elle favorise le renforcement de leurs capacités dans leurs prises de décision.

b- La théorie de l'autonomie des établissements de Murphy et de Beck (1995)

La théorie de l'autonomie naît dans les années 90 sous l'influence de plusieurs auteurs parmi lesquels Murphy et Beck (1995). Ceux-ci se sont penchés vers les structures scolaires pour parler de l'autonomie des établissements. Ils ont ainsi pensé que les problèmes auxquels sont confrontés les élèves dans leurs milieux scolaires ne seront être traités que si le changement advient des autorités locales. À cet effet, il faut que les gouvernements nationaux cessent de soumettre un modèle unique des programmes aux organisations qui dépendent d'eux, parce que son adaptation s'avèrera difficile. Etant donné que chaque structure a ses réalités qui lui sont propres, il y a ainsi nécessité que les personnels de ces entreprises jouissent d'une autonomie particulière afin qu'ils révisent leur politique et qu'ils y implémentent les stratégies adéquates pour qu'elle soit désormais efficace et efficiente. Les principaux auteurs évoquent donc la réorganisation interne de la politique des établissements. Ainsi pour que celle-ci prenne corps, elle dispose de trois formes de gestion par l'école conditionnées par l'autonomie. Il est question du contrôle par la collectivité, du contrôle par l'administrateur et par le personnel enseignant.

c- La théorie de l'acteur et le système de Crozier et de Friedberg

La réflexion de cette théorie à partir des travaux de recherche menés par ces chercheurs s'est progressivement structurée autour de l'affirmation de la notion d'organisation. Ceux-ci ont étudié le phénomène de structuration des rapports humains dans l'action comme un niveau d'analyse autonome transcendant les domaines et secteurs d'activités tels l'industrie, l'administration publique, la justice, l'éducation, etc. Grâce aux résultats des recherches sur l'action administrative, Ils ont choisi d'élargir la notion d'organisation à celle de système d'action, laquelle leur a permis d'étudier et de problématiser les ensembles d'interdépendances. Ensuite, Ils ont poursuivi leur réflexion sur la décision, les mécanismes du changement institutionnel, et les rapports entre les acteurs. Celle-ci a permis d'aboutir à la formulation d'une approche organisationnelle de l'action collective. En effet, cette dernière s'intéresse non pas à l'organisation en tant qu'un système social particulier, mais au

phénomène plus général des processus d'organisation, lesquels se déploient dans les champs d'action les plus divers et qui permettent de structurer, de stabiliser et de réguler les rapports individuels des acteurs membres de l'organisation, liés par des interdépendances stratégiques autour des problèmes et d'intérêts communs.

d- La pertinence théorique

➤ **Explication du choix de la théorie du pouvoir décisionnel**

Dans cet article, la théorie du pouvoir décisionnel est la préférence parce qu'elle permet de mettre l'accent sur la répartition des fonctions de direction des établissements et l'impact que ça marque dans ces univers. Ces paramètres de gestion prônent alors l'autonomie des personnels, le leadership participatif et l'organisation apprenante qui offrent les meilleures conditions de travail. L'autonomie permet aux personnels d'une organisation scolaire d'initier de nouvelles pratiques stratégiques de gestion. La créativité au sein d'une organisation renvoie à la capacité à proposer de nouvelles solutions, de nouvelles visions pertinentes des choses. Elle est démocratique. Elle engage des applications délibérées de culture, valeurs, savoirs, compétences et attitudes, plus ou moins favorables de chaque société (Craft, 2003). L'organisation apprenante renvoie à une culture organisationnelle, une façon d'être et de fonctionner dans un environnement où les gens collaborent et réfléchissent ensemble au sujet du développement constant de leur organisation. Elle est purement démocratique parce qu'elle favorise la synergie par le dialogue sur l'expérience et les connaissances, l'ouverture, la connaissance de soi, la collaboration avec toutes les composantes de l'organisation et la vision partagée. Elle valorise l'être-humain et prône l'efficacité de l'organisation. La notion du climat scolaire prend acte dans un environnement au sein duquel repose une expérience subjective de la vie scolaire. C'est une atmosphère créée par les personnels pour mieux travailler dans les conditions idoines. C'est une manière de vivre ensemble, d'apprendre à coopérer, réagir de manière douce, participer au bien-être de tous.

➤ Explication du choix de la théorie de l'autonomie

Dans le cadre de cette étude « *Les problèmes liés à l'amélioration de l'accès à l'éducation et à la qualité de l'enseignement tirent leur origine, en partie, dans les politiques de gestion parfois trop centralisées des systèmes éducatifs où la quasi-totalité des décisions sont prises au niveau central et les acteurs directs sur le terrain sont relégués au rôle de simples exécutants sans pouvoir de décision, ni initiative. De même, cette gestion ne fait pas le lien entre les ressources injectées dans le système éducatif et les résultats scolaires obtenus* »CONFEMEN (2017). Cette citation laisse croire que La gestion dans les institutions scolaires des pays africains ne saurait être efficace si elles sont toujours traitées de manière uniforme. La théorie de Murphy et Beck (1995) dans cette étude permettra aux autorités locales d'atteindre les objectifs qu'elles se fixent pour leurs institutions. Car, elle contribue à l'élimination d'un ensemble de contraintes dans le but de rendre florissante l'éducation de leurs apprenants. Dans certains milieux éducatifs où les professionnels sont en conflits, l'autonomie devient un moyen favorable pour instaurer une bonne communication au milieu de ces acteurs. Car, elle devient à cet instant un moyen de partage des mêmes intérêts, pensées ou idéologies pour l'avancement d'une communauté éducative vers l'émergence. Elle permet en outre l'instauration des modes de fonctionnement des stratégies rassembleuses et porteuses en vue de l'opération des services éducatifs des écoles, ou encore de rendre l'action publique plus efficace et proche du bien public et de l'intérêt général.

