

Décentralisation de l'éducation secondaire au Burkina Faso : perspectives et expériences
d'appropriation des Directeurs Régionaux et des Chefs d'Établissements Secondaires Publics

Charles Karosy Bamouni

Thèse soumise à la Faculté des études supérieures et postdoctorales dans le cadre des exigences
du programme de doctorat en Administration Éducationnelle et Fondements.

Faculté des études supérieures et postdoctorales
Université d'Ottawa

© Charles Karosy Bamouni, Ottawa, Canada, 2013

Résumé :

La recension des écrits tend à démontrer que la mise en œuvre réussie de la décentralisation dépend de l'appropriation du changement par les principaux acteurs. La présente étude exploratoire et qualitative vise à explorer l'appropriation de la réforme de décentralisation auprès des cadres scolaires du ministère des enseignements secondaires et supérieur du Burkina Faso. L'analyse a porté sur la manière dont les participants intègrent les « réalités substantielles » de la décentralisation dans leur gestion quotidienne et s'attache à répondre à la question suivante : Comment les directeurs régionaux et les chefs d'établissements secondaires publics du Burkina Faso s'approprient leurs prérogatives et actualisent leurs pratiques de gestion ?

Le but de la recherche étant de comprendre le vécu et le ressenti des cadres scolaires, la collecte des données s'est faite selon diverses techniques qualitatives, entrevue semi-directive, observation et collecte de documents d'archives, auprès de huit participants.

L'analyse des données a permis de découvrir que les participants adhèrent aux réformes de décentralisation. Ils perçoivent de façon pertinente leur démarche appropriative. Les principaux aspects liés à l'appropriation du changement se rapportent à : a) une bonne connaissance des textes, des personnes et de soi; b) un développement de nouvelles compétences et attitudes; c) et un ajustement perpétuel aux exigences nouvelles et au contexte.

Il ressort de l'analyse comparée de l'appropriation et de la mise en œuvre de la décentralisation des récurrences convergentes et divergentes entre les participants. De façon plus détaillée, les résultats indiquent que leur démarche appropriative est sous-tendue par des facteurs individuels, législatifs et contextuels.

Cette recherche contribue également à informer le monde scientifique et les décideurs politiques sur les difficultés qu'éprouvent les cadres scolaires en matière de gestion et d'appropriation du changement. À cet égard, elle retrace la manière dont les participants à l'étude y font face.

Mots-clés : décentralisation, éducation, implantation, appropriation, prérogatives, cadres scolaires, méthode qualitative, pratiques de gestion.

Remerciements

Le processus doctoral demeure une expérience inédite et son succès exige un dépassement personnel. Cela demande de la croyance envers son propre potentiel, du courage, de la détermination et l'accompagnement des membres du comité de thèse.

Au cours des dernières années, j'ai côtoyé des étudiants au programme de doctorat, des professeurs d'université compétents, généreux et aussi stimulants. À vous tous avec qui j'ai grandement appris j'adresse mes sincères remerciements.

Mes remerciements vont également à mon directeur de thèse, Monsieur Richard Maclure, professeur titulaire à la faculté d'éducation de l'université d'Ottawa. Mon cher Maclure acceptez ici l'expression de ma profonde gratitude pour votre engagement, disponibilité, rigueur, sens de la critique constructive, sans oublier votre soutien moral et vos engagements constants qui m'ont permis de surmonter les obstacles divers comme le découragement, la procrastination, tout au long de ce long cheminement et, de mener à terme cette recherche.

J'exprime ma reconnaissance aux différents membres de mon comité de thèse et membres de jury, Raymond LeBlanc, Michel Saint-Germain et Natalie Bélanger qui m'ont permis de partager leur riche expérience scientifique. Tout au long des différentes étapes de cette recherche, j'ai bénéficié de votre collaboration remarquable et de votre exceptionnelle disponibilité.

Ma gratitude va aussi aux différentes autorités politiques et administratives du Ministère des enseignements secondaires, supérieur et de la recherche scientifique (MESSRS) du Burkina Faso qui m'ont facilité l'accès aux différents sites de collecte des données.

Merci à Monsieur Dieudonné Gnoulla et famille pour avoir accepté de m'héberger pendant trois semaines et pour la célébration de mon succès. À ce propos, je tiens aussi à remercier Monsieur Boniface Kaboré et famille.

Je ne peux également passer sous silence la collaboration des membres de ma famille et leur grande compréhension. À mon épouse Germaine Bamouni/Birba, pour ta compréhension, ta grande patience et tolérance, ton soutien durant mon cheminement, reçois ma gratitude. Quant à vous mes chers enfants, Bérakha et Elnatane, sachez que j'ai toujours été submergé de peine à chacune de mes absences en famille ces années durant et il me fait plaisir de vous dire que ce succès est aussi le vôtre.

Ma gratitude s'adresse finalement à tous ceux et celles qui ont contribué de quelque manière que ce soit au succès de ce long et dynamique processus de recherche doctorale, à son Excellence, Monsieur Djibril Ypéné Bassolé, Ministre d'État, Ministre des Affaires Étrangères et de la Coopération Sous-régionale (MAE-CR) pour son soutien moral et financier lors de moments difficiles, à mes parents, Lazare et Tanga Marie, pour leurs prières et leur présence spirituelle.

Dédicace

Je dédie cette thèse :

À ma mère, pour son amour inconditionnel et son dévouement à l'épanouissement de ses enfants;

À mon épouse, avec qui je vis l'amour au quotidien;

À mes enfants Bérakha et Elnatane, avec qui je vis l'appropriation du rôle de père au quotidien;

À mon directeur de thèse, avec qui je chemine dans la recherche des années durant.

Table des matières

RÉSUMÉ :	I
REMERCIEMENTS	III
DÉDICACE	V
LISTE DES TABLEAUX	X
LISTE DES FIGURES	XI
LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES	XII
INTRODUCTION	1
1. APPROPRIATION DE LA DÉCENTRALISATION	1
2. JUSTIFICATION DE LA RECHERCHE.....	3
3. DIMENSIONS IMPORTANTES DE LA RECHERCHE	4
4. ORGANISATION DE LA THÈSE	7
PREMIÈRE PARTIE : REVUE DE LA LITTÉRATURE, PROBLÉMATIQUE ET CADRE THÉORIQUE	9
CHAPITRE I : DÉCENTRALISATION DE L'ÉDUCATION EN AFRIQUE, COURANTS DE PENSÉE,	10
GENÈSE ET EXPÉRIENCES DE MISE EN ŒUVRE	10
1.1. COURANTS DE PENSÉE ET THÉORIES GÉNÉRAUX.....	10
1.1.1. <i>Courants de pensée de la décentralisation</i>	11
1.1.2. <i>Approches et théories généraux sur la décentralisation</i>	13
1.1.3. <i>Formes de décentralisation</i>	14
1.2. GENÈSE DE LA DÉCENTRALISATION EN AFRIQUE ET AU BURKINA FASO	17
1.3. EXPÉRIENCES DE MISE EN ŒUVRE DE LA DÉCENTRALISATION.....	19
1.3.1. <i>Insuffisances, contraintes et réalités</i>	20
1.3.2. <i>Rôle des responsables administratifs</i>	23
1.3.2.1. <i>Rôle des acteurs intermédiaires</i>	27
1.3.2.2. <i>Rôle des chefs d'établissements</i>	28
1.3.3. <i>Conditions de succès de la mise en œuvre de la décentralisation</i>	32
CHAPITRE II : PROBLÉMATIQUE, QUESTION DE RECHERCHE ET CADRE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE	36
2.1. PROBLÉMATIQUE	36
2.1.1. <i>Pertinence de la recherche</i>	38
2.1.2. <i>Objet de la recherche</i>	39
2.1.2.1. Objectif général	39
2.1.3. <i>Question de recherche</i>	40
2.1.3.1. Questions spécifiques	40
2.2. CADRE THÉORIQUE.....	42
2.2.1. <i>Concepts et nature des prérogatives en éducation</i>	42
2.2.1.1. Notion de prérogative	42
2.2.1.2. Nature des prérogatives en éducation	43
2.2.1.2.1. Prérogatives des structures intermédiaires	44
2.2.1.2.2. Prérogatives des chefs d'établissements	44
2.2.2. <i>Concept d'appropriation</i>	46

2.2.3. <i>Perspective compréhensive</i>	49
2.2.3.1. Dimensions	51
2.2.4. <i>Perspectives appropriatives</i>	55
2.2.4.1. Phases d'appropriation	55
2.2.4.2. Formes d'appropriation	60
2.2.5. <i>Lien entre problématique et cadre théorique</i>	63
DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE	69
CHAPITRE III : MÉTHODOLOGIE	70
3.1. APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE	71
3.1.1. <i>Justification du choix méthodologique</i>	72
3.1.2. <i>Expérience appropriative</i>	73
3.2. COLLECTE DES DONNÉES	74
3.2.1. <i>Choix des sites et des participants</i>	75
3.2.2. <i>Choix des outils de collecte des données</i>	77
3.2.2.1. <i>Description des outils de collecte des données</i>	78
3.2.2.1.1. L'observation	78
3.2.2.1.2. Les entretiens	79
3.2.3. <i>Transcription et validation des récits</i>	82
3.2.4. <i>Données secondaires</i>	82
3.2.5. <i>Le journal de bord</i>	84
3.3. DÉROULEMENT DE LA COLLECTE DES DONNÉES	84
3.4. LES DIFFÉRENTES ÉTAPES DE L'ANALYSE DES DONNÉES	88
3.5. CRITÈRES DE SCIENTIFICITÉ	94
TROISIÈME PARTIE : CONTEXTUALISATION ET PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	98
CHAPITRE IV : CONTEXTUALISATION	99
4.1. PRÉSENTATION DU BURKINA FASO	100
4.1.1. <i>Évolution historique et politique</i>	100
4.2. LA LÉGISLATION RELATIVE À LA DÉCENTRALISATION	106
4.3. ORGANISATION DU TERRITOIRE	107
4.3.1. <i>Les collectivités territoriales</i>	107
4.3.1.1. Les circonscriptions administratives	109
4.4. STRUCTURE DU SYSTÈME ÉDUCATIF	110
4.5. POLITIQUES ÉDUCATIVES ET DÉCENTRALISATION AU MESSRS	114
4.5.1. <i>Politiques éducatives</i>	114
4.5.2. <i>Décentralisation au MESSRS</i>	115
4.5.2.1. Structure du MESSRS	117
4.5.3. <i>Prérogatives des Directeurs Régionaux</i>	120
4.5.4. <i>Prérogatives des Chefs d'établissements Secondaires Publics</i>	122
CHAPITRE V : LE PROCESSUS D'APPROPRIATION DES DIRECTEURS RÉGIONAUX ...	128
5.1. CARACTÉRISTIQUES PROFESSIONNELLES ET PERSONNELLES DES DIRECTEURS RÉGIONAUX	128
5.2. RÉFLEXIONS SUR LA DÉCENTRALISATION ET COMPRÉHENSIONS DE LEUR RÔLE	130
5.2.1. <i>Perceptions positives</i>	130
5.2.2. <i>Perceptions négatives</i>	135
5.3. ATTENTES DES DIRECTEURS RÉGIONAUX	140
5.4. ACTIONS D'APPROPRIATION DES DIRECTEURS RÉGIONAUX ET D'EXERCICE DE LEURS PRÉROGATIVES	142
5.5. DIFFICULTÉS RENCONTRÉES PAR LES DIRECTEURS RÉGIONAUX	152

CHAPITRE VI : LE PROCESSUS D'APPROPRIATION DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENTS. 159

6.1. CARACTÉRISTIQUES PROFESSIONNELLES ET PERSONNELLES DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENTS.....	159
6.1.1. <i>Profil individuel</i>	160
6.2. PERSPECTIVES DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENTS	163
6.2.1. <i>Perceptions positives des CES</i>	163
6.2.2. <i>Perceptions négatives des CES</i>	166
6.3. ATTENTES DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENTS	171
6.4. ACTIONS D'APPROPRIATION DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENTS	173
6.5. DIFFICULTÉS RENCONTRÉES PAR LES CHEFS D'ÉTABLISSEMENTS.....	181

QUATRIÈME PARTIE : INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS 190**CHAPITRE VII : ANALYSE COMPARATIVE ET DISCUSSION DES RÉSULTATS..... 191**

7.1. RAPPEL DE L'OBJECTIF DE LA RECHERCHE ET DES PRINCIPAUX RÉSULTATS	191
7.1.1. <i>Objectifs de l'étude</i>	191
7.1.2. <i>Questions spécifiques</i>	192
7.1.3. <i>Rappel des principaux résultats</i>	192
7.2. ANALYSE COMPARATIVE DES ASPECTS D'APPROPRIATION ENTRE LES DEUX GROUPES.....	194
7.2.1. <i>Perceptions des participants</i>	194
7.2.1.1. Convergences entre DR.....	194
7.2.1.2. Divergences entre DR.....	195
7.2.1.3. Convergences entre CES.....	196
7.2.1.4. Divergences entre CES	196
7.2.1.5. Convergences entre DR et CES	197
7.2.1.6. Divergences entre DR et CES.....	197
7.2.2. <i>Les attentes des participants</i>	198
7.2.2.1. Convergences entre DR	198
7.2.2.2. Divergences entre DR	198
7.2.2.3. Convergences entre CES	198
7.2.2.4. Divergences entre CES.....	198
7.2.2.5. Convergences entre DR et CES.....	199
7.2.2.6. Divergences entre DR et CES.....	199
7.2.3. <i>Comportements d'appropriation des participants</i>	201
7.2.3.1. Convergences entre DR	201
7.2.3.2. Divergences entre DR	201
7.2.3.3. Convergences entre CES	202
7.2.3.4. Divergences entre CES.....	203
7.2.3.5. Convergences entre DR et CES.....	203
7.2.3.6. Divergences entre DR et CES.....	204
7.2.4. <i>Difficultés rencontrées par les participants</i>	205
7.2.4.1. Convergences entre DR.....	205
7.2.4.2. Divergences entre DR	205
7.2.4.3. Convergences entre CES	206
7.2.4.4. Divergences entre CES.....	206
7.2.4.5. Convergences entre DR et CES.....	206
7.2.4.6. Divergences entre DR et CES	207
7.3. DISCUSSION : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS EN LIEN AVEC LA LITTÉRATURE	208
7.3.1. <i>Perspectives compréhensives de la décentralisation</i>	209
7.3.1.1. Importance de la perception et des attentes des participants.....	209
7.3.2. <i>Perspectives appropriatives des participants</i>	211
7.3.2.1. Actions et démarches d'appropriation.....	211
7.3.2.2. Phases et formes d'appropriation.....	213

7.3.2.3. Difficultés rencontrées	217
7.4. IMPLICATIONS THÉORIQUES.....	218
7.4.1. <i>Implications pratiques</i>	220
7.4.1.1. Implication pour le MESSRS.....	221
7.4.1.2. Implication pour les directions régionales	222
7.4.1.4. Implication au niveau des établissements.....	222
7.5. CONTRIBUTIONS ET LIMITES DE LA RECHERCHE	223
7.5.1. <i>Contributions de la recherche</i>	223
7.5.2. <i>Limites de la recherche</i>	224
7.6. NOUVELLES PISTES DE RECHERCHE	225
CONCLUSION GÉNÉRALE	226
RÉFÉRENCES.....	229
ANNEXE 1 : LETTRE AUX DR	249
ANNEXE 2 : QUESTIONNAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE	251
ANNEXE 3 : GRILLE D’OBSERVATION	252
ANNEXE 4 : GUIDE D’ENTREVUE.....	253
ANNEXE 5 : FEUILLE DE PRISE DE NOTES	254
ANNEXE 6 : CALENDRIER DE LA COLLECTE DES DONNÉES JANVIER À AVRIL 2010	263

Liste des tableaux

Tableau 1: prérogatives transférées en éducation	46
Tableau 2: principales dimensions de l'appropriation.....	54
Tableau 3: synthèse des différentes formes d'appropriation	63
Tableau 4: Liste des documents d'archives collectés.....	99
Tableau 5: directions régionales du MESSRS	116
Tableau 6: profil des DR ayant participé à l'étude	129
Tableau 7: Attitudes utiles à l'appropriation et à l'exercice des prérogatives des DR.....	150
Tableau 8: compétences nécessaires à l'appropriation.....	150
Tableau 9: synthèse des principaux résultats de l'analyse sur les DR	158
Tableau 10: profil des participants, chefs d'établissements, à l'étude	162
Tableau 11: attitudes et compétences utiles à l'appropriation des CES	180
Tableau 12: synthèse des principaux résultats des CES participants.....	187
Tableau 13: suite synthèse des principaux résultats des CES participants	188
Tableau 14: suite synthèse des principaux résultats des CES participants	189
Tableau 15: Convergences et divergences entre les participants en termes de perspectives	200
Tableau 16: synthèse des convergences et divergences en termes de comportement d'appropriation entre les participants	204
Tableau 17: convergences et divergences entre participants en termes de difficultés.....	207

Liste des figures

Figure 1: problématique et intérêt de la recherche -----	41
Figure 2: Processus d'appropriation selon De Vaujany (2005) -----	56
Figure 3: Les marches de l'appropriation (d'après Depover et Strebelle, 1996, revu par Paquelin, 1999) -----	57
Figure 4: Les phases de la dynamique d'appropriation (d'après Paquelin, 2010) revues par Bamouni ----	58
Figure 5: dynamique systémique des interactions -----	61
Figure 6: cadre théorique d'analyse de l'appropriation des prérogatives auprès des DR et de CES -----	67
Figure 7: démarche méthodologique -----	70
Figure 8: approche méthodologique-----	71
Figure 9: structure actuelle du système éducatif-----	113
Figure 10: organisation du territoire et structure déconcentrée du MESSRS -----	119
Figure 11: l'appropriation des DR sous forme de schéma -----	151

Liste des sigles et acronymes

AN : Assemblée nationale
 APE : Association des Parents d'Élèves
 BAD : Banque Africaine de Développement
 BM : Banque Mondial
 C.G. : Comité de Gestion
 CA : Circonscription Administrative
 CAPES : Certificat d'Aptitudes Pédagogiques de l'Enseignement Secondaire
 CE : cours élémentaire
 CE : Cours Élémentaire
 CENI : Commission électorale nationale indépendante
 CENI : Commission Électorale Nationale Indépendante
 CES : chef d'établissement secondaire
 CGCT : Code Général des Collectivités Territoriales
 CM : cours moyen
 CMRPN : Comité militaire de redressement pour le progrès national
 CND : Commission Nationale de la Décentralisation
 CND : Commission Nationale de la Décentralisation
 CNR : Conseil national de la révolution
 CP : cours Préparatoire
 CP : cours préparatoire
 CPDLC : Conférence des proviseurs et directeurs des lycées et collèges
 CSC : Conseil supérieur de la communication
 CSC : Conseil Supérieur de la Communication
 CSFA : Conseil Supérieur des Forces Armées
 CSMOD : Cadre Stratégique de Mise en Œuvre de la Décentralisation
 CSP : comité de salut du peuple
 CSP : Comité du Salut du Peuple
 CT : Collectivité Territoriale
 DA : décentralisation administrative
 DEA : Diplôme d'Études Approfondies
 DEFT : Directeur d'établissement et de Formation Technique
 DEUG : diplôme d'études universitaires générales
 DP : décentralisation politique
 DP : Direction Provinciale
 DR HB : Direction régionale des Hauts-Bassins
 DR : Directeur Régional
 DR : directeur régional
 DRCO : Direction régionale du centre-ouest

DRH : Directeur des Ressources Humaines
DRH : Directeur des Ressources Humaines
EB : Éducation de Base
EBF : Éducation de Base formelle
EF : Éducation formelle
EI : Éducation Informelle
ENF : Éducation non formelle
EPP : Éducation post-primaire
EPP : Éducation Post-Primaire
ES : Éducation secondaire
ES : Éducation Spécialisée
FMI : Fonds monétaire international
FONER : Fonds National pour l'Éducation et la Recherche
FP : front populaire
IFI : Institutions Financières Internationales
MASSN : Ministère de l'Action Sociale et de la Solidarité Nationale
MASSN : Ministère de l'action sociale et de la solidarité nationale
MD/ETP : Ministre délégué à l'enseignement technique et professionnel
MEBA : Ministère de l'enseignement de base et de l'alphabétisation
MESS : Ministère de l'Enseignement Secondaire et Supérieur ;
MESSRS : ministère des enseignements secondaire, supérieur et de la recherche scientifique
OIT : Organisation internationale du travail
ORD : Organisme Régional de Développement
PEPP : Projets Enseignement Post-Primaire
PL : Proviseur de lycée
PNUD : Programme des Nations Unies pour le Développement
PTF : Partenaires Techniques et financiers
RDA : Rassemblement Démocratique Africain
RDP : Révolution démocratique et populaire
SG : secrétaire général
TOD : Textes d'Orientation de la Décentralisation
TOD : Textes d'Orientations de la Décentralisation
UNAPES-B : Union Nationale des Parents d'élèves du Secondaires du Burkina
UNICEF: United Nations Children's Fund
USUBF : Union des sports scolaire et universitaire du Burkina Faso

Introduction

1. Appropriation de la décentralisation

De nombreuses politiques et réformes éducatives ont marqué les dernières décennies dans les pays du Nord comme ceux du Sud (Lessard et al. 2008). Mais qu'advient-il de ces politiques et de ces réformes éducatives ? Comment sont-elles reçues par les acteurs sur le terrain, au premier chef les acteurs intermédiaires et les chefs d'établissements scolaires ? Que savons-nous de l'appropriation de ces réformes, des facteurs de réussite comme ceux pouvant constituer des obstacles ? L'état des lieux est celui d'une production scientifique et non scientifique pléthorique s'efforçant de rendre compte d'un processus complexe, polysémique, relatif et multidimensionnel.

Il importe donc de prendre en compte l'hétérogénéité des situations en matière de décentralisation, hétérogénéité dont seules des analyses concrètes sont susceptibles de rendre compte. Il convient aussi de souligner le flou conceptuel qui préside à des décentralisations « conçues ailleurs » (Le Bris et Paulais, 2007).

Les travaux récents ont volontiers mis l'accent sur l'articulation entre décentralisation et appropriation des prérogatives en insistant sur les divergences de perception entre les différents acteurs internes et la nécessité d'exercer un leadership renouvelé (Odden, 1991; Lessard et al 2008). La présente recherche, tout en poursuivant le travail de formation du point de vue des acteurs, s'attache à répondre aux questions suivantes : quelle sens les cadres scolaires du MESSRS, en occurrence les directeurs régionaux (DR) et les chefs d'établissements secondaires publics (CES), donnent aux réformes en cours ? Comment s'y prennent-ils pour s'approprier leurs nouvelles prérogatives, selon quelles modalités et dans quelles conditions?

Cette étude n'a pas la prétention d'épuiser un sujet aussi complexe que celui de la mise en œuvre de la décentralisation. Notre ambition est d'apporter une contribution nouvelle au regard des résultats révélant des situations disparates et des pratiques plus ou moins éloignées des objectifs initiaux de la décentralisation (Lessard et al. 2008). Cette finalité s'avère pertinente puisqu'elle pose la problématique de la liberté d'action que les acteurs conquièrent en interprétant les textes de réformes. De ce fait elle est étroitement liée à l'importance de l'appropriation qui devient un cadre définissant l'action des responsables administratifs sur le terrain.

D'une manière générale, on peut affirmer que le champ éducatif burkinabé, à l'instar des systèmes des pays africains, subit des politiques de décentralisation (Carnoy, 1999; Lessard, 2006). Cette diversité de normes telle que l'éclatement des centres de décision et les nouveaux rapports entre acteurs méritent une analyse approfondie (Lange, 2003).

À bien des égards, les acteurs ne sont pas que des exécutants de choix politiques venus d'en haut (Fisette et Raffinot, 2010). Au contraire, « ils tirent des leçons de leurs expériences sur ce qui est faisable ou non, apprennent, tentent de corriger ou de masquer leurs erreurs, etc. » (p 17). Ainsi, les acteurs internes jouent un rôle essentiel dans l'appropriation locale des politiques de décentralisation.

Ce faisant, cette recherche s'oriente dans des domaines qui sont à peine défrichés singulièrement celui de l'appropriation des prérogatives que confère la décentralisation aux structures administratives.

Cet intérêt d'étude dépasse donc le cadre d'investigation habituel de mise en œuvre des réformes de décentralisation en éducation. Ce qu'il importe de souligner, c'est que cette recherche entend mettre l'accent sur les modalités d'appropriation des réformes par les acteurs à partir de leur expérience quotidienne. Cette tentative originale contribuera à éclairer la communauté scientifique sur les comportements d'appropriation du changement en éducation.

2. Justification de la recherche

Manifestement, la revue de la littérature témoigne que peu de recherches prennent en considération les dimensions de l'appropriation des réformes de décentralisation. Dans le domaine de l'éducation, il n'y a pas à notre connaissance d'études de grande envergure consacrées explicitement à l'appropriation des politiques éducatives par les acteurs concernés. Plusieurs études se sont davantage souciées de l'impact des politiques de décentralisation (Dupriez, 2005; Lessard et al. 2008), mais peu se sont intéressées à l'appropriation de ces politiques (Lessard et al. 2008). Elles relèguent ainsi au second plan les phases d'implantation et de suivi. Or, constatent Lessard et al. :

« dans plusieurs secteurs institutionnels, les politiques de décentralisation, si bien pensées soient-elles, « atterrissent » mal sur le terrain des pratiques et [...] y perdent beaucoup de leur sens et par là de leurs effets recherchés » (p.156).

À ce jour, en occident tout comme en Afrique, le récit des réformes éducatives est souvent celui d'espairs déçus (Lessard et al. 2008). Ces critiques ne sont pas étrangères à la vision pessimiste de la décentralisation en éducation. C'est dans ce contexte de désillusions et de perceptions négatives que cette recherche tente d'accorder une importance au sens du changement et aux actions menées par les cadres scolaires dans le domaine de l'éducation afin de mieux comprendre l'implantation de la décentralisation au MESSRS.

L'analyse de l'appropriation des prérogatives représente donc une perspective théorique et pratique de recherche complémentaire voire inclusive. Cette étude permet d'explorer et d'interpréter les actions des DR et des CES dans le respect des particularités du contexte burkinabé et du MESSRS. Elle nous assure une connaissance concrète de la réalité appropriative de ces cadres scolaires et, d'autre part, peut favoriser une certaine réflexivité des participants à l'étude sur leurs pratiques d'adoption des réformes de décentralisation. Voilà pourquoi de notre point de vue cette recherche mérite d'être conduite.

3. Dimensions importantes de la recherche

Comme on peut le constater, la présente étude s'inscrit dans le champ de l'analyse de l'implantation des réformes de décentralisation au MESSRS. Elle rejoint ainsi les analyses d'auteurs qui questionnent l'appropriation ou la résistance au changement (Champagne et Ouédraogo, 2008), la mise en œuvre de la décentralisation (Mons, 2004; Leclercq et Vaniscotte 2005). Par ailleurs, les recherches ont jusque là négligé l'analyse des modes d'appropriations des réformes de décentralisation dans le champ particulier de l'éducation. Or, la prémisse de base à cette recherche est que la réussite de la mise en œuvre de la décentralisation ne peut se traduire en pratique que par l'appropriation des prérogatives transférées. Force est de constater que les chercheurs œuvrant dans ce champ de recherche se sont davantage souciés de la transformation du rôle des chefs d'établissements (Dupriez, 2005), des directions d'établissements et des changements dans la gestion (Lessard, 2006), des nouvelles approches dans la gestion des établissements (OCDE, 2001), etc. Dès lors, il semble intéressant d'aborder la question de l'appropriation des prérogatives en privilégiant la parole des acteurs agissant comme un relais afin d'appréhender avec eux la manière dont ils gèrent la mise en œuvre des réformes de décentralisation.

Certes, l'administration des établissements scolaires et celle des directions régionales doivent s'inscrire dans la continuité, mais elles comportent à bien des égards des ruptures (Lessard et Brassard, 2006; Lessard, 2008), des enjeux et des défis qui touchent tous les acteurs du système éducatif secondaire.

Comme le rappelle si bien Depraz (2006, p.40), en référence aux travaux de Peirce (2002), l'action humaine importe plus que sa représentation idéale. Pour elle, l'appropriation du changement comporte une :

« dimension transformative de soi et des autres, de soi par les autres et des autres par soi... (Ce qui permet) de centrer l'attention sur le processus du changement du sujet en tant que tel. L'entière signification (meaning) et la portée significative (significance), représentent donc du point de vue de Peirce une primauté ontologique de la phénoménologie » (www.perlaserfaty.net).

Tout processus d'appropriation requiert donc une transformation majeure des pratiques administrative, professionnelle et de gestion. La mise en œuvre de la décentralisation n'est cependant pas l'objet central de cette recherche. Il ne s'agit pas non plus pour nous d'évaluer l'impact, ni les enjeux de la décentralisation au niveau du MESSRS. L'étude porte bien au contraire sur les pratiques d'appropriation des DR et des CES en vue de comprendre la manière dont ces responsables administratifs intègrent cette nouvelle réalité, en termes de comportements d'adoption du changement.

La question centrale consiste à étudier les pratiques d'adoption des réformes de décentralisation. Autrement dit, la présente recherche se propose de montrer comment les cadres intermédiaires et les chefs d'établissements scolaires adhèrent aux réformes de décentralisation. Son intérêt réside dans la dimension contemporaine du processus d'appropriation et tend à enrichir un champ de connaissances associé aux attitudes d'adoption du changement.

En nous fondant sur cette démarche compréhensive, l'étude poursuit les objectifs suivants :

1. explorer et répertorier les différentes pratiques appropriatives des participants;
 2. distinguer les récurrences, les similitudes, les convergences et les différences dans les modalités d'appropriation de leurs prérogatives ;
 3. analyser les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre de la décentralisation et la manière d'y faire face;
- finalement, discuter des implications théoriques et pratiques de l'étude et faire état de ses limites ainsi que les pistes de recherche potentielles.

Ainsi, le choix épistémologique de la démarche qualitative pour analyser la problématique de l'appropriation des prérogatives des DR et des CES s'explique par le souci d'obtenir des résultats ayant une portée pratique, plus concrète, particulière, individuelle et effective (James, 1997). Cette étude exploratoire s'attache principalement à « ouvrir les yeux de notre esprit » (Depraz, 2006, p.42) sur les caractéristiques de l'appropriation qui se trouvent ne jamais y faire défaut chez les DR et les CES participants à l'étude.

4. Organisation de la thèse

Dans cette perspective, la présente recherche s'articule autour de quatre parties principales subdivisées en sept chapitres. Dans la première partie, nous proposons une synthèse de la littérature pertinente sur la mise en œuvre des réformes de décentralisation, formulons la problématique et le cadre théorique. Dans la deuxième partie, nous présentons le cadre méthodologique. La troisième partie dresse le contexte spécifique de l'étude et présente les résultats de l'analyse des perspectives, des attentes et des comportements d'appropriation des participants. Finalement, la discussion des principaux résultats et leurs implications scientifiques ainsi que les limites et les nouvelles pistes de recherche viennent clore cette longue et riche expérience thèse de doctorat.

Première partie : Revue de la littérature, problématique et cadre théorique

Chapitre I : Décentralisation de l'éducation en Afrique, courants de pensée, genèse et expériences de mise en œuvre

L'analyse des connaissances scientifiques sur la mise en œuvre des réformes de décentralisation dans la gestion des services publics, parmi lesquels les services d'éducation, révèle des résultats variés d'un pays à l'autre. Bien souvent, l'organisation de la gestion des systèmes éducatifs repose sur des modèles composites (Tchimou, 2008). À ce propos, les pages suivantes proposent une synthèse des travaux sur les différents types et formes d'appropriation. Nous nous intéressons non seulement à la diversité d'appropriation structurelle des politiques de décentralisations, mais encore à l'analyse historique de son implantation en Afrique en général et au Burkina Faso en particulier.

Aussi, notre analyse sur la mise en œuvre de la décentralisation portera une attention aux conditions de son succès et au rôle des cadres scolaires. Cette analyse des expériences de sa mise en œuvre et des effets avérés focalise l'intérêt croissant pour la compréhension du processus d'appropriation du changement dans le domaine de l'éducation.

Cette question de l'appropriation des réformes de décentralisation par les cadres scolaires se trouve au cœur de cette recherche exploratoire. Mais avant de nous pencher sur les assises théoriques utiles à la compréhension du processus d'appropriation, il convient de s'attarder un instant sur la notion de décentralisation.

1.1. Courants de pensée et théories généraux

La notion de décentralisation n'a rien d'un invariant universel. Elle émerge dans un contexte précis dont elle cherche à la fois à traduire et à résoudre les difficultés à caractère administratif, financier et organisationnel de la gestion de l'éducation. C'est ainsi que le

vocabulaire administratif l'associe aux concepts de transfert et de délégation. La décentralisation se trouve constituée d'un ensemble d'éléments, qu'il faut coordonner afin de rendre effective sa mise en œuvre.

Les caractéristiques d'une décentralisation ne sont peut-être pas aussi évidentes qu'on peut le penser au premier abord. À ce propos, seuls les textes théoriques, les études descriptives ou les recherches empiriques peuvent nous éclairer sur ce concept. Mais qu'entend-on par décentralisation ?

1.1.1. Courants de pensée de la décentralisation

D'une manière générale, la décentralisation se définit comme le processus par lequel le pouvoir central transfère certaines de ses prérogatives au profit de structures régionales ou locales (UNESCO, 2007, Lemieux, 2001). Dans cette acception, le concept renvoie à (i) un mode d'organisation institutionnelle et à (ii) une technique de gestion administrative par laquelle l'État transfère des postes d'autorité, des compétences et des capacités à des organes plus ou moins autonomes (Lemieux, 1997 ; Greffe, 2005).

On comprendra alors facilement que la décentralisation peut être assimilée à des situations, des modèles et des processus variés en fonction des motivations politiques de chaque pays (Malam Moussa et Ilboudo, 2012). À ces fins, elle désigne le transfert d'autorité et la distribution du pouvoir public en matière de planification, de management et de prise de décision du niveau national à des échelons inférieurs du gouvernement (Rondinelli, 1989, Brassard et Brunet, 1983; Lemieux, 1997; Plante, 2004). Fiske (1996) abonde dans le même sens. Pour lui: *«Decentralization is the process of reassigning responsibility and corresponding decision-making authority for specific functions from higher to lower levels of government and organizational units»* (p 8).

Quoi qu'il en soit la décentralisation suppose des structures au sein desquelles des compétences transférées sont exercées par des acteurs concernés. Le concept d'appropriation devient central dans l'analyse de sa mise en œuvre. La décentralisation, tout comme son appropriation, se rapporte obligatoirement à des pratiques concrètes en matière de gestion qui sont autant de missions essentielles des cadres scolaires.

C'est, dans ce contexte, que les études dans le domaine de l'éducation, associent le concept de décentralisation à un processus par lequel la gestion de l'école est confiée aux acteurs scolaires qui sont plus près de la réalité de l'école et qui la vivent quotidiennement (Koffi et al. 2000, p.41). C'est dire que des prérogatives de gestion afférentes au pouvoir central sont transférées à une autre autorité régionale, provinciale, locale ou aux écoles elles-mêmes (UNESCO, 2005). Ces auteurs soulignent ainsi, l'importance du comportement des acteurs qui donnent une forme concrète aux réformes de décentralisation.

Des lignes qui précèdent et de l'inventaire d'une série de définition du concept de décentralisation (UNESCO, 2007, Lemieux, 2001, Koffi et al. 2000), nous retenons la définition suivante : la décentralisation est un ensemble d'éléments qui, articulés entre eux, permettent le transfert de compétences à des entités ou à des individus plus ou moins autonomes au sein d'un système éducatif. Ainsi, la notion de décentralisation est étroitement associée à celle de délégation de prérogatives en matière d'accomplissement de tâches spécifiques de l'État central à des agents administratifs au niveau régional ou local (Jütting et al. 2005; Mons, 2004). Elle recouvre donc des réalités juridiques, politiques et administratives multiples qui influencent et réorganisent l'action des acteurs publics. Enfin, de par sa nature, elle peut se présenter sous différents types ou prendre des formes diverses.

1.1.2. Approches et théories généraux sur la décentralisation

Il existe plusieurs classifications des théories de la décentralisation (Rondinelli et al. 1984. Mills et al. 1991; Polton, 2004). La plupart établissent néanmoins une distinction entre la décentralisation administrative et la décentralisation politique. Ces deux types de décentralisation correspondent à des réalités spécifiques dans le cadre de l'exercice du pouvoir.

Du point de vue structurel, la *décentralisation administrative* implique la création d'un ou plusieurs niveaux administratifs supplémentaires dotés d'un pouvoir gestionnaire et la délégation de certaines fonctions administratives à ce ou ces niveaux (Mills & al. 1991). Elle suppose une répartition des responsabilités entre différents paliers de gouvernement. Ce transfert de responsabilités vise à rapprocher l'administration de l'administré et à améliorer la fourniture des services publics (Lemieux, 2001

À l'inverse, on ne peut parler de *décentralisation politique*, que lorsque le *réfèrent*, c'est-à-dire le système d'organisation des structures politiques accorde des prérogatives aux collectivités territoriales ou à des organismes autonomes dans des domaines d'action publique (Gontcharoff & Milano, 1987). Très souvent liée au pluralisme politique (Jütting et al. 2005), les prérogatives conférées aux citoyens ou à leurs élus sont aussi nombreuses que variées. Elles concernent divers domaines publics comme la prise en charge de l'éducation ou des domaines multisectorielles (Lemieux, 2001).

En somme, cette classification tient aux prérogatives que la décentralisation confère aux principaux acteurs et ne doit pas être considérée comme une cloison étanche, car il existe des liens entre ces deux types, ceux associés par exemple au critère de transfert.

À la différence des deux types de décentralisation, l'analyse de la littérature permet de distinguer également plusieurs formes ou modalités de décentralisation (Lemieux, 1997, 2001; Mills et al. 1991; Bullock et Thomas, 1997) : la déconcentration, la dévolution, la délégation et la privatisation ou impartition introduites dans la gestion de l'éducation. Passons maintenant à ces différentes formes, comme points de repère sur lesquels l'étude peut s'appuyer et se déployer.

1.1.3. Formes de décentralisation

La *déconcentration* consiste à transférer une certaine part de responsabilités administratives (Abu-Duhou, 1999) du niveau central à un niveau régional ou autre. Toutefois, le ministère continue à garder fermement le contrôle des opérations. En règle générale, les responsables nommés (Abu-Dahou, 1999) sont astreints au respect des mandats qui leur sont transférés (Polton, 2004) par le ministère et restent sous la tutelle hiérarchique de l'administration centrale. Forme de transfert de prérogatives la plus atténuée, la déconcentration est associée au mouvement de transfert de compétence dans l'enseignement public (Caldwell et Spinks, 1992; McGinn et Welsh, 1999).

Non sans lien avec ce qui précède, la *délégation* confère certaines prérogatives à des entités périphériques dont l'autonomie est un peu plus grande que celle des unités déconcentrées (Lemieux, 1997, 2001 ; Mills et al. 1991). Elle suppose qu'une autorité centrale délègue un certain nombre de fonctions ou de prérogatives spécifiques à un agent ou une administration qui dispose d'une grande liberté d'action. Toutefois, la structure bénéficiaire demeure sous le contrôle indirect du pouvoir central (Abu-Dahou, 1999). La délégation accroît l'autonomie de gestion (Lemieux, 1997). Dans la plupart des cas, elle est révocable. Le délégant, notamment

l'autorité centrale, peut se substituer au délégataire ou à la structure bénéficiaire des prérogatives transférées. L'exercice des prérogatives déléguées dans un système tient plus de la déconcentration que de la décentralisation (Adamolekun, 1999).

Dans le cas particulier de la *dévolution*, elle implique que l'État central transfère certaines prérogatives décisionnelles de financement et de gestion à des entités non placées sous la tutelle « directe » du Ministère. Ces entités, par exemple les municipalités, possèdent très souvent un statut juridique (Abu-Dahou, 1999 ; Lemieux, 2001). D'une part, elle suppose la création ou la consolidation de services gouvernementaux dont les activités échappent en grande partie au contrôle direct de l'État central (Abu-Duhou, 1999). D'autre part, elle confère une plus grande autonomie et indépendance. De sorte que Lemieux (1997) la qualifie de décentralisation politique. Elle diffère cependant de la privatisation qui autorise le transfert total du pouvoir à des entreprises privées ou à des particuliers. Certes, dans une dévolution les responsables sont élus au suffrage universel, mais il existe une relation directe entre les responsables et la population qui les désignent.

Le plus souvent, la *privatisation* qualifiée de forme radicale de décentralisation (Lemieux, 2001 ; OIT, 2001), induit un transfert d'avoirs, de propriétés, de ressources du secteur public vers le secteur privé. Pour Lemieux (1997), elle s'apparente plus à une déconcentration. Même si la délégation et la dévolution créent des organisations distinctes des structures centrales, elles demeurent toujours maintenues sous la tutelle des pouvoirs centraux. Le centre peut modifier à volonté leurs attributions. Alors que dans une privatisation le centre n'a aucun pouvoir "officiel" de tutelle. Toutefois, il existe une régulation qui s'opère à travers des lois et des règlements.

Ajoutons que dans le domaine de l'éducation, la privatisation peut revêtir différentes formes. Elle peut être globale ou partielle dans le cas de l'impartition qui permet de confier par contrat certaines activités (transport scolaire) avec un droit de regard. Ainsi, McGinn & Welsh (1999) distinguent trois modes de privatisation en éducation :

- les écoles subventionnées par l'État mais gérées par le secteur privé. La gestion de ces établissements est soumise aux directives gouvernementales et ils ne peuvent percevoir des frais de scolarité ;
- le second mode comprend des écoles subventionnées et gérées par le privé, avec une autonomie relative et pouvant percevoir des frais de scolarité limités ;
- le dernier modèle de privatisation regroupe les écoles financées par le secteur privé, et qui ne sont pas soumises au «contrôle» de l'État.

En définitive, dans presque tous les pays il existe une forme quelconque d'enseignement privé et les différents types de décentralisation peuvent être considérés comme des instances de gouverne ou d'administration selon leur degré d'autonomie. Si administrer suppose fournir à une quelconque entité ce dont elle a besoin avec un droit de regard et, si gouverner suppose le respect des autonomies (Senellart, 1995) alors, la dévolution et la privatisation peuvent être considérées comme des instances de gouverne tandis que la déconcentration et la délégation peuvent être considérées comme des instances d'administration. Qu'à cela ne tienne, dans la pratique les réformes de décentralisation combinent, à des degrés divers, les différents formes et types ci-dessus, notamment en éducation.

Ce tour d'horizon montre que la notion de décentralisation fait référence à deux fonctions distinctes, selon qu'elle concerne l'implantation ou la façon d'agir dans un contexte donné. Dans le premier cas, elle a pour fonction de circonscrire l'ensemble des prérogatives et des actions

visant le succès de son implantation. Dans le second cas, la décentralisation a pour fonction de structurer le rôle des acteurs clés, en particulier celle de l'appropriation. Ces deux fonctions sont indissociables et se complètent dans la mise en œuvre d'une décentralisation. Elles permettent de distinguer les obstacles, les insuffisances et les conditions de succès de sa mise en œuvre. Mais avant d'explorer les contraintes et les conditions nécessaires à son implantation, faisons un bref rappel historique de son origine en Afrique et au Burkina Faso, contexte géographique de notre recherche.

1.2. Genèse de la décentralisation en Afrique et au Burkina Faso

La recension des écrits suggère que l'émergence des politiques de décentralisation en Afrique Subsaharienne coïncide avec celle des programmes d'ajustement structurel (PAS) qui remontent au début des années 1980. Dans ce contexte de globalisation imposée par les Institution Financières Internationales (IFI), Fonds Monétaire Internationale (FMI) et Banque Mondiale (BM) (Ouédraogo, 2003), les PAS deviennent des normes imposées aux pays qui sollicitent du financement pour leur développement (Ismi, 1998 ; Millet, 2003; Toussaint, 2003; Zacharie, 2003).

Parmi les critiques les plus courantes, on peut noter que ces plans d'austérité se résument à un ensemble de mesures peu variables d'un pays à l'autre (Malam Moussa et Ilboudo, 2012) et se sont traduit sur le plan économique à des réductions des dépenses de l'État et à une baisse drastique des budgets sociaux jugés non productifs comme l'éducation (Millet, 2003). Les réformes de décentralisation ne sont donc pas des projets conçus par les pouvoirs centraux.

En outre, sur le plan structurel, ces différentes politiques appliquées sans discernement ont conduit à l'introduction de nouveaux modes d'organisation à travers des réformes institutionnelles et structurelles (Hallak, 2000; Barroso et al. 2002). La décentralisation dans l'éducation participe de ces réformes institutionnelles et structurelles prescrites aux pays concernés dans le cadre des PAS (Carnoy, 1999; Van Zanten, 2004), dont le Burkina Faso.

En revanche, à la faveur des programmes d'ajustement structurel introduits dans les années 1980 et 1990 (Olowu, 2001), de nouvelles initiatives de décentralisation se montrent sous un jour nouveau. Comme on le constate, la plupart des pays en voie de développement ont adopté, de gré ou de force, ces réformes de décentralisation (Work, 2002).

Ces observations sont particulièrement valables pour le Burkina Faso. En effet, plusieurs auteurs soulignent que la décentralisation a été exclusivement imposée aux pays africains dont le Burkina Faso (Thede, 2010; Fisette et Raffinot, 2010; Kafimbou et Sanou, 2007). Selon Kafimbou et Sanou (2007) la décentralisation au Burkina Faso serait « octroyé » et « revendiqué » en ce sens qu'elle a été engagée par l'État central mais sous de fortes suggestions des bailleurs de fonds. De façon plus précise, les décideurs politiques, encore moins les citoyens burkinabé ne sont à l'origine ou à l'initiative des réformes de décentralisation. Ce survol rapide des origines de la décentralisation au Burkina Faso révélé que ces politiques ne sont pas définies de manière autonome. Cependant, le succès du changement en jeu repose, entre autres, sur l'action des cadres scolaires. Comment donc, ces acteurs soutiennent-ils le changement imposé de l'extérieur?

À cette étape de notre analyse nous pouvons conclure qu'une décentralisation a pour but de spécifier :

- les types de compétences ou les fonctions administratives en termes de prérogatives transférées aux cadres scolaires;
- le degré d'autonomie des structures décentralisées;
- les mesures relatives à la coordination des entités régionales et locales;
- les modalités de structuration du système éducatif;
- et finalement, l'organisation des activités scolaires.

Plus précisément, la mise en œuvre de ces fonctions par les cadres scolaires peut prendre des formes différentes, à travers les interprétations qu'en font les différents acteurs de l'éducation. Mais également, l'implantation de la décentralisation peut être source de difficultés. En analysant la littérature, nous distinguons trois ensembles de travaux, à savoir : les contraintes et les obstacles observés dans sa mise en œuvre, le rôle des principaux acteurs et les conditions nécessaires au succès de son implantation. La section suivante propose une analyse critique de cette littérature spécialisée.

1.3. Expériences de mise en œuvre de la décentralisation

La mise en œuvre de la décentralisation, étape d'implantation au cours de laquelle différents acteurs, au premier chef les administrateurs intermédiaires et locaux (Lessard, et al. 2008) sont formellement mandatés, s'avère crucial. En clair, la décentralisation est « appliquée » ou ne l'est pas (Daviau et St-Pierre, 2007). Son implantation pose donc la difficile question de

la liberté d'action que celle-ci confèrent aux acteurs en termes d'interprétation des textes. C'est à ce titre que nous nous intéressons aux contraintes décrites dans la littérature scientifique, en relevant les problèmes les plus importants qui s'y émergent.

1.3.1. Insuffisances, contraintes et réalités

La revue de la littérature révèle des insuffisances, des obstacles, des contraintes et des réalités complexes. L'étude de Malam Moussa et Ilboudo (2012) évoque l'absence de formation et la faible capacité de prise en charge des acteurs. Le manque d'expertises et de compétences constitue en général des freins à la mise en œuvre de la décentralisation.

Les études révèlent également, que les prises de textes n'ont pas toujours été suivies d'un transfert effectif des compétences (Raywid, 1990 ; Thomas, 1993; Dario, 2000). Dans certains cas, le transfert de pouvoirs est insuffisant ou inadéquat (Ribot, 2002). Par exemple, dans une autre étude menée en 2003 sur l'Afrique subsaharienne, Ribot observe que les institutions locales n'ont pas bénéficié d'assez de pouvoirs discrétionnaires pour offrir aux citoyens des services efficaces et efficients. Très souvent, les gouvernements centraux africains sont réticents à partager leurs prérogatives avec les gouvernements locaux et rechignent, dans bien des cas, à décentraliser certaines prérogatives aux structures régionales et locales (Jacob, 1998; Olowu, 2003). Particulièrement, le partage des responsabilités n'est qu'un leurre (Leclercq-Olive et Rochegude, 2001).

Bien avant Dario, Ribot et Olowu, différentes études (Diop et Diouf, 1993; Gentil et Husson, 1996) témoignaient d'une capture des prérogatives par les élites au niveau local ou par certains groupes d'intérêts (Bardhan et Mookherjee, 1998; Ouédraogo, 2007). Ainsi, le maintien des ressources financières et humaines au niveau central (UNESCO, 2002; Le Bris et Paulais, 2007), l'émergence de logique de patronage (Cook, 2003) constituent des influences néfastes

auxquelles les différents acteurs sont soumis sur le terrain. Bien évidemment de telles attitudes s'apparentent à des reflexes de recentralisation (Affichard, 1997) et seraient nuisibles à l'exécution des prérogatives et partant à la consolidation des structures décentralisées (Prud'homme, 1995; Paquet, 2005).

Dans bien des cas, le transfert de prérogatives ne mène pas toujours à l'émergence d'un nouvel espace de pouvoirs locaux (Le Bris et Paulais, 2007). Prud'homme (1995) avait déjà observé que le transfert de pouvoir dans le domaine de l'éducation n'a pas toujours conduit à une meilleure gestion des structures éducatives. Dans certains cas, le transfert de prérogatives n'a pas toujours garanti un bon usage de ces responsabilités (Cheng, 1996). Ainsi, le manque de volonté politique, l'insuffisance de l'encadrement juridique du processus de transfert des compétences, le manque de communication en direction des différents acteurs et une expérience erratique en raison des nombreux changements de régimes (Malam Moussa et Ilboudo, 2012) apparaissent comme des obstacles.

Plus particulièrement, Dario (2000,) a observé qu'au niveau des différents pays africains :

«La décentralisation des systèmes éducatifs s'est traduite de manière générale par la création d'échelons intermédiaires comme les directions régionales de l'éducation ou les inspections d'académie, avec les services associés, mais sans qu'on est totalement délégué à ces niveaux et services territoriaux l'ensemble des compétences de décision, de gestion, de suivi qui auraient pu permettre d'en faire de véritable centre de responsabilité» (p. 58).

Des liens peuvent être faits entre les critiques de Dario et les conclusions soutenues par Lessard et al. (2008), selon lesquelles les réformes de décentralisation « atterrissent » mal sur le terrain et y perdent beaucoup de leurs effets escomptés. À cet égard, il faut bien reconnaître avec ces auteurs que :

« Le récit des réformes, celui de leur mise en œuvre et de leurs résultats, est souvent celui d'espoirs déçus, voire de désillusions profondes, à tel point qu'un sentiment de scepticisme, voire de cynisme est fort répandu dans les milieux institutionnels ayant subi des réformes ou des cascades de réformes » (p.156-157).

Il en est ainsi du milieu de l'éducation, soutiennent-ils. Comme on le constate, ces analyses explicitent les conditions dans lesquelles se déroule l'implantation des réformes de décentralisation. Les différents auteurs font écho des influences néfastes auxquelles les différents acteurs sont soumis sur le terrain. Dans les faits, l'implantation de la décentralisation exige un changement de posture, des principaux acteurs, pour ne pas subir les changements mais d'en maîtriser le cours dans une perspective appropriative. Or, cette évolution passe nécessairement par une adaptation au nouveau contexte et implique une redéfinition des fondements de leur action quotidienne. Ainsi, ces expériences décrites rendent compte de la nécessité de rompre avec les pratiques décrites et font la promotion de l'appropriation.

Un enjeu majeur se dessine ici: celui des comportements individuels à s'ouvrir à la réalité nouvelle. Plusieurs questions viennent immédiatement à l'idée. En effet, comment ces changements se traduisent-ils ? Quelle interprétation les individus font de leurs expériences ? Comment les acteurs principaux se saisissent des nouveaux contenus et des nouvelles formes que prennent leur action? Il apparaît clairement que ces questionnements se traduisent par un apprentissage des nouveaux rôles. Ainsi, la décentralisation effective dépend en définitive de la place que les acteurs peuvent et savent occuper dans son application.

