

Nantes (France) : 5, 6 et 7 Juin 2013

---

*Texte original\* :*

*Les questions vives en éducation et formation au Sénégal: étude des besoins de formation continue des principaux des Collèges d'enseignement moyen*

**Auteurs : Salif BALDE et Lucie HEON**

**Université Laval**

La présente étude porte sur les besoins de formation continue des principaux des Collèges 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. Pour atteindre cet objectif, nous avons élaboré un cadre théorique qui repose sur la dimension nomothétique du modèle de Getzels et Guba (1954). En ce qui concerne la méthodologie, l'étude a utilisé un échantillon de 195 répondants, soit environ 20 % de l'ensemble des principaux de collèges du Sénégal. Une fois les données collectées, elles ont été traitées et analysées à l'aide d'une ANOVA. Les résultats ont révélé la volonté des CEM à vouloir se former, comme en atteste le taux de retour du questionnaire (60%).

**Mots-clés :** *Formation, Principal, Enseignement moyen, Collège.*

---

---

\*Ce texte original a été produit dans le cadre du colloque international sur « **Les questions vives en éducation et formation : regards croisés France-Canada** » qui s'est tenu à Nantes du 5 au 7 juin 2013. Il est permis d'en faire une copie papier ou digitale pour un usage pédagogique ou universitaire, en citant la source exacte du document, qui est la suivante :

BALDE, S. & HEON, L. (2013). *Les questions vives en éducation et formation au Sénégal : étude des besoins de formation continue des principaux des Collèges d'enseignement moyen.*

Aucun usage commercial ne peut en être fait sans l'accord des éditeurs ou archiveurs électroniques. Permission to make digital or hard copies of all or part of this work for personal or classroom use is granted without fee provided that copies are not made or distributed for profit or commercial advantage and that copies bear this notice and the full citation on the first page.

## **Introduction**

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 de ses gestionnaires, car mis à part quelques documents de projets, du Collectif des chefs d'établissements sénégalais (CCE) 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, une étude scientifique 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. Ce présent document comprend une synthèse de la problématique, du cadre théorique, de la méthodologie et des résultats.

## **Problématique**

Au Sénégal, l'administration des CEM est confiée à des enseignants nommés chefs d'établissement par un Arrêté ministériel (Arrêté n° 10838/MENETFP/DC/DAJLD du 18/12/2000). Après sa nomination, l'intéressé suit un stage dit de formation initiale d'environ trois semaines. Ce stage se tient à l'École Normale Supérieure de Dakar (ENS) sous la responsabilité de la Direction de l'Enseignement Moyen Secondaire Générale (DEMSG), selon les dispositions de l'Art 10 de l'Arrêté n° 10838/MENETFP/DC/DAJLD du 18/12/2000. C'est dire donc que la formation initiale des chefs d'établissement sénégalais ne dure que trois semaines environ. Jugeant cette formation insuffisante, la DEMSG Sénégal 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 préparé et présenté lors d'une journée de réflexion sur la formation des gestionnaires des collèges et 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), le projet 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).

En sommes, 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 cette date, 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). En plus, l'école sénégalaise a connu ces dernières années de profondes mutations avec l'implication des communautés, des associations des parents d'élèves, des organisations non gouvernementales comme l'USAID, la Banque Mondiale, l'UNESCO, etc., et des institutions intervenant dans le développement de l'école dans le cadre d'un partenariat. 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). 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

### **Cadre théorique**

Les besoins de formation se définissent comme 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 « *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'efficacité du travail.* » (Labesse, 2008, p 5). 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. Quant au processus de détermination des besoins de formation, il exige plusieurs niveaux d'analyse. C'est ainsi qu'il faut d'abord procéder à *l'analyse de l'organisation* elle-même, 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). 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 (Saba, Dolan, Jackson & Schuler, 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 également 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'efficacité 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'efficacité avec laquelle chacun accomplit son travail.* » (Labesse, 2008, p. 36).

Dans le cadre de cette étude, nous avons procédé à une analyse des besoins ressentis en utilisant 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.

Précisons que c'est la dimension nomothétique de ce modèle qui nous intéresse. Cette dimension prédispose que l'organisation prédéfinit ses attentes dans le but d'atteindre des objectifs fixés par le système social. 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 d'analyse après avoir défini la problématique générale et spécifique, décrit le contexte général de l'étude, et d'une phase de collecte de données.

