

Université Thomas SANKARA

**Institut de Formation Ouverte à
Distance**

12 BP 417 Ouaga 12

Tél : 63 28 28 74

Site : <http://ifoad-uo2.net>



Burkina Faso

Unité-Progrès- Justice

**Master en Planification et Gestion des Structures Educatives
(MPGSE)**

**Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de Master en
Planification et Gestion des Structures Educatives**

Option : Planification de l'éducation

Sujet :

**Perception des acteurs sur la planification du
développement de l'éducation au secondaire dans la
région du Sud-Ouest du Burkina Faso.**

Présenté par :
DABIRE Namwinyan

Sous la direction de :
Pr Issa MOUMOULA
Sous la Co-direction de :
Dr Bapindié OUATTARA

Dédicace

À mon père et à ma mère

À mes frères et sœurs

À mon épouse

À mes enfants

Remerciements :

La formule, si elle manque d'originalité, n'en demeure pas moins sincère

Le présent mémoire n'aurait pas pu voir le jour sans le soutien et l'accompagnement directs et indirects de bien de personnes. À tous et à toutes, je voudrais dire grandement merci.

Tout particulièrement je voudrais exprimer ma gratitude au Pr. Issa MOUMOUULA et au Dr. Bapindié OUATTARA, respectivement Directeur et Co-directeur de ce Mémoire pour la qualité de leur encadrement ainsi que la rigueur avec laquelle ils ont dirigé notre travail de recherche.

Je tiens également à remercier toute l'équipe des formateurs et administrateurs de l'Institut de Formation Ouverte A Distance, pour leurs conseils et disponibilité tout le long des cours et de l'élaboration du mémoire.

Je remercie tous les étudiants de cette première promotion de l'IFOAD en Planification et Gestion des Structures Educatives (MPGSE) 2018-2020 pour tous les apprentissages et échanges enrichissants dont nous avons bénéficié au cours de ce compagnonnage.

Je dis merci, particulièrement à tous les agents des services déconcentrés de l'enseignement secondaire et des services décentralisés qui ont bien voulu participer à la recherche et auprès de qui nous avons beaucoup appris.

Merci grandement à mon épouse et à mes enfants pour tout le soutien tout au long des études et de l'écriture de ce mémoire.

Résumé

Le présent travail de recherche s'est intéressé aux pratiques de planification de l'éducation en vue d'atteindre les objectifs de la qualité en éducation. Précisément il a été question d'investiguer les perceptions et les pratiques des agents administratifs dans leurs missions de planification des actions de l'éducation. Elle a impliqué soixante-huit (68) services des structures éducatives de l'Enseignement secondaire de la région du Sud-Ouest du Burkina Faso, certains partenaires sociaux tels que les syndicats et bureaux des Associations des Parents d'Elèves, et aussi certains services en charge de l'éducation des collectivités territoriales (Conseil Régional et Conseils Municipaux). Les enquêtes menées au travers d'instruments tant quantitatif que qualitatif de collecte de données révèlent une perception des concepts d'éducation de qualité et de planification de l'éducation à tendance interprétative et une tendance traditionnelle intuitive et informelle de la pratique de la planification. Pour l'atteinte de la qualité en éducation, la formation des agents en planification est nécessaire.

Mots clés : planification en éducation, qualité en éducation, planification stratégique.

Abstract

The present research work targets quality education; specifically it examines the understanding of the concepts of educational planning and quality education, on the one hand; on the other, it explores the practices related to education planning by school administrators in the South-West region of Burkina Faso. The research involves sixty-eight (68) services within the regional, provincial and school level boards. Some Trade Union boards members and some Parents' and Teachers' Associations boards' members also participate in the study. The data and information are collected based on both quantitative and qualitative research instruments. Analyses of planning documents and interviews supplement the administration of questionnaires in collecting the data and gathering information. The results reveal that the people involved in the study have a rather interpretative perception of the concepts of quality education and education planning. The outcomes also indicate that the people involved in the research indulge in a dominantly traditional and informal educational planning. To address those shortcomings and attain quality education, it is suggested that educational workers should be trained to educational planning.

Key words: educational planning, quality education, strategic planning.

Table des matières

Table des matières

Dédicace	I
Remerciements :	II
Résumé	III
Introduction	1
Chapitre I : Problématique.....	3
I.1. Contexte.	3
I.1.1 : Politiques éducatives : attentes et résultats au niveau international.....	3
I.1.2.1 : Objectifs éducatifs dans les documents généraux.	5
I.1.2.2 : Politiques sous-sectorielles dans l'enseignement secondaire.....	6
I-2 : Problématique de recherche.....	17
I.2.1 : Problème de recherche	17
I-2-2 : Questions de recherche.....	17
I.2.3 : Hypothèses de recherches	17
I.3 : Objectifs de la présente recherche.....	18
I.4 : Cadre théorique de la présente recherche.....	19
I.4.1. Théorie positiviste de la planification.	19
I.4.2. Théories interprétatives de la planification.	21
Chapitre II : Revue de la littérature	25
II.1. Qualité de l'éducation.....	25
II.1.1 : Définition de la qualité	25
II.1.2: Définitions de l'éducation.....	27
II.1.3 : Définition de la qualité de l'éducation.....	27
II.1.4 : Les déterminants de la qualité en éducation	29
II.1.5 : Les mesures de la qualité en éducation.....	33
II.1.6 : Les concepts similaires de la qualité de l'éducation.	34
II.2 : le pilotage.....	36
II.2.1 : Définition.....	36
I.2.2 : Les étapes du pilotage	37
II.3 : La planification en éducation.....	38
II.3.1 : La planification de l'éducation : historique	38
II.3.2 : La planification : définitions.....	39
II.3.3 : Les principes de la planification stratégique.....	41
II.3.4 : La planification de l'éducation : approches méthodologiques/opérateurs.....	41
II.3.5 : les outils de la planification	46
II.3.6 : Les déterminants de la planification en éducation	47

II.3.7 : Les avantages de la planification en éducation.....	49
II.3.8 : Les limites de la planification en éducation.....	50
II.3.9 : Les difficultés de la planification en éducation.	51
Chapitre III : Méthodologie de la recherche.....	53
III.1. Méthode de collecte des données	53
III.2. Instruments de collecte de données	53
III.3. Le champ de la recherche	54
III.4. La population cible	54
III.5. L'échantillonnage.	55
III.6. La validation et l'administration des outils	56
III.7. La méthode de traitement des données recueillies	56
Chapitre IV : Présentation des Résultats	57
IV.1 : Présentation, analyse et interprétation des résultats	57
IV.1.1 : La perception de la planification et de la qualité de l'éducation.....	57
IV.1.2 : les pratiques en planification de l'éducation	58
IV.2 : Infirmité ou confirmation des hypothèses	60
Chapitre V : Discussions, implications, suggestions	62
V.1 : Discussions	62
V.1.1 : Discussions sous l'angle positiviste.	62
V.1.2 : Discussions sous l'angle interprétativiste	63
V.2 : Implications	63
V.3 : Suggestions.....	64
V.3.1 : À l'endroit des décideurs politiques et administratifs	64
V.3.2 : À l'endroit des autorités pédagogiques.....	65
V.3.3 : À l'endroit des partenaires sociaux.....	65
V.3.5 : À l'endroit des partenaires techniques et financiers.	66
Conclusion.....	67

Abréviations et acronymes

APE :	Association des parents d'élèves
API :	Approche pédagogique intégratrice
BAC :	Baccalauréat
BEPC :	Brevet d'études du premier cycle
CAET :	Certificat d'aptitude à l'enseignement technique
CAGES :	Conseil d'administration et de gestion
CAP-CEG :	Certificat d'aptitude professionnelle-Collège d'enseignement général
CAPES :	Certificat d'aptitude professionnelle de l'enseignement secondaire
CAPET :	Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technique
CAST :	Compte d'affectation spécial du trésor
CBMT :	Cadre budgétaire à moyen terme
CEB :	Circonscription d'éducation de base
CEEP :	Centre d'éveil et d'éducation préscolaire
CGCT :	Code général des collectivités territoriales
CONFEMEN :	Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernement de la Francophonie
COGES :	Comité de gestion
DPEPS :	Direction Provinciale des Enseignements Post-primaire et Secondaire
DREPS :	Direction Régionale des Enseignements Post-primaire et Secondaire
EDS-MICS :	Enquête démographique et de santé et à indicateurs multiples
EFTP :	Enseignement et formation techniques et professionnels
ESTP :	Enseignement Secondaire Technique et Professionnel
EICVM :	Enquête intégrale sur les conditions de vie des ménages
ENAM :	École nationale d'administration et de magistrature
ENEP :	École nationale des enseignants du primaire
ENF :	Éducation non formelle
ENSK :	École normale supérieure de Koudougou
ESG :	Enseignement secondaire général
ESTP :	Enseignement secondaire technique et professionnel
FOAD :	Formation ouverte et à distance
IES :	Inspecteur de l'enseignement secondaire
MENAPLN :	Ministère de l'éducation nationale, de l'alphabétisation et de la promotion des

langues nationales.

MESRSI : Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche scientifique et de l'innovation

MESSRS : Ministère des enseignements secondaire, supérieur et de la recherche scientifique

MJPEE : Ministère de la jeunesse, de la Promotion de l'entrepreneuriat et de l'emploi

ODD : Objectifs du développement durable

ONG : Organisation non gouvernementale

PASEC : Programme d'analyse du système éducatif de la CONFEMEN

PCD : Plan communal de développement

PDSEB : Programme de développement stratégique de l'éducation de base

PIB : Produit intérieur brut

PNADES : Plan national d'action de développement de l'enseignement supérieur

PNDES : Plan national de développement économique et social

PN-EFTP : Politique nationale d'enseignement et de formation techniques et professionnels

PRD : Plan régional de développement

PSEF : Plan sectoriel de l'éducation et de la formation

PTF : Partenaire technique et financier

RESEN : Rapport d'État du système éducatif national

RGPH : Recensement Général de la Population et de l'Habitat

SEP : Service des Etudes et de la Planification

SVT : Sciences de la vie et de la terre

TBA : Taux brut d'admission

TBS : Taux brut de scolarisation

TIC : Technologies de l'information et de la communication

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

UNICEF : Fonds des nations unies pour l'enfance.

Liste des tables

Tableau 1 : Qualifications professionnelles des personnels enseignants (2019-2020).....	11
Tableau 2 : ratio élèves-classe au secondaire en 2019-2020	12
Tableau 3 : Situation des séries dans le Sud-Ouest en l'année scolaire 2019-2020	12
Tableau 4 : Situation des laboratoires fonctionnels dans le Sud-Ouest en 2019-2020	13
Tableau 5 : situation des salles d'informatique dans la région en l'année scolaire 2019-2020	13
Tableau 6 : Les Flux au Secondaire en 2019-2020.....	14
Tableau 7 : Taux d'Achèvement en classe de Terminale en 2017-2018	15
Tableau 8 : Résultats au baccalauréat selon le sexe	15
Table 9	Erreur ! Signet non défini.
Table 10 : Existence de documents de politiques générales	59

Liste des figures

Figure 1 : perception de la qualité dans l'enseignement supérieur 26

Figure 2 : les dimensions de la qualité en éducation et leurs relations 30

Figure 3: Modèle général de pilotage 37

Figure 4 : différences entre planification traditionnelle et planification stratégique 40

Figure 5 : Questions stratégiques essentielles et activités de planification correspondantes ... 45

Introduction

Le développement économique et social des États et des communautés a été, et demeure une préoccupation majeure qui mobilise autant les décideurs politiques que les chercheurs. À cet effet, les chercheurs en sciences de l'éducation, de gestion et de bien d'autres domaines de recherches font de la contribution de l'éducation à l'atteinte des objectifs de développement économique, social et culturel une des interrogations majeures de recherche. À ce sujet, les enjeux qui se posent sont non seulement d'ordre quantitatif, mais aussi, et surtout, en termes de qualité. À mi-parcours de la mise en œuvre des recommandations du Forum de Dakar pour l'Éducation Pour Tous (EPT) 2000-2015, le Rapport UNESCO,(2008,p.4), souligne que quand bien même une amélioration de l'éducation serait perceptible, beaucoup resterait à faire, comme mentionné : « *Un nombre croissant d'évaluations internationales, régionales et nationales font état de résultats d'apprentissage insuffisants et inégaux, montrant combien la mauvaise qualité de l'éducation compromet la réalisation de l'EPT.* ». Par ailleurs, à la suite du Forum de Dakar de 2000, les Objectifs du Développement Durable (ODD) 2015-2030 formulés lors de la Conférence des Nations Unies tenue à Incheon en septembre 2015, en son Axe 4, est d' « *assurer l'accès pour tous à une éducation inclusive et de qualité et à promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie* ». Aussi, le cheval de bataille de la Conférence des ministres des États et gouvernements membres de la Francophonie (CONFEMEN) depuis 1991 demeure-t-il la qualité des systèmes éducatifs ? Au travers du Programme d'Analyse et d'Évaluation des Systèmes Éducatifs des pays membres de la CONFEMEN (PASEC), la CONFEMEN examine les politiques éducatives des pays membres en ses aspects dits facteurs essentiels tels que la pédagogie, l'environnement scolaire et extrascolaire et les réformes curriculaires.

Au Burkina Faso, le Rapport d'État du Système Éducatif National (RESEN,2006) pointe du doigt la qualité du système en ses aspects de pilotage, contenus curriculaires, conditions internes et surtout externes d'apprentissage (nutrition, pédagogie, etc.). Les différents constats et préoccupations susmentionnés suscitent en nous des interrogations au sujet des pratiques notamment de planification au sein des institutions en charge des actions éducationnelles par les acteurs. A cet effet, nous avons décidé de mener le présent travail de recherche sur la question de la planification du développement tant quantitatif, mais surtout qualitatif de l'éducation à travers le sujet « Perception des acteurs sur la planification du développement de l'éducation au secondaire dans la région du Sud-Ouest du Burkina ». Ce faisant, nous explorons les perceptions et les pratiques pour mieux comprendre les difficultés qui jalonnent le chemin

de la recherche de la qualité en éducation d'une part. D'autre part, il est question de proposer une démarche à même de résorber sinon de résoudre lesdites difficultés pour parvenir à des actions éducatives satisfaisantes.

Pour ce faire, la présente recherche qui se veut exploratoire, se déroule en deux temps : une phase théorique et une autre pratique. La phase théorique consiste d'abord à analyser la situation actuelle du sous-secteur Enseignement secondaire général et technique du Burkina Faso avec le Sud-Ouest mis en perspective. Elle est ensuite le lieu de l'exploration des bases théoriques, conceptuelles et méthodologiques de la planification en éducation. Enfin, elle s'attèle à présenter certains travaux scientifiques d'auteurs sur la planification en éducation. Quant à la partie pratique, elle s'articule autour d'une étude de terrain sur les pratiques de planification stratégique et opérationnelle dans des structures éducatives et scolaires dans la région du Sud-Ouest du Burkina. C'est dans cette partie que les données recueillies sont analysées et interprétées et des pistes de solutions sont proposées.

Chapitre I : Problématique

Cette partie aborde les politiques éducatives et des observations y afférentes. Il est aussi question de la problématique de la recherche, des motivations, des objectifs, des questions, des hypothèses et des limites de la recherche.

I.1. Contexte

Un certain nombre de diagnostics qui permettent de comprendre les défis du secteur de l'éducation ont été faits. Nous faisons ici un examen des politiques éducatives récentes et des évaluations qui en ont été faites par des instances supranationales, mais aussi au niveau interne.

I.1.1 : Politiques éducatives : attentes et résultats au niveau international

Nous abordons ici les politiques éducatives adoptées au niveau international et sous régional et qui ont certainement inspiré celles nationales au Burkina Faso. Un certain nombre de politiques éducatives sont adoptées par l'Organisation des Nations Unies pour la Science et la Culture (UNESCO) au niveau international et par la Conférence des Ministres des pays ayant le français en partage (CONFEMEN) au niveau sous régional. Les rapports issus des évaluations périodiques nous permettent de comprendre les enjeux de l'éducation. À ces rapports, s'ajoutent les publications issues de recherches et d'études.

Déjà, la Conférence mondiale sur l'éducation tenue à Jomtien en Thaïlande en 1990 et le Forum Mondial de Dakar (Sénégal) en 2000, qui appelaient à l'Éducation pour tous (EPT) et qui mettaient l'accent sur la scolarisation universelle au primaire, ont aussi insisté sur la qualité de l'éducation. (EPT 2000, objectif 6) ; cependant, dans un Rapport sur l'EPT établi en 2008 par une équipe d'experts de l'UNESCO, il ressort que, quand bien même une amélioration de l'éducation est perceptible en termes de scolarisation (augmentation de 36% des effectifs en Afrique subsaharienne et 22% en Asie du Sud et de l'Ouest), beaucoup resterait à faire au niveau de la qualité.

Quant aux Objectifs pour le Développement Durable (ODD) 2015-2030, ils mentionnent en l'axe 4 d' « *assurer l'accès pour tous à une éducation inclusive et de qualité et à promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie.* », au regard des changements rapides qui s'opèrent dans le monde du travail en lien notamment avec l'avènement des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC). Au cible ODD 4.1, il est prévu « *D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons suivent, sur un pied d'égalité, un cycle complet d'enseignement primaire et secondaire gratuit et de qualité, qui débouche sur un apprentissage véritablement utile.* » Cependant, ici encore, le

rapport UNESCO, (2018) sur les ODD indique ceci « *Afin d'atteindre l'objectif d'achèvement universel de l'enseignement secondaire d'ici à 2030, tous les enfants doivent être entrés dans le cycle primaire d'ici à 2018. Or, le taux d'admission dans les pays à faible revenu s'établissait à 73 % en 2016.* »

Pour ce qui concerne spécifiquement l'Enseignement secondaire, Hallak (2000, p.6) indiquait qu'avec l'universalisation de l'éducation de base, « Le secondaire [est] à la recherche d'une identité ». Et que « *La vieille question de la finalité de l'enseignement secondaire (terminal, ou préparatoire au supérieur) est plus que jamais d'actualité.* ». Dans la même veine le rapport Mastercard Foundation, (2019) intitulé « *Éducation secondaire en Afrique : Préparer les jeunes pour l'avenir du travail de demain* » indique que l'heure est venue de repenser les systèmes d'enseignement secondaire pour garantir aux jeunes Africains les compétences et les connaissances nécessaires à leur réussite sur le marché du travail.

Parlant du niveau de la scolarisation, Suchaut, (2002, p.1), constate qu'en termes de durée moyenne de scolarisation, l'Afrique francophone dont fait partie le Burkina Faso serait à moins de cinq (05) années comparée à l'Afrique anglophone avec plus de 7.5 années et aux pays d'Asie avec plus de 8 années. Cela indique un niveau de scolarisation loin du premier cycle du secondaire, à plus forte raison le second cycle considéré comme un niveau essentiel dans l'acquisition des compétences transférables (Rapport UNESCO 2013/2014 sur l'EPT, p.65).

Au niveau international, les constats de certains acteurs majeurs de la communauté éducative sur l'évolution de l'éducation et de la formation dans le monde tels que présentés ci-dessus, quoique loin d'être exhaustifs, indiquent une satisfaction modérée de ces acteurs sur les résultats atteints, surtout en matière de qualité. À présent, examinons la situation du secteur de l'éducation au Burkina Faso

I.1.2 : Politiques éducatives au Burkina Faso

Les attentes en matière de gouvernance et de résultats dans le secteur de l'éducation sont mentionnées dans les documents de planification du développement économique et social du pays, en l'occurrence le Plan National de Développement Économique et Social (PNDES 2016-2020) et les plans locaux (régionaux et communaux) de développement (PRD et PCD). Les différentes politiques sous-sectorielles de l'éducation et de la formation contiennent aussi des indications relatives à ces attentes. Ce sont la Politique sous-sectorielle du Ministère des Enseignements secondaire, supérieur et de la Recherche scientifique (2010-2025), la Politique Nationale de l'Enseignement et Formation techniques et professionnelles (PN-EFTP, 2008-2025) et le Plan sectoriel de l'Éducation et de la Formation (PSEF, 2017-2030). Nous notons,

au passage, l'existence de documents de pilotage tels que les annuaires nationaux et régionaux et leurs sous-produits (tableaux de bord, dépliants et cartes éducatives et scolaires) quoique de parutions tardives et irrégulières, mais dont les contenus ont éclairé nos recherches sur la situation de l'éducation.

I.1.2.1 : Objectifs éducatifs dans les documents généraux

Les documents de base de l'analyse sont le Rapport des résultats préliminaires du Recensement Général de la Population et de l'Habitat (RGPH) 2019, le Plan National de Développement Économique et Social (PNDES 2016-2020) et le Plan Régional de Développement (PRD, 2019-2023) du Sud-Ouest.

Aux termes du rapport provisoire du RPGH 2019, la situation démographique au Burkina Faso est marquée par les constats suivants : plus de 77,9% de la population à moins de 35 ans ; les enfants de 0 à 04 ans représenteraient 16,2% de la population totale et la proportion de la population active (15-64 ans) représente 51,3%. Ce recensement indique aussi que la population reste majoritairement féminine et rurale, soit respectivement 51,7% et 73,7%. Tout ceci indique des besoins importants en termes de demande d'éducation et de formation, mais aussi en termes de répartition juste des investissements en ressources matérielles, financières et humaines selon le genre et entre zones rurales et urbaines. Nous notons surtout, la part importante de la frange de la population active dont ceux de l'âge compris entre 16 à 19 ans, tranche de l'âge officiel¹ correspondant au niveau d'éducation de l'Enseignement secondaire.

Le diagnostic de la situation socio-économique du Burkina Faso tel que fait dans le Plan National de Développement Économique et Social (PNDES) 2016-2020) mentionnait déjà une dynamique sociale peu évolutive et marquée par des inégalités sociales persistantes, un système productif peu évolutif et à faibles effets de création d'emplois décents, des gouvernances politique, administrative, économique et locale peu performantes, un capital humain insuffisant et peu adapté aux besoins du système productif national. Il apparaît aussi, aux termes du PNDES (2016-2020) que le pays fait face à des défis majeurs à relever pour assurer la transformation structurelle de l'économie.

Pour parvenir à une transformation structurelle de l'économie, l'État burkinabè compte procéder, entre autres, à une « [...] réforme du secteur éducatif pour l'adapter aux besoins de cette transformation [...] » (p.31). Ainsi, en l'axe 2 du PNDES, (2016-2020, p.40) consacré au développement du capital humain, il est prévu en l'objectif stratégique 2 : d' « *accroître l'offre*

¹ Décret n° 2009-228/PRES/PM/MASSN/MEBA/MESSRS portant fixation des âges d'entrée au préscolaire, au primaire, au post-primaire, au secondaire et au supérieur du 20 avril 2009.

et améliorer la qualité de l'éducation, de l'enseignement supérieur et de la formation, en adéquation avec les besoins de transformation de l'économie. ». Spécifiquement, il s'agit « d'accroître le taux brut de scolarisation au préscolaire de 3,9% en 2015 à 7,6% en 2020, le taux d'achèvement au primaire de 58,5% en 2015 à 75,6% en 2020, le taux d'achèvement au post-primaire de 24,2% en 2015 à 38,2% en 2020, d'assurer la parité au primaire, au post-primaire et au secondaire dès 2018, selon l'indice de parité du Taux brut d'admission (TBA) et d'en finir avec les écoles sous paillotes. » p.41.

Le plan régional du développement du Sud-Ouest (2019-2023) vise en son axe 2, objectif stratégique 1, à « améliorer l'accès à l'éducation pour tous » à tous les niveaux d'éducation.

Nous notons au passage que les cibles du PNDES (2016-2020) telles que prévues au primaire et au post-primaire sont en deçà de la scolarisation universelle telle que préconisée par l'UNESCO² pour l'Enseignement de base et pour l'Enseignement secondaire. Par ailleurs les objectifs du PRD du Sud-Ouest ne portent que sur l'amélioration de l'accès à l'éducation préscolaire, primaire, post-primaire, secondaire et à l'université et sont sans cibles précises.