Finalement, la décentralisation ne sera effective que si elle est adoptée et mise en œuvre par les acteurs concernés. Dès lors, les réponses à ces questions sont en grande partie liées à l'appropriation de leurs prérogatives qui constitue un intérêt certain pour toute recherche sur la capacité et la volonté des principaux acteurs à exercer leurs compétences. Ce faisant, les responsables administratifs ont un rôle essentiel dans la pleine prise en charge des réformes de décentralisation. Dans tous les cas, la réussite d'une décentralisation dépend de l'engagement des acteurs à intégrer la dynamique de changement dans leur entité. Somme toute, il appert que la décentralisation n'est ni bonne ni mauvaise en soi, tout dépend de sa mise en œuvre (Dafflon et Madiès, 2008, p.27).

En regardant plus en détails ces écrits, il est frappant de constater que ce sont les acteurs qui détermineront par leur action et leur capacité, la réussite ou l'échec des réformes. Pour l'essentiel, les principaux acteurs jouent un rôle important dans l'implantation de toute réforme de décentralisation.

1.3.2. Rôle des responsables administratifs

Bien qu'il y ait d'excellentes raisons pour justifier la décentralisation des systèmes d'éducation, le processus nécessite, pour réussir, un engagement des gestionnaires et une grande capacité de diriger (Dutercq, 2000). Les nouvelles responsabilités imposent des changements profonds dans le fonctionnement du système éducatif et des établissements secondaires et ce, à plusieurs points de vue.

Les recherches de Leithwood et al. (1999) sur le rôle des acteurs administratifs constitue une toile de fond pertinente pour la présente étude en raison de leur cadre d'analyse en termes de trois facteurs : a) la volonté/ motivation des acteurs, b) la capacité (individuelle et collective) de ces acteurs et c) la situation (contexte/infrastructure). En clair, ces auteurs croient que la

motivation pour réussir une réforme dépend, dans une large mesure, de la perception de la compatibilité entre les buts personnels des acteurs et ce qu'ils comprennent des objectifs de la réforme, ainsi que leur sentiment d'efficacité potentielle devant les contraintes.

C'est précisément dans ce contexte que Courpasson (2000), à la lumière de plusieurs expériences, en vient à conclure que :

«dans les nouvelles configurations organisationnelles [...] fondées sur les idées de transversalité, de compétence et de décentralisation, ce sont plus les contraintes qui dictent aux agents dans les entités décentralisées l'essentiel de leur conduite» (p.19-21).

Toutefois, il croit que cela ne peut être généralisé car remarque-t-il, c'est bien plus souvent dans les organisations où la décentralisation rime avec sanction et transfert des risques que les responsables sont moins portés à prendre des initiatives.

Au-delà des initiatives, certaines études empiriques proposent l'exercice d'un leadership (Murphy et Seashore-Louis, 1999 ; Phillips et al. 2003 ; Leclercq et Vaniscotte 2005, Lessard, 2006), le développement de stratégies (Smith, 1999), la collégialité dans l'action, la délégation de certaines responsabilités et l'évaluation des initiatives individuelles et collectives (UNESCO, 2007). Pour d'autres auteurs encore, les principaux acteurs doivent être des animateurs dynamiques, enthousiastes et souples avec une bonne capacité de communication (Leclercq et Vaniscotte, 2005; Lessard, 2006).

Parmi les auteurs soucieux de la construction du sens, il faut certes reconnaître l'apport de Spillane (1998, 2000). Le vocable « sociocognitif » est d'ailleurs associé à l'approche qu'il essaie de développer depuis une dizaine d'années. Cette approche intègre l'étude des processus

intra-individuels à celle de la mise en œuvre des réformes et met de l'avant la prise en compte du « faire-sens » des acteurs. C'est ainsi que Spillane (1998, 2002), montre comment la compréhension d'une réforme par les agents qui la vivent se construit.

Le faire-sens ou le « sensemaking »

Dans une importante revue de littérature sur l'implantation des réformes, Spillane & al. (2002) ont développé un cadre théorique qui permette d'analyser ces processus complexes de faire-sens. Ils expliquent d'abord qu'il existe trois dimensions déterminantes dans ce processus en interaction : les structures cognitives des acteurs, leur situation, et les signaux politiques. Ces auteurs identifient particulièrement trois phases.

Tout d'abord, *la cognition individuelle* qu'ils associent à l'interprétation individuelle des acteurs d'une nouvelle politique. Cette cognition, soutiennent-ils, est influencée par leurs connaissances antérieures, leurs croyances, et expériences personnelles. En d'autres termes, les acteurs possèdent tous des cadres de référence ou structures cognitives qui délimitent leurs possibilités interprétatives. Modifier ces structures peut cependant s'avérer très difficile. Il existe aussi des dimensions affectives liées aux valeurs et émotions de l'acteur qui influencent leur appropriation d'une nouvelle information. Ces auteurs parlent du *coût affectif* sur l'image de soi que peut représenter l'adoption d'un changement, car ce dernier représente toujours des remises en question de ses valeurs ou pratiques existantes.

Ensuite, *la cognition située* quant à elle complexifie le processus de faire-sens puisque les acteurs sont également influencés par le contexte spécifique dans lequel ils se trouvent. Le contexte n'influence pas le faire-sens simplement de l'extérieur, il en est constitutif. En ce sens, il existe un processus individuel ou collectif de « sensemaking » où les acteurs co-construisent le

sens des réformes lors de communications formelles ou informelles. Le sens de la décentralisation au MESSRS est ainsi appréhendé aux travers de la vision des DR ou de leurs savoirs tacites partagés, ou négociés.

Finalement, le *rôle des représentations* renvoie au sens qu'un acteur va donner à une décentralisation en tant qu'initiative politique. C'est ainsi que ces auteurs expliquent comment les changements substantiels sont difficiles à implanter, en ce sens qu'ils impliquent une restructuration des systèmes de croyances. Selon eux, trop souvent l'appropriation de la décentralisation doit affecter le système global des pratiques d'administration.

L'intérêt principal de l'approche mise de l'avant par Spillane & al. (2002) réside dans l'incontournable besoin des agents administratifs de faire sens des réformes qui leur sont présentées. Il ne suffit pas d'introduire et d'implanter le changement, il faut que les administrateurs internes puissent l'adopter et l'intégrer à leurs pratiques de gestion. Le besoin d'un bouleversement de leurs préjugés s'impose donc. Ainsi, les rôles et responsabilités des acteurs doivent s'adapter au contexte nouveau.

Somme toute, la dernière étape conduisant à l'implantation de la décentralisation correspond au rôle spécifique des acteurs intermédiaires et locaux. Il semble donc pertinent d'explorer leur rôle respectif en contexte de mise en œuvre de la décentralisation.

1.3.2.1. Rôle des acteurs intermédiaires

En raison de l'ampleur des changements exigés par la décentralisation, le rôle spécifique des acteurs intermédiaires prend une place importante dans le soutien et dans sa mise en œuvre. Plusieurs publications en font foi (Anderson, 1992; Jonnaert et al. 2007). Anderson fournit une bonne recension des références qui convergent et corroborent un rôle crucial des instances intermédiaires dans la mise en œuvre d'une réforme. En effet, les résultats des études analysées par cet auteur valorisent un rôle primordial et mettent de l'avant le délicat équilibre que doit trouver l'instance intermédiaire entre le soutien et le contrôle des établissements. Plus particulièrement, il tente dans son étude d'identifier les éléments pertinents, susceptibles de contribuer à la réussite des réformes de décentralisation, dans les rapports entre l'instance intermédiaire et les établissements scolaires.

Au nombre de ces éléments importants, il y a l'actualisation de leurs pratiques de gestion, le partage des responsabilités, le développement des compétences professionnelles. Cependant, chez plusieurs auteurs (Daviau et St-Pierre, 2006; Dionne, 2004) on remarque une autre conception du rôle des cadres intermédiaires. Cette conception préconise la construction d'une vision partagée du changement proposé afin que les personnes impliquées puissent saisir l'importance de celui-ci afin de mieux comprendre les raisons qui le justifient. Certaines études empiriques ont montré par ailleurs qu'il convient de replacer les réformes dans leur contexte, de concevoir une approche participative et plurielle (Jonnaert et al. 2007).

Ce faisant, de telles pratiques contribueraient à faciliter la prise en charge des contenus des réformes de décentralisation. Cette attention au rôle des cadres intermédiaires conduit au constat que font Daviau et St-Pierre (2007). Pour ces auteurs, le renouvellement des pratiques suppose que les cadres scolaires construisent eux-mêmes le sens de ce qu'ils font, à travers ce qu'ils réalisent dans leur poste. Ces recherches ont révélé le rôle actif que doivent jouer les cadres intermédiaires. Mais, elles ont révélé également le travail d'ajustement auquel ils doivent se soumettre. Dans ce contexte, il nous faut regarder autrement leur rôle, en analysant leurs manières de faire ou forme d'action (Blandin, 2002).

Concrètement, il apparaît pertinent de découvrir leurs actions pratiques nécessaires à l'implantation de la décentralisation, en analysant comment ils repensent les finalités, la gestion organisationnelle et institutionnelle de celle-ci. Ces quelques pistes de réflexion pour saisir le rôle des cadres scolaires au niveau intermédiaire nous conduisent précisément à explorer également celui des chefs d'établissements, tel qu'il se présente dans les rapports de recherche.

1.3.2.2. Rôle des chefs d'établissements

Les expériences au niveau mondial mettent l'établissement au cœur des réformes et considèrent le directeur ou la directrice comme le principal facteur de succès de sa mise en œuvre (UNESCO, 2005). C'est le chef d'établissement qui gère le changement dans son établissement, selon sa conception de la réforme et en fonction de son expertise et de son expérience de la gestion du changement en milieu scolaire (Daviau et St-Pierre, 2007). Ainsi posé, les chefs d'établissements adhèrent au changement, agissent et tentent d'améliorer leurs pratiques de gestion, mais reconnaissent être au centre de tensions (Barrère, 2006; 2007). Cette prise en charge du changement pose des problèmes importants qu'il s'agit de prendre en considération.

En effet, le directeur qui introduit le changement et les améliorations qualitatives majeures doit être capable de travailler en équipe avec les acteurs concernés, de se percevoir compétent, ouvert et efficace (UNESCO, 2002). D'un côté, il doit porter le changement et faire appliquer les nouvelles dispositions réglementaires. C'est ainsi que certains expérimentent des situations de stress (Osborn, 2003) ou développent des sentiments de perte de contrôle (Brunet et al. 2004). De l'autre côté, les chefs d'établissements n'ont pas toujours l'expertise nécessaire ni l'expérience dans la conduite des réformes. Subséquemment, les conditions de sa mise en œuvre sont rarement remplies (Leclercq et Vaniscombe, 2005).

De plus, la gestion de plus en plus complexifiée des établissements exige des connaissances, des habiletés, des valeurs, des comportements élevés de leadership, de gestion et de relations publiques (Dutercq 2000; Brassard et al. 2004). Or, très souvent le chef d'établissement est un professeur exerçant des fonctions administratives. Bien sûr, ces idées deviennent pertinentes et conduisent l'OCDE (2001), Leclercq et Vaniscombe (2005) à déclarer que si les administrateurs veulent s'approprier les exigences nouvelles de la décentralisation, ils doivent développer de meilleures stratégies et travailler comme des agents du changement (Smith, 1999).

Sans contredit, le changement de culture devient une dimension importante associée au succès de la décentralisation. Dès lors, le chef d'établissement doit tout d'un coup gérer autrement. Cette gestion fait partie de ce qui est à changer ou à adapter. D'un point de vue socioconstructiviste, le chef d'établissement fait partie intégrante du changement qu'il doit conduire. Cette exigence, nécessite que celui-ci modifie ses pratiques de gestion.

Autrement dit, il doit co-construire une réforme avec les autres éléments du système (Daviau et Olivier, 2002). En effet, c'est à partir des croyances que les individus accordent une signification à leurs expériences appropriatives (Daviau et St-Pierre, 2007). C'est cela sans doute qui peut libérer ces acteurs des illusions et ouvrir la voie à l'appropriation du changement qu'ils doivent porter et incarner. D'où l'intérêt de cette recherche pour mieux comprendre leurs expériences.

Mais plus fondamentalement, la contribution essentielle de Williams et al. (1997), c'est d'avoir découvert que les chefs d'établissements n'étaient pas toujours préparés à exercer tous les rôles que la réforme de décentralisation leur a confiés. Or, l'établissement scolaire constitue le lieu privilégié où s'articulent et deviennent cohérentes les diverses mesures prises dans le cadre des réformes de décentralisation. La contribution du chef d'établissement (Reading & al. 2002) devient primordiale dans l'adoption des changements. Malheureusement, il y a des écarts entre les conditions prescriptives et la situation rencontrée dans les établissements scolaires (Dupriez, 2005).

Aussi, le chef d'établissement peu importe son rôle et le contexte dans lequel il l'actualise celui-ci se trouve en situation plutôt que dans une situation (Lafortune et al. 2006). Comme tel, il est situé bien avant son appropriation de la réforme en général et de sa compréhension du rôle qu'il doit y jouer en particulier. Ce n'est pas la réforme qui le situe, mais ce qu'il est au moment de son appropriation et de sa construction en tant que gestionnaire. En effet, il doit construire pas à pas ses connaissances d'une réalité. Son agir n'est pas aléatoire. Il est tributaire et représentatif de son passé, de sa compréhension de ce qu'il connaît de la réalité immédiate (Daviau et Olivier, 2002).

En outre, c'est à partir des interactions, des valeurs et des croyances que les individus accordent à leurs expériences qu'ils vont en dégager une signification, nous rappellent ces derniers auteurs. Et comme le souligne St-Germain (2002), les cadres scolaires, en contexte de réforme, doivent également être partenaires dans l'action et parties prenantes de cette action. Il en va de même en ce qui concerne les chefs d'établissements qui doivent s'adapter au contexte nouveau.

Au cœur de ces analyses, plusieurs concepts et dimensions permettent de comprendre les nouveaux problèmes auxquels le chef d'établissement fait face. Il apparaît qu'un ensemble de critères structure et délimite l'action des acteurs. Ces réalités nouvelles montrent que la gestion de l'établissement s'est complexifiée avec une primauté accordée au rôle du directeur dans l'implantation des réformes de décentralisation. Il existe donc plusieurs difficultés institutionnelles et structurelles qui constituent des freins à la pleine mise en œuvre de la décentralisation. Certaines difficultés sont inhérentes à l'appropriation du processus dont les enjeux restent dans une certaine mesure méconnus des acteurs locaux (Malam Moussa et Ilboudo, 2012, p. 131).

Plusieurs questions importantes se dégagent de cette recension sur le rôle des cadres scolaires. Pour l'essentiel, comment ces cadres scolaires en situation et en action s'approprient leurs prérogatives? Comment donc s'opère cette appropriation au niveau de la direction régionale et des établissements secondaires du Burkina Faso? Tenter d'y répondre, revient à s'intéresser notamment à la dynamique d'appropriation dans un contexte spécifique, celui de l'éducation. L'appropriation tient tout son sens, puisqu'elle tient compte du fait que ces cadres scolaires prennent connaissance de leurs nouvelles prérogatives, se les approprient et les mettent en

application. Ainsi, l'analyse de l'implantation des réformes de décentralisation oblige à chercher le sens que celle-ci prend auprès des acteurs dans cette action impliquante. C'est en tout cas l'un des objectifs que se donne cette recherche.

Au terme de ce survol du rôle des cadres scolaires, il s'avère essentiel d'explorer, dans cette dernière partie de la recension des écrits, les conditions nécessaires à la mise en œuvre de la décentralisation à travers les travaux récents.

1.3.3. Conditions de succès de la mise en œuvre de la décentralisation

La lecture des diverses expériences de mise en œuvre de la décentralisation dans le domaine de l'éducation montre que certaines conditions s'avèrent indispensables. Ces conditions sont très variées, et on compte parmi celles-ci, la prise de conscience et le développement de certaines attitudes, compétences et connaissances.

D'emblée, certaines conditions sont rattachées à la prise de conscience des administrateurs de l'importance de leur rôle (UNESCO, 1999). Ensuite, il y a la nécessité qu'ils prennent conscience des effets de leurs actions dans le soutien et la mise en œuvre de la décentralisation (Daviau et St-Pierre, 2007). En effet, lorsqu'on implante une réforme, on apprend à « penser en acte » (Daviau et Olivier, 2002). Voilà pourquoi de notre point de vue, l'appropriation mérite d'être approfondie par la recherche sur la mise en œuvre des politiques éducatives de décentralisation.

D'autres auteurs discutent du rôle des administrateurs en des termes différents, à savoir changer de culture dans la gestion, avoir une vision de soi et un sentiment de maîtrise de soi (Huberman et Miles, 1991). Acquérir une nouvelle mentalité orientée vers l'innovation organisationnelle, la simplification des procédures administratives, la recherche d'une meilleure

qualité des services et des prestations, tout comme une volonté à renouveler ses pratiques de gestion (Leclercq et Vaniscotte, 2005, Lessard, 2006), seraient des conditions requises au succès de la mise en œuvre de la décentralisation.

En clair, les cadres scolaires doivent disposer de savoirs et de compétences pour assumer convenablement leurs responsabilités et faire face aux difficultés rencontrées (Dutercq, 2000). Des auteurs évoquent à ce propos l'idée de management des savoirs (Tarondeau, 1998) ou appellent à l'intégration des savoirs acquis dans la vie quotidienne (Proulx, 1988). Or, la plupart des cadres scolaires, sans formation appropriée, souffrent d'un défaut de compétence qui les place parfois dans une situation difficile. Cela appelle de leur part une véritable pensée organisatrice (Demailly, 1993). Ainsi, ils doivent pouvoir donner un sens aux actions menées (Bouvier, 1994; Perrenoud, 1998). Pour cela, ils ne peuvent agir seuls. L'échange des expériences, l'adoption d'une démarche collective (Gather Thurler, 1994) fondée sur la réflexivité (Hargreaves et Hopkins, 1991) s'avèrent essentiels. Alors, un travail en partenariat devient pertinent entre ceux qui y sont associés.

Cette interdépendance des acteurs permet d'intégrer davantage la diversité des expériences et de partager les responsabilités pour atteindre une meilleure efficacité. En revanche, certains auteurs considèrent qu'il faut mettre en place des actions diversifiées (Daviau et St-Pierre, 2007). Comme l'explique entre autres Schön (1994), les actions diversifiées permettent aux acteurs clés de tirer leur épingle du jeu, tout particulièrement dans les situations d'incertitudes. Il insiste aussi à juste titre sur la connaissance et la compréhension du rôle et le sens de l'objectivation.

Il résulte de toutes ces remarques que, les personnes chargées de la mise en œuvre d'une réforme doivent ouvrir leurs yeux à la diversité des situations. Delors (1996) a su faire ressortir admirablement certaines attitudes comme la capacité à travailler en équipe, à se percevoir compétents, ouverts et efficaces. À cet égard, l'engagement et l'adhésion des acteurs s'avèrent essentiels (Odden, 1991; Lessard et al. 2008), tout comme l'exercice d'un leadership (Hargreaves et al. 1998; Murphy et Seashore-Louis, 1999; Phillips & al, 2003).

Cela dit, il importe au plus haut degré de ne jamais perdre de vue que les cadres administratifs doivent réfléchir à leurs pratiques de gestion et les soumettre à d'autres qui vont y rétroagir (Lafortune et Deaudelin, 2001). La mise en œuvre réussie s'exerce et se développe par la réflexion et par l'interaction avec les personnels scolaires pour susciter des prises de consciences menant à des changements dans l'action. Cette tâche est la plus difficile de toutes parce qu'elle suscite des changements d'attitudes et de culture de gestion. Elle fait appel à la réflexion dans sur l'action. Pour ce faire, les individus doivent analyser leurs pratiques et agir en professionnel (Lafortune, 2006).

Tout bien considéré, la décentralisation n'apporte pas seulement une marge de liberté aux cadres scolaires, mais surtout une liberté d'action que ceux-ci conquièrent en interprétant les textes. Nous entendons par là l'aptitude des administrateurs scolaires à saisir le nouveau contenu et les nouvelles formes que prend leur action dans une réforme de décentralisation. Ce rôle se traduit par une appropriation ou non de ces différents changements. Dès lors, la décentralisation effective dépend en réalité de la place que les cadres scolaires peuvent et savent occuper dans sa mise en œuvre.

Pour avancer dans cette voie, il y a lieu de s'interroger sur la problématique de l'appropriation touchant à l'exercice des prérogatives dans le domaine de l'éducation. C'est ce dernier point que nous voudrions aborder dans le prochain chapitre.

Chapitre II : Problématique, question de recherche et cadre théorique de l'étude

Après avoir examiné les différents écrits sur l'appropriation structurelle de la décentralisation, les différents problèmes soulevés par sa mise en œuvre et le rôle crucial des cadres scolaires, l'acuité des questions soulevées, la posture du chercheur; les questions de recherche et le cadre théorique.

2.1. Problématique

Le but poursuivi ici est de faire découvrir la structure argumentative de la problématique de cette recherche telle qu'elle se déploie dans la revue de la littérature pertinente (Olivier et Payette, 2010). À bien des égards, le chemin emprunté esquisse l'ensemble de la problématique, en dressant d'abord un état de la littérature pertinente et en définissant le problème à l'étude ainsi que la raison d'être de cette recherche. Par la suite, nous décrivons les objectifs de l'étude. Finalement, les questions spécifiques viennent clore cette première section.

En guise de synthèse de la recension des écrits, nous pouvons noter que plusieurs auteurs (Daviau et Olivier, 2002; Daviau et St-Pierre, 2007; Daviau, 2006) considèrent que l'appropriation des prérogatives dans un processus d'implantation d'une réforme de décentralisation s'avère une expérience complexe. Pour Lafortune et al. (2006), le succès de l'implantation requiert de l'expérience et une expertise. À ceci s'ajoute la singularité des conditions dans lesquelles les politiques de décentralisation ont été imposées aux pays africains (Tchimou, 2008) à travers les programmes d'ajustement structurel (PAS). Ce contexte, pour diverses raisons dont en particulier l'absence d'adhésion (Lessard et al. 2008) et de conditions nécessaires à leur implantation crée une double difficulté à savoir l'appropriation des réformes par les cadres scolaires et l'engagement à les mettre en œuvre.

Tout particulièrement, le succès de l'adoption de la décentralisation suppose une prise de conscience (UNESCO, 1999), un engagement et une adhésion (Odden, 1991), une volonté à renouveler ses pratiques de gestions (Leclercq, 2005; Lessard, 2006), une véritable pensée organisatrice (Demailly, 1993), une démarche collective (Gather Thurler, 1994) et une réflexivité (Hargreaves et Hopkins, 1991). Aux yeux de certains auteurs, pour faciliter l'implantation des réformes de décentralisation, les cadres scolaires doivent jouer un rôle nouveau (Daviau et St-Pierre, 2007; Barrère, 2006; Lafortune, 2006). Ce rôle nouveau implique le développement de compétences, le sens de l'objectivation (Williams et al. 1997), une ouverture d'esprit (Huberman et Miles, 1994), développement de stratégie (Smith, 1999), l'exercice d'un leadership (Murphy et Seashore-Louis, 1999 ; Phillips et al 2003 ; Leclercq, 2005, Lessard, 2006), et la prise de conscience des individus (Le Bossé, 2003).

Or, nombre de travaux à caractère scientifique mettent volontiers l'accent sur le contexte nouveau et les nouvelles perspectives de l'administration de l'éducation; la qualité de vie au travail (King et Pearl, 1992); la manière dont les politiques sont implantées (Osborn et al. 2000; Leclercq et Vaniscotte, 2005); l'appropriation structurelle de la décentralisation (Tchimou, 2008); le nouveau rôle des cadres scolaires (Daviau et St-Pierre, 2007; Lafortune, 2006); la nouvelle régulation des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne (Tchimou, 2006); la redéfinition du rôle des établissements et celle du rôle du chef d'établissement (Leclercq. 2005), Leclercq (2005), Lessard (2006) et Lessard et al. (2008) ont jeté un regard pluriel les conditions requises au succès d'implantation des réformes de décentralisation. Finalement, l'étude de Malam Moussa et Ilboudo (2012) analyse les expériences de décentralisation de l'éducation en Afrique de l'Ouest.

Bien que les écrits rendent compte de l'importance du rôle des cadres scolaires dans la mise en œuvre réussie des réformes en éducation, elles ne s'attardent guère sur les pratiques d'appropriation de la décentralisation des cadres de l'administration scolaire (Anderson, 2005). Tout au plus, les expériences laissent apparaître un phénomène récurrent et encore mal connu en termes de processus : l'appropriation des prérogatives transférées aux acteurs. Un nouveau champ d'études s'ouvre alors pour les chercheurs : comprendre et tenter d'explorer les expériences d'appropriation des prérogatives transférées. Il semble donc judicieux d'explorer l'implantation des réformes de décentralisation auprès des cadres scolaires.

Alors, comment s'approprier les prérogatives dans la perspective d'une mise en œuvre réussie de la décentralisation ? Entre les questions étroitement liées aux attitudes nécessaires au succès de son implantation et celles qui s'attardent sur l'engagement à participer au changement, c'est toute l'importance de l'appropriation qui se donne à saisir. Il existe donc, un intérêt à explorer l'expérience d'appropriation des prérogatives, en particulier celles des cadres scolaires au niveau intermédiaire et local. Il serait donc utile de savoir comment les cadres scolaires du Ministère des Enseignements Secondaire, Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESSRS), en occurrence les Directeurs régionaux et les chefs d'établissements scolaires (CES) publics s'approprient leurs prérogatives.

2.1.1. Pertinence de la recherche

Assurément, mettre en pratique une telle recherche requiert de se déplacer hors des cadres habituels des études antérieures et s'intéresser aux dimensions pratiques des actions des cadres scolaires. Au fond mener une recherche sur l'appropriation des prérogatives, c'est analyser les expériences intuitives. En d'autres termes, c'est livrer à l'observation, le sens de l'expérience et

le comportement d'adoption des réformes de décentralisation. À cet égard, nous nous intéressons aux comportements d'appropriation de la réforme de décentralisation. D'une certaine manière, analyser les modalités d'appropriation des DR et des CES, c'est découvrir comment les uns et les autres agissent sur leur réalité au quotidien.

2.1.2. Objet de la recherche

Certes, les prérogatives des DR et des CES sont définies dans des cadres formels, mais elles s'expriment également dans des pratiques dont l'analyse offre une compréhension particulièrement intéressante de la mise en œuvre de la décentralisation. L'appropriation de la décentralisation demeure donc l'objet principal de cette recherche.

2.1.2.1. Objectif général

Cette recherche entend explorer les pratiques d'appropriation des prérogatives octroyées aux DR et aux CES du MESRRS, en mettant en exergue les différents éléments permettant de rendre compte de cette réalité. À cette fin, l'étude entend particulièrement :

- explorer et répertorier les différentes pratiques appropriatives des participants;
- analyser les récurrences, les similitudes, les convergences et les différences dans les modalités d'appropriation de leurs prérogatives ;
- examiner les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre de la décentralisation et la manière d'y faire face;
- finalement, discuter des implications théoriques et pratiques de l'étude et faire état de ses limites ainsi que les pistes de recherche potentielles.

2.1.3. Question de recherche

Comment les DR et les CES du MESSRS s'approprient leurs prérogatives et actualisent leurs pratiques de gestion dans le cadre de la décentralisation?

2.1.3.1. Questions spécifiques

Pour s'imprégner du phénomène à l'étude et en saisir la signification pratique à partir des récits des CES et des DR, quelques questions guident notre analyse :

- Quelles compréhensions ont-ils des réformes de décentralisations, en termes de perspectives et d'attentes ?
- Comment s'approprient-ils leurs responsabilités ?
- Quelles sont les récurrences, les similitudes, les convergences et les différences dans les modalités d'appropriation de leurs prérogatives ?
- Finalement, quelles difficultés rencontrent-ils et comment s'y prennent-ils pour y faire face?

Somme toute, c'est l'action des cadres scolaires qui nous intéresse. Et elle peut difficilement se construire hors contexte. Dans ce sens, la recherche valorise la pensée et l'action des participants à l'étude. Ainsi, les résultats obtenus traduisent la réflexion dans l'action et sur l'action des DR et des CES.

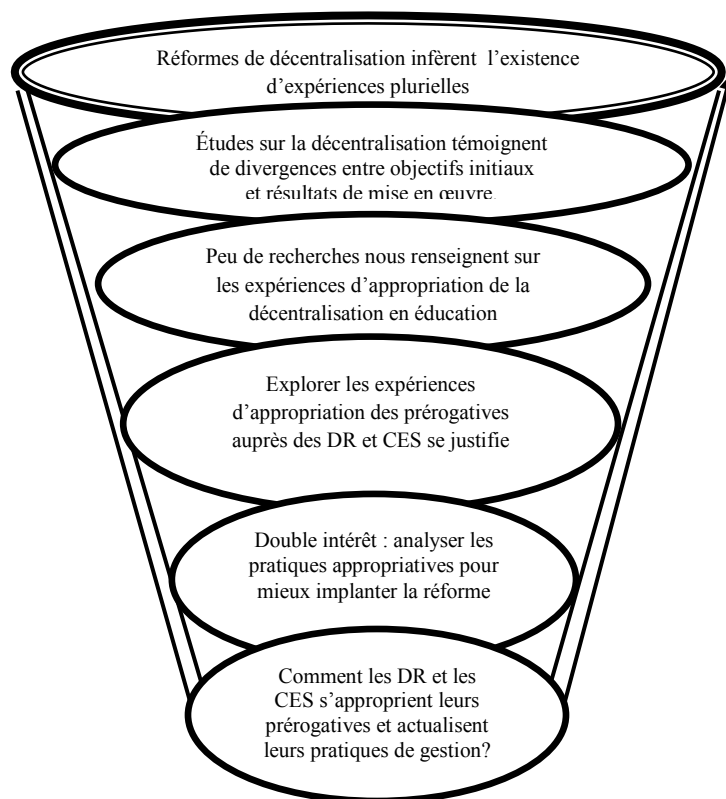


Figure 1: problématique et intérêt de la recherche

La figure ci-dessus traduit brièvement la problématique de notre recherche en se fondant sur les travaux pertinents réalisés sur l'objet de cette étude et l'importance à s'attarder sur l'appropriation des prérogatives en contexte de décentralisation. Du reste, l'appropriation des prérogatives devient prégnante dans le succès de la mise en œuvre de la décentralisation.

Après cette présentation de la problématique de cette recherche, dans la section suivante, nous faisons état du cadre théorique en lien avec notre objet d'étude en vue d'une meilleure compréhension de la signification immanente que les DR et les CES donnent à leurs comportements d'appropriation des réformes de la décentralisation. Il s'agit essentiellement de s'imprégner des démarches et actions d'appropriation afin d'en saisir la signification pratique.

2.2. Cadre théorique

Dans cette partie, nous exposons les bases théoriques sur lesquelles s'appuient la recherche et la formulation de cette thèse de doctorat. Ce cadre théorique offre une compréhension à l'analyse et à l'interprétation de l'expérience d'appropriation des DR et des CES. On est naturellement ici au cœur des théories et des modèles d'explication proposés par différents auteurs. Il se subdivise en trois parties. Tout d'abord, nous situons le lecteur sur les différentes acceptions et les différents aspects que les notions de prérogatives recouvrent en éducation. Ensuite, nous tentons de proposer un cadre d'analyse de notre recherche, au niveau principalement de la notion d'appropriation, car c'est là que tout se joue. Finalement, nous explicitons le lien entre la problématique de la recherche et ce cadre théorique ainsi que notre position, en tant que chercheur.

2.2.1. Concepts et nature des prérogatives en éducation

Avant de présenter la nature des prérogatives en éducation, il est important de clarifier la notion de prérogative, en s'appuyant sur les résultats de recherches empiriques et d'articles théoriques.

2.2.1.1. Notion de prérogative

Pour les besoins de notre recherche, le concept de prérogative fait référence aux notions de responsabilités et d'attributions. Elle correspond à ce que Lemieux (1997; 2001) et Jütting et al. (2005) appellent les trois lieux d'exercice du pouvoir en décentralisation : les compétences, les sources de financement et l'attribution des postes d'autorités. Les *compétences* réfèrent à des secteurs d'activités qui sont pris en charge par une personne investie d'un pouvoir décisionnel,

un organisme ou une entité « périphérique ». Ces compétences peuvent comporter des pouvoirs de financement autonomes ou non-autonomes (Lemieux, 1997). Dans le premier cas, les instances périphériques détiennent le pouvoir de prélever elles-mêmes des sources de financement alors que dans le second, les sources de financement sont transférées aux instances périphériques qui demeurent sous le contrôle des instances centrales. Ainsi, dans le cas des sources de financement autonome les structures peuvent chercher des sources de financement en dehors de l'État. À l'opposé, dans le cas des sources de financement non autonome, elles doivent se contenter des budgets alloués par le pouvoir central.

Au sens strict les prérogatives correspondent aux *attributions* des postes d'autorités. Ces prérogatives confèrent un rôle administratif, pédagogique et financier aux DR et aux CES. Dans cette perspective, les prérogatives correspondent aux droits et devoirs attachés à leurs fonctions. Autrement dit, les prérogatives établissent les conditions d'exercice de la fonction, en occurrence celle des DR et de CES dans le cadre de cette étude.

2.2.1. 2. Nature des prérogatives en éducation

En règle générale, chaque système éducatif comprend une ou plusieurs structures intermédiaires et locales. Les prérogatives attribuées à chacune de ces structures varient en fonction des formes de décentralisation et des acteurs. Le constat général est qu'il n'y a pas de règle absolue ou modèle universel à cet égard.

2.2.1.2.1. Prérogatives des structures intermédiaires

Au niveau des acteurs intermédiaires les recherches révèlent l'existence de deux principales prérogatives (Leclercq et Vaniscotte, 2005) : des responsabilités administratives et pédagogiques. Les principales recherches et les principaux auteurs traitant du rôle des agents intermédiaires, à partir d'études empiriques, insistent sur leur rôle de vérification. Par exemple, en Grèce, au Portugal et en France, une étude de l'OCDE (2001) a révélé que leur rôle se limite à un contrôle de l'application des normes et des réglementations venues d'en haut. Ce faisant, ils assurent la vérification de la régularité des actes administratifs des établissements scolaires et des agents relevant de leur structure. De ce point de vue, le principe de vérifiabilité demeure le rôle principal des administrateurs intermédiaires. Toutefois, il faut se garder de réduire leur fonction à cette unique prérogative.

Dans la suite de cette partie descriptive des prérogatives, des structures intermédiaires et locales, nous examinerons les prérogatives des chefs d'établissements. Cependant, en matière d'expérience et de résultats obtenus force est de reconnaître que les responsabilités de ces derniers sont plus complexes que l'inventaire de la documentation scientifique.

2.2.1.2.2. Prérogatives des chefs d'établissements

Les chercheurs semblent s'accommoder sur les prérogatives se rattachement directement aux fonctions de chef d'établissement. En Allemagne il est avant tout un professionnel qui continue d'enseigner avec des responsabilités administratives et pédagogiques (Schmidt, 2005). À contrario, au Québec, leur rôle est plus administratif (Leclercq et Vaniscotte, 2005). Au États-Unis, ces auteurs observent que le chef d'établissement au-delà des prérogatives administrative et pédagogique agit comme un facilitateur et un artisan d'une culture d'établissement.

Plus spécifiquement, l'UNESCO (2006) distingue diverses prérogatives administratives et pédagogiques dévolues aux chefs d'établissements. Ainsi, les principales tâches administratives se résument à :

- rencontrer les parents, à recueillir leurs opinions et les associer à la vie de l'établissement;
- à stimuler et faire travailler les enseignants et les autres personnels qui participent à l'action éducative;
- à interpréter et à faire connaître à tous les politiques des autorités de tutelle;
- à respecter les directives et les missions assignées à l'établissement;
- assurer la gestion matérielle, financière et des ressources humaines.
- finalement, le chef d'établissement joue un rôle de formateur et de mentor pour ses adjoints qui se préparent à des fonctions de direction.

Par ailleurs, sur le plan pédagogique les frontières ne sont pas toujours définies. Néanmoins, les chefs d'établissements veillent au respect des méthodes d'enseignement, des modes d'organisation et d'évaluation des apprentissages et à l'animation des équipes pédagogiques.

Le bref aperçu que nous avons donné de l'expérience empirique montre qu'il faut garder à l'esprit une perspective diversifiée de leurs prérogatives. Aussi, dans plusieurs pays, en l'état actuel des connaissances, la littérature scientifique s'accorde sur le fait que, la fonction de chef d'établissement n'est pas toujours exercée par des professionnels en administration scolaire.

L'importance des prérogatives des CES ne saurait être exagérée. Elles sont liées, toutefois, à des choix et aux contingences propres à chaque pays. Le tableau 2 résume les principales prérogatives couramment rencontrées en éducation.

Tableau 1: prérogatives transférées en éducation

Principales prérogatives en éducation octroyées aux CES		
Nature	Caractéristiques	Auteurs
Administratives	- Coordination et respect des principes - Gestion administrative et financière; - Formation des agents - Facilitateur	UNESCO (2006) Leclercq (2005)
Pédagogiques	- Organisation pédagogique; - Évaluation des apprentissages; - Animation équipes pédagogiques	UNESCO (2006)
Financières	Autonomie financière Absence d'autonomie financière	Lemieux (1997)

Au-delà des réalités complexes auxquelles font face les agents administratifs des différents pays, les différentes perspectives analytiques ne rendent pas compte de la manière dont les cadres scolaires s'approprient les réformes de décentralisation dans le domaine éducatif.

2.2.2. Concept d'appropriation

Plusieurs auteurs se sont déjà intéressés à l'appropriation de divers objets plus ou moins liés au champ de l'administration et des organisations. Les travaux de Bianchi et Kouloumdjian (1986) se sont penchés sur l'appropriation au sens large. Un certain nombre d'études s'intéressent à l'appropriation des technologies avancées de l'information (Desanctis et Poole, 1994), au processus d'appropriation de la mémoire organisationnelle (Girod-Séville, 1996), à l'appropriation de l'innovation et des NTIC (Digout, 1997; Plaisent et al. 1997; Alter, 2000; Proulx, 2002) En vérité, si certains auteurs restent au niveau de la définition commune de l'appropriation comme Digout, d'autres s'efforcent de la conceptualiser (Desanctis et Poole).

Mais quel intérêt peut-il y avoir à parcourir quelques théories de l'appropriation ? Disons que trois raisons nous y invitent. La première est d'ordre descriptif et est relative à la compréhension globale de cette notion dans le domaine de la gestion et des sciences sociales. En effet, les analystes confèrent à cette notion des perspectives multiformes. La seconde raison est d'ordre épistémologique. Il s'agit pour nous d'explorer les différents processus et formes d'appropriation qui permettront de rendre compte des pratiques des DR et des CES. Finalement, la dernière motivation est plus d'ordre critique. Il s'agira alors de déterminer parmi la pluralité des théories, celles qui peuvent offrir un cadre d'analyse des différentes pratiques appropriatives des participants à l'étude. Mais, avant d'aller loin, il est important de définir le concept d'appropriation.

Les auteurs ont élaboré plusieurs définitions concernant le concept d'appropriation (Rappaport, 1997; Raffinot, 2010). Rappaport l'associe au terme anglais « empowerment » et Raffinot à la notion « ownership ». Ce vocable désigne chez Vallerie et Le Bossé (2006) l'amélioration de la capacité d'agir et trouve son origine étymologique dans le latin « potere ». Tant chez Rappaport que chez Raffinot, l'appropriation renvoie à la notion de « pouvoir » et à celle de « potentiel ». Et dans ce dernier cas, elle se conçoit comme un processus de développement personnel par lequel une personne acquiert un sentiment de maîtrise (Aujoulat, 2007). En ce sens, l'appropriation se présente comme une question purement technique liée au savoir-faire.

De manière spécifique, certains auteurs la définissent comme la capacité de prise en charge du changement (Gibson (1991; Le Bossé, 2003) ou encore le développement de compétences transversales (Morais, 2001). Sous un angle philosophique, Ricœur (1995) l'associe à la notion de « sujet capable ». Elle réfère à la capacité concrète des personnes d'exercer un plus grand contrôle sur leur action et vise l'*accroissement des capacités plutôt que le processus d'acquisition* (Le Bossé, 2003). L'appropriation suppose donc un engagement, un effort d'adaptation au contexte et se rapporte aux ajustements requis.

En résumé, l'appropriation est un processus d'apprentissage en ce sens qu'il y a d'une part évolution des représentations du sujet et enrichissement de sa base de connaissances. Elle désigne pour ainsi dire l'action d'un sujet ou l'intégration d'un objet dans le vécu d'un individu ou d'un groupe (Bianchi et Kouloumdjian, 1986). Dans ce processus de construction de sens, elle confère au sujet un rôle d'acteur en capacité de créer du sens et possède ainsi une dimension structurante.

En définitive, gardons à l'esprit que l'appropriation comporte des exigences propres et des accommodations particulières. Dans le cadre de cette thèse de doctorat, la section suivante propose les conditions et les limites pertinentes servant de cadre de référence à l'analyse des récits recueillis.

Dans l'optique du chapitre consacré à la discussion et à l'interprétation des résultats de notre étude, au moins deux pistes peuvent être suivies : l'une s'articule autour de la perspective compréhensive du concept d'appropriation et l'autre aborde la perspective appropriative.

2.2.3. Perspective compréhensive

Dans une analyse compréhensive de l'appropriation, Le Bossé (2003) suggère de tenir compte des conditions structurelles, individuelles et des modalités appropriatives privilégiées par les individus. L'analyse d'une compréhension pluraliste l'associe à la prise de conscience (Wallerstein et Sanchez-Merki, 1994) et aux expériences antérieures accumulées (Jamrociz et Nocella, 1998).

D'autres auteurs étendent la pertinence de l'analyse compréhensive aux caractéristiques individuelles comme les sentiments de compétence personnelle et la motivation (Le Bossé et Lavallée (1993). Il paraît évident que l'analyse des savoirs pratiques d'appropriation des DR et des CES amène à s'intéresser à différentes caractéristiques de leur comportement de gestion du changement en contexte. En ce sens, le collectif DR/CES est en capacité d'analyser sa situation, de définir ses problèmes et de les résoudre de manière individuelle ou collective.

Plus largement, pour parvenir à une compréhension totale du processus d'appropriation, De Vaujany (2005, p.27-28) mentionne trois perspectives : une perspective rationnelle, une perspective socio-politique et une perspective psycho-cognitive.

Dans une *perspective rationnelle*, « l'appropriation s'inscrit davantage dans une vision mécaniste de l'organisation totalement centrée sur une régulation de contrôle. Par conséquent, la régulation n'a pas ou s' imagine ne pas avoir de limites cognitives ou politiques à son action (Morgan, 1997). Ainsi, à un niveau individuel les acteurs abordent les différentes situations en fonction des « représentations de ce qui est important ou non, de ce qui convient ou non » (Laroche, 1993). Dès lors, l'appropriation ne peut être dissociée des processus mentaux à l'œuvre dans une prise de décision individuelle.

En ce qui concerne la *perspective socio-politique*, elle amène à envisager l'appropriation comme résultant du jeu des acteurs, de leur capacité à saisir des marges d'autonomie (Dechamp et al. 2005) et à créer des coalitions. De manière schématique, les outils de gestion sont appropriés ou plus exactement réappropriés par les acteurs à des fins de valorisation personnelle ou comme argument rhétorique permettant de légitimer leurs actions ou comme support d'influence.

Enfin, la *perspective psycho-cognitive* s'intéresse à la façon dont les acteurs construisent une intelligence des situations. Cette grille d'analyse permet de rendre compte de dynamiques variées incluant l'analyse des nouvelles connaissances par les acteurs capables et désireux de les exploiter pour accroître l'efficacité de leur action (Millet, 1996). Les processus cognitifs « imagination (*envisioning*), évaluation et attribution » des personnes ont une influence sur leur capacité d'appropriation. Connaissant mieux les règles, les dispositifs et les outils de gestion, les individus sont plus en mesure de se les approprier. C'est dire que l'appropriation psycho-cognitive doit être envisagée comme un processus d'apprentissage selon la dialogique assimilation/accommodation mise en évidence par Piaget (1967,1975).

Une telle assimilation suppose que l'individu s'approprie le changement en transformant les règles, les dispositifs, les outils ou objets de gestion en les rendant compatibles avec ses propres schèmes cognitifs. Quant à la dimension accommodation, elle s'attache à la modification des schèmes cognitifs de l'individu dans la perspective de faciliter l'incorporation des règles, des dispositifs, des outils et objets de gestion.

Tout cela permet d'affirmer que l'appropriation psychologique est indissociable de la psychologie de l'individu (Wertsch, 2002). À partir de telles perspectives, certaines dimensions peuvent être distinguées dans la littérature pertinente : les dimensions individuelle, organisationnelle, contextuelle et environnementale que la section suivante se propose d'analyser.

2.2.3. 1. Dimensions

La dimension individuelle de l'appropriation :

« [est] centrée sur l'acquisition individuelle de connaissances et de compétences : il s'agit de la manière par laquelle un individu acquiert, maîtrise, transforme ou traduit les codes, les protocoles, les savoirs et les savoir-faire nécessaires pour transiger (correctement) avec (le dispositif) » (Proulx, 1988, p. 159).

Eisen (1994) parle d'accroissement des habiletés, d'estime de soi, de confiance en soi. Tout ceci tient également à la capacité à faire face aux situations nouvelles, ou au sentiment de compétence personnelle (Zimmerman, 1990), de contrôle des individus (Gibson, 1991). Dans sa réalisation, Kieffer (1984) l'associe à la notion de prise de conscience et Rappaport (1987) à la motivation à l'action. Elle demande donc un effort individuel (Wallerstein et Bernstein, 1988).

Parmi les auteurs qui ont contribué à établir les fondements de l'appropriation, mentionnons Hawley et Whirter (1991). Ces auteurs proposent d'ajouter, à la dimension individuelle, les perspectives sociales lorsque l'appropriation se situe à un niveau collectif. À cet effet, les attitudes et les valeurs sont associées au succès de l'appropriation.

En résumé, il résulte des théories analysées la possibilité d'établir et d'explicitier des liens entre les aspects individuels et la dimension affective de l'appropriation. Cette compréhension s'appuie sur la désirabilité, le sentiment de compétence personnelle, l'estime de soi et la motivation à l'action qui interviennent dans cette action impliquante et responsabilisante (Le Bossé et Lavallée, 1993).

Dans l'optique d'une perspective organisationnelle, l'appropriation réfère au transfert de pouvoir (Cornwall et Perlman, 1990). Tandis que dans la perspective politique, elle conduit à un changement des structures et des relations de pouvoir entre les diverses instances et les individus (Sherwin, 1992).

Si la dimension organisationnelle et le rôle des acteurs semblent primordiaux, Newbrough (1992) et Wertsch (2002) pour leur part suggèrent de tenir compte du contexte dans lequel les individus agissent. Selon ces derniers et bien d'autres (Le Bossé, 2003 ; Rappaport, 1987) l'appropriation s'exprime et varie en fonction du contexte. Le contexte d'application, tant la définition des objectifs que les méthodes (Wallerstein et Bernstein, 1994), apparaît comme une dimension importante à prendre en compte, tout comme la détermination de la direction du changement. Cela signifie que les DR et les CES doivent avoir une bonne connaissance du contexte dans lequel ils évoluent et en tenir compte lorsque vient le moment de prendre des décisions et de mettre en œuvre les solutions retenues (Lord et Dupont, 1997 ; Wallerstein, 1992).

Une autre dimension, d'ordre pratique, est associée à l'environnement dans lequel les prérogatives sont transférées, à la capacité de donner sens aux éléments de l'environnement et à initier un décodage des signes du milieu, pour les interpréter, les mettre en lien (Rogers, et al. 2003; Paquelin, 2009). Millerand (1998) s'intéresse notamment à l'analyse de la formation du

« point de vue » des acteurs. Cette auteure défend l'idée des disparités de signification et d'une différence dans les pratiques d'appropriation. De son point de vue, les pratiques d'appropriation s'inscrivent dans un environnement spécifique et parmi des pratiques préexistantes.

Si les pratiques sont parfois mentionnées dans les écrits, elles prennent une couleur particulière chez Paquelin (2009). Cet auteur soutient que l'incapacité de donner sens aux éléments de l'environnement, inhibe toute dynamique d'appropriation. En ce sens, il considère que la simple reconnaissance ne peut suffire à l'effectuation, encore faut-il que les acteurs puissent donner une valeur et établir un lien entre leurs représentations, leurs connaissances et les éléments de l'environnement. Dans un tel contexte, l'appropriation suppose une capacité à l'action, une intelligence pratique des situations que Zarifian (1999) définit comme étant la *compétence*. Il associe à cette notion de compétence : « une intelligence pratique des situations qui s'appuie sur des connaissances acquises et les transforme, avec d'autant plus de force que la diversité des situations augmente ». Dans cette spirale d'analyse, l'appropriation apparaît comme le résultat d'une expérience fondée sur le sens critique et ayant pour objectif la résolution d'un problème pratique.

S'agissant de la notion de capacité qui résulte de l'interaction entre les acteurs, tout comme l'appropriation, elle comporte à la fois une dimension endogène et exogène. L'objet de notre recherche étant l'appropriation des prérogatives des CES et des DR, nous considérons que les fonctions des uns et des autres sont explicitement définies et que l'appropriation de leurs prérogatives résulterait de la mise en adéquation des prérogatives transférées et des interprétations qu'ils en font. L'appropriation suppose donc une capacité d'action qui s'appuie sur des connaissances acquises que les uns et les autres transforment dans la diversité des circonstances.

Les théories d'appropriation montrent, tout particulièrement, qu'en absence d'interactions à visée régulatrice entre les acteurs d'une même catégorie et les acteurs de catégories différentes, il ne peut y avoir de construction de pratiques appropriatives (Paquelin, 2010). De la même manière, la prise de conscience de l'individu qui suppose une compréhension de l'interdépendance des sources structurelles et individuelles du changement (Breton, 1994 ; Robertson et Minkler, 1994 ; Wallerstein et Sanchez-Merki, 1994) apparaît comme une dimension significative. Il est donc important d'en tenir compte dans l'analyse de l'expérience des DR et des CES, notamment la manière dont ils utilisent les ressources disponibles (Lord et Dufort, 1996).

Dans l'ensemble, nous pouvons conclure comme l'ont souligné Perkins et Zimmerman (1995) que la compréhension de l'appropriation demeure polysémique, embryonnaire et polymorphe. Le tableau 2 résume l'essentiel des dimensions associées à celle-ci.

Tableau 2: principales dimensions de l'appropriation

Dimensions associées à l'appropriation		
Dimensions	Principaux concepts	Auteurs
<i>Individuelle</i>	Acquisition de connaissances, compétences	Proulx, 1988
	Accroissement habiletés	Eisen, 1994
	Sentiment de compétence	Zimmerman, 1990
	Prise de conscience	Kieffer, 1984
	Effort individuel	Wallerstein et Bernstein, 1988
	Capacités, perceptions;	Jamrociz et Nocella (1998).
	Compétences; désir d'agir; prise de	Breton (1994 ; Robertson et Minkler (1994) ;
	Conscience; expériences;	Wallerstein et Sanchez-Merki (1994);
<i>Organisationnelle</i>	Sens critique	Hawley et Mc Writter (1991)
<i>Politique</i>	Transfert de pouvoir	Cornwall et Perlman, 1990
<i>Contexte</i>	Changement de structure	Sherwin, 1992
	Variation de l'appropriation	Wallerstein et Bernstein, 1994
<i>Environnement</i>	Définition objectifs, méthodes	Paquelin, 2009
	Éléments de l'environnement	Rogers, Khamidoullina et Zeiliger, 2003
	Formation du point de vue	Millerand, 1999
	Intelligence des situations	Paquelin, 2009

On l'aura constaté, la synthèse faite des principaux concepts avancés par les chercheurs a un rapport direct avec les objectifs de notre étude. Il n'empêche, les défis ne manquent pas en matière d'appropriation, en ce sens qu'elle suppose la conjonction de plusieurs dimensions.

2.2.4. Perspectives appropriatives

Si tel est bien le défi de l'appropriation, comment s'y prendre pour le relever? Ce défi est de trouver les moyens de s'approprier les prérogatives. Qu'il nous soit permis de suggérer au début quelques propositions de réponse d'ordre général, qui nous paraissent fondamentales.

Comment s'y prendre ? Pour De Vaujany (2006) les praticiens et les chercheurs doivent adopter le point de vue des acteurs pour comprendre leurs intérêts et leurs actions. Fort de son expérience, il suggère de tenir compte des objets de gestion, des règles de gestion, des outils de gestion et des dispositifs de gestion (De Vaujany, 2005a). À ses yeux, un objet de gestion renvoie à tout signe ou savoir-faire local dont le but est de faciliter l'acte d'appropriation. L'outil de gestion désigne, quant à lui, un ensemble d'objets de gestion intégrés de façon systématique et codifiée dans une logique fonctionnelle qui respecte les règles établies. Dans la pratique, l'outil de gestion ne peut être dissocié des règles qu'il intègre. Finalement, un dispositif de gestion renvoie à un ensemble d'éléments organisationnel visant à intégrer les outils.