### **Méthodologie**

En ce qui concerne les aspects méthodologiques, cette étude quantitative a utilisé un échantillon (aléatoire simple) de départ de 195 répondants, soit environ 20 % des principaux de CEM du Sénégal. Ces 195 sujets sont répartis dans 11 régions administratives du Sénégal; il s'agit de la région de Dakar, Thiès, Saint-Louis, Matam, Louga, Kaffrine, Kaolack, Kédougou, Fatick, Diourbel et Kolda. Même si le questionnaire de collecte de données avait été distribué aux 195 répondants de l'échantillon, 120 principaux l'ont retourné dûment complété, soit un taux de retour de 60 %. Ceci paraît quand même important et reflète au même moment l'importance que les principaux accordent à la formation en gestion scolaire. Une fois les données collectées, nous les avons traitées et analysées. C'est ainsi que pour mieux étudier la relation entre les variables, nous avons utilisé une analyse de variance avec le test de l'ANOVA à mesure répétées, dans le but d'avoir des résultats fiables. 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 avant de procéder à la vérification de l'objectif recherche et aux discussions des résultats.

### **Résultats**

Cette partie est composée des résultats descriptifs et ceux relatifs à la vérification de l'objectif de recherche.

#### **- Les résultats descriptifs**

D'après statistiques descriptives, les principaux des CEM sont majoritairement des hommes (82,9 %). Il est aussi important de noter que près de la moitié des principaux rencontrés détiennent une Licence. Ce taux s'explique 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 avant de suivre une formation en enseignement. Concernant le nombre d'années d'expérience dans un poste de principal de collège, les résultats montrent que 60% des répondants ont passé moins de 3 ans dans leur poste actuel. Enfin, 47% des répondants se trouvent dans les régions administratives de Kolda et de Dakar.

#### **- La vérification de l'objectif de recherche**

Après la présentation des résultats descriptifs, nous avons procédé à la vérification de l'objectif de recherche qui consistait à connaître les besoins prioritaires dans lesquels les principaux des CEM du Sénégal ressentent plus le besoin d'être formés. Pour faire ce travail, c'est une ANOVA à mesures répétées qui a été utilisée. C'est ainsi que le Lambda de Wilks a permis de constater que les besoins de formation des principaux de collège dans les différentes tâches seraient statistiquement significatifs ( $\Lambda$  de Wilks est de 0,494,  $F [8] = 13,976$  et  $p = 0,000 > 0,05$ ). Quant au test de comparaisons multiples de moyennes de Bonferroni, il a permis de détecter où est-ce que se situent ces différences. En premier lieu Bonferroni montre qu'il y a 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 supérieure à 0,05. Le test de Bonferroni montre aussi des différences de moyennes statistiquement significatives entre le besoin 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 d'être formé en Gestion des élèves ( $m = 1,4865$ ,  $s = 0,37670$ ) et celui relatif aux tâches suivantes : Évaluation des élèves ( $m = 1,7444$ ,  $s = 0,45323$ ), Évaluation des enseignements ( $m = 1,6929$ ,  $s = 0,47411$ ) et Administration de crédits ( $m = 1,3638$ ,  $s = 0,45666$ ) d'après Bonferroni.

Enfin, le besoin de formation des principaux en Gestion pédagogique générale ( $m = 1,5543$ ,  $s = 0,45492$ ) diffère statistiquement à celui de la Confection des emplois du temps ( $m = 1,7293$ ,  $s = 0,50511$ ), de l'Évaluation des élèves ( $m = 1,7444$ ,  $s = 0,45323$ ), de l'Évaluation des enseignements ( $m = 1,6929$ ,  $s = 0,47411$ ), de l'Administration de crédits ( $m = 1,3638$ ,  $s = 0,45666$ ) et de la Gestion matérielle ( $m = 1,7064$ ,  $s = 0,53662$ ) selon toujours Bonferroni.

### **Discussions des résultats**

Même si les résultats relatifs aux tests statistiques sont statistiquement significatifs, ils demeurent faibles. Ceci est confirmé par les résultats des statistiques descriptives, car il n'y a pas une grande différence entre les moyennes des différentes tâches qui varient d'ailleurs entre 1,3638 (*Administration de crédits*) et 1,7444 (*Évaluation des élèves*).

Toutefois, il n'est pas surprenant que l'Évaluation des élèves ( $m = 1,7444$ ,  $s = 0,45323$ ) soit la tâche où les principaux de collège

ressentent plus le besoin d'être formés, car les tâches de contrôle exigent non seulement une habileté personnelle, mais aussi une bonne connaissance des programmes officiels d'enseignement. En effet, il est essentiel que le principal de collège soit très au courant du processus d'apprentissage des élèves. D'ailleurs pour Dupuis (2004), les gestionnaires scolaires doivent avoir des connaissances dans une variété de techniques d'instructions et d'apprentissage.