I.1.2.2 : Politiques sous-sectorielles dans l'enseignement secondaire

Le développement socio-économique et culturel a besoin d'un capital humain sans cesse valorisé, ce qui passe par le développement tant quantitatif que qualitatif de l'éducation à tous les niveaux, dont l'Enseignement secondaire en particulier. Qu'en disent les politiques sous-sectorielles de l'éducation ? Nous présentons dans ce qui suit la situation de l'ensemble du pays tout en mettant en perspective le cas du Sud-Ouest en vertu du fait que cette région a servi de terrain d'investigation pour la mise en œuvre du cadre pratique de la présente recherche.

À l'instar des autres nations du monde, le Burkina Faso perçoit l'éducation comme le moteur de son développement économique et social. En témoigne un certain nombre de rencontres et de documents élaborés à cet effet et dont les plus récentes sont les États généraux sur l'éducation de 1996, les Assises nationales de l'éducation tenues en 2000, la loi d'orientation de l'éducation (2007) et les récentes réformes qui s'ensuivent notamment la mise en place des différentes politiques sous-sectorielles de l'éducation et de la formation ci-après :

- Au compte de l'Enseignement de Base : le Plan Décennal pour le Développement de l'Éducation de Base (PDDEB) 2001-2010, le Programme de Développement Stratégique de l'Éducation de Base (PDSEB) 2010-2020 ;

² ODD 4.1 : Cette cible est de 100% au primaire en 2018 en vue d'atteindre la cible de 100% au secondaire en 2030.

- Au compte de l'Enseignement secondaire : la Politique Sous-sectorielle des Enseignements secondaire, supérieur et de la Recherche scientifique 2010-2025, la Politique Nationale d'Enseignement et de Formation technique et professionnel (PN-EFTP) 2008-2025 ;
- Pour l'Enseignement supérieur, le Plan National d'Action de Développement de l'Enseignement Supérieur (PNADES) 2014-2023.
- Le Plan Sectoriel de l'Éducation et de la formation (PSEF) 2017-2030, quant à lui, est à ce jour le document de politique holistique de tout le secteur de l'éducation et de la formation.

Dans le cadre du présent travail, l'analyse s'est basée sur les politiques sous-sectorielles de l'enseignement secondaire qui englobe l'enseignement secondaire général et l'enseignement secondaire technique et professionnel. Ces documents de politiques éducatives sont la Politique sous sectorielle des Enseignements secondaire, supérieur et de la recherche (2010-2025), la Politique nationale d'Enseignement et de Formation technique et professionnel (PN-EFTP 2008-2025) et le Plan Sectoriel de l'Éducation et de la Formation (2017-2030).

I.1.2.2.1 : Politiques éducatives dans l'Enseignement secondaire général

Ce sous-point aborde les objectifs éducatifs, quelques observations sur les rendements internes, le financement et les programmes d'enseignement.

❖ Objectifs éducatifs

Au niveau national et selon la politique sous-sectorielle des Enseignements secondaire, supérieur et de la Recherche scientifique (2010-2025, p. 2), la lettre de politique éducative de 2008 précise que l'enseignement secondaire *« doit constituer un niveau d'éducation autonome, se suffisant à lui-même, tout en préparant les élèves qui le souhaitent et le peuvent à poursuivre leurs études dans l'enseignement supérieur ou à entamer une formation professionnelle spécialisée. »*

Le Plan Sectoriel de l'Education et de la Formation (PSEF 2017-2030) vise l'« accroissement de l'offre éducative et l'amélioration de la qualité de l'éducation, de l'enseignement supérieur et de la formation, en adéquation avec les besoins de transformation de l'économie. » Spécifiquement, concernant l'Enseignement secondaire, il est indiqué dans le PSEF (idem) que « le taux brut de scolarisation passera de 12,8% en 2014/2015 à 21,5% en 2029/2030. Le pourcentage d'élèves de l'enseignement et la formation technique et professionnel quant à lui passera de 3,4% en 2014/2015 à 16% en 2029/2030 ».

La vision du PSEF est de faire du secteur de l'éducation et de la formation « *un système éducatif démocratique, performant, inclusif et ouvert sur le monde, développant les compétences et l'expertise nécessaires et suffisantes pour le développement socioéconomique du Burkina Faso* ». Pour cela trois programmes stratégiques correspondants ont été élaborés dont les programmes II et III portent respectivement sur la qualité de l'éducation et de la formation et le pilotage et soutien au secteur de l'éducation et de la formation.

❖ **Rendements scolaires**

Les performances scolaires dans le secondaire sont globalement insatisfaisantes. Selon le PSEF (2017-2030, p.31), l'Enquête démographique et de santé et à indicateurs multiples (EDS-MICS) 2010 montre qu'après avoir achevé le primaire, une bonne proportion d'adultes ne sait toujours pas lire. Ces personnes sont près de 55,4% (soit 46% dans la population masculine et 62% dans la population féminine) à être dans cette situation. Au regard de ces indicateurs, la poursuite de la scolarité au secondaire, augmenterait les chances d'une alphabétisation réussie et permettrait l'acquisition de compétences transférables (UNESCO, 2013/4). Cependant les rendements scolaires dans ce sous cycle restent insatisfaisant. (Cf. tableau 6, 7 et 8

❖ **Financement de l'enseignement secondaire général**

L'éducation en général bénéficie de financements de plus en plus croissants. On note une augmentation annuelle de 12, 1% sur la décennie 1996-2006, selon Kamano et al. (2010, pp. xvi et xvii). Cependant, ces budgets restent en deçà des besoins pour l'atteinte d'une éducation de qualité. Comme le constatent Kamano et al. (Op.cit.) en matière d'efforts budgétaires : « [...] *le Burkina reste nettement en dessous de la moyenne des pays d'Afrique subsaharienne qui est de l'ordre de 4% et encore très loin de l'objectif de 6% que fixe l'UNESCO [...]* ». Quant aux dépenses familiales d'éducation au niveau national, elles étaient estimées à « *environ 43,5 milliards de FCFA, soit 33% des dépenses courantes totales (publiques et privée), en 2006.* » Ce taux reste élevé ce qui pourrait freiner la scolarité universelle, selon le RESEN 2006. Parlant de la répartition des dépenses d'éducation, Kamano, et al. (2010 p. xix) indique que « *le Burkina est parmi les pays les moins équitables en termes de distribution des ressources nationales.* » et que « *10 % des plus éduqués consomment 50 % des ressources publiques pour l'éducation alors que ces mêmes individus ne consomment respectivement que 44 % et 33 % dans les pays francophones et anglophones d'Afrique.* »

Toujours au sujet du financement de l'éducation, le document de politique sous-sectorielle des Enseignements secondaire et supérieur (2010-2025) relève la faiblesse des ressources financières, obligeant le pays à recourir aux prêts et dons et comme mentionné, « *Le*

budget consacré à l'éducation [...] reste en-deçà des 20% au moins prescrit dans le cadre indicatif de l'Initiative Fast track (FTI) suggérée aux États africains qui connaissent un retard de développement de leur système éducatif [...]. »

Toujours selon ce document de politique sous-sectorielle, la proportion du PIB consacré au secteur de l'éducation en 2008 était de 3,1% alors que selon la recommandation 5.9 du Cadre d'action pour l'Afrique subsaharienne issue du Forum sur l'éducation tenu à Johannesburg en Afrique du Sud en 1999, cette proportion devait être de 7% pour le moyen terme et de 9% pour le long terme.

Au Burkina Faso, l'enseignement secondaire, spécifiquement, reste un sous cycle insuffisamment financé. Selon Kamano et al (2010 : xvii), « *L'enseignement secondaire apparaît comme le parent pauvre avec seulement 17,3% des dépenses courantes d'éducation, la moyenne africaine [étant] de 36%, tandis que l'enseignement supérieur et la recherche scientifique représentent 22,1% de ces dépenses.* » Le coût d'un élève au secondaire représenterait 62,5% du PIB par habitant alors que la moyenne sous régionale est à 58,1%.

❖ **Programmes d'enseignement**

Le diagnostic établi par le Rapport d'état du système éducatif national (RESEN) 2016, et repris dans le Plan sectoriel de l'éducation et de la formation (PSEF 2017-2030, p.12), indique que l'Enseignement secondaire est « [...] *insuffisamment pris en compte dans le système éducatif et très orienté vers les matières littéraires* ». Comme indiqué dans la Politique sous-sectorielle 2010-2025, p.19, « *il y a une inadéquation entre la demande et l'offre d'éducation. La plupart des emplois sont occupés par des individus qui n'ont eu aucune qualification dans leur domaine d'intervention. L'école semble déconnectée des préoccupations de compétences professionnelles des agents économiques* ».

Ce qui précède indique, entre autres, un enseignement secondaire général sous financé, aux résultats insuffisants, avec un déséquilibre profond entre séries littéraires et scientifiques. L'enseignement secondaire, sous-secteur de l'éducation et de la formation, étant à cheval entre l'Enseignement de base et l'Enseignement supérieur, constitue un secteur assez stratégique. Il est composé de l'enseignement secondaire général, mais aussi de l'enseignement secondaire technique et professionnel. Les lignes qui suivent analysent ce segment de l'enseignement secondaire en termes non seulement de politiques, mais aussi de résultats.

I.1.2.2.2 : Politiques éducatives dans l'Enseignement Secondaire Technique et Professionnel (ESTP)

L'ESTP est une sous composante de l'Enseignement et Formation Technique et professionnel (EFTP). Cette sous-partie examine ses objectifs éducatifs, les rendements, les programmes et le financement.

❖ Objectifs éducatifs

La politique nationale en matière d'enseignement et formation techniques et professionnels (PN-EFTP) 2008-2025, tire ses fondements de la loi d'orientation de l'éducation de 2007 en ses articles 2 et 27 (PN-EFTP, p.6). Cette loi d'orientation de l'éducation a pour finalité de faire du jeune Burkinabé « *un citoyen responsable, producteur et créatif.* » En lien avec cette finalité, l'objectif principal de la PN-EFTP est « *d'élever le niveau de connaissances et de compétences de la population active et, plus particulièrement des jeunes, pour favoriser leur insertion dans les emplois d'aujourd'hui et les métiers porteurs de demain afin de stimuler la croissance économique et de réduire la pauvreté.* ».

❖ Accès à l'ESTP

L'accès à l'enseignement secondaire technique et professionnel reste limité selon la PN-EFTP. Le diagnostic fait ressortir par ailleurs, une forte demande en formation dans tous les secteurs de production de biens et de service, laquelle demande serait plus forte que l'offre (PN-EFTP, p.9). En effet, les effectifs de l'ESTP en 2007-2008 étaient de 6,43% de l'effectif total de l'Enseignement secondaire, soit 25 587 élèves en. Ce diagnostic au niveau qualitatif se présente comme suit :

❖ Qualification des personnels enseignants

L'enseignement secondaire, technique et professionnel connaît des difficultés en termes de structures adéquates de formation des enseignants et formateurs et même d'utilisation de ces personnels formés au regard de leurs capacités. A l'image de tout le secteur, le déficit en encadrement pédagogique et en formations continue est à relever.

❖ Au sujet des curricula

Si les programmes d'enseignement ont connu une relecture en 2010, on note cependant un déséquilibre entre les spécialités à dominante commerciale (comptabilité, assurance, banque, secrétariat, finances, marketing, gestion...) et celles industrielles (agro-sylvo-pastoral, génie civil...), selon la PN-EFTP (2008-2025, p11). On note par ailleurs, une faible implication des milieux professionnels.

❖ Matériel didactique dans l'EFTP

Examinant le matériel didactique, la PN-EFTP fait le constat d'une inadaptation et d'une insuffisance du matériel didactique et des équipements.

❖ **Financement de l'EFTP**

La qualité de l'éducation requiert des efforts de mobilisation financière, mais surtout une répartition juste de ces fonds en lien avec les priorités établies. Le diagnostic posé à ce sujet, dans la PN-EFTP (2008-2025, p.13) relève des difficultés de mobilisation de fonds, une insuffisance de fonds alloués et partant, des difficultés de gestion comme indiqué : « *L'une des contraintes majeures limitant le développement du sous-secteur de l'EFTP est sans nul doute l'insuffisance des ressources financières. En effet, les budgets alloués à l'EFTP sont dérisoires (par exemple 1,8% du budget du MESSRS). Cela limite les possibilités d'investissement et d'innovation dans les établissements.* »

Au sujet des dépenses le diagnostic posé souligne un certain nombre de difficultés comme suit : une faible absorption des modestes crédits alloués, une prise en compte insuffisante des besoins spécifiques des établissements et des centres de formations, des politiques de financement ne prenant pas en compte le secteur privé et une sous-évaluation des coûts réels des différents dispositifs de formation professionnelle. (PN-EFTP, 2008-2025).

❖ **Efficacité interne et externe de l'EFTP**

Aux termes de la PN-EFTP (2008-2025), les sortants de l'Enseignement et Formations techniques et professionnels connaîtraient les mêmes difficultés de flux que ceux de l'Enseignement secondaire général (Voir aussi le tableau 6).

Les difficultés dans l'ESTP sont aussi liées à l'insertion socioprofessionnelle des sortants de ce type d'enseignement, obligeant certains à se rabattre sur certains tests de recrutement de la Fonction publique comme la santé et l'enseignement primaire. Selon la PN-EFTP, des bacheliers de l'ESTP, s'inscrivent dans des filières auxquelles ils n'avaient pas le profil, à défaut de pouvoir poursuivre leurs études dans les filières professionnalisantes.

Les différents documents de politiques éducatives relèvent un certain nombre de défis du secteur de l'éducation en termes d'intrants, mais aussi de résultats. Les tableaux ci-dessous viennent en complément de ce qui précède. Ils présentent les indicateurs de la qualité du système éducatif du Burkina Faso et au Sud-Ouest pour l'Enseignement secondaire général et technique et professionnel.

❖ **Qualité des intrants dans l'Enseignement secondaire**

Tableau 1 : Qualifications professionnelles des personnels enseignants (2019-2020)

Localités	Sexes	Capes/Capet/Capeps		Sans qualifications		Total
		Nbre.	%*	Nbre.	%	
Sud-Ouest	Hommes	325	26,18	205	16,52	1 241
	Femmes	50	22,62	54	24,43	221
	Total	375	25,65	259	17,71	1 462
Burkina Faso	Hommes	6523	28,88	7741	34,27	22588
	Femmes	1902	31,79	2049	34,25	5983
	Total	8425	29,49	9790	34,26	28571

Source: annuaire statistique national 2019-2020, pp108, 109

*Calculs effectués par l'auteur.

Au regard des données du tableau ci-dessus, la proportion des enseignants détenteurs de titres professionnels serait bas. Le nombre des enseignants qui sont sans qualifications professionnelles reste important dans l'enseignement secondaire tant au Sud-Ouest qu'au Burkina Faso.

Tableau 2 : ratio élèves-classe au secondaire en 2019-2020

	Seconde	Première	Terminale	Total
Public	42	46	41	43
Privé	24	25	39	30
Total Sud-Ouest	39	40	41	40
National	39	43	48	43

Source : Annuaire statistique national 2019-2020

Le tableau 2 indique des ratios élèves/classe acceptables, ce qui pourrait dénoter des charges d'encadrement pas trop élevées pour les enseignants, sinon des possibilités importantes de prises en charge des difficultés d'apprentissage particulières de certains élèves par les enseignants. Cependant, ces chiffres agrégés, cachent bien de réalités de surpeuplements de certaines classes entre zones urbaines et rurales, entre public et privé et entre les différents niveaux, d'un établissement à l'autre.

Tableau 3 : Situation des séries dans le Sud-Ouest en l'année scolaire 2019-2020

	Séries A	Série D	Séries C	Séries tertiaires	Séries industrielles
Bougouriba	09	8	00	00	00

Ioba	17	17	00	01	00
Noumbiel	05	3	00	00	00
Poni	19	15	00	04	04
Sud-Ouest	50	43	00	05	04
Burkina Faso	n.d	n.d	n.d	n.d	n.d

Source : DREPS Sud-Ouest/SEP

Le tableau 3 indique la prédominance des séries littéraires sur celles scientifiques, l'inexistence de la série C et le faible nombre de séries techniques et technologiques dans la région du Sud-Ouest.

Tableau 4 : Situation des laboratoires fonctionnels dans le Sud-Ouest en 2019-2020

	Laboratoires de SVT	Laboratoires de Sciences Physiques	Laboratoire de biochimie
Bougouriba	00	00	00
Ioba	00	00	00
Noumbiel	00	00	00
Poni	00	00	01
Total Sud-Ouest	00	00	01
Burkina Faso	n.d	n.d	n.d

Source : DREPS-Sud-Ouest/SEP

Le tableau 4 révèle la quasi-inexistence de laboratoires fonctionnels dans la région du Sud-Ouest région, ce qui indique la prévalence de cours théoriques dans les séries scientifiques.

Tableau 5 : situation des salles d'informatique dans la région en l'année scolaire 2019-2020

Localités	Salles	Nombre de salles informatiques	Nombre de salles informatiques fonctionnelles
Bougouriba		02	02
Ioba		01	01
Noumbiel		00	00
Poni		06	06

Total Sud-Ouest	09	09
Burkina Faso	n.d	n.d

Sources : DREPS-Sud-Ouest/SEP

Il ressort du tableau 5, l'insuffisance voire la rareté de salles informatiques fonctionnelles, ce qui dénote un très faible recours à ces supports didactiques et pédagogiques.

❖ **Efficacité interne/Qualité du processus dans l'Enseignement secondaire**

Tableau 6 : Les Flux au Secondaire en 2019-2020

		Seconde			Première			Terminale		
		Filles	Garçons	Total	Filles	Garçons	Total	Filles	Garçons	Total
Bougouriba	Tx Prom	70,2%	65,7%	67,1%	73,8%	74,1%	74,0%			
	Tx Red	13,0%	20,6%	18,2%	19,2%	20,8%	20,2%	39,3%	36,2%	37,3%
	Tx Aban	16,7%	13,7%	14,7%	7,0%	5,0%	5,7%			
Ioba	Tx Prom	82,9%	74,7%	77,4%	84,8%	84,3%	84,5%			
	Tx Red	7,3%	11,6%	10,1%	15,2%	15,7%	15,5%	45,2%	39,1%	41,0%
	Tx Aban	9,9%	13,7%	12,4%	0,0%	0,0%	0,0%			
Noumbiel	Tx Prom	63,1%	60,9%	61,7%	64,9%	67,6%	66,7%			
	Tx Red	12,1%	18,3%	16,1%	17,0%	19,7%	18,7%	28,1%	29,1%	28,8%
	Tx Aban	24,8%	20,8%	22,2%	18,1%	12,7%	14,6%			
Poni	Tx Prom	73,8%	72,3%	72,9%	82,6%	87,5%	86,0%			
	Tx Red	16,4%	16,9%	16,7%	17,4%	12,5%	14,0%	33,1%	30,9%	31,6%
	Tx Aban	9,9%	10,8%	10,5%	0,0%	0,0%	0,0%			
Sud-Ouest	Tx Prom	74,8%	70,5%	72,0%	83,0%	84,2%	83,8%			
	Tx Red	12,5%	16,1%	14,8%	17,0%	15,8%	16,2%	38,4%	34,9%	36,0%

	Tx Aban	12,8%	13,4%	13,2%	0,0%	0,0%	0,0%			
Burkina Faso	Tx Prom	78,3%	77,1%	77,6%	88,8%	89,1%	89,0%			
	Tx Red	11,2%	11,4%	11,3%	11,2%	10,9%	11,0%	31,5%	29,1%	30,1%
	Tx Aban	10,5%	11,5%	11,1%	0,0%	0,0%	0,0%			

Source annuaire statistique national 2019-2020.

Le tableau 6 indique des taux de redoublement et d'abandon encore élevés. Ceci révèle-t-il des difficultés d'apprentissage ? D'utilisation des méthodes et techniques efficaces d'apprentissage ? De conditions d'études encore drues ? Ces taux élevés de redoublement et d'abandon/exclusion indiquent des dépenses d'éducation importantes, et des limites en possibilités de scolarisation.

❖ Résultats dans l'Enseignement secondaire

Tableau 7 : Taux d'Achèvement en classe de Terminale en 2017-2018

	Nouveaux inscrits en Tle			Nbre d'enfts de 18 ans			Tach en %			
	Filles	Garçon	Ensemb	Filles	Garçon	Ensemb	Filles	Garçon	Ensemb	Parité F/G au Tach
Bougouriba	1143	259	402	1270	1544	2814	11,3	16,8	14,3	0,55
Ioba	237	515	752	2280	2773	5053	10,4	18,6	14,9	0,46
Noumbiel	661	117	178	888	1080	1968	9,6	10,8	9,0	0,52
Poni	334	662	1003	3196	3887	7083	1,1	17,0	14,2	0,52
Sud-ouest	778	1553	2335	7634	9284	16918	1,2	16,7	13,8	0,61
Burkina Faso	33954	45189	79143	24556	228670	453226	15,1	19,8	17,5	0,77

Source : annuaire statistique national 2019-2020.

Le tableau 7 fait ressortir de très faibles taux d'achèvement révélant des taux de déperdition assez élevés et donc une efficacité encore faible du système éducatif.

Tableau 8 : Résultats au baccalauréat selon le sexe

REGION	2018	2019	2020
--------	------	------	------

	Filles	Garçons	Ensemble	Filles	Garçons	Ensemble	Filles	Garçons	Ensemble
SUD-OUEST	46,8	38,2	44,5	36,5	44,4	41,9	45,7	45,6	45,7
BURKINA FASO	42,0	39,2	40,9	35,9	37,5	36,9	38,6	40,3	39,6

Source : DREPS-S-O SEP

Du tableau 9, il ressort un taux de succès encore faible indiquant un système éducatif encore sélectif au niveau de

Au sujet de la qualité des apprentissages dans l'Enseignement secondaire général, les études comparatives effectuées par le PASEC, semblent inexistantes alors qu'elles pourraient éclairer sur les niveaux d'acquisition des connaissances ou des compétences. Par ailleurs, la qualité de l'éducation a été mesurée au travers d'instruments quantitatifs comme l'Espérance de Vie Scolaire (EVS). À ce propos, et pour le RESEN (2006, p.38), l'espérance de vie est passée de 2,9 années en 1993 à 4,3 années en 2006/07 pour l'enfant burkinabè dans le système éducatif national, ce qui reste faible. Selon le PSEF (2017-2030, p.31), l'Espérance de Vie Scolaire (EVS), est passé de 4,5 années en 2006-07 à 5,9 années en 2012-13 pour se limiter à 6,1 an 2013-14.

Le diagnostic établi sur l'Éducation et la Formation en général et sur l'Enseignement secondaire en particulier montre une évolution des indicateurs d'accès. Cependant, les indicateurs ci-dessus et les documents de politique sous sectorielles, dans leurs diagnostics, mettent indiquent des insuffisances au niveau des résultats et mettent en exergue un déséquilibre entre enseignement général et enseignement technique et professionnel.

C'est donc au regard de ces observations faites sur la qualité de l'éducation que nous avons voulu investiguer le thème de la qualité de l'éducation sous le sujet intitulé « Planification et développement de l'éducation au Burkina Faso, cas de l'enseignement secondaire, analyse des pratiques et suggestions ». Ce qui nous amène à aborder la problématique de la présente recherche.

I-2 : Problématique de recherche

Toute recherche porte sur un problème identifié qu'il faut résoudre. La problématique de la présente recherche se décline en problème, questions et hypothèses.