2.2.4.1. Phases d'appropriation

Dans une perspective appropriative, plusieurs théories distinguent un processus à trois étapes. Depover et Strebelle (1996) et Depover, (2003) proposent un cadre d'analyse à trois niveaux : 1) l'appropriation immédiate (décision d'adoption); 2) l'appropriation secondaire

(implémentation) et; 3) l'appropriation-dissémination (institutionnalisation). Sous une autre forme, mais non sans lien ce qui précède, Fullan (2001) distingue la phase d'initiation, la phase d'implantation et la phase d'institutionnalisation. Cela rejoint les propos de Proulx (1988, p.159) pour qui l'appropriation suppose la conjonction nécessaire et suffisante de trois conditions : a) une maîtrise cognitive des prérogatives ou des outils et procédures de la décentralisation; b) une intégration significative de ces prérogatives dans la pratique quotidienne de l'agent; c) et finalement, la possibilité de développer des initiatives dans l'exercice de ses fonctions.

À la suite de ces auteurs, De Vaujany (2005) en vient à déceler les étapes suivantes : la « pré-appropriation » qu'il associe à l'interprétation des acteurs de leurs prérogatives qui conduit à une acceptation minimale. La seconde étape, qu'il qualifie d'« appropriation originelle » correspond à la phase où certaines routines s'installent. Enfin, la troisième étape se fonde sur ce qu'il nomme les multiples « ré-appropriations ». Plus spécifiquement cette phase correspond à l'intégration du changement. Dans ces diverses phases, on retrouve différentes dimensions telles que la perception/interprétation, l'acceptation/adoption et la réinterprétation/intégration résumées dans la figure 2 ci-dessous.



Figure 2: Processus d'appropriation selon De Vaujany (2005)

Ces différentes étapes attestent que l'appropriation est un apprentissage, en ce sens qu'il y a d'une part, évolution des représentations du sujet et d'autre part, un enrichissement de sa base de connaissance (Bianchi et Kouloumdjian (1986). Dans ce processus de construction de sens, elle confère au sujet un rôle d'acteur en capacité de créer du sens et possède ainsi une dimension

structurante. Ainsi, l'appropriation comprend des schèmes pertinents qui façonnent chacune des étapes (figure 2). Ces structures globales d'appropriation induisent de nouvelles pratiques dans le champ de la gestion.

Certains auteurs (Depover et Strebelle, 1996; Paquelin, 1999) ont introduit l'idée d'une appropriation à trois niveaux qui s'inscrit dans le temps : découverte, expérimentation et dissémination. Ces auteurs considèrent que la découverte correspond à l'étape d'exploration de la nouvelle réalité. À un second niveau, la phase l'expérimentation ou implémentation, les individus testent leurs pratiques nouvelles. Finalement, la dernière étape, plus rarement atteinte, est celle de la diffusion des pratiques ou routinisation en dehors de tout cadre d'expérimentation. Nous pouvons constater que l'appropriation s'inscrit dans le long terme et comporte, pour ainsi dire, une dimension temporelle.

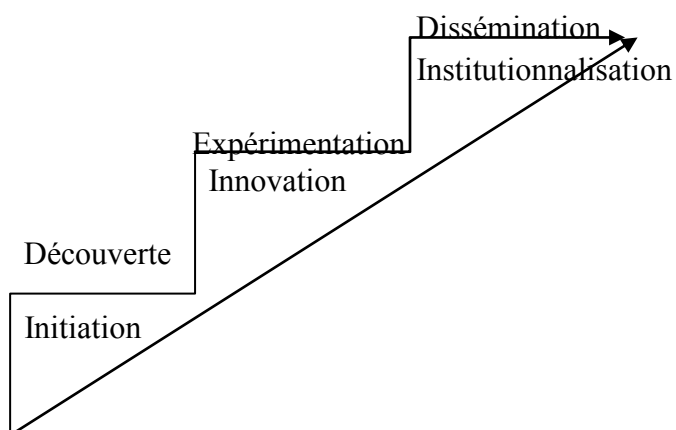


Figure 3: Les marches de l'appropriation (d'après Depover et Strebelle, 1996, revu par Paquelin, 1999)

En ce qui à trait toujours à cette dimension temporelle, illustrée dans la figure 4, certains auteurs en viennent à distinguer aussi : une phase d'implication et d'engagement, une phase de distanciation et une phase de transformation (Houze, 2000).

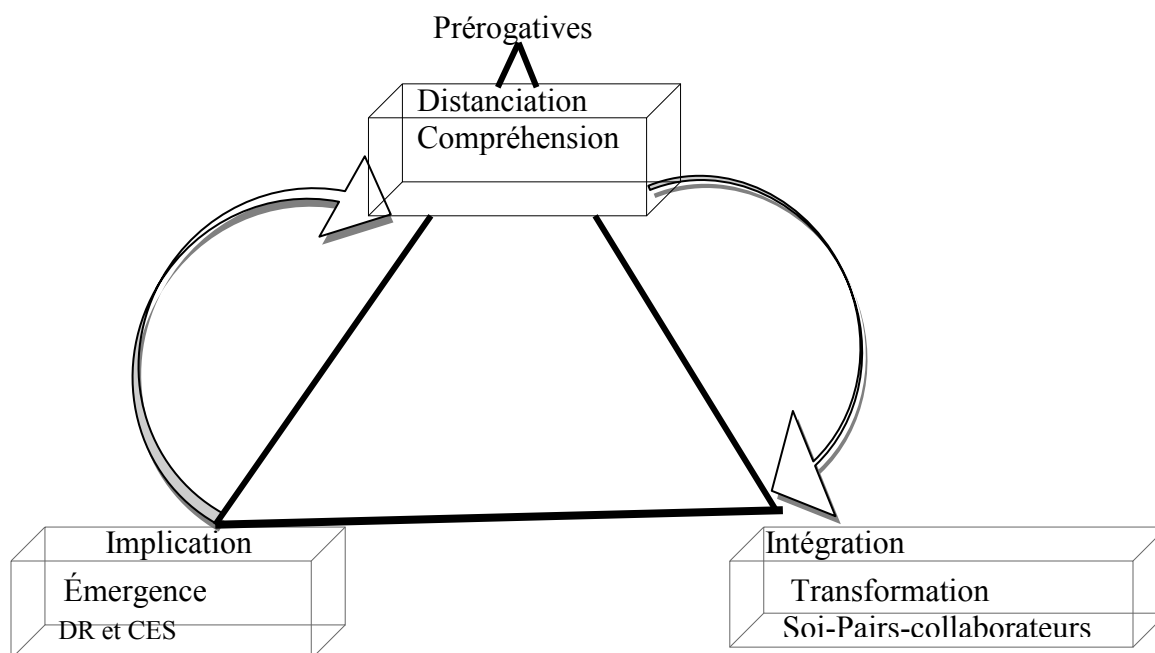


Figure 4: Les phases de la dynamique d'appropriation (d'après Paquelin, 2010) revues par Bamouni

D'un point de vue de la recherche, il est intéressant de comprendre que l'*implication* suppose que les DR et les CES puissent se reconnaître dans le dispositif associé à la décentralisation. Au cours de cette phase initiale d'évaluation objective et subjective, l'individu réalise sa première découverte des prérogatives octroyées et établit une première faisabilité de son projet d'appropriation (Paquelin, 2010). Ainsi, l'implication des acteurs dans cette phase cruciale revient à donner une *signification* en fonction de laquelle ils vont choisir l'action d'appropriation qui convient à leur contexte. Cependant, selon cet auteur, l'engagement ou l'implication n'est pas à son sens une étape finie dans le temps. Il a une seconde étape qui en interaction avec la première contribue à une meilleure appropriation : la distanciation.

La *distanciation* que Paquelin définit comme la mise à distance spatiale et temporelle des résultats de l'action permet, aux individus, d'opérer un retour réflexif sur cette dernière pour en apprécier la pertinence, mesurer le trajet accompli, celui qui reste à accomplir et l'écart entre ce

qu'ils souhaitaient et l'obtenu. Cette réflexivité considérée comme « la conscience de soi, l'exercice de la capacité de situer l'action par rapport à soi ». Dans la pratique, la réflexivité joue un rôle capital dans la capacité à surveiller, à contrôler le flot continu des contextes et permet de s'y situer (Giddens, 1994).

Il importe donc de comprendre, comment dans ses processus réflexifs, l'acteur, seul ou en interaction avec un tiers, sollicite et organise les données informationnelles et comment il réalise leur traitement pour répondre à telles ou telles préoccupations initiales (Paquelin, 2010). L'analyse distanciée de l'action permet donc de construire rétrospectivement le sens de l'action.

Au travers de leur analyse, Giddens (1994) et Paquelin (2010), montrent que l'appropriation fondée sur la réflexivité permet d'assumer et d'assurer les révisions constantes des pratiques de gestion à la lumière des informations concernant ces pratiques mêmes. Quoique la réflexivité réduise l'incertitude, l'intégration concrétise potentiellement la mise en œuvre réussie de la décentralisation, donc la transformation du système initial. À partir de cette transformation, forme d'étape créative, l'individu est en capacité d'accepter des adaptations et d'établir de nouvelles relations entre les différents acteurs du dispositif (Paquelin, 2010). Il y a par contre, une perspective complémentaire, la capacité des DR et des CES à ajuster leur action aux conditions mêmes de leur réalisation. Ainsi, en adoptant la nouvelle organisation, l'individu opte pour l'appropriation de ses prérogatives au sein de cette structure.

Le point de départ de l'appropriation, c'est sans doute, on le voit, les points de vue contradictoires qu'elle suscite. C'est cette confrontation des pratiques antérieures et des idées nouvelles qui constitue la contribution la plus significative des étapes d'appropriation. À présent concentrons notre attention sur les différentes formes d'appropriation pour une meilleure analyse de l'appropriation des prérogatives auprès des DR et des CES.

2.2.4.2. Formes d'appropriation

Certaines théories de l'appropriation montrent qu'elle peut être stratégique, fonctionnelle et opératoire (Bernier et al. 2003). Ces différents niveaux d'appropriation peuvent être examinés séparément, même s'ils débordent les uns sur les autres et s'influencent mutuellement (Labonté, 1990 ; Le Bossé, 2003). L'acteur est central, tout comme le contexte dans lequel s'opère l'appropriation.

Quelque forme qu'elle puisse prendre, pour différents auteurs, l'appropriation stratégique concerne la capacité des acteurs ayant des rôles stratégiques (comme les DR et les CES) à articuler et à intégrer la transformation envisagée dans un mode de gestion renouvelé et cohérent. Elle est essentielle au succès des changements et requiert le soutien et l'engagement des acteurs clés qui doivent jouer un rôle actif (Besson, 1999). Ce dernier distingue la *stratégie routinière* qui permet d'optimiser une norme d'action jugée appropriée par l'acteur et la *stratégie de transformation* qui vise à créer et à légitimer une nouvelle norme d'action. Dans une approche d'appropriation stratégique, l'acteur agit en être actif qui n'absorbe pas passivement le contexte qui l'entoure, mais le structure par son action (Friedberg, 1993).

Quant à l'appropriation fonctionnelle, elle concerne davantage la capacité des acteurs ayant des rôles fonctionnels à reconceptualiser les modes de fonctionnement existants selon la logique du nouveau mode de gestion prescrit (Bernier et al. 2003). Elle implique des ajustements dont la perspective est plus opératoire qu'organisationnelle. Dans ce sens, elle présuppose une reconfiguration des sources motivationnelles, l'engagement et la prise de risque consécutive à la sortie de pratiques routinières et construites au cours des années (Paquelin, 2009). Ainsi, l'appropriation fonctionnelle suppose que les individus adoptent le comportement qui leur paraît le plus approprié dans une situation donnée.

Enfin, l'appropriation opératoire renvoie à la capacité des acteurs concernés par l'opérationnalisation à tenir compte des enjeux humains et à fonctionner selon la nouvelle logique (Paquelin, 2009; Bernier et al. 2003). Elle requiert à la fois un apprentissage et une maîtrise du nouveau rôle et des nouvelles responsabilités. La figure 5 inspirée de Paquelin (2003) traduit la dynamique systémique des interactions entre les différents acteurs du ministère.

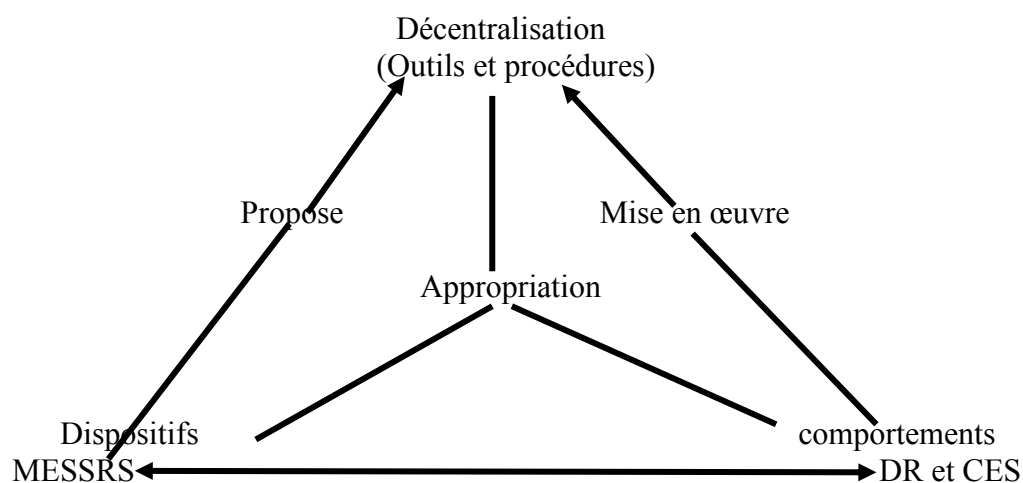


Figure 5: dynamique systémique des interactions

Dans le contexte de la décentralisation, l'appropriation des prérogatives nouvelles suppose une modification des pratiques antérieures et une évolution de la nature des interactions entre les DR, les CES et le MESSRS en tant qu'entité centrale.

Pour notre part, sans prétendre à l'exhaustivité, cette articulation des caractéristiques développées par différents auteurs offre un cadre pertinent à l'analyse de la réalité d'appropriation des prérogatives attachées aux fonctions des DR et des CES. L'appropriation active devient un processus multidimensionnel et multi référentiel.

Au-delà des compétences spécifiques requises, signalons que les dimensions culturelles sont également de toute première importance dans l'acte d'appropriation. La culture réfère dans ce contexte aux représentations, aux habiletés, aux attitudes et aux pratiques des acteurs (Viens et Peraya, 2004). Tout compte fait, ces différents éléments influencent fortement le mode d'appropriation des individus.

Dans le tableau 3 ci-dessous, nous présentons une synthèse des différentes formes d'appropriation. Comme on le voit, il y a autant de manière de considérer l'appropriation des prérogatives qu'il y a d'acteurs. Une autre façon de faire apparaître la polysémie de la notion serait d'étudier les différentes pratiques des DR et des CES à travers l'exercice de leurs prérogatives.

Tableau 3: synthèse des différentes formes d'appropriation

Formes	composantes	Originalité	Auteurs
Stratégique	Capacité à articuler et intégrer Mode de gestion renouvelé Cohérence	Stratégie routinière et transformative	Besson, 1999; Bernier et al.2003
	Acteur agit en être actif	Acteur non passif Rôle actif Structure le contexte	Bernier et al. 2003; Friedberg, 1993
Fonctionnelle	Capacité à reconceptualiser	Perspective opératoire Ajustements	Bernier et al. 2003
	Reconfiguration; Engagement Prise de risque	Adoption de comportements appropriés	Bernier et al. 2003; Paquelin, 2009
Opératoire	Capacité à tenir compte des enjeux humains	Apprentissage et maîtrise du nouveau rôle	Bernier et al. 2003

Si l'on admet que les DR et les CES disposent d'une autonomie interprétative et qu'en conséquence leurs prérogatives ne déterminent pas leurs formes d'appropriation, alors, il ne reste plus qu'à étudier les modalités appropriatives des uns et des autres. Ce cadre théorique dénote du caractère multidimensionnel de l'appropriation.

2.2.5. Lien entre problématique et cadre théorique

Les résultats de la littérature pertinente portant sur la mise en œuvre des réformes de décentralisation témoignent du peu d'intérêt accordé à l'appropriation des prérogatives par les praticiens sur le terrain. Ainsi, les résultats des travaux réalisés jusqu'à maintenant n'abordent pas de façon explicite la problématique d'appropriation du changement et des prérogatives en contexte de décentralisation, tout particulièrement dans le domaine de l'éducation.

Par ailleurs, l'appropriation du changement en éducation demeure problématique. Cela tient aux difficultés liées à la gestion du changement et à l'absence d'études permettant d'appréhender les diverses dimensions de l'appropriation des réformes de décentralisation en éducation. Toute la pertinence supposée de cette recherche réside donc dans les résultats

escomptés sur les pratiques appropriatives des DR et des CES. L'analyse du comportement d'appropriation devient pertinente et joue un rôle important dans la compréhension du processus de mise en œuvre de la décentralisation, en ce sens qu'elle ouvre la voie à une distance réflexive à l'égard des réalités propres au contexte burkinabé.

Cette recherche contribuera, nul doute, à renseigner et à éclairer les décideurs politiques sur le degré d'implantation des réformes de décentralisation au MESSRS ainsi que les écueils qui résultent de leur mise en œuvre. À cette fin, le cadre théorique de notre recherche propose une analyse des concepts de décentralisation, des prérogatives et des modèles théoriques en lien avec notre problématique et notre démarche méthodologique.

Ces fondements théoriques permettent d'analyser l'appropriation des prérogatives administratives, pédagogiques et financières auprès des DR et des CES. Dans cette optique, plusieurs caractéristiques essentielles peuvent être considérées. En premier lieu, l'appropriation permet d'améliorer l'action, de repousser les limites rationnelles des acteurs et de mieux agir. En second lieu, l'appropriation est orientée vers un but, l'atteindre des objectifs que l'organisation s'est fixée.

Nous considérons également l'appropriation comme une forme de façonnage, de personnalisation visant une meilleure mise en œuvre de la décentralisation au MESSRS par les participants à l'étude. Partant, l'expérience de mise en œuvre du changement suppose d'une part, affirmation de soi, et d'autre part la capacité des participants à l'étude de rompre avec certains cadres établis et à devenir des agents capables d'assumer leurs actes.

L'analyse du processus d'appropriation auprès des DR et des CES s'inscrit dans la continuité des travaux de recherche sur les expériences de mise en œuvre de la décentralisation en éducation et les enrichit des modalités appropriatives. Au mieux, réfléchir en termes d'appropriation permet d'apprendre à composer avec ses propres responsabilités et de tenir compte du rôle des différentes personnes impliquées dans le changement.

Bien entendu, l'appropriation du changement, notion opératoire, devient pertinente pour cette étude. Aussi, avons-nous choisi de l'aborder par le biais de la description de leurs pratiques. La notion de pratique renvoie ici à des façons d'agir, à une manière concrète de s'acquitter d'une tâche spécifique, dans une situation donnée (Lessard et al. 2008). Elle comprend donc des actions et des représentations.

Quelque forme qu'elle puisse prendre, l'appropriation passe par une compréhension du sens de son action et une volonté d'assumer ses prérogatives en se sentant garant de la mise en œuvre des changements. En ce sens, elle repose sur l'engagement individuel et collectif des différents acteurs et comporte ainsi une dimension de continuité. Elle garantit la régularité dans le désir de porter le changement et rend possible les actions. Cette triple dimension, engagement, régularité et continuité, est indispensable à toute action d'appropriation. Finalement, elle devient une notion qui confère aux expériences une signification, qui éclaire les actes et invite à dépasser certaines apories.

Clarification de notre position :

Cette recherche ne porte donc pas sur le bien-fondé des réformes de décentralisation au MESSRS, ni n'entend analyser leurs effets potentiels ou réels sur les DR et les CES. Notre recherche se propose plutôt d'explorer leurs pratiques d'appropriation dans la perspective d'une mise en œuvre réussie des réformes de décentralisation. Comme tous les chercheurs dans le domaine des sciences sociales et humaines, nous ne prétendons pas être neutres et parfaitement objectifs. Dans le but de clarifier nos présupposés ou prémisses de base, il convient de savoir que pour nous :

- les textes des réformes de décentralisation peuvent être lus de manière subjective par les différents acteurs (DR et CES);
- la recherche sur l'appropriation des réformes de décentralisation participe à leur meilleure implantation;
- et finalement, il existe une diversité d'appropriation que d'acteurs. Cette diversité ancrée dans la réalité des praticiens peut contribuer à une meilleure mise en œuvre des réformes au MESSRS.

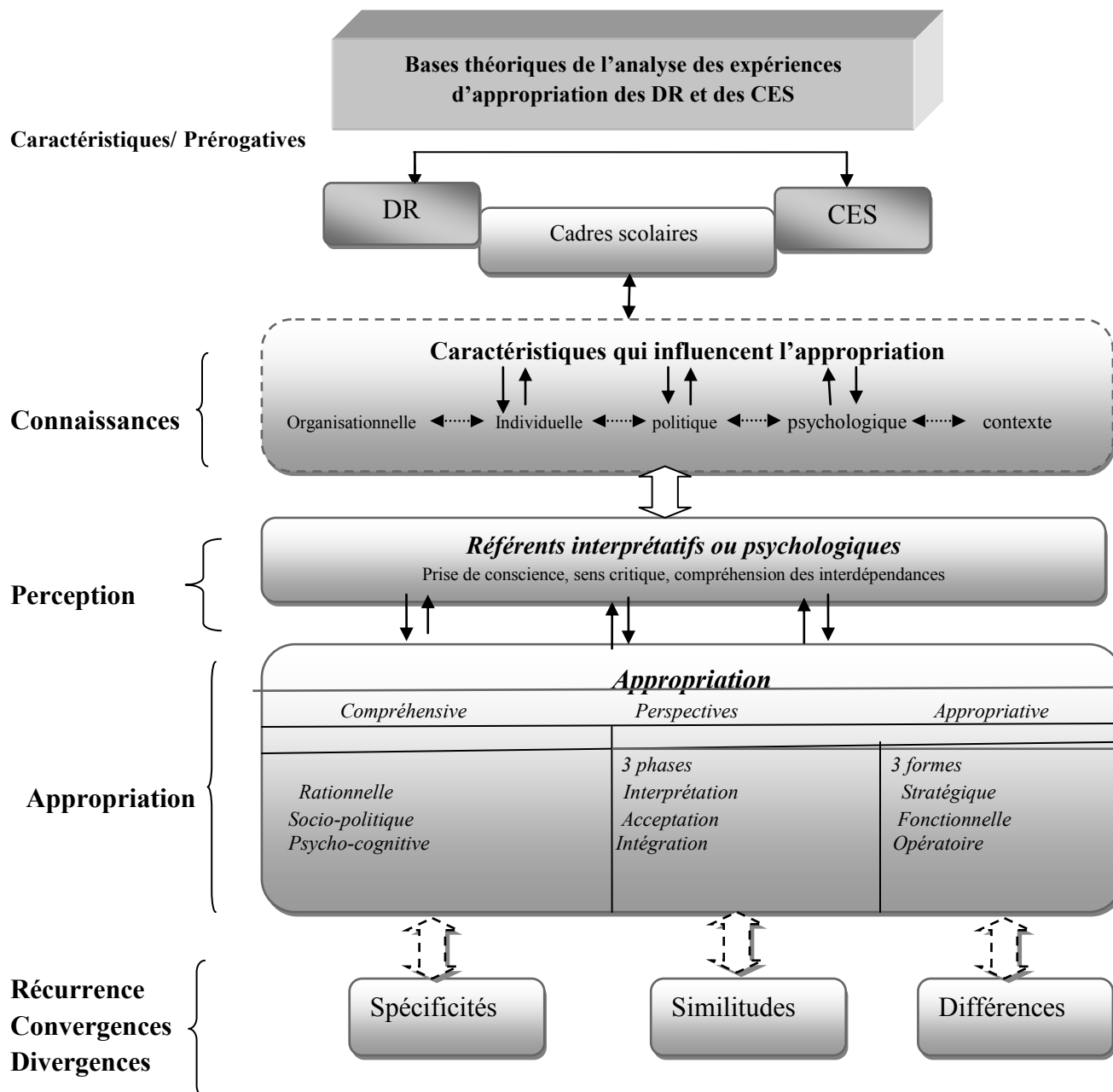


Figure 6: cadre théorique d'analyse de l'appropriation des prérogatives auprès des DR et de CES

Cette figure illustre les notions importantes à notre question de recherche et mises de l'avant de l'avant par notre cadre théorique. Elle organise et schématise l'univers au sein duquel s'insère l'analyse de l'appropriation des réformes de décentralisation auprès des DR et des CES. Ce cadre d'analyse comporte trois dimensions essentielles associées à trois perspectives.

Tout d'abord, la connaissance de l'environnement et de leurs prérogatives joue un rôle important dans la dynamique appropriative des participants à l'étude. Ensuite, il convient d'examiner la perception et les attentes des participants à l'étude pour mieux cerner leurs perspectives inhérentes aux réformes de décentralisation au MESSRS. En définitive, nous considérons que l'appropriation des réformes et leurs prérogatives, objet principal de cette recherche, s'inscrit dans un va-et-vient constant entre théorie et pratique. C'est ainsi que l'on peut espérer contribuer à l'évolution des connaissances scientifiques en termes d'appropriation dans le domaine de la gestion. Ce cadre théorique est particulièrement important pour la construction du cadre méthodologique de notre recherche, ce dont il sera maintenant question dans le chapitre 4 de cette deuxième partie de la thèse.

Deuxième partie : Cadre méthodologique

Chapitre III : Méthodologie

Cette partie, compte tenu des objectifs poursuivis oriente notre recherche vers le paradigme qualitatif. Une telle approche épistémologique a pour finalité de comprendre et de construire un sens aux significations que les individus donnent à leur propre vie et à leurs expériences (Anadon 2006). Plus précisément, les postulats ontologique et épistémologique inhérentes au paradigme compréhensif encouragent le choix de méthodes qualitatives pour l'étude de l'appropriation à partir de l'expérience des individus. À cet effet, nous abordons successivement l'approche méthodologique, le choix des participants, les techniques de collecte et d'analyse des données, les critères de rigueur ainsi que les contributions et limites de notre étude.

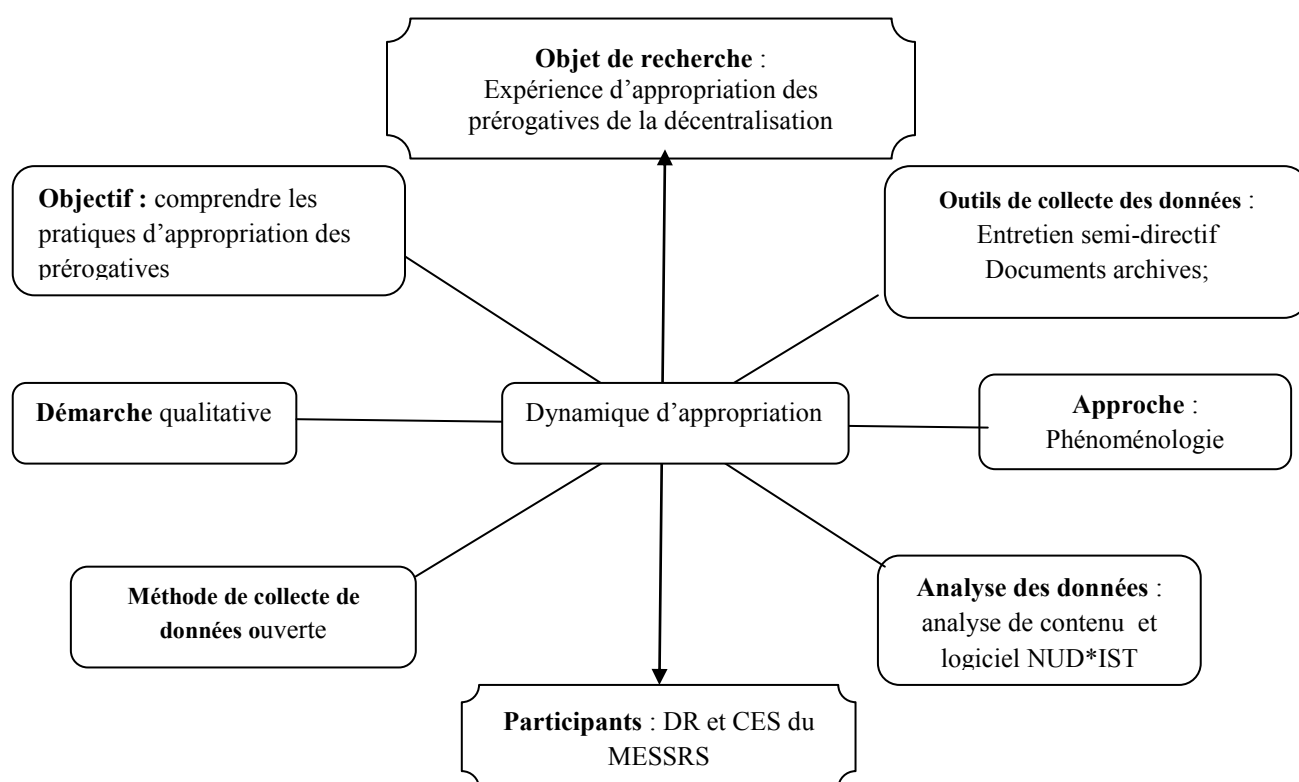


Figure 7: démarche méthodologique

3.1. Approche méthodologique

L'objet de cette recherche étant de comprendre comment les DR et les CES s'approprient leurs prérogatives, notre recherche s'inscrit dans une démarche de type qualitatif inductif et exploratoire. En recherche qualitative, la finalité est de comprendre et de construire le sens à partir du vécu des participants (Anadon et al. 2007). La compréhension procède autrement que l'explication, elle permet de saisir les significations que l'individu donne à son action. Ainsi, l'approche qualitative sous-entend une implication du chercheur, des entrevues semi-dirigées ou ouvertes et des critères de rigueur scientifique (Deslauriers, 1997; Bizeul, 2006).

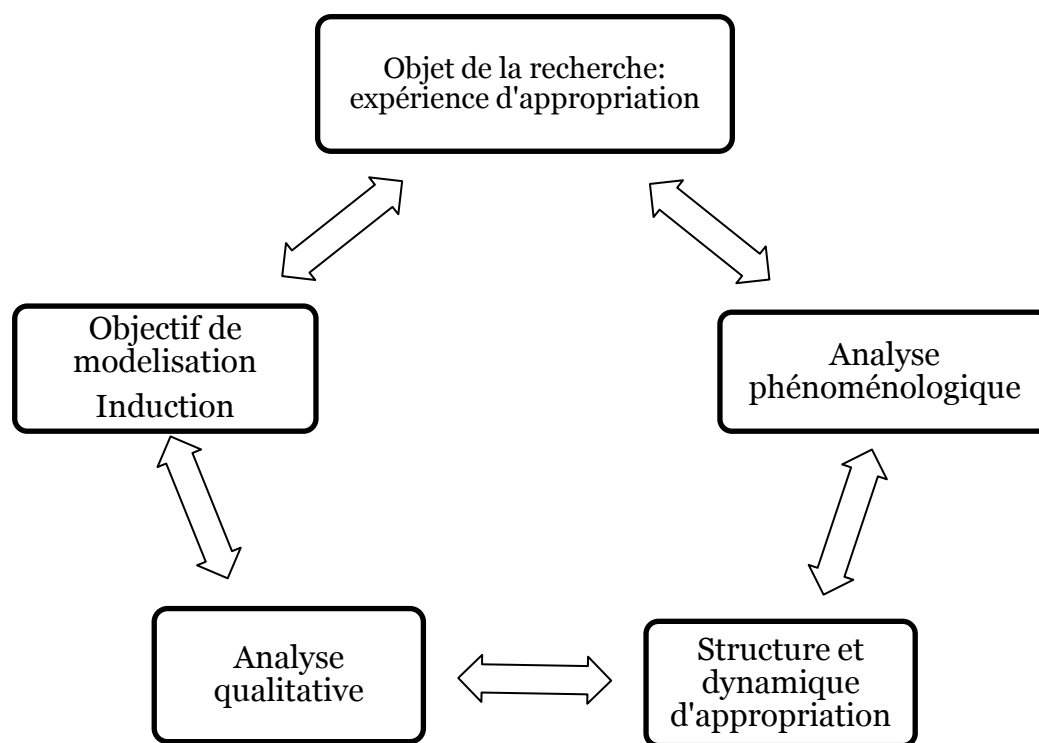


Figure 8: approche méthodologique

3.1.1. Justification du choix méthodologique

Compte tenu de la nature de l'objet d'étude, comprendre l'agir humain « avec » plutôt que « sur » (Paillé, 2006), la démarche inductive (Creswell, 1998) se révèle apte à fournir des données pertinentes et à analyser les expériences telles qu'elles sont vécues et décrites par les participants (Anadon, 2006). L'approche qualitative s'appuiera d'emblée sur « l'étude des structures de la conscience, ce qui inclut une corrélation entre les actes de la conscience, leur objet [...] et les divers styles et modalités de présence manifestés par la conscience » (Giorgi, 1997, p.342). Autrement dit, cette démarche qualitative et exploratoire s'attachera à interroger toute visée de sens et à thématiser la position du sujet voué à la compréhension (Meyor et al. 2005).

À y réfléchir, l'étude de l'expérience dans un souci de monstration fait appel à la description plutôt qu'à l'explication (Depraz, 2006). Dans ces circonstances, elle s'inscrit dans une dynamique fondée sur l'ajustement et l'intégration de l'expérience humaine (Merleau-Ponty, 1945). En fait, notre recherche entend mettre l'accent sur le vécu empirique des DR et des CES afin de saisir les significations originaires (Bordeleau, 2005) qu'ils donnent à leur expérience d'appropriation (Angers, 1996, Karsenti et Savoie-Zajc, 2000).

En outre, cette recherche se propose d'appréhender la démarche réflexive des participants sur les conditions individuelles, organisationnelles et structurelles du changement, singulièrement la manière dont ils s'approprient leur rôle et leurs responsabilités. Elle s'appuie sur la réduction (Giorgi, 1997 ; Bordeleau, 2005 ; Meyor et al. 2005) entendue ici sous deux acceptions : la première consiste, pour le chercheur, à mettre entre parenthèses (époqués) les

connaissances théoriques ou prénotions (Cefaï, 2006) sur l'appropriation afin de saisir le monde originel (Bordeleau, 2005) des participants. Dans le second, le chercheur se doit d'engager une analyse descriptive, mais essentielle à la compréhension des actes.

Finalement, au regard des principales caractéristiques livrées plus haut, notre approche méthodologique se situe au sein de la logique descriptive. Elle s'inscrit donc dans le courant de la phénoménologie interprétative ou herméneutique (Deschamp, 1993). Au reste, notre méthode de recherche reflète de façon succincte les principales caractéristiques de toute approche phénoménologique.

3.1.2. Expérience appropriative

Selon Depraz (2006), l'appropriation du changement passe par la dimension transformative de soi et des autres, de soi par les autres et des autres par soi. De ce point de vue, tout chercheur qualitatif doit centrer son attention sur le processus du changement du sujet en tant que tel. Ainsi, Peirce en vient à distinguer « l'entière signification » (*meaning*) et la « portée significative » (*significance*) dans les expériences humaines. En d'autres termes, trois qualités apparaissent essentielles à tout chercheur qualitatif dans l'analyse d'une expérience : a) une faculté rare, celle de voir ce qui saute aux yeux, tel que cela se présente tout simplement, sans le remplacer par une interprétation (*l'épochè*) ; b) une faculté de discrimination (*l'intentionnalité*), qui s'efforce de traquer le trait le plus pertinent et c) un pouvoir de généralisation (*variation eidétique*). Le plus important donc est d'examiner de près ce qui est en jeu dans le propos tenu, à savoir sa dimension d'évidence expérientielle (Depraz, 2006). La réalité étudiée est une conception contextuelle de la vérité. En ce sens, il s'agit d'une vérité située. Ainsi, l'expérience pratique définit l'être des choses :

« This seems to me an excellent place for applying the pragmatic method. When a dispute arises, that method consists in auguring what practical consequences would be different if one side rather than the other were true. If no difference can be thought of the dispute is a quarrel of words¹ » (p. 72).

En fait, l'expérience se cultive et se développe en fonction de nos choix, de nos goûts et de nos aspirations (Depraz, 2006). L'appropriation réside donc dans la mise en pratique par le sujet de ce qu'il voit de façon évidente et expérimente à chaque instant (Depraz, 2006). De ce point de vue-là, comment les participants à l'étude vivent de l'intérieur les activités professionnelles quotidiennes ? Quels sont les points de synthèse (de l'entière signification) de leur perception globale (syncrétisme).

Dans les sections suivantes, nous exposons le protocole de recherche, la procédure de sélection des participants, leurs caractéristiques, les méthodes de collecte des données et les procédures suivies pour la cueillette des données. Ensuite, nous décrivons les techniques d'analyses employées. Finalement, le chapitre se termine sur les questions spécifiques des critères de scientificités à cette étude.

3.2. Collecte des données

La collecte de données s'est déroulée de janvier à mars 2010. Elle a débuté en janvier 2010 par une immersion et des observations sur le terrain en milieu de travail. Elle a été rendue possible par des techniques combinées : observation (immersion), entrevues individuelles semi-dirigées, collecte de documents d'archives. Le recours à chacune des techniques de collecte de données obéit au souci de colliger les informations pertinentes sur l'objet d'étude.

¹ W. James, *Essays in radical empiricism*, Lincoln and London, University of Nebraska Press, 1996, p.72

3.2.1. Choix des sites et des participants

Au début du projet de recherche, nous avons envisagé de mener l'analyse de l'appropriation de la décentralisation dans les treize (13) régions de l'enseignement secondaire que compte le MESSRS. Mais, le choix de deux régions et de trois établissements secondaires publics par région se justifie par le souci de réduire les distances à parcourir et les différents coûts financiers. Au demeurant, en l'absence des recteurs d'académie et des directeurs provinciaux de l'enseignement secondaire, le recrutement de nos participants s'est effectué à l'intérieur de deux groupes, soit les DR et les CES publics, et selon la technique dite « Boule de neige » (Pires, 1997).

Dans un premier temps, nous avons contacté les hauts responsables du MESSRS pour leur présenter notre projet de recherche et leur demander l'autorisation (en annexe) d'accès aux sites appropriés. Une fois l'autorisation obtenue, ils nous ont mis en contact avec les directions régionales qui répondaient à nos critères. Une fois mis en contact avec ces DR, nous leur avons présenté notre projet et demandé de nous référer également à des CES répondant aux caractéristiques de notre échantillon souhaité et qui seraient intéressés et disponibles pour une telle recherche.

Choisis pour leur représentativité par rapport à l'objet de recherche, les deux DR Taryam et Kané, nous ont proposé une liste de CES ayant plus de cinq ans d'expériences dans les fonctions de chef d'établissement et, qui sont intéressés et disponibles à partager leurs expériences d'appropriation des réformes de décentralisation en cours. Ainsi, dès le mois d'octobre 2009, par divers moyens de communication (télécopie, courriel et téléphone), les participants à l'étude étaient tous choisis.

Les DR participants répondant aux critères de notre recherche étaient au nombre de deux sur 13 régions. Tous deux inspecteurs de l'enseignement secondaire, ils ont suivi ou suivent des formations continues en leadership et en gestion des ressources humaines. Quant au groupe de chefs d'établissements, il est constitué de six participants dont une femme: Balo, Manou, Pema, Salou, Tina et Yaya. Tous sont des professeurs de lycées avec des expériences variant entre neuf et 15 années. Ils ont tous librement consentis de participer à la recherche et ont signé le formulaire de consentement (en annexe) expliquant les objectifs poursuivis et les conditions de leur participation. Fait important, deux des participants, soit un CES et un DR partaient à la retraite dans un délai d'un an.

Précisons qu'en raison de considérations éthiques et en accord avec les exigences du certificat d'approbation déontologique, les prénoms des participants sont des pseudonymes. Ce choix garantit particulièrement l'anonymat des DR et des CES.

La taille de notre échantillon de huit participants, entérinée par les membres du comité de thèse, correspond aux normes et aux objectifs poursuivis par cette recherche phénoménologique. L'objectif étant de recueillir des informations pertinentes pour mieux comprendre le processus d'appropriation des prérogatives auprès des deux catégories d'acteurs administratifs. Fait significatif, l'échantillon ne présente pas une grande hétérogénéité au niveau du genre et du nombre d'années d'expérience. Partant les participants à la recherche posséderaient « une culture d'expérience qui est indispensable à la réalisation du changement » (Le Bossé et Dufor 2001, p. 92-93). Qu'en est-il des caractéristiques des sites et des participants à l'étude sélectionnés ?

Plusieurs sites et catégories d'acteurs, pour ne pas dire tous les acteurs du MESSRS, spécifiquement reliés aux réformes de décentralisation sont concernés par notre recherche : directions régionales et provinciales, directeurs régional et provincial, chef d'établissement, parents d'élèves, élèves etc. Mais dans cette recherche exploratoire sur les modalités d'appropriation des prérogatives auprès des principaux acteurs, nous avons arrêté notre choix sur deux directeurs régionaux et six chefs d'établissements secondaires publics afin de comparer leurs propos récurrents, contradictoires et convergents.

Le choix des sites de collectes des données tient compte des objectifs de l'étude et des caractéristiques spécifiques recherchées auprès des participants. Les critères d'inclusion se référaient au nombre d'années de service dans l'enseignement, 10 ans minimum; de même que cumuler une expérience de cinq ans et plus dans les fonctions de directeur régional ou de chef d'établissement. Les autres critères d'inclusion consistent à s'engager de façon volontaire à participer à la recherche. Le dernier critère concerne le désir de vouloir partager son expérience vécue comme DR ou CES dans la conduite des réformes de décentralisation au MESSRS. Telles sont les critères qui ont sous-tendus le choix des sites A et B (voir Annexe 9) et des huit participants.

3.2.2. Choix des outils de collecte des données

Le choix des outils de collecte de données se doit d'être en cohérence avec les objectifs de notre recherche. L'enjeu principal étant de saisir la signification des réformes auprès des participants et de comprendre leurs modes d'appropriations, nous avons opté pour une collecte de données combinant plusieurs techniques. À cet égard, les outils préconisés en méthodes qualitatives et utilisés dans la présente étude sont décrits dans la section suivante.

3.2.2.1. Description des outils de collecte des données

Parmi les outils de collecte de données de cette étude, on retrouve l'observation, l'entrevue et la collecte de documents d'archives. Bien entendu, cette pluralité d'outils de collecte de données assure une plus grande crédibilité aux résultats de l'étude. Conséquemment, ces différentes méthodes assurent une triangulation appropriée des données recueillies. À cet effet, la triangulation suppose:

« ...une stratégie de recherche au cours de laquelle le chercheur superpose et combine plusieurs techniques de collecte de données afin de compenser le biais inhérent à chacune d'elles. La stratégie permet également de vérifier la justesse et la stabilité des résultats produits. Le recours à la triangulation décrit aussi un état d'esprit du chercheur, lequel tente activement et consciemment de soutenir, de recouper, de corroborer les résultats de son étude (Mucchielli 2004, p. 289)».

Elle permet ainsi de croiser différentes formes de recueil de données afin de pallier les risques d'un manque de données pertinentes et, oblige le chercheur à avoir une plus grande ouverture et écoute de son terrain.

3.2.2.1.1. L'observation

L'observation inductive s'est faite à partir d'une grille suggérée par Spradley (1980), Lamoureux (1995) et Angers, (1996) avec des prises de notes descriptives et analytiques (Laperrière, 1997), ainsi que des notes personnelles tels que les sentiments éprouvés portant sur la situation observée sont consignées dans le journal de bord (Angers, 1996 ; Jaccoud et Mayer, 1997). Comme le préconise Cefaï (2006) nous avons adopté une attitude mesurée en tenant compte du contexte et des objectifs de la recherche pour appréhender les situations comme elles sont, au plus près, de la façon la plus descriptive qui soit (Bizeul, 2006).

Au cours de la semaine d'immersion, d'observation et de conduite de la première entrevue, nous avons eu une séance d'imprégnation avec chacun des participants. Cette étape nous a permis de nous familiariser avec chaque participant. Dès l'abord du terrain d'enquête, nous nous sommes employé à manifester une attitude positive face à chaque participant. Selon, de nombreux épistémologues (Pourtois et al. 2006; Hamel, 2006; Paillé et Mucchielli, 2008) la connaissance phénoménologique se révèle objective lorsqu'elle n'est pas entachée de jugement de valeur. À cette fin, et à la lumière des craintes évoquées sur les entrevues par certains participants ainsi que les problèmes appréhendés, nous avons répondu sans réserve à toutes ces craintes vagues.

Outre l'élucidation des inquiétudes, nous avons adopté une attitude d'empathie. Dans cette perspective, certains auteurs, tout particulièrement, Paillé et Mucchielli (2003) suggèrent de se laisser toucher, de lâcher prise par rapport à nos catégories interprétatives, impératives, et de chercher à voir, à comprendre et penser autrement. Dans ces conditions nous décrivons les différents outils de collecte des données dans les sections qui vont suivre. Ces différentes sources d'information contribuent Ade rem, c'est-à-dire d'une manière pertinente et précise, à la validité interne des résultats produits.

3.2.2.1.2. Les entrevues

L'enjeu ici, ce n'est pas tant le nombre d'entrevues réalisées que la prise en considération de la variété des interviewés (Deslauriers, 1991), de leurs récits et de leurs expériences appropriatives en vue d'améliorer notre compréhension de l'appropriation de la décentralisation en pratique au MESSRS. Les entrevues se sont déroulées conformément à la grille des entrevues en annexe.

Cette perspective compréhensive accorde une importance aux savoirs d'expériences des DR et des CES (Angers, 1996). Dès lors, la connaissance devient :

« Une construction partagée à partir de l'interaction chercheur/participants, interaction traversée par des valeurs qui ont un impact sur la connaissance produite et sur le processus de production. Ainsi, la subjectivité et l'intersubjectivité sont considérées comme des « moyens » incontournables de construction des savoirs et non comme des obstacles à la production des connaissances » (Anadon et al., 2007 :p.28).

Dans ces conditions, amener les DR et les CES à se raconter dans une situation vécue leur permet de réfléchir au contexte d'exercice de leur fonction et de questionner leurs pratiques d'appropriation des objectifs poursuivis par la décentralisation. Considérée de la sorte, les entretiens semi-directifs contribuent à une prise de conscience de la manière dont ils promeuvent leur propre capacité d'agir. Cette approche considère les DR et les CES, agents administratifs, comme des sujets compétents (Paillé, 2006) susceptibles de raconter leur pratique singulière lors des entretiens.

Partant, les entrevues semi-dirigées privilégiées facilitent la libre-expression des participants, tout en permettant au chercheur de cadrer le discours dans la perspective de la recherche. Ainsi, l'entretien semi-directif, à bien des égards, permet de minimiser l'influence exercée par le chercheur et ses questions (Kaufmann, 2004).

A priori, nous avons jugé que les entretiens individuels semi-directifs offriraient à chaque participant l'occasion d'exprimer « le fond de sa pensée ». La décision de procéder ainsi tient au fait que nous avons affaire à deux corpus avec un lien de subordination.

Tous les participants ont accepté de nous rencontrer à un endroit identifié en commun accord. Les entretiens individuels ont eu lieu dans leurs bureaux respectifs. Chaque participant interdisait l'accès à son bureau auprès de son secrétariat lorsque l'entretien avait lieu aux heures de services ou fermait la porte de son bureau à clé pour éviter toute intrusion, les jours non ouvrables. Les premières entrevues d'une durée moyenne d'une heure permirent aux participants de raconter leur expérience d'appropriation de leurs prérogatives. Au cours de ces entretiens, face à certains participants moins éloquents voir silencieux, nous avons pu nous rendre nous même à l'évidence qu'aucune préparation ne permet d'anticiper sur le déroulement réel des entretiens. Aussi, les techniques de relances nous ont été d'une grande importance dans ces moments de silence inhabituel face à certaines questions.

Notre rôle étant de susciter la conversation sans diriger les différentes étapes, à savoir respecter leur décision de poursuivre ou d'orienter l'entretien, nous avons dû revisiter notre grille d'entretien, en rappelant aux participants, le caractère conversationnel de la démarche privilégiée par les entrevues.

Fait significatif, il s'est présenté une « situation inattendue » lors de l'entrevue avec une personne participante à la recherche. Pour des raisons diverses cette personne s'est éclatée en sanglot lors de la première entrevue. Nous avons interrompu l'entrevue afin de lui laisser du temps pour se ressaisir. Lorsqu'elle nous a signifié qu'elle était disposée à poursuivre l'entrevue, nous avons repris la conversation à partir de ses récits. Essentiellement, cette personne vivait des expériences administratives difficiles et venait de comprendre que l'appropriation de ses prérogatives ne peut se réaliser qu'à travers des étapes successives, nous a-t-elle confié.

3.2.3. Transcription et validation des récits

La transcription des interviews s'est faite de façon quasi intégrale, en inscrivant nos interventions (reformulations, réitérations, interrogations), en notant certains éléments de contexte (rires), en rapportant la plupart des répétitions ou onomatopées survenues au cours des entretiens (...oui, oui), ainsi que les hésitations « euh ! ». Ces différents éléments permettent de rendre présent le contexte de l'entretien lors de l'analyse des verbatims. Chacune des entrevues transcrite et soumise aux DR et aux CES pour approbation. Cette démarche rend aux participants l'entière propriété de leur récit en leur permettant d'amender la transcription que nous en avons faite (Cefaï, 2006). Ils y ont apporté des ajustements qu'ils considèrent importants afin de mieux rendre compte du sens qu'ils attribuent à leur expérience d'appropriation.

Cette validation par les participants à l'étude nous permet de répondre au critère de fidélité qui assure aux DR et aux CES le respect du sens des propos tenus dans l'instant avec le sens de l'expérience vue de l'extérieur. Ainsi, comme le soutient Desgagné (2005), le narrateur assume son expérience tant lorsqu'il se dit que lorsqu'il se lit. En ce sens, la recherche respecte le point de vue de l'auteur du récit sur son expérience. À ces différentes entrevues soumises au principe de saturations, enregistrées avec la permission des participants et validées, nous avons pris en compte des documents d'archives (Dépelteau, 2000) suggérés ou offerts par les participants.

3.2.4. Données secondaires

À l'opposé des données primaires qui relèvent des entrevues, les données secondaires renvoient plutôt à des informations obtenues à partir des documents officiels qui encadrent le processus de décentralisation au Burkina. Le choix de ces documents tient compte des critères

suggérés par Bardin (1993) et Landry (1997). Ces auteurs préconisent une prise en compte des critères suivants : exhaustivité, représentativité, homogénéité et pertinence des documents.

L'exhaustivité renvoie à la totalité des documents répondant à nos critères de sélection, tandis que l'homogénéité va de pair avec l'exclusivité. Ainsi, les documents visés obéissent aux critères retenus, à savoir être des textes portant sur la réforme de décentralisation au Burkina Faso et au MESSRS singulièrement. Quant à la pertinence, elle porte sur le contenu des documents retenus et leur lien avec les objectifs de l'étude.

Le corpus étant, « l'ensemble des documents pris en compte pour être soumis aux procédures analytiques » (Bardin, 1977, p.95), nous avons choisi une collecte de documents officiels couvrant le thème de la décentralisation, des Lois et règlements encadrant les fonctions des DR et des CES. Ce choix se fonde sur la pertinence et le contenu atypique des documents, leur lien avec l'objet d'étude et en adéquation avec les interrogations de notre problématique.

Les étapes ayant conduit à la collecte des données se fondent sur deux aspects fondamentaux de notre étude: en premier lieu, il y a la notion de décentralisation au Burkina Faso, singulièrement au MESSRS et ses caractéristiques et en second lieu les objectifs spécifiques à notre recherche. Ce qui nous a conduit à recueillir les documents gouvernementaux instituant et organisant les politiques de décentralisation au Burkina Faso en général et au MESSRS en particulier.

Fort de ces critères ci-dessus mentionnés, nous avons pris en compte différents documents dont la liste détaillée se trouve au chapitre 5 dans le tableau 4. L'ensemble de ces documents traite des réformes de la décentralisation des systèmes d'éducation du Burkina Faso.

Il importe également de signaler que la collecte de ces différents documents a été rendue possible, grâce à la collaboration et à la volonté de différentes personnes ressources du MESSRS, notamment le directeur des ressources humaines (DRH), le Secrétaire Général (SG) du ministère les CES, les DR et aux bons services des agents de la direction de la documentation et des archives du MESSRS.