Par ailleurs le manque d'autonomie envers les autorités locales d'éducation témoigne leur faible implication, surtout celle du personnel enseignant dans la construction des processus d'apprentissage. L'uniformisation des programmes scolaires dans toute l'étendue du territoire nationale n'est pas fondée sur une connaissance réelle du terrain. Elle ne donne non plus accès à la prise en compte des besoins réels des personnels. L'autonomie vient donc activer le développement d'une plus forte capacité d'auto-organisation des institutions nationales en insistant sur la mise en place d'un projet commun et de direction collégiale dudit projet.

➤ Explication du choix de la théorie de l'acteur et du système

Dans le cadre de notre étude, les chefs d'établissement et les enseignants doivent constituer un ensemble de principes et de méthodes organisées en stratégie globale dans le but de mobiliser leurs établissements pour optimiser les résultats scolaires. Les mécanismes de ce travail d'ensemble sont les suivants :

- *Les membres de l'administration assurent leur autonomie d'agents libres et coopératifs* : le degré d'autonomie des établissements scolaires s'apprécie à travers les marges de manœuvre dont disposent les personnels dans les domaines que sont la pédagogie, la gestion financière et des ressources humaines. Il s'accompagne généralement de la créativité au sein des établissements, de nouvelles instances de gestion intervenant à titre décisionnaire ou consultatif. Quelques exemples de l'autonomie des établissements scolaires : sélection pour les postes vacants et le remplacement des personnels absents, fixation des salaires, changement de nouveaux manuels didactiques, mise en œuvre de nouvelles méthodes d'enseignement etc.). La liberté dans ce passage sous-entend que les acteurs ont choisi de ne plus dépendre dans une certaine mesure des règles de l'entreprise. Car, compte tenu des contraintes auxquelles ils font face dans leur environnement éducatif, ils engagent d'autres méthodes informelles mais, lesquelles sont aptes pour pallier les difficultés qui empêchent l'optimisation des résultats des élèves.
- *La sortie discrète des normes standards pour l'adoption des choix stratégiques en vue de l'amélioration des résultats* : à ce niveau, l'on parle de la dimension de satisfaction de travail pour les personnels. Ces derniers investissent dans ce contexte : de leurs personnes, de leurs valeurs et de leurs talents, avec une marge de manœuvre plus significative. Les stratégies qu'ils adaptent, sont corollaires aux exigences des contraintes que présentent leurs institutions.
- *La considération des stratégies des acteurs* : la gestion stratégique constitue l'ensemble des mécanismes décisionnels, contribuant à assurer la cohérence entre le fonctionnement

d'une organisation et les objectifs qui lui sont assignés. Elle se concentre sur la mission collective et inclut le mode de fonctionnement participatif des acteurs. Elle se fonde sur le choix des orientations et des options de mise du projet éducatif afin d'optimiser les résultats des élèves.

- *La construction des objectifs* : elle soumet les personnels à des interrogations sur leur communauté. Elle leur apporte une ou des manières nouvelles d'organiser et de planifier leur projet éducatif. Les objectifs sont donc fixés après que les acteurs aient choisi de converger leurs points de vue pour les renforcer, puis pour faire émerger une prise de parole citoyenne et solidaire. La solidarité étant la capacité qu'ont les individus d'être responsables de leurs actes ou de se prendre eux-mêmes en charge.

III- L'organisation des systèmes éducatifs en Afrique après les indépendances

a) Les faiblesses de l'organisation de ces systèmes

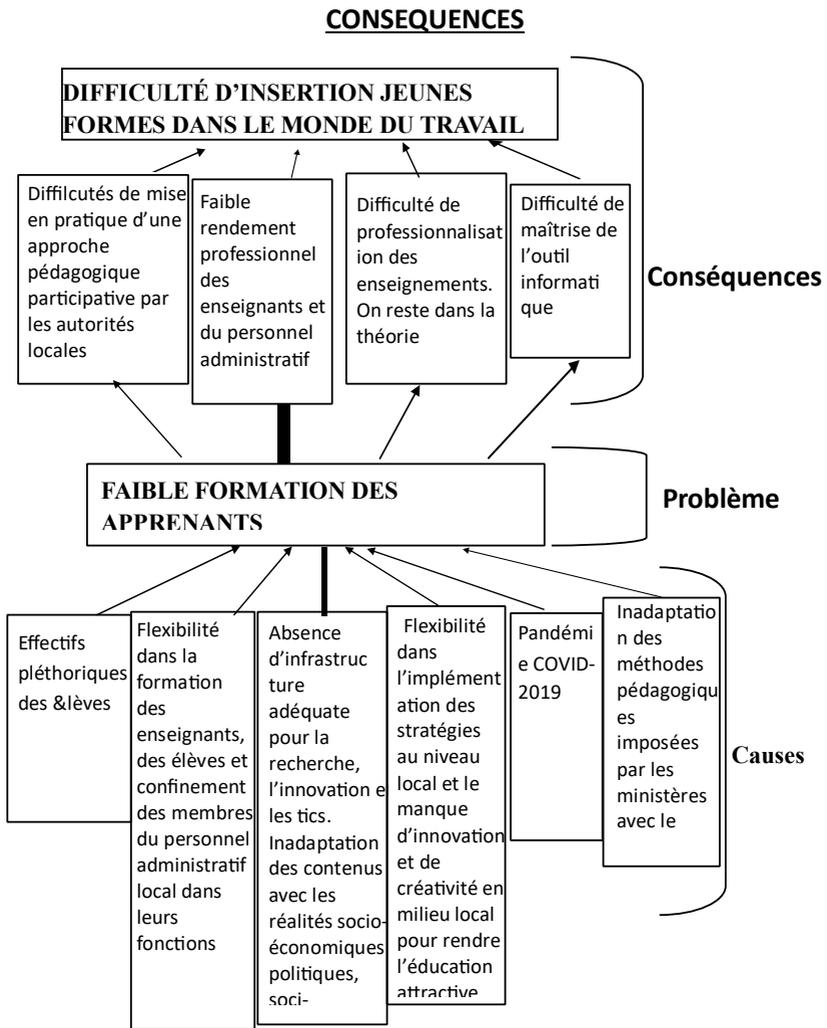
Après les indépendances, les systèmes éducatifs étaient organisés en six systèmes éducatifs coloniaux : anglophone, francophone, arabophone, espagnole, portugaloophone, germanophone. Les objectifs de l'ensemble de ces systèmes éducatifs étaient de favoriser le développement personnel à travers un épanouissement physique, intellectuel et moral, mais aussi, d'encourager l'esprit d'initiative et d'entreprise, de cultiver l'esprit de citoyenneté à travers l'amour de la patrie afin que l'individu soit capable de la défendre et de la développer. En outre ils devaient promouvoir en ce dernier un esprit de citoyenneté responsable, le sens de la démocratie, de l'unité nationale, des responsabilités et de la justice sociale ; développer en lui un esprit de solidarité, d'intégrité, d'équité, de justice de loyauté, de tolérance et de paix ; cultiver en lui le respect d'autrui notamment l'équité entre les genres mais aussi le respect de la diversité donc linguistique, confessionnelle et culturelle ; garantir sa formation afin qu'il fasse preuve de discipline et de rigueur dans le travail et qu'il soit utile à sa société et à lui-même ; développer en lui le sens des valeurs universelles ; développer en lui toutes ses potentialités afin de le rendre capable de participer activement par ses compétences, au