I.2.1 : Problème de recherche

Les insatisfactions exprimées sur la qualité de l'éducation en ses aspects pédagogiques et administratifs nous conduisent à explorer l'éducation en termes de planification. Ici se pose la problématique de la qualité de l'éducation en lien avec les perceptions des acteurs et leurs pratiques. Selon une perspective descriptive, nous explorons les pratiques de planifications telles qu'elles se présentent sur le terrain au niveau des acteurs administratifs. La question de recherche est alors de savoir si l'écart entre les objectifs et les résultats tel que le présentent les différents rapports, entre les pratiques envisagés et les pratiques effectives sont à mettre au compte de la perception des acteurs et de leurs pratiques et enfin, quelles solutions envisager. De la problématique de la présente recherche ainsi posée découlent les questions de recherche suivantes :

I-2-2 : Questions de recherche

A travers le sujet sur la qualité de l'éducation en lien avec les perceptions et les pratiques de planification par les acteurs administratifs, nous posons les questions spécifiques suivantes :

- ❖ Quelle (s) perception (s) les acteurs ont-ils de la planification et de la qualité de l'éducation ?
- ❖ Quelles difficultés les acteurs rencontrent-ils dans leurs pratiques de planification en éducation ?

I.2.3 : Hypothèses de recherches

Les hypothèses de recherche constituent des réponses anticipatives aux questions de recherches posées, selon Dépelteau (2003). Au regard des questions de recherches posées, nous proposons les hypothèses suivantes selon la méthode hypothético-déductive de recherche adoptée :

- ❖ Les acteurs au niveau local ont une perception vague des concepts de planification et de qualité en éducation.
- ❖ Les pratiques en planification en termes de diagnostic, de formulation des politiques, de mise en œuvre des politiques de suivi-évaluation des politiques et

d'implication des acteurs sont en déphasage avec les objectifs/exigences de la qualité en éducation.

Tableau 9 : Les questions de recherches et les indicateurs liés aux hypothèses

Questions de recherches	Variabes
I. Quelles perceptions les acteurs ont-ils de la planification et de la qualité de l'éducation ?	<p>I.1. Les définitions essentialistes de la planification en éducation</p> <p>I.2. Les définitions discursives de la planification en éducation</p> <p>I.3. Les définitions à la fois essentialistes et discursives de la planification de l'éducation</p> <p>I.4. Les définitions industrielles de la qualité de l'éducation</p> <p>I.5. Les définitions discursives de la qualité de l'éducation</p> <p>I.6. Les définitions à la fois substantielles et interprétatives de la qualité de l'éducation</p> <p>I.7. Les appréciations du rôle de la planification dans l'atteinte de la qualité en éducation</p>
II. Quelles difficultés de planification les acteurs rencontrent-ils ?	<p>II.1. La proportion des acteurs formés en planification ;</p> <p>II.2. l'Existence/connaissance de documents généraux de planification (PNDES-2016-2020), Plan Régional de Développement (PRD)/Plan Communal de développement (PCD) ;</p> <p>II.3. L'existence de documents de politiques éducatives (Politique sous-sectorielle MESSRS (2010-2025), PNEFTP (2008-2025), PSEF (2017-2030 Plans Educatifs régionaux, provinciaux, Plan d'action, Programmes d'activités, Cartes Educatives, annuaires locaux) ;</p> <p>II.4. L'existence de documents de suivis (Rapports périodiques d'activités et de réunions.).</p> <p>II.5. Existence de documents de communications (rapports de rencontres entre acteurs et partenaires de l'éducation)</p>

I.3 : Objectifs de la présente recherche.

L'objectif du présent travail de recherche-appliquée est d'arriver à une description et une compréhension du fonctionnement des structures administratives scolaires et éducatives en

termes de pratiques de planification stratégique et/ou opérationnelle en vue de l'atteinte des objectifs quantitatifs, mais surtout qualitatifs de l'éducation. Au travers du mode exploratoire de recherche, nous poursuivons spécifiquement les objectifs suivants :

- Explorer la perception qu'ont les acteurs des concepts « qualité de l'éducation » et « planification de l'éducation ».
- Examiner les pratiques en planification des agents des structures déconcentrées en vue de déceler d'éventuels obstacles à l'atteinte de la qualité en éducation

Nous pensons aussi que les résultats du présent travail, mené dans le Sud-Ouest du pays, peuvent donner à comprendre la situation au niveau national, contribuant ainsi à mieux cerner les obstacles de l'atteinte de la qualité en éducation et à envisager leurs résolutions.

I.4 : Cadre théorique de la présente recherche

Si le développement du capital humain se pose comme un impératif du développement économique social et culturel, les conditions du développement propre de ce capital font l'objet d'interprétations diverses. L'insatisfaction concernant la qualité de l'éducation invite à une planification rigoureuse en termes de diagnostic et de mise en cohérence des objectifs d'éducation en lien avec les priorités nationales et locales et tenant compte des contraintes externes. La présente recherche, qui veut examiner les pratiques des acteurs sur le terrain, explore les fondements théoriques qui sous-tendent les actions de planification pour l'atteinte de la qualité en éducation. Ces théories en planification sont d'ordre positiviste et interprétatif.

I.4.1. Théorie positiviste de la planification

Sous l'angle de la théorie positiviste, le monde est perçu comme une réalité ontologique saisissable dans son essence. L'action de l'homme consiste à partir de cette réalité qu'il faut connaître comme préalable afin d'éclairer les actions à venir. Un système d'informations et d'indicateurs permettrait alors de saisir les réalités en vue des transformations à opérer. Trois variantes de la théorie positiviste de la planification se dégagent à savoir la théorie rationaliste classique de la planification, la théorie rationaliste incrémentaliste de la planification et la théorie rationaliste de contingence de la planification.

I.4.1.1. Théorie rationaliste classique

La théorie rationaliste classique de la planification selon Ba (2019 :1) part d'« [...] *une vision de l'homme rationnel capable d'anticiper son avenir et de transformer le monde selon ses objectifs.* » Ba (op.cit.) indique que sous l'angle de théorie rationaliste classique, la planification est perçue « *comme un processus analytique schématisé le plus souvent sous la*

forme d'une série d'étapes interreliées. Elle se structure en trois étapes : diagnostic de la situation de départ, une définition des objectifs, opérationnalisation des objectifs en actions concrètes. Sa principale visée est d'anticiper et de préparer la réalisation des actions répondant aux objectifs retenus, en prenant soin de préciser les indicateurs d'évaluation, l'estimation du coût et l'échéancier de chaque action. » Mais ce processus du rationalisme classique est perçu comme rigide et trop optimiste, limites que veut corriger le rationalisme incrémentaliste.

I.4.1.2. Théorie incrémentaliste de la planification.

Pour De Simon (1955), Lindbloom (1959), Quinn (1982), Lustick (1980), Wu (1981), Camillus (1982) et Pondy (1983) cités par Ba (2019 p. 2), « la rationalité limitée de l'homme » ne fait pas de lui le « décideur » et « maître de ses actions ». À ce titre, selon Quinn (1982) cité par Kamuzinzi et al. (2009, p. 5), la planification serait moins un document de plans formels qu'un « processus itératif marqué par des ajustements continus suivants les aléas de l'action. » La théorie incrémentaliste de la planification selon Ba (2019, p. 3) « *adopte une démarche consciente, orientée, proactive et pragmatique en permettant d'ajuster les organisations de façon flexible.* » A côté de cette conception de l'action de planification de la théorie incrémentaliste se pose la théorie de la contingence.

I.4.1.3. Théorie de la contingence

Selon Ba (2019, p.3), la théorie de la contingence en planification de Mintzberg (1990b) et Hatch (2000), partant des aléas externes qui conditionnent l'action, envisage diverses modalités d'adaptation des plans en fonction de ces aléas. Les plans sont constamment réaménagés ou consolidés selon les informations formelles ou informelles permettant les lectures de la situation.

Les théories positivistes, à savoir le rationalisme classique, l'incrémentalisme et la théorie de la contingence de la planification voient le monde comme une réalité objective saisissable par l'homme en vue de la projection de ses actions d'où une nécessité de planification basée sur les faits, des indicateurs objectifs qui guident les projets. Et comme l'indique Ba, (2019, p. 3) ces théories « *se fondent sur l'idée que la planification est une action sur une situation externe, préexistante et indépendante du décideur. Somme toute, les trois théories – rationaliste classique, incrémentalisme et contingence – s'inscrivent dans une perspective épistémologique positiviste basée sur le caractère ontologique du réel, le fait que le monde puisse être connu dans son essence. Ce faisant ces théories sont en grande partie*

orientées vers la recherche de preuves plutôt que vers la compréhension du sens que les acteurs donnent à leurs comportements et à ceux des autres parties prenantes. »

Les faits éducatifs, sous l'angle des théories positivistes, sont ainsi objectivés et présentés en intrants, processus et produits et par des chiffres ou sous forme d'indicateurs de scolarisation, d'efficacité interne, externe et de financement. Aux côtés de cette interprétation positiviste du monde se posent celle des théories interprétatives.

I.4.2. Théories interprétatives de la planification.

L'interprétativisme ou encore le constructivisme modéré de Séville et Perret (1999) selon Ba (2019, p. 4) réfute la primauté de l'objet sur le sujet. Selon Ba, (2019, op.cit.) *« l'épistémologie interprétativiste considère la connaissance comme le résultat d'une démarche active d'observateurs vis-à-vis du réel. »* Selon Kamuzinzi et al., (2009) *« ...l'action de planification serait liée à la prise en compte par les décideurs de ce que la complexité du « réel » est fonction des représentations croisées des différents acteurs y compris celles des chercheurs et des décideurs. »* et que *« la préoccupation principale du planificateur est plus l'explication « neutre ou objective » du phénomène étudié, mais plutôt la compréhension du sens que les acteurs donnent à la réalité qu'ils produisent et qu'ils vivent. Quatre approches théoriques de la planification s'inspirent de cette épistémologie interprétativiste : la post-rationalisation, le sensemaking-sensegiving, la théorie de la dépendance et la planification communicative. Et comme le disent Kamuzinzi et al. (2009, p. 9) cité par Ba (2019, p. 4) « la situation qui fait objet de la planification n'est plus conçu comme un « donné » sur lequel les planificateurs cherchent à agir, mais comme un « construit » émergeant des interprétations que les différentes parties prenantes se font des objectifs poursuivis »*

I.4.2.1. Approche interprétativiste dite de post-rationalisation

Selon l'approche interprétativiste dite de post-rationalisation de Garfinkel (1967), Brunsson (1985) et de Starbuck (1983) cités par Ba (2019, p. 5), la mise en place des plans n'est pas toujours le choix des organisations, qui procèdent par une « légitimation a posteriori d'un choix arrêté par le gouvernement » (Ba 2019, p.5). Ainsi, selon Ba (op.cit.), *« les décideurs [s'engagent] dans la définition systématique de la situation en ayant déjà une idée claire du choix sur lequel ils vont aboutir. »* et selon Kamuzinzi et al. (2009), le véritable choix précède et motive la sélection des faits présentés dans la décision formelle.

I.4.2.2. Approche interprétativiste dite « sensemaking-sensegiving »

Le « sensemaking-sensegiving de Weick, (1995) et Laroche (1995) selon Ba (2019) considère les plans non comme des ‘instruments-guides’ mais plutôt comme des représentations des interprétations ‘évoluant en fonction des situations’ (sensemaking). Ces interprétations facilitent « *la coordination de l’action, son appropriation et sa vulgarisation au sein des acteurs et partenaires impliqués* » selon Gioia et al. (1994) cité par Ba (2019).

I.4.2.3. Approche interprétativiste de la dépendance

La théorie de la dépendance de Pfeffer et Salanick (2003) cités par Ba (2019) conçoit la planification non comme ‘une préparation systématique de l’action à l’intention des opérateurs, mais comme une action ‘stratégique externe et /ou inter-organisationnelle. Les plans ainsi élaborés servent de support à la demande de ressources auprès d’organismes externes à l’organisation.

I.4.2.4. Approche interprétativiste communicative

La théorie de la planification communicative encore appelée théorie discursive de la planification selon Innes (1995), cité par Ba (2019) part du constat de la ‘diversité des acteurs aux intérêts divergents’. Elle voudrait à cet effet faire l’analyse du sens des discours des acteurs en situation concrète pour identifier leurs positionnements ‘eu égard aux enjeux de l’action et des intérêts’. C’est ainsi que la planification se présente comme une ‘construction progressive de consensus à l’intérieur d’un processus conflictuel (Innes, 1995) et que « *Par conséquent la discussion et l’argumentaire constituent les principaux moyens linguistiques dans le processus de construction d’un consensus.* » Cette théorie de la planification communicative va au-delà de la théorie du « sensemaking-sensegiving » pour mettre l’accent sur les ‘divergences d’intérêt et les situations conflictuelles qui en résultent » (Ba 2019, p.7) A ce titre, pour Ba (op.cit.), « *La planification communicative concède aux planificateurs la tâche d’amener les parties prenantes à trouver un terrain d’entente pour que l’action collective puisse être possible.* »

I.4.2.5. Proposition de grille d’analyse des actions de planification

Tableau 10: Grille d’analyse des actions de planification selon les théories y afférentes

Visée dominante	Variables-clés					Thèse prédominante
	Allocutaires visées	Action attendue en retour des allocutaires	Contexte	Participants privilégiés à l’action de planification	Préoccupation centrale des initiateurs de l’action	

Préparation détaillée des actions futures	Acteurs des services techniques	Appliquer le plan	Environnement stable, organisation disposant de ressources propres	Planificateurs, agents des services au sommet de la hiérarchie administrative (processus centralisé) ; acteurs des services d'exécution (processus décentralisé)	Opérer des prévisions fiables	Thèse rationaliste classique
Intégration des aléas de l'action	Sommet stratégique et centre opérationnel en concertation régulière	Adapter leurs modes d'action aux aléas de la situation	Environnement dynamique	Toutes les instances travaillant en concertation permanente	Ajuster le processus de planification aux changements dans l'action	Thèse incrémentaliste
Adaptation aux paramètres de l'environnement	Allocutaires qui varient suivant les caractéristiques de l'environnement	Adapter leurs modes d'action aux évolutions de l'environnement	4 modalités d'action sont théorisées en fonction des paramètres de l'environnement	Équipes de planification qui varient suivant les paramètres de l'environnement	Adopter un mode de planification adapté aux variables environnementales	Thèse de la contingence
Légitimation	Acteurs susceptibles de contester la crédibilité du choix	Considérer le plan comme résultant d'un choix rationnel et participatif	Contexte dominé par la difficulté d'aboutir à un consensus	Acteurs représentant symboliquement Les parties susceptibles d'exercer la pression sur la réalisation de l'action	Créer l'impression que les acteurs sont impliqués dans un choix réel	Thèse de la post-rationalisation
Production de sens et restitution de ce sentiment d'ordre aux collaborateurs	Parties qui font prévaloir des interprétations n'allant pas dans le sens voulu par le décideur	Adopter une représentation commune ou au moins des représentations proches censées permettre aux acteurs d'agir sur les mêmes bases	Coexistence de multiples représentations	Parties engagées dans l'action	Faire évoluer les représentations des parties prenantes pour pouvoir agir à partir des mêmes bases	Thèse du sensemaking sensegiving
Recherche du soutien de la part d'un acteur dominant	Acteur de la part de qui on souhaite obtenir un soutien stratégique	Juger le plan comme Répondant à ses attentes	Dépendance de l'organisation vis-à-vis des ressources externes	Représentants des organisations Pourvoyeuses des ressources, experts et autres acteurs susceptibles d'attirer la confiance des acteurs dominants	Rendre le plan acceptable par les organisations détentrices des ressources	Thèse de la Dépendance

Tentative de convaincre des catégories d'acteurs différents ne se référant pas aux mêmes normes	Plusieurs catégories d'allocutaires qui n'agissent pas sur la base des mêmes normes	Juger (pour chaque Catégorie d'acteurs) le plan comme répondant à ses préoccupations	Dépendance vis-à-vis de plusieurs Instances qui n'agissent pas sur la base des mêmes normes	Représentants des organisations parties prenantes	Légitimer le plan devant des allocutaires différents	Thèse de la planification communicative
---	---	--	---	---	--	---

Source :Kamuzinzi, et al. (2009, p.16) .

Cette partie a été le cadre ayant permis d'examiner les théories sous-jacentes des différentes politiques et pratiques en planification pour une meilleure qualité de l'éducation. Cet exercice nous a permis d'explorer les théories dites positivistes et celles dites interprétatives. Ce sont toutes des angles d'interprétation du monde qui se proposent d'éclairer l'action de l'homme. Ainsi, il nous apparaît que la planification pour la qualité de l'éducation, c'est autant des aspects substantiels ou essentialistes, mais aussi ceux interprétatifs ou discursifs. À présent, il est question dans les lignes qui suivent d'aborder les écrits des auteurs portant sur la planification en éducation et la qualité en éducation

Chapitre II : Revue de la littérature

La question de la planification pour l'atteinte de la qualité en éducation a intéressé maints auteurs : Pauvert (1960), C. Bettelheim (1960), Khôi (1970), Coombs (1970), Carron, G et al. (2013,2014a, 2014b). La présente rubrique se veut d'explorer certaines de ces réflexions. Mais avant, il est question d'examiner le concept de qualité de l'éducation les concepts qui lui sont similaires, et le concept de pilotage.

II.1. Qualité de l'éducation

Les clarifications conceptuelles vont des définitions générales, mais aussi à celles portées par les auteurs. Ces définitions déboucheront sur les mesures de la qualité de l'éducation et sur les concepts similaires à la qualité de l'éducation. À noter que nous employons de manière interchangeable, qualité de l'éducation, qualité en éducation et éducation de qualité dans le présent travail.

II.1.1 : Définition de la qualité

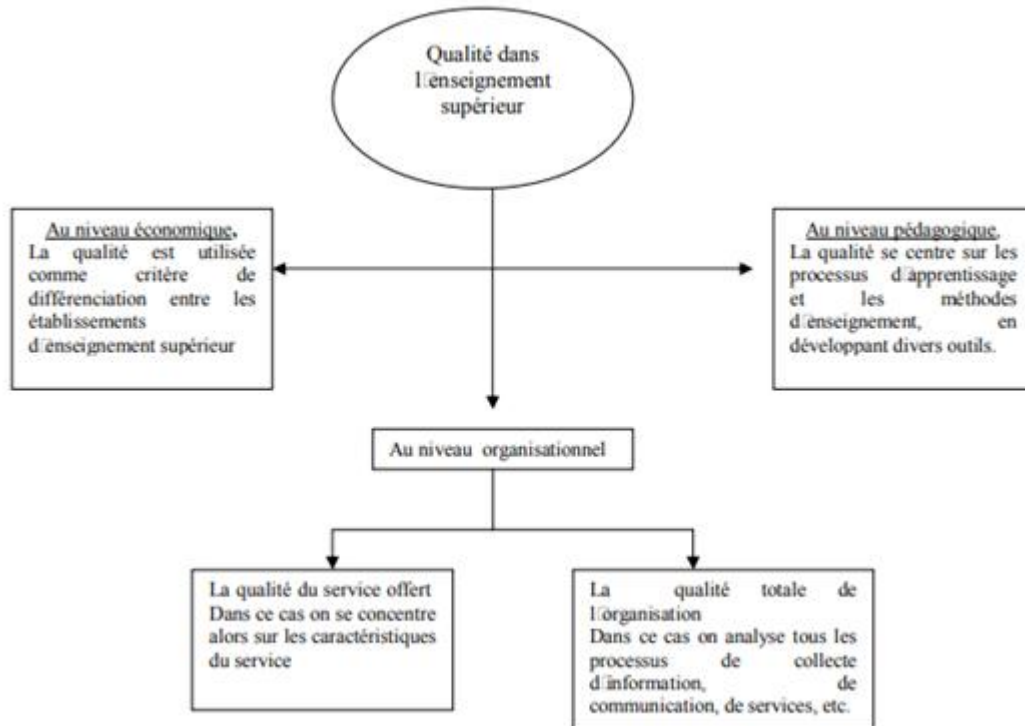
Selon le dictionnaire Le Petit Larousse Illustré (2012), la qualité se définit comme étant la « *manière d'être bonne ou mauvaise de quelque chose* » ou encore, « *chacun des aspects positifs d'un produit* ». Les définitions ci-dessous sont celles données sur la qualité par Dico Encarta (2009):

1. ce qui est jugé bien dans le caractère d'une personne et qui fait sa valeur.
2. ce qui rend une marchandise ou un service plus ou moins appréciables pour le consommateur ou l'utilisateur.
3. nature supérieure (de quelque chose comparativement aux autres choses de même espèce).
4. critère qui permet de classer un produit parmi des produits de même gamme.
5. ensemble des conditions qui rendent le milieu plus ou moins bon ou agréable.

Le Nouveau petit robert (2009) cité par Ouédraogo (2016, p.165) se fait plus explicite quand il définit la qualité comme suit : « *Elle est la manière d'être, plus ou moins caractéristique, aspect sensible et non mesurable des choses.* »

Pour Hanen, (2012), la qualité peut être envisagée selon le point de vue pédagogique, économique ou organisationnel que l'on adopte. Elle la résume par la figure suivante (p.91):

Figure 1 : perception de la qualité dans l'enseignement supérieur



Selon la norme ISO³ ou Organisation Internationale de la Standardisation établie en 2000 (Naji 2019), la qualité est définie comme étant « *l'aptitude d'un ensemble de caractéristiques intrinsèques à satisfaire des exigences. Celles-ci étant les besoins ou attentes formulés, habituellement implicites, ou imposés.* » Les besoins, selon le Diagramme de KANO, sont caractérisés en besoins explicites⁴, implicites⁵ et latents⁶. Ces besoins selon Naji (op.cit.) peuvent être classés selon une taxonomie en besoins individuels tels qu'établis par Maslow, besoins collectifs (besoins nécessaires pour intégrer activement sa communauté et œuvrer pour son bien) et en besoins planétaires (besoins nécessaires pour relever les défis mondiaux et valoriser sa dimension Humaine

Ainsi définie, la qualité se présente comme un concept relevant du jugement, de l'appréciation dont l'atteinte passe par la satisfaction de besoins multiples et divers. Qu'est-ce que l'éducation ?

³ International Standards Organisation

⁴ Besoins clairement et formellement exprimés par les clients et caractérisés par une corrélation presque parfaite entre la maturation des processus et la satisfaction des clients, selon KANO cité par Abdennasser Naji, (2019).

⁵ Besoins que le client ressent parfaitement, mais qui ne sont pas exprimés, besoins dont la satisfaction reste difficile à réaliser, quelle que soit la maîtrise des processus (idem au 6)

⁶ : Besoins potentiels non encore détectés et auxquels on n'a pas encore de réponse. (idem au 6)

II.1.2: Définitions de l'éducation

L'éducation est un concept complexe à définir. Nous en retenons les définitions proposées par le « Petit Larousse Illustré » en termes de procédés, par Kant, Durkheim et la loi d'orientation de l'éducation du Burkina Faso en termes de finalités et enfin par Pauvert comme organisation institutionnelle.

L'éducation, selon le Petit Larousse Illustré, c'est l'action d'éduquer, de former, d'instruire quelqu'un. Si pour Kant cité par Raynal & Rieunier (1997, p.116) l'éducation doit « développer dans chaque individu toute la perfection dont il est capable. Pour Durkheim cité par Raynal & Rieunier (op.cit.) l'éducation est l' « action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale [...] ». Aux termes de la loi d'orientation du Burkina Faso, il faut entendre par éducation, « l'ensemble des activités visant à développer chez l'être humain l'ensemble de ses potentialités physiques, intellectuelles, morales, psychologiques et sociales, en vue de sa socialisation, son autonomie, son épanouissement et sa participation au développement économique, social et culturel »

Pour Pauvert (1960, p.2), l'éducation est « *l'organisation plus ou moins structurée et même institutionnalisée de la transmission des connaissances, modèles, attitudes [...] une socialisation [qui doit être] orientée vers les transformations technologiques et [qui] doit tenir compte des changements sociaux [...]* ». Cet auteur ajoute que « *L'accélération du progrès (au sens dynamique et non idéologique du terme) implique que la transmission, entre individus et entre groupes, des connaissances scientifiques et techniques et d'une manière générale de tous les éléments de la culture humaine, soit organisée de telle sorte qu'elle constitue un processus permanent.* ».