3.2.5. Le journal de bord

Finalement, le journal de bord (Rubin & Rubin, 1995) a permis de consigner faits, observations, commentaires, pensées, sentiments et réflexions faites tout au long de la recherche. Cet outil mémo constitue une source importante d'accès à nos propres représentations et préjugés en rapport avec nos observations et contribue à maintenir une certaine réflexivité tant au niveau de l'interaction que durant l'analyse et l'interprétation des données ainsi qu'à la phase de production de notre rapport de thèse.

3.3. Déroulement de la collecte des données

Dans notre approche qualitative de collecte des données, trois techniques telles que décrites plus haut ont été retenues. L'observation, les entrevues semi-dirigées et le journal de bord. Pour éclairer les différents lecteurs de la thèse sur le déroulement de la collecte des informations, il est nécessaire d'aborder ici et de façon détaillée le travail de terrain.

Conscient des efforts et des compromis à effectuer, nous avons entamé la collecte des données sur le terrain en 11 semaines, soit du 11 janvier au 4 avril 2010. Dans cette perspective, nous avons alterné, en fonction des contraintes de terrain notamment la disponibilité des participants, les observations et les entrevues (voir calendrier de collecte des données, annexe 9). Ainsi, les séances d'observation, d'une durée de trois jours par participant, étaient suivies de moments de réflexion et d'écriture sur le journal de bord. Les différentes observations se faisaient de façon discrète et portaient principalement sur les activités professionnelles des DR et des chefs d'établissements secondaires publics (voir annexe 6). Pour l'essentiel, nous prêtions attentions aux comportements des participants au service, à leurs interactions, à la conduite des réunions et tout ce qui avait un lien avec les objectifs de l'étude.

Parmi les actions concrètes que les chefs d'établissements posent, il y a le traitement du courrier, une séance de débriefing avec le surveillant général, l'intendant et les autres personnels ayant des fonctions spécifiques comme les professeurs principaux. Très souvent, ils passent quelques appels téléphoniques à des collègues ou à la direction régionale. À l'issue de ces différentes actions, ils parcourent le domaine scolaire, marquent des arrêts dans des salles de classes sans professeur, échangent avec les élèves hors des salles de classes. Nous avons observé que seul Salou rejoignait la salle de professeurs à l'heure de la pause à 10 heures et discutait avec le personnel présent sur diverses questions.

Au cours de nos différentes observations, nous avons constaté que les directeurs régionaux consacraient plus de temps aux activités de bureau et aux rencontres protocolaires. Les observations se sont avérées une expérience riche en enseignements. Au bureau, ils référaient certains usagers aux responsables des services techniques compétents. Toutefois, Taryam et Kané prenaient soin de les instruire au téléphone.

Quant à notre journal de bord ou de terrain (voir Annexes 6 et 8), il contient essentiellement les transcriptions des données d'observation, des passages d'enregistrement lors des observations, des réflexions personnelles et des pistes d'analyse des données.

Finalement, tous les entretiens ont eu lieu dans les bureaux des participants. Quatre entretiens avec les chefs d'établissements ont eu lieu immédiatement après les prises de contact et ont bouleversé le calendrier d'observation du fait du temps consacré à la transcription des entrevues réalisées. La première entrevue d'une durée approximative de 60 minutes comportait essentiellement des questions ouvertes fortement suggérées dans le cadre d'une recherche qualitative de type phénoménologique. Des questions ouvertes telles que : racontez-moi votre compréhension des réformes de décentralisation ? Que signifie pour vous être DR ou CES? Ces différentes questions visaient à favoriser la libre expression des cadres scolaires interviewés.

La deuxième entrevue d'une durée de 30 à 45 minutes servait à préciser, approfondir et compléter certaines dimensions de l'expérience des interviewés, du moins les plus essentielles. Plus spécifiquement, lors de cette seconde entrevue, nous revenions sur certains thèmes abordés dans la première entrevue. Par exemple, lors de la première entrevue, vous avez parlé de (savoir composer avec les gens), pouvez-vous nous expliciter davantage votre pensée ? Que voulez-vous dire, lorsque vous évoquiez la nécessité d'être un modèle ? À la fin de cette dernière entrevue, nous posons toujours la question suivante à chaque participant. Quelles réflexions vous inspire votre participation à cette étude. À ce qui précède, ajoutons que nous avons des lunchs à l'ensemble des participants à la fin de notre enquête de terrain.

Mentionnons qu'au cours des premières entrevues, nous avons par deux fois été perturbés par des appels téléphoniques auxquels deux CES ont répondu. Ce qui, bien entendu, entraîne une pause dans la conversation. Ces faits circonstanciels ont mis en évidence la nécessité de demander aux différents participants d'éteindre leur téléphone portable ou de les confier à une personne de leur choix.

De plus, les principaux défis lors des entretiens étaient de contrôler la convenance des participants, le ton de la conversation et particulièrement veiller à ce que ceux-ci se sentent à l'aise, respectés et parlent sans crainte. Dans cet esprit, avant chaque entrevue, nous nous exerçons et prêtons une attention à l'intonation et au débit de la voix, à notre posture corporelle ainsi qu'au regard porté sur l'interlocuteur.

Un autre défi résidait dans l'écoute attentive et soutenue. C'est ainsi, par exemple, que nous avons développé au fil de l'expérience une sensibilité et une réceptivité à l'écoute des DR et des CES. Plusieurs comportements ont sous-tendu cette quête de confiance et d'assurance. D'une part, le hochement de tête témoignait de notre écoute attentive. D'autre part, les questions de relance, les demandes de précision et la transcription exacte « verbatim » des contenus d'entrevues renforçaient le niveau de confiance perçu des participants.

Certes, il existe bien différentes techniques, mais tous les participants nous ont témoigné leur satisfaction à la validation des transcriptions qu'ils ont qualifiées d'intégrales et minutieuses. Nous convenons par ailleurs que l'expérience de collecte des données a été une étape stimulante et d'apprentissage pour le chercheur débutant que nous sommes.

3.4. Les différentes étapes de l'analyse des données

La démarche d'analyse considère plus qu'une technique de collecte de données. À la collecte de données par des entrevues s'est ajoutée une collecte de documents d'archives. Plusieurs méthodologues (Maxwell, 1996 ; Paillé et Mucchielli, 2003, 2008) intéressés à l'analyse de données en recherche qualitative la considèrent comme un ensemble de stratégies et de techniques. Maxwell (1996) suggère de tenir compte des liens logiques et empiriques qui doivent exister entre les questions de recherche, le recueil de données et les modalités d'analyse de données. L'analyse des données de cette recherche s'est faite en deux phases inspirées principalement par les procédures préconisées par Paillé et Mucchielli (2003, 2008) : l'analyse descriptive et l'analyse interprétative.

Au cours de l'analyse descriptive, nous avons traité les différentes informations contenues dans les récits d'expériences d'appropriation en accordant la même valeur et le même niveau d'importance aux différents discours. Cette attitude qualifiée d'analyse phénoménologique « horizontale » (Depraz, 2006) fait abstraction des caractéristiques des personnes interviewées.

Par la suite, les catégories d'analyses n'étant pas prédéfinies mais créées à partir des récits, nous les avons fait émerger. À partir de ces catégories, nous avons reconstitué une synthèse et une description des pratiques d'appropriation des prérogatives des participants. Les récits transcrits et restitués concrétisent « l'engagement phénoménologique envers la parole reçue » (Paillé et Mucchielli, 2003). Le discours du participant occupe de ce fait une place importante dans l'émergence de l'objet d'étude.

Dans la phase d'analyse interprétative, nous interprétons les différentes expériences d'appropriation des prérogatives à partir des éléments invariants de l'appropriation ou « essences du phénomène » étudié. Dans un premier temps, nous avons écouté les enregistrements des entretiens avant leur transcription et lu les notes d'observation et les documents à analyser. Pendant cette écoute et cette lecture, nous avons pris des notes et écrit des mémos sur ce que nous pensons ou comprenons des données afin de développer des intuitions analytiques provisoires sur les catégories ou dimensions émergentes et les relations entre elles. En second lieu, comme le préconisent Paillé et Mucchielli (2008), nous avons procédé à l'annotation du matériau à partir des outils analytiques suivants : la rubrique, le thème, l'énoncé, le code, la catégorie et la modélisation.

La *rubrique* « renvoie à ce dont il est question dans l'extrait du corpus faisant l'objet de l'analyse ». Elle permet d'étiqueter l'extrait et de procéder à un premier classement dans des fiches. *Le thème* concerne le contenu abordé dans l'extrait et fournit des « *indications sur la teneur des propos* ». L'étiquetage du thème exige une lecture plus attentive.

En ce qui concerne l'*énoncé*, il réfère à ce qui « est soulevé, mis de l'avant, communiqué, exposé, décrit, raconté, etc. », dans l'extrait du corpus correspondant. Il est considéré comme *une courte synthèse du contenu* », et permet de façon précise de résumer un extrait. Cette étape permis de synthétiser les contenus ou de reformuler les extraits en concepts théoriques.

Le *codage* de forme alphanumérique permet une identification plus ou moins abstraite de la rubrique, du thème ou de l'énoncé et facilite ainsi les renvois aux données dont ils sont issus pour ne pas perdre le contexte original (Maxwell, 1996). La codification est une opération d'étiquetage des données. Grâce à des lectures préliminaires, les unités de sens sont identifiées :

mots, expressions, groupe de mots, phrases ou paragraphes. La codification s'est faite à deux niveaux. L'encodage de premier niveau nous a permis de révéler les faits, à savoir les propos objectifs des interviewés, comme les pratiques d'appropriations adoptées. Quant à la codification de second niveau, elle a contribué à mettre à jour les inférences, c'est-à-dire les propos interprétatifs des DR et des CES. Cela est relié aux perceptions des participants eu égard à l'appropriation de leurs prérogatives.

Pour l'analyse qualitative, la *catégorie* consiste à fusionner les unités informationnelles partageant le même sens. Elle peut revêtir deux sens, l'un générique et l'autre spécifique. Le sens générique caractérise le regroupement d'objet de même nature et s'apparente à la notion de thème ou de rubrique. Le sens spécifique a trait à la *désignation substantive d'un* phénomène qui apparaît dans l'extrait du corpus. Elle incarne l'attribution de la signification. Finalement, *la modélisation* retient les catégories les plus significatives et rend compte de leurs relations structurelles ou fonctionnelles. Plus précisément, elle permet de découvrir les pratiques appropriatives prédominantes.

Pour conclure cette convergence de traitement des données, le logiciel d'analyse de données qualitatives NUD*IST a servi également à la codification des données recueillies. Avec NUD*IST, logiciel inventé par deux professeurs de l'Université La Trobe en Australie, une ethnologue et un analyste en informatique (Bourdon, 2000), les tâches d'analyse gardent fondamentalement les mêmes caractéristiques. L'organisation des données s'effectue selon une logique de segmentation, de déconstruction et reconstruction. La même imprégnation du chercheur face à ses données continue, le même regard attentif à propos des thèmes qui se

dégagent des propos perdure. Ligne par ligne, paragraphe par paragraphe, le chercheur tente de les dégager, selon une logique inductive.

Ce logiciel permet particulièrement l'analyse informatisée de données qualitatives comme les notes d'observation, les entretiens, les récits de vie, etc. (Deschenaux et Bourdon, 2005 ; Bourdon, 2000).

NUD*IST was always designed as a toolkit based on coding text documents-interview transcripts, field notes and the like – and analyzing and exploring that coding. There are many methodologies in qualitative research, particularly ones centering around coding data. We have aimed, and we believe successfully, to support whatever methodology or philosophy or social research NUD*IST users prefer, whether that is ethnography, grounded theory, phenomenology, or others. (QSR NUD*IST, 2002: 2).

Pour l'analyse de nos données, nous avons eu recours à la version 8 du logiciel NUD*IST. En pratique, il nous a permis d'intégrer les quatre étapes d'une analyse inductive, soit la préparation des données brutes, la lecture attentive et approfondie, l'identification des premières catégories (nœuds) et leur révision et, finalement la hiérarchisation de ces catégories.

La tâche fondamentale revient, une fois de plus, au chercheur qui doit faire émerger la compréhension et le schème explicatif des données colligées, en recourant aux différentes étapes d'une façon « circulaire plutôt que linéaire » (Blais et Martineau, 2006 : 15). Toutefois, il est bon de savoir que NUD*IST, comme tout bon logiciel d'analyse qualitative n'offre pas « une logique d'analyse » circonstanciée et détaillée. Son succès dépend grandement de la qualité d'intuition, de la créativité, de la capacité de synthèse, de conceptualisation et des prises de conscience du chercheur au cours du travail d'analyse (Savoie-Zajc, 2000). Cet auteur, qui a

expérimenté autant l'analyse manuelle que l'analyse informatisée, décrit la ressemblance entre les deux démarches en ces termes :

« Fondamentalement, les tâches d'analyse gardent les mêmes caractéristiques. Le moment d'organisation des données s'effectue toujours selon une logique de segmentation, de déconstruction. La même imprégnation du chercheur face à ses données continue, le même regard attentif à propos des thèmes qui se dégagent des propos perdure. Ligne par ligne, paragraphe par paragraphe, le chercheur tente de dégager, selon une approche inductive, ce que les propos reflètent en gardant à l'esprit la question de recherche au cœur de la collecte des données » (Savoie-Zajc, 2000 : 104-105).

Somme toute, NUD*IST facilite la « décontextualisation et la recontextualisation » (Deschenaux et Bourdon, 2005) des données collectées et assure un travail d'analyse plus rigoureux. Au reste, à travers les différentes opérations de recontextualisation, le logiciel NUD*IST permet dans une certaine mesure de protéger l'ordre chronologique des données colligées, une dimension fort importante de notre analyse du processus d'appropriation des prérogatives des DR et des CES. Nous avons donc parcouru les documents et les récits transcrits de façon méthodique et ordonnée, ligne par ligne et paragraphe par paragraphe, selon une logique inductive, pour dégager ce que les propos reflètent en lien avec notre question de recherche.

L'analyse de verbatims, comme différents ouvrages d'analyse qualitative la conçoivent (Bardin, 1986; L'Écuyer, 1987; Deschenaux et Bourdon, 2005; Paillé et Mucchielli, 2003), peut se faire de différentes manières. Toutefois, nous avons retenu pour comprendre le processus d'appropriation des prérogatives des DR et des CES les principales étapes ci-après.

Ces étapes identifiées par L'Écuyer (1987) pour l'analyse de contenu comprennent: la prise de connaissance du matériel à analyser; la délimitation d'unités de sens; la recherche de formulations de sens proche en relation avec l'objet d'analyse (l'appropriation); le regroupement en catégories génériques sur la base d'un dénominateur commun, mettant en évidence des caractéristiques identifiées par le chercheur.

Cet auteur rapporte trois modèles d'analyse : le « modèle ouvert », construit autour de catégories qui sont créées à partir du contenu analysé; le « modèle fermé » conçu à partir de catégories déterminées préalablement enfin, le « modèle mixte » qui combine les deux modèles « ouvert et fermé ». Pour cette recherche, nous avons privilégié le « modèle ouvert » dans un souci de ne pas adopter une grille d'analyse pré-établie qui exclurait les éventuelles découvertes.

Dans un premier temps, nous avons fait une lecture flottante des verbatims. Cette lecture, nous a permis de nous remémorer le contexte des différents récits. Ce faisant, nous renouons avec l'action relatée et le fil de l'histoire. Par la suite, procédant à une analyse de type « modèle ouvert », nous avons identifié des mots-clés ayant une certaine proximité de sens. En procédant par itération, en fusionnant des thèmes redondants et en scindant d'autres, nous avons reconfiguré et défini les thèmes (nœuds) en retournant constamment aux données primaires. Cette démarche permet de prendre en compte l'exhaustivité des récits recueillis.

Par la suite, en regroupant les thèmes traitant de ce qui semble être du même domaine d'appropriation, nous avons constitué des catégories mutuellement exclusives qui permettent de donner un sens global à l'analyse d'appropriation des prérogatives des DR et des CES. Des tâches d'analyse manuelle et informatisé émergent les mêmes thèmes apparentés exprimant une similitude thématiques. Pratiquement, l'analyse manuelle et la codification faites par NUD*IST ont conduit, pour ainsi dire, aux mêmes catégories et thèmes.

Dans tous ces cas, l'analyse des données, pour l'essentiel, demeure une proposition de compréhension, c'est-à-dire la présentation des sources aux lecteurs. Ceci pour dire, comme le fait remarquer Cefaï (2003) l'analyse reste le plus souvent ouverte. Il s'agit avant tout d'un témoignage de l'enquêteur. Loin d'être accidentel, il met en jeu la véridicité de son récit et de sa propre crédibilité, en tant que personne « digne de foi », dotée de compétences professionnelles et capable d'impartialité éthique et politique. Cela reste vrai pour toute analyse qualitative. Ainsi, la qualité de l'analyse et les légitimités du chercheur enquêteur reposent sur des critères complexes que nous abordons à présent.

3.5. Critères de scientificité

En recherche interprétative, bien qu'il existe certaines variations selon les auteurs, les principales caractéristiques des critères de rigueur sont la crédibilité, la transférabilité, la constance interne, la fiabilité, la réflexivité et la cohérence systémique (Guba, 1981; Pourtois et Desmet, 1988; Laperrière, 1997; Savoie-Zajc, 2001; Gohier, 2004; Mucchielli, 2004). La crédibilité traduit un souci de validation interne, au plan de la transcription des données.

La validation des récits transcrits par les participants à l'étude répond à ce critère. La transférabilité (validité externe) renvoie à l'application, même limitée, à d'autres contextes, reposant, entre autres, sur la description du contexte de la recherche, des participants et la nature des données collectés.

La constance interne définie comme l'indépendance des observations et des interprétations par rapport au temps et à la personnalité du chercheur tient au recours in situ des données (Gohier, 2004). En ce qui concerne la fiabilité, elle renvoie à la transparence dans la description de la démarche de recherche, à la cohérence entre les questions de recherche et les résultats produits.

Les critères de cohérence systémique formulés par Savoie-Zajc (2001) sont d'ordre méthodologique. Pour lui, la cohérence systémique référence à la cohérence d'ensemble de la démarche de recherche, à la richesse de la description du contexte, à la transcription des récits et à l'analyse rigoureuse des données.

Pour plusieurs auteurs (Lamoureux, 1995; Maxwell, 1996; Dépelteau, 2000) la triangulation, la transférabilité, la description détaillée du contexte et du phénomène étudiés, la mise entre parenthèse de nos propres présuppositions et le contrôle des membres constituent des stratégies théoriques et abstraites. Cela dit, pour Maxwell (1996) ces techniques génériques ne spécifient pas souvent la stratégie appliquée à l'étude en question. Il trouve que les critères de rigueur en recherche qualitative doivent tenir compte des menaces particulières associées à la posture et à la démarche dans le contexte de l'étude proposée.

Prenant en compte ces considérations, les principales menaces d'invalidité de cette recherche résident davantage dans l'inexactitude ou l'imperfection des données. L'enregistrement audio des entretiens, les notes d'observation détaillées et chronologiques ainsi que la transcription *in extenso* des enregistrements, d'une part, résolvent en grande partie ce problème. D'autre part, la validation des verbatims par les participants contribue à l'atteinte de cet objectif. Comme étudiant chercheur, nous avons évité d'imposer, d'autre part, notre propre cadre ou notre propre signification et avons privilégié la perspective des DR et des CES pour comprendre et interpréter la manière dont l'appropriation se réalise dans l'action accordant ainsi, une importance à leur expérience et aux significations qu'ils attachent à leurs récits de pratiques d'appropriation. La description précise des étapes d'analyse manuelle et informatisée permet de minimiser les biais associés aux théories de l'appropriation et aux préconceptions existantes.

La triangulation ou multiplication des sources de données réduit également le risque d'association et de biais dû à une méthode particulière de collecte des données. Il convient de noter que les méthodes triangulées peuvent présenter les *mêmes* biais et les *mêmes* sources d'invalidité. Les entretiens et les observations par exemple sont tous vulnérables au biais de l'auto-déclaration. De même, la tenue d'un journal de bord, décrit plus haut, permet d'assurer une certaine cohérence entre les résultats et le déroulement de la recherche.

Pour conclure ce chapitre d'un point de vue scientifique sur les dimensions prescriptives à savoir : neutralité, fiabilité, représentativité, transférabilité, le chercheur doit savoir trouver la juste posture en adéquation avec son modèle de recherche. Le modèle représente ici la logique et la cohérence de notre recherche, c'est-à-dire ses composantes et leurs inter-relations.

Enfin, les différentes sources de données nous ont permis d'analyser les pratiques d'appropriations des participants à l'étude. Avant de présenter les résultats de cette recherche, décrivons à présent le contexte général de la décentralisation au Burkina Faso et celui du MESSRS en particulier.

Troisième partie : Contextualisation et présentation des résultats

Chapitre IV : Contextualisation

Pour élucider le contexte lié à l'analyse de l'appropriation de la décentralisation au MESSRS, il s'avère nécessaire de connaître les dispositifs législatifs et réglementaires qui régissent la réforme de décentralisation au Burkina Faso. Cette connaissance permet de comprendre les comportements et perceptions des participants à l'étude. L'analyse du contexte se structure en trois grands points : présentation du Burkina Faso (3.1); évolution de sa structure administrative (3.2.) et description de la structure du système éducatif burkinabé et du MESSRS. Le tableau 6 ci-dessous résume l'ensemble des documents d'archives analysés.

Tableau 4: Liste des documents d'archives collectés

N°	Titre ou intitulé du document
1	Loi n° 013 Portant loi d'orientation de l'éducation
2	Arrêté n° 66 Fonctionnement des établissements secondaires
3	Arrêté n° 54 Règlement intérieur des établissements
4	Arrêté n° 132 Création des comités de gestion
5	Koega n° 6 Tenue des cahiers et registres réglementaires
6	Koega n° 7 Volume horaires et coefficient par discipline et par classe
7	Décret n° 7 Fixation des effectifs dans les classes
8	Arrêté n° 81 Réglementation du recrutement en complément d'effectif
9	Arrêté n° 210 Inscription de droit
10	Arrêté n° 155 Organisation des examens blancs dans les établissements
11	Arrêté n° 103 Fixation des taux horaires minimaux de la vacation dans les établissements publics
12	Arrêté n° 16 Réglementation des cours du soir
13	Arrêté n° 194 Réglementation des fonctions du professeur principal
14	Arrêté n° 190 Fixation des frais d'inscription ou de participation des élèves
15	Arrêté n° 42 Frais d'inscription aux examens scolaires
16	Décret n° 193 Réglementation des fonctions de chefs d'établissements et autres responsables
17	Arrêté n° 133 Création des APE et de l'UNAPESB

4.1. Présentation du Burkina Faso

Le Burkina Faso, ancienne Haute-Volta, est un État continental situé dans la partie subsaharienne de l'Afrique de l'Ouest. Il est limité au Nord par le Mali, à l'Est par le Niger et, au sud-ouest par la Côte d'Ivoire et au Sud par le Ghana, le Togo et le Bénin.

Le climat burkinabé qualifié de tropical et de type soudano-sahélien, possède deux saisons typiques aux zones sahéliennes. Une saison humide qui va de juin à octobre et une saison sèche allant de novembre à mai. D'une année à l'autre, le climat varie énormément (16 à 45 degrés Celsius) et constitue un des soucis majeurs de l'ensemble de la population. À l'image des variations climatiques, le pays a connu des mutations sociales et politiques difficiles dans son évolution historique. L'analyse des événements importants, ayant marqué l'évolution du Burkina de la période d'avant son indépendance à nos jours, se présente dans la section suivante.

4.1.1. Évolution historique et politique

Le Burkina Faso ex Haute-Volta, reste un jeune État du point de vue de sa date d'accession à l'indépendance politique. Un examen de quelques dates historiques révèle que le Burkina fut, de 1904 à 1919, membre de la colonie du haut Sénégal Niger, et devint par la suite, de 1919 à 1932, la colonie de Haute-Volta.

Pour des raisons économiques et politiques, selon plusieurs historiens et auteurs, (Savonnet-Guyot, 1985, p35, 1986, p.130-131; Ki-Zerbo, 1978, p.508; Balima, 1970, pp.78, 100 et Bassolet, 1968, p.54, 91) la colonie de Haute-Volta sera disloquée, par un décret du 5

septembre 1932², et répartie entre des colonies voisines la Côte d'Ivoire, le Soudan, actuel Mali et le Niger. À la suite de plusieurs démarches et pressions politiques sous l'égide de la chefferie traditionnelle mossi, le pays sera reconstitué et réunifié par une loi datée du 4 septembre 1947.

Le 11 décembre 1959, Maurice Yaméogo, un des leaders influent de la Haute-Volta et futur premier Président, fait voter à Ouagadougou, une loi faisant :

- du président du conseil des ministres le chef de l'État ;
- de l'Assemblée législative une Assemblée nationale ; de la Haute-Volta une république indépendante avec emblème et hymne national.

À la suite d'importants changements dans la constitution française³, M. Yaméogo proclame, le 5 août 1960, l'indépendance du Burkina Faso. La première constitution, approuvée par référendum le 27 novembre, fut adoptée par l'Assemblée nationale le 6 novembre et promulguée par le Président le 30 novembre 1960⁴.

La Première République proclamée le 11 décembre 1959, dure de 1960 au 3 janvier 1966, date à laquelle un mouvement syndical mit fin au mandat de M. Yaméogo. À la suite d'une grève syndicale, de protestation contre une loi du 24 avril 1965 limitant les libertés syndicales, le droit de grève et la réduction de 20 % de la masse salariale, le président Yaméogo fut contraint à la démission le 3 janvier 1966⁵. Le Général Lamizana, en sa qualité de militaire le plus ancien dans le grade élevé, devient chef du gouvernement et dirige le pays avec un Conseil Supérieur des Forces Armées (C.S.F.A).

² Voir Genèse de la Haute-Volta, Balima, S. A. 1970, p.166

³ Savonnet-Guyot, C. (c1986). État et sociétés au Burkina : essai sur le politique africain.

⁴ Savonnet-Guyot, C., op. cit. p.151

⁵ Source: Période post-coloniale, site primature, gouvernement du Burkina

Le 14 juin 1970, le pays se dote d'une deuxième constitution qui fit des militaires, selon Savonnet-Guyot (1986), une composante importante des institutions de l'État, d'alors. En effet, les dispositions de l'article 108 du Titre XV de cette constitution stipulaient que : «les charges et prérogatives du président de la République seront assumées par la personnalité militaire la plus ancienne dans le grade le plus élevé». Le contenu de cette disposition visait spécifiquement le général Lamizana seul militaire, à l'époque, ayant les caractéristiques susmentionnées.

Aux élections présidentielles, le général Lamizana obtient le soutien du Rassemblement Démocratique Africain (RDA) et gagne le mandat présidentiel. Le RDA obtient la majorité des sièges au Parlement et s'adjuge le poste de Premier ministre et de président de l'Assemblée. Mais très vite, des querelles internes au sein du RDA conduit à un coup d'état qui mit fin à la 2^e République⁶ le 8 février 1974 avec une suspension de la constitution par le président Lamizana. De 1974-1978, le pays est dirigé par deux gouvernements dits de «Renouveau national».

En novembre 1978, le peuple adopte par référendum la troisième constitution (1978-1980). Aux élections législatives, le RDA obtient de nouveau la majorité des élus et forme le gouvernement. Mais des difficultés politiques et économiques, exacerbées par des mouvements syndicaux mènent à une grève des enseignants du primaire. Cette grève de 56 jours prit fin avec un coup d'état, dans la nuit du 24 au 25 novembre 1980, conduit par le Colonel Saye-Zerbo. Un Comité militaire de redressement pour le progrès national (CMRPN) devient l'organe dirigeant du pays.

⁶Ki-zerbo, J. (1978). Histoire de l'Afrique Noire: d'hier à demain, p. 517

La fin de la 3^{ème} République est suivie d'une longue période de régimes militaires de novembre 1980 à juin 1991. Le pays chemine avec une série de coups d'états qui ébranlent l'unité de l'armée avec des exécutions et des assassinats politiques à partir de 1982.

Le 7 novembre 1982, de jeunes officiers s'emparent du pouvoir et mettent fin au régime du CMRPN. Un *comité de salut du peuple* (CSP) est créé. Jean-Baptiste Ouédraogo devient le président du comité et chef de l'État. Il nomme Thomas Sankara comme Premier ministre, mais des divergences idéologiques naissent entre les deux hommes. Le président démet le Premier ministre de ses fonctions et le fait arrêter. Le CSP (1) devient CSP (2) après avoir écarté, en son sein, tous les membres se réclamant du Marxisme et du Lénisme. Cet ostracisme entraîne une division au sein des forces armées avec pour conséquence la naissance de deux blocs l'un progressiste révolutionnaire et l'autre qualifié de modéré.

Dans la nuit du 4 au 5 août 1983, Thomas Sankara ex-Premier ministre du CSP et ses compagnons d'armes de la franche progressiste révolutionnaire, Blaise Compaoré, Jean-Baptiste Lingani et Henri Zongo, prennent le pouvoir. Ils proclament la révolution démocratique et populaire (RDP) avec le *conseil national de la révolution* (CNR) comme instance de direction. En août 1984, soit un an après l'avènement de la révolution, la Haute-Volta devient le Burkina Faso. Ce nom est un emprunt de concepts appartenant aux vocabulaires mossi et dioula et signifie " Patrie des hommes intègres ". Les principaux symboles de la nation, comme le drapeau, la devise, l'hymne national sont changés.

Le 15 octobre 1987, des dissensions internes conduisent à une implosion et à une fin tragique du CNR. Le président Thomas Sankara et d'autres membres de l'exécutif y laissent leur vie. Le CNR est dissout par Blaise Compaoré qui proclame la " Rectification de la Révolution " et crée le *front populaire* (FP).

Le 2 juin 1991, le Burkina Faso adopte par référendum la 4^e constitution. Le Front populaire disparaît de facto. Depuis l'instauration de la 4^e République, le pays organise régulièrement des élections. Cette expérience démocratique se poursuit et se manifeste grâce aux institutions politiques qui incarnent la souveraineté du peuple burkinabé. Les organes de la démocratie au Burkina sont, à quelques exceptions près, identiques à ceux que l'on trouve dans toutes les démocraties du monde : l'Assemblée Nationale, Conseil Supérieur de la Communication (CSC), Commission Électorale Nationale Indépendante (CENI).

Au début de l'indépendance en 1960, la Haute-Volta était organisée en 17 cercles, 34 subdivisions, 13 postes administratifs, en communes (4)⁷, en cantons et en villages. À partir de 1966, le territoire de la Haute-Volta est divisé en 11 départements⁸ avec la création des directions du développement rural. Ces directions sont contrôlées par des *organismes régionaux de développement* (ORD) dont le but était d'assurer un encadrement des paysans en vue d'une modernisation de l'agriculture.

⁷ Cf. Socio-anthropologie de la décentralisation en milieu rural africain, Itinéraires, no 49, IUED, décembre 1997

⁸ Voir Jacob & Blundo, Revue Itinéraire no 49, IUED, décembre 1997

Entre 1974 et 1975, selon Jacob & Blundo (1997), les 11 départements furent divisés en quatre types de circonscriptions administratives : le département, la sous-préfecture, l'arrondissement et la commune. À l'époque, le département et la commune étaient des circonscriptions territoriales décentralisées, tandis que la sous-préfecture et l'arrondissement constituaient des circonscriptions administratives.

En 1984, le régime du CNR adopte une nouvelle forme d'organisation du territoire en instituant des provinces, des départements et des villages. Le pays fut alors subdivisé en 30 provinces, en 305 départements et en 8000 villages. Sous le Front populaire, le Burkina est à nouveau découpé en 45 provinces⁹, en 350 départements, en 45 communes et en 8 228 villages. La loi n° 013-2001/AN portant modifications des Lois n°040/98/AN portant Orientation de la Décentralisation au Burkina Faso ; n° 041/98/AN portant Organisation de l'Administration du Territoire au Burkina Faso ; n° 042 /98/ AN/ portant Organisation et Fonctionnement des Collectivités Locales; n° 043/98/AN portant Programmation de la Mise en Œuvre de la Décentralisation, crée la région comme circonscription administrative. Le territoire du Burkina est ainsi divisé en 13 régions, 45 provinces, 350 départements, 47communes et 8 228 villages.

Dès 1991, avec le retour à une vie constitutionnelle normale, une nouvelle ère de décentralisation s'ouvre pour le Burkina Faso. En effet, la constitution du 2 juin 1991 fonde la 4^{ième} République et consacre la décentralisation comme mode de gouvernance du pays. À la date du 16 novembre 1993, la Commission Nationale de la Décentralisation (CND) est créée par décret et œuvre à la rédaction des Textes d'Orientations de la Décentralisation (TOD) adoptés par le parlement en août 1998.

⁹Découpage du 24 avril 1996

4.2. La législation relative à la décentralisation

Quatre lois, portant sur l'orientation de la décentralisation, l'organisation de l'administration du territoire, l'organisation et le fonctionnement des collectivités locales et un plan de mise en œuvre de la décentralisation, composent ce dispositif législatif. Ces lois ont été modifiées successivement en 2001, par une loi introduisant la régionalisation; en 2003, par une autre loi qui renforce la région et supprimant la province comme collectivité locale.

L'article 2 du Code général des collectivités territoriales (CGCT) stipule que la décentralisation poursuit deux objectifs majeurs : (a) la promotion du développement à la base et (b) le renforcement de la gouvernance locale. De plus, l'analyse des documents révèle que sa mise en œuvre se fait selon la règle de la progressivité (art.5). Dans le document du Cadre Stratégique de Mise en Œuvre de la décentralisation (CSMOD' mars 2007), la règle de progressivité signifie que le transfert des compétences aux collectivités locales s'opère graduellement en fonction du niveau d'appropriation et des capacités de mise en œuvre par l'État. Enfin, dans la perspective de la mise en œuvre, les textes distinguent deux modalités d'appropriation : l'appropriation sociale et l'appropriation politique.

L'appropriation sociale consiste à faire en sorte que les populations et les organisations de la société civile s'impliquent avec responsabilité dans la gestion des affaires locales. L'appropriation politique, quant à elle, fait référence au rôle éminent des partis politiques pour amener les populations à participer de façon consciente au jeu politique. Tel qu'exposé, on peut convenir que la nécessité d'une appropriation du processus de décentralisation s'impose.

Finalement, en 2004 l'ensemble des lois d'orientation de la décentralisation sont abrogées et remplacées par la Loi 055/2004 /AN portant Code général des collectivités territoriales au Burkina Faso.

4.3. Organisation du territoire

Le CGCT organise le territoire du Burkina Faso en collectivités territoriales (CT) et en circonscriptions administratives (CA). Si les collectivités territoriales disposent d'une autonomie décisionnelle, il n'en est pas ainsi pour les circonscriptions administratives dont relèvent les structures du MESSRS. Ces dernières sont des entités déconcentrées dépourvues de toute personnalité juridique.

4.3.1. Les collectivités territoriales

Les collectivités territoriales regroupent les entités dotées d'une personnalité juridique et d'une autonomie financière. La loi distingue deux types de collectivité territoriale : la commune et la région. Chacune d'elle dispose d'un organe délibérant avec des membres exécutifs élus.

La commune

La commune, collectivité territoriale de base, est subdivisée en arrondissements, en secteurs et/ou en villages. Au Burkina Faso, il existe trois types de communes : la commune rurale, la commune urbaine à statut ordinaire et la commune urbaine à statut particulier.

- **La commune rurale** : au nombre de 302, les communes rurales sont constituées en moyennes de 25 villages. Pour être érigés en commune rurale, les villages regroupés

doivent avoir une population résidente de 25 000 habitants et générer des ressources financières d'au moins cinq millions de francs CFS (5 000 000 francs CFA)¹⁰.

- **La commune urbaine à statut ordinaire** : les communes urbaines à statut ordinaire au nombre de 47 se rencontrent en général dans les chefs lieux des 45 provinces. Cette catégorie de commune doit avoir une population d'au moins 25 000 habitants et inférieure à 200 000 avec des ressources financières annuelles atteignant au moins 25 000 000 de francs CFA.
- **Les communes urbaines à statut particulier** : seules les grandes villes du Burkina Faso, Ouagadougou et Bobo-Dioulasso, jouissent de ce statut. Ces communes possèdent au moins 200 000 habitants et génèrent des ressources financières propres annuelles de 500.000.000 francs CFA et plus. La commune urbaine à statut particulier est organisée en arrondissements, en secteurs et villages. La plus grande commune Ouagadougou compte cinq arrondissements, 30 secteurs et 17 villages. À l'inverse, la commune de Bobo-Dioulasso compte trois arrondissements, 25 secteurs et 35 villages.

La région

La région en tant que collectivité territoriale est constituée de l'ensemble des territoires des communes qui la composent. Son espace territorial se confond avec celui de la région circonscription administrative. Les collectivités régionales au nombre de 13 n'ont pas encore une existence effective.

Fait remarquable, le CGCT stipule qu'aucune collectivité territoriale n'est autorisée à « [...] à établir ou à exercer une tutelle sous quelque forme que ce soit sur l'autre ». Aussi, les critères pertinents à l'érection des différents types de communes se réfèrent à des données de

¹⁰ 1 dollar canadien équivaut à 450 f CFA

nature quantitative associées à des éléments non constants que sont la population et les ressources financières. Comme on le devine aisément, ces critères peuvent connaître des fluctuations pouvant nécessiter de perpétuelles mutations du statut des collectivités territoriales.

4.3.1.1. Les circonscriptions administratives

Les circonscriptions administratives, entités territoriales déconcentrées, sont des cadres territoriaux de coordinations des activités du gouvernement central au niveau régional et local. Sans personnalité juridique, les circonscriptions administratives sont constituées des régions, des provinces et des départements.

La région

La région, circonscription administrative constitue le niveau supérieur de déconcentration. Au nombre de 13, elles ont à leur tête un Gouverneur nommé. Administrateur des crédits budgétaires alloués à la région par le gouvernement central, il est le représentant de chaque ministre dans la région (Décret 2005-045, art. 2). À ce titre, les actes administratifs du DR requièrent l'approbation préalable du Gouverneur.

La province

Les provinces, au nombre de 45, correspondent au deuxième niveau des circonscriptions administrateurs. Elles sont dirigées par un Haut-commissaire nommé par le ministre de l'administration territoriale et de la décentralisation. Tout comme le gouverneur, le Haut-commissaire est chargé de l'exécution des décisions émanant du gouvernement central et de la coordination des activités de l'administration publique à l'échelle de la province.

Le département

Le Burkina Faso compte 350 départements. Circonscription administrative de troisième niveau, le département est administré par un préfet également nommé. Le préfet assure l'exécution des lois, règlements et décisions du pouvoir central ou émanant de sa hiérarchie directe le Haut-commissaire.

4.4. Structure du système éducatif

Sur le plan structurel, la Loi N° 013 du 30 juillet 2007 portant Loi d'orientation de l'éducation subdivise le système éducatif burkinabé en quatre sous-systèmes : l'éducation non formelle, l'éducation formelle, l'éducation informelle et l'éducation spécialisée.

L'éducation informelle se destine aux enfants non scolarisés ou en situation d'abandon scolaire, ainsi qu'aux adultes illettrés. Elle se développe à travers des programmes d'alphabétisation, de formation orientée vers le développement local, de savoir-faire et de savoir-être dans le domaine sanitaire, de formation des jeunes à des métiers artisanaux, valorisation des langues nationales. L'éducation non formelle vise essentiellement des jeunes et des adultes de plus de quinze ans, des adolescents âgés de 9 à quinze ans et la petite enfance, soit les enfants de 0 à 5 ans.

Avant d'aborder la section de l'éducation formelle segment d'analyse de cette recherche parcourons succinctement les autres niveaux d'éducation : éducation informelle et éducation spécialisée.

L'Éducation informelle (EI) est décrite comme celle acquise de façon fortuite et diffuse, à travers la cellule familiale, les communautés traditionnelles et religieuses, les organisations politiques, les groupes sociaux, les mass médias et autres moyens de communication, les mouvements associatifs, les scènes de la vie et le spectacle de la rue.

Quant à *l'Éducation spécialisée* (ES) prévue dans la loi, le décret devant organiser cet ordre d'éducation n'a pas encore été pris. Toutefois cet ordre d'enseignement relève de la responsabilité de structures publiques ou privées reconnues par l'État dans les milieux institutionnels ou non institutionnels. Comme mentionné ci-dessus, l'enseignement secondaire, niveau d'intérêt pour notre recherche, se rattache au sous-système éducation formelle.

Le système d'*Éducation formelle* (EF) comprend l'éducation de base formelle, l'enseignement secondaire, l'enseignement supérieur et la formation technique et professionnelle.

L'Éducation de base formelle (EBF) comprend l'éducation préscolaire, l'enseignement primaire et l'enseignement post-primaire. Les niveaux d'enseignement primaire et post-primaire constituent l'enseignement de base obligatoire. Le préscolaire premier niveau de l'éducation de base s'adresse aux enfants âgés de 3 à 6 ans. Cet ordre d'enseignement est sous la tutelle du Ministère de l'action sociale et de la solidarité nationale (MASSN) et comporte trois sections : la petite section (3 à 4 ans), la moyenne section (4 à 5 ans) et la grande section (5 à 6 ans).

L'Enseignement de Base (EB) comprend l'enseignement primaire et l'enseignement post-primaire. L'enseignement primaire, deuxième niveau de l'éducation de base formelle, reçoit les enfants de 6 à 12 ans. Il est constitué de trois sous-cycles que sont : le cours préparatoire (CP), le cours élémentaires (CE) et le cours moyen (CM). Chaque sous cycle a une durée de 2 ans.

L'Enseignement post-primaire (EPP), troisième niveau de l'éducation formelle, comprend deux catégories d'enseignement : l'enseignement général et l'enseignement technique et professionnel.

L'Enseignement secondaire tel que prévu dans la loi comprend l'enseignement secondaire général, l'enseignement secondaire technique et professionnel et l'enseignement secondaire artistique. Cependant, dans les faits le système d'enseignement secondaire regroupe également l'enseignement post-primaire. Mentionnons tout de même l'existence de l'enseignement supérieur offert dans les universités, les instituts supérieurs et les grandes écoles. Cet ordre d'enseignement comprend trois cycles : le premier cycle (Licence), le second cycle (maîtrise) et le troisième cycle (doctorat). Quant à la formation technique et professionnelle, elle est offerte à la fois dans des structures de l'enseignement post-primaire, secondaire et supérieur. La figure 9 présente l'organisation actuelle des systèmes d'éducation du Burkina Faso.

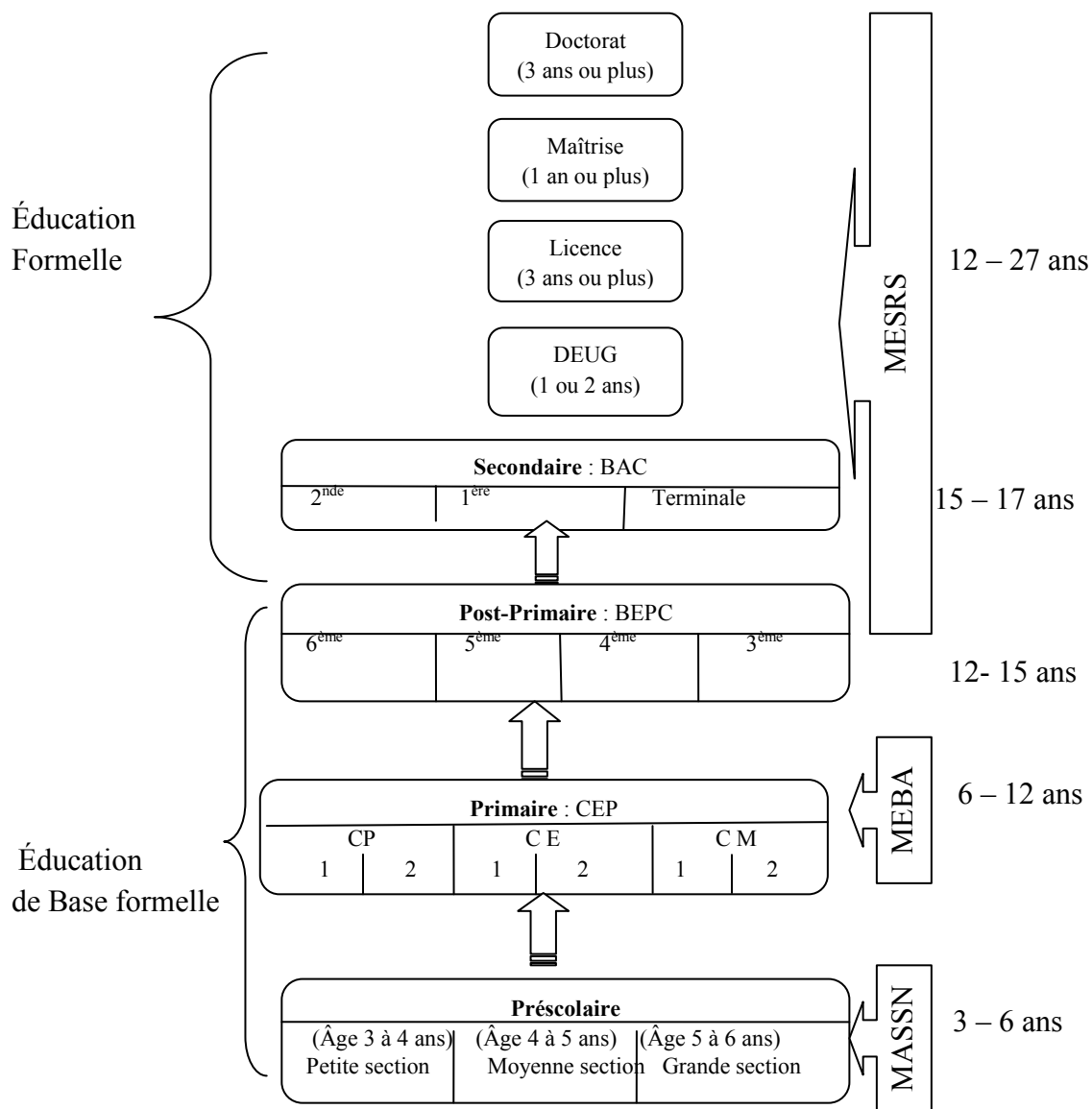


Figure 9: structure actuelle du système éducatif

4.5. Politiques éducatives et décentralisation au MESSRS

4.5.1. Politiques éducatives

Depuis son accession à l'indépendance en 1960, le Burkina Faso (ancienne Haute-Volta) a connu plusieurs réformes, dont certaines sont restées à l'étape de projet, ainsi que des innovations de son système éducatif. Dès 1967 une première réforme visait la scolarisation d'un nombre important de jeunes ruraux de moins de vingt ans, en accordant une place importante au travail manuel. À la suite d'une évaluation aux résultats insuffisants et au constat d'un exode rural des jeunes vers les pays voisins particulièrement, la réforme fut abandonnée.

À partir des années 1960, le Burkina Faso fut confronté à un problème de demande de scolarisation croissante, coûteuse dans le secondaire. L'État mit en place un système de limitation de l'accès et de contrôle des effectifs par le biais du concours d'entrée en sixième et en classe de seconde. Outre, le succès à ces concours, le gouvernement considéra les revenus des parents comme critère d'octroi des bourses.

Quelques années plus tard le choix d'un développement communautaire comme politique gouvernementale conduit à un projet de réforme en 1974 avec un triple objectif : démocratiser le savoir, lier l'acte d'apprendre à la production et revaloriser le patrimoine culturel, avec l'introduction des langues nationales dans l'éducation nationale. Cette réforme structurait le système éducatif en quatre cycles : l'éducation-préscolaire (3-6 ans); le cycle d'enseignement de base, le cycle d'enseignement des métiers et le cycle de spécialisation et de recherche.

En 1984, le Conseil national de la révolution (CNR) mit fin à cette réforme, sans aucune évaluation d'ensemble. Il institua « l'École révolutionnaire » comme instrument au service de la « Révolution démocratique et populaire » (RDP). Mais, face aux critiques, aux coûts très élevés et à la suppression des diplômes cette réforme n'a pu voir le jour.

Depuis 1991 la « Lettre d'intention de politique de développement humain durable » du gouvernement détermine la politique générale du secteur de l'éducation et accorde la priorité à l'éducation de base. Dans une telle optique, le gouvernement inscrit l'obligation scolaire pour les enfants de 6 à 16 ans dans la première Loi d'orientation de l'éducation de 1996 et décide à la même année d'octroyer les bourses d'accès au premier cycle du secondaire exclusivement aux filles. Cette dernière mesure d'exception soulevait plus de questions qu'elle n'apportait de solutions à l'équité et à l'égalité de chance des enfants scolarisés.

4.5.2. Décentralisation au MESSRS

L'arrêté n°2003 –053/MESSRS/SG portant création de directions régionales du MESSRS découpe le territoire en treize (13) régions, avec compétences sur les provinces citées en regard de leur nom. Le tableau 5 ci-dessous présente les treize régions et les provinces couvertes par chacune d'elle.

Tableau 5: directions régionales du MESSRS

n°	Direction régionale	Chef-lieu	Provinces couvertes
1	Boucle du Mouhoun	Dédougou	Balé-Banwa – kossi- Nayala - Sourou
2	Cascades	Banfara	Comoé-Léraba
3	Centre	Ouagadougou	Kadiogo
4	Sahel	Dori	Oudalan –Séno – Soum -Yagha
5	Centre-Nord	Kaya	Bam- Namentenga-Sanmatenga
6	Centre-Ouest	Koudougou	Boulkiemdé-Sanguié-Sissili-Ziro
7	Centre-Sud	Manga	Bazèga-Nahouri-Zoundwéogo
8	Est	Fada N’Gourma	Gnagnan-Gourma-Komandjari-Kompienga-Tapoa
9	Hauts-Bassins	Bobo-Dioulasso	Houet-KénéDougou-Tuy
10	Nord	Ouahigouya	Loroum-Passoré-Yatenga-Zandoma
11	Centre-Est	Tenkodogo	Boulgou-Koulpélogo-Kouritenga
12	Plateau-Central	Ziniaré	Ganzourgou-Kourwéogo-Oubritenga
13	Sud-Ouest	Gaoua	Bougouriba-Ioba-Poni-Noumbiel

Il convient de noter que le transfert de prérogatives administratives, pédagogiques et financières au MESSRS s’est fait de l’administration centrale vers quatre structures : les académies, les directions régionales, les directions provinciales et les établissements scolaires.

Dans l’esprit de la réforme, le ministère maintient son pouvoir d’orientation et d’encadrement du système éducatif secondaire. D’autre part, il définit les missions, les programmes d’études, établit les diplômes et leurs conditions de délivrance et fixe les règles de fonctionnement des structures déconcentrées de son administration, dans tous les domaines : administratif, pédagogique et financier. Enfin, il subventionne les établissements scolaires. On peut sans doute remarquer que le ministère est à la fois concepteur et contrôleur de ses structures administratives.

4.5.2.1. Structure du MESSRS

Au niveau central, le MESSRS est géré par deux ministres : un ministre chargé de l'enseignement secondaire, supérieur et la recherche scientifique et un ministre délégué chargé de l'enseignement technique et professionnel. Le ministère est organisé en secrétariat général, en directions, en structures rattachées et en structures de missions au niveau central.

Au niveau déconcentré, la législation prévoit la création d'académies, de directions régionales et de directions provinciales en plus des directions d'établissement qui existaient déjà au niveau local.

Dans le cadre de la décentralisation, les académies sont chargées :

- du suivi et du contrôle de la gestion administrative, financière et pédagogique des structures d'enseignements secondaire et supérieur de son ressort territorial;
- de la répartition des moyens humains, matériels et financiers dans les directions régionales;
- de la mise en œuvre des directives du ministère dans ces directions régionales ;
- du respect de la réglementation en matière d'enseignement secondaire et supérieur dans ces directions régionales ;
- de l'encadrement, de l'animation, du suivi et du contrôle pédagogique des enseignants du secondaire dans ces directions régionales ;
- des mesures à proposer au ministre pour le développement du système des enseignements secondaire et supérieur dans ces directions régionales.

Cette dernière structure qui n'existe pas encore sur le terrain, selon le décret 2007/542/PRES/PM/MESSRS portant organisation, attributions et fonctionnement du ministère des enseignements secondaire, supérieur et de la recherche scientifique devrait être dirigée par un recteur d'académie nommé par décret sur proposition du ministre. Le recteur d'académie devrait être choisi parmi le personnel titulaire de l'enseignement supérieur.

Les *directions régionales* (DR), au nombre de treize, sont des relais des structures centrales et rattachées du ministère. À ce titre, elles ont pour missions de coordonner les activités des établissements publics et privés d'enseignement général, technique ou professionnel; de contribuer au bon déroulement des activités des structures rattachées et des structures de missions dans les régions et de promouvoir le développement du système d'enseignement secondaire et supérieur. Les directeurs régionaux sont sous la tutelle administrative des recteurs d'académie et nommés par le ministre.