développement de son pays. Dans la plupart des pays africains, ces finalités ont été définies par leurs constitutions, leurs lois, et leurs décrets. Les systèmes éducatifs africains de la période postcoloniale citée, coexistent avec le système d'éducation traditionnelle. Autrement dit l'africain était le produit de plusieurs sinon de deux grands systèmes éducatifs occidentalistes.

Au sein des établissements scolaires en Afrique et plus particulièrement au secondaire, on retrouve couramment des classes de plus de 50 élèves. Au Cameroun par exemple, la pandémie COVID-19 et les guerres des sécessionnistes dans les régions du Nord - Est et du Nord-Ouest du pays occasionnent chaque année de multiples déplacements des habitants de ces zones pour le Centre. Ainsi depuis l'année 2017, au secondaire public l'on se retrouve avec des effectifs de plus de 80, voire 100 élèves et même plus qu'il n'en faut dans une salle de classe. Il faut également mentionner une sous scolarisation ; l'insuffisance des infrastructures de communication et l'insuffisance des infrastructures socioéconomiques. (Rhwer, 2006, p. 69). Or un établissement scolaire qui tient tous ces éléments en compte est important pour attirer les enfants à l'école et faciliter leur apprentissage. Les lieux d'apprentissage au sein des États africains sont confrontés aux nombreux problèmes extrêmement complexes tels que : les effectifs pléthoriques, une formation inachevée des enseignants ayant pris fonction et faisant preuve d'un manque de professionnalisme sur le terrain, la rareté du matériel d'enseignement et d'apprentissage voire obsolète, l'inadaptation des programmes, le système d'organisation scolaire à mi-temps, ainsi que le fait de jumeler les différents niveaux (4^{ème} et 3^{ème} ou 2^{nde} et 1^{ère}) dans une même salle de classe. Toutes ces imperfections alignent des problèmes cruciaux tels que l'aliénation des personnels locaux, dû au confinement des tâches et le manque d'initiative locale parce que tout vient de la hiérarchie. Or les écoles présentent chacune des réalités qui propulsent les membres locaux à la créativité et aux innovations dans leurs environnements scolaires. Ces carences plongent les élèves dans la médiocrité de leurs performances scolaires, le découragement, l'échec, l'abandon et les amènent à se détourner de leur vision ; celle de développer leurs nations.

Dans leur ensemble par ailleurs, les systèmes éducatifs comme les unités d'enseignement, les écoles et les établissements, fonctionnent le plus souvent et conformément aux mutations de différentes sociétés et aux principes affichés. L'équilibre d'un système éducatif en général repose sur l'agencement de plusieurs dimensions, lesquelles peuvent intégrer les domaines cognitif, psychomoteur et affectif, en relation avec l'environnement socio-économique et politique d'un pays. De plus, l'élévation du niveau de vie induit, sur le plan micro-économique, une demande d'instruction de haute qualité. Cela demande un recyclage permanent des systèmes scolaires en rapport avec les valeurs sociétales. Les systèmes éducatifs actuels de maints des pays de la CONFEMEN se caractérisent par une grande inefficience. Par exemple au sein de nombreux pays africains tels que la Zambie, le Ghana, le Madagascar et le Bénin, le renforcement du lien entre l'éducation et l'emploi est très frêle à cause de l'inadéquation des contenus en rapport avec la société (CONFEMEN, 2017). Au Cameroun, l'économie demeure en grande partie dépendante de l'exportation des produits de base, avec une faible transformation des matières premières locales, ce qui rend difficile la création de nouveaux emplois dans toute la chaîne de valeur des secteurs clés tels que l'agriculture, les mines et le tourisme. Le défaut d'optimisation de la chaîne de valeur de ces secteurs clés ne peut qu'aggraver la situation actuelle du chômage des jeunes qui semble évoluer chaque année de 3% (Ebert Friedrich 2014). La formation de l'individu devient alors une préoccupation majeure de la société contemporaine. Ainsi pour que les pays africains parviennent au développement rapide, ils se doivent de fournir une éducation de qualité à leurs apprenants, laquelle doit tenir compte du dynamisme de leurs environnements socioéconomiques et professionnels dans le but d'insérer de façon harmonieuse leurs apprenants dans le monde de travail. Ainsi, l'éclairage utile sur les systèmes actuels d'éducation doit porter vers l'adéquation des contenus en rapport avec la société (l'application des réalités propres des pays) ; l'innovation (insertion des matières professionnelles), le suivi des enseignants (après formation), le suivi des élèves et surtout la subvention financière que chaque État doit apporter aux personnels locaux.