On pourra retenir de ces définitions, quoique non exhaustives, que l'éducation a trait aux activités de transmission des connaissances et des compétences et visant le développement de tout l'homme, mais aussi qu'elle fait référence à l'organisation structurée et institutionnalisée d'activités visant l'épanouissement individuel de l'homme et son insertion sociale. Le présent mémoire traite de l'éducation telle qu'elle est conçue et pratiquée dans les cadres formels. Quand cette éducation est-elle de qualité ?

II.1.3 : Définition de la qualité de l'éducation

Tout comme chacun des termes qui le composent, la qualité de l'éducation est un concept difficile à définir, selon Perellon (2003), Villetaz (2007) dans Hanen (2012, p.89), Robert (2005), Tawil, et al (2012).

L'objectif 6 de l'UNESCO (2006) dans le cadre de l'EPT est d'« *Améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation (...) de façon à obtenir pour tous, des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables.* » L'ODD 2015-2030 dont l'objectif 4 est d'« *assurer l'accès pour tous à une éducation inclusive et de qualité et à promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie* », précise ceci : « *D'ici à 2030, faire en sorte que **toutes** les filles et tous les garçons suivent, sur un pied d'égalité, un cycle complet d'enseignement primaire et secondaire gratuit et de qualité, qui débouche sur un apprentissage véritablement utile.* »

Les exemples ci-dessus représentent l'aspect visible de l'iceberg d'une certaine tendance à quantifier la qualité de l'éducation. Pour Robert (2005), la qualité de l'éducation est un concept aux contours difficiles à décrire et qui tiendrait bien de la science, de la technique ou encore de la mesure. Néanmoins, il réfère la qualité aux résultats, aux procédés et surtout aux produits, qu'il regroupe dans deux approches à savoir celles industrielles et celles discursives.

II.1.3.1 : Définitions industrielles de la qualité en éducation.

Les définitions industrielles, encore dites ontologiques (Robert 2005), se reposent sur des éléments concrets objectifs et mesurables de faits éducatifs selon le modèle input-output. La qualité de l'éducation a trait aux intrants, aux résultats et aux procédés par lesquels on est parvenu à ces résultats. Dans un premier temps, cette qualité a trait à un certain nombre d'indicateurs – d'accès, de participation, d'efficacité, etc. – conçus comme des standards servant à la mesurer (Robert 2005). Par ailleurs, la qualité est déterminée par une approche comparative (comparaison interne et externe des résultats obtenus) des systèmes éducatifs et des performances ou une évaluation des coûts des facteurs (part des richesses nationales consacrée à l'éducation).

Au regard des définitions ci-dessus mentionnées, la qualité en éducation a trait aux intrants (investissements en ressources pédagogiques et financières), et aux performances scolaires (taux de passage, réussites aux examens, niveaux des acquisitions scolaires et employabilité des produits de l'éducation). Cependant, ces intrants, procédés et résultats sont tous des éléments présentés sous la forme de données quantitatives auxquelles il faudrait ajouter des construits, des faits non substantiels.

II.1.3.2 : Les définitions discursives de la qualité de l'éducation

Pour Robert (2005, p.119) les définitions pragmatiques n'épuisent pas le concept de la qualité en éducation d'où la nécessité d'acceptions non quantitatives. Et comme il l'indique,

« Il n'est pas certain [...] que la description des systèmes éducatifs, des intrants, des processus ou des résultats, leur analyse au moyen de modèles input output très élaborés, puissent clore l'appréciation des services qu'ils rendent et constituer un horizon définitif. Pour ce dernier, « une école ne se résume pas à des résultats scolaires ni au rapport entre ces résultats et les efforts mis à les obtenir (Robert,2005, p.121) Il conçoit la qualité plutôt comme un jugement et comme indiqué ci-après. « Penser la qualité comme jugement sur l'éducation, c'est mettre l'accent sur son acceptabilité sociale et échapper aux pièges des approches ontologiques, en sortant de l'examen restreint des produits, intrants ou procédés ». Il poursuit en disant que « la qualité n'est pas quelque chose de désirable qui serait dans l'éducation en plus ou moins grande quantité, mais un état particulier de la relation entre la société et son école, la façon dont la société s'accommode de l'éducation des jeunes ». Pour Robert (2005, pp123, 124) « La démarche construite qui interroge l'école sur l'ensemble de ses effets se nomme précisément la qualité. Cette démarche a un sens aussi bien à un niveau global (un système éducatif) qu'à un niveau local (une école). »

Dans la même veine, Olivier Rey, (2012, p.3) in *Regards croisés sur la qualité en éducation et formation*, fait observer au sujet des mesures de la qualité qu'« on est [...] généralement dans des interactions qui se laissent difficilement objectiver dans quelques données quantifiables. »

Allant dans le sens des aspects discursifs et interprétatifs de la qualité de l'éducation, Bensimon (1995) cité par Hanen (2012, p.89) indique que « la définition de la qualité n'est pas neutre et relève au contraire d'intérêts particuliers, de valeur, de croyances à propos de ce qui est perçu comme le bien commun à développer, à un moment donné dans une société donnée ».

Les définitions substantielles économiques de la qualité de l'éducation et celles discursives interprétatives, loin de s'exclure, se complètent et permettent d'avoir une perspective assez large et ouverte du concept de qualité de l'éducation.

II.1.4 : Les déterminants de la qualité en éducation

Les facteurs qui entrent en ligne de compte des changements positifs en éducation, sans être exhaustifs, se regroupent en des facteurs pédagogiques, organisationnels et culturels.

II.1.4.1 : Les facteurs pédagogiques

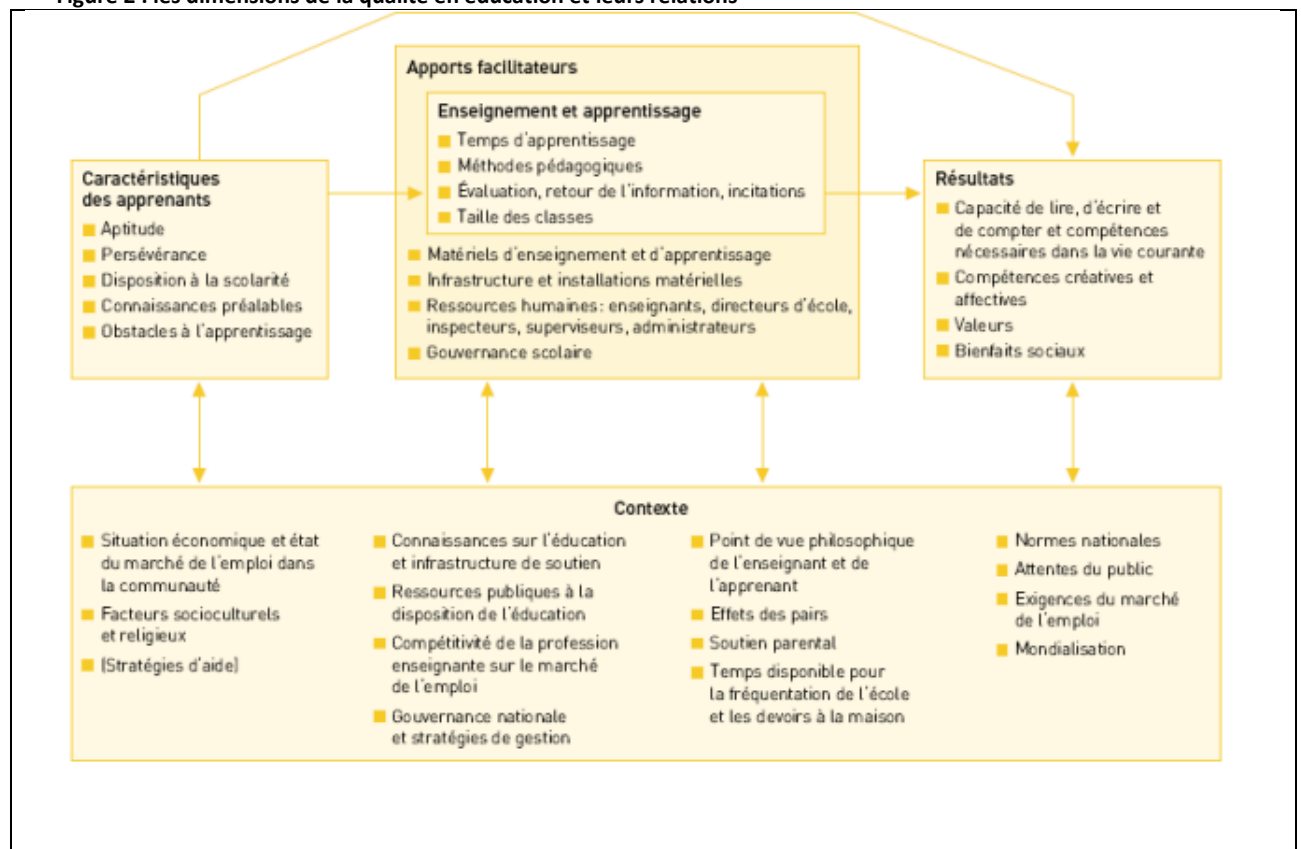
La question des déterminants pédagogiques de la qualité de l'éducation est abordée par l'UNESCO dans son Rapport mondial 2005 de suivi de l'EPT6 cité par Naji, (2019) et qui reconnaît que « le nombre des facteurs qui peuvent avoir un effet sur les résultats éducatifs est tel qu'il n'est pas facile d'identifier des relations simples entre les conditions de l'éducation et

ses produits. » Néanmoins, le rapport propose les points suivants pouvant servir d'axes de détermination des facteurs de changements positifs possibles en éducation :

- la dimension des caractéristiques des apprenants;
- la dimension contextuelle;
- la dimension des apports facilitateurs;
- la dimension de l'enseignement et de l'apprentissage;
- la dimension des résultats.

L'ensemble de ces dimensions et leurs relations sont illustrées par la figure suivante :

Figure 2 : les dimensions de la qualité en éducation et leurs relations



Source : UNESCO : Rapport mondial 2005 de suivi de l'EPT6 dans Naji, (2019).

Abordant les conditions d'obtention de la qualité en termes de pratiques de classe, Hallak (2000, p.8) suggère d'« *Aller vers l'apprentissage qui s'appuie sur les méthodes constructivistes* » [...] et d'ajouter que « *c'est en pratiquant la citoyenneté et la démocratie en classe et à l'école qu'on peut devenir partisan de la démocratie dans la vie adulte.* » Suchaut (2002) et Ouédraogo (2016), quant à eux, recommandent la couverture des programmes scolaires, l'utilisation des manuels scolaires, l'évaluation et le suivi pédagogique des enseignants.

II.1.4.2 : Les facteurs organisationnels et managériaux de la qualité en éducation

La qualité de l'éducation serait liée à des pratiques de pilotage et de gestion, selon Kamano et. Al. (2010), et selon (Marzano, 2003, Gauthier et al., (2005), Sackney, (2007) et Townsend, (2007), cités par Coulibaly (2020).

Un pilotage de proximité des établissements et marqué par la présence, le suivi des enseignements-apprentissages et « *une approche collaborative de la gestion qui associe les membres de la communauté éducative à la résolution des problèmes [...]* » participeraient à l'amélioration des performances (Coulibaly, 2020). Le tableau ci-après indique les pratiques de direction en lien avec les performances dans les écoles.

Tableau 11: 21 pratiques de directions corrélées avec la performance académique des élèves.

- ✚ La direction de l'école est consciente des enjeux et tendances au sein de l'école et utilise cette information pour traiter les problèmes actuels et potentiels.
- ✚ Elle adapte ses comportements de leadership aux besoins de la situation et se montre à l'aise avec la dissidence.
- ✚ Elle protège les enseignants des questions et influences susceptibles de réduire leur temps et leur centration sur l'enseignement.
- ✚ Elle assure le monitoring de l'efficacité des pratiques éducatives et de leur impact sur l'apprentissage des étudiants.
- ✚ Elle joue le rôle d'avocat et de représentant de l'école auprès des instances et parties prenantes.
- ✚ Elle s'implique activement dans la remise en question du statu quo.
- ✚ Elle implique les enseignants dans la préparation et l'implantation des politiques et décisions importantes.
- ✚ Elle est au courant du curriculum actuel et des pratiques éducatives et d'évaluation.
- ✚ Elle encourage le partage de valeurs et le sens de la communauté et de la coopération.
- ✚ Elle établit un ensemble de procédures et de routines opérationnelles standardisées.
- ✚ Elle répond aux besoins des enseignants relatifs aux aspects matériels et de développement professionnel leur permettant de réaliser leur travail avec succès.
- ✚ Elle reconnaît et récompense les réalisations individuelles.
- ✚ Elle s'assure que le personnel éducatif et de soutien est conscient des principales théories et pratiques éducatives contemporaines et s'assure que leur discussion régulière fasse partie intégrante de la culture de l'école.
- ✚ Elle établit des objectifs clairs et s'assure de les maintenir au centre des préoccupations de l'école.

- ✚ Elle établit de solides liens de communication avec et entre enseignants et élèves.
- ✚ Elle communique et gère en s'appuyant sur des valeurs et des idéaux éducatifs solides
- ✚ Elle est directement impliquée dans la conception et l'implantation du curriculum, des pratiques éducatives et d'évaluation.
- ✚ Elle suscite et prend la direction (pilotage) d'innovations inspirantes.
- ✚ Elle entretient des contacts et interactions de qualité avec les enseignants et les étudiants.
- ✚ Elle souligne et célèbre les réalisations, et admet les erreurs.
- ✚ Elle est consciente et sensible aux préoccupations personnelles de tous les membres de l'équipe-école.

Source : Colletterte et Al (2013, p.9), citée par Coulibaly, 2020 (adaptée.)

II.1.4.3 : les facteurs culturels des changements qualitatifs en éducation

Selon Looky, L (2005) Bollinger, D. et Hofstede, G (1987) cités par Hanen (2012, pp 45,46), un certain nombre de faits culturels influencent positivement ou négativement les organisations. Au nombre de ces faits sont la distance hiérarchique, le contrôle de l'incertitude, le degré d'individualisme/collectivisme et le degré de masculinité/ féminité prévalents dans la société ou l'organisation.

Selon Hofstede cité par Hanen (2012, p.45), la distance hiérarchique « *mesure le degré d'acceptation des inégalités des statuts et du pouvoir entre les individus.* » « *Une forte distance hiérarchique reflète une centralisation du pouvoir, une communication rigide...à l'inverse, une société qui n'accepte pas cette inégalité possède une courte distance hiérarchique.* » et accepterait plus facilement les changements. Quant au contrôle de l'incertitude, il « *correspond à la manière dont la société perçoit le risque ; la société se méfie de l'avenir et le considère comme menaçant a un fort degré d'incertitude. À l'opposé la société qui tolère ce risque et cette instabilité peut s'engager dans les changements avec plus de souplesse, et donc à un degré d'incertitude faible.* » Au sujet du degré d'individualisme/collectivisme, il « *exprime la perception de la société du rapport de l'individu avec le groupe. Dans la société collectiviste, les individus sont fortement liés les uns aux autres et s'encouragent mutuellement ; alors que la société individualiste se caractérise par un fort sentiment d'égoïsme et d'amour de soi. Les liens entre les individus sont faibles.* » (Hanen, 2012, p.46). Quant au degré de masculinité/ féminité, il correspond aux comportements des hommes et des femmes selon la nature homme ou femme et indépendamment de leur sexe dans les relations des uns aux autres, selon Kelly & Worell, (1977, p. 42) cités par Hanen (2012, p.46). Hanen (op.cit.) ajoute que ce degré de

masculinité et de féminité a des répercussions sur la qualité de l'emploi et la façon de résoudre les conflits comme suit:

« [...] La qualité de l'emploi : dans les cultures masculines, un travail humanisé (de qualité élevée) est celui qui permet de faire carrière et de se réaliser. Par contre, dans les cultures féminines, il est celui qui [permet] une réelle collaboration entre les travailleurs, et des conditions de travail correctes. » « La façon de résoudre les conflits : dans les cultures masculines, les conflits sont ouverts et forts, tandis que dans les cultures féminines les conflits sont réglés par la discussion »

II.1.5 : Les mesures de la qualité en éducation

La qualité en éducation se mesure par des instruments quantitatifs d'une part, mais aussi par des moyens qualitatifs

II.1.5.1 : les instruments de mesure quantitatifs de la qualité de l'éducation

La mesure quantitative de la qualité en éducation se fait en termes de ratio et de pourcentage, de fréquence en les intrants pédagogiques (infrastructures, manuels, programmes d'enseignement, personnels enseignants... Kaboré (2011) ; aussi s'effectue-t-elle en les processus pédagogiques (temps d'enseignement et d'apprentissage, méthodes pédagogiques, fréquence des évaluations, taux de flux ou coefficient d'efficacité) et en l'efficacité externe (taux de chômage, d'employabilité).

Pour les mesures quantitatives de la qualité de l'éducation en ses aspects intrants, processus et produits pédagogiques, Carron et al (2013, pp. 28, 29) les présentent en fonction de leur rapport avec les différents niveaux hiérarchiques de finalités, d'objectifs, d'extrants et d'activités (intrants) dans la conception du programme, ce qui correspond en fait à une classification selon une chaîne des résultats :

« Les indicateurs d'intrants liés aux activités : ils mesurent les ressources humaines, financières, physiques et autres (administratives et réglementaires) fournies pour la mise en œuvre du plan. Par exemple : le budget consacré à l'éducation, le coût par étudiant, le décret établissant la composition des conseils d'établissement.

Les indicateurs d'extrants sont liés aux résultats directs : ils mesurent les résultats immédiats et concrets des différentes activités mises en œuvre et des moyens utilisés (résultats tangibles immédiats). Par exemple : nombre d'écoles construites, nombre d'enseignants formés. Les indicateurs de réalisation sont liés aux buts ou aux objectifs du programme : ils mesurent les résultats intermédiaires

ou les conséquences des extrants au niveau des bénéficiaires (résultats intermédiaires). Par exemple : taux de scolarisation, taux de persévérance scolaire, performance de l'élève.

Les indicateurs d'impact sont liés à la finalité globale ou à l'objectif de développement : ils mesurent les résultats à long terme et globaux, ou les changements au niveau des bénéficiaires (résultats à long terme). Par exemple : taux d'alphabétisation, rapports entre niveau d'éducation et revenus. » p28, 29.

II.1.5.2 : Les instruments de mesure qualitatifs de la qualité de l'éducation

En termes qualitatifs, les discussions et l'argumentaire et les consensus ou non-consensus auxquels ils aboutissent, les niveaux de déconcentration et/ou de décentralisation de la gestion des systèmes éducatifs et le degré d'autonomisation des établissements scolaires tiennent lieu de mesures de la qualité de l'éducation, selon Robert (2005) et Carron. et al. (2014). À cela, il faut noter les niveaux de déconcentration et de décentralisation des systèmes éducatifs et le degré d'autonomisation des structures de coordination et des établissements, les styles de direction et les relations à l'intérieur de ces organisations selon Coulibaly (2020).

II.1.6 : Les concepts similaires de la qualité de l'éducation.

Aux côtés du concept de qualité de l'éducation sont employés bien d'autres concepts que sont le rendement, l'efficacité et l'efficience et l'équité.

II.1.6.1 : Le rendement

Le Petit Larousse Illustré (2012) définit le rendement comme étant « La production évaluée par rapport à une norme » ou encore « La rentabilité des capitaux employés, d'une somme placée ou investie », ce qui renvoie à une conception économique de la qualité de l'éducation

Pour Robert (2005) le rendement est un indicateur de flux se présentant en taux de passage, de redoublement, d'abandon ou d'exclusion.

II.1.6.2 : L'efficacité.

Le mot efficacité renvoie aux « effets attendus » selon le dictionnaire 'Le petit Larousse Illustré' 2012. L'efficacité est la mesure des objectifs atteints ou l'atteinte d'un certain résultat par rapport aux objectifs définis. En éducation, l'on parle le plus souvent d'efficacité interne pour faire référence au rapport intrants-résultats et d'efficacité externe pour se référer aux produits du système en termes quantitatifs ou qualitatifs. Bouchard et Plante (2002) cité par Ouédraogo (2016, pp.170, 171) présentent l'efficacité comme « [...] le lien de conformité entre

les objectifs visés par l'organisme et les résultats effectivement obtenus. L'efficacité peut être considérée comme l'expression du degré d'atteinte des objectifs réellement visés ou encore comme le nombre d'objectifs effectivement atteints parmi l'ensemble des objectifs effectivement visés. »

Selon le PASEC (2019, p.24): « *Un système éducatif efficace permet à tous les enfants de disposer des compétences et attitudes attendues.* » et le PASEC (op.cit.) ajoute que « *Un système est estimé efficace lorsqu'il permet à tous les enfants, ou au moins à une masse critique, d'aborder certaines compétences [...]* »

Les instruments de mesure de l'efficacité interne sont les taux de passage dans les classes ou cycles supérieurs, les taux de redoublement, d'exclusion et/ ou d'abandon. Quant à l'efficacité externe, elle se mesure par les taux de réussite aux divers examens selon l'UNESCO, pour ce qui est de la mesure quantitative encore dite substantielle ou ontologique. Les mesures qualitatives de l'efficacité selon Ouédraogo (2016) renverraient aux actions pédagogiques.

II.1.6.3 : L'efficience

L'efficience se détermine au rapport coût-efficacité selon la posture économique, et au rapport efforts fournis et satisfaction selon la posture non-essentialiste. L'efficience renvoie au rendement, à la performance. Est efficient ce « qui aboutit à de bons résultats », selon le Petit Larousse Illustré, édition 2012. Il y a efficience selon le degré d'atteinte des résultats par rapport aux objectifs visés. Plus un système produit des résultats plus il est efficient. Selon Bouchard et Plante (2002) l'efficience, indicateur plus raffiné se mesurerait à la suite de l'efficacité. Et comme le mentionne Ouédraogo (2016, p. 171), « *C'est dans la mesure où un organisme ou une institution comme l'école fait la preuve de son efficacité que l'on doit évaluer son efficience.* » Toujours en rapport avec le domaine de l'éducation l'efficience serait « *les résultats atteints par les participants à des cours ou à des programmes de formation qui font apparaître un rapport coût-résultats favorable et une bonne adaptation du niveau d'enseignement et des méthodes* » selon Legendre, 1993 cité par Ouédraogo (2016, p. 171)

Pour Kamano et al. (2010, pp. 37, 38), « *L'efficience correspond, d'une façon assez générale, à la relation qui peut exister entre les ressources mobilisées et les résultats obtenus. On dira d'un système qu'il est plus efficient qu'un autre, s'il obtient de meilleurs résultats pour un même niveau de dépenses ou s'il obtient au moins les mêmes résultats pour un niveau de dépenses inférieur.*

II.1.6.4 : L'équité

La qualité de l'éducation peut aussi être appréciée en termes d'équité. Selon le PASEC 2019, « *Un système éducatif équitable tend à réduire les inégalités de scolarisation et de réussite scolaire entre les différents profils d'élèves, entre les différents types d'écoles et entre les régions. Une juste répartition des moyens éducatifs entre les régions et entre les écoles à l'intérieur des régions est un premier pas pour tendre vers cet objectif.* »

La qualité de l'éducation est un concept aux contours vastes et qui s'interprète selon que l'on adopte une posture positiviste ou interprétative. Pour la réalisation de l'éducation de qualité, il existe une multiplicité de facteurs à savoir les déterminants psychologiques, intra-scolaires et les conditions externes. Il existe de nombreuses pratiques et conditions de production de la qualité en éducation, auxquelles il faut ajouter les pratiques de pilotage.