Après l'Évaluation des élèves ( $m = 1,7444$ ,  $s = 0,45323$ ), la Confection des emplois du temps ( $m = 1,7293$ ,  $s = 0,50511$ ) est une autre tâche où les principaux des collèges souhaitent être formés. Signalons que la Confection des emplois du temps demeure un casse-tête pour les principaux. En effet, 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 d'établissement mettent souvent en place, une grille horaire qui permette un emploi du temps mobile (Obin, 2000).

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 et viser 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 (MEN, 2007).

Comme l'Évaluation des enseignements, la Gestion du personnel ( $m = 1,6485$ ,  $s = 0,55923$ ) préoccupe également les principaux de collège. Cette tâche est un élément fondamental dans la vie d'un CEM. C'est ainsi que 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 fixées. De son côté, le principal de collège doit maîtriser le statut de ses agents qui peuvent être des fonctionnaires, des professeurs chargés de cours, des vacataires, etc. Le principal doit donc détenir une formation solide en gestion du personnel d'autant plus qu'il doit, chaque année, évaluer son personnel si on sait qu'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).

Quant à la Gestion pédagogique générale ( $m = 1,5543$ ,  $s = 0,45492$ ), elle semble moins préoccuper les principaux de collèges rencontrés que l'Évaluation des enseignements ou encore la Gestion du personnel. Pourtant cette tâche comprend des éléments importants comme entre autres, la connaissance des théories générales sur l'éducation, la coordination de l'action pédagogique du collège, etc. cette situation s'explique par le fait que les principaux des CEM du Sénégal sont avant tout des enseignants de formation. Toutefois, le principal de collège 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 (1999) 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 et les organismes reliés à l'école et à rendre compte de ses décisions.

D'après toujours les résultats, la Gestion des élèves ( $m = 1,4865$ ,  $s = 0,37670$ ) bien qu'étant une tâche très importante aux yeux des principaux des collèges sénégalais, il n'en demeure pas moins que ces derniers n'ont pas

affirmé avoir un besoin de formation pressant dans ce domaine. Le peu d'intérêt accordé aux besoins de formation en gestion des élèves pourrait être expliqué par le fait que les principaux semblent confondre cette tâche à celle relative à l'évaluation des élèves. Pourtant ce sont deux tâches différentes, car si l'évaluation des élèves touche directement les aspects pédagogiques, la gestion des élèves fait plutôt référence au respect du règlement intérieur.

Nous attendions également à ce que les principaux rencontrés aient un besoin pressant de formation en Gestion administrative générale ( $m = 1,4163$ ,  $s = 0,37577$ ). Le « peu d'intérêt » accordé à la formation en gestion administrative générale pourrait s'expliquer par le fait que cette tâche englobe pratiquement toutes les autres tâches mis à part le volet pédagogique. Pourtant 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 d'ailleurs 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 redéfinition des compétences individuelles et collectives et l'obligation d'une gestion participative.

Enfin, ce qui est un peu surprenant dans ces résultats c'est le fait que les principaux rencontrés ressentent moins le besoin d'être formés dans les tâches d'Administration de crédits ( $m = 1,3638$ ,  $s = 0,45666$ ) et de Gestion matérielle ( $m = 1,7064$ ,  $s = 0,53662$ ). Ceci pourrait s'expliquer par le rôle que le conseil de gestion du collège joue dans la gestion financière et matérielle. En effet, dans les CEM

c'est le conseil de gestion qui vote le budget du collège. Le conseil 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, sous la présidence du principal. L'autre élément qui semble expliquer le « peu d'intérêt » que les principaux accordent à la formation en gestion matérielle et financière est le fait que l'USAID a déroulé plusieurs sessions de formation allant dans ce domaine entre 2005 et 2010. Dans le cadre du Projet d'Appui à l'Enseignement Moyen (PAEM/CLASSE), financé par l'USAID. Exécutée par l'Academy for Educational Development et son partenaire, la Fondation Paul Gerin-Lajoie, l'ONG américaine en collaboration avec la DEMSG, a développé des modules de formation destinés à tous les principaux en 2005 et 2006. Étant donné que la majeure partie des sujets de recherche ont entre 4 et 10 ans d'expérience, ils ont peut-être eu à bénéficier ces formations.