ARBRE A PROBLEME QUI RESUME LE PROBLEME LES CAUSES ET LES



Source : Adaptations Personnelles

b) Le financement

1) Investissement de l'éducation dans les Etats africains

Il est convenable de noter que l'éducation est l'un des objectifs du Millénaire pour le développement (OMD). Son adaptation au marché de l'emploi vise à accélérer la réalisation des OMD (ODD, 2015). Ainsi, l'offre à l'éducation de qualité représente les objectifs que partagent toutes les nations occidentales en général et les Etats africains en particulier. Un des enjeux majeurs du système éducatif est qu'il facilite l'insertion des jeunes dans le marché de l'emploi, qu'il aide également à la création de l'auto-emploi grâce aux compétences que les apprenants acquerront tout le long de leur parcours scolaire. En effet, l'acuité du chômage dans les pays africains se situe moyennement à 33% (Joseph Ki-Zerbo, 1990). Cette situation a suscité un bon nombre de réformes des politiques publiques depuis les années 1990 pour faire reculer la tendance en pleine progression. Pour ce qui est de la réforme du secteur de l'éducation et du marché de l'emploi, les administrateurs politiques ont eu à penser que tout système éducatif doit créer de nouveaux emplois par une transformation économique en vue de mieux outiller les apprenants, de faciliter leur insertion dans le marché de l'emploi et de promouvoir l'auto-emploi. Malheureusement, les systèmes éducatifs actuels de nombre de pays de la CONFEMEN se caractérisent encore par une grande inefficience. Tel est le cas de nombreux pays africains comme la Zambie, le Ghana, le Madagascar et le Bénin à cause de leur niveau de dépense très faible à l'éducation (Edda Óskarsdóttir, Amanda Watkins et Serge Ebersold, 2018).

En 2014, ces pays à faible revenu et bien d'autres ont engagé respectivement 3,98% et 3,4% de leur PIB pour l'éducation de leurs apprenants. Une analyse comparative de la mobilisation des ressources internes destinées à cette éducation selon le groupe de revenu d'appartenance a permis d'apprécier leur degré. Les données obtenues par la CONFEMEN ont montré que même si un peu moins de la moitié des pays de la CONFEMEN à faible revenu font mieux que la moyenne mondiale de ce groupe de pays, d'autres pays de ce groupe peinent à mettre au moins 4% de leur PIB dans leur système éducatif. Rare sont les pays comme la république de Centrafrique, le Madagascar, la RD Congo, la Guinée-Bissau et le Mali qui ont eu à

mobiliser au début des années 2000 autour de 4 à 6% de leur PIB dans leur système d'éducation (CONFEMEN, 2017). Les pays comme la Côte d'Ivoire, la république du Congo, le Cap vert, la Tunisie et le Vietnam, avec des niveaux élevés de mobilisation des ressources au début des années 2000, ont revu leurs efforts à la baisse. Même s'il faut tenir compte de la diversité de la situation des pays, les ressources nationales consacrées à l'éducation, au cours aussi bien des années 2000 que des années 2010, enregistrent une tendance moyenne baissière dans les pays à revenus faibles comme ceux à revenus intermédiaires de la tranche inférieure.

Au Bénin comme au Burundi, au Mali, à la République démocratique du Congo, au Madagascar et en Guinée, des progrès dans l'investissement en éducation sont encore nécessaires. Quant au Rwanda et au Togo, s'ils ont affecté respectivement 21,0 % et 24,4 % de leurs dépenses publiques en 2000, leurs efforts ont connu une tendance baissière jusqu'à atteindre 12,48% et 17,98% des dépenses en éducation en 2015. Or la Côte d'Ivoire et la Tunisie ont maintenu leur cap de 20% de 2000 à 2015. Tandis que des efforts pour les 16 dernières années restent très timides pour le Cameroun, la République démocratique populaire du Laos et Sao Tomé-et-Principe. Les dépenses publiques totales d'éducation constituent dans ces pays une part des dépenses publiques totales hors service de la dette. Au cours des cinq dernières années, certains pays comme le Niger, la République démocratique du Congo, le Rwanda, le Tchad, et dans une moindre mesure le Burkina Faso pour les pays à faible revenus, le Cambodge, la Côte d'Ivoire, le Djibouti, la République démocratique, le Laos et le Vietnam, se sont illustrés par leurs taux de croissance économique assez élevés. Celle-ci s'est établie en moyenne à plus de 5% entre 2010 et 2015, atteignant presque 8% dans certains pays, permet une augmentation significative du financement du développement de l'éducation de leurs apprenants. Pour les pays qui ne parviennent pas à atteindre 5% de croissance, la mobilisation des ressources reste timide (CONFEMEN, 2017).

2) Initiatives pour l'amélioration du financement de l'éducation en Afrique

Le financement de l'école qui n'est pas toujours suffisant nous amène à nous interroger sur la qualité de l'école. Car, les problèmes rencontrés dans l'éducation sont au-delà de la qualité pour impacter sur le marché de l'emploi. À cet effet, les textes ministériels évoqués jusqu'en 1995, laissent l'usage aux multiples réformes tant sur le plan politique que sur le plan économique, et éducationnel. D'après ce qui a été constaté en amont, l'on observe néanmoins une pénurie de fonds pour atteindre les objectifs de l'éducation en Afrique. L'on note également de nombreuses stratégies sur le potentiel qu'ont les initiatives existantes pour répondre aux besoins de l'éducation en Afrique. Celles-ci sont d'un grand défi à relever pour conduire les jeunes diplômés à l'insertion de l'emploi ou à l'auto-emploi. Ce qui exige un bon financement et une bonne allocation des ressources effectives et adéquates à l'éducation de l'heure. Par ailleurs, un fort courant d'opinion pense qu'il est temps de réengager d'autres initiatives pour rendre les systèmes éducatifs des nations africaines attractives. Les gouvernements des nations africaines se doivent de réformer leurs normes afin de ramener l'éducation de leurs apprenants sur de nouvelles bases si elles veulent accéder au développement. Ces dispositions vont faciliter à leur tour des innovations nouvelles dans les assemblées scolaires et rendront les membres locaux flexibles à l'action éducative et au marché de l'emploi et de l'auto-emploi.