II.2 : le pilotage

Le concept de pilotage est du champ des théories et pratiques des organisations sur lesquelles ont porté maintes publications d'auteurs à savoir Taylor,(1911) Fayol, (1916) Mintzberg (1990b ; 1993) et bien d'autres. Nous l'abordons ici sous ses aspects définitionnels et opérationnels.

II.2.1 : Définition

Le terme 'Pilotage' est aussi polysémique que le concept de qualité et entraîne avec lui d'autres termes comme 'Target setting', 'benchmarking', 'self-evaluation', 'external evaluation' ou 'school development planning' selon M. Stark (DFEE UK Lettre aux auteurs du rapport, 29 août 1997) et 'management' ou 'leadership' selon Hopes (1998) cités par Demeuse & Baye (2001, p. 25).

Pour le dictionnaire Dico Encarta 2009, se référant à l'économie, le pilotage est « un exercice de la direction ou de la gestion (de quelque chose). »

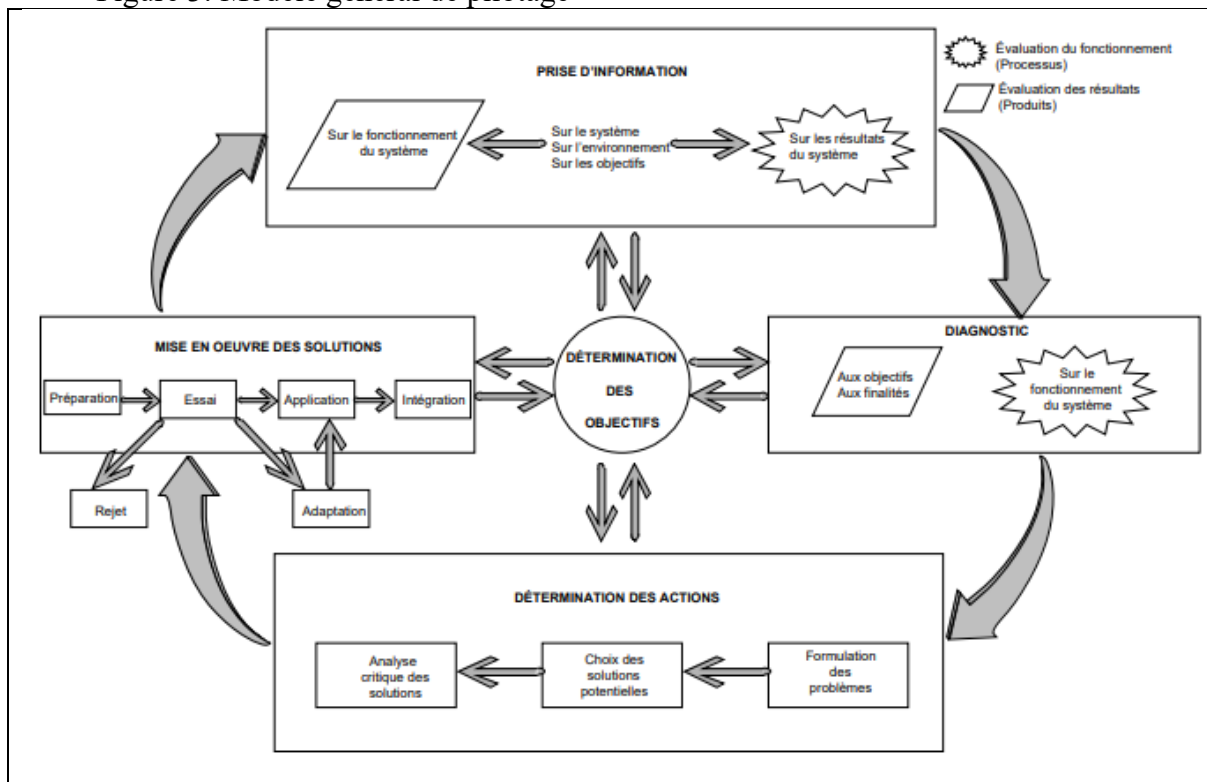
Pour de Landsheere (1994, p.37), citée par Demeuse et Baye (2001, p. 25) « *piloter, c'est plus qu'accumuler des indicateurs. Le pilotage a trois composantes nécessaires : la collecte d'informations, l'évaluation de ces informations, et, surtout, la traduction en actions institutionnelles ou en sanctions, c'est-à-dire en approbations ou désapprobations.* »

Demeuse et Baye (2001) définissent le pilotage comme « *Une action intégrée en vue d'améliorer l'efficacité des systèmes d'enseignement* » et le distinguent en macro-pilotage et en micro-pilotage. Si le macro-pilotage est entrepris depuis le niveau national, le micro-pilotage quant à lui est entrepris au niveau local. En termes d'approche communicationnelle, Brown (1995, p. 9) cité par Demeuse et Baye (2001, p. 31) recommande l'implication des acteurs de

terrain que sont les enseignants et les parents d'élève et les élèves eux-mêmes, plutôt que de décider depuis le ministère ou les services centraux ou encore depuis les structures de recherche, les visites de classe, d'inspection, les audits d'établissement constituant des techniques de micro-planification.

Par ailleurs, Méléze cité par Demeuse et Baye (2001, p.32) distingue trois types fonctionnels de pilotages : le pilotage stratégique consistant en la définition des politiques, des objectifs, et en l'affectation globale des ressources réalisées en dehors du système; le pilotage de gestion, quant à lui, est un travail interne de répartition des tâches et de moyens en lien avec les politiques et les objectifs généraux définis au niveau central ; et le pilotage opérationnel consiste en la mise en œuvre pratique des objectifs généraux et l'ajustement nécessaire des tâches. Marc & Demeuse (2001) proposent la figure ci-dessous comme schéma général de pilotage.

Figure 3: Modèle général de pilotage



Source : Demeuse, M. & Baye, A. (2001 :28) inspirés de D'Hainaut (1981)

I.2.2 : Les étapes du pilotage

Le pilotage des organisations suit une démarche et des étapes données. Demeuse et Baye (2001, p. 26) proposent « quatre étapes dans la mise en œuvre du pilotage d'un système éducatif : la collecte d'informations sous formes d'indicateurs ; l'établissement d'un diagnostic

faisant état du statu quo et la projection d'un état idéal à atteindre ; l'élaboration de stratégies pour l'amélioration du système ; enfin, une mise en œuvre des stratégies définies par étapes.

La mise en œuvre de la planification dans les structures scolaires et éducatives nécessite l'implémentation de méthodes managériales efficaces et efficientes pour aboutir à la qualité de l'éducation. Le pilotage apparaît comme l'une d'elles.

Les organisations, dont les systèmes éducatifs, font face à des challenges énormes pour satisfaire à l'ensemble des conditions et des besoins pour l'atteinte de la qualité en éducation et comme le souligne Naji (2019), « *Si la satisfaction des besoins explicites et implicites est une condition nécessaire pour avoir un système éducatif de qualité, elle est loin d'être suffisante, encore faut-il que la condition de respect des besoins latents soit remplie. Chose impossible à réaliser sans faire preuve d'anticipation et de prospective afin d'essayer de dégager les tendances de l'histoire et les traits caractéristiques de l'avenir tout en ayant une lecture critique des événements prévoyant leurs effets sur le futur et incitant à l'action en vue de changer leurs cours chaque fois que nécessaire.* » Cette capacité d'anticipation et de prospective, à notre sens, passe par la maîtrise de la planification en tenant compte des connaissances des facteurs de changement et des besoins d'adaptation des acteurs aux mutations technologiques, économiques et sociologiques.

II.3 : La planification en éducation

La planification est un concept qui a une histoire, une acception, sinon des acceptions. Son opérationnalisation suit des étapes dans des conditions définies.

II.3.1 : La planification de l'éducation : historique

L'histoire de la planification remonte à la période de la Grèce antique selon Carron, G. et al (2014), même si les hommes ont toujours pratiqué la planification depuis l'avènement de la pensée rationnelle. Concept grec, la planification stratégique a d'abord concerné le monde militaire comme démarche de mise en œuvre de stratégies en vue de gagner les batailles et la guerre dans la période hellénistique. La planification intéressera le monde des entreprises privées dans la période d'après Seconde Guerre Mondiale, et va intégrer la gouvernance publique dans les années 1980. Et parlant des raisons de son adoption dans toutes les organisations, Carron et al. (2014) dit ceci : « *la planification stratégique est une approche qui convient à tous les types d'organisations, du simple fait que celles-ci doivent atteindre des objectifs spécifiques à long terme et, dans la mesure où les ressources sont toujours limitées, elles doivent également trouver la manière la plus rentable de les atteindre.* » La planification stratégique consisterait à « *voir en grand, en prenant en considération toutes les options*

possibles, sans négliger l'environnement et son évolution », tout en veillant à « se concentrer sur un objectif à atteindre, à long terme, clair, déterminé et définitif. »

II.3.2 : La planification : définitions

Le concept de planification a intéressé maints auteurs dont quelques définitions sont présentées. La planification est définie en général, en lien avec le développement économique et spécifiquement en lien avec l'éducation.

Selon le Dictionnaire 'Le Petit Larousse Illustré (2012), planifier, c'est « Organiser, régler le développement de quelque chose selon un plan ». Raynal et Rieunier, (1997), pensent que la planification est une « Démarche de programmation de l'action en vue d'atteindre un but. » et que « Quel que soit le domaine abordé, la planification s'appuie sur l'analyse des tâches à effectuer, leur ordonnancement, et les procédures d'exécution qui doivent leur être associées pour atteindre le résultat souhaité. »

Carron et al. (2014, p.13) définissent la planification comme une « *Anticipation de situations susceptibles de se produire dans le futur, choix des objectifs à atteindre et détermination des actions pertinentes à entreprendre afin d'atteindre ces objectifs à un coût raisonnable* ». Dans une perspective comparative, la planification est tantôt qualifiée de traditionnelle ou stratégique, de directive ou indicative (Carron et al. 2014), de stratégique ou structurelle, ou encore opérationnelle ; tantôt, elle est dite macro, méso ou micro selon l'envergure. Enfin il y a la planification managériale et celle pédagogique.

Traditionnelle et indicative parce qu'elle serait d'une verticalité descendante, prétendrait tout prévoir et serait rigide dans sa mise en œuvre ; stratégique en ceci qu'elle ciblerait des objectifs plus ou moins globaux dans le long ou moyen terme, indiquerait les meilleures actions et stratégies tout en tenant compte des aléas environnementaux et internes et impliquerait tous les acteurs à tous les niveaux ;

Elle est macro si elle concerne plusieurs domaines à la fois et est initié au niveau central, micro si elle est pratiquée au niveau déconcentré et/ou décentralisé ;

Elle est managériale, administrative si elle porte sur l'organisation et le fonctionnement de la structure, et pédagogique si elle porte sur les enseignements en ses aspects intrants et processus et produits.

La planification stratégique vise l'atteinte d'objectifs dans une perspective globale et à plus ou moins long terme tandis que la planification est dite opérationnelle quand elle concerne le court terme à savoir la journée, la semaine le mois ou l'année, selon Carron G et al (2014).

Carron, G. et al (2014) résumant les différences entre la planification traditionnelle et celle stratégique suivant la figure ci-dessous :

Figure 4 : différences entre planification traditionnelle et planification stratégique

PLANIFICATION TRADITIONNELLE	PLANIFICATION STRATÉGIQUE
Axée sur les intrants	Axée sur les résultats
Technocratique	Participative
Neutre	Outil mobilisateur
Planification linéaire	Planification itérative
Mise en œuvre rigide	Mise en œuvre souple
Fondée sur la routine	Axée sur le changement
Suivi de conformité	Suivi de performance
Primauté du plan	Primauté de la mise en œuvre

Source : Carron, G. et al. (2014, p.18).

À ces définitions générales de la planification, il faut- ajouter celles en lien avec le développement économique.

Planifier le développement économique socio-culturel et politique passe par une prise en compte des facteurs économiques, socio-culturels et politiques. Pour Bettelheim, (1960), la planification économique est la mise en œuvre de facteurs matériels et humains en vue d'atteindre le développement économique et social par des méthodes d'approximations successives dans la répartition des ressources. Cette mise en œuvre ne peut s'effectuer que par l'éducation, reconnaît Bettelheim (op.cit.). Dans la même veine, Pauvert (1960) indique que « [...] la planification économique implique l'organisation de processus de diffusion des éléments de culture qui en sont les facteurs, et l'établissement de communications entre les différents groupes dont l'activité concourt au développement envisagé et au progrès technique. » Ce processus de diffusion est encore appelé éducation.

Qu'est-ce que la planification de l'éducation ?

Selon Coombs, (1970,) la planification de l'éducation reste un concept difficile à définir. Néanmoins, il la définit comme suit : « La planification de l'éducation, au sens large, est l'application d'une analyse systématique et rationnelle au processus de développement de l'éducation ; son but est de mettre l'éducation à même de satisfaire de manière plus efficace aux besoins et aux objectifs des étudiants et de la société. » p.14

Parlant de la planification de l'éducation en ses aspects qualitatifs, Coombs (1970, p.14) indique qu'« Il n'est pas moins erroné de croire que la planification de l'éducation s'intéresse

exclusivement à l'expansion quantitative de l'éducation, qu'elle se préoccupe seulement d'accroissement, mais non de changement. »

II.3.3 : Les principes de la planification stratégique

La planification se repose sur un certain nombre de principes

Pour Carron, G. et al (2014, pp. 14,15) le premier principe de la planification stratégique du secteur de l'éducation consiste à partir d'une finalité qui est une vision globale que l'on se fait du secteur, de son devenir. Le deuxième principe est d'arriver à un certain équilibre entre forces et faiblesses de l'organisation et tenant compte des facteurs externes.

La planification stratégique repose aussi sur une gestion axée sur les résultats, à partir d'objectifs bien spécifiés

Un autre principe, et pas des moindres, de la planification stratégique est sa démarche pédagogique d'implication des différents acteurs aux différentes phases de conception et de mise en œuvre des plans.

Enfin, la planification stratégique repose sur le principe de la souplesse ou flexibilité dans la mise en œuvre des plans élaborés (Carron et al 2014)

L'analyse des principes de base de la planification nous amène à aborder les aspects de son opérationnalisation.

II.3.4 : La planification de l'éducation : approches méthodologiques/opératoires.

À l'image des approches théoriques en matière de planification qui permettent de disposer d'un cadre conceptuel permettant d'analyser et d'évaluer l'activité de planification (Guy, 1995), au plan méthodologique, le concept de planification en éducation indique l'ensemble des démarches et des activités devant aboutir à des politiques et/ou des plans éducatifs. Mieux, ces plans de part des critères précis devraient aboutir à des mises en œuvre réussies pour une certaine atteinte de la qualité en éducation. Pour Guy (1995, p.71), « *Au plan méthodologique, une évaluation comport[e] une exigence de validation du modèle sur le terrain même de la pratique. Elle comport[e] aussi une exigence de vérification d'un certain nombre d'hypothèses, qui découlent du modèle, quant aux variables les plus significatives qui entrent en ligne de compte dans la mise en œuvre des activités de planification. Par variables significatives il faut entendre ici les éléments de contenu ou de contexte de l'activité de planification, qui induisent, ou qui, à tout le moins, sont de bons "prédicteurs", d'autres éléments de contenu ou de contexte, qui exercent ceux-là une influence structurante sur la réalité [...] elle-même. »*

La planification de l'éducation comme concept opératoire est abordée par les auteurs comme Bettelheim, (1960), Pauvert, 1960), Coombs (1970), Guy (1995), Raynal & Rieunier (1997), Carron, et al. (2013, 2014)

Bettelheim, (1960, pp50, 53) propose quatre phases du processus de planification à savoir le choix du « modèle de développement », « une vision première de la situation désirable », « le cheminement vers l'objectif choisi » et « le contrôle a priori et le contrôle courant. »

Il est question ici, du choix du modèle de développement économique et social, un développement conditionné par la mise en œuvre de facteurs humains (éducation) et matériels. Le modèle de développement économique et social fait référence aux « hypothèses provisoires » relatives à l'affectation des ressources et « aux effets de croissance attendus de cette affectation. » Ces hypothèses ont trait à la situation de départ insatisfaisante dont les éléments sont les suivants selon Bettelheim (1960): le niveau de revenu national et sa répartition, les ressources budgétaires et leur affectation, les ressources humaines utilisées ou non, le niveau d'éducation et de culture, les besoins satisfaits et non satisfaits,

Quant à la vision première de la situation désirable, elle s'inspire des variables comme le rythme de croissance économique et le niveau de développement attendu à la fin de la période considérée ; elle s'inspire aussi des exigences du secteur de l'éducation et de la formation en termes de dépenses et d'investissements, mais aussi de niveau d'éducation atteint et à atteindre, la situation actuelle des ressources matérielles et des besoins futurs y relatifs. Cette vision première a aussi besoin d'un travail technique de détermination des besoins en personnels qualifiés correspondant au niveau de développement et à la structure économique de la situation attendue en fin de période. Enfin, selon Bettelheim (op.cit), la vision première doit tenir compte des influences et tendances.

Le cheminement après l'objectif d'éducation provisoirement déterminé consiste à tenir compte des contraintes tant internes qu'externes et des besoins en ressources matérielles et humaines.

Enfin, le processus de planification économique de l'éducation, selon Bettelheim (1960), se poursuit par le contrôle a priori et courant indiqué ainsi qu'il suit :

« Le caractère réalisable des objectifs éducatifs doit évidemment être soumis à un strict contrôle a priori [...] La confrontation des expériences et l'évolution des conditions de leur réalisation ainsi que de leur efficacité économique a ici une importance déterminante. Les plans économiques et d'éducation une fois élaborés doivent être régulièrement révisés à la lumière du

contrôle courant de sa réalisation. Ce contrôle donnera généralement lieu, au bout de quelques années à une nouvelle formulation d'objectifs et de cheminements pour une nouvelle période. »

Pour Coombs (1970, p.66.) la planification consiste à ceci : « *définir les « objectifs » visés (les résultats qu'on veut obtenir) et commencer par recenser les conditions dictées par le milieu : provenance des étudiants, plafond des dépenses, délais. L'étape suivante consiste à imaginer une série de « systèmes » utilisables pour obtenir les résultats spécifiés. Chacun de ces systèmes éventuels différera quelque peu des autres et par les éléments qu'il combinera (entrées) et par la technologie. Les dépenses prévues et les résultats probables (sorties) varieront également d'un système à l'autre et certains s'inséreront mieux que d'autres dans le contexte général. » Il est attendu que la démarche de planification, selon Coombs, fasse une définition plus précise de ses objectifs, car comme il l'indique (p.63), « *Lorsque les buts réels d'un système d'enseignement (...), ne coïncident pas avec les objectifs principaux de la société à laquelle il appartient, il devient fatalement inadapté à la société et les besoins de celle-ci en pâtissent. De même, si les objectifs spécifiques des diverses subdivisions du système d'enseignement sont incompatibles avec les objectifs d'ensemble du système global, celui-ci est alors en conflit avec lui-même et ses objectifs fondamentaux ne sont pas atteints.* »*

Raynal. F et Rieunier. A (1997) identifient deux démarches en planification à savoir la démarche 'ascendante' qui consiste « à construire le plan en même temps qu'on le met en œuvre dans la situation », un plan construit par corrections successives. La deuxième démarche est dite descendante et « consiste à partir du but, à le décomposer en sous-buts et à procéder ainsi jusqu'à la solution. » La planification est un processus itératif qui se déroule en plusieurs phases selon les auteurs.

Les points suivants constituent les étapes en planification de l'éducation selon Carron, G et al. (2014 : 20-22) : 1-le diagnostic, 2-la formulation des politiques, 3- l'élaboration du plan stratégique, 4- l'élaboration des plans opérationnels annuels et 5- le suivi de la mise en œuvre des plans.

❖ **L'analyse**

Encore appelé repérage, évaluation ou analyse sectorielle, le diagnostic, selon Carron et al. (2014.), doit aller au-delà du système éducatif pour analyser les tendances démographiques, le système économique et le contexte socio-culturel et comme ils l'indiquent, « *Tout effort de planification doit commencer par une analyse de la situation afin d'identifier les problèmes et les réalisations, et de déterminer les principaux défis à relever.* » Pour Demeuse et al. (2011, p. 5) : « *il s'agit d'aller plus loin que la description d'un problème et de ses causes en identifiant*

d'une part les exigences et les objectifs par rapport auxquels on évalue et d'autre part les indicateurs qui témoignent de la réussite ou de la non-réussite. [...] Le diagnostic, orienté vers l'action, doit ensuite permettre de faire évoluer le système. »

❖ **La formulation des politiques**

Pour ce qui est de la formulation des politiques, Carron et al. (2014.) indiquent que c'est un travail technique, un processus complexe entre planificateurs et décideurs politiques et consistant en l'examen des politiques existantes. Et comme indiqué,

« La formulation de politiques consiste à définir des objectifs à long terme, pouvant éventuellement se placer au-delà du plan à moyen terme, et à définir les principales stratégies pour atteindre ces objectifs. Elle repose en partie sur les résultats de l'analyse sectorielle, mais dépend également des politiques éducatives déjà existantes. Elle est également influencée par les politiques générales de développement du pays (telles qu'inscrites dans les plans nationaux de développement et/ou dans les documents stratégiques de réduction de la pauvreté, etc.), par les engagements internationaux qui ont été pris (par exemple, les Objectifs du Millénaire pour le développement, les objectifs d'EPT, la Déclaration de Salamanque, etc.) et par le(s) programme(s) du ou des parti(s) politique(s) au pouvoir. »

❖ **L'élaboration du plan stratégique**

L'élaboration du plan stratégique, quant à elle consiste en l'élaboration d'un « plan stratégique à moyen terme selon ce qui suit, pour Carron et al. (2014, p. 20,21) :

- ✓ *traduire les objectifs politiques à long terme en objectifs et cibles spécifiques, mesurables et qui devront être atteints dans un laps de temps donné ;*
- ✓ *concevoir des programmes d'action prioritaires systématiques pour atteindre les objectifs, en indiquant les principales activités à mener, les échéances correspondantes et les unités responsables de chaque activité ;*
- ✓ *estimer les ressources (humaines, matérielles et financières) qui seront nécessaires pour mener à bien le plan, calculer les coûts correspondants et les équilibrer avec les ressources disponibles.*

L'approche du cadre logique (ACL) est une technique rigoureuse permettant de concevoir les programmes prioritaires, laquelle approche est complétée par l'utilisation d'un modèle de simulation informatique pour fixer des cibles réalistes et cohérentes, et définir la manière la plus efficace de les atteindre (Carron, G. et al. 2014). Un Cadre de Dépense à Moyen Terme (CDMT) permet de prévoir les budgets futurs des ministères ce qui leur permet de planifier leurs activités.