Les *directions provinciales* (DP) au nombre de 45 et qui n'existent pas également sur le terrain seraient placées sous la tutelle des directions régionales et seront chargées d'appliquer les politiques du ministère au niveau provincial.

Quant aux chefs des établissements secondaires, qu'ils soient de l'enseignement général, technique ou professionnel, ils sont chargés de l'application du curriculum¹¹ national. Ils portent le titre de proviseur dans le cas d'un lycée, de directeur dans le cas d'un collège ou d'un centre de formation. Au regard de la législation scolaire, ils ont des responsabilités administratives, pédagogiques et financières. Ces différentes prérogatives feront l'objet d'une analyse détaillée à la section (4.5.4).

¹¹ La notion de curriculum fait référence aux moyens de formation : orientations énoncées aux programmes d'études, horaire, matériel pédagogique, organisation et fonctionnement de l'établissement, modes d'évaluation et règles de discipline, etc.

Ayant déjà présenté les composantes de la structure politique et administrative du Burkina Faso, nous proposons ci-après le modèle organisationnel du territoire et des structures du MESSRS.

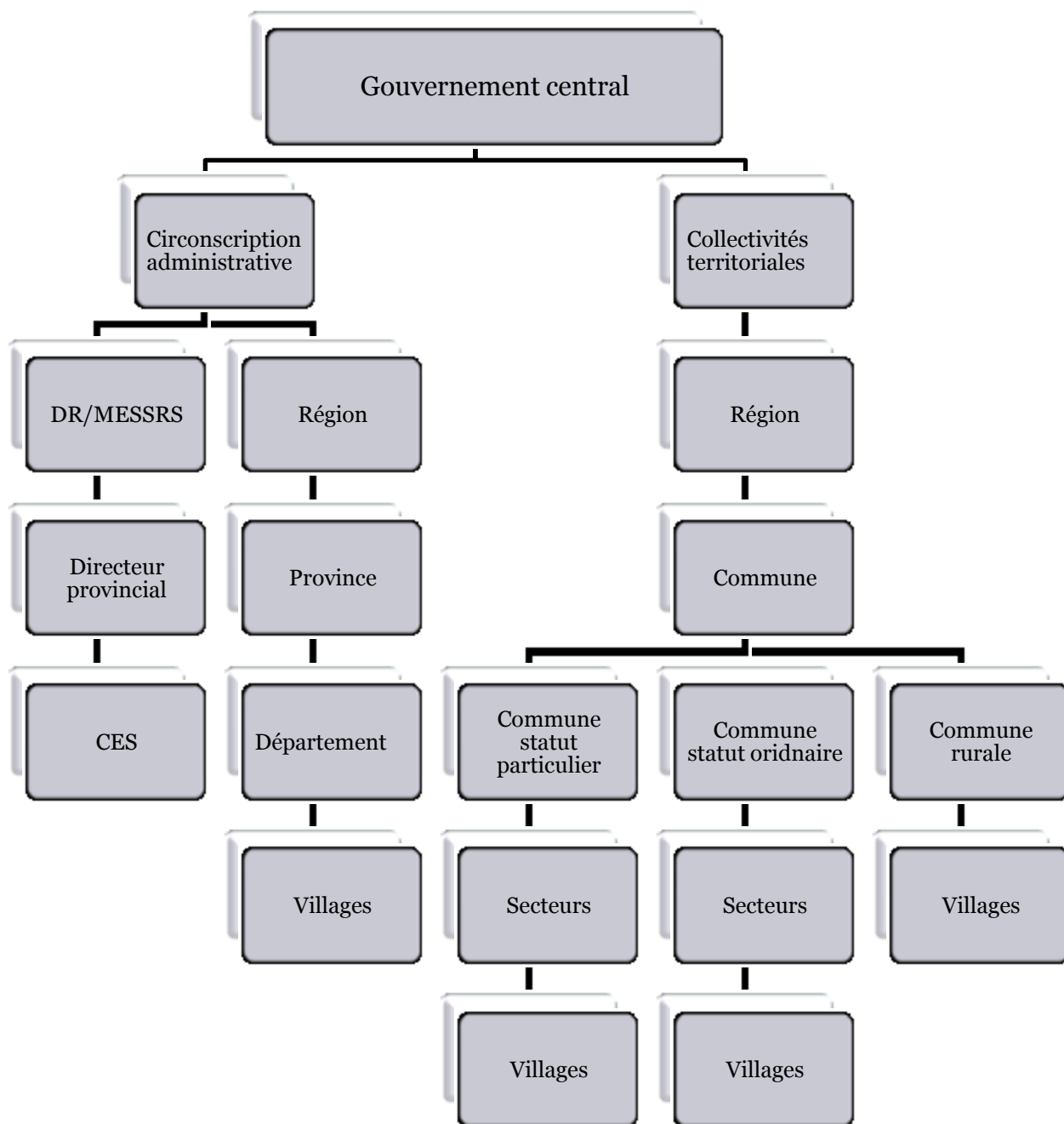


Figure 10: organisation du territoire et structure déconcentrée du MESSRS

4.5.3. Prérogatives des Directeurs Régionaux

Conformément aux dispositions de la Loi d'orientation de l'éducation et du décret 2007/542/PRES/PM/MESSRS portant organisation, attribution et fonctionnement du ministère, les DR, dans le cadre de leurs responsabilités générales veillent à l'application des directives et politiques éducatives dans le domaine de l'enseignement secondaire, supérieur et de la recherche scientifique. À ce titre, les DR sont chargées de a) de coordonner les activités des établissements secondaires; b) de superviser et de coordonner les activités du ministère dans les provinces de la région; c) de gérer le personnel enseignant, administratif, et de soutien dans les services et les établissements d'enseignement secondaire publics et privés; d) de soutenir le développement de l'enseignement secondaire; e) et de servir d'appui aux activités des structures rattachées du ministère.

De plus, ils assurent l'organisation des services scolaires, le contrôle et le fonctionnement des établissements. C'est aux DR que revient la prérogative d'approuver les projets de budget annuel des établissements ainsi que les avis du conseil régional sur toutes les questions en matière d'éducation et de formation (art.56). Plus spécifiquement les DR gèrent, dans le respect des dispositions réglementaires, les moyens matériels ainsi que les budgets des examens et concours du secondaire. En outre, ils exercent un contrôle administratif sur les établissements scolaires relevant de leur sphère territorial.

Des expériences de terrain, on peut distinguer deux catégories d'activités : les activités programmées et les activités non programmées. Il faut spécifier, au titre des activités programmées, l'existence d'activités initiées au niveau régional, par l'autorité régionale et celles initiées par la hiérarchie au niveau central.

Les activités programmées se résument à :

- coordonner les activités des établissements d'enseignement secondaire publics et privés;
- veiller au respect des cahiers de charge dans les établissements d'enseignement secondaire privé ;
- promouvoir et développer l'enseignement secondaire;
- accélérer la mise en œuvre des réformes du système éducatif ;
- superviser et coordonner l'action des directions provinciales de l'enseignement secondaire ;
- diffuser et faire appliquer les décisions et les instructions des instances centrales du ministère dans les services de la direction régionale ;
- contribuer chaque fois que de besoin au bon déroulement des activités de tous les services du ministère ;
- veiller à l'installation et au fonctionnement du conseil régional de l'éducation ;
- assurer le bon déroulement des examens et concours scolaires et professionnels ;
- délivrer annuellement les autorisations de dispenser des cours dans le privé aux enseignants du public qui en font la demande ;
- collecter, traiter et diffuser les données statistiques régionales ;
- assurer une bonne gestion du personnel et des infrastructures;
- et enfin, produire les rapports d'activités conformément aux dispositions réglementaires.

À la différence des activités programmées, les activités non programmées se résument pour l'essentiel à des audiences et à la participation aux diverses cérémonies protocolaires. Nous savons, grâce à nos observations, que les DR prennent part à des activités sociales et politiques. La plupart de ces activités sociales concernent des baptêmes, des mariages et autres, telles des visites de courtoisie.

Par ailleurs, il revient aux directeurs régionaux de mobiliser les ressources financières nécessaires aux projets éducatifs de leur région. Dans ce cadre, ils peuvent solliciter ou recevoir des fonds des organismes ou personnes désirant soutenir les activités éducatives de la direction. Par exemple, lors de la collecte des données, la direction générale des caisses populaires a accordé à Taryam un appui financier pour récompenser les efforts des meilleurs élèves de la direction régionale.

Ces nouvelles prérogatives octroyées aux DR sont assorties d'une exigence spécifique. Ils doivent présenter chaque année deux rapports : un rapport de rentrée scolaire au plus tard le 15 décembre; et un rapport de fin d'année au plus tard le 30 juillet. Certes, les prérogatives décrites montrent qu'il s'agit là d'une décentralisation administrative. En effet, elles sont fortement encadrées par le niveau central de sorte que leur marge de manœuvre se trouve réduite.

En résumé, les directions régionales sont des instances intermédiaires du MESSRS créées pour l'exercice de son pouvoir et de ses activités en vue des buts qu'il s'est fixé. Autrement dit, le ministère définit les actions et les modalités d'exécution de ces actions dont il est en fin de compte responsable. Ce travail de clarification des prérogatives des DR terminé, nous passons à une autre étape de cette démarche, soit la description minutieuse des prérogatives des CES.

4.5.4. Prérogatives des Chefs d'établissements Secondaires Publics

Pour ce qui est des prérogatives accordées aux chefs d'établissements secondaires, nous proposons une description de leurs responsabilités générales, une fois de plus, à partir des décrets et Lois ainsi que les constats sur le terrain.

Certes, les établissements scolaires n'acquièrent pas de statut d'entité juridiquement autonome comme c'est le cas pour les municipalités, mais plusieurs prérogatives leur sont octroyées. L'arrêté n° 2003- 054 du MESSRS portant règlement intérieur des établissements d'enseignement secondaire au Burkina Faso leur reconnaît des responsabilités administratives, pédagogiques et financières. Cet arrêté institue une administration mobilisant tous les acteurs et formée des représentants du comité de gestion (CG), des conseils, du censeur, du surveillant général, de l'intendant, du chef des travaux, du bureau de l'association des parents d'élèves (APE) et du comité des élèves. Ainsi, les principales composantes des différentes prérogatives se déclinent comme suit.

En matière de gestion administrative les CES veillent :

- au traitement de la correspondance administrative;
- à la diffusion des actes administratifs;
- à la rédaction des contrats d'objectifs des agents placés sous leur responsabilité;
- à l'élaboration du programme annuel d'activités;
- à la production des rapports de rentrée, de fin d'année et d'activités trimestrielles;
- à l'élaboration et à la conduite des projets d'établissements;
- à la coordination et supervision des activités du censeur, du chef de travaux, du surveillant général et de l'intendant;
- à la mise en place et au fonctionnement des diverses structures de l'établissement;
- à l'adoption du règlement intérieur de l'établissement;
- à l'établissement de bonnes relations avec les différentes structures administratives locales ainsi qu'avec les partenaires de l'éducation.

Tout particulièrement, les CES assurent un travail de coordination, de centralisation et de supervision. Ainsi, sur le terrain de la collecte, on y découvre que leur rôle consiste à :

- recueillir les différentes statistiques;
- recruter des élèves en complément d'effectifs;
- superviser la répartition des élèves dans les salles de classes;
- l'envoi de lettres aux autorités;
- fournir des rapports trimestriels et annuels à la direction régionale et au ministère,
- faciliter l'échange d'informations, le dialogue et la concertation;
- à susciter l'intérêt des collaborateurs envers les objectifs de la décentralisation;
- et à sensibiliser les élèves, les parents d'élèves et le personnel enseignant au respect des règles de fonctionnement des établissements.

À l'opposé des responsabilités administratives, les prérogatives pédagogiques se résument à :

- organiser l'année scolaire;
- établir les emplois du temps;
- suivre et évaluer les activités pédagogiques;
- organiser les examens et concours;
- participer à la session de répartition des élèves en classe de 6^{ième} et de 2^{nde};
- mettre en place les différents conseils;
- et finalement, assurer le bon déroulement des activités d'enseignement.
- à la disponibilité du matériel pédagogique et de la matière d'œuvre;
- au déroulement normal des cours;
- à l'élaboration des emplois de temps;
- à la présence effective du personnel enseignant dans les salles de classes.

De même, la décentralisation a complètement modifié la gestion financière des établissements. Contrairement, à la pratique antérieure où l'intendant était le principal décideur, ce sont les chefs d'établissements et le comité de gestion qui ordonnent les dépenses financières. Ainsi, les prérogatives en matière de gestion financière et matérielle consiste à :

- veiller au recouvrement des diverses recettes;
- élaborer le projet de budget annuel conformément à la nomenclature budgétaire en vigueur;
- transmettre le projet de budget à la DR pour amendement;
- exécuter le budget selon les procédures en vigueur;
- à bien conserver le patrimoine de l'établissement.

À ce qui précède, nous avons pu constater également que les CES exercent des prérogatives en matière de vie scolaire. À ce titre, ils sont sollicités pour :

- promouvoir la culture, le sport et les loisirs dans l'établissement;
- instituer un bon cadre de vie dans l'établissement;
- remplir toute mission que le DR lui confierait dans le cadre du bon fonctionnement de l'établissement.

Au-delà de ces prérogatives, nous avons observé que les CES, tout comme les DR, exercent des compétences d'ordre politique. Par exemple, ils entretiennent des relations politiques avec les différents élus. Ainsi, ils rencontrent les élus et les autorités administratives, tel que le préfet. De plus, la décentralisation a renforcé le rôle des CES dans l'évaluation des enseignants et du personnel administratif. Somme toute, on peut noter une évolution des prérogatives des différents acteurs du système éducatif secondaire.

Pour l'essentiel, les responsabilités des CES se résument à deux domaines différents, distincts mais en interaction : la responsabilité d'appliquer la politique du gouvernement en matière d'éducation et l'application des textes qui régissent le fonctionnement des établissements secondaire publics. Ils particulièrement l'obligation de respecter et de faire respecter les libertés d'expression (art.38) et sont responsables des faits et dommages commis par les élèves durant leur séjour (art.43). Dans tous les cas, les chefs d'établissements scolaires secondaires doivent veiller au maintien de la discipline et à la sécurité des personnes et des biens (art.46).

En dernière analyse, les directions régionales et les établissements secondaires n'acquièrent pas un statut d'entité juridiquement autonome. Si, le directeur régional se trouve limité dans son action par le pouvoir décisionnel de l'autorité centrale à l'inverse, le chef d'établissement se voit limité dans son action, en absence du directeur provincial, par le pouvoir de décision du directeur régional dont il relève.

Quoique plus autonomes du point de vue de certaines responsabilités administratives, pédagogiques et financières, il n'en demeure pas moins que l'appropriation de ces prérogatives par les DR et les CES constitue un enjeu primordial. Elle doit se traduire par un apprentissage des nouveaux rôles. Dans les chapitres suivants, nous présentons les résultats de la recherche sur les deux groupes de participants.

L'objet de travail de recherche était d'explorer l'appropriation des prérogatives octroyées dans le cadre de la décentralisation auprès des DR et des CES, en tant qu'expérience vécue, d'une part, et en tant que concept servant de cadre à des fins de recherche, d'autre part. Dès lors, cette partie de la thèse propose les résultats de l'étude obtenus principalement à l'aide du logiciel

NUD*IST et se présente sous forme de texte narratif et de tableaux avec des exemples qui appuient leurs arguments. Il existe des approches et des modalités singulières, voire atypiques. En effet, les pratiques d'appropriation de leurs prérogatives prennent des formes diverses.

Chapitre V : Le processus d'appropriation des directeurs régionaux

Ce chapitre présente les résultats émergents de cette recherche phénoménologique des DR du MESSRS. Il débute par une description de leurs profils, perceptions et attentes. Par la suite, nous abordons leurs modalités d'appropriation. Pour clore le chapitre, les difficultés rencontrées par les uns et les autres seront exposées.

5.1. Caractéristiques professionnelles et personnelles des directeurs régionaux

L'essentiel des informations proviennent d'une fiche d'information soumise aux participants à l'occasion de la collecte des données. Le contenu de cette fiche que l'on trouve en annexe (questionnaire sociodémographique, annexe 5) comporte trois catégories d'informations : profil individuel du participant; caractéristiques générales et spécifiques du participant et de la structure dont il a la charge. Tout comme il est recommandé en recherche qualitative, la connaissance de l'ensemble des caractéristiques des participants remplit une fonction essentielle dans l'analyse et l'interprétation des résultats.

Kané possède une maîtrise en physique-chimie et est membre de plusieurs structures associatives. Inspecteur de l'enseignement secondaire depuis 1997, il a occupé plusieurs fonctions avant d'être nommé directeur régional. Polygame et père d'une vingtaine d'enfants, il a été admis à la retraite en 2011.

Quant à Taryam, il a une licence en math-physique et est père de trois enfants. Son âge est compris entre 50 et 55 ans. Il devient inspecteur de math-physique de l'enseignement secondaire en 2000. Auparavant, il a occupé la fonction de secrétaire général national dans le réseau des caisses populaires du Burkina Faso. De plus, il a travaillé avec différentes

organisations internationales, y compris l'UNCEF, le PNUD et certains instituts de recherche internationaux intervenant dans le domaine de l'éducation. Finalement, Taryam et Kané ont séjourné à l'étranger en 2001 dans le cadre d'un stage en gestion et management des projets.

En conclusion, les deux DR appartiennent au corps des inspecteurs de l'enseignement secondaire, mais dans des disciplines différentes. Taryam, malgré sa relative jeunesse possède une riche expérience professionnelle dans le domaine de la gestion. Enfin, Kané et Taryam ont une formation initiale et continue similaire mais ne disposent pas des mêmes ressources pour faire face aux difficultés spécifiques à leur région. Le tableau 6 présente une synthèse des principales caractéristiques des deux DR.

Tableau 6: profil des DR ayant participé à l'étude

Caractéristiques		DR
Sexe	Masculin	2
	Féminin	0
Âge	40-45 ans	0
	45-50 ans	0
	50-55 ans	1
	55-60 ans	1
Expérience de direction	5 ans	0
	5 ans à moins de 10 ans	2
	10 ans et plus	0
Niveau d'études	Licence	2
	Maîtrise	2
	DEA	1
Diplômes professionnels	CAPES	2
	Inspecteur Secondaire	2
Total		2

Dans la prochaine section, il sera question des perceptions des DR qui sont émergées de l'analyse de leurs récits. Leurs perspectives traduisent leur compréhension, et aussi leur connaissance de la décentralisation au MESSRS.

5.2. Réflexions sur la décentralisation et compréhensions de leur rôle

Des objectifs poursuivis par cette recherche, l'une des questions était d'analyser les réflexions des participants sur la décentralisation ainsi que la compréhension qu'ils ont des réformes de décentralisation et de leur rôle. Tout au long de cette première section, nous explorons les principales caractéristiques du ressenti de leur réalité subjective. L'analyse permet de distinguer des perceptions positives et des perceptions négatives. L'essentiel de ces résultats de l'étude provient des récits et de nos notes d'observation.

5.2.1. Perceptions positives

Il est remarquable de constater que les DR perçoivent positivement les réformes de décentralisation au MESSRS. Tout particulièrement, ils accueillent favorablement la politique de gratuité de l'éducation, la quête d'une éducation pour tous en 2015. En effet, les objectifs poursuivis par la décentralisation apparaissent légitime à leurs yeux. Du point de vue de Kané, « tous les enfants de ce pays ont droit à l'éducation ». Dans ce sens, il adhère positivement à la politique d'offre d'éducation publique.

Tout particulièrement, Taryam et Kané considèrent que la prise de plusieurs textes a permis de résoudre certains problèmes comme la rémunération des examens blancs, le statut de professeurs principaux, les commissions de recrutement pour complément d'effectifs et l'inscription de droit pour le personnel d'éducation. Comme le souligne à juste titre Taryam, « [...] il y a moins de conflits avec les partenaires sociaux, notamment les syndicats ». L'expérience de terrain a révélé que les différents groupes ou corps professionnels cherchent la satisfaction de leurs propres intérêts plutôt que l'intérêt national. Lors de l'enquête de terrain, nous avons constaté que certains responsables des directions régionales s'absentaient des

services pour assurer des cours dans des établissements privés. Ces faits témoignent d'une certaine désespérance quant à l'engagement, des cadres de l'administration scolaire, d'assumer des responsabilités publiques.

Sur d'autres horizons, la création de structures régionales apparaît comme un enjeu crucial dans la gestion et l'expérience quotidienne des directeurs régionaux. Ce qui est en jeu ici, pour Taryam, c'est la réorganisation des structures existantes, en vue d'assurer la cohérence et la coordination des politiques et des diverses activités. Pour Taryam, il est très important de noter ceci :

[...] avant la création des régions, le DR que je suis rendait compte au Haut commissaire dont le pouvoir n'excède pas la province dans laquelle il se trouve. À présent, avec l'arrivée des gouverneurs, nous avons les mêmes territoires d'action. Cela facilite notre travail sur le terrain.

En se fondant sur ce témoignage particulier, la création des gouvernorats a résolu un problème de collaboration au niveau horizontal. De plus, aux yeux de Kané et de Taryam, cette organisation administrative harmonisée leur permet de mieux exercer leurs prérogatives. C'est là qu'apparaît, sur la base de leur vécu, l'importance d'une meilleure articulation des rapports entre les structures du système institutionnel mis en place. Dans la pratique, Taryam et Kané comprennent que dans une décentralisation, il ne s'agit pas de faire n'importe quoi. Pour Kané la mise en œuvre des réformes de décentralisation ne peut être dissociée des instructions qu'il doit recevoir de sa hiérarchie. Ces derniers précisent davantage :

Pour ma part, la décentralisation ne peut être synonyme de laisser-aller, de désordre (Taryam)

[...] nous sommes obligés d'attendre les instructions nécessaires. C'est ça d'ailleurs qui fait que, dans nos prérogatives, on n'a pas la liberté totale d'agir comme on veut, puisqu'il y a un canevas que nous devons suivre (Kané).

Dans cette perspective, Kané trouve normal que des restrictions soient portées à leurs prérogatives :

Vous savez, en la matière je dois attendre les instructions des instances centrales, ça c'est primordial. Tant que nous n'avons pas ces instructions, on ne peut pas de notre propre chef se mettre à agir. Il y a treize régions dans ce pays et on risque d'avoir treize actions différentes et ce n'est pas bon pour le système. [...] voilà pourquoi nous recevons les mêmes directives que nous appliquons sur le terrain.

Il faut remarquer ici que conformément à nos notes de terrain le discours des DR est en phase avec leur comportement quotidien. Par exemple, nous avons constaté qu'ils prennent le soin d'appeler le ministère sur certaines questions. À ce propos les notes descriptives précisent que :

[...] les analyses et les comportements des DR se centrent surtout sur la conséquence de l'action au regard de certaines directives du ministère. Kané et Taryam prennent soin d'appeler le secrétaire général du ministère lorsqu'ils ont des doutes sur l'interprétation des contenus d'une mesure.

Cet aspect nous conduit à conclure que les DR font preuve de prudence dans l'exercice de leur fonction. Et cette prudence, à les entendre se fonde sur leur compréhension de la décentralisation.

Cela dit, comme l'indique Kané, parlant toujours de cette question de prudence :

[...] il faudrait toujours faire attention pour ne pas prendre des initiatives qui peuvent s'avérer malheureuses.

Ces idées seront reprises par Taryam en ces termes :

Comme DR, je dois observer une certaine prudence lorsque vient le temps de mettre en pratique certaines directives que nous recevons. Même si la décentralisation nous confère des pouvoirs de décision, du reste je suis conscient du fait que la décentralisation ne signifie pas indépendance, mais bien une autonomie relative dans la gestion de certains domaines spécifiques.

Suivant les propos consignés dans notre journal de recherche, nous nous interrogeons sur ces différents points de vue. Le texte mentionne que :

[...] leurs témoignages reposent sur une certaine conception de la décentralisation où il est difficile de prendre des décisions sans l'avis de la hiérarchie. Aussi, nous constatons que la décentralisation au MESSRS subordonne leur autonomie à des impératifs de cohérence et d'harmonie de gestion.

Ces différents témoignages et nos notes de carnet de recherche permettent de dire que la décentralisation au MESSRS suppose davantage un engagement des acteurs à contribuer à l'atteinte des objectifs du ministère en matière d'éducation. En d'autres termes, les DR considèrent qu'il faut tenir compte des évidences du contexte ainsi que les implications logiques qui en découlent.

On ne saurait exagérer dès lors l'importance du regard et de la perception des DR. C'est ainsi que Taryam a maintes fois fait observer que :

[...] nous devons apprendre à changer notre regard [...] pour faciliter la mise en œuvre des changements voulus par le ministère. Au total, il s'agit d'un processus complexe qui demande une prise de conscience à tous les niveaux.

À l'évidence, ces croyances et attitudes décrivent bien, entre autres, l'importance et la signification que les DR accordent à la décentralisation et à leur fonction. La question devient alors de savoir comment leurs présupposés imprègnent leurs comportements de mise en œuvre des réformes?

En dernière analyse, Kané et Taryam DR perçoivent leur rôle comme essentiel et se considèrent comme des partenaires devant faciliter la mobilisation des différents acteurs, à divers niveaux des structures régionales du ministère. Pour Taryam, tout comme Kané leur rôle n'est pas de se substituer aux autorités compétentes, mais de faciliter les partenariats requis pour mettre en œuvre les réformes de décentralisation au sein du MESSRS. Ce partenariat [...], témoigne Kané :

[...] apparaît essentiel et leur permet de cerner au mieux les problèmes spécifiques, d'y apporter des solutions et d'appuyer les initiatives particulières des CES et celles de la communauté éducative en général.

Bien évidemment, l'expérience pertinente des deux DR participant à l'étude témoigne de la compréhension qu'ils ont de leur rôle. Cette compréhension tire son fondement des situations vécues et de leur réalité quotidienne. Après tout, nous observons qu'ils ont une relative expérience positive de la réforme de décentralisation. Cela étant, dans la section suivante, nous présentons leurs perceptions négatives.

5.2.2. Perceptions négatives

L'appropriation de la réforme de décentralisation passe par une mise à l'épreuve des DR, à savoir l'expérience de l'individu, voire sa confiance lui-même, ses interrogations et ses incriminations. C'est à ce titre que nous nous intéressons dans ce second temps aux critiques négatives formulées par les DR, à partir de leurs récits.

La première critique est fondée sur l'expérience. La pluralité des exemples indique que la décentralisation au MESSRS continue, du point de vue de Kané, de maintenir un déséquilibre dans la répartition des prérogatives. Il précise avec beaucoup d'à propos :

[...] il y a un équilibre à trouver dans la répartition des prérogatives entre le ministère et les DR. Très souvent, nous devons gérer certaines crises au niveau régional. Or, il se trouve qu'il faut toujours se référer au ministère. Ceci parce que l'avis des autorités centrales s'impose à nous.

Pour sa part, Taryam témoigne d'une expérience de gestion dictée par le pouvoir central :

À mes yeux, le ministère détient encore tous les leviers du pouvoir décisionnel. Pourquoi, je dis cela ? Il faut bien comprendre que les directions régionales, en tant que structures déconcentrées, possèdent une autonomie financière plus restreinte que celle accordée aux structures centrales comme la Direction des Affaires Financières (DAF) du ministère.

Dans un tout autre ordre d'idée, les DR déplorent l'absence de cohérence dans les directives du ministère. Par exemple, la législation prône une éducation pour tous en 2015.

Malheureusement, constate Kané :

[...] les directives du ministère fixent des effectifs réduits dans les classes et le gouvernement éprouve d'énormes difficultés à accroître les capacités d'accueil au secondaire face au flux d'élèves sortant du cycle primaire.

De sorte que pour Taryam :

En réalité, il existe un écart important entre les intentions du ministère et les réalités sur le terrain. De sorte, comme je l'ai dit tantôt, il faut faire preuve de prudence dans l'exécution de certaines mesures.

Ces écarts existent également dans le discours et suscitent des critiques portant sur les objectifs de la réforme de décentralisation. Sous cet angle, Kané et Taryam éprouvent un vif regret à propos de l'accès inconditionnel en sixième année assorti d'impossibilité d'exclusion avant l'âge de 16 ans. Il y a l'envers des politiques d'éducation pour tous. Lorsqu'on examine les paroles de Taryam, il est profondément critique d'une politique aux conséquences encore méconnues :

Voyez-vous, l'expérience pilote en cours, avec le niveau disparate des élèves qui accèdent à la classe de sixième et l'obligation de scolarisation jusqu'à 16 ans, de mon point de vue, n'est pas réaliste. Lorsque je me fie aux propos de certains élèves, à savoir « à partir du moment qu'on ne va pas nous renvoyer [...] bon écoutez, il n'y a pas de quoi se fouler la rate, on est là ». Mais on n'est pas là indéfiniment, rétorque-t-il!

Ainsi, les principaux arguments de Kané ne sont pas en faveur d'un accès inconditionnel en sixième et d'un maintien des élèves qui ont des difficultés d'apprentissage à tout prix dans le système. À l'évidence, il propose une évaluation des politiques d'une éducation pour tous afin de remédier aux effets néfastes.

Comme on peut le constater, les questions de mise en œuvre des réformes et d'appropriation de la décentralisation côtoient celles de l'engagement et de la responsabilité individuelle et collective. Dans ce mouvement, bien que l'expérience soit à ces débuts, nous avons pu observer que certains élèves ont une solide base au niveau des connaissances et réussissent bien dans leurs études. Aussi, plusieurs élèves font preuve d'engagement et d'enthousiasme dans leur volonté de réussir. Au demeurant, on aurait bien tort d'ignorer les réalités particulières que les DR ont mentionnées dans leurs récits.

Les changements introduits ont un impact réel sur la perception des DR. Le commentaire de Kané appuie la perspective de la complexité de la nature humaine.

J'ai appris à connaître l'homme, l'homme sous toutes ses coutures. Et le fait d'avoir été nommé directeur régional, ça m'a permis de parfaire, enfin, d'améliorer cette connaissance de l'homme. À tel point que, la leçon que je peux tirer de cette connaissance de l'homme, c'est qu'avec l'homme, il faut s'attendre à tout. Il faut s'attendre au meilleur, tout comme, il faut s'attendre au pire. Et quand on adopte cette philosophie là, plus rien ne peut vous surprendre.

Taryam, de son côté, mentionne qu'il joue un rôle. Selon lui, ce rôle ne peut être dissocié de son statut officiel que lui confère la nomination. Son récit illustre ce point de vue :

Moi à [...] (nom de la ville abritant la direction) non directeur régional, ce n'est pas la même chose que moi à [...] (nom de la ville abritant la direction), directeur régional. Donc, c'est dire que lorsque vous jouer un rôle, il faut savoir que tout ce qui se fait autour de vous c'est par rapport au rôle que vous jouez. Le jour où ce rôle cesse, naturellement, tout aussi tombe.

Un certain nombre de constats se dégage de ce témoignage. Ces conclusions tirées de l'analyse de sa réflexion s'articulent autour de l'importance de la légitimité de son statut. La légitimité que lui confère son titre de DR tire son fondement des règles qui régissent non seulement la structure qu'il dirige mais aussi la fonction qu'il occupe dans la hiérarchie au sein du ministère. Il perçoit donc son action à travers les règles auxquelles il doit se conformer. Disons, pour simplifier que cette réflexion est une reconnaissance que son action ne peut être dissociée de sa fonction et de son statut légal.

Enfin, d'un point de vue structural, Taryam et de Kané déplorent l'absence des directions provinciales. Cette absence augmente, disent-ils, leur charge de travail et leur pose des problèmes d'ordre hiérarchique. Comme le souligne Taryam :

[...] cette situation nous oblige à mener des actions de terrain et de proximité. Naturellement en tant que direction régional, [...] cela n'est pas de notre ressort mais de la compétence des directions provinciales si elles existaient.

C'est sensiblement les mêmes propos que tient Kané : « Ce vide institutionnel établit de facto, un lien direct entre les DR et les chefs d'établissements ». Qu'à cela ne tienne ! Il est aisé de constater dans les témoignages des DR que l'inachèvement de la structure administrative du ministère constitue un enjeu.

Quoi qu'il en soit, nos observations sur le terrain ont révélé que pour palier à cette absence des structures provinciales, les DR font appels au conseil de direction qui regroupe l'ensemble des chefs d'établissements pour faire le point des activités au niveau des provinces. Selon eux, ils sont soumis à d'énormes tensions en lien avec les dysfonctionnements entre les structures centrales du ministère et les directions régionales dont ils ont la charge. Et Taryam d'enchaîner par exemple :

Les changements requis sont en deçà de la planification de la mise en œuvre des réformes de décentralisation. Par exemple, la répartition des ressources, telles que le transfert des crédits budgétaires, l'acquisition des biens et services et l'affectation des ressources humaines, continue d'être le monopole des entités centrales en dépit des dispositions prévues en la matière. Au fond, les différents transferts prévus dans le cadre de la décentralisation ne sont pas effectifs.

Ainsi, il convient de préciser qu'aucune étude empirique particulière n'a exploré ces aspects jusqu'à présent. Des études futures pourraient s'intéresser à l'analyse des réformes prescrites et non mises en œuvre au MESSRS.

En résumé, ce qu'il faut retenir de la description de la perception des DR, c'est qu'ils ont une pleine conscience des défis auxquels ils font face. Quoiqu'il en soit, les réformes de décentralisation ne semblent pas entièrement mises en œuvre. Cette situation nous conduit précisément à analyser dans la section suivante les attentes des directeurs régionaux y compris leurs prises de position sur les conditions d'exercice de leur fonction.

5.3. Attentes des directeurs régionaux

On a beau élucidé les perceptions des participants, leurs attentes apparaissent essentielles. Les participants à l'étude fondent de grandes espérances sur la décentralisation. Ceux-ci jugent les changements introduits à partir de nombreux éléments que nous abordons dans cette partie de notre analyse. C'est certainement l'un des aspects les plus importants pour comprendre la signification que les DR donnent à la décentralisation au MESSRS. En ce sens, le verbatim des uns et des autres décline différentes attentes qu'ils considèrent pertinentes.

Comme le suggère le verbatim des DR, ils souhaitent des rapports particulièrement étroits entre le ministère et les directions régionales. À cet égard, le propos de Taryam est très révélateur :

[...] il est essentiel que le ministère soit à notre écoute, car une situation vécue est nécessairement plus concrète. C'est nous vivons au quotidien les problèmes du ministère sur le terrain.

De la même manière, le bref récit de Kané illustre ce point de vue :

Les autorités au niveau central doivent non seulement être à l'écoute des DR, de leurs besoins d'accompagnement, mais surtout prendre en compte les besoins croissants des régions.

De ces commentaires, on peut retenir que les DR attendent de la part des responsables des structures centrales un esprit d'ouverture et plus réceptif aux changements essentiels exigés par la décentralisation. Et suivant les pistes de réflexion que laissent entrevoir les critiques des directeurs régionaux, l'administration centrale ne semble pas prête à évoluer dans ses pratiques et à s'adapter aux exigences du moment.

Dans le même ordre d'idée, les DR évoquent la nécessité d'une vision partagée des changements prescrits à divers niveaux des structures du MESSRS. De son côté, Taryam mentionne la « fidélité dans les rapports avec les collaborateurs » qui contribue à l'appropriation du changement. Cette confiance accrue peut favoriser des pratiques plus efficaces en matière d'appropriation. Par exemple, elle pourrait réduire les facteurs susceptibles d'expliquer la cautèle. Mais encore, Kané s'attend particulièrement à ce que « le ministère organise des séminaires » sur la mise en œuvre des réformes de décentralisation et sur « les compétences nouvelles à développer ». De l'analyse, les DR souhaitent bénéficier de formations en matière de gestion du changement.

Mais il n'empêche de souligner qu'ils ont une base académique et professionnelle solide pour gérer les directions régionales et mettre en œuvre la réforme de décentralisation. Pour preuve, Taryam considère par exemple que « ...tout agent à qui il confie une activité doit l'exécuter dans le respect des consignes reçues ». Dans le même sens, Kané affirme qu'il attend toujours de la part de ses collaborateurs : « un compte-rendu fidèle des différentes activités professionnelles ». Somme toute, ces témoignages illustrent leurs attentes individuelles en matière d'orientation et d'expérience de gestion au niveau régional.

Par ailleurs, la nécessité de développer un partenariat entre les différentes entités du ministère afin de mieux soutenir le changement apparaît comme une exigence significative. Cette collaboration entre les services techniques et les directions régionales du point de vue de Kané et de Taryam pourrait faciliter la réalisation des activités. Par exemple, la diversité des expériences et des engagements s'avèrent indispensables dans la mise en œuvre réussie de la décentralisation. Malheureusement, la réalisation de ce partenariat semble moins évidente, observe Taryam.

Enfin, à travers les entrevues, on retrouve un nombre significatif de verbatims de Kané qui font référence à des besoins d'évaluation périodique des mesures gouvernementales que les DR considèrent quelque peu en déphasages avec certaines réalités du terrain.

Ce qu'il faut retenir surtout, lorsqu'on examine leurs attentes, c'est que leurs préoccupations portent sur des besoins de formation, d'accompagnement et de promotion de rapports de travail épanouis.

5.4. Actions d'appropriation des directeurs régionaux et d'exercice de leurs prérogatives

L'appropriation des réformes est moins simple qu'il n'y paraît puisqu'elle renvoie à des connaissances, à des attitudes et à des compétences multiples. Ainsi, l'analyse de l'expérience suit un ordre précis, en matière de priorité des actes les uns par rapport aux autres. Cette organisation est fonction de leurs expériences.

Tout d'abord, les DR pour y parvenir considèrent la connaissance des textes et des hommes comme l'acte de base. L'appropriation de ses prérogative, du point de Taryam, suppose une bonne connaissance des textes qui organisent et régissent le fonctionnement des directions régionales. Et sur ce plan, le verbatim de Kané remémore l'importance de cette connaissance des textes :

Au vu de notre souci du respect de la pluralité des textes, nous devons avoir une connaissance approfondie des dispositions qui concernent les attributions et la gestion des activités au niveau des directions régionales.

Dans ce contexte, et ce qui est frappant à ce sujet, c'est la diversité des textes que le ministère a adopté dans le cadre de la décentralisation. Cette pluralité de formalités devant être observé connaît malheureusement des résistances comme les DR le témoignent plus haut dans le cas spécifique des transferts des subventions du pouvoir central vers les régions et les établissements.

La connaissance de l'homme, par exemple participe à l'appropriation de leur rôle. D'abord, les DR prêtent une attention à la nature humaine et aux besoins des autres, singulièrement ceux des collaborateurs. Et sur ce plan, le témoignage de Kané est riche en enseignement :

Pour ma part, je me dis que l'homme, pour qu'il accepte de donner le meilleur de lui-même, il faut qu'il soit mis dans certaines conditions minimales. D'abord, il y a les conditions matérielles, ça c'est vrai, on ne peut pas tout fournir justement à ces subalternes là. Et ce qu'on ne peut pas leur fournir au point de vue matériel, je crois qu'au point de vue humain, au point de vue moral, il faut le leur fournir. C'est la raison pour laquelle j'attache du

prix, n'est-ce pas, à la qualité des rapports sociaux entre nous. Et ça j'y veille. L'administration, n'a pas de sentiment, mais l'administrateur a des sentiments. Il ne faut pas que ces sentiments là soient inutiles. Et ces sentiments là, ne peuvent s'exercer justement qu'aux collaborateurs. Et là, en tout cas, moi en tant que responsable de cette structure je ne m'en prive pas, de soigner les relations sociales.

Force est de constater qu'il y a là une découverte, une reconnaissance des conditions minimums indispensables à l'engagement de l'humain. C'est assez dire l'importance du droit de l'être humain à de meilleures conditions de travail. Ainsi, en sa qualité d'acteur en appui aux autorités du niveau central, Kané reconnaît que dans le domaine administratif, les initiatives sont limitées, mais dans le domaine social elles peuvent être heureuses.

Lors de notre séjour sur le terrain, il nous a été donné de constater qu'il se rendait disponible et s'efforçait de prendre part activement aux différentes activités administratives et sociales dans sa région. Même lorsque les activités de la journée le rendaient indisponible, il veillait à signaler ses retards ou son absence dans certains cas. Ces conduites rationnelles corroborent ses témoignages. Dans leurs conduites, nous avons pu constater également qu'ils accordent une importance à la propension naturelle de l'homme à rechercher comme bien ce qui lui est profitable, voire avantageux. Ces deux postures témoignent de leur perspective d'appropriation et de l'importance des incitatifs pour favoriser l'adhésion des collaborateurs.

En d'autres termes, leur volonté de connaître et de comprendre les autres, font des DR des acteurs capables d'évaluer leurs pratiques appropriatives, de formuler des choix. Ainsi donc, ils réfléchissent à leurs pratiques de gestion. C'est ce qui se dégage toujours des propos de Taryam :

Lorsque vous êtes à la tête d'une administration, vous répondez de tout ce que font toutes les parties de l'administration. C'est en cela que c'est vraiment difficile.

Dans ce contexte spécifique, Kané soutient que ses comportements d'appropriation prennent formes dans le contact avec le terrain, leurs réalités.

Au-delà du respect de l'autre, comme attitude à privilégier, pour y arriver, certaines compétences comme la communication, la gestion des relations humaines, les capacités de réfléchir, le sens de l'organisation et la gestion des relations s'avèrent indispensables. D'une manière générale, pour Kané « rien ne vaut la communication directe, verbale ». En effet, il considère l'état de conscience affectif essentiel lorsqu'il entre en communication avec les CES. À cette expression, il associe volontiers les notions de sentiments et d'émotions perceptibles. Dès lors, une place importante est accordée à la dimension psychologique des relations humaines.

Il est intéressant, à cet égard de préciser que les notes consignées dans le journal de bord témoignent de l'aptitude des DR à décoder les messages implicites. Cela explique les rencontres périodiques que les DR organisent avec les chefs d'établissements secondaires. Aussi, l'appropriation de leurs prérogatives les invite à développer des compétences en communication orale et écrite précise Kané.

Les compétences impliquent de prendre en compte les relations humaines et ses différentes dimensions, ajoute Taryam. Dans ce sens, il apparaît nécessaire aux yeux des deux DR d'établir de bonnes relations avec les différents acteurs internes et externes, d'agir dans le respect d'autrui et l'esprit d'équipe. Au niveau concret Taryam considère que l'humilité revêt une qualité substantielle. En effet, prévient-il :

Lorsque vous avez l'esprit condescendant par rapport aux autres [...], vous attisez, lorsqu'il y a une situation, plutôt que vous apaisez. À mon humble avis, je ne se considère pas supérieur à quelqu'un. Je me considère comme une personne exerçant une fonction, mais pas supérieur aux autres. [...]. Nous sommes tous là pour contribuer à l'atteinte des objectifs de la décentralisation. Ainsi, compris, mes collaborateurs doivent comprendre que l'exercice de mes prérogatives suppose un engagement solidaire des différentes personnes ressources au sein de la direction régionale.

À ce qui précède, une partie des comportements d'appropriation invoque les capacités de réflexion qui imprègnent l'ensemble de la démarche des DR. Dans ce sens Kané soutient que « l'esprit d'analyse et de discernement occupe une place importante dans mes actions ». Ainsi donc, les DR réfléchissent à leurs pratiques de gestion. C'est ce que montrent les récits de Taryam :

Lorsque vous êtes à la tête d'une administration, vous répondez de tout ce que font toutes les parties de l'administration. C'est en cela que c'est vraiment difficile.

Dans un tel contexte, Kané préconise l'engagement et la persévérance dans la recherche de solutions novatrices. Sur ce dernier point, il a la conviction qu'il faut privilégier les solutions consensuelles lorsqu'un problème survient. Nombre de leurs analyses ont une base empirique et on y observe des points de convergence.

Réfléchir pour comprendre, c'est faire les choses avec les autres. Tirant leçon de leurs actions quotidiennes et de leurs expériences, Kané et Taryam considèrent le sens de l'organisation comme une compétence primordiale. Kané, quant à lui, se focalise sur la planification du travail, l'organisation et le suivi des activités et la motivation du personnel. À la

suite de Kané, Taryam invoque la gestion des relations avec les autres, la gestion des informations, l'implication des personnes concernées par le fonctionnement de la direction régionale.

À travers l'ensemble des entrevues, on retrouve un ensemble substantiel de verbatims qui documentent l'importance de l'implication des collaborateurs dans la réussite de la mise en œuvre des réformes. C'est pourquoi, dans une approche expérimentale, Taryam et Kané reconnaissent la pertinence de la délégation de certaines activités. De façon spécifique, Taryam évoque la nécessité de toujours « s'ouvrir aux autres, d'amener les gens à s'exprimer et de laisser les différents points de vue s'exprimer ». Cela, de son point de vue aide à mieux comprendre et à changer d'approche, de manières de faire. Mais encore, « c'est en facilitant la libre expression et la diversité des opinions que l'on peut mieux aider les chefs d'établissements à s'approprier leurs prérogatives », conclut Kané.

Quelques observations méritent d'être faites avant d'aller encore plus loin. À la suite de nos observations, nous nous sommes aperçu que les chefs des différents services n'impliquaient pas toujours les agents à l'interne chargé du suivi des différents dossiers. En outre, il nous a été donné de constater, dans la plupart des cas, qu'il n'existe pas des concertations formalisées, ni des transferts réguliers d'informations entre les chefs de services et les DR. Nonobstant cela, les DR ne peuvent éviter de recourir à une gamme de conduites associées à la mise en œuvre des réformes s'ils veulent fonder leur approche appropriative sur une démarche pragmatique.

Sans contredit, l'enjeu de l'appropriation, à leur sens, consiste à agir comme des facilitateurs et non comme des spécialistes en tout. Taryam conscient de cette dimension de sa démarche d'appropriation note ceci :

Je ne peux faire fi des connaissances propres et particulières de mes collaborateurs. La contribution qu'elles m'apportent est importante et remarquable.

À sa manière, Kané invoque l'importance des expériences individuelles, en ces termes :

C'est la diversité des expériences qui me permet de savoir bien interroger les situations nouvelles que je rencontre dans l'exercice de mes fonctions.

Dans une telle démarche Taryam et Kané considèrent qu'il faut savoir susciter l'engagement et le dévouement au sein du personnel. Ces critères ne suffisent pas, mais viennent en complément explique Taryam. Il faut admettre cette « relation complexe » préconise-t-il, y compris dans les établissements scolaires.

Cependant, nous avons constaté sur le terrain, qu'au niveau des attitudes, les DR se comportent parfois comme des personnes ressources et ont tendance à exposer plus leur vision comme étant la voie salubre à l'appropriation des réformes. Par exemple, Kané et Taryam arrivent au bureau avant l'heure officielle, reçoivent plus de dix visiteurs par jour, confirment leur présence à des rencontres, échangent avec les collaborateurs sur les activités de leur service et anticipent les problèmes de gestion. Ils inscrivent également les échéances des activités déléguées qu'ils consignent dans un cahier. De cette façon, ils exercent un contrôle et un suivi réguliers sur la conduite des différentes activités de la direction. Bien sûr, l'attitude des DR devraient, dans l'avenir, faire l'objet d'une attention particulière, en ce sens qu'elles influencent. Leurs comportements de gestion et d'appropriation des politiques éducatives. Quelques études de cas pourraient y jeter un regard critique.

Plus spécifiquement, l'exercice de leurs prérogatives suppose le développement de certaines attitudes. Parmi celles-ci, les récits des DR évoquent la nécessité:

- de s'imposer des règles de conduites;
- d'impliquer les différents partenaires du ministère au niveau régional;
- de faciliter le dialogue entre les différents acteurs, ce qui suppose une bonne connaissance du milieu;
- encourager les initiatives individuelles et collectives;
- de sensibiliser et informer régulièrement le personnel enseignant et administratif;
- développer des partenariats en établissant des relations avec différentes personnes ressources du milieu;
- d'être prudent dans ses relations de travail;
- d'exercer un contrôle et d'exiger des comptes-rendus des activités déléguées.

Finalement, d'autres conduites seraient pertinentes à l'appropriation de leurs prérogatives. Au nombre de celles-ci figurent les traits de personnalité et de caractère, avons-nous constaté sur le terrain. Concrètement, pour Kané il faut savoir prêter une attention particulière aux préoccupations des agents et développer une relation de confiance avec ses collaborateurs. À ces attitudes Taryam ajoute la nécessité d'établir des partenariats, de s'ouvrir à la divergence des points de vue et la chose la plus importante à ses yeux serait d'être honnête et juste dans ses rapports à autrui. Ces différentes attitudes et compétences résumées dans les tableaux 7 et 8 ci-après peuvent faire l'objet de formation spécifique.

Tableau 7: Attitudes utiles à l'appropriation et à l'exercice des prérogatives des DR

Attitudes nécessaires à l'appropriation
Être respectueux des textes
Savoir être patient et persévérant
Prêter attention aux problèmes des collaborateurs
Agir dans la collégialité
Faire confiance
Établir des partenariats
S'ouvrir à la divergence des points de vue
Faciliter le dialogue
Savoir déléguer certaines prérogatives
Être prudent, honnête et juste
S'imposer des règles de conduite

Tableau 8: compétences nécessaires à l'appropriation

Compétences
Maîtriser les techniques de communication et de gestion des informations
Posséder des capacités en gestion des relations humaines
Capacité à réfléchir ou Faire comprendre
Développer son sens de l'organisation
Apprendre à connaître l'autre
Développer l'esprit d'équipe
Connaître les techniques de gestion de la diversité des points de vue
Connaître à fond le milieu

Si le processus d'appropriation des participants devait se traduire en termes de modèle, il se présenterait à peu près selon la figure 11 ci-après. Les caractéristiques essentielles de cette figure reprennent la structure générale de la démarche appropriative des participants dans le cadre particulier à cette étude.

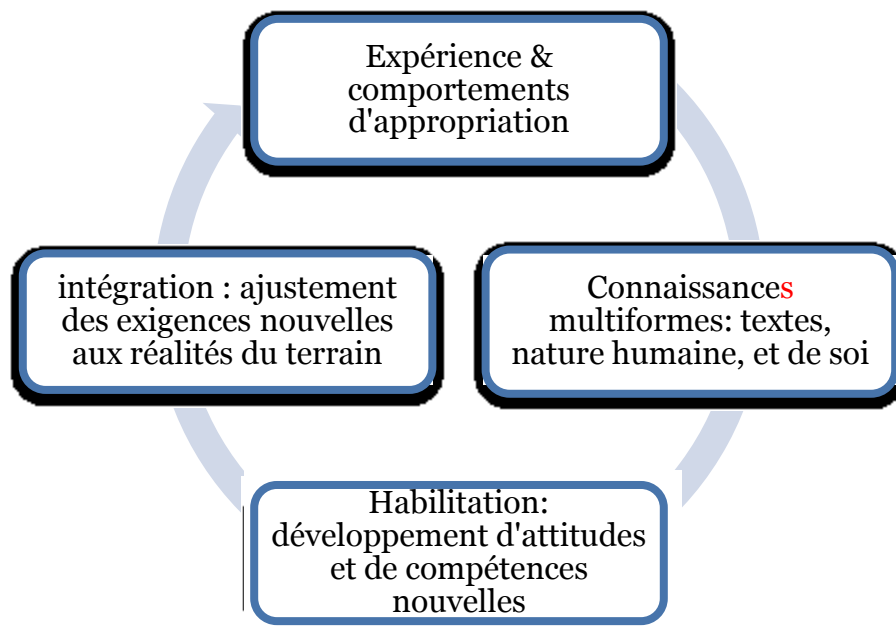


Figure 11: l'appropriation des DR sous forme de schéma

En conclusion, ces résultats de l'étude démontrent qu'il existe une certaine irréductibilité de la singularité de leur fonction et des situations. En particulier l'appropriation des prérogatives ne peut être une action isolée ni singulière. Progressivement, les DR ont compris qu'ils doivent développer des capacités de se renouveler s'ils veulent concrétiser leur engagement et réussir leur nouveau rôle. Dans ces conditions, nous pouvons conclure que l'acte d'appropriation fait appel certes à une vision partagée du changement, à une implication personnelle, au développement de certaines attitudes et compétences techniques et professionnelles, mais requiert avant tout une bonne connaissance des textes. Avant de clore la présentation des résultats des DR, nous proposons en dernière analyse les difficultés qu'ils rencontrent dans la mise en place des mesures de décentralisation.

5.5. Difficultés rencontrées par les directeurs régionaux

À partir des résultats des entretiens et des documents, les difficultés qui entravent l'appropriation des prérogatives au niveau des DR sont de plusieurs ordres. Il s'agit, entre autres, de difficultés juridiques, techniques et organisationnelles.