De prime abord réformer le secteur de l'éducation des nations particulièrement africaines sans passer simultanément par une transformation structurelle de leurs économies pour la création de nouveaux emplois, n'entraînera jamais une baisse du chômage de leurs apprenants. L'engagement limité de renforcer la capacité entrepreneuriale des jeunes en vue de créer l'auto-emploi est suicidaire pour l'emploi, surtout au sein des pays en développement comme le Cameroun et bien d'autres dont leurs secteurs privés sont principalement constitués de petites et moyennes entreprises (PME) et d'un vaste secteur informel. Il est donc pensé de renforcer l'autonomie ou la marge de liberté chez les administrateurs des établissements scolaires en leur transférant le pouvoir sur lequel ils s'appuieront désormais pour apporter des innovations dans les domaines tels que

l'entrepreneuriat, le tourisme et bien d'autres activités professionnelles qu'ils trouveront nécessaires pour leurs apprenants. D'où la « redynamisation de la gouvernance scolaire en Afrique » en tant que nouvelle stratégie et nouveau paradigme pour répondre à ce besoin, en incluant mutuellement des mécanismes de financements existants à tous les niveaux d'organisations du système éducatif en Afrique.

En effet, l'autonomie permet de redynamiser le système éducatif en faisant de tous les établissements généraux des établissements professionnels pour donner aux apprenants d'accéder aux compétences professionnelles indispensables pour leur insertion dans le marché de l'emploi et de l'auto-emploi. Les gouvernements africains font certes des efforts louables pour créer des collèges techniques professionnels ; c'est le cas par exemple du Cameroun qui a déjà mis en place une Ecole Technique Professionnelle d'Agriculture (ETPA) de Yabassi à Douala. Mais ce processus doit encore être accéléré, de sorte que ces établissements soient présents dans toutes les dix régions du pays, et aient des spécialisations dans d'autres domaines tels que la maîtrise des TIC, l'exploitation minière, le tourisme, etc. Un partenariat public-privé bien pensé peut aider au financement de tels investissements. En outre il faut qu'il y ait des subventions pour aider davantage les administrateurs locaux à créer des laboratoires de technologie modernes, ainsi que des ateliers au sein de leurs institutions scolaires. Ceci dans le but d'approfondir les leçons pratiques apprises par les élèves, et de faciliter leur insertion dans le marché de l'emploi. Le partenariat entre les universités des pays en développement et celles des pays développés devrait être renforcé pour faciliter le transfert de technologie et du personnel enseignant.

Il est aussi pensé que l'enseignement sur l'entrepreneuriat soit institutionnalisé au sein des écoles africaines. En effet des avancées sont faites en ce sens dans les universités d'État avec des cours offerts sur la gestion des projets, mais le contenu de ces cours laisse à désirer. Pour cette raison des programmes spécifiques doivent être élaborés, de l'enseignement primaire aux universités sur comment développer les capacités entrepreneuriales et s'engager dans l'auto-emploi. Il est fort probable que de telles initiatives existent depuis si les chefs

d'établissement arrivaient à jouir de leur autonomie. Une telle idée serait déjà concrétisée avant que les États ne la légalisent. En plus, un système bancaire adéquat devrait également être mis en place pour prêter, voire soutenir financièrement les étudiants qui disposent de projets éligibles. Ce système bancaire devrait être accompagné d'un système de coaching et d'une assistance technique et managériale pour aider les jeunes entrepreneurs pendant les trois premières années de mise en œuvre de leurs projets.

Enfin, il est proposé aux autorités étatiques de créer des espaces de formation et d'investir pour les dirigeants. Dans les pays africains, les chefs établissements sont nommés mais jamais formés. Même si cette nomination s'appuie sur un certain nombre de critères, ceux-ci ne valent pas la formation qu'ils doivent bénéficier. En effet, cette étape est très cruciale et capitale dans la vie professionnelle de ces personnels. Il leur faut une formation continue en gestion pédagogique, administrative et financière. L'absence de cette formation influe sur les politiques scolaires de leurs établissements, ainsi que l'éducation des élèves. Ils doivent prendre conscience de la complexité de la responsabilité qui leur incombe. Ils doivent bien exercer le rôle de dirigeant dans lequel ils sont appelés à être des managers et des leaders. Car il faut qu'ils travaillent de manière à satisfaire les catégories d'acteurs, notamment les élèves, les enseignants et les personnels de leurs milieux. C'est pourquoi l'acte éducatif implique leurs compétences pédagogiques et administratives dans le but de garantir une éducation de qualité à leurs apprenants. Ladite formation leur offre de nouveaux outils de gestion et d'enseignement. Elle leur permet de développer aussi des nouvelles approches en tant que leader et manager.