❖ L'élaboration des plans opérationnels annuels

Au sujet de la planification opérationnelle, il est question d'élaborer des plans à très court terme (annuel, semestriel, mensuel...) et d'« *adapter [...] les objectifs et moyens originaux à la lumière des circonstances nouvelles, des résultats obtenus et des difficultés rencontrées dans la mise en œuvre des plans précédents.* », (Carron et al. 2014), en vue d'atteindre les objectifs du plan à moyen terme. Les indications suivantes sont données par Carron et al. (2014) pour la réalisation du plan opérationnel élaboré suivant la structure des matrices du programme à moyen terme :

Il s'agit d'expliquer clairement les éléments suivants :

- ✓ *les objectifs spécifiques (résultats attendus) à atteindre dans l'année ;*
- ✓ *les activités précises qui seront entreprises afin d'atteindre les résultats voulus ;*
- ✓ *les départements et unités spécifiques chargés de l'exécution des différentes activités ;*
- ✓ le calendrier de chaque activité. Afin d'être pleinement utiles, les plans opérationnels annuels doivent être étroitement liés aux budgets annuels, car tout écart entre plan et budget va affecter de manière négative la mise en œuvre du plan. (Carron et al. 2014. p, 22)

❖ Le suivi de la mise en œuvre des plans

Le suivi constitue la cinquième étape de la démarche de planification du secteur de l'éducation. Carron et al. (2014, p. 22), le définissent comme un processus de collecte systématique d'information pour identifier les forces et les faiblesses, en vue de formuler des mesures correctives efficaces :

Carron et al. (2014) résument le l'ensemble du processus de la planification stratégique au travers de questions dans la figure ci-après :

Figure 5 : Questions stratégiques essentielles et activités de planification correspondantes

QUESTIONS	ACTIVITÉS DE PLANIFICATION
Où en sommes-nous aujourd'hui ?	Diagnostic : analyser la situation actuelle dans le secteur et son contexte
Où aimerions-nous être demain ?	Formulation de politiques : choisir l'ensemble des objectifs et des stratégies
Comment y parvenir ?	Élaboration du plan : définir des objectifs précis et équilibrer les objectifs et les moyens
Comment savoir si nous avançons dans la bonne direction ?	Suivi : évaluer les progrès et prendre des mesures correctives

Source : Carron. et al. (2014).

II.3.5 : les outils de la planification

La planification pensée, s'effectue au moyen d'outils techniques et technologiques. Ce sont des outils d'analyse, de formulation des politiques, de pilotage et de communication.

II.3.5.1 : les outils d'analyse

Les outils d'analyse en planification sont les suivants : l'analyse ou encore le diagnostic en SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats) ou FFOM (Forces, Faiblesses, Opportunités, Menaces). À ceux-ci s'ajoutent les outils de projection

II.3.5.2 : les outils de formulation des politiques

Les outils de formulation de politiques sont l'arbre des problèmes, l'arbre des solutions, la matrice du Cadre Logique (MCL) encore appelée cadre logique, les plans, les programmes, etc.

II.3.5.3. : les outils de pilotage et de suivi

Les outils de pilotage en pilotage ou en planification opérationnelle sont le tableau de bord, des indicateurs, le diagramme de GANTT, de PERT, les rapports, les annuaires statistiques

II.3.5.4 : les outils de communication

Les outils de communication en matière de planification sont les réunions, L'atelier participatif de formation, les groupes de discussion, les plaidoyers, les séminaires, l'intranet, la visioconférence, l'internet, l'affichage etc.

II.3.6 : Les déterminants de la planification en éducation

La réussite de la planification en éducation dépendent d'un certain nombre de facteurs allant des capacités d'analyse à la mise en place de modes de communication, en passant par des déterminants pédagogiques, administratifs, socio-économiques et culturels.

II.3.6.1 : Les facteurs sociologiques

Le planificateur étant à la recherche des conditions de synchronisme entre les facteurs socio-culturels et ceux économiques du développement (Pauvert, 1960, p.137), a besoin d'étudier les types de groupements (famille, communauté locale rurale ou urbaine) à même de faciliter « *la diffusion du progrès et la croissance économique* », quels peuvent être *les facteurs positifs et négatifs de propagation des connaissances, et en particulier quels sont les structures et dynamismes sociaux qui favorisent la propagation des innovations, des progrès instrumentaux, des aptitudes techniques ou économiques, ou qui s'y opposent.* ».

II.3.6.2 : Les facteurs techniques et pédagogiques

La maîtrise technique dans le domaine de l'éducation est un facteur important dans l'élaboration et la mise en œuvre de plans viables.

Pour Coombs (1970, p. 64) évoquant la nécessité de définir des objectifs, « *la première mesure capitale à prendre pour améliorer la pertinence et le rendement d'un système d'enseignement est de réviser et de préciser ses priorités et objectifs fondamentaux ainsi que les objectifs spécifiques de chacune de ses subdivisions en vue d'assurer la compatibilité mutuelle de ces derniers et leur compatibilité avec les objectifs essentiels, les priorités et les besoins de la société* ».

Il ajoute que pour aboutir à des améliorations importantes, les systèmes d'enseignement ont besoin de recourir à des instruments de diagnostic assez divers et précis pour « *évaluer leur rendement, pour connaître les possibilités de perfectionnement et pour contrôler les progrès réalisés durant un certain temps.* »p.65

En rapport avec l'importance de la recherche en éducation, Coombs (1970, p.69) indique que « *La seule solution, pour que le changement et la transformation deviennent, pour les systèmes d'éducation, un processus permanent qui soit entré dans les mœurs, consiste à mobiliser à cette intention une plus forte proportion de l'intelligence créatrice de chaque système, à englober un vaste éventail de disciplines, à investir beaucoup plus d'argent dans la recherche et le développement de l'éducation et à prendre les mesures institutionnelles nécessaires pour renforcer ce processus. Faute de cela et faute d'un esprit largement ouvert aux enquêtes scientifiques, les systèmes d'éducation continueront de superposer de nouveaux*

éléments aux anciens, à la manière de couches géologiques, et de subir des transformations mal ajustées qui leur seront imposées de l'extérieur. »

Le Document de Réflexion et d'Orientation (DRO) de la CONFEMEN (2018, p.115) propose ceci : *« L'environnement du curriculum doit également être considéré : formation des enseignants, gestion et pilotage des structures, sensibilisation et mobilisation de la communauté éducative. On s'attachera à proposer un cadre pédagogique / éducatif de référence à partir des besoins et compétences. »* Au sujet de la qualité des programmes, Palmer (2017, p.26p.), cité par le Document de Réflexion et d'Orientation de la CONFEMEN (op.cit.) indique que *« [...] ces programmes peuvent être efficaces dans les contextes les plus divers, pour peu qu'il y ait, à tous les niveaux, un engagement, une collaboration et une action de la part des ministères, des organisations gouvernementales et non gouvernementales, des enseignants, des établissements d'enseignement supérieur, des parents et des communautés. »*

II.3.6.3 : Les facteurs de pilotage

En matière de gestion des structures administratives, Carron et al. (2013, p.12) propose une *« Analyse des capacités de gestion : Analyse de la capacité des différentes structures publiques et des autres fournisseurs de services éducatifs [...] d'administrer efficacement les services éducatifs existants et en projet, y compris la capacité des principales parties prenantes »*. Parlant de l'administration du système d'enseignement, pour ce qui est des indicateurs, Coombs (1970, p. 67) pense que *« Pour être efficaces, la planification et l'administration d'un système d'éducation moderne demandent également qu'on dispose d'un minimum de clignotants, d'indicateurs d'alerte qui tiennent régulièrement tous les intéressés au courant de l'évolution des variables et des rapports importants à l'intérieur du système ainsi que des rapports essentiels entre le système et son environnement. »*

En termes de méthodes de financement, Coombs (op.cit.) pense notamment à *« : la budgétisation des programmes en fonction d'objectifs déterminés à réaliser ; le système PERT pour l'établissement de programmes et de projets complexes ; diverses méthodes pour l'analyse des coûts et l'évaluation du rapport coût-efficacité ainsi que les techniques de l'analyse du rapport coût-bénéfice qui s'y rattachent »*,

Au titre des personnels d'enseignement, Coombs (op.cit.) indique que *« il est nécessaire que des indicateurs fassent connaître les tendances de la répartition du personnel enseignant par âge, par qualifications, par échelles de salaires et par ancienneté, ainsi que les changements survenus dans le nombre d'élèves par classe dans chaque partie du système et dans le nombre d'heures de service. »*

Au sujet de la gouvernance, la politique sous-sectorielles des ESSRS⁷ (2010-2025, p.7), 8 préconisait que « *la décentralisation soit diligemment accompagnée d'une déconcentration des services de l'État dans le but de renforcer les capacités d'action des collectivités territoriales* », et que « *la déconcentration des services de l'administration financière doit être poursuivie, en vue d'accompagner la décentralisation.* »

Selon le Document de Réflexion et d'Orientation (DRO) de la CONFEMEN (2018, p.111), « *L'obligation de rendre des comptes est cruciale pour améliorer un système éducatif, mais elle doit être, non pas une fin en soi, mais un moyen au service des finalités de l'éducation* Pour Coombs (1970, p. 68), « *l'éducation est devenue la plus grande entreprise économique et exerce une influence majeure sur l'ensemble de l'économie et de la société (...). Il en conclut qu' « on peut difficilement se permettre de l'administrer à la manière d'une modeste entreprise familiale. Elle doit fonctionner les yeux grands ouverts. »* »

II.3.7 : Les avantages de la planification en éducation

Les avantages de la planification en éducation sont d'abord ceux de la planification en général. (Carron et al. (2013) ; Carron et al. (/2014) ; Blanc, G. et al. (n.d). ils se présentent comme suit :

Citant Capron, J.W Farley, J.M. Hubert, (1994) Blanc et al. (n.d, p. 5) indiquent que « la planification stratégique peut véritablement améliorer la performance, mais [que] ce n'est pas une condition nécessaire. »

Pour Blanc et al. (n.d, p.11), « *Le système de planification présente d'abord l'avantage de rassurer l'organisation. Par l'approche rationnelle et rationalisante qu'il met en jeu, il nourrit le mythe d'une maîtrise parfaite des circuits de décision, et de l'existence implicite d'un "one best way", pourvu que les informations pertinentes aient été recueillies et analysées efficacement. Il nourrit le mythe d'une organisation cohérente et professionnelle qui ne laisse rien au hasard.* » Par ailleurs la planification stratégique présenterait les avantages suivants (Blanc et Al, n.d, p11) :

« le système présente l'avantage d'être un système de décision qui "colle" à la structure, servant ainsi de repère aisément identifiable par tous et destiné à constituer l'enveloppe du système de pilotage à court et moyen terme. En effet, s'agissant d'un système de procédures routinières et codifiées dont le circuit est limpide et stable, le système de planification stratégique joue le rôle d'un instrument de communication à l'ensemble de l'organisation en prévoyant des plages précises de dialogue et d'échange

⁷ Enseignements secondaire, Supérieur et de la Recherche Scientifique

entre fonctions, opérations et direction. En un temps où la décentralisation et l'autonomie sont érigées en religion, tout ce qui est de nature à fédérer les unités de l'organisation n'est par conséquent pas à négliger. »

Enfin, en termes de communication et de motivation la planification stratégique présente les avantages comme indiqués : « [La planification] *peut donc constituer un instrument de mobilisation et de motivation, qui, s'il ne garantit pas parfaitement la cohérence et la convergence des objectifs et des moyens chères aux contrôleurs de gestion, du moins contribue à la consolidation de l'identité de l'entreprise* » p.11.

II.3.8 : Les limites de la planification en éducation.

La planification en général et la planification en éducation en particulier connaît des limites selon Fisette (1986), Blanc. et al. (, n.d) et Mintzberg (1993).

La planification selon Blanc et.al. (n.d), part de certains présupposés : 1- « une stabilité de l'environnement » où « [...] *le futur est pour une large part, une projection des tendances actuelles et pour le reste dicté par des ruptures dont la dimension et le sens sont essentiellement prévisibles ;* » 2- « une rationalité des choix » où « *l'organisation constitue l'opérateur d'une rationalité collective résultant de la combinaison de rationalités individuelles poursuivant un optimum économique* » et où « *Les contradictions irréductibles d'intérêt entre entités, l'ambiguïté et l'incertitude de l'information disponible, et les possibilités de la manipuler n'[auraient] pas lieu d'être* ». Daft et Lengel (1986) dans Blanc et al. (n.d p.2) pensent que « *certaines situations peuvent s'apparenter à des mystères dont la solution ne peut être trouvée au travers de procédures rationnelles,* » et que « [...] *la rationalité de la procédure à mobiliser est inversement proportionnelle à l'importance de l'incertitude de la situation à traiter.* ».

Quant à Mintzberg (1993), cité par Blanc et al. (n.d), il indique deux perspectives de planification : la perspective du « right-hand planner » plus ou moins efficace dans un environnement stable et celle de « left-hand planner » où l'environnement est très incertain et où la planification est de peu d'aide.

Selon Fisette, (1986, p.58) « *La qualité des informations substantives, c'est-à-dire des informations sur l'objet manipulé dans le processus de planification, n'est pas toujours un enjeu déterminant de l'efficacité de l'action sur cet objet.* » Fisette (op.cit.) ajoute ceci :

« L'enjeu ici, au plan de l'action et de la connaissance substantive de l'objet, c'est le degré potentiel de généralisation des expériences réalisées. Moins les connaissances théoriques sont universelles, explicatives et prédictives, plus l'efficacité des moyens dérivés est contingente et marquée historiquement. En ce

qui concerne les problèmes pratiques il s'agira cependant de déterminer dans quelle mesure le même objet de connaissance est susceptible d'apparaître de façon identique. »

II.3.9 : Les difficultés de la planification en éducation.

La planification en éducation connaît des difficultés liées entre autres à sa nature, à ses méthodologies et à son champ d'application (elle est appliquée dans un secteur dit public et qui n'est pas concurrentiel.).

En ce qui est de sa nature, la planification relève des sciences sociales. Elle est une science qui vise la réalisation d'actions dans le futur, domaine des incertitudes. Les connaissances scientifiques étant encore fragmentaires, les prévisions restent incertaines selon Blanc et al. (n.d).

Concernant l'efficacité de la planification, Blanc et al. Posent la question de savoir s'il est possible d'évaluer la planification stratégique. Et comme ils le soulignent, *« Le déclin de la planification ne tient pas tant à la preuve de son inefficacité, particulièrement difficile à établir, qu'à la pertinence de son utilisation, compte tenu du contexte interne ou externe dans lequel évolue l'organisation. »* p.5. Se référant aux travaux de M.J. Foster, 1986, D.K. Sinha, 1990, C. Chet, D. Miller et L.B. Cardinal, 1994, Blanc et al. (n.d) soulignent la difficulté de *« déterminer la nature positive ou négative des liens unissant planification stratégique et performances de l'entreprise. »* Aussi est-il difficile de déterminer *« Comment évaluer l'usage (bon ou mauvais) de la planification, comment établir (ou vérifier) le lien entre les décisions réellement adoptées et l'instrument dont on mesure l'efficacité (avec en particulier le risque de tautologie : les firmes rentables planifient parce qu'elles sont rentables), et enfin quelle validité donner à des corrélations statistiques entre d'un côté des variables financières et de l'autre des variables portant sur un outil de management. »*

Des difficultés d'ordre pratique d'implication des acteurs de la mise en œuvre et des partenaires comme ceux de la société civile, du secteur privé et association des professionnels de l'éducation : selon Carron et al. (2014b, p. 14) comme il le souligne *« [...] le fait d'impliquer le personnel au niveau local reste une tâche complexe, qui demande beaucoup de temps et des ressources humaines et financières considérables. La manière la plus efficace de procéder consisterait à organiser une série d'ateliers à ces niveaux locaux, au moment des étapes charnières de la planification (diagnostic, détermination des objectifs et des priorités, et probablement conception du programme. »*

Au niveau de la mise en œuvre des résultats des recherches en éducation, un certain cloisonnement entre activités de recherche en éducation et activités d'enseignement-apprentissage, pour ne citer que cet aspect, ne favoriserait pas une application efficace et efficiente de certaines mesures pédagogiques et administratives (Ouédraogo, 2016, Kaboré, 2011). Le parallèle entre recherche en planification/administration et activités de planification/administration n'est-il pas tout aussi valable ?

Au terme de ce point sur la planification pour la qualité en éducation, il apparaît que la planification est une vision du devenir de l'organisation, c'est aussi l'identification des facteurs économiques, sociologiques, politiques et psychologiques pouvant déterminer les changements positifs, bref le développement ; c'est aussi la détermination d'objectifs éducatifs et la mise en œuvre de mesures concrètes pragmatiques à même d'enclencher des changements d'ordre économique social et culturel. Cependant, si pour certains auteurs, la planification en général et la planification de l'éducation en particulier est comme un exercice à la scientificité et à l'efficacité peu probante, pour d'autres, elle est essentielle. Et comme l'indique D. Cremasco (1993) dans Blanc et al. (n.d, p.14), « *la planification stratégique constitue une entreprise risquée, mais [...] l'absence de plans peut présenter des risques encore plus élevés.* » La question que l'on se pose est de savoir si les acteurs de la prise de telles décisions et de leur mise en œuvre ont conscience de ces enjeux et ont les techniques nécessaires pour cela. C'est ce qui va constituer l'objet des investigations sur le terrain au sein des institutions scolaires et éducatives de l'enseignement secondaire dans le Sud-Ouest du Burkina Faso. La partie suivante aborde la méthodologie de base de la recherche.

Chapitre III : Méthodologie de la recherche

Pour Savoie-Zajc et Karsenti, (2004) in De Saint-André et al. (2010 :4), « [...] *la méthodologie [...] est étroitement liée aux choix théoriques et épistémologiques* », lesquels ont des visées soient prescriptives soient heuristiques. Nous faisons le choix d'une méthodologie à visée heuristique ou descriptive qui, selon Bressoux et al., (1999), Bru, (2002a) et Altet (2003) cités par de Saint-André et al. (2010) permettent d'explorer les pratiques. À la méthodologie de recherche à visée descriptive correspondent des méthodes de collecte de données précises. Nous voulons sous cette rubrique, présenter la méthodologie ayant servi de base pour la partie pratique du présent travail. Il s'agit de décrire les méthodes de collecte de données, les instruments ayant servis à la collecte de ces données. Il est aussi question de déterminer le champ de la recherche, de spécifier le public cible. Le procédé d'échantillonnage y est décrit ainsi que le mode d'administration des outils de collecte de données et enfin le mode de traitement des données recueillies.

III.1. Méthode de collecte des données

Les méthodes de recherche pour Savoie-Zajc et Karsenti (2004) dans De Saint-André et al. (2010), renvoient aux moyens utilisés pour collecter et analyser les données. Elles constituent des options d'opérationnalisation des méthodes. Pour Dépelteau (2003), les méthodes de collecte de données peuvent être quantitatives, qualitatives ou les deux à la fois (mixtes). Dans le cadre du présent travail, la collecte de données repose sur la méthode mixte quantitative et qualitative. Aux méthodes de collecte de données correspondent des instruments précis de collecte et d'analyse.

III.2. Instruments de collecte de données

Au regard de la démarche de recherche adoptée et des méthodes y relatives, les instruments de collecte de données suivants ont été privilégiés : il s'agit du questionnaire, de l'entretien semi-dirigé encore appelé entrevue et de l'analyse documentaire. Le questionnaire nous permet de récolter une certaine quantité de données. Gagné et al.,(1989), Fortin, (2006), cités par De Saint-André et al. (2010 :165) décrivent le questionnaire comme suit : « *L'enquête par questionnaire porte généralement sur un échantillon de grande taille choisi de façon aléatoire au sein de la population de recherche afin qu'il soit représentatif de cette population. Le questionnaire peut comporter des questions fermées et/ou ouvertes.* » Quant à l'entretien semi-dirigé, il permet la collecte et l'examen des données qualitatives à savoir les perceptions, les sentiments et les non-dits (Dépelteau, 2003). L'entretien semi-dirigé peut se faire en face-

à-face ou par téléphone selon De Saint-André et al. (2010). Et pour Savoie-Zajc, (2003) cité par De Saint-André (2010, p. 168 « *Un des avantages de l'entretien semi-dirigé, ou non dirigé, est qu'il permet d'obtenir des données détaillées sur les pratiques [...]* » et pour Charron (2004), cité par De Saint-André et al. (2010, p. 166) « Un des points forts de l'entretien en face à face est qu'il facilite l'établissement d'une relation de confiance. » l'analyse documentaire selon Dépelteau. (2003) permet la collecte et l'analyse des contenus explicites, mais aussi latents des documents écrits.

III.3. Le champ de la recherche

Nous avons choisi de situer le champ d'application de la partie pratique du présent travail sur les administrations scolaires notamment les services des lycées et celles éducatives, en l'occurrence, les services de la direction régionale et des directions provinciales des enseignements post-primaire et secondaire de la région du Sud-Ouest. Les raisons sont que nous y avons le plus séjourné et avons une connaissance plus ou moins précise des services et des personnels y travaillant et donc de connaître plus de chance d'optimiser la collecte de données.

III.4. La population cible

La population concernée par la présente recherche est l'ensemble des acteurs des structures déconcentrées en charge de la planification et de la gestion de l'enseignement secondaire de la région du Sud-Ouest. La population concernée par le questionnaire est indiquée dans le tableau ci-dessous :

Tableau 12: population cible du questionnaire

Population cible	Nombre	Observations	Fiches récoltées
a-Les services de la direction régionale	12*1=12	Les chefs des services de la scolarité (01), des études et de la planification (01), des ressources humaines (01), des ressources financières et matérielles (01), du genre (01), de l'encadrement et de la formation pédagogiques (01), des examens et concours scolaires (01), des TIC et de la communication (01), de la citoyenneté (01), des archives et de la documentation (01), des activités sportives et culturelles(01) et le secrétariat (01)	08
b-Les services des directions provinciales	7*5=35	Service de la scolarité (01), des études et de la planification (01), des ressources humaines (01), des ressources financières et matérielles (01), du genre (01), de l'encadrement et de la formation pédagogiques (01), des examens et concours scolaires(01).	20
c-Les services des établissements de	4*15=60	Quatre (04) services (provisorat, censorat, Vie scolaire et Intendance) dans quinze (15)	40

l'enseignement secondaire		établissements secondaires, dont un de l'enseignement technique et professionnel.	
	Total fiches attendues : 107		Total fiches récoltées 68

Source : l'auteur

NB : Un nombre important de fiches n'ont pas connu de retour, certainement dû à un manque de volonté de communiquer, ou soit pour des contraintes liées aux activités de fin de trimestre, les fiches ayant été dispatchées dans la deuxième semaine du mois de mars, période correspondant à la finalisation des activités du trimestre, notamment dans les lycées.

Nous avons aussi procédé par entretien non-directif (Dépeltéau, 2003) sur au total vingt-six (26) agents des services déconcentrés soit douze (12) des lycées et quatorze (14) de la direction régionale et des directions provinciales des enseignements post-primaire et secondaire dans la région du Sud-Ouest.

Les analyses documentaires ont quant à elles porté sur deux plans d'amélioration scolaire et de leur guide d'élaboration, d'un programme et d'un rapport d'activités de la direction régionale et d'une direction provinciale, d'un rapport de réunion de services et d'un rapport de Conseil de direction.

III.5. L'échantillonnage.

L'échantillonnage pour le questionnaire qui a concerné les responsables des différents services dans les structures ayant en charge la question éducative dans la région du Sud-Ouest est choisi selon la méthode aléatoire. En ce qui concerne les entretiens, ils ont été réalisés avec les chefs des services indiqués dans le tableau ci-dessus, soit directement sur place, soit par appels téléphoniques. Les entretiens sur place –quinze- ont concerné les chefs de service de la DREPS du Sud-Ouest et de la DPEPS-Poni⁸. Les appels téléphoniques ont pu s'effectuer avec onze (11) autres chefs de service des provinces. L'analyse documentaire a concerné les programmes d'activités de trois services au niveau des structures éducatives ; deux plans d'amélioration scolaire de lycées, assortis d'un guide d'élaboration y afférent ont pu être analysés.

⁸ Province d'installation de la Direction régionale et provinciale des enseignements post-primaire et secondaire et de résidence de la famille de l'auteur du présent mémoire.

III.6. La validation et l'administration des outils

Il s'est agi pour le présent travail de passer d'abord par une phase de test des outils de collecte de données. Cela a consisté à administrer le questionnaire dans un lycée, ce qui a permis de faire des corrections de forme et de préciser certaines questions adressées aux participants. L'administration et la collecte des données ont été effectuées en notre présence pour ce qui concerne les services de la DREPS du Sud-Ouest, de la DPEPS du Poni et des lycées de la Commune de Gaoua, ce qui a permis certains échanges de clarifications, mais aussi de collecter des informations du domaine des non-dits. Ensuite, des entretiens ont pu être réalisés directement avec certains enquêtés ce qui a permis de compléter le questionnaire. Les entretiens téléphoniques et les analyses documentaires, en sus de notre présence directe sur les lieux lors de la collecte des questionnaires, comme lors des entretiens ont permis de faire des triangulations et de parvenir aux conclusions relatives aux hypothèses émises.