Si la législation s'avère une dimension importante dans la mise en œuvre de la décentralisation, il n'en demeure pas moins qu'elle est source de certaines difficultés. Nous en savons de plus en plus sur les problèmes législatifs de la décentralisation au MESSRS. L'octroi de deux places, par exemple, au personnel enseignant des établissements semble une bonne chose à leurs yeux, mais il y a l'envers. Il apparaît que l'opérationnalisation de cette disposition pose problème. Taryam et Kané insistent sur la vente des places par le personnel enseignant. Cette pratique, du point de vue de Taryam, suscite toutes sortes de :

[...] conflits entre les chefs d'établissements et les professeurs qui considèrent qu'ils sont libres de disposer de leurs places comme ils l'entendent.

En clair pour les DR, il faut relire le texte et y apporter des précisions nécessaires au vu des réalités sur le terrain.

Un autre exemple, est celui de l'expérience pilote des collèges d'enseignement général (CEG) transformés en lycées pour accueillir les sortants du cycle primaire. La parole suivante de Kané profondément critique « d'une réforme au contour flou sur la durée de l'expérience des établissements pilotes », témoigne des insuffisances d'une telle mesure. De son point de vue, la transition systématisée constitue un problème complexe. Il critique particulièrement le taux de redoublement élevé de 40% en lien avec l'impossibilité d'exclusion des élèves. Dès lors, poursuit-il, la transition du primaire à la classe de 6^{ième} est inquiétante en ce sens que l'on

rencontre également dans les salles de classes des élèves avec des niveaux disparates. À son avis, la solution à un tel problème dépasse le cadre de leurs prérogatives. Un bon exemple, s'ajoutant aux précédents, est celui de l'application et de la concrétisation des normes établies par la législation. C'est certainement le cas pour l'absence des directions provinciales (DP) de l'enseignement secondaire.

Dans les faits, l'inachèvement de la structure administrative du MESSRS constitue un problème à la fois législatif et technique. Cette absence apparaît plus contraignante. Par exemple, Kané observe que :

[...] le suivi des activités éducatives au niveau provincial se heurte à de nombreuses difficultés comme l'absence de relais dans leur rapport avec les établissements scolaires.

Pour Taryam cette absence complique davantage leur tâche :

Nous sommes obligés de mener des actions de terrain et de proximité. Ce qui est du ressort des directions provinciales. Fort heureusement, nous sommes appuyés par toutes les forces de défense et de sécurité. Ce qui nous permet de recevoir des informations. Ainsi, nous arrivons à avoir l'œil partout sans y être en réalité.

À leurs yeux, les DR doivent s'engager autrement même si cela pervertit et affecte le processus de prise de décision. Par contre, Kané note que :

[...] les conseils de directions institués suppléent le déficit dans les relations entre les DR et les directions provinciales inexistantes. Mais, il faut reconnaître que ces façons de faire se heurtent à des critiques de manière générale. De plus, je constate que l'écoute, lors de ces rencontres, n'est pas la même d'un chef d'établissement à un autre. Même si je suis impressionné par les efforts des uns et des autres dans l'exécution des directives du ministère, je constate à regret qu'ils font des choses contraires à ce qui a été prescrit.

Loin de considérer ces propos comme contradictoires, Taryam soutient que cette absence rend impossible toute tentative d'accéder à des informations exhaustives. C'est ainsi que, la relation circonstancielle entre le DR et le Haut-commissaire supposé chef hiérarchique des directeurs provinciaux altère les rapports institutionnels entre les entités du MESSRS et celles relevant de l'administration territoriale.

Quoi qu'on pense, l'absence de directeur provincial demeure une limitation dont ils souhaiteraient se libérer. Il est aussi important de préciser que, à nos yeux, la pertinence de la création des directions provinciales demeure questionnable. En effet, nous avons pu observer sur le terrain que certaines provinces ne possèdent qu'un seul établissement scolaire. Cela peut facilement expliquer l'absence de ces structures provinciales de coordination de l'action du MESSRS. Par le fait même, les DR ont vu leur charge de travail augmenter. Ce qui ne leur plaît pas forcément.

À ces difficultés associées à l'absence des directions provinciales s'ajoutent le manque de coordination entre le MESSRS et le ministère des finances, en matière de contrôle de la gestion financière des DR et des établissements scolaires. Qui plus est, Taryam et Kané estiment que cette absence de coordination dans le système actuel de contrôle de la gestion financière contrarie les différents acteurs du système éducatif secondaire.

Dans leurs récits, ils suggèrent d'uniformiser ou à tout le moins d'harmoniser les procédures de contrôle. Taryam, pour sa part, considère les délais considérables observés dans la mise à disposition des allocations budgétaires aux établissements scolaires, comme une difficulté majeure. Selon lui, il faut tenir compte du calendrier scolaire, afin d'amoindrir les effets négatifs sur la gestion du budget et des ressources financières des DR et des CES. Retenons pour l'essentiel que l'année scolaire s'étend de septembre à juillet, tandis que la prévision budgétaire du ministère des finances est basée sur l'année calendaire. Il déplore finalement, la faiblesse des ressources financières allouées aux directions régionales et aux établissements scolaires.

Le respect des cadres établis apparaît comme un autre problème technique. Taryam voit dans le non respect des cadres juridiques une difficulté. En effet, il souligne l'attitude de certaines personnes tendant à les court-circuiter pour saisir la hiérarchie supérieure avec des dossiers liés, le plus souvent, à l'ouverture d'établissements dans les localités qui n'en possèdent pas. Cette absence de consultation des DR qui ont la responsabilité de planification de la carte scolaire, engendre des difficultés de diverses natures : manque de personnel enseignant; de surveillants; absence de censeur et de directeur des études pour assurer le bon fonctionnement des établissements. Et Taryam de conclure que :

Si notre mandat consiste à veiller au respect des normes établies alors, le ministère doit renvoyer toute personne qui lui soumet un dossier de création d'établissement, si cette personne ne respecte pas la hiérarchie établie en la matière. Fort heureusement qu'ils sont renvoyés à notre niveau très souvent.

Ces éléments apparaissent donc comme des insuffisances dans l'observation des règles de procédures établies. Il y a donc lieu de mettre vivement en question ces pratiques d'influence.

Bien entendu, à l'analyse de certains verbatims, il n'est pas étonnant de constater que le manque de personnel apparaît comme une difficulté. Le propos de Taryam documente cette insuffisance de personnel:

Présentement, il y a deux, trois, quatre, cinq, six établissements sans censeurs et sans un directeur des études. Dans certains établissements, le directeur est tout seul. Il joue le rôle de directeur, d'économiste, de surveillant général et de surveillant et en plus, il enseigne. Vous conviendrez, qu'il soit difficile dans ces circonstances de réussir la mise en œuvre des changements, allègue-t-il.

Dans certains passages de leurs témoignages, Kané et Taryam reconnaissent que quelques chefs d'établissements, tout particulièrement en zone rurale, assument plusieurs fonctions. Ils sont à la fois, proviseur, intendant, surveillant général et enseignant. Dans ces situations, ils assument un rôle comprenant plusieurs dimensions. Dans ces conditions, Kané observe que « certains chefs d'établissements font des choses contraires à ce qui est prescrit ». On considérant la nature véritable de leur expérience et des difficultés rencontrées, on doit procéder différemment pour l'application de la politique visant l'élargissement de l'offre éducative.

En fin de compte, l'un et l'autre voit dans les relations entre les maires et les DR certains problèmes. Gérer la mise en œuvre de la décentralisation dans la diversité des partenariats ne va pas sans poser quelques difficultés. Comme l'indique Taryam :

Certains élus maires croyaient que les établissements municipaux étaient leur propriété au point de refuser l'affectation des élèves dans ces établissements.

Ce n'est là qu'un exemple de mauvaise interprétation du statut juridique des établissements municipaux, affirme Kané. Fort heureusement, conclut Taryam, avec le temps : « chacun connaît les limites de son pouvoir et il n'y a plus tellement d'accrocs ». C'est certainement le cas pour toutes les questions pratiques. Les DR et les maires doivent intérioriser et promouvoir toutes les mesures qui permettent d'atteindre les objectifs de la décentralisation. Les analyses des DR, en tant qu'agent de changement comme ils le prétendent plus haut, doivent transcender les limites et les barrières des organisations et leurs prérogatives. Il convient donc de considérer de plus près les différentes difficultés rencontrées par les DR dans l'exercice de leur fonction avant de tenter d'y proposer des éléments de solutions, au niveau du respect du cadre juridique ou réglementaire principalement, car c'est là que tout se joue.

Le tableau 9 ci-dessous résume les expériences d'appropriation du changement des DR. Les difficultés évoquées ici seraient nettement plus nuancées que celles rencontrées au quotidien dans les différentes directions régionales. Cependant, elles traduisent leur réalité. Ailleurs, on pourra constater d'autres difficultés que des études de cas pourraient élucider. Mais avant de revenir sur la proposition de voies de recherche à emprunter, examinons à présent les résultats de l'étude auprès des chefs d'établissements.

Tableau 9: synthèse des principaux résultats de l'analyse sur les DR

Dimensions		Kané	Taryam
Profil		65 ans avec Maîtrise en physique-chimie Polygame avec plus de 20 enfants Parle anglais; Membre de plusieurs associations	56 ans avec Licence en math-physique Monogamie avec 3 enfants Expérience dans plusieurs organisations
Perceptions	positives	Les réformes de décentralisation apparaissent positives à leurs yeux Prise de plusieurs textes a réduit les relations conflictuelles avec les syndicats et enseignants La décentralisation n'est pas synonyme d'indépendance; de désordre Rôle : essentiel; partenaires du ministère; facilitateurs de la mise en œuvre du changement	
		Éducation pour tous est un droit légitime Décentralisation est une autonomie relative Nous devons suivre les directives du ministère	La mise en place des gouvernorats a résolu le problème de collaboration au niveau horizontal Décentralisation est un processus complexe; sa mise en œuvre requiert un changement dans sa pratique de gestion
	Négatives	Inachèvement de la structure organisationnelle du ministère; Absence de cohérence dans les directives du ministère; Critiques négatives de l'impossibilité d'exclusion des élèves; Mise en œuvre des réformes en deçà de la planification; Déséquilibre dans la répartition des compétences	
		Avec l'homme il faut s'attendre à tout	Être DR c'est jouer un rôle; Ne jamais chercher à faire le bonheur d'un homme; Écart entre intention du ministère et réalités du terrain
Attentes		Désirent avoir des rapports étroits avec le ministère Espèrent une vision et une compréhension commune des réformes de décentralisation Vœux d'un partenariat entre les différents acteurs S'attendent à une évaluation périodique des mesures gouvernementales	
		Souhait d'être accompagné; de bénéficier de formation et de séminaires	Souhait de fidélité dans les rapports
Appropriation		Avoir une bonne connaissance des textes et des individus Accorder une importance aux relations humaines Prendre en compte les expériences individuelles Déléguer certaines tâches et demeurer vigilant Adopter certaines attitudes : concertation, respect des règles, toujours informer et communiquer, encourager certaines initiatives Développer certaines compétences : esprit critique, connaissance du milieu, capacité à prendre une décision, gestion appropriée des ressources humaines	
		Respecter les textes Connaissance de l'homme indispensable Assurer un minimum de condition de travail Prudence dans l'application des textes Tenir compte des réalités du terrain Adopter une approche de gestion participative Savoir susciter le dévouement et l'engagement au sein du personnel comme compétence	Bien connaître ses collaborateurs Ne jamais faire totalement confiance Impliquer les différents acteurs Tenir compte des expériences des collaborateurs S'ouvrir aux autres Déléguer avec un droit de regard Adopter certaines attitudes : humilité dans ses rapports aux autres, honnêteté, justice et équité.
Difficultés		Difficultés d'ordres juridiques, techniques et organisationnelles : vente des places par les professeurs, absence des directions provinciales accroît leur tâche et altère leur relation hiérarchique avec les CES Manque de coordination dans le transfert des allocations financières nuit à la gestion des DR et des établissements	
		La mesure de transition automatique du primaire à la 6 ^{ème} engendre des taux élevés de redoublement, un niveau disparate dans les classes.	Non respect de la réglementation et des procédures : source de déficit de personnel, de conflit entre acteurs au niveau local Absence des directions provinciales

Chapitre VI : Le processus d'appropriation des chefs d'établissements

Les analyses de l'expérience d'appropriation des chefs d'établissements secondaires publics suivent un ordre précis. Ces critères d'expériences privilégient les récurrences, les convergences, les divergences, les oppositions et la complémentarité, conformément à la même grille d'analyse précédente.

6.1. Caractéristiques professionnelles et personnelles des chefs d'établissements

De façon générale, les chefs d'établissements secondaires du Burkina Faso sont avant tout des professeurs agrégés, des professeurs certifiés et des professeurs des lycées et collèges. Peuvent être nommés, sur proposition du DR, tout professeur des différentes catégories ci-dessus visées régulièrement inscrit sur la liste d'aptitude aux fonctions de chefs d'établissements (Arrêté n° 2003- 054/MESSRS/DGESG/DGESTP). Des sessions de formations d'introduction à la direction des établissements secondaires sont offertes aux nouveaux chefs d'établissements. Certains chefs d'établissements d'expérience participent à la définition des contenus et à la prestation des formations. Les modules de formation portent sur l'organisation générale de l'État, du MESSRS, de l'établissement, la hiérarchie administrative, les champs de compétence du chef d'établissement, notamment les fondements juridique et administratif du fonctionnement de l'établissement ainsi que les règles de fonctionnement budgétaire et financière.

Plus spécifiquement, les participants CES possèdent des caractéristiques propres, mais n'ont certes pas les mêmes ressources, ni les mêmes diplômes académiques et professionnels ou expériences pour affronter les défis d'appropriation de leurs prérogatives. Qui sont donc les chefs d'établissements qui ont participé à cette recherche? La section suivante tente d'y répondre.

6.1.1. Profil individuel

L'analyse de leur profil individuel laisse apparaître une grande diversité dans le genre, les âges, les parcours académiques, professionnels et le nombre d'années d'expérience dans les fonctions de chef d'établissement.

Ainsi, Balo, professeur titulaire de l'enseignement technique, a un âge compris entre 55 et 60 ans. Il possède un diplôme d'études approfondies (DEA) équivalent de la maîtrise au Canada et compte 31 ans d'ancienneté dans l'enseignement dont 17 ans d'expérience de chef d'établissement. L'établissement qu'il dirige a un effectif total de 2056 élèves, avec 47 professeurs dont 10 femmes et 37 hommes. Il est à la direction de l'établissement depuis sa création et entretien des relations de partenariat avec le milieu professionnel et les structures universitaires de la ville abritant l'établissement qu'il administre.

Salou est dans sa soixantième année et sera admis à la retraite le 31 décembre 2010. Professeur titulaire d'une licence et d'un Certificat d'aptitudes Professionnelles de l'Enseignement Secondaire (CAPES), il possède une expérience de 36 ans dans l'enseignement dont 24 ans dans les fonctions de chef d'établissement. Très discret et réservé dans les conversations, il se décrit comme un chef d'établissement sensible et affectif. Au moment de la collecte des données, il était à sa deuxième année dans le poste suite à un mouvement interne qu'il considère comme abusif. En effet, il nous a laissé entendre qu'il aurait souhaité prendre sa retraite dans son précédent poste si son avis était pris en compte.

Manou avec un âge compris entre 55 et 60 ans est titulaire d'une licence, équivalent du baccalauréat et d'un CAPES. Avec ses 27 ans dans l'enseignement, il possède une expérience de chef d'établissement de 21 ans. Il dirige un établissement de 2527 élèves réparties dans 27 salles de classes et encadrés par 58 professeurs dont 16 femmes et 42 hommes. Il possède quelques expériences dans les mouvements associatifs. Ainsi, grâce à ses relations, l'établissement qu'il dirige est jumelé à une ville française.

Quant à Yaya, âgé de 55 ans, il est titulaire d'une maîtrise en lettres modernes, option linguistique. Au plan professionnel, il possède un CAPES. Avec ses 26 ans d'ancienneté dans l'enseignement, il compte 11 ans d'expérience dans les fonctions de chef d'établissement. Son établissement a un effectif de 2717 élèves; 32 salles de classes; 50 professeurs répartis comme suit : 8 femmes et 42 hommes. Ancien responsable d'une section syndicale locale, il a également milité dans plusieurs mouvements associatifs professionnels, telle l'association des professeurs de français.

Pema pour sa part est âgé de 45 ans. Il est titulaire d'une licence, et possède un CAPES. Militant actif d'un parti politique, il a une ancienneté de 17 ans dans l'enseignement dont 5 ans d'expérience de chef d'établissement. À la tête d'un établissement municipal, de 18 classes avec 1544 élèves et un total de 25 professeurs dont 2 femmes et 23 hommes, depuis 3 ans.

Quant à Tina l'unique femme participante à l'étude, elle est âgée de 50 ans et possède une maîtrise et un CAPES comme diplôme professionnel. Avec ses 21 ans d'ancienneté, elle compte 9 ans d'expérience dans les fonctions de chef d'établissement. Elle dirige un établissement municipal de 11 classes avec un effectif de 872 élèves et un corps professoral composé de 3 femmes et 10 hommes, soit un total de 13 enseignants.

Le tableau 10 ci-après présente les principales caractéristiques du profil des participants chefs d'établissements selon leur âge, le sexe, le nombre d'année d'expérience, leur niveau d'études et leurs diplômes professionnels. Mentionnons que tous les chefs d'établissements interviewés sont mariés. Le nombre d'enfants des uns et des autres varie entre 3 et 4 et tous vivent dans une relation de couple de type monogamie.

Tableau 10: profil des participants, chefs d'établissements, à l'étude

Caractéristiques		CES
Sexe	Masculin	5
	Féminin	1
Âge	40-45 ans	0
	45-50 ans	1
	50-55 ans	3
	55-60 ans	2
Expérience de direction	5 ans	0
	5 ans à moins de 10 ans	2
	10 ans et plus	4
Niveau d'études	Licence	3
	Maîtrise	2
	DEA	1
Diplômes professionnels	CAPES	6
	Inspecteur Secondaire	0
Total		6

Plusieurs différences ressortent de ce tableau. L'âge de la majorité se situe entre 50 et 60 ans. Il convient de noter que les femmes sont sous représentées dans cette étude. De plus, les participants n'ont pas le même niveau académique et plusieurs possèdent une expérience de direction de plus de 10 ans.

La prochaine section s'intéressera à la perception individuelle qui émerge de l'expérience de mise en œuvre de la décentralisation au MESSRS auprès des chefs d'établissements secondaires.

6.2. Perspectives des chefs d'établissements

Dans cette partie, nous examinons les jugements des CES à partir de leurs expériences. Ces interprétations aideront à comprendre et à rendre compte de leur réalité. Ces contenus sont susceptibles d'orienter la discussion des résultats, les chercheurs et les évaluations de la thèse. Bien sûr cette description propose une vision des CES et s'appuie sur leurs récits, ainsi que sur l'opinion du chercheur que nous sommes à partir des notes de terrains et des observations.

6.2.1. Perceptions positives des CES

Si les DR et tout particulièrement les CES veulent faciliter le changement, cela suppose qu'ils ont une certaine idée de leurs responsabilités et de la décentralisation dans le contexte burkinabé. L'analyse menée témoigne de la richesse et des particularités de leurs perspectives. Certains mots-clés hétérogènes et pertinents émergent de leurs récits.

Nommés sans formation initiale, plusieurs, en particulier Balo, Yaya et Manou se considèrent comme des pédagogues avec quelques notions d'administration. Cependant, avec la pratique, les uns et les autres croient avoir acquis de l'expérience à même de bien accomplir leur rôle. Rétrospectivement, de son expérience Tina affirme que :

[...] la décentralisation constitue un changement majeur comportant trois grands défis : assurer une synergie d'action des différents acteurs de l'établissement; veiller à la réussite scolaire des enfants et finalement mobiliser les ressources nécessaires à l'atteinte des objectifs d'éducation. Un tel cadre constitue une expérience renouvelée qui influence les rapports entre les différents acteurs du système éducatif.

Certains CES, à savoir Pema, Salou, Yaya et Tina perçoivent la décentralisation comme une bonne chose. Du point de vue de Salou :

[...] elle a réduit les distances : « Avant, pour un rien on partait au ministère. À présent, avec la création des DR, nos problèmes d'établissement se traitent à ce niveau. (Mieux ajoute-t-il) ... l'État nous aide maintenant, ... il nous donne du matériel, des fournitures scolaires et prend également en charge les frais de vacation, parce qu'il y a pas suffisamment de professeurs. Tout ça, c'est vraiment positif.

Elle est également synonyme de gestion de proximité, du point de vue de Yaya : « la décentralisation fait de nous les premiers responsables de la chaîne de gestion du système éducatif secondaire ». La réflexion de Manou rappelle leur rôle essentiel :

Comme j'ai l'habitude de le dire, je suis l'ouvrier de mes collaborateurs. En ce sens, je fais un travail de coordination, de centralisation et de supervision.

Cette perception correspond à ce qu'il y a de plus fondamental dans leur fonction. Le commentaire de Balo, nous éclaire davantage :

Je joue le rôle le plus important. En ce sens que mon engagement, et celui du personnel, bien entendu, peut garantir le succès des réformes en cours.

Aurolé de cette mission, Yaya reconnaît avoir une responsabilité partagée et affirme jouer au mieux sa partition. Et Pema d'ajouter : « je me rends compte que la décentralisation exige plus de vigilance à toutes les situations ». Voilà pourquoi, aux yeux de Tina et Yaya, il faut adopter de nouvelles attitudes. Ainsi, plusieurs CES considèrent qu'ils doivent réapprendre l'exercice de leur fonction. À cet effet, Balo reconnaît qu'il n'est pas facile de changer d'attitude

soi-même. Dans ces conditions, il comprend qu'il ne doit pas être facile pour ses collaborateurs de changer de comportement. Dès lors, l'appropriation du changement et la mise en œuvre réussie de la décentralisation devient une tâche ardue.

À la suite de cette analyse sur leurs perceptions et l'attention qu'ils doivent porter à leur rôle nouveau, la plupart des chefs d'établissements nous ont confié que la décentralisation leur a donné une plus grande marge de manœuvre sur le plan financier. Par exemple, les établissements disposent de ristournes à hauteur de 75 % des différents frais collectés auprès des élèves et des parents d'élèves. Par le passé la totalité de ces sommes allaient à la direction des affaires financières du ministère. Aujourd'hui, tout cela leur permet d'assurer certains services et de répondre ainsi aux besoins spécifiques de leur établissement.

Les autres impressions recueillies au cours des entrevues suggèrent que les différentes mesures prises en faveur des établissements doivent être réévaluées pour les adapter aux différentes situations. Un recentrage est nécessaire avec l'implication des différents acteurs, notamment les chefs d'établissements rappellent Salou et Balo.

La réussite de leur mission exige un schéma de mise en œuvre, une définition claire des objectifs et une analyse précise de la situation réelle des établissements. Cela étant, afin de s'assurer que le champ perceptuel des CES est bien couvert, examinons à présent leurs perspectives négatives.

6.2.2. Perceptions négatives des CES

Plusieurs constats importants se dégagent de la vision des CES en termes d'appréhensions négatives. D'un côté, nombre de CES mentionnent à quel point la réforme de décentralisation prête à confusion. Le propos de Manou traduit le manque d'accompagnement du gouvernement central :

Voyez-vous, avec la décentralisation, l'État s'est désengager du système éducatif. C'est comme si on était en train de privatiser l'enseignement public.

Or, parlant du rôle des établissements scolaires, il affirme que les CES sont « les maillons essentielles du changement actuel ». Qui plus est, il observe que leur point de vue n'est plus pris en compte et regrette également qu'ils n'aient plus accès aux premiers responsables du ministère.

D'un autre côté, certains perçoivent négativement les rapports avec le personnel enseignant et les élèves. Chez Balo, la question de la gestion des hommes lui apparaît délicate. Ainsi, Yaya, Tina et Salou croient qu'il est parfois difficile de satisfaire le personnel enseignant qui, à leurs yeux paraît capricieux, difficile et exigeant. D'ailleurs, le rapport avec les enseignants suppose Manou exige beaucoup d'efforts de compréhension. De même, Tina, Balo et Yaya trouvent qu'ils sont rarement satisfaits. Et très souvent, Manou pense que les chefs d'établissements sont soumis à des pressions parfois contradictoires de leur part. Par exemple, poursuit-il :

[...] ils se plaignent des effectifs pléthoriques et pourtant, en début d'années, ils sont les premiers à solliciter plusieurs inscriptions.

Qui plus est, Yaya considère qu' :

[...] au niveau du personnel enseignant ce n'est pas facile [...] On a affaire à toutes sortes de gens. Il y en a même de par leur comportement ne sont pas différents des élèves. Il y a des gens qui sont là pour tout remettre en cause; [...] qui s'absentent comme ils veulent; [...] il y en a qui ne font pas grand-chose en classe [...].

Au regard de ce qui précède, les chefs d'établissements ont une vision pessimiste de leur relation avec le personnel enseignant. Quelques remarques s'imposent. Dans les faits, nous avons pu observer que très souvent les enseignants exercent une résistance ou tentent d'exercer un contrôle sur les décisions et les événements qui ont un impact sur leur vie professionnelle. Alors, il est important pour les CES de savoir établir des liens de collaboration à la fois pratique, administratif et professionnel avec ces ressources humaines en particulier eu égard à leur rôle capital au sein des établissements.

De même, pour Tina et Manou le comportement violent des élèves génère des difficultés spécifiques à la capacité des chefs d'établissements à soutenir leur apprentissage. Plus spécifiquement, le commentaire de Manou illustre cette difficulté :

Il y a deux semaines j'ai un de mes élèves de 4^{ième} qui a voulu former les poings contre un surveillant. À notre temps ce n'était pas possible, ni imaginable. Mais, nous avons des situations de plus en plus fréquentes, des situations de ce genre là ».

D'autres CES interviewés vivent des sentiments d'insécurité, d'impuissance, et de frustrations. Ils déclarent vivre ou avoir vécu des situations de craintes de perdre leur poste et témoignent d'un besoin de solidarité. Il ne faut pas se leurrer, soutient Yaya « Lorsque tu as un problème, tu es laissé à toi-même ». Il convient donc, précise Salou, de savoir que : « [...] si tu

n'a pas de bras long, mieux vaut s'abstenir de prendre certaines initiatives ». Ainsi, Tina en vient à la conclusion que les chefs d'établissements sont laissés à eux-mêmes en cas de difficulté. Il est vrai que plusieurs chefs d'établissements, nous ont confié, lors de la semaine d'observation, qu'il faut avoir un accès privilégié auprès des autorités politiques et administratives en vue de bénéficier de hautes protections. Bien qu'il soit difficile de savoir si les CES bénéficient toujours de la protection de ces personnages influents, un constat demeure : ces pratiques révèlent l'existence de sentiment de peur et de frustration en leur sein.

Plusieurs CES ont le sentiment que leur hiérarchie ne les défend pas toujours contre les attaques ou les agressions dont ils sont objets. Salou décrit cette réalité en ces termes :

[...] il n'est pas rare de voir des décisions de conseils de discipline remises en cause ». Plus loin il ajoute : « ... dans les établissements, il y a des gens qui ne méritent pas en cas tout d'être là. Non seulement, ils ne travaillent pas et surtout, ils sont de mauvaise moralité. [...] pour les compléments d'effectifs, il y a des surveillants, des professeurs qui vendent des places. Bon, ce n'est pas une bonne chose. Mais, vous aller écrire contre ces gens là et ils seront toujours là. [...] il arrive que certains professeurs vous brandissent les lettres que vous avez adressées à la hiérarchie à leur sujet. Ça veut dire qu'on ne prend pas en compte votre autorité, vos écrits. Quitte à faire l'enquête eux-mêmes et voir si vous avez dit la vérité ou pas. Ça c'est frustrant.

Manou qui reprend en cela la pensée de Salou, soutient que « [...] nous n'avons pas voix au chapitre ». Cette absence de confiance et de confidentialité nuit certainement aux bonnes relations de travail entre les CES et leur hiérarchie. Rien d'étonnant donc que ces derniers soient craintifs et prudents. Tout bien considéré, Tina a-t-elle raison de déclarer :

Si on réussit moins ou si on échoue, on est un peu livré à soi-même. Ça fait que les chefs d'établissements devant les difficultés ne sont pas toujours motivés pour se donner à fonds. Cette insécurité permanente conduit certains chefs d'établissements après trois ans de service [...] (à) passer un concours professionnel, pour devenir conseiller pédagogique ou inspecteur.

Aussi, plusieurs CES admettent qu'avec la décentralisation se profile une situation nouvelle et des attitudes qui prennent diverses formes. Yaya résume de façon excellente cette réalité :

Ce n'est pas facile. Mais avec le temps qui passe on commence à comprendre certaines choses. Lorsque vous êtes nommé, vos collègues enseignants et amis vous regardent plus de la même façon. On a l'impression que vous ne faites plus parti du cercle, on vous regarde autrement. Avec le temps on acquiert plus de sagesse et vous connaissez mieux votre personnel.

À cet égard, la réflexion de Salou illustre comment sa démarche d'appropriation de la décentralisation lui a permis de mieux découvrir l'homme : « tant que vous n'êtes pas responsable, vous ne pouvez pas bien connaître les enseignants. Plus précisément, poursuit-il :

[...] quand vous enseignez, vous êtes enseignants avec les collègues, vous vous entendez bien. Quand vous devenez chef d'établissement, vous constatez que les autres prennent leur distance vis-à-vis de vous. Parce que les enseignants d'emblée pensent que si vous appliquez les textes, vous êtes automatiquement du côté du gouvernement.

Avant tout, il existe un degré de certitude d'une perception négative de la fonction de chef d'établissement chez lui, tout comme le personnel enseignant. Encore une fois, on comprend par ces exemples que les liens sociaux et professionnels deviennent incertains et se réduisent à des obligations contractuelles.

Aussi, comme le fait observer Manou et Tina, les enseignants ne sont plus animés d'un bon esprit. Manou constate, par exemple que : « les enseignants refusent de donner gratuitement les cours ». C'est ainsi que Tina, Balo et Manou en viennent à la conclusion suivante : « Ils ont un esprit mercantile ». L'analyse de leurs récits témoigne, une fois de plus, des impressions négatives des chefs d'établissements à l'égard du personnel enseignant.

Plus encore, ils se sentent démunis face à certains phénomènes nouveaux. En ce domaine, Tina s'inquiète au sujet de l'utilisation des téléphones portables dans les salles de classe, de la consommation d'alcool dans les établissements, de l'usage des stupéfiants et du port d'armes dans certains cas. Malheureusement, il n'existe aucune disposition réglementaire permettant une prise en charge de ces phénomènes émergents.

En fin de compte, les CES n'adhèrent pas à la structure actuelle du ministère. Pour ne citer que Pema :

[...] avec l'absence de la direction provinciale,
« nous sommes directement rattachés au directeur
régional à qui nous devons rendre compte qui t'a ce
que lui rend compte au haut commissaire.

Or, comme l'ont si bien précisé Pema, Yaya, Balo et Tina, le DR dans l'ordre de la hiérarchie administrative se trouve être d'un rang supérieur au Haut commissaire. Cette situation, de leur point de vue n'est pas sans poser quelques difficultés dans leur rapport avec la hiérarchie.

En effet, lors de la collecte des données il nous a été donné de constater que les autorités provinciales s'adressaient directement aux chefs d'établissements sans passer par le DR. Ce qui constitue une distorsion aux règles de fonctionnement hiérarchiques.

Finalement, dans le contexte du MESSRS, Manou estime que la décentralisation accorde plus de pouvoir aux autorités centrales et intermédiaires. Par le passé, ce dernier soutient que les chefs d'établissements avaient un accès privilégié avec les premiers responsables du ministère. De même, Pema, Manou et Salou trouvent que l'État, à travers ses autorités au niveau central, s'est désengagé du système éducatif, en témoigne la faiblesse des ressources financières allouées aux établissements. Étant donné que, ce que l'être fait dépend de ce qu'il pense, il en résulte une prise en compte de leurs présupposés dans l'analyse de l'appropriation du changement dans les établissements scolaires.

6.3. Attentes des chefs d'établissements

La plupart des chefs d'établissements souhaitent une valorisation de leur fonction. Mais ils ne définissent pas pour autant les composantes essentielles à une telle attente. Comme nombre de chef d'établissements, Tina appelle de tous ses vœux une sécurisation des chefs d'établissements dans leur fonction. Et pour cause, elle estime que très souvent certains chefs d'établissements sont relevés de leur fonction au premier accroc. Par ailleurs, ajoute-t-elle :

J'aurais souhaité que les chefs d'établissements puissent être récompensés. Que ce ne soit pas les difficultés et quelques fois les échecs qui soient sanctionnés.

Yaya, tout comme Manou et Balo font également mention de la nécessité d'encourager et de féliciter les CES pour les différents succès. À ce titre, une lettre de félicitation à l'occasion ne serait pas mauvaise, précise Tina.

Certains CES pensent que leur légitimité auprès de leur collègue serait mieux fondée s'ils étaient recrutés sur concours et s'ils bénéficiaient d'une formation dans les instituts universitaires de formation du personnel administratif. Cette vision est d'autant plus pertinente que pour l'instant, c'est plutôt les fonctions qui leur confèrent l'autorité. Autrement dit, les chefs d'établissements secondaires du Burkina Faso sont considérés comme des représentants de l'État au niveau local. Ils constituent donc un maillon important de la chaîne hiérarchique et tiennent leur autorité de leur supérieur hiérarchique, les DR à qui ils sont subordonnés, et non de leurs compétences ou expertises.

Parmi les attentes exprimées également, citons le souhait de voir rehausser les indemnités de fonction qui leur sont servies. Ces indemnités qui s'élèvent présentement à 10 000 francs soit l'équivalent de 20 dollars canadiens apparaissent dérisoires aux dires de Yaya et Manou. Mieux, Manou espère que les différents corps de l'éducation auront un jour une grille salariale spécifique.

Enfin, la création d'un corps des chefs d'établissements s'avère indispensable, de l'avis de Salou, Yaya et Tina. On ne saurait donc sous-estimer les réalités dans lesquelles les CES exercent leurs fonctions. A cet égard, les témoignages des uns et des autres sont primordiaux et sous-tendent leurs pratiques appropriatives.

À l'évidence, comme nous l'avons mentionné précédemment, une formation professionnalisante contribuerait à renforcer l'identité professionnelle des chefs d'établissements. Certes, cette formation devrait être axée sur les compétences pratiques, mais également sur des connaissances théoriques. Au-delà de l'ensemble des perspectives et attentes réunies ici, comment l'appropriation des prérogatives des CES à l'étude se déploie-t-elle au quotidien sur le terrain?

6.4. Actions d'appropriation des chefs d'établissements

La décentralisation est complexe et les intérêts parfois contradictoires. L'analyse des pratiques d'appropriation des CES, dans la forme que nous lui prêtons, reflète la démarche adoptée par les uns et les autres. Ce dispositif de gestion visant à intégrer le changement fait référence à des actions multiformes et propose diverses attitudes et compétences qui structurent leurs actions d'appropriation.

Lors des différents entretiens, la plupart des CES évoquent la connaissance des textes législatifs comme une dimension primordiale de leur action. Pema et Tina parlent de prise en charge des textes législatifs. Pour Manou, tout comme Tina, non seulement c'est un devoir de bien connaître la législation, mais il importe de s'engager à les mettre en pratique. À ce sujet le propos de Salou insiste sur la nécessité d'une:

[...] bonne connaissance des textes mises à notre disposition, mais surtout l'obligation de toujours s'y référer, quel que soit le problème qui se pose.

Un impératif formalise cette inflexion. À son avis, il faut se garder d'imaginer des solutions. Cette position est certes une attitude positive, mais elle n'est pas la seule, puisque Yaya, Balo et Tina conviennent de la nécessité de mettre en place les différentes structures prévues par les textes et de s'assurer de leur bon fonctionnement.

En revanche, dans leurs témoignages sur l'application des différents textes, la tolérance envers certaines dispositions et les normes de gestion des établissements constitue une attitude partagée, par plusieurs chefs d'établissements. Ainsi, au niveau du contexte d'application, préviennent Balo, Manou et Tina, il faut toujours prendre le soin de bien analyser la situation. Dans ses commentaires Salou insiste sur le fait que :

[...] les textes ne peuvent être appliqués sans discernement. Au-delà des textes, il y a votre personne qui peut apporter un plus.

Dans cette optique, nous découvrons chez Manou l'obligation également d'observer une relative prudence dans leur mise en œuvre. Très souvent, il faut s'en écarter ajoute Yaya. Et Tina d'insister : « [...], il faut se garder de les appliquer aveuglement ».

Par exemple, nous relate Salou :

[...] dans le règlement intérieur, il est dit que lorsqu'un élève s'absente plus de trois fois, il faut le passer en conseil de discipline. Si on devait appliquer, à la lettre les textes, vous allez tout temps avoir des conseils de discipline.

Plus d'une fois dans leurs récits la question de flexibilité dans l'application des dispositions réglementaires revient comme une condition essentielle à la mise en œuvre des réformes de décentralisation. Bien sûr, comme on le constate, certaines dispositions de la législation, à l'état actuel des réalités du terrain ne peuvent être appliquées.

Ainsi, des expériences de terrain, « l'obligation de se donner soi-même des règles de conduite », s'avère être une attitude importante du point de vue de Yaya et Pema. Balo et Salou avisent de ne « jamais s'énerver ». Il est clair, par exemple, comme l'a si bien dit Salou :

[...] il faut apprendre à avoir une certaine maîtrise de soi. [...]. Il y a certaines choses que je ne peux plus faire. Il n'y a point d'expérience positive d'appropriation des prérogatives sans une bonne maîtrise de ses nerfs.

Naturellement pour Yaya, un changement de tempérament s'impose. En plus de la maîtrise de soi, il apparaît clairement que la réceptivité accroît le potentiel d'appropriation des prérogatives. Parlant de son expérience, Salou, Manou et Balo nous confient qu'ils se gardent toujours de s'énerver pour un rien et préfèrent prendre du recul face à certaines situations. Ainsi, par exemple, Manou trouve : « qu'il y a des choses qui peuvent se faire à un temps donné ». Quant à Balo, il soutient de « ne jamais réagir immédiatement lorsque surviennent certaines situations ». À son avis, le comportement impulsif nuit davantage à la mobilisation et à l'engagement du personnel. Plus loin, Manou réitère : « L'enseignant qui me provoque finit par ne plus le faire parce qu'il réalise que ma ligne de conduite rompt avec ses velléités ». Ces comportements témoignent de la nécessité de développer une force psychologique en soi.

Au-delà de cette distanciation comme approche, les CES adoptent d'autres attitudes visant à créer les conditions de dialogue au sein des établissements. Ainsi, la totalité des chefs d'établissements privilégient le dialogue et la mobilisation des différents partenaires. Salou et Manou considèrent que la sensibilisation peut amener les différents collaborateurs à comprendre la mission du chef d'établissement et à susciter une prise de conscience pouvant favoriser l'atteinte des objectifs de la décentralisation. Pour y arriver, il apparaît fondamental pour Salou :

[...] qu'il faut faire le feedback des différentes actions. Savoir rectifier. Il faut porter les textes à la connaissance de tout le monde. Si les gens ne sont pas au courant que vous avez reçu un texte, et vous leur demander de travailler dans ce sens ça ne peut pas aller. Ils vont penser que c'est vous-même qui prenez cette initiative alors que non. Il faut largement informer les gens. La communication est très importante. Si on néglige cet aspect là, les choses ne marchent pas.

Des récits d'analyse, Manou, Tina et Yaya suggèrent tout particulièrement d'apprendre à connaître qui est qui, d'avoir un certain caractère, d'être disponible et de cultiver les vertus de bonne foi. En effet, le chef d'établissement, soucieux de la bonne marche de son établissement, selon Yaya, Salou et Balo, doit stimuler et favoriser la collégialité dans l'action. Plus spécifiquement, l'expérience dont nous parle Manou, c'est une expérience fondée sur la concertation, l'émulation et la motivation.

Dans cette quête d'impliquer toutes les personnes concernées, Salou et Pema, pour leur part préconisent la transparence dans la gestion, la valorisation des collaborateurs qui s'impliquent et une attitude tolérante envers certaines erreurs. Par exemple, pour Tina, Balo et Salou, il faut accorder une certaine latitude dans la manière d'accomplir certaines tâches. Tout en évitant d'être laxiste préviennent Yaya et, Manou. Pour ce faire, Yaya enjoint :

Si vous vous asseyez seul dans votre bureau pour décider seul, ça ne va pas marcher. Il faut associer les gens.

Dans cet esprit, Balo considère que la connaissance des attentes et des besoins des différents groupes constitue un atout essentiel. Ainsi, la quasi-totalité des CES prônent la nécessité d'établir et d'entretenir de saines relations de travail avec le personnel enseignant et les autres catégories de personnel. De plus, Salou, Yaya et Pema mentionnent l'importance d'une approche pragmatique et disent tenir compte de leur réalité spécifique.

L'appropriation implique, pour ainsi dire, des liens de collaboration au plan administratif et social. Dans cette perspective, Salou nous rappelle ce qui suit :

Si vous voulez que ça marche, il faut accepter tout le monde; [...] avoir un esprit ouvert et [...] se débarrasser de tout préjugé. Il faut donc rompre avec les pratiques dont les revers peuvent être préjudiciables à l'acte d'appropriation, à la bonne gestion de l'établissement.

Comme on peut aisément sans douter, il poursuit, en disant qu' « il faut éviter de se comporter comme un grand patron ». De toute évidence, les chefs d'établissements privilégient des actions habiles. En ce sens, l'échange avec les aînés et les autres collègues CES constitue une approche précieuse selon, Pema et Balo.

Au nombre de ces actions habiles, il y a le respect d'autrui qui apparaît comme une attitude à privilégier. Par exemple, pour Balo, le respect de l'autre suppose avant tout de bien considérer les actions qu'il accomplies. Manou et Yaya parlent de rejet des stéréotypes et prétendent ne pas juger les collaborateurs à partir de certains faits. Cette objectivité est-elle possible ? La réponse de toute évidence est non si nous nous référons aux perceptions de la majorité des CES qui trouvent que le personnel enseignant est difficile, capricieux et exigeant. Le plus important reconnaît Pema est que les collaborateurs comprennent et respectent les engagements administratifs qui les lient.

Au cours des analyses, nous avons noté, à plusieurs reprises que deux CES évoquent l'intérêt tout particulier de la personnalité du chef d'établissement dans la conduite des réformes. Cette personnalité, à laquelle Yaya associe les notions de « rigueur, de discipline et de fermeté », influence les comportements des collaborateurs et du personnel enseignant. Ce qui mérite d'être retenu, à ses yeux, dans l'idée de personnalité, c'est également :

[...] donnez l'exemple sur le plan du travail, sur le plan social, et tout. En ce moment là, vous allez avoir le respect des autres. Une fois que vous avez le respect des autres, ils vont travailler, ils sont obligés de se mettre au travail, même ceux ne voulaient pas. Puisqu'ils voient que vous-mêmes vous travaillez aussi, [...], c'est ce que j'essaie de faire.

Dans ce sens, Balo soutient que:

Le chef d'établissement doit non seulement être rigoureux, mais, surtout être un modèle qui vient à l'heure et qui sait tisser des relations avec les collègues.

Ces marques distinctives participent davantage à une sensibilisation indirecte, voire une invitation faite aux autres à suivre l'exemple que l'on donne. Certes, la personnalité du chef d'établissement compte beaucoup, mais l'appropriation des prérogatives passe également par la nécessaire reconnaissance des bonnes actions des uns et des autres, nous prévient Manou. Après tout, pour Balo et Salou, un chef d'établissement doit être intègre, juste, équitable et disponible. Autrement dit, que chacun joue et respecte son rôle.

Face à la divergence des points de vue, par exemple, Balo propose une approche renouvelée dans le cadre de l'exercice du pouvoir : « [...] accepter faire des compromis entre les principes et les nécessités des situations ». En revanche, Pema et Manou trouvent que l'appropriation de ses prérogatives est indissociable de « l'estime de soi », et de la « valorisation de la fonction de chef d'établissement ». Sur une telle base, Manou pense que s'il a été nommé à ce poste, c'est parce qu'on estime qu'il possède les compétences requises pour l'occuper.

Par ailleurs, pour y parvenir, il s'avère intéressant de souligner que quelques CES évoquent le développement de certaines compétences comme des dispositifs essentiels à l'intégration du changement au sein des établissements. Au nombre de ces compétences nécessaires, Yaya et Balo parlent de la réflexion critique, de la capacité à prendre des décisions et de la capacité à se responsabiliser. Tina et Pema y aperçoivent la gestion de l'information, la capacité à évaluer les situations nouvelles comme des compétences primordiales.

En définitive, Balo cite deux particularités de son expérience de développement de compétences : « les techniques de recherche d'informations et le savoir-faire lié à l'organisation et à la gestion d'un établissement ». À ses yeux, les différentes compétences qu'il développe lui rendent apte à travailler avec les autres ou de façon autonome en fonction du contexte ou des risques potentiels. Ces compétences éclairent leurs actions et permettent dans une certaine mesure aux CES d'assumer leurs actes.

En guise de synthèse, on peut dire que le comportement d'appropriation des uns et des autres reflète les réalités du terrain et l'expérience de chacun des CES. C'est ainsi que l'appropriation se définit en termes de concertation, de maîtrise de ses nerfs, de transparence dans la gestion, d'information, de gestion participative, d'intégrité, de justice et de respect des autres. Avant d'aborder la dernière partie de ce chapitre sur les écueils qui entravent leur appropriation des réformes, le tableau 11 ci-après propose un résumé des principales attitudes et compétences développées par les chefs d'établissements.

Tableau 11: attitudes et compétences utiles à l'appropriation des CES

Attitudes et compétences nécessaires à l'appropriation des CES	
Attitudes	Compétences
Connaissance des textes	Capacité à analyser les situations
Application des textes avec flexibilité	réflexion critique
Se donner soi-même des règles de conduites	capacité à se responsabiliser
Changer de tempérament	Compétence à gérer l'information
Dialogue et concertation	Capacité à prendre des décisions
Collégialité avec le personnel	Aptitude à travailler avec les autres
Faire preuve de transparence	Techniques de recherche d'informations
Respect d'Autrui	Le savoir-faire lié à l'organisation
Émulation	Capacité à évaluer les situations nouvelles
L'estime de soi	
Être ferme, rigoureux et disponible	

6.5. Difficultés rencontrées par les chefs d'établissements

À première vue, la mise en œuvre des réformes de décentralisation devrait être assez simple. Toutefois, les expériences d'appropriation des CES ont permis d'identifier quelques difficultés, auxquelles il faut prêter une attention particulière. Dans les pages qui suivent, nous abordons les critiques les plus récurrentes en termes de difficultés rencontrées par les uns et les autres. Ces difficultés sont de plusieurs ordres :

- procédures de gestion des ressources financières;
- résistances du personnel
- mauvaises conditions salariales;
- législations inadéquates;
- manque d'infrastructures;
- manque de personnels enseignants et administratifs ;
- absence de coordination au niveau provincial.

Cette liste non exhaustive laisse apparaître l'étendu des difficultés rencontrées dans la gestion des établissements et dans l'application des textes.

Tout d'abord, les CES reconnaissent s'acquitter difficilement de leurs prérogatives. En ce sens que leurs prérogatives individuelles tiennent à l'organisation du système de gestion du MESSRS. Certains CES récusent les procédures actuelles de gestion financière. C'est ainsi que Pema raconte:

[...] nous avons des lignes de conduite édictées par le MESSRS mais aussi, il se trouve que nos partenaires des finances ont une autre démarche, une autre lecture. Que se passe-t-il ? Nous nous fonctionnons en année scolaire, eux (services du ministère des finances) fonctionnent en année civile.

Au-delà des exigences de calendrier d'exécution des dépenses et des conditions d'octroi des subventions, la plupart des CES déplorent le versement tardif de ces subsides aux établissements. Yaya, Salou et Tina admettent que cette arrivée tardive des subventions de l'État se traduit par des difficultés multiples comme le non respect des délais prescrits pour le versement des ristournes à la DR et au ministère. Plus grave encore, soutient Pema:

Comment voulez-vous que je puisse faire face aux dépenses de fonctionnement si je dois reverser les différents quotas en début d'année alors que les subventions n'arrivent qu'en fin mars, voir parfois en juin, soit quasiment en fin d'année scolaire [...] ce n'est pas parce que nous ne voulons pas respecter les textes. C'est pour des raisons réelles de difficultés à boucler nos budgets. De plus, quand je prends les budgets des établissements, ils sont tellement maigres que pratiquement tout est mis sur la vacation, parce qu'il y a un très grand manque de personnel enseignant.

Et celui-ci d'ajouter que le contexte international et la pression des bailleurs de fonds constituent des sources de difficultés dans les choix actuels du Ministère. Cette critique exprimée par Pema traduit une préoccupation que nous avons eu l'occasion d'entendre de multiples fois, de Tina et de Yaya.

Salou observe que la législation « ne cadre pas toujours avec les réalités du terrain ». Mais aussi, certaines dispositions nouvelles sont vécues comme des contraintes. Maints chefs d'établissements mentionnent la législation fixant le nombre d'élèves par classe. Plus exactement, ces dispositions réglementaires, de leur point de vue, ne correspondent plus à la réalité du terrain. Pour bien comprendre cette difficulté, il convient de rappeler que les effectifs par classe sont fixés à 70 élèves dans le post-primaire et à 60 élèves au secondaire. Le commentaire de Tina illustre cette réalité :

[...] il est difficile de travailler avec le texte qui fixe à 70 élèves par classe le nombre d'élèves. Au regard des réalités du terrain, notamment le nombre insuffisant d'infrastructures scolaires.

Plus loin dans son récit, elle ajoute :

[...] le chef d'établissement recrute plus que le prévoit la réglementation. Ils sont 80, ils sont 90, ils sont même 115 élèves etc.; lors des contrôles de routine de la hiérarchie, les chefs d'établissements reçoivent des commentaires négatifs du genre, ce n'est pas normal. Vous gérer mal... ; mais est-ce que véritablement ces textes peuvent être appliqués?

De même, les textes spécifient que les frais de vacation ne doivent pas dépasser 80 000 francs CFA par professeur. Or, Yaya et Salou témoignent que très souvent, le volume horaire ne permet pas l'embauche de deux professeurs vacataires. Si bien que le cumul peut dépasser la somme imposée par les textes. « Vous faites comment »? S'interroge Salou. Bien sûr, il autorise le paiement du montant fixé par la réglementation en la matière. En revanche, la différence est payée sous forme d'heures supplémentaires. Agir ainsi, revient concrètement à enfreindre la législation en la matière.

Tout à l'opposé, les difficultés au niveau du personnel enseignant sont de divers ordres. Nombre d'entre eux évoquent la résistance continuellement du personnel enseignant, malgré tous les efforts. C'est ainsi que Yaya et Manou conviennent qu'au niveau du personnel, « on a affaire à toutes sortes de gens ». Plus grave encore, soutient Manou :

[...] il y en a même de part leur comportement qui ne sont pas différents des élèves; il y a des gens qui sont là pour tout remettre en cause.

Le plus souvent constatent Salou, Balo et Tina, les enseignants n'acceptent pas certaines situations. Le pis, ajoute Manou, ils n'acceptent pas certains sacrifices. De même, Salou regrette la vente des places par les professeurs. Nous avons constaté sur le terrain que cette situation affecte négativement les rapports entre le corps professoral et certains chefs d'établissements. De l'avis de Manou, ces pratiques accroissent le phénomène des effectifs pléthoriques dans les établissements.

De plus, lance à toute volée Yaya « il y a des enseignants qui s'absentent comme ils veulent; il y en a qui sont là pour tout remettre en cause », mais plus encore « d'autres ne font pas grand-chose en classe ». À cela s'ajoute les abandons de poste. Manou met à l'index, leurs mauvaises conditions de travail et leurs salaires différentiels. En effet, souligne-t-il :

Lorsqu'on écoute tous les jours les communiqués à la radio, c'est rare d'entendre qu'un agent des impôts a abandonné son poste. C'est généralement des enseignants qui abandonnent leur poste. Pourquoi les enseignants abandonnent-ils leur poste ? Parce que tout simplement il y a un manque à gagner en venant à l'enseignement.

Alors, il réclame à cor et à cri la valorisation de la fonction enseignante et propose, par exemple que « l'on décroche l'enseignement avec une grille salariale particulière si l'on veut valoriser ce corps ». Il serait toutefois, tout aussi pertinent de valoriser la fonction de chef d'établissement renchérissement Yaya et Balo. Pour ce faire, il convient de « créer un corps des chefs d'établissements » considèrent Balo et Pema.

Plusieurs CES ont également spécifié que le mouvement tardif du personnel enseignant constitue une source de difficulté dans l'organisation et la planification des activités de la rentrée scolaire. Chose certaine, comme l'exprime si bien Tina : « À maintes reprises, je n'ai pas pu tenir les différents conseils de rentrée administrative et pédagogique ». Et Yaya d'ajouter que : « la publication tardive des résultats des concours professionnels exacerbe le déficit en personnel avec le départ des admis dans les écoles professionnelles ». Pour palier au manque d'enseignant Balo propose de faire appel aux professionnels des entreprises.