IV- place et rôle du pouvoir central face au paradigme de la décentralisation

a) - Défaillances des Etats africains

Les stratégies d'organisation de plusieurs États africains en l'occurrence celles des pays de l'Afrique subsaharienne font témoins d'autocratie en ce qui concerne l'organisation de leurs systèmes éducatifs (INS, 2021). En effet, les pays africains avaient le monopole de l'éducation de leurs apprenants, car ils les gèrent quasiment seuls

en établissant leur hégémonie sur tous les niveaux et types d'enseignement, mais la vulnérabilité de leur gestion face à certaines contraintes économiques et financières et aux événements de troubles tels que la pandémie COVID-19 dans le monde entier et les guerres, cause des résultats insatisfaisants voire catastrophiques en termes d'accès, de qualité, d'efficacité et d'équité ces dernières années. Outre les principes généraux de l'organisation des enseignements dont ces gouvernements sont les garants et en assurent tant bien que mal leur application en termes de l'obligation scolaire, de la laïcité et de la gratuité de l'enseignement public, ils exercent des fonctions et des missions, lesquelles ne sont pas décentralisées. Celles-ci relèvent des domaines de normes pédagogiques, de la gestion du personnel, de l'élaboration budgétaire, de l'administration générale, d'études statistiques et de prospective. Dans le domaine pédagogique, les États africains préparent les textes des projets de lois et élaborent la réglementation destinée à leur mise en œuvre. Ils arrêtent l'architecture générale des études en cycles, en années, par type d'établissement. Ils déterminent les appellations des grades et des diplômes, définissent leurs contenus et établissent la réglementation des examens correspondants : type d'épreuves, écrites, orales, coefficients, durée. En matière budgétaire, les ministères en charge de l'éducation préparent en collaboration avec les ministères chargés du budget, le plus important budget sectoriel des États. Ils distribuent les moyens financiers pour la réalisation des investissements et pour permettre le fonctionnement des établissements qui sont restés dans la quasi-totalité des établissements nationaux ou publics. Ils assument en outre le rôle de gestion de personnel. Ils assurent presque tous les actes de gestion courante du personnel enseignant et non enseignant, du recrutement au licenciement en passant par les affectations aux différents postes. Ils produisent en outre des statistiques et procède à des études de toutes sortes sur tous les aspects du système éducatif. Ils conservent et exercent encore presque toutes ces missions alors qu'ils disposent des structures décentralisées, et des lois, lesquelles autorisent la liberté d'enseignement et en garantissent l'exercice aux collectivités locales et aux établissements privés ouverts régulièrement.

b-) Ce que doivent faire les États africains

Il est conseillé aux États africains de réformer leurs textes juridiques afin de concrétiser l'autonomie au niveau local. Ces normes vont permettre au personnel local de procéder par des innovations nouvelles qui témoigneront leur flexibilité dans l'action éducative. En effet, les dirigeants des établissements secondaires en Afrique et notamment au Cameroun, ne jouissent pas à suffisance de la marge de liberté qui leur est octroyée. Dans nos analyses documentaires, nous avons observés que toutes les décisions sont érigées par les gouvernements africains.

Aucune initiative n'est prise de la part des responsables locaux de pour créer un espace ambiant de travail. Excepté quelques innovations frêles comme « l'initiation des cours de soutien dans de rares établissements ». Cet aspect reste problématique dans la mesure où les chefs d'établissements ne seront jamais des managers. Au Cameroun, Togo comme au Congo pour ne citer que ces nations, il n'existe aucune école de formation pour cette catégorie de personnel (Christian Ebah, 2019a ; Félix Fuku, 2015 ; Kakouvi Tete, 2012). Car, l'accès au poste du provisorat dans les lycées se fait par nomination et non par un diplôme de formation. Les dispositions établies par les États font d'eux des leaders mais jamais des managers. Ce qui amène à identifier des problèmes à l'instar du leadership, du laxisme du personnel et bien d'autres. En ce qui concerne le renforcement des capacités et des compétences, les réformes ne promeuvent pas les compétences en gestion des ressources humaines, matérielles et financières dans le but d'améliorer l'ensemble du système politique au sein des administrations scolaires. La non écoute des leaders face à leurs collaborateurs et l'absence du travail en équipe freinent la prise en charge des apprenants dans les établissements scolaires. Il est donc évident pour les États africains de mettre des moyens en place pour rendre les personnels locaux compétents dans le domaine de la gestion.

En effet, cette étape est très cruciale et capitale dans la vie professionnelle de ces personnels. Il leur faut des formations continues en gestion pédagogique, administrative et financière. L'absence de ces formations influe sur les politiques scolaires de leurs établissements, ainsi que l'éducation des élèves. Ils doivent prendre conscience de la

complexité de la responsabilité qui leur incombe. Ils doivent bien exercer le rôle de dirigeant dans lequel ils sont appelés à être des managers et des leaders. Car il faut qu'ils travaillent de manière à satisfaire les catégories d'acteurs, notamment les élèves, les enseignants et les personnels de leurs milieux. C'est pourquoi l'acte éducatif implique leurs compétences pédagogiques et administratives dans le but de garantir une éducation de qualité à leurs apprenants (Djara Ndjidda, 2020). Ladite formation leur offre de nouveaux outils de gestion et d'enseignement. Elle leur permet de développer aussi des nouvelles approches en tant que leader et manager.

Aussi, il faudrait que les gouvernements africains apportent des subventions financières à leurs organisations scolaires. Dans nos recherches documentaires, il est constaté que les matériels utilisés dans les institutions scolaires ne soient pas confortables (Christian Ebah, 2019a). Or les aides financières amènent l'administration à contracter des engagements ou réaliser les travaux publics au sein des établissements. Elles contribuent à l'allocation des ressources confortables (TIC, fournitures, besoins médicaux sanitaires) pour améliorer l'éducation des élèves. Malheureusement une partie de négligence des gouvernements africains constitue véritablement un frein dans la réussite scolaire de leurs apprenants. Ce qui tarde d'une certaine façon leur accès au développement rapide. Au Cameroun notamment dans le domaine de l'informatique par exemple, le gouvernement doit construire et aménager au sein de chaque établissement scolaire une salle d'informatique équipée de plusieurs ordinateurs, quantité suffisante pour le nombre d'apprenants. Il doit en outre veiller à l'entretien et à la maintenance de ces équipements. Aussi il doit songer à construire des salles multimédia pour l'enseignement des leçons qui nécessitent leur usage. Car cela permettra aux apprenants de s'ouvrir au monde en termes d'innovation et de créativité. Les établissements doivent également disposer d'un laboratoire pour les recherches et l'innovation. Comment est-ce que l'élève pourra bien maîtriser le terme microbe en biologie s'il n'a jamais vu à l'aide d'un microscope un microbe ? C'est pourquoi les États africains devraient revoir leur budget alloué à l'éducation en termes d'augmentation des ressources matérielles confortables pour l'épanouissement et l'assimilation rapide des savoirs par leurs apprenants.