III.7. La méthode de traitement des données recueillies

La problématique de la présente recherche telle que nous l'avons décrite au chapitre I point 3, est partie du problème de la recherche de qualité dans l'éducation tel que ressenti par certains acteurs et tel que le révèlent les évaluations aux niveaux internationaux et internes au Burkina. Les données collectées par les instruments de la méthode mixte quantitative et qualitative suivent ainsi la démarche à la fois hypothético-déductive et inductive de recherche. Selon Dépelteau (2003) le chercheur, observateur des faits de son champ de recherche en arrive inéluctablement à des conclusions tirées (induction) de cette saisie des multiples faits par les sens. La déduction, selon Descartes référé ici par Dépelteau (2003) part des conclusions, des connaissances intuitives que nous permettent notre capacité à penser, à raisonner, et de laquelle nous jugeons que ce que nous pensons est juste ou vrai. Des faits recensés en nombre par les questionnaires et complétés par nos observations et analyses de documents, nous tirons des conclusions (inductions), et des faits et gestes issus des entretiens, nous faisons des déductions.

Chapitre IV : Présentation des Résultats

La problématique relative aux perceptions et aux pratiques de la planification en vue d'atteindre le développement qualitatif de l'éducation nous a amené à élaborer des instruments de collecte de données. Ces instruments ont permis de recueillir des informations que nous avons traitées sous le présent chapitre en les rubriques suivantes : une présentation suivie d'une analyse et interprétation des résultats et enfin l'infirmer ou la confirmation des hypothèses. Pour ce faire nous partons de la structuration des hypothèses et des variables telles que nous les avons élaborées au point I.3.3.

IV.1 : Présentation, analyse et interprétation des résultats

Les lignes suivantes présentent les résultats sous forme de tableaux ou de graphiques avec leurs analyses et interprétations. Les entretiens réalisés en face à face ou par téléphone ont permis de vérifier certaines déclarations contenues dans les questionnaires.

IV.1.1 : La perception de la planification et de la qualité de l'éducation

Tableau 13: les définitions de la planification et de la qualité en éducation

Concepts	Nombre de répondants	Nombre de définitions substantielles	Pourcentage	Nombre de définitions interprétatives	Pourcentage	Nombre de définitions holistiques	Pourcentage
Planification en éducation	18/68	6	33%	12	67%	00	00%
Qualité en éducation	68/68	14	21%	54	79%	00	00%

Source : l'auteur

Dans ce tableau 13, une proportion importante d'enquêtés donne une définition interprétative de la planification et de la qualité en éducation (67% et 79%). Aussi, un nombre important ne donnent pas de réponse à la question sur la définition du concept de planification de l'éducation. Par ailleurs, les interviews menées simultanément à la collecte et post collecte révèlent une approche relativement hésitante des enquêtés sur la notion.

Tableau 14 : planification et qualité en éducation : rôle

Nombre de répondants	Nombre de répondants	Pourcentage
68	68	100%

Le tableau 14 indique que tous les enquêtés accordent à la planification un rôle prépondérant dans l'atteinte de la qualité en éducation. N'est-ce pas là une attitude contradictoire par rapport aux faits tels qu'ils apparaissent au tableau 19 ? Par ailleurs, n'est-ce pas là faire preuve d'un optimisme exagéré et l'indication d'une certaine naïveté de la part des enquêtés ?

IV.1.2 : les pratiques en planification de l'éducation

Tableau 15 : les profils professionnels des enquêtés

Conseillers d'Intendance Scolaire et Universitaire	Conseillers d'Administration Scolaire et Universitaire	Conseillers en Ressources Humaines	Professeurs Certifiés des Lycées et Collèges	Conseillers d'Orientatio n Scolaire et Professionnel	Conseillers d'Éducatio n	Encadreurs pédagogiques	Total
10	11	00	30	01	10	06	68

Source : l'auteur

D'après le tableau 15, le personnel enseignant (Professeur certifié) et d'encadrement (encadrement pédagogique et de vie scolaire) prédominent dans les administrations scolaires et éducatives. Les compétences supposées en planification pédagogique ne sont-elles pas des atouts et pourraient-elles servir de tremplins à la planification stratégique et opérationnelle ailleurs qu'en classe ?

Tableau 16: représentation des hommes et des femmes enquêtés

Hommes	Pourcentage	Femmes	Pourcentage
64	94%	04	6%

Source : l'auteur

Le tableau 16 montre une très faible représentation des femmes au niveau des services de l'enseignement secondaire des structures déconcentrées du ministère de l'éducation dans la région du Sud-Ouest, ce qui indiquerait un problème d'équité et qui pourrait dénoter d'une éducation de qualité insuffisante dès sa planification quand on sait le rôle tant important des couches de la société dont les femmes dans la prise de décisions équilibrées.

Tableau 17: Proportion des enquêtés, formés et non formés en planification de l'éducation

Nombre d'enquêtés	Nombre de formés	Proportion	Nombre de non formés	Proportion
68	23	33%	45	67%

Source : l'auteur

Le tableau 17 indique qu'une faible proportion des agents des services des structures scolaires et éducatives a bénéficié de formation en planification locale ou micro-planification ces cinq dernières années. Ces services se révèlent être essentiellement ceux en charge des études et de la planification, ceux de gestion des ressources financières et matérielles et dans une certaine mesure, certains agents dans les établissements scolaires dans le cadre de la mise en place des Plans d'Amélioration Scolaires (PAS) entrepris par le Projet d'Amélioration de l'Accès et la Qualité de l'Éducation (PAAQE) intervenant dans la région.

Table 9 : Existence de documents de politiques générales

Question : avez-vous connaissance de documents de planification du développement et/ou d'administration du Burkina ? Si oui, lesquels ?

Le tableau 18. Connaissance des documents généraux de planification et d'administration

Documents	Nombres d'enquêtés	Présence/connaissance de documents	Pourcentage %
PNDES 2016-2020	68	6	8,82
Plans régional et communaux de développement	68	01	1,47
Texte d'Orientation de la Décentralisation	68	02	2,94

Source : l'auteur

Le tableau 18 indique qu'un faible nombre de participants ayant répondu à cette question connaissent les documents généraux de planification et d'administration.

NB : un nombre important d'enquêtés n'ont pas répondu à cette question, ce qui indique soit une grande ignorance des documents de planification du développement. Effectivement, les entretiens menés ont confirmé cet état de fait car il était difficile pour ceux interrogés de citer ou donner un objectif spécifique contenu dans l'un ou l'autre de ces documents.

Tableau 19: Existence/connaissance des documents de politiques éducatives

Question : Avez-vous connaissance de documents de politique éducative ? Si oui, lesquels ?

Documents	Nombre d'enquêtés	Connaissance/ Présence de documents de politique éducative	Pourcentage %
La loi d'orientation de l'éducation de 2007	68	40/68	58,82
La Politique sous-sectorielle des ESSRS 2010-2025	68	02/68	2,94
La PN-EFTP 2008-2025	68	2/68	2,94
Le PSEF 2017-2030	68	5/68	7,35

Source : l'auteur

Dix-neuf (19) enquêtés n'ont donné aucune réponse à cette question. De deux choses, l'une : soit, ils n'ont pas compris la question ; soit, ils n'ont connaissance de l'existence d'aucun document de politique éducative.

Tableau 20: les documents de politiques éducatives internes aux structures déconcentrées.

Question : quels documents contiennent-ils vos politiques éducatives ? Cochez la/les case-s qui vous convient/conviennent.

Documents	Nombre d'enquêtés	Présence/connaissance de documents	Pourcentage %
Les programmes d'activités	68	14/68	20,59
Les rapports d'activités	68	16/68	23,53
Les comptes rendus de réunions et de rencontre	68	8/68	11,74
Les Plans d'Action	68	8/68	11,74%
Les Cartes Educatives	68	8/68	11,74%
Le Projet d'établissement	68	22/68	32,35%

Source : l'auteur

Il ressort du tableau ci-dessus qu'une faible proportion de service dispose de programmes d'activités et des rapports y afférents, ainsi que des rapports de rencontre. Par ailleurs, les entretiens avec les acteurs des structures décentralisés et les partenaires sociaux (syndicats et bureaux des parents d'élèves) montrent aussi un niveau faible d'implication de ces acteurs aux prises de décision au niveau local (régional, provincial et lycées).

Cependant, aux termes de ces entretiens, les Plans d'Actions (PA), les programmes d'activités, des rapports d'activités et de réunions, des Cartes éducatives et des Plans d'amélioration scolaire (PAS) existent, élaborés, mais détenus par quelques services dans les structures.

IV.2 : Infirmer ou confirmer les hypothèses

La problématique du présent travail a été posée autour de la perception qu'ont les acteurs sur la planification en éducation pour l'atteinte de la qualité en éducation. Elle a aussi porté sur les pratiques de planification dans les services des structures éducatives et scolaires de l'enseignement secondaire au Sud-Ouest du Burkina Faso

Pour ce qui concerne la perception de la planification et ses enjeux, les résultats issus de la collecte des données indiquent que l'ensemble des acteurs ont une perception positive de la planification en éducation, même si la plupart (54%) évoquent la qualité de l'éducation et la planification en éducation (75%) en des termes interprétatifs. Certains des enquêtés interviewés avancent cependant les taux de flux et ceux de succès entre autres au sujet de la qualité ; d'autres évoquent aussi des taux à atteindre par la planification.

Même si l'ensemble des enquêtés (100%) croient en l'efficacité de la planification de l'éducation à atteindre la qualité en éducation, un bon nombre de répondants (40/68) ont esquivé la question relative à la définition du concept de planification de l'éducation. Les entretiens montraient déjà cette difficulté à donner une quelconque définition au concept de planification. On pourrait alors conclure à une conception partielle et parcellaire sinon à une certaine ignorance de la planification de l'éducation de la part des acteurs enquêtés ; par voie de conséquence, nous défendons une confirmation de l'hypothèse numéro 1.

L'hypothèse numéro 2 de la problématique a porté sur les pratiques de planification par les acteurs. Nous avons voulu savoir combien de services disposent des documents de planification du développement économique et social au niveau national et local, et que savent les enquêtés de leurs contenus ; combien de services connaissent les politiques éducatives et combien élaborent et disposent de documents internes relatifs à leurs actions éducatives. Au constat, très peu de services disposent des documents (national et régional) de planification du développement économique et social (cf. tableau 18 et 19); de même, les documents de politique éducatives sont largement ignorés (cf. tableau 20). Il existe cependant des documents internes de planification propres aux structures et non aux services et donc méconnus de ceux-ci. Par ailleurs, très peu d'agents (33%) ont bénéficié de formation en planification. Les éléments ci-dessus indiquent des difficultés de planification, sinon des insuffisances en planification dans les structures scolaires et éducatives de l'enseignement secondaire et ainsi concourent à la confirmation de l'hypothèse n°2 de la présente recherche.

Le chapitre ci-dessus a présenté les résultats de la collecte des données au sujet de la perception et des pratiques planificatrices dans les structures scolaires et éducatives de l'enseignement secondaire dans le Sud-Ouest du Burkina Faso. Les résultats analysés et interprétés montrent des tendances indiquant des forces, mais surtout des insuffisances. Les hypothèses émises le confirment bien. Ceci nous conduit aborder le chapitre sur la discussion, l'implication et les suggestions.

Chapitre V : Discussions, implications, suggestions

Ce chapitre aborde le présent travail de recherche sous les aspects discussions, implications et suggestions, au terme de la présentation et de l'analyse des données récoltées ci-dessus faites.

V.1 : Discussions

Nous discutons les conclusions que révèlent les données collectées, à la lumière des théories positivistes en planification de l'éducation d'une part ; de l'autre il est question d'examiner ces résultats à la lumière des approches dites discursives, interprétatives ou encore communicationnelles.

V.1.1 : Discussions sous l'angle positiviste.

La théorie positiviste d'Auguste Comte postule le monde comme une réalité existant en dehors de toute conscience. La connaissance consiste à la saisie de cette réalité. En matière éducative, la planification consiste à la recherche des faits et des phénomènes en vue d'agir sur eux, pour l'atteinte des objectifs escomptés. Notre recherche a abouti aux conclusions que les enquêtés ont une maîtrise relativement insuffisante de ces réalités : les concepts et leurs opérationnalisations, les réalités institutionnelles environnementales des enquêtés et les réalités internes.

❖ Les concepts et de leurs opérationnalisations

Les concepts et les conditions de leurs opérationnalisations ne sont pas assez clairs chez les acteurs, ce qui pourrait expliquer les difficultés à concevoir des documents en la matière et l'absence constatée de documents de planification dans la plupart des services.

❖ Les priorités internes aux services et structures

Les enquêtés ont une connaissance relativement vague de leurs besoins et priorités, ceux-ci n'étant pas toujours consignés dans des documents formels, en données, indicateurs, objectifs et cibles. Des documents existent, mais au compte de la structure toute entière, comme documents de planification opérationnelle (programmes et rapports d'activités), en lien avec les structures centrales ; il existe aussi des documents internes de planification (Plan d'Action, Plans d'Amélioration Scolaire), mais de portée annuelle, en sus des Cartes Educatives élaborées à partir des annuaires (nationale et régionale).

❖ la connaissance de l'environnement institutionnel et organisationnel

La connaissance de l'environnement institutionnel et organisationnel est relative chez les enquêtés, et la maîtrise des priorités des services hiérarchiques ne sont pas évidentes. De

même les dotations et subventions budgétaires de la part des structures centrales comme des partenaires techniques locales, la participation à la réalisation des activités des services externes centrales ou locales (régionales, provinciales) restent indéterminées et/ou incertaines, ce qui indique une planification à tendance contingente des activités dans les structures déconcentrées.

V.1.2 : Discussions sous l'angle interprétativiste

La part de l'informel, de l'inattendu, ou tout au plus des connaissances intuitives dans la saisie des faits passés ou présents et dans la réalisation des activités d'administration et/ou de planification de l'éducation et que révèlent les enquêtes menées dans le cadre du présent travail de recherche révèle le côté discursif interprétatif que doivent revêtir les pratiques en planification de l'éducation. En effet, selon cette approche, les faits sont des construits, et l'homme ne les saisit qu'en interaction avec les autres. La mise en œuvre des actions en éducation demande l'intervention de plusieurs acteurs dont les compréhensions ou les intérêts divergent, d'où la nécessité de leur forte implication, et la nécessité du dialogue pour parvenir à des consensus dans les décisions et les stratégies de mise en œuvre. C'est à ce prix que l'on peut arriver à des résultats d'un certain niveau de satisfaction aux yeux des acteurs.

Dans la même veine que les approches discursives, les approches culturelles qui prônent la considération des facteurs culturels déterminant les changements positifs en éducation comme ailleurs, invitent à une communication horizontale entre acteurs. Cette communication qui implique tous les acteurs de l'organisation est gage de réussite des activités de planification de l'éducation.

V.2 : Implications

Les résultats de la présente recherche révèlent ce qui suit : 1-la planification éducative dans les structures déconcentrées, comme elle se présente dans l'enseignement secondaire au Sud-Ouest du Burkina, est à tendance descendante, verticale ; 2- les connaissances et compétences conceptuelles, techniques/technologiques et communicationnelles sont à dominance intuitives et informelles en ce qui est de la planification administrative de l'éducation ce qui implique des changements de paradigme de planification aux niveaux organisationnel et pédagogique.

❖ Au niveau organisationnel.

D'un côté, les théories positivistes rationalistes postulent une maîtrise objective du monde et des lois en présence afin de pouvoir procéder aux transformations voulues. Les théories interprétatives quant à elles suggèrent des interactions humaines et sociales, lesquelles permettent des connaissances temporelles et temporaires des réalités. En lien avec ces positions

se dégage une nécessité pragmatique d'implication de tous les acteurs dans les différentes structures organisationnelles. Parlant d'éducation, les acteurs de l'éducation sont en même temps les clients de cette œuvre éducative selon Naji (2019). L'éducation de qualité, c'est cette éducation qui répond à leurs besoins. Ces acteurs identifiés ne sauraient être ignorés dans les prises de décisions de leur mise en œuvre. Il serait alors bon que les différents acteurs du sommet à la base soient impliqués à toutes les étapes, ce qui nécessite une relecture des attributions des structures pour donner plus de responsabilités aux structures opérationnelles ; aussi, cela implique-t-il de procéder à une déconcentration et/ ou décentralisation réelle (responsabilisation accrue et réelle des structures déconcentrées, et/ou autonomisation des établissements scolaires).

❖ **Au niveau pédagogique.**

Le changement de paradigme à ce niveau consiste à épouser les pratiques pédagogiques des théories rationalistes et interprétatives selon lesquelles, respectivement, la connaissance naît de l'action de l'homme sur le monde, mais aussi des interactions entre les hommes sur le monde. Ceci implique qu'il soit permis aux acteurs de l'éducation d'être au centre des actions de planification que ce soit dans le cadre d'enseignement-formation -apprentissage initial ou de pratiques professionnelles.

❖ **Au niveau de la communication**

Le changement de paradigme de planification appelle la mise en œuvre de stratégies communicationnelles tout aussi horizontales de sorte que les chargés de la mise en œuvre, aussi bien que les décideurs politiques comprennent leurs missions individuelles et collectives dans l'organisation et y œuvrent à l'atteinte des différents objectifs.

V. 3 : Suggestions

Au regard des implications qu'appellent les résultats du présent travail de recherche, les suggestions suivantes sont adressées à l'endroit des acteurs à savoir les décideurs politico-administratifs, au niveau central et déconcentré, aux autorités pédagogiques et à l'endroit des agents, acteurs et partenaires de l'éducation dans leur ensemble.

V.3.1 : À l'endroit des décideurs politiques et administratifs

Ces décideurs politiques sont ceux au niveau tant bien central que déconcentré et décentralisé. La déconcentration et/ou la décentralisation demande une volonté politique et un engagement personnel et collectif dans la prise de décisions et de leur mise en œuvre. L'effort de démocratisation dans la prise de décisions au niveau du secteur de l'éducation, pour qu'elle soit de qualité doit aller au-delà des implications numériques des acteurs aux différents niveaux

hiérarchiques pour inclure leurs pratiques culturelles diverses tant en matière administrative et organisationnelles qu'en matière d'enseignement-formation-apprentissage : impliquer numériquement de façon hiérarchique les acteurs, mais aussi partir de leurs pratiques culturelles porteuses de changements positifs selon Hallak (2000). Cela pourra se faire en collaboration avec les différents spécialistes imprégnés des divers facteurs et conditions de changements qualitatifs. Les pratiques communicationnelles qui siéent pourraient aussi être adoptées tant dans les structures formelles d'éducation que dans les cadres non-formels et informels.

V.3.2 : À l'endroit des autorités pédagogiques

Au regard des difficultés conceptuelles, techniques et technologiques liées aux concepts en planification et qualité de l'éducation et de leurs mises en œuvre, au regard des contraintes tant environnementales qu'internes, eu égard aux difficultés de mobilisation des acteurs et des partenaires autour des questions éducatives, la nécessité des formations initiales et continues en planification, communication et en mobilisation des ressources se fait sentir. Aussi, les pratiques de communication horizontale enseignées et pratiquées dans ces cadres formels pourraient être perpétuées dans les cadres formels et informels d'exercice professionnel.

Par ailleurs, l'éducation mobilise un monde divers de professionnels exerçants dans des domaines qui, quoique spécifiques, se complètent et concourent à l'atteinte des objectifs éducatifs. Les acteurs tendent à travailler en cloison. En exemple, il est ressorti que bien de services n'ont seulement ne planifient pas formellement leurs activités, mais ne sont pas impliqués dans la planification des activités de leurs structures d'appartenance. Le décroisement des services et de leurs activités dans les organisations est-elle souhaitable ? Si oui, cela est-il réalisable dès les cadres formels de formation ?

V.3.3 : À l'endroit des partenaires sociaux.

Le droit à l'éducation étant un droit social reconnu aux citoyens et consigné tant dans les textes internationaux (Déclaration Universelle des Droits de l'Homme) sous régionaux (Charte Africaine des Droits de l'Homme et des Peuples) et nationaux (Constitutions), il reste une responsabilité individuelle et collective à assumer quant à son effectivité, mais surtout à sa qualité. Conformément à cela, le devoir de redevabilité et de contrôle de la part de chaque acteur vis –à –vis de lui-même et de toute la communauté se doit d'être assumé. Des comptes rendus périodiques devraient constituer des exercices de redditions de compte institués au sein de chaque structure scolaire et éducative pour l'avènement de la qualité en éducation.

V.3.5 : À l'endroit des partenaires techniques et financiers.

Le présent travail de recherche nous a aussi permis de noter un fait frappant qui est la quasi-absence de partenaires techniques et financiers dans la région au niveau l'enseignement secondaire. Le seul qui intervient, à savoir le Projet pour l'Accélération de l'Accès et de la Qualité en Education (PAAQE) est un projet étatique dont les financements proviennent pour la plupart d'un Organisme international à savoir la Banque mondiale. Cependant, ce projet intervient dans la région par l'intermédiaire, entre autres, d'agents de l'État des structures déconcentrées exerçant comme point focaux. C'est au travers de cette structure que bien d'établissements bénéficient de formations en planification et de ressources, notamment financières et matérielles. Cependant, cet accompagnement pourrait s'accroître par une réelle autonomisation budgétaire des établissements sur certaines priorités formulées par ces établissements au regard de réalités spécifiques propres.

Conclusion

Les pratiques en planification nous ont conduit à initier le présent travail de recherche, dans le cadre des études entreprises en planification et gestion des structures éducatives à L'Institut de Formation à Distance de l'Université Thomas SANKARA. Le sujet du travail qui est « Perception des acteurs sur la planification du développement de l'éducation au secondaire dans la région du Sud-Ouest du Burkina Faso » visait à examiner non seulement les perceptions, mais aussi les pratiques de planification dans le domaine de l'éducation, en l'occurrence l'enseignement secondaire dans son ensemble, pour en déceler les difficultés et les adresser.

Le travail de terrain a impliqué soixante-huit (68) services de quinze lycées, de quatre (04) directions provinciales et de la direction régionale des enseignements post-primaire et secondaire de la région ci-dessus indiquée. Si l'analyse a porté sur soixante-huit des 107 questionnaires initialement attendus, quinze chefs de service de ces structures déconcentrées ont participé à l'entretien tandis les documents de bord de deux structures ont pu être examinés.

Tout en convenant que la planification est un domaine où le bon sens et les méthodes scientifiques, la technologie et le jugement sont mêlés, le travail a abouti aux conclusions suivantes : si les enquêtés ont une bonne perception, pour ne pas dire une perception trop optimiste du rôle de la planification dans l'atteinte de la qualité de l'éducation, leurs conceptions de la qualité comme de la planification en éducation sont parcellaires et d'ordre interprétatif. Il ressort aussi que les pratiques planificatrices des acteurs sont plutôt de tendances traditionnelles, contingentes et sont peu communicationnelles et implicatives ou démocratiques.

Cependant, nous convenons avec Demeuse & Baye (2001) pour dire que les conclusions auxquelles le présent travail est parvenu restent des probabilités et non des vérités incontestables. Aussi, l'envergure de la recherche invite-t-elle à une interprétation réservée, quant à la possibilité de généralisation des résultats issus du présent travail. Pour ce faire, au – delà du présent travail, la référence documentaire ci-dessous établie pourrait servir aux lecteurs et/ou aux chercheurs de sources d'inspiration inestimables.