### **Conclusion**

Pour rappel, cette étude avait pour objectif d'étudier les besoins de formation des principaux des CEM. Il s'agit d'une recherche qui visait à connaître un certain nombre de besoins qui, s'ils sont comblés, participeront à l'amélioration de la gestion des collèges. Et le taux de retour du questionnaire (60%) est le premier indice de la volonté des principaux des collèges à se former. Quant aux résultats obtenus à l'aide de l'ANOVA à mesures répétées, elle a permis d'identifier que les gestionnaires des CEM n'ont le même degré de besoin de formation dans les neuf tâches qu'ils exercent. En guise de rappel, les principaux sénégalais font de la gestion administrative générale, de la gestion du personnel, de la gestion des élèves, de la gestion pédagogique générale. Ils confectionnent également des emplois du temps, évaluent les élèves et les enseignements, administrent des crédits et gèrent du matériel. Parmi toutes ces tâches, c'est l'Évaluation des élèves ( $m = 1,7444$ ,  $s = 0,45323$ ) qui semble le plus préoccuper les

gestionnaires suivis de la Confection des emplois du temps ( $m = 1,7293$ ,  $s = 0,50511$ ). Quant à l'Administration de crédits ( $m = 1,3638$ ,  $s = 0,45666$ ), elle demeure l'activité qui préoccupe le moins les principaux rencontrés en termes de besoins de formation.

Par ailleurs, même si le test de l'ANOVA à mesures répétées révèle des différences de moyennes statistiquement significatives, celles-ci demeurent insignifiantes, car d'après les résultats relatifs aux statistiques descriptives, il n'y a pas un grand écart entre les moyennes des différentes tâches qui varient d'ailleurs entre 1,3638 (*Administration de crédits*) et 1,7444 (*Évaluation des élèves*).

### **Bibliographie**

Albarelo, 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 ». p 341-351.

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.

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.

Delaire, G., (1993). Le chef d'établissement : techniques et pratiques du management. Berger-Levrault. Paris.

Diagne, M.M. (2004). Formation des cadres formateurs des chefs d'établissement. *Agence intergouvernementale de la Francophonie*. Dakar.

- Diop, I. (2006). La gestion des lycées au Sénégal : réflexions sur la formation des censeurs et proviseurs. Essai de maîtrise. Université Laval. Québec.
- Getzels, J.W., & Guba, E.G.(1957). Social behavior and the administrative process. *School Review*, 64, 423-441
- Guèye, H., Kane, L., Diop, B., & Sy, A. A. (2009). Sénégal, prestation efficace des services d'éducation. Une étude d'AfriMAP et de l'Open Society Initiative for West Africa.
- Howell, D. C. (2003). Méthodes statistiques en sciences humaines (5e ed.). Traduit de l'anglais. Paris, France: De Boeck Université.
- Johnson, B. et Christensen, L. (2004). Educational Research. Quantitative and Mixed Approaches. Boston, M.A: Pearson.
- Labesse, M. E., (2008). Cadre de référence sur l'analyse de besoins de formation, volet formation continue. *Recherche et Développement*. Gouvernement du Québec.
- Langlois, L., (2003). Développer une compétence éthique chez les administrateurs et les administratrices scolaires *Revue virtuelle de l'ACELF*. Montréal
- Miller, J & Osinski, D, M. (2002) «Training Needs Assessment». [http://www.ispi.org/pdf/suggestedReading/Miller\\_Osinski.pdf](http://www.ispi.org/pdf/suggestedReading/Miller_Osinski.pdf) (consulté le 10 juin 2011).
- Ministère de l'Éducation nationale (2011). *Direction de la Planification et de la Réforme de l'Éducation*. Dakar.
- Obin, J-P., (2000). Le chef d'établissement et ses responsabilités pédagogiques. Conférence à l'Université d'automne de Clermont-Ferrand. Paris
- Pelletier, G. (2006). De 16 écoles africaines, de leur gestion et de la réussite des élèves. *Le point en administration scolaire*. Vol. 8(3), pp. 28-29
- Pelpel, P. (1988). Se former pour quels enjeux? Entre l'urgence et la routine. *Cahiers pédagogiques*. 269. 31-32.
- Reitzug, U. C & West, D. L. (2008). Conceptualizing Instructional Leadership The Voices of Principals. *Education and Urban Society*. Volume 40 Number 6. 694-714.
- Rossett, A. (1987). Training Needs Assessment. Englewood Cliffs. *Educational Technology Publications*. 298 pp.
- Sané, L. (2006). La formation continue des cadres scolaires en Afrique: état de la question, enjeux et perspectives. *Casa espoir*. Dakar.
- USAID (2000). Guide de Formation Chefs d'Établissements. *Réalisé par le Projet d'Appui à l'Enseignement Moyen (PAEM/CLASSE)*. Dakar.
- Walker, A., & Qian, H. (2006) .Beginning principals: balancing at the top of the greasy pole. *Journal of Educational Administration* .Vol. 44 N° 4.
- 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).

#### **Textes officiels**

LOI 61.33 DU 15/6/61

Arrêté n° 10838/MENETFP/DC/DAJLD du 18/12/2000