Plus spécifiquement, nous savons désormais que les chefs d'établissements dépensent leur salaire à des fins de services publics. Pema résume ces difficultés en ces termes :

De nos jours les textes nous autorisent à utiliser le téléphone fixe or, la majorité du personnel n'est accessible que sur les portables. On dit de ne pas payer les cartes de recharge alors, si tu veux joindre un professeur rapidement tu es obligé d'utiliser ton propre portable.

Or, précise Yaya, le chef d'établissement que je suis ne reçoit que 10 000 f CFA (environ 20 dollars) d'indemnité. Si bien que, font remarquer Tina et Pema : « de plus en plus de proviseurs déposent leur démission » ou « ...demandent à retourner en classe ». Là encore se révèle, une nouvelle preuve, à un autre niveau, justifiant l'importance d'améliorer les conditions de travail des CES.

De toute évidence, les difficultés sont multiples, interreliées ou spécifiques. Il serait injuste de faire porter la seule responsabilité sur les textes ou le personnel enseignant. Il devient donc primordial de considérer l'évolution des règlements comme essentiel à l'action des CES qui se les approprient. Au nombre des difficultés typiques à l'enseignement technique, il importe de mentionner celle liée au placement des élèves en stage dans les entreprises.

Comme solutions aux différentes contraintes ci-dessus relevées, les points de vue divergent. Toutefois, Manou et Pema recommandent une relecture des textes afin de les adapter aux contraintes actuelles et cela, de leur point de vue, semble urgent si le ministère veut mettre fin aux pratiques de gestion disparates. Si Salou propose l'adoption de politique visant à « concilier l'augmentation du taux de natalité et l'accroissement du nombre d'infrastructures et un recrutement conséquent du nombre de professeurs ». Yaya et Manou préconisent la transformation des écoles primaires dans les anciens quartiers où il y a de moins en moins d'enfants à scolariser en établissements secondaires.

Enfin, les différents témoignages des chefs d'établissements illustrent la difficulté à observer scrupuleusement les dispositions réglementaires dans divers domaines. Le tableau 12 ci-dessous présente une synthèse des résultats des CES.

Tableau 12: synthèse des principaux résultats des CES participants

Domaine	Participants CES						
	<i>Balo</i>	<i>Manou</i>	<i>Pema</i>	<i>Salou</i>	<i>Tina</i>	<i>Yaya</i>	
Profil	Âge : 55 et 60 ans DEA; Professeur titulaire; 17 ans d'expérience : dirige un établissement technique	Âge : 55 et 60 CAPES, 27 ans de carrières; 21 ans de direction	45 ans, licence CAPES 17 ans de carrières et 5 ans de direction Militant actif d'un parti politique	60 ans; licence; CAPES; 36 ans de carrières dont 24 ans de direction; Retraite fin 2010	50 ans, maîtrise; CAPES, 21 ans de carrière dont 9 ans de direction	55 ans; maîtrise; CAPES; 26 ans de carrière avec 11 ans de direction	
Perceptions	Positives	La décentralisation a été la bienvenue. Plusieurs situations semblent trouver des solutions appropriées					
		Je joue un rôle important Mais ce n'est pas toujours facile Changer d'attitude est difficile Nous bénéficions de plus d'autonomie financière Réévaluer les mesures et opérer un recentrage est nécessaire	Suis l'ouvrier de mes collaborateurs;	La décentralisation est une bonne chose; Se rend compte qu'il faut être vigilant et prêt à faire face à toutes les situations.	Réévaluer les mesures et opérer un recentrage est nécessaire	Décentralisation est un changement majeur; Il faut réapprendre l'exercice de notre fonction;	Elle a réduit les distances; facilite la gestion de proximité; c'est une responsabilité partagée; Il faut réapprendre l'exercice de notre fonction;
	Négatives	Absence de soutien de la hiérarchie; l'absence de la direction provinciale les contrarie					
	Esprit mercantile chez les enseignants	L'État s'est désengagé de l'Éducation; Nos points de vue négligés; Déséquilibre dans la répartition des prérogatives; Esprit mercantile chez les enseignants	Déséquilibre dans la répartition des prérogatives	Manque de confiance et de confidentialité dans les rapports avec la hiérarchie Déséquilibre dans la répartition des prérogatives	Esprit mercantile chez les enseignants	Résistance du personnel est parfois sans fondement; Ostracisme du personnel	

Tableau 13: suite synthèse des principaux résultats des CES participants

Domaine	CES					
	<i>Balo</i>	<i>Manou</i>	<i>Pema</i>	<i>Salou</i>	<i>Tina</i>	<i>Yaya</i>
<i>Attentes</i>	Vœux d'être encouragé et félicité;	Vœux d'être encouragé et félicité; Création un corps des chefs d'établissements; Adoption d'une grille salariale spécifique au personnel d'éducation.	Rehausser les indemnités de fonction s'impose.	Création un corps des chefs d'établissements.	Souhait d'être sécurisé dans l'exercice des fonctions; Lettre de félicitation à l'occasion.	Vœux d'être encouragé et félicité; Rehausser les indemnités de fonction s'impose.
<i>Appropriation</i>	Connaître et appliquer les textes; Sensibilisation, dialogue et mobilisation;					
	Mise en place des différentes structures et s'assurer de leur bon fonctionnement; Bien analyser les différentes situations; Ne jamais s'énerver; Éviter les comportements impulsifs; Stimuler et favoriser la collégialité dans l'action; Esprit de tolérance; Respect d'autrui; Réflexion critique; Capacité à prendre des décisions; Capacités à se responsabiliser; Techniques de recherche d'information; Savoir-faire lié à l'organisation et à la gestion d'un établissement.	S'engager à appliquer les textes; Mise en place des différentes structures et s'assurer de leur bon fonctionnement; Bien analyser les différentes situations; Observer une relative prudence dans l'application des textes; Éviter les comportements impulsifs; Cultiver les vertus de la bonne foi; Concertation, émulation et motivation du personnel; Rejet des stéréotypes;	Connaissance des textes; Se donner soi-même des règles de conduites; -Sensibilisation, dialogue et mobilisation; Transparence dans la gestion; Valorisation des collaborateurs; Tenir compte des réalités spécifiques; L'estime de soi; Gestion de l'information; Capacité à évaluer les situations nouvelles;	Appliquer les textes avec discernement; Ne jamais s'énerver; Avoir un feedback des différentes situations; Porter les textes à la connaissance de tous; Communication est essentielle; -Stimuler et favoriser la collégialité dans l'action; Transparence dans la gestion; Valorisation des collaborateurs; Esprit de tolérance; Tenir compte des réalités spécifiques; Avoir un esprit ouvert	Connaissance des textes; S'engager à appliquer les textes; Mise en place des différentes structures et s'assurer de leur bon fonctionnement; Bien analyser les différentes situations; Se garder d'appliquer les textes aveuglement; Cultiver les vertus de la bonne foi; Esprit de tolérance; Gestion de l'information; Capacité à évaluer les situations nouvelles;	S'écarter parfois des textes; Se donner soi-même des règles de conduites; Changer de tempérament; Cultiver les vertus de la bonne foi; Stimuler et favoriser la collégialité dans l'action; Esprit de tolérance; Tenir compte des réalités spécifiques; Rejet des stéréotypes; Rigueur, fermeté, discipline Réflexion critique; Capacité à prendre des décisions; Capacités à se responsabiliser

Tableau 14: suite synthèse des principaux résultats des CES participants

Domaine	CES					
	<i>Balo</i>	<i>Manou</i>	<i>Pema</i>	<i>Salou</i>	<i>Tina</i>	<i>Yaya</i>
<i>Difficultés</i>	Manque de personnel enseignant; La faiblesse des subventions accordées aux établissements Manque d'infrastructures scolaires					
	Difficulté à placer les élèves en stage; Résistances du personnel enseignant aux changements;	Résistances du personnel enseignant aux changements; Refus de sacrifices des enseignants; Vente des places accroît le problème des effectifs pléthoriques; Les abandons de postes;	L'absence d'uniformité dans les procédures de gestion financière; L'investissement de nos salaires dans des dépenses publiques; Démission des CES;	Versement tardif des subventions; Refus de sacrifices des enseignants; Vente des places par les professeurs.	Versement tardif des subventions; Refus de sacrifices des enseignants; Mauvaises conditions de travail des CES; Démission des CES;	Versement tardif des subventions; Résistances du personnel enseignant aux changements; L'absentéisme du personnel enseignant;

Tel que présenté dans le tableau 14 ci-dessus, l'expérience d'appropriation des réformes de décentralisation par les CES présentent des logiques heuristiques, d'application et de régulation des situations concrètes qu'ils rencontrent dans leur vie professionnelle. Dans l'ensemble, la prudence caractérise leur démarche appropriative et leurs comportements individuel et collectif témoignent d'une réelle prise de conscience de leur rôle.

Ces éléments invitent très clairement à un travail d'interprétation des résultats de l'étude afin d'en dégager le sens théorique et pratique. Plus précisément, le chapitre suivant tentera de mettre en lumière la signification scientifique de ces résultats en lien avec notre problématique et les objectifs de la recherche.

Quatrième partie : Interprétation et discussion des résultats

Chapitre VII : Analyse comparative et discussion des résultats

La présente étude qualitative s'est intéressée à explorer et à comprendre l'expérience d'appropriation des participants. C'est en ce sens qu'elle a été menée auprès de huit participants dont deux DR et six CES. Ce chapitre résume d'abord, les principaux résultats de la recherche (7.1.). Puis, il présente une analyse comparative des résultats des deux groupes (7.2.). Ensuite, il s'efforce d'interpréter les résultats à la lumière des écrits scientifiques (7.3.). Bien entendu, le chapitre insiste sur l'apport théorique des résultats ainsi que leur implication, sans oublier de faire état des limites de la recherche (7.4.). Finalement, la dernière section propose quelques pistes de recherches futures (7.5.).

7.1. Rappel de l'objectif de la recherche et des principaux résultats

Cette première section se découpe en deux temps principaux, le premier portant sur l'objectif de la recherche ainsi que les questions spécifiques et le second sur les principaux résultats de l'étude.

7.1.1. Objectifs de l'étude

L'objectif principal de cette recherche était d'explorer les pratiques d'appropriation des réformes de décentralisation au MESSRS auprès des DR et des CES, en mettant en exergue les différents éléments permettant de rendre compte de cette réalité. À cette fin, l'étude visait particulièrement à :

- explorer et répertorier les différentes pratiques appropriatives des participants;
- analyser les récurrences, les similitudes, les convergences et les différences dans les modalités d'appropriation de leurs prérogatives ;

- examiner les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre de la décentralisation et la manière d’y faire face;
- finalement, discuter des implications théoriques et pratiques de l’étude et faire état de ses limites ainsi que les pistes de recherche potentielles.

7.1.2. Questions spécifiques

Pour comprendre l’appropriation des réformes et l’exercice des prérogatives à partir du récit des CES et des DR, les questions ci-dessous ont guidé notre analyse des données :

- Quelles compréhensions ont-ils des réformes de décentralisations, en termes de perspectives et d’attentes ?
- Comment s’approprient-ils leurs responsabilités ?
- Quelles sont les récurrences, les similitudes, les convergences et les différences dans les modalités d’appropriation de leurs prérogatives ?
- Finalement, quelles difficultés rencontrent-ils et comment s’y prennent-ils pour y faire face?

Après ce bref rappel des objectifs poursuivis par cette étude, dans la section suivante, nous présentons une courte synthèse des principaux résultats en lien avec les objectifs et les questions de la recherche.

7.1. 3. Rappel des principaux résultats

De l’analyse des résultats sur la question de la compréhension que les DR et les CES ont de la décentralisation, il ressort ce qui suit :

- les deux groupes de participants perçoivent positivement les réformes de décentralisation et considèrent jouer un rôle essentiel dans leur mise en œuvre;
- aux yeux des DR, la décentralisation et la prise de plusieurs textes ont contribué à résoudre plusieurs problèmes et à réduire particulièrement les relations conflictuelles avec les syndicats;

À l'évidence l'analyse a montré que les DR et les CES se perçoivent compétents, ils ont le sentiment de jouer un rôle important, de travailler dans des conditions difficiles. Ils interprètent bien le contexte dans lequel ils exercent leur fonction et ont le sens de l'objectivation des contenus de la réforme de décentralisation. D'un autre côté, les DR considèrent que la décentralisation n'est pas suivie d'un transfert effectif de l'ensemble des compétences de décision et de gestion au niveau des directions régionales. D'un autre côté, les CES pensent que l'État s'est désengagé de l'Éducation. De plus, ces derniers considèrent que la décentralisation constitue une source d'insécurité permanente.

En ce qui concerne l'appropriation des réformes de décentralisation et l'exercice de leurs prérogatives, les résultats montrent qu'ils se fondent sur l'application des nouvelles dispositions, une vision partagée du changement, des approches participatives, une prise de conscience des actions à mener, un renouvellement des pratiques de gestion, le développement de certaines attitudes, et compétences. Cette actualisation de leur rôle de gestion se traduit également par l'établissement de partenariats avec leur milieu de travail, la réflexion sur les actions à mener et l'actualisation des pratiques de gestions. En ce qui a trait toujours aux actions qu'ils posent, l'adoption de comportements appropriés à leur contexte spécifique et la prise en compte des facteurs humains apparaissent comme des dimensions importantes.

Par ailleurs, les résultats révèlent l'existence de plusieurs difficultés sous forme de faiblesses des ressources financières, de procédures budgétaires divergentes et de transfert tardif des subventions. À cela, s'ajoute l'incohérence dans la législation, la structure inachevée du ministère, le manque de personnel et les résistances multiformes auxquelles les cadres scolaires heurtent dans l'exercice de leur fonction.

Enfin, les résultats démontrent l'existence de récurrences, de divergences, de convergences et de complémentarités dans les expériences des DR et des CES d'une part, et entre les DR et les CES d'autre part.

7.2. Analyse comparative des aspects d'appropriation entre les deux groupes

Quelles analyses comparatives pouvons-nous faire des principaux résultats en lien avec notre problématique et nos questions de recherche? À terme, cet exercice propose une procédure essentiellement analogique comme le suggère toute démarche qualitative. Ainsi, les résultats de la recherche permettent d'identifier des points de convergences et de divergences, d'abord entre les DR, puis entre les CES et finalement entre les DR et les CES.

7.2.1. Perceptions des participants

7.2.1.1. Convergences entre DR

Les résultats de la recherche, en termes de perceptions démontrent que tous les DR accueillent favorablement les réformes de décentralisation et exercent avec enthousiasme leurs prérogatives. Ce groupe se considère comme des partenaires et des facilitateurs dans les divers domaines de compétences du MESRS. Aussi, ils pensent que la décentralisation n'est pas synonyme d'autonomie totale. Tout particulièrement, ces derniers considèrent que la prise de

plusieurs textes juridiques a contribué à mettre un terme aux situations problématiques avec le personnel enseignant et leur syndicat. Du reste, l'absence des directions provinciales, les incohérences observées dans les directives du ministère et l'expérience pilote autorisant un accès direct des élèves du primaire en classe de 6^{ième} constituent des écueils à la bonne conduite des réformes de décentralisation.

7.2.1.2. Divergences entre DR

Même si les deux DR partagent une vision commune sur certains aspects des réformes de décentralisation, il n'en demeure pas moins qu'ils ont une perception différente et y réagissent tout à fait différemment. Ainsi, Taryam a l'impression que la mise en place des structures régionales, notamment les gouvernorats favorisent la régulation au niveau horizontal. Aussi, il convient de noter qu'il reconnaît que la mise œuvre de la décentralisation nécessite des changements dans ses modes d'action. . Toutefois, il déplore le monopole de l'État central qui garde la maîtrise de certaines prérogatives de leur fonction. Par exemple, les responsabilités en matière de dépenses et de contrôle des ressources financières.

À l'inverse, Kané trouve le droit à l'éducation pour tous légitime et considère au plan individuel que la décentralisation doit être un processus encadré. En effet, il trouve les directives du ministère convenables et s'attend à tout dans ses relations avec les individus. Au regard des réalités, il observe l'existence d'un déséquilibre dans la répartition des prérogatives. En matière d'incongruité, il déplore tout particulièrement les mesures gouvernementales visant d'une part, une réduction des effectifs dans les classes et d'autre part, l'atteinte d'une éducation pour tous en 2015.

Il est également possible d'établir une distinction entre les expériences de Taryam et de Kané. Si pour le premier, il faut se garder de faire confiance à l'homme, le second prône plus d'égard à l'endroit des hommes et à la nécessité de leur offrir de meilleures conditions de travail.

7.2.1.3. Convergences entre CES

En ce qui concerne les perceptions communes aux CES, les résultats de l'étude révèlent qu'ils apprécient favorablement la réforme de décentralisation. Dans la plupart des témoignages, ils reconnaissent que la décentralisation constitue une solution à plusieurs problèmes qu'ils rencontrent sur le terrain. Ainsi, pour Yaya et Tina, elle leur l'opportunité d'une gestion de proximité. Balo, Tina et Manou pour leur part, évoquent l'esprit mercantile du personnel enseignant, tandis que Pema et Salou parlent de déséquilibre dans la répartition des prérogatives. Finalement, selon Yaya, Tina et Balo, la décentralisation implique de nouvelles pratiques de gestion.

7.2.1.4. Divergences entre CES

Tout d'abord, Manou se voit comme l'ouvrier de ses collaborateurs et trouve que l'État s'est désengagé de l'Éducation. De plus, ce dernier considère que les chefs d'établissements ne sont plus écoutés et n'ont plus un accès privilégié aux autorités centrales, alors qu'ils demeurent juridiquement responsables devant leur ministre. Et selon la pensée de Yaya, les chefs d'établissements sont l'objet d'ostracisme de la part des enseignants qui les considèrent comme faisant partie du camp du gouvernement. Il déplore en particulier les diverses formes de résistance des enseignants. Tina de son côté pense que les CES font face à plusieurs défis subséquents aux réformes de décentralisation.

7.2.1.5. Convergences entre DR et CES

De manière générale, les DR tout comme les CES ont une opinion favorable aux réformes de décentralisation au MESSRS. Mais encore, les deux groupes éprouvent des sentiments de satisfaction face à la nouvelle législation, mais déplorent tous l'absence des directions provinciales.

7.2.1.6. Divergences entre DR et CES

Même si les deux groupes partagent les mêmes perceptions sur l'adoption des textes, leurs perspectives ne correspondent pas nécessairement. La divergence entre les DR et les CES se situe au niveau de leur vision du rapport avec autrui. Si les DR prônent la prudence dans les relations avec les différents individus avec qui ils interagissent, les CES dans leur grande majorité manifestent de l'hostilité envers les enseignants. Plusieurs CES sont conscients de la nécessité de prêter une attention particulière aux nouvelles réalités. Les changements, tels que les réformes en cours, ne peuvent de leurs points de vue être gérés uniquement au niveau de la direction régionale ou du ministère. Ainsi, la qualité de l'appropriation au niveau des établissements dépend en grande partie de leurs actions. De plus, ce sont les chefs d'établissements qui doivent développer des savoir-faire et des savoir-être susceptibles de susciter l'engagement et l'adhésion au changement au niveau des établissements.

7.2.2. Les attentes des participants

7.2.2.1. Convergences entre DR

Dans l'esprit des DR, ils souhaitent avoir des rapports étroits avec le ministère. En fait sur le plan de la mise en œuvre des réformes, ils aspirent à une vision et à une compréhension partagée des réformes de décentralisation. En définitive, ce groupe de participant désire établir des partenariats avec les différents acteurs concernés par la réforme et finalement, s'attendent à une évaluation périodique des mesures gouvernementales.

7.2.2.2. Divergences entre DR

Les résultats ont mis en évidence que si Kané souhaite d'être accompagné, et bénéficier de formation et de séminaires, à l'opposé, Taryam s'attend à plus de loyauté dans les rapports avec ses collaborateurs.

7.2.2.3. Convergences entre CES

À l'abord, il n'existe aucune attente commune à l'ensemble des CES. Cependant, entre certains chefs d'établissements, on trouve quelques similitudes. Ainsi, Manou, Tina, Balo et Yaya rêvent de recevoir des encouragements et aspirent à des compliments de la part de leur hiérarchie. Salou et Manou appellent de tous leurs vœux, la création d'un corps des chefs d'établissements.

7.2.2.4. Divergences entre CES

Deux divergences majeures apparaissent dans les attentes des CES. La première portée par Manou concerne l'adoption d'une grille salariale propre au personnel de l'éducation. Quant à la seconde, elle est incarnée par Pema qui évoque une augmentation des indemnités de fonction

qui leur sont servies. À la différence des autres CES, Tina exprime le vœu d'être sécurisée dans son poste.

7.2.2.5. Convergences entre DR et CES

En termes d'attentes, les résultats de l'étude ne révèlent aucune similitude entre les DR et les CES, mais il appert que les deux groupes espèrent en l'occurrence un renforcement de l'esprit de collaboration à tous les niveaux.

7.2.2.6. Divergences entre DR et CES

Les DR reconnaissent le désir d'alléger les rapports professionnels, de besoin de formation et de colloque. À l'inverse, les CES aspirent à des félicitations, à l'amélioration de leur condition de travail, à la valorisation de leur fonction et à des compensations financières.

Le tableau suivant énumère les perceptions et les attentes mentionnées par les participants interviewés et considérées comme leurs points de vue sur la réforme de décentralisation au MESSRS.

Tableau 15: Convergences et divergences entre les participants en termes de perspectives

		Participants	
Perspectives		DR	CES
Perceptions	Convergences	Favorables aux réformes, se considèrent comme des partenaires et facilitateurs de l'implantation des réformes; perçoivent négativement l'accès direct en 6 ^{ième} .	Apprécient positivement décentralisation; déplorent esprit mercantile des enseignants; pensent qu'il existe un déséquilibre dans la répartition des prérogatives
	Les deux groupes ont une opinion favorable au changement en cours.		
Perceptions	Divergences	Taryam : croit que la création des gouvernorats a résolu le problème de régulation au niveau horizontal; À son avis, la décentralisation exige un changement dans la gestion. Kané : droit à l'éducation pour tous est légitime; le pouvoir central détient l'essentiel des prérogatives; il pense qu'il faut croire en l'homme.	Manou : l'État s'est désengagé de l'Éducation; les CES ne sont plus écoutés; Yava : déplore l'ostracisme des enseignants et leur forme de résistance; Tina : la décentralisation est source de défis multiples
	Les DR prônent la prudence tandis que les CES manifestent une certaine hostilité à l'endroit des enseignants.		
Attentes	Convergences	Aspirent à une vision partagée du changement; désirent une réelle collaboration et souhaitent une évaluation périodique des mesures gouvernementales.	Rêvent de recevoir des compliments; sollicitent la création d'un corps des CES.
	Les deux groupes souhaitent un renforcement de l'esprit de collaboration entre les différents acteurs.		
Attentes	Divergences	Kané : souhaite recevoir une formation et un accompagnement Taryam : s'attend à plus de loyauté	Manou : prône l'adoption d'une grille salariale spécifique à l'Éducation; Pema : désire une augmentation des indemnités allouées Tina : vœux d'une plus grande sécurisation dans sa fonction;
	Les DR aspirent à plus de formation tandis que les CES sollicitent une valorisation de leur fonction.		

Pour saisir la démarche appropriative des participants, nous proposons dans la partie suivante le décryptage de leurs expériences d'appropriation des réformes.

7.2.3. Comportements d'appropriation des participants

Il serait trop long ici de rapporter tous les comportements d'appropriation des participants. Il nous semble par contre possible de mettre en exergue la structure des récurrences, des concordances et des divergences entre les comportements d'appropriation des directeurs régionaux et des chefs d'établissements participants à l'étude.

7.2.3.1. Convergences entre DR

Pour les DR, l'appropriation suppose, d'une part une bonne connaissance de la législation, des individus, une prise en compte des expériences individuelles, une gestion participative. D'autre part, elle invite à la concertation, au respect des règles, à bien communiquer et à promouvoir l'esprit d'initiative. Finalement, l'appropriation des réformes et l'exercice de leurs prérogatives requièrent certaines compétences particulières telles que l'esprit critique, la connaissance du milieu, la capacité à prendre une décision et une gestion adéquate des ressources humaines.

7.2.3.2. Divergences entre DR

Selon Kané, l'appropriation des réformes de décentralisation passe par le respect des textes, la connaissance des hommes, l'amélioration des conditions de travail, la prudence dans l'application des textes, la prise en compte des réalités du terrain, la capacité à susciter le dévouement et à encourager le personnel. En revanche, pour Taryam, l'adoption des réformes doit se faire dans un esprit d'ouverture, fondé sur la prudence, l'implication des différents acteurs, la prise en compte des expériences des collaborateurs, la délégation de pouvoir avec un droit de regard. D'après lui, certaines attitudes telles que l'humilité, l'honnêteté, la justice et l'équité s'avèrent cruciales.

7.2.3.3. Convergences entre CES

La quasi-totalité des CES soutiennent que la meilleure manière de s'approprier les réformes de décentralisation dépend de la bonne connaissance des textes, de l'engagement à les appliquer, de la concertation, et de leur capacité à mobiliser leurs collaborateurs en faveur du changement.

À ces convergences générales, la connaissance et l'application des textes deviennent essentielles aux yeux de Manou, Tina, Pema et Balo, tout comme l'esprit de tolérance. En fonction du contexte, tenir compte des réalités spécifiques en se gardant d'appliquer sans discernement les textes s'avère une attitude fondamentale selon Balo, Manou, Yaya, Pema et Tina.

D'une certaine manière, les règles de conduite apparaissent importantes dans la démarche de Pema et de Yaya. Tandis que la nécessité d'une gestion transparente s'avère essentielle aux yeux de Salou, Yaya et Pema. Tout particulièrement la collégialité dans l'action ainsi que la valorisation des collaborateurs représentent des dimensions importantes de la démarche d'appropriation chez Salou, Yaya, Pema et Manou. Plus encore, l'esprit de tolérance, d'ouverture et le rejet des stéréotypes deviennent des comportements indispensables à la conduite du changement des points de vue de Manou, Salou, Tina et Yaya. Finalement, la réflexion critique, la capacité à prendre des décisions et à se responsabiliser constituent des compétences déterminantes dans l'adoption des réformes par Balo et Yaya.

7.2.3.4. Divergences entre CES

Les résultats des expériences des CES montrent qu'il existe des approches spécifiques. À ce titre, Balo indexe certaines compétences. Au nombre desquelles, il y a les techniques de recherche d'information, le savoir-faire lié à l'organisation et à la gestion d'un établissement. À contrario, Manou évoque l'émulation, la motivation du personnel et la nécessité de bien analyser les différentes situations. Pema, pour sa part, met en exergue la capacité à évaluer les situations nouvelles. En définitive, Salou parle de porter les textes à la connaissance de tous et Tina considère l'engagement à les appliquer comme une dimension essentielle.

7.2.3.5. Convergences entre DR et CES

D'un côté les DR et les CES prônent une bonne connaissance des textes, de soi et des individus; une attitude attentive et respectueuse de la pluralité des acteurs et qui tiennent compte des situations auxquelles ils sont confrontés ainsi qu'une prise en compte du contexte et de l'environnement. D'un autre côté, les deux groupes font référence au développement de savoirs pratiques en termes d'attitudes et de compétences tels que le sens de l'organisation, la délégation de pouvoirs, la transparence, la réflexion critique et la capacité à prendre des décisions comme des éléments essentiels à leur démarche appropriative.

7.2.3.6. Divergences entre DR et CES

Au-delà des dimensions communes aux DR et CES, les résultats de l'analyse révèlent des différences dans leurs comportements respectifs. Ainsi, savoir s'ouvrir aux autres, être humble dans ses rapports avec autrui et tenir compte des expériences individuelles des différents collaborateurs apparaît comme des comportements distinctifs aux DR. À l'inverse de ces derniers, les CES croient que l'appropriation des réformes passe par un esprit de retenue, de tolérance, le rejet des stéréotypes, le développement de l'estime de soi et la capacité à bien communiquer.

Tableau 16: synthèse des convergences et divergences en termes de comportement d'appropriation entre les participants

		Participants	
		DR	CES
Appropriation	Convergences	Bien connaître la législation, individus; Gestion participative; promouvoir esprit d'initiative; avoir un esprit critique; gérer de façon adéquate les ressources humaines.	Connaissance des textes; instituer le dialogue, la concertation; avoir un esprit de tolérance et une attitude de discernement; se donner soi-même des règles de conduite; adopter une gestion transparente; réflexion critique et développer sa capacité à prendre des décisions et à se responsabiliser.
		Dr et CES suggèrent une attitude attentive et respect de la diversité des acteurs; développement de certaines attitudes et compétences comme l'esprit critique et l'analyse des situations.	
	Divergences	Kané : améliorer les conditions de travail des collaborateurs; encourager le personnel; Taryam : impliquer les différents acteurs; tenir compte des expériences individuelles; être humble, honnête et juste dans ses rapports avec les autres.	Balo : apprendre les techniques de recherche d'informations; savoir-faire lié à la gestion d'un établissement; Manou : nécessité de bien analyser les différentes situations; motivation du personnel; Salou : porter les textes à la connaissance de tous; Tina : s'engager à appliquer les textes.
		DR : savoir s'ouvrir aux autres; humilité; tenir compte des expériences des collaborateurs. CES : Ne jamais s'énerver; esprit de tolérance; bannir les stéréotypes; développer l'estime de soi et savoir communiquer.	

En conclusion, ces différences et similitudes entre les deux catégories de participants tiennent à la spécificité des différents postes administratifs. Cela apparaît avec le plus d'évidence dans le fait que les DR occupent des fonctions hiérarchiques de niveau supérieur aux CES qui jouent également un rôle institutionnel capital dans l'atteinte des objectifs du ministère.

7.2.4. Difficultés rencontrées par les participants

Pour les fins de notre analyse, il importe de s'attarder quelque peu sur les difficultés rencontrées par les deux groupes de participants. Ces difficultés parce qu'elles entravent la bonne mise en œuvre des réformes méritent d'être décryptées. Cette interprétation prend appui sur les convergences et les divergences internes et celles entre les deux groupes.

7.2.4.1. Convergences entre DR

Les différents DR considèrent la vente des places par les professeurs, l'absence de direction provinciale ainsi que les divergences dans les dispositions réglementaires en matière de gestion des ressources financières comme des *impedimenta*. Dès lors, ces obstacles entravent l'implantation des réformes, notamment aux plans de l'application des textes et des exigences organisationnelles.

7.2.4.2. Divergences entre DR

Si pour Kané le passage du primaire à la classe 6^{ième} constitue un écueil eu égard à l'hétérogénéité des niveaux et à l'accentuation du taux des élèves qui redoublent les classes; à contrario, Taryam juge que le déficit du personnel et les conflits d'intérêts représentent des menaces au succès des réformes en cours. En ce sens, la mise en place de mesures administratives s'avère indispensable.

7.2.4.3. Convergences entre CES

Du point de vue des ressemblances en termes de difficultés parmi les CES, les résultats de l'étude révèlent un faible niveau des allocations publiques, un manque de personnel et une insuffisance des infrastructures scolaires. De même, l'absence d'adhésion tacite du personnel enseignant représente une difficulté liée pour Manou, Salou et Tina. Les obstructions seraient une autre source de difficulté aux yeux de Balo et Yaya. Finalement, les démissions et le transfert tardif des subventions contrarient la démarche appropriative de Pema, Salou, Tina et Yaya.

7.2.4.4. Divergences entre CES

Tel qu'il apparaît dans les résultats, sous l'angle des difficultés, les différences semblent peu significatives entre les chefs d'établissements. Mais de toutes les divergences, il y a l'absence de conformité dans les procédures de gestion financière et l'utilisation des ressources propres à des fins publiques qui sont particulières à Pema. Il importe de spécifier que le placement des étudiants en stage constitue un problème particulier à Balo qui se trouve à la tête d'un établissement professionnel.

7.2.4.5. Convergences entre DR et CES

En général, les deux groupes se plaignent de l'absence des directions provinciales qui rendent leurs tâches difficiles. De plus, les DR tout comme les CES évoquent le manque d'enseignants, le transfert tardif des subventions de l'État et la vente des places par les professeurs comme des situations problématiques. Ainsi, la mise en place des différentes structures administratives, le recrutement du personnel enseignant ainsi que le respect des échéances de transfert se révèlent des défis importants à relever.

7.2.4.6. Divergences entre DR et CES

En revanche, on note quelques différences entre les DR et les CES. Parmi les difficultés évoquées par les deux groupes, les mauvaises conditions de travail des CES se présentent comme une difficulté spécifique aux chefs d'établissements. À l'inverse, le non respect des dispositions réglementaires par le pouvoir central se révèle un inconvénient particulier aux DR. Les différentes difficultés identifiées par les participants ont été regroupées sous deux dimensions. Le tableau 17 suivant les mets en évidence.

Tableau 17: convergences et divergences entre participants en termes de difficultés

Participants			
Difficultés	Convergences	DR	CES
		Absence de directions provinciales et de cohérence dans les procédures de gestion des ressources financières	Faiblesse des subventions de l'État; Manque de personnel enseignant; Faible engagement des enseignants; Obstructions et abandons de postes
Difficultés	Divergences	Manque d'enseignants Transfert tardif des sommes allouées par l'État; Vente des places par les enseignants	
		Niveau hétérogène des élèves; Conflits d'intérêt et déficit du personnel	Difficultés à placer les élèves en stage; Dépenses publiques assurées par le salaire.
	CES : mauvaises conditions de travail des CES DR : non respect des textes par le pouvoir central		

En conclusion, l'interprétation des perspectives et des comportements d'appropriation des réformes auprès des DR et des CES permet de dégager à la fois l'existence de sentiments communs. Ces perceptions se traduisent dans les comportements d'adoption des réformes par les attitudes qu'ils développent. L'examen des pratiques d'appropriation révèle par ailleurs, que les conduites des participants accordent une part importante aux compétences techniques. Nombreux sont les participants qui se plaignent du comportement des enseignants et de la difficulté à mettre en œuvre les textes significatifs, en l'occurrence ceux fixant les effectifs par classe ou instituant les conseils de discipline. Sans conteste, les perceptions et les comportements d'appropriation des réformes témoignent des transformations en cours dans les pratiques des DR et des CES.

Après avoir dressé les principaux résultats à la lumière des objectifs de la recherche et explorer les comportements d'appropriation de la réforme de décentralisation auprès des DR et des CES, la section suivante propose une discussion des résultats de l'étude en lien avec les écrits scientifiques existants.

7.3. Discussion : interprétation des résultats en lien avec la littérature

La présente étude phénoménologique avait pour but d'explorer et de comprendre, auprès des DR et des CES, les perspectives et les comportements d'appropriation des réformes de décentralisation de même que leurs pratiques d'exercice de leurs prérogatives. Cette recherche fut réalisée auprès de deux DR et six chefs d'établissements. Deux entrevues ont été effectuées auprès des participants après une semaine d'observation sur le terrain. Ces entrevues ont été réalisées entre le mois de janvier et avril 2010. D'une durée moyenne d'une heure et de 45

minutes, elles ont été réalisées sur le lieu de travail des répondants, très souvent dans leur bureau. Cette collecte de données a été complétée par des documents d'archives et des notes de terrain.

De l'analyse des données et des interprétations, le processus d'appropriation se décline en cinq étapes. La présente partie discute des résultats de la recherche à partir des écrits scientifiques. En premier, nous discuterons des résultats en lien avec les perspectives compréhensives des participants. Puis, dans un deuxième temps, les comportements d'appropriation seront confrontés aux travaux scientifiques pertinents. Par la suite, une discussion portera sur les implications des résultats de l'étude. Finalement, les contributions et les limites de l'étude viendront clore ce chapitre sur l'interprétation des résultats de la recherche.

7.3.1. Perspectives compréhensives de la décentralisation

7.3.1.1. Importance de la perception et des attentes des participants

Selon plusieurs auteurs (UNESCO, 1996; Spillane, 1998 et 2000; Spillane & al. 2002), la construction cognitive des acteurs, leurs croyances et leurs visions influencent leur comportement d'appropriation. L'étude de l'adoption des réformes au MESSRS nécessite donc de considérer les perceptions et les attentes des DR et des CES. À cet effet, l'analyse des résultats permet d'identifier certains sentiments. D'une part, les différents participants se perçoivent compétents pour conduire les réformes et faire appliquer les nouvelles dispositions. D'autre part, les DR se considèrent comme des partenaires du ministère et des facilitateurs de la mise en œuvre des réformes de décentralisation. Les résultats de notre étude montrent que les CES ont le sentiment de jouer un rôle important et d'avoir les ressources nécessaires à l'implantation du changement au sein des établissements scolaires.

Tel que soutenu par plusieurs auteurs (Gibson, 1991; Le Bossé et Lavallée, 1999; Dutercq, 2000; Le Bossé 2003; Leclercq, 2005; Aujoulat, 2007) le sentiment de maîtrise, de compétence personnelle, la capacité à se percevoir compétent et à disposer de compétence accroissent la prise de conscience de l'individu et facilitent la prise en charge du changement. La présente recherche exploratoire en fait foi.

Ces résultats nous amènent donc à considérer l'esprit d'analyse critique comme un élément important du processus d'appropriation. De ce point de vue, la transformation ne peut être dissociée de leurs attentes. Précisément, les participants trouvent leurs conditions de travail difficiles et espèrent un changement des pratiques de gestion à divers niveaux et un changement de culture, notamment une évaluation périodique des contenus des réformes ainsi que l'amélioration de leurs compétences à travers de sessions de formation. Ces constats rejoignent, entre autres, ceux de Dionne (2004) et de Daviau et St-Pierre (2006) qui ont souligné l'importance d'ajuster et d'actualiser les pratiques de gestion. Cependant, dans cette étude, le souhait de formation et d'évaluation de la réforme apparaissent comme des attentes spécifiques au contexte burkinabé.

Par contre, les études ayant examiné les attentes des acteurs scolaires, en ce qui concerne le comportement d'adoption des réformes de décentralisation (Schön, 1994; Spillane & al. 2002), ont démontré que la cognition subjective était un facteur important dans l'adoption des changements. Dans la présente étude, l'analyse des attentes des participants montre qu'ils accordent une importance particulière à l'encouragement des cadres scolaires.

7.3.2. Perspectives appropriatives des participants

Bien que les participants ne partagent pas tous les mêmes valeurs ou la même vision des objectifs poursuivis par la décentralisation au MESSRS, leurs pratiques d'appropriation incarnent généralement les notions de connaissance de textes et des individus; de contexte, de développement de certaines attitudes telles que le respect, la prudence, l'esprit de tolérance et d'ouverture ainsi que le développement de certaines compétences. Ces pistes donnent un ancrage concret aux théories appropriatives qui tiendraient compte de diverses perspectives.

7.3.2.1. Actions et démarches d'appropriation

Les résultats de l'étude démontrent que la connaissance des textes et leur application apparaissent primordiales dans l'appropriation d'une réforme. Or, parmi les études ayant porté une attention sur la réglementation aucune n'a intégré ces éléments dans les conditions nécessaires à la mise en œuvre d'une réforme. Tout au plus, Raywid (1990), Thomas (1993) et Dario (2000), ont constaté que les prises de textes seules ne suffisaient pas. En outre, Lessard et al. (2008) ont révélé que sans une réelle prise en charge des textes, les réformes atterrissaient mal sur le terrain. À la lumière de nos résultats, il semble que l'appropriation des réformes ne peut être effective sans une maîtrise de la législation.

Il apparaît également que la connaissance des individus, notamment les collaborateurs s'avère cohérente avec les écrits de plusieurs auteurs (Gibson, 1991; Bernier et al. 2003). Pour Gibson, le contrôle de l'individu demeure une dimension extrêmement importante. En effet, la connaissance d'autrui peut faciliter le dialogue et une ouverture à l'autre. Les résultats de l'étude de Barnier et al. (2003) invoquent l'importance des enjeux humains comme conditions favorables à une appropriation opératoire.

Dans notre étude, plusieurs participants fondent leur démarche appropriative sur la connaissance de l'humain. Mais peut-on vraiment le connaître ? Le comportement humain n'est-il pas chaque fois unique et différent ? Comme nous enseigne Meyer (1993, p.24) « Chaque être humain offre une particularité qui se retrouve chez aucun autre [...] » Les humains changent perpétuellement. « L'homme n'a pas de nature, il a une histoire », nous prévient-il. N'est-ce pas vrai que nous sommes des êtres en situation, et que les situations et les contingences déterminent notre être, comme l'affirment Daviau et St-Pierre (2007) ? Partant, l'individu demeure une réalité à être, à découvrir continuellement et non une réalité toute faite, contrairement à la croyance des DR et des CES. Ainsi, la philosophie de l'esprit nous rappelle que les faits renferment toujours une part d'interprétation. En cela, la science nous incite à nous remettre sans cesse en question et à nous interroger sur ce que nous appelons la réalité.

Une autre caractéristique de l'appropriation des réformes concerne la connaissance du contexte, de l'environnement et de la réalité spécifique à chaque participant. Comme Bianchi et Kouloumdjian (1986) et Le Bossé (2003) le disent, les participants reconnaissent la nécessité de ne jamais perdre de vue la connaissance du milieu, de bien analyser les situations nouvelles et de tenir compte des réalités spécifiques à leur contexte. En ce qui a trait aux caractéristiques contextuelles, d'autres études ont identifié l'environnement ou la réalité immédiate comme un élément subtil qui illumine la démarche d'appropriation. Tels que l'indiquent Dupriez (2005) le respect de la situation rencontrée constitue une condition importante au succès de l'adoption d'une réforme.

De plus, Wertsch (2002), Daviau (2006) et Paquelin (2009) évoquent successivement la nécessité de tenir compte de l'environnement dans lequel on agit, des situations rencontrées ou des éléments spécifiques du contexte avec ses nouvelles réalités. À ce sujet, l'étude de Delors (1996) a fait ressortir la nécessité pour les personnes chargées de la mise en œuvre d'une réforme d'ouvrir leurs yeux la diversité des situations.

D'une certaine manière, on retiendra que le choc de la réalité est un levier essentiel, comme le rappelle Crozier (1995). Face aux problèmes concrets et aux points de vue opposés qu'ils suscitent, les individus pour s'appropriier le changement deviennent imaginatifs, et constructifs. En d'autres mots, il faut bien analyser les situations concrètes pour une meilleure gestion du changement au sein du système éducatif.

7.3.2.2. Phases et formes d'appropriation

Indépendamment de la connaissance des textes, des hommes et du contexte, dans la présente étude, la démarche d'appropriation des réformes et d'exercice des prérogatives se fonde sur le développement de certaines attitudes et compétences.

De prime abord, les participants invoquent la nécessité de se donner soi-même des règles de conduite, de recourir à la concertation, à la sensibilisation, de porter les textes à la connaissance de tous et de les respecter, et finalement d'observer une certaine prudence dans leur application. Ces résultats paraissent novateurs puisqu'aucune étude rapportée n'aborde ces aspects. Cependant, certains auteurs parlent d'effort d'adaptation et de maîtrise des prérogatives (Le Bossé, 2003).

Il s'ensuit qu'il faut avoir une certaine maîtrise de soi, ne jamais s'énerver, s'ouvrir aux autres, bannir les préjugés et avoir une bonne estime de soi. Il y a lieu de souligner l'importance d'être humble dans ses rapports avec autrui, d'être juste, honnête et équitable. À ces résultats centrés sur les dimensions affectives et les valeurs de l'individu chargé de la mise en œuvre d'une réforme, dans les revues de la littérature, l'accent est porté sur l'image de soi, la remise en question des valeurs chez Spillane et al. (2002).

Mises à part les structures cognitives des acteurs, les résultats de la recherche font référence à une démarche de gestion participative. Dans cette perspective, la délégation de pouvoir avec un droit de regard, l'implication des différents acteurs, la collégialité dans l'action, la valorisation des collaborateurs, l'esprit de tolérance et le dialogue permanent apparaissent comme des expériences pertinentes. Ces résultats appuient les propos de quelques auteurs qui s'intéressent à l'approche d'une gestion collégiale. Par exemple, Jonnaert et al. (2007) ont fait ressortir l'importance de concevoir une approche participative et plurielle comme une habileté importante dans toute démarche d'appropriation.

Dans le même sens, Rochegude (2001) et Dutercq (2000) ont insisté sur le partage des responsabilités et l'engagement. Déjà, l'UNESCO (1996) mettait l'accent sur la nécessité de travailler en équipe. Nous savons, par les résultats de la présente étude, que la démarche d'appropriation s'enracine dans une savante combinaison de plusieurs étapes. Ces étapes procédurales sont : a) la connaissance des dispositions réglementaires et des individus; b) le développement d'attitudes et de compétences et c) finalement, un ajustement continu aux réalités du terrain. Ces résultats corroborent différentes théories qui associent trois phases au processus d'appropriation. En effet, la théorie de Depover et Strebelle (1996) revue par Paquelin

(1999) avait identifié trois étapes : la découverte, l'expérimentation et la dissémination. De même, les résultats de l'étude de Fullan (2001) reconnaissent différentes phases : la phase d'initiation, d'implantation et d'institutionnalisation. Cependant, Proulx (1988) et Houze (2000) ont mis en exergue l'existence de quatre étapes: la maîtrise de soi, la cognition, l'intégration et le développement d'initiatives.

Tout comme la présente étude, plusieurs auteurs revendiquent le développement de compétences transversales (Morais, 2001). Les résultats de cette recherche ciblent plusieurs aptitudes. Ces compétences se réfèrent à la réflexivité, à la capacité à analyser et à prendre des décisions, à sa responsabilité, s'organiser, à gérer le flux d'information, à communiquer efficacement et à motiver le personnel. En effet, le développement de compétences professionnelles (Daviau et St-Pierre, 2006), d'expertise (Leclercq, 2005), le management des savoirs (Tarondeau, 1998) ainsi que la capacité d'apprendre à « penser en acte » (Daviau et Olivier, 2002) seraient des aptitudes qui influencent fortement le comportement d'adoption des individus. Dans cette même perspective, Demailly (1993) avait insisté sur la pensée organisatrice.

Les résultats de certaines études (Hargreaves et Hopkins, 1991; Giddens, 1994 et Paquelin, 2010) tout comme ceux de la présente recherche indiquent que la réflexivité constitue une dimension importante dans l'appropriation d'une réforme. Dès lors, elle ne peut être comprise qu'en termes de création. On est donc conduit à adopter une attitude nouvelle à l'égard de chaque situation. Il en résulte une compréhension nouvelle de l'appropriation. Il convient alors de se concentrer sur ce qui n'est pas connu et qui s'écarte des conduites habituelles.

À ces perspectives novatrices, les résultats de cette recherche semblent indiquer l'existence de certaines formes d'appropriation. Les résultats révèlent l'émergence de formes d'appropriation axées sur des démarches stratégique, fonctionnelle et opératoire. La stratégie d'appropriation des participants résulte des ajustements et des transformations qu'ils font à différents niveaux pour s'acquitter de leurs tâches. Dans la même perspective, les travaux de Besson et al. (1999) ont montré que l'appropriation stratégique impliquait une gestion renouvelée et cohérente ainsi qu'un rôle actif des acteurs clés. Friedberg (1993), avait précisé que, l'individu dans une appropriation stratégique, n'absorbait pas passivement le contexte, mais le structurait par son action.

Mais encore, les résultats de la recherche font ressortir une forme d'appropriation fonctionnelle. En effet, les différents participants adoptent des comportements appropriés à leur contexte spécifique. Ce sont ces faits d'expérience qui expliquent que Bernier et al. (2003) ont pu décrire l'appropriation fonctionnelle comme une recontextualisation des modes de fonctionnement existants, une prise de risques et l'adoption de comportements plus appropriés dans une situation donnée.

Les résultats de la présente étude dévoilent que les DR et les CES fonctionnent selon les nouvelles exigences de la réforme de décentralisation. Cette dimension rejoint les conclusions de l'étude de Paquelin (2009) et Bernier et al. (2003) suggérant que la meilleure appropriation opératoire consiste à apprendre et à maîtriser le nouveau rôle. Ainsi, l'appropriation devient une démarche créative pour la mise en œuvre du changement. Elle implique, pour ainsi dire, l'abandon des comportements figés routiniers et le choix de l'inhabituel. Ce qui est important,

c'est bien l'attitude des DR et des CES à transformer leurs habitudes de gestion. En agissant ainsi, ils participent activement à l'implantation de la réforme de décentralisation. La recontextualisation de leurs modes d'action est donc cruciale, en ce sens qu'elle influence d'une manière ou d'une autre le comportement de l'individu.

Finalement, à partir de cette étude, il est devenu clair pour nous que l'appropriation ne peut être perçue qu'au pluriel, c'est-à-dire comme un concept et une expérience. Elle comporte pour ainsi dire des dimensions et des significations différentes, selon les individus et les contextes. L'appropriation désigne donc une réalité dynamique, un processus et ne peut être effective que dans l'action. C'est la raison pour laquelle l'appropriation ne peut être définie que dans l'hétéronomie. De plus, nous pouvons affirmer que le comportement des acteurs clés nous paraît fondamental dans l'implantation de toute réforme.

7.3.2.3. Difficultés rencontrées

Les résultats de la présente recherche incitent à croire que les principaux écueils des participants se trouvent au niveau de la volonté politique, organisationnelle et législative. En effet, le manque de volonté politique se traduit par la faiblesse des ressources financières allouées aux structures déconcentrées du ministère et le déficit de personnel. Par exemple, certains auteurs parlent en termes de maintien des ressources financières au niveau central (UNESCO, 2002; Le Bris et Paulais, 2007). D'autres indexent plutôt le manque de volonté politique (Malam Moussa et Ilboudo, 2012). Ainsi, ces auteurs reconnaissent que ces difficultés dépassent les aptitudes également reconnues aux cadres scolaires de traiter ces questions. Autrement dit, les participants n'ont aucune influence sur ces questions. Seule la puissance publique, à savoir le gouvernement central, peut apporter des solutions à ces épineuses questions.

En ce qui concerne les difficultés organisationnelles, elles se révèlent dans l'absence des directions provinciales, le transfert tardif des subventions, les mauvaises conditions de mise en œuvre des réformes, dans l'absence de cohérence des procédures de gestion des ressources financières. Aussi, Lessard et al. (2008) parlent d'espoirs déçus en la matière. Il est clair que les questions de sources de financement de l'Éducation et leurs mécanismes doivent faire l'objet d'une analyse approfondie.

À présent que nous savons un peu mieux de quelle façon les DR et les CES s'approprient la réforme de décentralisation et exercent leurs prérogatives, nous pouvons aborder les différentes contributions de la présente recherche phénoménologique dans le chapitre suivant.

7.4. Implications théoriques

Dans cette partie de la discussion, nous analysons les implications des différents résultats, notamment les comportements d'appropriation des DR et des CES pour mieux comprendre en quoi ils consistent. Cette analyse sommaire des liens logiques entre les principaux résultats et les réformes de décentralisation au MESSRS se fonde sur les résultats d'expériences des participants à l'étude.

De ce point de vue, l'analyse a révélé que certains participants, de crainte qu'ils ne soient relevés de leur fonction, agissent avec beaucoup de prudence. Ce sentiment de peur engendre des attitudes incompatibles à une appropriation de leur prérogative. Or, s'approprier les réformes ne peut se résumer à agir simplement selon les limites établies, mais s'assurer que ses pensées et ses gestes s'inscrivent dans la révision constante des pratiques de gestion (Giddens, 1994 et Paquelin, 2010). À bien y penser, l'appropriation s'inscrit dans la capacité à saisir les marges d'autonomie (Deschamp et al. 2005) et dans l'intelligence pratique des situations (Zarifian,

1999). Quoi qu'il en soit, même dans un contexte de déconcentration, comme c'est le cas au Burkina Faso et singulièrement au MESSRS, nous croyons que la prudence, voire l'indifférence et la crainte d'agir ne doivent être érigées en attitude. Tant et aussi longtemps que l'on se laisse habiter par la peur, aucune initiative d'appropriation louable ne peut voir jour.

En fait, dans la perspective compréhensive, où l'être est posé comme ouverture, l'appropriation relève davantage de l'expérience spontanée relatée. En somme, à y réfléchir, elle n'est pas seulement une action ni une façon d'agir, mais davantage une habitude, une pensée directrice, voire créatrice.

D'un autre point de vue, dans l'application de la législation, la nécessité d'une analyse critique de l'ensemble des textes s'impose. Mais les choses ne se passent ainsi sur le terrain. Pour les fins de cohérence au niveau législatif, l'analyse de l'origine des difficultés et des conflits entre les cadres scolaires et les différents acteurs concernés par la réforme de décentralisation s'avère indispensable si l'on veut intégrer de façon certaine la réalité du terrain dans les dispositions réglementaires.