L'intérêt et les raisons qui sous-tendent la présente recherche sont à loger au niveau professionnel et scientifique. En effet, analyser et évaluer les facteurs contribuant à la réalisation des objectifs éducatifs nous intéresse en tant que technicien de l'éducation à double titre : celui de l'encadreur pédagogique et celui de planificateur de l'éducation. Après une décennie de pratique enseignante comme professeur certifié puis une dizaine d'années dans l'encadrement, nous avons toujours été intrigués par l'écart qui se trouve entre tous les efforts consentis et les résultats auxquels nous parvenons à l'issue de la mise en œuvre des différents

plans pédagogiques. Par ailleurs, depuis au moins cinq années nous nous intéressons à la planification dans les structures déconcentrées et décentralisées de l'État avec le même constat de la difficulté des différents services à être en phase avec les cibles fixées au niveau national d'une part, et la résolution des problèmes spécifiques qui se posent aux structures. L'observation des pratiques de management des structures éducatives (Collèges, lycées et directions provinciales et régionales) donnent à constater des pratiques de planification et de gestions sans grande lisibilité ou visibilité.

Au niveau scientifique, à travers les cours que nous avons suivis en sciences de l'éducation, notamment en planification et gestion des systèmes éducatifs et aussi à travers les publications scientifiques au Burkina Faso, nous nous sommes rendu à l'évidence que si beaucoup d'écrits existent, ils portent sur la qualité de l'éducation en ses aspects pédagogiques. Très peu d'écrits le sont sur l'enseignement secondaire en ses aspects de planification et de gestion. Nous osons alors croire que l'occasion de l'exercice du présent travail de recherche aura suscité une réflexion individuelle, et au-delà, collective pour résorber les difficultés qui se posent dans la planification et la gestion des structures éducatives et scolaires pour l'atteinte de la qualité en éducation.

Comme toute œuvre humaine, le présent mémoire présente des insuffisances à loger à trois (03) niveaux. Dans un premier temps, il faut noter la nature de la recherche. Ici est fait un travail de recherche dans le domaine des sciences sociales où il est plutôt question de probabilités que de certitudes selon Demeuse et Baye (2001) Les résultats auxquels nos investigations sur le terrain nous permettent de parvenir ne pourront donc constituer de vérités d'une scientificité incontestable, mais plutôt des pistes de compréhension des phénomènes de planification et de gestion sur la qualité de l'éducation. Nous invoquerons, par ailleurs le fait que cette recherche se mène au bout d'un temps de réflexion et de moyens aussi bien matériels (documentaires) que financiers limités, celui de la formation comme planificateur de l'éducation. Pour finir, le cadre limité du champ d'observation et d'expérimentation des instruments de la recherche - celui du Sud-Ouest du Burkina Faso - ne peut conduire à des généralisations incontestables des conclusions de la présente recherche.

L'analyse des politiques éducatives, des intrants, des processus, des produits donne lieu à des constats d'insatisfaction, toute chose qui conduit à une interrogation des théories en planification pour l'atteinte des objectifs qualitatifs en éducation.

Références bibliographiques

Ouvrages généraux

Ba, L. (2019). Cours 2 : les différentes approches ou théories de la planification

Blanc, G., Abdessamed, T., Kahane, B. (n.d), Quel avenir pour la planification STRATÉGIQUE ? Les groupes industriels multi-activité multi-pays remettent en question leurs systèmes de planification.

CONFEMEN (2018), Favoriser le développement de la petite enfance et garantir l'accès à une éducation préscolaire équitable et de qualité : un socle pour la réussite des apprentissages. Document de Réflexion et d'Orientation.

Carron, G., Mashi, K., De Grauwe, A. (2013), Planification stratégique : Techniques et méthodes pour la planification du Secteur de l'éducation document de travail n° 3. UNESCO/IPE

Carron, G., Mashi, K., De Grauwe, A., Dorian Gay, D., Choudhuri, S (2014), Planification stratégique : Concept et principes pour la planification du Secteur de l'éducation, document de travail n° 1. UNESCO/IPE

Carron, G., Mashi, K., De Grauwe, A., Dorian Gay, D., Choudhuri, S (2014), Planification stratégique : Planification stratégique : Mesures organisationnelles, pour la planification du Secteur de l'éducation document de travail n° 2. UNESCO/IPE

Charron, A (2004), La description de pratiques d'orthographe approchées d'enseignantes du préscolaire en contexte québécois: une réflexion méthodologique. In Actes du 9^e colloque de l'AIREF (p. 1-14). Québec.

Coombs, P.H. (1970), Qu'est-ce que la planification de l'éducation? UNESCO : Institut international de planification de l'éducation. UNESCO 1970 IPE.70/II.1/F

Dépelteau, F. (2003), La démarche d'une recherche en sciences humaines, Les Presses de l'Université Laval, Canada, 2^e Edition.

Dictionnaire Le Petit Larousse Illustré (2012)

Dico Encarta (2009)

Fortin, M.-F. (dir.) (2006), Fondements et étapes du processus de recherche. Montréal: Chenelière Éducation. Fraenkel, J. et Wallen, N, (2003). How to Design and Evaluate Research in Education (5' édition). New York, NY: McGraw-Hill. (1^{re} éd. 1990)

Gagné, G., Lazure, R., Sprenger-Charolles, L. et Ropé, F. (1989), Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle- Tome 1. Bruxelles: De Boeck.

Kamano, P.J., Rakotomalala. R., Bernard, J-M, Husson, G. ,Reuge, N. (2010), Les défis du système éducatif Burkinabè en appui à la croissance économique. Document de travail de la Banque Mondiale No. 1 9 6. Doi: 10.1596/978-0-8213-8382-7

Mastercard Foundation, (2019), l'éducation secondaire en Afrique : préparer les jeunes pour l'avenir du travail Juillet, 2019.

Mintzberg, H. (1993), The Rise and Fall of Strategic Planning, Free Press, New York.
H. Mintzberg, H. (1990), "Le management, voyage au centre des organisations", Editions d'organisation, Paris.

Naji, A. (2019), « La qualité de l'éducation ». accessible à :

<https://www.researchgate.net/publication/338177964>

Plan National d'Action de Développement de l'Enseignement Supérieur (PNADES) 2014-2023

Plan National de Développement Économique et Social (PNDES) 2016-2020. (Burkina Faso)

Plan Régional de Développement (PRD) 2019-2023 du Sud-Ouest. (Burkina Faso).

Plan Sectoriel de l'Education et de la Formation (PSEF) 2017-2030. (Burkina Faso)

Politique Nationale d'Enseignement et de Formation Techniques et Professionnels (PN-EFTP) 2008-2025. (Burkina Faso).

Politique sous-sectorielle des Enseignements Secondaire et Supérieur et de la Recherche Scientifique. 2010-2025.(Burkina Faso).

Rapport PASEC (2019), Qualité des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone performances et environnement de l'enseignement-apprentissage au primaire

Raynal F., Rieunier A. (1997), Pédagogie : dictionnaire des concepts clés, Paris, ESF éditeur.

Recensement Général de la Population et de l'Habitat, Rapport Provisoire (2019)

Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2004), La méthodologie. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), La recherche en éducation: étapes et approches (p. 109-121). Sherbrooke: Éditions du CRP

Savoie-Zajc, L. (2003), L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier (dir.), Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données (4' édition) (p. 293-316). Québec: Presses de l'Université du Québec. (1" éd. 1984)

Savoie-Zajc, L. (2001), La recherche-action en éducation. In M. Anadón (dir.), Nouvelles dynamiques de recherche en éducation (p. 15-49). Québec: Les Presses de l'Université Laval.

Taylor, F.W. (1911), “The principles of Scientific Management”, “Ch 1 : Fundamentals of Scientific Management”. Published in Norton Library 1967.

<http://www.eldritchpress.org/fwt/t1.html>.

Taylor, F.W. (1911), “The principles of Scientific Management “, “Ch 2 : The principles of Scientific Management”. Published in Norton Library 1967.

<http://www.eldritchpress.org/fwt/t2.html>.

UNESCO (2008), Rapport mondial de suivi sur l’EPT 2008. L’éducation pour tous en 2015 : un objectif accessible ?

UNESCO (2013/14), Rapport mondial de suivi sur l’EPT. Enseigner et Apprendre : atteindre la qualité pour tous. Édition UNESCO 2014.

UNESCO (2018) Rapport mondial de suivi sur l’éducation 2019 : Migration, déplacement et éducation : Bâtir des ponts, pas des murs. Paris, UNESCO.

Thèses, Mémoires et Articles.

Bettelheim, C. (1959), *Facteurs économiques de la planification de l'éducation*. In: Tiers-Monde, tome 1, n°1-2, 1960. La planification de l'éducation et ses facteurs économiques et sociaux. Colloque international de Paris (9-18 décembre 1959) pp. 50-53; doi :

<https://doi.org/10.3406/tiers.1960.1176>

Bollinger, D. et Hofstede, G. (1987), *Les différences culturelles dans le management*, Paris, Les éditions d'organisation. 268 pages.

Brunsson N. (1985). *The irrational organization: irrationality as a basis for organization action and change*. Chichester : Wiley

Coulibaly, Y.F. (2020), *Valeurs scolaires et performances aux examens nationaux des élèves : le contexte de l'établissement confessionnel d'enseignement post-primaire et secondaire au Burkina Faso* ; Thèse de doctorat, UNZ, Koudougou.

Demeuse, M., Baye, A. (2001), *Une action intégrée en vue d'améliorer l'efficacité des systèmes d'enseignement : le pilotage des systèmes d'enseignement*. Manuscrit auteur, publié dans "Les Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale 5-6 (2001) 23-50

Demeuse, M., Rodet, K., Meyrand, B., Mongenot, F. (2011). *Regards croisés sur la qualité en éducation et formation, compte-rendu du séminaire du 22 au 23 novembre 2011* ; Service Veille et Analyses AQE Institut Français de l'Éducation – ENS – Lyon

De Saint-André, M. D., Montésinos-Gelet, I. & Morin, M.-F. (2010), Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 159–176. <https://doi.org/10.7202/1017288ar>

Fisette, J. (1986), *Les fondements pragmatiques de la planification*. International Review of Community Development / Revue internationale d'action communautaire, (15), 55–64.

<https://doi.org/10.7202/1034435ar>

Foster, M.J. (1986), "*The Value of Formal Planning for Strategic Decisions : a Comment*", Strategic Management Journal, Vol. 7, pp. 179 -182.

Gioia, D. & Chittippedi, K. (1991). « *Sensemaking and sensegiving in strategic change initiation* ». Strategic management journal, vol. 12, n° 6, p. 433-448.

Hallak, J. (2000), *Politiques éducatives et contenus d'enseignement dans les pays en développement* Colloque international Curriculum et contenus d'enseignement dans un monde en mutation : permanence et rupture CURSEP, Amiens, 12-14 janvier 2000

Hanen, S. (2012), *Le management socio-économique et la mise en œuvre d'une démarche de qualité intégrale dans un établissement d'enseignement supérieur en Tunisie*. Gestion et management. Conservatoire national des arts et métiers - CNAM, 2012. Français. NNT : 2012CNAM0839

Hatch, M. (2000). *Théorie des organisations : de l'intérêt des perspectives multiples*. Bruxelles : De Boeck.

Innes, J. (1995). « *Planning theory's emerging paradigm: communicative action and interactive practice* ». *Journal of American planning association*, vol. 14, n° 3, p. 128-135.

Kaboré, S.L. (2011), *Sous-scolarisation au Burkina Faso : le cas de l'accès à l'enseignement primaire dans la Région du Sahel*. Mémoire présenté en vue de l'obtention du titre de docteur en Sciences de l'Éducation. Université de Nantes U.F.R. LETTRES et LANGAGES - ÉCOLE DOCTORALE COGNITION, ÉDUCATION, INTERACTIONS

Kamuzinzi, M., De Ketele, J-M., Michel Bonami, M.(2009), « *Les visées de l'action de planification en éducation* », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 167 | avril-juin 2009, mis en ligne le 01 juin 2013, consulté le 23 janvier 2021. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/1450> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.1450>

Khôi, L.T (1970), *Planification de l'éducation et de l'emploi dans le monde rural*. In: *Tiers-Monde*, tome 11, n°41, 1970. Education et développement. Etudes sur la formation, l'enseignement et la planification des ressources humaines. pp. 7-15; doi : <https://doi.org/10.3406/tiers.1970.1681> https://www.persee.fr/doc/tiers_0040-7356_1970_num_11_41_1681

Laroche, H. (1995). « *From decision to action in organizations: decision-making as social representation* ». *Organization science*, vol. 6, n° 1, p. 62-75.

Lindbloom, C. (1959). « The science of muddling through ». *Public administration review*, n° 19, p. 79-88.

Looky, L., (2005), « *Proposition d'une gestion de type socio-économique pour l'amélioration des performances, cas du Togo et du Ghana* », Thèse de doctorat en Sciences de Gestion sous la direction du Pr. SAVALL, H., Université Jean Moulin, 320pages.

Miller, C.C., & Cardinal, L.B. (1994), "*Strategic Planning and Firm performance : a synthesis of more than two decades of research*", *Academy of Management Journal*, Vol. 34, n°6, pp. 1649-1665

Ouédraogo, E (2016), *Qualité de l'éducation au Burkina-Faso : efficacité des enseignements-apprentissages dans les classes des écoles primaires*. Education. Université de la Réunion, 2016. Français. NNT : 2016LARE0031ff. tel-01483357

Pauvert, J. C. (1960), *Facteurs sociologiques de la planification de l'éducation*. In: *Tiers-Monde*, tome 1, n°1-2, 1960. La planification de l'éducation et ses facteurs économiques et sociaux. Colloque international de Paris (9-18 décembre 1959) pp. 135-144; doi : <https://doi.org/10.3406/tiers.1960.1187>

Perellon, J.F, (2003), « *La qualité dans l'enseignement supérieur* », Lausanne, Presse polytechnique et universitaires romandes, COLL, le savoir suisse.

Pfeffer, J. & Salancik, G. (2003). *The external control of organizations. A resource dependence perspective*. New York : Stanford University Press. Quinn, J. (1982). « *Managing strategies incrementally* ». *Omega*, vol. 10, n° 6, p. 613-627.

Robert, F. (2005), *Une approche conceptuelle de la qualité en éducation*. In: Les dossiers des sciences de l'éducation, N°13, 2005. Évaluations et cultures. pp. 115-125; doi : <https://doi.org/10.3406/dsedu.2005.1062> https://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2005_num_13_1_1062

Starbuck W. (1983). « *Organizations as action generators* ». *American sociological review*, n° 48, p.91-102

Suchaut, B. (2002/3) *La qualité de l'éducation de base en Afrique francophone : contexte, constat et facteurs d'efficacité*. L'éducation, fondement du développement durable en Afrique, sous la direction de Pierre Bauchet et Paul Germain. Actes du colloque organisé sous l'égide de l'Académie des sciences morales et politiques, Fondation Singer Polignac, 7 novembre 2002, 2003, Paris, France. pp.23-37.

Villettaz, J.C., (2000), « *Pourquoi et comment mettre en place un système de gestion par la qualité dans un établissement d'enseignement supérieur ?* », in *Les démarches qualité dans l'enseignement supérieur en Europe*, sous la direction de HELDENBERGH, A., Edition l'Harmattan, 263 pages, pp.125-143.

Weick, K. (1995), *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks : Sage publications.

Annexes

Annexe 1 : Questionnaire aux agents des structures éducatives et scolaires de l'Enseignement secondaire

Annexe 2 : Guide d'entretien avec les responsables des services des structures déconcentrées de l'Enseignement secondaire de la Région du Sud-Ouest.

Annexe 3 : Guide d'entretien avec les partenaires de l'éducation (syndicats et bureaux des APE) du secondaire de la région du Sud-Ouest.

Annexe 4 : Matrice de Cadre Logique selon Carron et.al. (2014) IIPE, p24.

Annexe1 : Questionnaire aux agents des structures éducatives et scolaires de l'Enseignement secondaire

**UNIVERSITÉ THOMAS
SANKARA**

**INSTITUT DE FORMATION
OUVERTE A DISTANCE**

BURKINA FASO

Unité - Progrès -Justice

Étudiant : DABIRE Namwinyan
Tel : 70 01 85 94/ 76 02 39 77
Email : yandabire@yahoo.fr
WhatsApp : 71 23 50 13

Année académique 2019-2020

Monsieur/madame

Dans le cadre de mes études à l'Institut de Formation Ouverte à Distance de l'Université Thomas SANKARA, je mène une recherche sur la planification dans les structures scolaires et éducatives dans le but de faire des propositions pour l'amélioration de la qualité en éducation.

En remplissant le questionnaire ci-joint, vous contribuez énormément à la collecte des informations indispensables à l'accomplissement de la recherche.

Soyez rassuré(e) que les données ainsi recueillies seront traitées dans la stricte confidentialité.

Merci d'avance !

Section A : Informations générales.

*Consigne : Vous aurez à remplir des pointillés en inscrivant l'information demandée, à cocher des cases ou à écrire intégralement votre réponse.

1-Nom de la structure :

2-Nom du service :

3-Profil professionnel du responsable ou du chef du service :

*Cochez la bonne case

4- Sexe : Masculin féminin

Cochez la cage correspondante à votre réponse. Pour certaines questions, vous pourriez cocher plus d'une cage pour vos réponses.

Section B : La perception de la planification et de la qualité en éducation

5- Qu'est-ce que la qualité en éducation pour vous ?

.....
.....
.....
.....
.....

6- Qu'est-ce que la planification en éducation pour vous ?

.....
.....
.....
.....
.....

7-Quel(s) lien (s) y a-t-il entre la planification et la qualité de l'éducation ?

.....
.....
.....
.....
.....

Section C : Les pratiques en planification de l'éducation

8- Avez-vous suivi de formation en planification ces cinq (5) dernières années ?

8-1 : oui 5-2 : non

8.2- Si oui, précisez le thème :

9. Avez-vous connaissance de documents de planification du développement du pays ?

9.1 : oui 5.2 : non

9.2 : si oui, lesquels ? :

10-Connaissez-vous les documents suivants de politique éducatives ? Cochez la/les cases qui convient/conviennent.

10.1 : La loi n° 013-2007/AN du 30 juillet 2007 portant loi d'orientation de l'éducation

- 10.2 : La politique sous-sectorielle des ESSRS 2010-2025
- 10.3 : La PN-ESTP 2008-2025
- 10.4 : Le PSEF 2017-2030

11- Lesquels de ces documents de politique disposez-vous au niveau de votre service ? Cochez la/les case-s qui convient/conviennent.

- 11.1 : Le Plan d'Action
- 11.2 : La Carte Educative
- 11.3 : Le Programme d'Activités
- 11.4 : Le Projet d'Etablissement
- 11.5 : Le Rapport d'Activités
- 11.6 : Le rapport de réunion
- 11.7 : L'annuaire statistique
- 11.8 : Autre indiquez :.....

12-Quelles difficultés rencontrez-vous en planification de l'éducation ?

13-Quelles solutions proposeriez-vous pour atteindre la qualité en éducation ?

Annexe 2 : Guide d'entretien avec les responsables des services des structures déconcentrées de l'Enseignement secondaire de la Région du Sud-Ouest.

**UNIVERSITÉ THOMAS
SANKARA**

**INSTITUT DE FORMATION
OUVERTE A DISTANCE**

Étudiant : DABIRE Namwinyan
Tel : 70 01 85 94/ 76 02 39 77
Email : yandabire@yahoo.fr
WhatsApp : 71 23 50 13

BURKINA FASO

Unité - Progrès -Justice

Année académique 2019-2020

Structure :

Responsable :

Introduction : présentation de l'étudiant, de ses objectifs de recherches et de la thématique de l'entretien.

Thèmes des échanges :

Documents nationaux de référence en action éducative

Documents internes de référence en matière éducative

Les priorités de l'éducation au niveau national (en termes quantitatif et qualitatif) :

Les priorités éducatives au niveau local (en termes quantitatif et qualitatif)

Les difficultés de planification (en éducation) de la structure/du service

Les solutions à envisager pour atteindre les objectifs quantitatifs en éducation

Les solutions à envisager pour atteindre les objectifs qualitatifs en éducation

Conclusion : remerciement suivi de l'engagement de rendre disponibles les résultats des recherches.

Annexe 3 : Guide d'entretien avec les partenaires de l'éducation (syndicats et bureaux des APE) du secondaire de la région du Sud-Ouest.

**UNIVERSITÉ THOMAS
SANKARA**

**INSTITUT DE FORMATION
OUVERTE A DISTANCE**

BURKINA FASO

Unité - Progrès -Justice

Étudiant : DABIRE Namwinyan
Tel : 70 01 85 94/ 76 02 39 77
Email : yandabire@yahoo.fr
WhatsApp : 71 23 50 13

Année académique 2019-2020

Structure :

Responsable :

Introduction : présentation de l'étudiant, de ses objectifs de recherches et de la thématique de l'entretien.

Thèmes des échanges :

Connaissance des documents nationaux de référence en action éducative

Connaissance des documents internes de référence en matière éducative

Les priorités de l'éducation au niveau national (en termes quantitatif et qualitatif) :

Les priorités éducatives au niveau local (en termes quantitatif et qualitatif) :

Les difficultés relationnelles/communicationnelles de planification (en éducation) dans la localité

Les solutions à envisager pour atteindre les objectifs quantitatifs en éducation

Les solutions à envisager pour atteindre les objectifs qualitatifs en éducation

Conclusion : remerciement suivi de l'engagement de rendre disponibles les résultats des recherches.

Annexe 4 : Matrice de Cadre Logique selon Carron, G et.al. (2014) IPE, p24.

Description du programme	Indicateurs/Cibles	Source de vérification	Hypothèses
<p>Objectif général</p> <p>Le vaste <i>impact</i> du développement auquel le programme contribue à un niveau national ou sectoriel (établit le lien avec le contexte politique et/ou avec le programme sectoriel)</p>	<p>Mesure l'ampleur de la contribution apportée à l'objectif général</p>	<p>Sources d'informations et méthodes utilisées pour les recueillir et les rapporter (y compris qui et quand/comment/à quelle fréquence)</p>	
<p>But</p> <p>Le <i>résultat</i> du développement à la fin du programme, notamment les avantages escomptés pour le(s) groupe(s) cible(s)</p>	<p>Aide à répondre à la question : « Comment saurons-nous si nous avons atteint notre objectif ? »</p> <p>Devrait comprendre les détails appropriés sur la quantité, la qualité et le temps</p>	<p>Sources d'informations et méthodes utilisées pour les recueillir et les rapporter (y compris qui et quand/comment/à quelle fréquence)</p>	<p>Hypothèses (facteurs extérieurs au contrôle de la gestion du programme) qui peuvent avoir un effet sur le lien but-objectif</p>
<p>Résultats</p> <p>Les <i>produits</i> (biens et services) directement fournis par le programme et qui sont largement soumis au contrôle de la gestion du projet.</p>	<p>Aide à répondre à la question : « Comment saurons-nous si les résultats ont bien été fournis ? »</p> <p>Devrait comprendre les détails appropriés sur la quantité, la qualité et le temps</p>	<p>Sources d'informations et méthodes utilisées pour les recueillir et les rapporter (y compris qui et quand/comment/à quelle fréquence)</p>	<p>Hypothèses (facteurs extérieurs au contrôle de la gestion du programme) qui peuvent avoir un effet sur le lien résultats-but</p>
<p>Activités</p> <p>Les tâches devant être effectuées en vue d'obtenir les résultats escomptés</p> <p>(<i>facultatives dans la matrice, peuvent se faire séparément</i>)</p>	<p>Un récapitulatif des ressources/moyens peut figurer dans cet encadré</p>	<p>Un récapitulatif des coûts/du budget peut figurer dans cet encadré</p>	<p>Hypothèses (facteurs extérieurs au contrôle de la gestion du programme) qui peuvent avoir un effet sur le lien activités-résultats</p>