Par ailleurs les pays africains doivent chacun, redynamiser son système éducatif en créant davantage de collèges professionnels qui équiperont leurs apprenants de compétences professionnelles indispensables pour leur insertion dans le marché de l'emploi et de l'auto-emploi. Les pays de l'OCDE ont compris cela pour propulser facilement la jeunesse dans le monde de l'emploi (OCDE, 2011). Le gouvernement camerounais fait des efforts louables pour créer des collèges techniques professionnels à l'instar de l'École technique professionnelle d'agriculture de Yabassi à Douala, mais ce processus devrait être accéléré, de sorte que ces établissements soient présents dans toutes les dix régions du Cameroun, et soient spécialisés non seulement sur l'agriculture, mais également sur les TIC, l'exploitation minière, le tourisme, etc. Un partenariat public-privé bien pensé peut aider à financer de tels investissements.

En outre les États africains doivent investir davantage sur le plan financier pour la construction des laboratoires de technologie modernes, ainsi que des ateliers au sein des institutions pour approfondir les leçons pratiques apprises par les élèves, afin de faciliter leur insertion dans le marché de l'emploi. Il est proposé enfin que l'enseignement sur l'entrepreneuriat soit institutionnalisé dans les pays africains en voie de développement. Des avancées sont faites en ce sens dans les universités d'État du Cameroun par exemple avec des cours offerts sur la gestion des projets. Un programme spécifique doit être élaboré, de l'enseignement primaire aux universités sur comment développer les capacités entrepreneuriales et s'engager dans l'auto-emploi. Un système bancaire adéquat devrait également être mis en place pour prêter de l'argent aux étudiants des en fin de formation qui disposent de projets éligibles. Ce système bancaire devrait être accompagné d'un système de coaching et d'une assistance technique et managériale pour aider les jeunes entrepreneurs pendant les trois premières années de mise en œuvre de leurs projets.

V- initiatives proposées aux acteurs locaux sur le plan éducatif

a) Ce que doivent faire les acteurs locaux

Les pouvoirs locaux doivent :

- ✚ Sensibiliser les parents d’élèves à la contribution financière vers les niveaux d’enseignement post-fondamental. Dans les pays où cette contribution est faible, il faut prendre des mesures pour leur augmentation progressive et négociée.
- ✚ Mobiliser les leviers de financement disponibles au plan local et international dans le cadre de la coopération décentralisée (jumelage, parrainage, coopération interuniversitaire).
- ✚ Chercher des leviers de financement innovants et à mieux cibler leurs dépenses d’éducation.
- ✚ Impliquer davantage les parents d’élèves et les organisations de la société civile dans la gestion des écoles, pour plus d’efficacité dans la mobilisation des ressources et plus de transparence dans leur management.

b) Quelques propositions innovantes des chercheurs aux États africains

Nous exhortons les pays à faible revenu ou à revenu intermédiaire de la CONFEMEN à compter davantage sur leurs ressources propres pour assurer au secteur de l’éducation en :

- ✚ Élargissant leur assiette fiscale notamment par la fiscalisation des entités informelles, et en améliorant sensiblement l’efficacité de leurs systèmes fiscaux.
- ✚ Renforçant la lutte contre les fraudes et évasions fiscales mais aussi les dépenses fiscales
- ✚ En tirant davantage de revenus de l’exploitation des ressources naturelles contenant l’endettement public à des niveaux soutenables ;
- ✚ Allouant une plus grande part des dépenses publiques au secteur, à hauteur de 6% du PIB au moins.
- ✚ Définissant et en faisant fonctionner des cadres nationaux de concertation sur la répartition intra-sectorielle des ressources qui permettent un meilleur ciblage du financement de l’éducation dans les pays de la CONFEMEN.

- ✚ S'assurant que chaque niveau d'enseignement reçoit une cote part des dépenses publiques conforme à la priorité qui doit lui être accordée pour atteindre les cibles de l'ODD 4.
 - ✚ Créant au niveau national un Fonds spécial d'investissement pour l'éducation. Ce fonds pourrait être abondé par les reliquats des budgets des ministères chargés de l'éducation non mobilisés, mais aussi par d'autres sources de financement internes et externes.
 - ✚ Mettant l'accent sur la formation des cadres et gestionnaires des systèmes éducatifs.
- Mettant en place un groupe d'experts pour réfléchir en profondeur sur l'application des mécanismes innovants de financement de l'éducation préconisés lors des séminaires internationaux.
- ✚ Mettant particulièrement l'accent sur l'amélioration de l'efficacité des systèmes éducatifs qui doivent tirer davantage de résultats scolaires des ressources mises à leur disposition, notamment par : - une amélioration de l'efficacité interne ; - l'élimination des déperditions des ressources tout au long du circuit des dépenses publiques ; - l'augmentation du taux d'utilisation des personnels enseignants et leur rationalisation - la baisse des coûts unitaires des autres intrants scolaires, notamment les manuels pédagogiques, les constructions scolaires, etc.
 - ✚ Créant un cadre permanent de production et de partage des ressources pédagogiques dans l'espace CONFEMEN par le biais de la coopération Sud/Sud.
 - ✚ S'appuyant sur les TIC pour relever les grands défis de l'éducation, notamment l'accès aux manuels pédagogiques, la formation continue des enseignants, l'exécution déconcentrée des budgets nationaux de l'éducation, la production et la diffusion des statistiques de l'éducation et l'utilisation de celles-ci à des fins de gestion et de planification.

Conclusion

Pour terminer, dans la problématique, nous avons tout d'abord brossé la toile de fond que constitue le contexte général. Il s'agissait à ce niveau de comprendre les raisons pour lesquelles l'éducation en Afrique fondée sur l'héritage des colons est demeurée non innovatrice, non prospère. Nous avons appris dans ce sillage que celle-ci malgré son bien-fondé dans une certaine mesure, rencontre d'énormes difficultés à l'instar du problème d'employabilité qui est un facteur colossal dans les pays en voie de développement. Étant donc donné qu'actuellement, vu l'accélération des changements politiques, économiques, sociaux, techniques et éthiques dans les sociétés actuelles, les systèmes éducatifs sont en train d'être reformés et sont en interaction avec leurs environnements dynamiques. Suite à ces changements, il est important de rompre avec les méthodes occidentalistes et d'innover une éducation purement africaine qui sera un catalyseur pour le développement d'un grand nombre des pays en Afrique. Ainsi, notre étude portant sur la « Redynamisation de la gouvernance scolaire en Afrique : acteurs et nouveau paradigme d'intervention » fait l'une des brèches innovatrices qui vise à transférer le pouvoir aux administrateurs locaux afin qu'ils soient suffisamment autonomes et qu'ils soient à mesure d'implémenter des stratégies et des innovations nouvelles pour parfaire l'éducation des apprenants. Car ce paradigme repose sur le travail de co-construction et de co-situation des situations d'apprentissage, par un grand nombre d'acteurs qui émettent leurs pensées et avis sur des sujets à débattre, puis choisissent les meilleurs pour optimiser les résultats. Il est donc pensé dans cette optique que ces apprenants au sortir de cette nouvelle ère d'éducation puissent avoir facilement accès à l'emploi ou à l'auto-emploi.

Références bibliographiques

BARROSO, Joa. (2012). *La gestion scolaire entre modernisation et exigence démocratique : cas du Portugal*, Revue internationale d'éducation de Sèvres.

COLEMAN and LOVE Nest. (2004). *Principal portraits 2; A look at successful secondary school leadership and management practices*

in Alberta and British Columbia. Society for the Advancement of Excellence in Education, SAEEResearchSeries #10B.

COLLINS Jim. (2005). *Good to great and the social sectors*. Boulder, CO: Harper Collins.

CONFEMEN. (2017), *séminaire international sur le financement de l'éducation. Financement durable de l'éducation : quelles stratégies faut-il envisager ?* RABAT, décembre 2017, fédération wallonie-Bruxelles.

DJARA Ndjidda. (2020). "*Planification du temps scolaire sur les performances des élèves du primaire dans l'extrême-nord du Cameroun*" International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE), vol 7, no. 8, 2020, pp. 23-38. doi: <https://doi.org/10.20431/2349-0381.0708004>.

EBAH ATEBA Christian. (2019a). *Administration scolaire au Cameroun ; le leadership participatif sur les performances des élèves*, EDILIVRE en France, 194 avenue du Président Wilson – 93200 Saint – Denis. 20p

HAAG Daniel (1976). *Gestion d'un système scolaire : perspectives globales*, Université de Neuchatel.

FRIEDRICH Ebert, (2014). *La voix de la jeunesse : réforme du secteur de l'éducation en faveur de l'emploi des jeunes*, Yaoundé Cameroun.

FUKU SALA Félix. (2015), *Formation continue des directeurs de l'école primaire, gestion et administration scolaires*, Kinshasa, R.D. Congo.

GRISAY Antoine. (2007). *Réflexions sur « l'effet école »* in Recherche sur l'évaluation en éducation, Paris, L'Harmattan.

HASSANI Mohammed. et MEURET Denis. (2010). *La régulation de l'action des enseignants par les chefs de leur établissement. Politiques et management public*, n°Vol27/4, p.103-126.

LACHMAN Edward. (2001). *Vers des établissements scolaires autonomes*, Institut Montaigne, Lyon, 35p

LALANCETTE Lucie. (2014). *Gouvernance scolaire au Québec : Représentations chez les directions d'établissement d'enseignement et modélisation*, Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement (FQDE).

KOKOUVI Tete. (2012), *Gouvernance scolaire au Togo. Intelligibilité des pratiques des acteurs et nouveaux paradigmes d'intervention*, Université de Lleida.

MAROY Christian. (1992), *L'école à la lumière de la sociologie des organisations*. Université catholique de Louvain (Études et documents), 24p.

MEURET Denis et al. (2001). *Autonomie et choix des établissements scolaires, finalités, modalités, effets*. IREDU, 304p, les Cahiers de l'IREDU, 2-85634-071-7.

MONEIM, (2001). *L'autonomie : un enjeu pédagogique central ; pourquoi comment ?* C.E.F.E.D.E.M. Rhône-Alpes, 2001-2003.

MURPHY and BEAK. (1995). *School-based management as school reform: Taking stock California*: Corwin Press.

PERRENOUD Philippe, (1999). *Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation*, Université de Genève.

OCDE (2011), *Autonomie et responsabilisation des établissements d'enseignement : Quel impact sur la performance des élèves ? PISA à la loupe*, No. 9, Ed: OCDE Paris.

OSBORNE Donald and GAEBLER (1993), *Reinventing Government. How the Entrepreneurial Spirit is Transforming the Public Sector*, Plume.

ÓSKARSDOTTIR Edda, WATKINS Amanda et EBERSOLD Serge (2018), *Politique de financement pour des systèmes éducatifs inclusifs ?* European Agency for Special Needs and Inclusive Education.

SHEERENS Jaap et MASLOWSKI, Richard. (2012). *Autonomie des établissements scolaires : des moyens à la recherche d'un objectif ?*, Revue française de pédagogie, Juillet-septembre 2008, mis en ligne le 01 juillet 2012 ? 164p.