Pour conclure, l'appropriation permet d'innombrables possibilités, une fois que l'on commence à adopter consciemment et intentionnellement des attitudes nouvelles. Quoiqu'on pense, tout comportement d'appropriation transforme, à tous les égards, les pratiques de gestion administrative. Ceci étant, examinons à présent quelques implications pratiques pour le niveau central, régional et à l'échelle de l'établissement scolaire.

7.4.1. Implications pratiques

Au chapitre des implications pratiques, il faut reconnaître que les cadres scolaires, en occurrence les DR et les CES ont appris à mieux cerner les problèmes liées aux réformes de décentralisation au MESSRS et à leur appropriation. Ils ont aussi fait des progrès au niveau de la conduite des activités au niveau des directions régionales et des établissements scolaires. Il faut souligner également que malgré les différents efforts, beaucoup reste à faire et qu'il y a des leçons à tirer des résultats de cette étude, la nécessité d'offrir des formations spécifiques à l'intention des administrateurs du ministère.

À l'évidence, l'appropriation des réformes exige un suivi et une évaluation périodique des contenus des réformes et du processus de leur implantation. Dans ce contexte, l'appui des autorités centrales du MESSRS s'avère primordial et devrait s'inscrire à l'intérieur d'un plan d'action annuel ou pluriannuel. Cela exige également de faire régulièrement le point avec les différents acteurs afin de discuter des principales difficultés qu'ils rencontrent et de s'assurer que ceux-ci comprennent bien leur rôle.

Enfin, les expériences d'appropriation des participants accordent, d'une part, une importance à la maîtrise de la législation, du contexte et, d'autre part, aux interactions particulières entre les services techniques compétents et les personnes ressources au niveau central, régional ou local.

7.4.1.1. Implication pour le MESSRS

Dans le prolongement des implications, à la suite des différents constats, le MESSRS se doit de soutenir fermement le processus d'appropriation des réformes de décentralisation. Il doit particulièrement être attentif aux difficultés identifiées par les participants à l'étude. En ce qui concerne particulièrement les retards observés dans le transfert des subventions de l'État, des pourparlers pourraient être engagés avec le ministère des finances afin de trouver des solutions idoines aux mécanismes de transfert des ressources financières.

Nulle part dans les textes de réforme, il ne figure un échéancier quelconque de mise en œuvre de la décentralisation au MESSRS. Il serait donc indiqué que le ministère élabore et adopte une feuille de route. Cette feuille de route doit fixer les échéanciers de mise en œuvre des réformes. Mieux, il doit instituer une relecture périodique des textes réglementaires et examiner la question de création d'un corps de chef d'établissement assortie d'une formation professionnelle. De même, l'adoption d'une grille salariale spécifique au personnel d'éducation pourrait constituer un élément majeur à leur développement professionnel.

De façon générale, les comportements d'appropriation des participants à l'étude apportent un éclairage sur leurs modalités d'interprétation, de contournement de la législation et d'instrumentalisation. Il faut donc prendre en compte ces situations et adopter une vision critique en lien avec leurs comportements. Ces différentes mesures pourraient contribuer à raffermir la confiance et l'engagement de ces acteurs.

Bref, les expériences d'appropriations semblent révéler la nécessité d'instituer des cadres d'échanges d'expériences et d'expertises entre les différents acteurs pour mieux se tenir au plus près des réalités du terrain. Au ministère de découvrir d'autres domaines dans lesquels il pourrait agir pour améliorer les pratiques de gestion des cadres scolaires. Naturellement, une réflexion intégrée, précise et innovatrice permettrait de consolider les actions en cours.

7.4.1.2. Implication pour les directions régionales

Les DR en tant qu'acteurs intermédiaires du MESSRS se doivent d'accorder une attention particulière au suivi des activités de mise en œuvre des réformes auprès des CES. Pour ce faire, la création d'un cadre de concertation à l'image du conseil de département auquel ils prennent part serait d'une grande pertinence. Ils doivent encourager et soutenir les initiatives individuelles. Mieux, ils doivent créer, dans les limites de leurs compétences, les conditions favorables au plein exercice et à l'accomplissement de la fonction des chefs d'établissements.

7.4.1.4. Implication au niveau des établissements

Tout d'abord, il convient de mentionner que les CES n'ont pas les mêmes perspectives et n'ont pas disposé, au départ, de tous les appuis qui auraient été nécessaires à la mise en œuvre des réformes de décentralisation au MESSRS. En plus, de ces faiblesses, il faut spécifier les exigences de maîtrise des contenus des réformes, les diverses formes de résistances développées par le personnel enseignant et les difficultés d'ordre législatif.

À la suite de ces constats, les chefs d'établissements devraient tirer les leçons de leur expérience respective et établir des plans d'actions stratégiques. D'une manière générale, ils doivent réussir à créer au sein des établissements un climat de travail pacifique. L'importance de tisser un partenariat solide et d'établir des cadres de concertation assez permanents dans la planification des diverses activités.

7.5. Contributions et limites de la recherche

7.5.1. Contributions de la recherche

La contribution originale de cette étude réside dans l'intérêt accordé au point de vue des acteurs administratifs, à la façon dont ils s'approprient leur rôle et leurs responsabilités dans le contexte spécifique de la décentralisation de l'enseignement secondaire au Burkina Faso et à en proposer une perspective aux acteurs de différents contextes. Cette recherche offre également une opportunité aux DR et CES de réfléchir à leur action et d'en rendre compte. Elle permet d'une part, d'étendre la validité du modèle d'interprétation à d'autre contexte, de produire une connaissance subjective de la réalité appropriative des participants et, d'autre part, de favoriser une certaine réflexivité inhérente à leurs expériences propres et aux particularités de leur contexte d'action.

Sur le plan méthodologique, la démarche qualitative adoptée et le regard porté par les DR et les CES sur leurs propres pratiques d'appropriation situent l'étude dans le cadre plus large des pratiques d'encadrement et d'implantation des changements prescrits. Dans cette optique, les DR et les CES en verbalisant leur comportement d'appropriation, retracent leur l'expérience avec la compréhension qu'ils en ont lors des entrevues. Cette perspective constructiviste (Fourez et al. 1997) suppose qu'il n'existe pas de réalité objective faisant office de référence absolue, ni

d'informations « pures », mais des références relatives, des discours interprétés donc des pratiques évolutives (Bertaux, 1997). Ainsi, les comportements d'appropriation ne sont pas donnés mais construits. Dans ce sens, il n'y a pas une théorie unique, immuable et imitable d'appropriation.

En définitive, l'étude a le mérite d'avoir été une première à explorer les pratiques appropriatives des DR et des CES au MESSRS. Ce faisant, à travers la pluralité des expériences d'appropriation des participants, nous avons tenté d'appréhender les différentes perspectives de mise en pratique de la décentralisation. Certes, cette recherche offre des résultats intéressants et constitue une première tentative d'analyse des comportements d'appropriation des DR et des CES. Cependant, toute recherche ayant nécessairement ses limites, la prochaine section aborde les principales limites de notre étude.

7.5.2. Limites de la recherche

Cette recherche exploratoire comporte quelques limites d'ordre conceptuel, méthodologique et empirique. La première limite de premier le choix des concepts de notre cadre théorique. Ce chapitre s'appuie principalement sur les concepts de prérogatives et d'appropriation. Il n'élargie par notre cadre théorique aux notions de rôles, de perceptions, d'attitudes et d'attentes.

Quant aux principales limites méthodologiques, elles concernent, la nature spécifique de la démarche de recherche; l'absence d'hétérogénéité, tant au niveau du genre, du niveau d'études et du nombre d'années d'expériences des participants.

Finalement, la dernière limite tient à l'analyse de l'expérience empirique des participants. En regard du phénomène exploré, la description ne s'est pas fondée exclusivement sur l'expérience d'un nombre réduit d'individus.

Notre recherche est donc reproductible mais, la généralisation des résultats se trouve limitée, d'une part au contexte dans lequel les résultats ont été produits et, d'autre part, à la problématique qui les a portés et à la posture du chercheur. Ce faisant, nous tenons à rappeler que les conclusions qui en émergent contribuent à offrir, de façon significative, une compréhension de l'expérience vécue par les participants à l'étude. De même, le modèle d'analyse des données peut enrichir les démarches méthodologiques et la conduite de recherches similaires.

7.6. Nouvelles pistes de recherche

Au terme de cette étude qualitative, quelques pistes de recherches futures émergent de l'ensemble des résultats. Spécifiquement, certaines questions fondamentales devront être étudiées à l'avenir.

À l'évidence, l'analyse de l'implantation de la réforme de décentralisation révèle qu'il faut clarifier le rôle du MESSRS, tout particulièrement celui des structures centrales. D'autres études devraient examiner les questions liées aux mécanismes d'accompagnement et de renforcement des rapports entre les DR et les CES travaillant sur le terrain.

Certaines études pourraient se pencher sur l'équilibre entre le libre arbitre de l'individu face à l'exigence d'uniformité en contexte de décentralisation. Finalement, afin d'obtenir une vision holistique du phénomène étudié, une étude phénoménologique pourrait analyser exclusivement les expériences empiriques de deux DR ou CES.

Conclusion générale

L'analyse minutieuse des travaux scientifiques pertinents révèle l'émergence d'une problématique qui concerne le vécu des acteurs chargés de l'implantation des réformes, la compréhension du processus d'appropriation du changement en éducation. Ainsi, plusieurs études témoignent que l'implantation des réformes de décentralisation dans l'éducation est devenue problématique (Thomas, 1993; Cheng, 1996; Ribot, 2002; Lessard et al. 2008), eu égard à la nature des réformes et aux réactions des individus.

On est naturellement au cœur de la question des pratiques d'appropriation. L'étude s'est attardée, plus spécifiquement, sur la manière dont les cadres scolaires gèrent l'implantation du changement au MESSRS. Elle s'est intéressée aux comportements d'appropriation des DR et des CES en explorant leurs perceptions, leurs attentes, leurs pratiques d'appropriation et identifier les difficultés auxquelles ils sont confrontés.

Cette recherche qualitative et exploratoire ouvre singulièrement un nouveau champ d'analyse qui lie le processus de mise en œuvre des réformes de décentralisation dans le domaine de l'éducation aux pratiques d'appropriation des cadres scolaires.

Par ailleurs, l'expérience de cette recherche s'est avérée féconde sur le plan théorique et méthodologique. Elle offre aux participants la capacité de mieux comprendre le processus d'appropriation au plan individuel. De plus, elle accorde une importance à la dimension pratique des démarches personnelles d'appropriation.

Le but de la recherche étant de comprendre les expériences d'appropriation de la décentralisation auprès des DR et des CES, nous avons fait appel aux méthodes de cueillette de données qualitatives. Dans ce contexte, les outils de collecte de données utilisés sont : l'entretien semi-directif, l'observation et la collecte de documents d'archives. Quant à l'analyse des données, elle s'appuie essentiellement sur l'induction à l'aide de logiciel comme NUD IST.

Au terme de cette étude, les résultats de l'analyse permettent de comprendre, d'expliquer l'état actuel de la mise en œuvre de la décentralisation au MESSRS. Plus précisément, ils renseignent la communauté scientifique et les décideurs politiques sur le degré d'implantation des changements prescrits aux cadres scolaires du ministère.

Spécifiquement, les résultats reliés à la première question dévoilent des conclusions très pertinentes. En effet, grâce à cette étude exploratoire, on comprend maintenant que les DR et les CES adhèrent aux objectifs de la décentralisation. Ils évaluent les caractéristiques de la décentralisation, de leurs prérogatives et celles des collaborateurs.

Les résultats associés aux comportements d'appropriation de la réforme et aux récurrences révèlent des modalités à la fois convergentes et contrastées. En ce qui concerne l'appropriation, les résultats de l'étude montrent qu'elle suppose une bonne connaissance de la législation, des collaborateurs, l'adoption de principes de gestion appropriés, de certaines attitudes et le développement de compétences spécifiques. Tout particulièrement, certains facteurs influencent fortement le comportement d'appropriation des participants. Au nombre de ces dimensions importantes, il y a, l'engagement de l'individu, la vision partagée du changement, les ajustements périodiques et les remises en question.

D'autre part, l'appropriation requiert de la patience, de la tolérance, de la persévérance et un esprit ouvert. De tels résultats permettent d'affirmer que l'appropriation se renouvèle sans cesse dans un développement professionnel basé sur une démarche pragmatique, réflexive et contextuelle. Elle a pour ainsi dire, un caractère variable.

Enfin, les résultats de la présente recherche démontrent que les DR et les CES rencontrent des difficultés diverses et tentent à leur manière d'y faire face. Ces écueils sont, entre autres, liés aux relations professionnelles, à la législation et à la structure inachevée du ministère. Face à ces différentes difficultés, certaines d'études futures nous apparaissent pertinentes. À ce propos, l'on pourrait examiner le pilotage du changement au niveau central; la qualité de la gestion du changement au MESSRS; les pratiques les plus efficaces en matière d'appropriation du changement. Il pourrait s'avérer important également d'analyser les évolutions des croyances et convictions des acteurs scolaires à l'égard des différentes réformes et l'impact de celles-ci sur les pratiques de gestion attendues au ministère.

Références

- Abu-Dahou, I. (1999). *Une gestion plus autonome des écoles*. Paris: UNESCO, Institut international de planification de l'éducation.
- Adamolekun, L. (1999). *Public Administration in Africa*. Boulder: Westview Press.
- Affichard, J. (1997). *Décentralisation des organisations et problèmes de coordination: les principaux cadres d'analyse*. Paris: L'Harmattan.
- Alter, A. (2000). *L'innovation ordinaire*. Paris: PUF.
- Anadon, M. (2006). La recherche dite "qualitative" de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches Qualitatives*, vol. 26, no 1, 5-31.
- Anderson, R. D. (1992). Perspectives on complexity: essay on curricular reform. *Journal of Research in Science Teaching*, vol 29, New York, 861-877.
- Angers, M. (1996). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Anjou: Les éditions CEC.
- Arrêté 2003/054/MESSRS/SG portant règlement intérieur des établissements secondaires du Burkina Faso. (s.d.).
- Aujoulat, I. (2007). *L'empowerment des patients atteints de maladie chronique. Des processus multiples: auto-détermination, auto-efficacité, sécurité et cohérence identitaire*. Université catholique de Louvain: Thèse de doctorat.
- Balima, A. S. (1970). *Genèse de la Haute-Volta*. Ouagadougou: Presse africaine. .
- Barbier, J.-M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: Presses universitaires de France.
- Bardhan, P., & Mookherjee, D. (1998). *Expenditure Decentralization and The Delivery of Public services in Developing countries*. Boston: Boston University.
- Bardin, L. (1996). *L'analyse de contenu*. Paris: PUF.
- Barrère, A. (2006, juillet-août - septembre). Les chefs d'établissement face aux enseignants: enjeux et conflits de l'autonomie pédagogique. *Revue française de pédagogie*, no 156, pp. 89-99.
- Barrère, a. (2007). Chef d'établissement: un singuliermétier. *Les cahiers pédagogiques*, no 158, 24-26.

- Barroso, J., Afonso, N., Bajomi, I., Berkovits, B., Irme, A., & Gabor, E. (2002). *Systèmes éducatifs, modes de régulation et d'évaluation scolaire et politique de lutte contre les inégalités en Angleterre, Belgique, France, Hongrie et au Portugal: synthèse des études de cas. Rapport de recherche*. <http://www.girsef.ucl.ac.be/europeanprojet.htm>.
- Bassolet, F. D. (1968). *Évolution de la Haute-Volta: de 1898 au 3 janvier 1966*. Ouagadougou: Imprimerie nationale de Haute-Volta.
- Bernier, C., Bareil, C., & Rondeau, A. (2003). Transformer l'organisation par la mise en oeuvre d'un ERP: une appropriation à trois niveaux. *Revue Internationale de Gestion*, 24-33.
- Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie. Perspectives ethnosociologiques*. Paris: Nathan Université.
- Besson, P. (1999). Les ERp à l'épreuve de l'organisation. *Systèmes d'Information et de Management*, vol. 4, no 4, 21-51.
- Bianchi, J., & Kouloumdjian, M.-F. (1986). Le concept d'appropriation. Dans A. M. LanLan, J. Bianchi, & M. F. Kouloumdjian, *L'espace social de la communication*. Paris: Retz/CNRS.
- Bizeul, D. (2006). Les ressorts psychologiques sont-ils des faits ? Dans P. Paillé, *La méthodologie qualitative: posture de recherche et travail de terrain* (pp. 63-83). Paris: Armand Colin.
- Blandin, B. (2002). *La construction du social par les objets*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bordeleau, L. (2005). Quelle phénoménologie pour quels phénomènes ? *Revue Recherches qualitatives*, vol. 25, no 1, 103-127.
- Bourdon, S. (2000). L'analyse qualitative informatisée : logique des puces et quête de sens . *Recherches qualitatives*, volume 2 1 , 21-44.
- Bouvier, A. (1994). *Management et projet des établissements scolaires*. Paris: Hachette.
- Brassard, A., & Brunet, L. (1983). *Centralisation-Décentralisation. Étude de modèles organisationnels*. Montréal: Association des commissions scolaires de la région de Montréal.
- Brassard, A., Brunet, L., & De Saedeleer, S. (2004). Les effets de la décentralisation dans les systèmes scolaires à l'extérieur du Québec. Dans M. Saint-Pierre, & L. Brunet, *De la décentralisation au partenariat: administration en milieu scolaire* (pp. 65-94). Sainte-Foy: Presses Universitaire du Québec.

- Breton, M. (1994). On the Meaning of Empowerment and Empowerment-oriented social Work. *Social Work with Groups*, vol. 17, no 3, 23-27.
- Brunet, L., Brassard, A., & DeSaedeleer, S. (2004). La décentralisation dans le système d'enseignement au Québec: la Loi sur l'instruction publique (loi 180) et ses effets perçus. Dans S.-P. Marjolaine, & L. Brunet, *De la décentralisation au partenariat: Administration en milieu scolaire* (pp. 95-120). Québec: Presses de l'université du Québec.
- Burkina Faso. (1998). *Loi no 042 /98/ AN/ portant Organisation et Fonctionnement des Collectivités.*
- Burkina Faso. (1998). *Loi no 040/98/AN/ portant Orientation de la Décentralisation au Burkina Faso.*
- Burkina Faso. (1998). *Loi no 041/98/ AN/ portant Organisation de l'Administration du Territoire au Burkina Faso .*
- Burkina Faso. (1998). *Loi no 043/ 98/ AN/ portant Programmation de la Mise en Œuvre de la décentralisation .*
- Burkina Faso. (1998). *Textes d'Orientation de la Décentralisation (TOD).*
- Burkina Faso. (2001). *loi no 013-2001/AN portant modification de la loi no 040/ 98/AN .*
- Burkina Faso. (2003). *Arrêté no 2003-053/MESSRS/SG portant création des directions régionales de l'enseignement secondaire.*
- Burkina Faso. (2004). *Loi no 55-2004/AN portant Code Général des Collectivités Territoriales au Burkina Faso.*
- Burkina Faso. (2005). *Décret 045/Pres/PM/MESSRS portant création des régions.*
- Burkina Faso. (2007). *Decret 2007/542/PRES/PM/MESSRS portant organisation, attributions et fonctionnement du ministère des enseignements secondaire, supérieur et de la recherche scientifique.*
- Burkina Faso. (2007). *Loi No 013/2007/ AN Portant Loi d'Orientation de l'Éducation.*
- Caldwell, B. (1990). School-Based decision Making and Management: International Developments. Dans Chapman, *School-Based decision Making and Management* (pp. 3-26). London: Falmer Press.
- Carnoy, M. (1999). *Mondialisation et réforme de l'éducation: ce que les planificateurs doivent savoir.* Paris: UNESCO: IIPÉ.

- Cefaï, D. (2003). *L'enquête de terrain*. Paris: La Découverte .
- Cefaï, D. (2006). Une perspective pragmatique sur l'enquête de terrain. Dans P. Paillé, *La méthodologie qualitative: posture de recherche et travail de terrain* (pp. 33-62). Paris: Armand Colin.
- Chabal, P., & Daloz, J.-P. (1999). *L'Afrique est partie, du désordre comme instrument politique*. Paris: Economica.
- Champagne, E., & Ouedraogo, B. M. (2008, September 21-23). Le Burkina Faso face aux défis de la décentralisation. *Andrew Young School of policy Studies, International Studies Program*.
- Charreaux, G. (1997). *Le gouvernement des entreprises. Corporate Governance. Théorie et faits*. Paris: Economica.
- Cheng, Y. C. (1996). *School effectiveness and school based-management: a mechanism for development*. London: The Falmer Press.
- Combaz, G. (1999). autonomie des établissements, diversification pédagogique et inégalités scolaires: effets sociaux des parcours pédagogiques diversifiés au collège. *Revue française de pédagogie*, 73-88.
- Cook, R. C. (2003). Decentralisation and Poverty Reduction in Africa: The Politics of Local-central Relations. *Public administration and Development*, vol. 23, no 1 February.
- Corwall, J. R., & Perlman, B. (1990). *Organizational entrepreneurship*. Homewood. II Irwin.
- Courpasson, D. (2000). *L'action contrainte. Organisations libérales et domination*. Paris: PUF.
- Creswell, J. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, Californie: Sage Publications.
- Crozier, M. (1995). *La crise de l'intelligence. Essai sur l'impuissance des élites à se réformer*. Paris: Interéditions.
- Dafflon, B., & Madiès, T. (2008). *Décentralisation : quelques principes issus de la théorie du fédéralisme financier, Notes et documents n°42*. Paris: Agence Française de développement.
- Dario, P. (2000). L'éducation pour tous en Afrique de l'Ouest. *Revue Internationale d'Éducation*, no 27.
- Daviau, C., & Olivier, L. (2002). D'une réforme constructiviste vers une pédagogie en action. *Propos pédagogique*. (pp. 1-4). Montréal: Commission scolaire de Montréal.

- Daviau, C., & St-Pierre, M. (2007). Le renouvellement des pratiques de gestion et de formation des gestionnaires en contexte de réforme. Dans L. Lafortune, M. Ettayebi, & P. Jonnaert, *Observer les réformes en éducation* (pp. 97-114). Québec: Presses de l'Universités du Québec.
- De Saedeleer, S. (2003). *Décentralisation et autonomie des CEGEP: la production d'un effet établissement. Thèse inédite de doctorat*. Université de Montréal.
- Dechamp, H., Goy, A., Grimand, T., Lévy, F. X., & DeVaujany. (2005). Gestion stratégique et perspective appropriative: comparaison des modes endogènes et exogènes. Dans F. X. DeVaujany, *De la conception à l'usage: éléments d'un management de l'appropriation des objets et outils de gestion*. Éditions EMS, Collection : Questions de Société.
- Delors, J. (1996). *L'éducation: un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*. Paris: Éditions Odile Jacob et UNESCO.
- Demailly, L. (1993). L'évolution actuelle des méthodes de mobilisation et d'encadrement des enseignants. *Savoir, n° 1*, p. 25-46.
- Dépelteau, F. (2000). *La démarche d'une recherche en sciences humaines*. Laval: Les Presses de l'Université Laval.
- Depover, C. (2003). Présent et futur d'un dispositif innovant. Dans B. Charlier, & D. Peraya, *Technologie et innovation en pédagogie* (pp. 65-68). Paris: INRP.
- Depover, C., & Strebelle, A. (1996). Fondements d'un modèle d'intégration des activités liées aux nouvelles technologies de l'information dans les pratiques éducatives. Dans G.-L. Baron, & E. Bruillard, *Informatique et éducation: regards cognitifs, pédagogiques et sociaux* (pp. 9-20). Paris: IRNP.
- Depraz, N. (2006). *Comprendre la phénoménologie: une pratique concrète*. Paris: Armand Colin.
- Derouet, J. L. (2004). Déconcentration, décentralisation et autonomie des établissements en France (1981-2003): D'un renouvellement des moyens de l'égalité au management en réseau. *Revue suisse des sciences de l'éducation 26/1*, p. 53-67.
- Desanctis, G., & Poole, M. S. (1994). Capturing the complexity in advanced technology use: adaptative structuration theory. *Organization science, vol. 5, no 2*, 121-146.
- Deschamp, C. (1993). *L'approche phénoménologique en recherche: comprendre en retournant au vécu de l'expérience humaine*. Montréal: Guérin Universitaire.

- Deschenaux, F., & Bourdon, s. (2005). Introduction à l'analyse qualitative informatisée à l'aide du logiciel QSR Nvivo 2.0 dans les cahiers pédagogiques de. *l'Association pour la recherche qualitative*, 1-45.
- Désagné, S. (2005). *Récits exemplaires de pratiques enseignantes. Analyse typologique*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Deslauriers, J. -P. (1991). *Recherche qualitative: Guide pratique*. Montréal: McGraw-Hill.
- Deslauriers, J. -P. (1997). L'induction analytique. Dans J. Poupart, L. -H. Groulx, J. P. Deslauriers, A. Laperrière, R. Mayer, & A. P. Pires, *La recherche qualitative: Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 293-308). Montréal: Gaëtan Morin.
- DeVaujany, F. X. (2005). La réflexivité comme alternative à la rationalité: le rendez-vous manqué des sciences de gestion. *Conférence Internationale de Management Stratégique*. Pays de Loire, Angers.
- Dieumegard, G. (2004). *Possibles signifiocatifs et construction d'assertions garanties en e--formation. Contribution à l'étude de l'activité des apprenants dans un dispositif institutionnel*. . Paris: Conservatoire National des Arts et Métiers. Thèse en Science de l'Éducation.
- Digout, J. (1997). Nouvelles technologies de l'information dans les entreprises: appropriation de l'innovation. *Revue gestion 2000*, 107-111.
- Dionne, L. (2004). L'espace de médiation: un lieu de réflexion sur les rôles et la posture du chercheur. Dans M. L'Hostie, & L. P. Boucher, *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques* (pp. 63-80). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Diop, M. C., & Diouf, M. (1993). Pouvoir central et pouvoir local: la crise de l'institution municipale au Sénégal. Dans S. Jaglin, & A. Dubresson, *Pouvoirs et cités d'Afrique noire, décentralisations en question* (pp. 101--123). Paris: Karthala.
- Dupriez, V. (2005). La transformation du métier de chef d'établissement en communauté française de Belgique. *Revue Politiques d'éducation et de formation*, no 13, 11-25.
- Duru-Ballet, M., & Meuret, M. (2001). Nouvelles formes de régulation dans les systèmes d'éducation étrangers. *Revue française de pédagogie*, 217-221.
- Dutercq, Y. (2000). Administration de l'éducation: nouveau contexte, nouvelles perspectives. *Revue française de pédagogie*, n0 130, 143-170.
- Eisen, A. (1994). Survey of neighborhood-based, comprehensive community empowerment initiatives. *Health Education Quaterly*, vol. 21, no 2, 235-252.

- Fisette, J., & Raffinot, M. (2010). *Gouvernance et Appropriation Locale du Développement*. Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.
- Fiske, E. B. (1996). *Decentralization of education: politics and consensus*. Washington: World Bank.
- Fourez, G., Engelbert-Lecomte, V., & Mathy, P. (1997). *Nos savoirs sur nos savoirs. Un lexique d'épistémologie pour l'enseignement*. Paris, Bruxelles: De Boeck.
- Friedberg, E. (1993). *Le Pouvoir et la Règle*. Paris: Seuil.
- Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- Gather Thurler, M. (1994). Relations professionnelles et culture des établissements scolaires: au delà du culte de l'individualisme? *Revue française de pédagogie*, n° 109.
- Gentil, D., & Husson, B. (1996). Décentralisation contre le développement local, Observatoire permanent de la Coopération Française. *Desclée Brouwer*, 59-92.
- Gibson, C. (1991). A concept analysis of empowerment. *Journal of Advanced Nursing*, no 16, 354-361.
- Giddens, A. (1994). *Les conséquences de la modernité*. Paris: L'Harmattan.
- Giorgi, A. (1997). De la méthode phénoménologique utilisée comme mode de recherche qualitative en sciences humaines: théorie, pratique et évaluation. Dans J. Poupart, J. -P. Deslauriers, A. Laperrière, R. Mayer, & A. P. Pires, *La recherche qualitative: Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 341-364). Montréal: Gaëtan Morin.
- Girod-Séville, M. (1996). *La mémoire des organisations*. Paris: Editions L'Harmattan.
- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherche qualitative*, vol. 24, 3-17.
- Gontcharoff, G., & Milano, S. (1987). *La décentralisation : le transfert des compétences*. Paris: Syros.
- Grefte, X. (2005). *La décentralisation*. Paris: La Découverte 122 p.
- Guba, E. G. (1981). Criteria for Assessing the Trustworthiness of Naturalistic Inquiries. *Educational Communication and Technology Journal* 29 (2), 75-91.

- Hallak, J. (2000). Politiques éducatives et contenus d'enseignement dans les pays en développement. *Colloque international, curriculum et contenu d'enseignement dans un monde en mutation: permanence et rupture*. Genève: Bureau international d'éducation, Unesco.
- Hamel, J. (2006). Réflexions sur l'objectivation du sujet et de l'objet. Dans P. Paillé, *La méthodologie qualitative: postures de recherche et travail de terrain* (pp. 85-98). Paris: Armand Collin.
- Hargreaves, D., & Hopkins, D. (1991). *school. The management and practice of development planning*. London: Cassell.
- Hawley, & Mc Whirter, E. (1991). empowerment in counseling. *Journal of Counseling & Development*, no 69, , 222-227.
- Houze, E. (2000). *Une approche structurelle de l'appropriation d'une technologie: le cas d'un groupe virtuel*. Aix en Provence: 18e Université d'Été de l'Institut International de l'Audit Social (I.A.S.).
- Hoxby, C. (2000). Does competition among public schools benefit students and taxpayers ? *American Economic Review*, vol. 90, no 5, 9-38.
- Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives, recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles: De Boeck.
- ILBOUDO, E. (2007). *Décentralisation en Afrique de l'Ouest et du Centre : apprendre des expériences locales et intersectorielles : eau, éducation, santé*. Bamako: ROCARE.
- Ismi, I. (Février 1998). Le FMI et la Banque mondiale contre le tiers monde. Version abrégée de l'article Plunder With a Human Face. *Z Magazine*.
- Jaccoud, M., & Mayer, R. (1997). L'observation en situation et la recherche qualitative. Dans J. Poupard, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A. P. Pires, *La recherche qualitative: Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 211-249). Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.
- Jacob, J.-P. (1998). La décentralisation comme distance. Réflexions sur la mise en place des collectivités territoriales en milieu rural ouest-africain . *Politique Africaine n° 71*, 133-147.
- Jacob, J.-P., & Blundo, G. (1997). Socio-anthropologie de la décentralisation en milieu rural africain. *Revue itinéraire, (IUED) no 49, décembre*.
- James, W. (1997). *Pragmatisme et empirisme*. Paris: PUF.

- Jonnaert, P., Lafortune, L., & Ettayebi, M. (2007). Un regard sur les réformes en éducation. Dans L. Lafortune, M. Ettayebi, & P. Jonnaert, *Observer les réformes en éducation* (pp. 1-14). Québec: Presses de l'université du Québec.
- Jütting, J., Corsi, E., & Stockmayer, A. (2005). Décentralisation et réduction de la pauvreté. *Repères, OCDE*, 2-5.
- Kafimbou, H., & Sanou, J. (2007). *Décentralisation et réduction de la pauvreté au Burkina Faso: Quelles stratégies ?* Ouagadougou: CEDRES.
- Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Katz, R. (1984). empowerment and Synergy: Expanding the community's health resources. *Prevention in Human services, vol. 3*, 201-226.
- Kaufmann, J.-C. (2004). *L'entretien compréhensif*. Paris: Armand Colin.
- Kieffer, C. H. (1984). citizen empowerment: a developmental perspectives. Dans J. Rappaport, R. Hess, & C. Swift, *studies in empowerment: Steps toward understanding and action*. New york: The Hayworth Press.
- Ki-Zerbo, J. (1978). *Histoire de l'Afrique Noire: d'hier à demain*. Paris: Éditions Hâtier.
- Koffi, V., Laurin, P., & Moreau, A. (2000). *Quand l'école se prend en main*. Québec: Presses de l'université du Québec.
- Kourouma, S. (juin 2004). La décentralisation, projet de la société guinéenne. *Télescope, vol. 11, no 3*, 22-27.
- Labonté, R. (1990). Empowerment: notes on professional and community dimensions. *Canadian review of social policy, vol. 26*, 64-75.
- Labonté, R. (1994). Health Promotion and Empowerment reflections on Professional Practice. *Health Education Quarterly, no 21*, 253-268.
- Lafortune, L. (2006). Leadership pédagogique dans le contexte d'un renouveau: compétence et programme de formation. *Le point en administration scolaire, vol 8 (3)*, 10-14.
- Lafortune, L., & Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'appropriier une réforme en éducation*. Québec: Presses de l'université du Québec.
- Lafortune, L., Lepage, C., & Landry, R. (2006). Rôle de la recherche dans l'accompagnement-recherche-formation d'un changement en éducation. Dans L. Lafortune, & P. A. Doudin, *Rôle de la recherche et du questionnement dans la formation* (pp. 187-202). Québec: Presses de l'Université du Québec.

- Lamoureux, A. (1995). *Recherche et méthodologie en sciences humaines*. Laval: Éditions Études Vivantes.
- Landry, R. (1997). L'analyse de contenu. Dans B. Gauthier, *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (pp. 337-360). 2^e édition Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lange, M.-F. (2003). École et mondialisation: vers un nouvel ordre scolaire ? *Cahier d'Études Africaines vol. XLIII (1-2), no 169-170*, 143-166.
- Laperrière, A. (1997). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. Dans Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer, & Pires, *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 365-389). Boucherville: Gaëtan Morin Éditeur.
- Laulan, A. (1984). assumer le paradoxe. *4ième congrès national des sciences de l'information et de la communication*. Inforcom.
- Le Bossé, Y. (2003). De l "'habilitation" au "pouvoir d'agir": vers une appréhension plus circonscrite de la notion d'empowerment. *Nouvelles pratiques sociales, vol. 16, no 2*, 30-51.
- Le Bossé, Y., & Dufor, F. (2001). Le pouvoir d'agir (Empowerment) des personnes et des communautés : une autre façon d'intervenir. Dans F. Dufour, & J. Guay, *Agir au coeur des communautés: la psychologie communautaire et le changement social* (pp. 75-115). La Presse de l'Université Laval.
- Le Bossé, Y., & Lavallée, M. (1993). Empowerment et psychologie communautaire: aperçu historique et perspectives d'avenir. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 7-20.
- Le Bossé, Y., & Lavallée, M. (1993). Empowerment et psychologie communautaire: aperçu historique et perspectives d'avenir. *Cahiers internationaux de psychologie sociale, vol. 20*, 7-20.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Editions d'Organisation.
- Le Bris, É., & Paulais, T. (2007). Introduction thématique. Décentralisations et développements. *Afrique contemporaine vol. 1 no 221*, 21-44.
- Leclercq, J.-M., & Vaniscotte, F. (2005). Perspective internationale: quelle direction pour les établissements scolaires. *Politiques d'éducation et de formation. Analyses et comparaisons internationales*, 79-100.

- Leclercq-Olive, M., & Rohegude, A. (2001). Décentralisations : entre dynamiques locales et mondialisation. *Cahiers du GEMDEV*, n° 27.
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu: notion et étapes. Dans J. -P. Deslauriers, *Les méthodes de la recherche qualitative* (pp. 49-65). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Mascall, B. (1999). *Large-scale reform : what works ? Research rapport*. Toronto: OISE-Université de Toronto.
- Lemieux, V. (1997). *La décentralisation*. Québec: Éditions de l'IQRC.
- Lemieux, V. (2001). *Décentralisation, politiques et relations de pouvoir*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Lemieux, V. (2006). La décentralisation selon le principe de serviabilité. Dans G. Courtemance, J. Des Lauriers, V. Lemieux, G. Paquet, R. Petrella, D.-G. Tremblay, & B. Vachon, *Pour une décentralisation démocratique*. Québec: Les Presses de l'université Laval.
- Léssard, C. (2006). La Gouvernance de l'éducation au Canada: tendances et significations. *Éducation et Société*, vol. 2 no 18, 181-201.
- Lessard, C., Desjardins, P. D., Schwimmer, M., & Anne, A. (2008). Les politiques et les pratiques en éducation: un couplage problématique. Une perspective anglo-américaine. Une perspective. *Carrefour de l'Éducation* no 25, 155-194.
- Lord, J., & dufort, F. (1996). Le pouvoir, l'oppression et la santé mentale. *Canadian journal of Community Mental Health / revue Canadienne de santé mentale communautaire*, vol. 15, no 2, 17-20.
- Louise, L., Moussadak, E., & Philippe, J. (2007). *Observer les réformes en éducation*. Québec: Presses de l'université du Québec.
- Malam Moussa, L., & Ilboudo, E. K. (2012). *Decentralization in West and Central Africa: Learn from local and intersectoral lessons-Education -Water-Health*. Abidjan: Editions Universitaires de Côte d'Ivoire .
- Maxwell, A. J. (1996). *Qualitative research design: an interative approach*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- McGinn, N., & Welsh, T. (1999). *La décentralisation dans l'éducation: pourquoi, quand, quoi et comment ?* Paris: UNESCO.
- Merleau-Ponty. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard.

- MESSRS. (2007). *Decret 2007/ 542/PRES/PM/ MESSRS/ portant organisation du Ministère des enseignements secondaire, supérieur et de la recherche scientifique*. MESSRS.
- Meyer, P. P. (1993). *L'irresponsabilité médicale*. Paris: Grasset.
- Meyor, C., Lamarre, A.-M., & Thiboutot, C. (2005). L'approche phénoménologique en sciences humaines et sociales: question d'amplitude. *Recherches qualitatives, vol 25, no 1*, 1-8.
- Millerand, F. (1998). Usages des NTIC : les approches de la diffusion, de l'innovation et de l'appropriation (2e partie). *COMMposite, v99.1*. En ligne, http://commposite.uqam.ca/99.1/articles/ntic_1.htm. Récupéré sur http://commposite.uqam.ca/99.1/articles/ntic_1.htm
- Millerand, F. (1999). Usages des NTIC: les approches de la diffusion, de l'innovation et de l'appropriation. *Commposite.org (v 99.1)*.
- Millet, D. (2003). La tragédie de la dette: d'un colonialisme à l'autre. *CDTM France, Bulletin no 6*.
- Mills, A. (1991). *La décentralisation des systèmes de santé*. Genève: OMS.
- Mills, A., Vaughan, P., & Tabibzadeh, I. (1991). *La décentralisation des systèmes de santé: concepts, problèmes et expériences de quelques pays*. Organisation mondiale de la santé (ed).
- Mons, N. (2004). Politiques de décentralisation en éducation: diversité internationale, légitimations historiques et justifications empiriques: politiques et discours éducatifs: comparaisons internationales. *Revue française de pédagogie, no 146*, 41-52.
- Morais, M. A. (2001, <http://www.district1.nbed.nb.ca/mentorat/ressources/ppppp.doc>). Les cinq niveaux d'appropriation des technologies de l'information et de la communication chez les enseignantes et les enseignants. Shédiac, Nouveau-Brunswick.
- Morrisette, J. (2010). *Manières de faire l'évaluation formative des apprentissages : analyse interactionniste du savoir-faire d'enseignantes du primaire*. Sarrebruck, CH: Les Éditions universitaires européennes.
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Mucchielli, A. (2004). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Paris: Armand Colin.
- Murphy, J. (1991). *Restructuring schools: Capturing and Assessing the phenomena*. New York: Teachers College Press: Columbia University.

- Murphy, J., & Seashore-Louis, K. (1999). *Handbook of research on Educational Administration*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Nations, u. (1965). *Decentralization for National and Local Development*. New York: United Nations.
- Newbrough, J. R. (1992). Community Psychology in the Postmodern world. *Journal of Community Psychology*, vol. 20, no 1, 10-25.
- Ninacs, w. A. (1995). Empowerment et service social: approche et enjeux. *Service social*, vol. 44, no 1, 69-93.
- NUD*IST, Q. (2002). *N6 Référence Guide*.
- OBIN, J.-P. (1996). *Les établissements scolaire entre l'éthique et la loi*. Paris : Hachette-Éducation .
- OCDE. (2001). *Gestion des établissements. De nouvelles approches*. Paris: OCDE.
- Odden, A. R. (1991). *Education Policy Implementation*. Albany: State University Press.
- OIT. (2001). *L'impact de la décentralisation et de la privatisation sur les services municipaux*. Genève: Bureau international du Travail Genève.
- Olivier, L., & Payette, J.-F. (2010). *Argumenter son mémoire ou sa thèse*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Olowu, D. (2001). Structures et processus politiques et institutionnels locaux. *Colloque sur la décentralisation et la gouvernance locale en Afrique, 26 - 30 mars, 2001*. Cap Afrique du Sud.
- Olowu, D. (2003). Local institutional and political structures and processes : recent experience in Africa. *Public Administration and Development*, 23 (1), , 41-52.
- Osborn, M. (2002). Le nouveau rôle des chefs d'établissement: le cas de l'Angleterre. Dans *Politiques d'éducation et de formation: Analyses et comparaisons internationales*. POLEF.
- Ouédraogo, H. M. (2003). Decentralisation and Local Governance: Experiences from Francophone West Africa. *Public Administration and Development*, vol. 23, no 1.
- Ouédraogo, M. (2007). *La communalisation en milieu rural: les élus locaux peuvent-ils relever le défi ?* Ouagadougou: Harmattan.
- Paillé, P. (1994). Pour une méthodologie de la complexité en éducation: le cas d'une recherche-action-formation. *Canadien journal of Education*, 19 (3), 40-60.

- Paillé, P. (2006). Qui suis-je pour interpréter ? Dans P. Paillé, *La méthodologie qualitative: posture de recherche et travail de terrain* (pp. 99-123). Paris: Armand Colin.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Paquelin, D. (1999). Ressources éducatives, des produits aux usages: le sens du changement. Dans J. N. Retz, *Guide des formations multimédia* (pp. 263-273).
- Paquelin, D. (2009). *L'appropriation des dispositifs numériques de formation : du prescrit aux usages*.
- Paquelin, D. (2010). *L'appropriation des dispositifs numériques de formation: du prescrit aux usages*.
- Paquet, G. (2005). *Gouvernance: une invitation à la subversion*. Québec: Éditions Liber.
- Peirce, C. S. (2002). Comment rendre nos idées claires. Dans *Pragmatisme et pragmatisme, Oeuvre I* (pp. 237-263). Paris: Cerf.
- Pelletier. (1996). Chef d'établissement, innovation et formation : de la complexité aux savoirs d'action. Dans M. GARANT, & B. BONAMI, *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation*. Bruxelles: De Boeck.
- Pelletier, G. (2000). *Une décennie perdue ou grand bon en arrière: décentralisation, privatisation et obligation de résultats au sein des pays en développement*. Conférence présentée au colloque international: l'obligation des résultats en éducation. Site <http://www.afides.qc.ca>.
- Pelletier, G. (2004). La décentralisation du système scolaire québécois. Une variation sur un thème majeur. Dans M. S.-P. Brunet, *De la décentralisation au partenariat: Administration en milieu scolaire* (pp. 151-171). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Perkins, P., & Zimmerman, M. A. (1995). Empowerment theory: Research and Application. *American Journal of Psychology*, vol. 23, no 5, 569-580.
- Perrenoud, P. (1998). Diriger en période de transformation ou de crise, n'est-ce pas, tout simplement, diriger? Dans G. Pelletier, & R. Charron, *Diriger en période de transformation* (pp. 7-30). Montréal: AFIDES.

- Phillips, S., Raham, H., & Reniham, P. (2003). *The role of the School Principal, Present Statut and Future Challenges in Managing Effective Scholls*. Kelowna, Society for the Advancement of Excellence in Education.
- Piaget, J. (1967). *La psychologie de l'intelligence*. Paris: Armand Collin.
- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives : problème central du développement*. Paris: PUF.
- Pires, A. P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique. Dans B. Gauthier, *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 113-169). Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.
- Piveteau, A. (2005). Décentralisation et développement local au Sénégal, chronique d'un couple hypothétique. ,. *Revue Tiers-monde*, , 185, 75-93.
- Plaisent, M., Bernard, P., Zuccaro, C., & Favreau, S. (1996). *L'appropriation des nouvelles technologies de communication*. Québec: Presses de l'université du Québec.
- Plante, J. (2004). La dynamique de la centra-décentralisation du système éducatif québécois. Dans M. Sint-Pierre, & L. Brunet, *De la décentralisation au partenariat: administration en milieu scolaire* (pp. 7-43). Québec: Presses de l'université du Québec.
- Plante, J. (2004). La dynamique de la centra-décentralisation du système éducatif québécois. Dans M. Saint-Pierre, & L. Brunet, *De la décentralisation au partenariat: administration en milieu scolaire* (pp. 7-41). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Polton, D. (2004). Décentralisation des systèmes de santé: un éclairage international. *Revue française des affaires sociales*, 267-299.
- Poulin, Y. (juin 2004). Les décentralisations administratives en Afrique: Qu'avons-nous appris ? *Télescope vol. 11 no 3*, 2-6.
- Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (1988). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Bruxelles: Pierre Mardara.
- Pourtois, J.-P., Desmet, H., & Lahaye, W. (2006). Postures et démarches épistémiques en recherche. Dans P. Paillé, *La méthodologie qualitative: posture de recherche et travail de terrain* (pp. 169-200). Paris: Armand Colin.
- Proulx, S. (1988). *Vivre avec l'ordinateur : les usagers de la micro-informatique*. Boucherville, QC : Editions G. Vermette.

- Proulx, S. (2002). Trajectoires d'usages des technologies de communication: les formes d'appropriation d'une culture numérique comme enjeu d'une société de savoir. Dans J. De la Vegas, & C. Licoppe, *Usages émergentes des TI*. Paris: Annales des télécommunications, no 57.
- Prud'Homme, R. (1995). The dangers of decentralization. *The World Bank research Observer*, vol. 10, no 2, 201-220.
- Raby, C. (Juillet 2004). *Analyse du cheminement qui a mené des enseignants du primaire à développer une utilisation exemplaire des technologies de l'information et de la communication (TIC) en classe*. Thèse Université de Québec à Montréal.
- Raffinot, M. (2010). Aide extérieur et appropriation locale des politiques de développement: le cas des pays africains à faible revenu. Dans J. Fisette, & M. Raffinot, *Gouvernance et Appropriation du Développement Locale: Au-delà des modèles importés* (pp. 57-83). Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.
- Rappaport, J. (1984). Studies in Empowerment: introduction to the Issues. *Prevention in Human Service*, no 3, 1-17.
- Rappaport, J. (1987). Terms of empowerment/exemplars of prevention: toward a theory for community psychology. in *American Journal of Community Psychology*, 15, 121-148.
- Raywid, M. A. (1990). Rethinking Scholl Governance. Dans R. F. Elmore, *Restructuring Scholls: The next Generation of Scholl Reform* (pp. 152-206). San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Reading, M. A., Taylor, P., & Heywood, J. W. (2002). *Leadership in schools papers from an International Symposium*. EFEA.
- Reding, M. A., Heywood, J., & Watson, L. E. (2002). *Leadership in school Papers from International symposium*. EFEA.
- Ribot, J. C. (2002). *La décentralisation démocratique des ressources naturelles. Institutionnaliser la participation populaire*. Washington: Institut des ressources mondiales.
- Ricoeur, P. (1995). *Le temps du récit*. Paris: Éditions Esprit.
- Robertson, A., & Minkler, B. (1994). New Health Promotion Movement: A critical Examination. *Health Education Quarterly*, vol. 21, no 3, 295-312.
- Rogers, T., Khamidoullina, I., & Zeiliper, R. (2003). Une conception participative centrée utilisateur. Dans P. Charlier, & D. Peraya, *Technologie et Innovation en pédagogie* (pp. 102-112). Bruxelles : De Boeck.

- Rondinelli, D. A. (1989). Analyzing decentralization policies in developing countries. *A political Economy framework, Developing and change*, vol. 20, 57-87.
- Rondinelli, D. A., Nellis, J. R., & Cheema, S. (1984). *Decentralization in Developing Countries: a review of recent experiences*. Washington :: World Bank .
- Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (1995). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. Thousand Oaks: CA: Sage.
- Saint-Germain, M. (2002). Le leadership constructiviste: une solution au paradoxe de l'individualité et de la normalisation. Dans L. Langlois, & C. Lapointe, *Le leadership en éducation: plusieurs regards, une même passion* (pp. 113-151). Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.
- Savoie-zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation: ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. Dans M. Anadon, & M. L'Hostie, *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (pp. 15-49). Ste-Foy: Presses de l'Université Laval.
- Savonnet-Guyot, C. (1985). *Le Prince et le Naaba. Politique africaine: le Burkina Faso*. Paris: Les éditions Karthala.
- Savonnet-Guyot, C. (1986). *État et sociétés au Burkina: essai sur la politique africaine*. Paris: édition Karthala.
- Schmidt, H. J. (2005). Le chef d'établissement en Allemagne. *Politiques d'éducation et de formation. analyses et comparaisons internationales*, no 13, 37-51.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (traduit de l'anglais par Jacques Heynemand et Dolorès Gagnon). Québec: Les Éditions logiques.
- Senellart, M. (1995). *Les arts de gouverner: du regimen médiéval au concept de gouvernement*. Paris: Éditions du Seuil.
- Sherwin, S. (1992). *No Longer Patient: Feminist Ethics and health Care*. Philadelphia: Temple Univesity Press.
- Simondon, G. (1964). *L'individu et sa genèse physico-biologique*. Grenoble Million.
- Smith, W. F. (1999). Leadership fo Renewal. *Phi Delta Kappan*, vol. 80.
- Spillane, J. (1998). State policy and the non-monolithic nature of the local school districtand organization professional considerations. *American educational research journal*, Spring 1998, vol. 35, no 1., 33-65.

- Spillane, J. (2000). Cognition and policy implementation : District policymakers and the reform of mathematics education. *Cognition and instruction*. 18 (2), , 141-179.
- Spillane, J., Reiser, B. J., & Reimer, T. (2002). Policy implementation and cognition : reframing and refocusing implementation research. *Review of educational research*, Fall 2002, Vol. 72, No. 3, 387-431.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant Observation*. New York ,Holt: Rinehart and Winston, Inc.
- Tarondeau, J.-C. (1998). *Le management des savoirs*. Paris: PUF (collection Que Sais-je ?).
- Tchimou, D. M. (2006). *La nouvelle régulation des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne: analyse historique et sociopolitique des cas du Bénin et du Sénégal*. Thèse doctorat, Université de Montréal.
- . *Education canadienne et internationale*, vol. 37, 17-36.
- Thede, N. (2010). Réforme de l'État, décentralisation et appropriation locale en Afrique. Dans J. Fisette, & M. Raffinot, *Gouvernance et appropriation locale du développement: au-delà des modèles importés* (pp. 137-157). Ottawa: Les Presses de l'université d'Ottawa.
- Thomas, H. (1993). The education-reform movement in England and Wales. Dans H. Beare, & W. L. Boyd, *Restructuring School: An International Perspective on the movement to Transfer the Control and Performance of School* (pp. 30-50). Londres: The Falmer Press.
- Touré, E. H. (2009). *Décentralisation et gouvernance locale: les effets sociopolitiques de la gestion foncière décentralisée dans la communauté rurale de Ross Béthio (Delta du Fleuve Sénégal)*. Thèse de doctorat. Université Laval.
- Toussaint, E. (2003). Endettement de l'Afrique subsaharienne au début du XXI ème siècle. L'Afrique: créancière ou débitrice? *article publié le 10 novembre 2003, CADTM*.
- Tremblay, D. G. (2006). Décentralisation et gouvernance: l'apport des théories institutionnalistes et des nouvelles visions de la gouvernance et du rôle de l'État. Dans G. Courtemance, J. Des Lauriers, V. Lemieux, G. Paquet, R. Petrella, D.-G. Tremblay, & B. Vachon, *Pour une décentralisation démocratique* (pp. 67-87). Québec: Les Presses de l'université Laval.
- UNESCO. (2002). *Amélioration de la gestion des écoles dans un contexte de décentralisation. Programme de recherche et de formation coordonné par l'Institut international de planification (IIPÉ)*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2005). *Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous (EPT)*. Paris: UNESCO.

- UNESCO. (2007). *Décentralisation en éducation: politiques et pratiques nationales*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2007). *Les nouveaux rôles des chefs d'établissement dans l'enseignement secondaire*. Paris: UNESCO.
- Vallerie, B., & Le Bossé, Y. (2006). Le développement du pouvoir d'agir (empowerment) des personnes et des collectivités: de son expérimentation à son enseignement. *Les sciences de l'éducation, vol.39, no 3*, 87-99.
- VanZanten, A. (2004). *Les politiques d'Éducation*. Paris: Édition Presse Universitaire de France, Collection Que sais-je.
- Viens, J., & Peraya, D. (2004). Résultats et perspectives d'application d'un modèle de recherche-action- formation pour soutenir l'innovation pédagogique de cours e-learning. *Revue Suisse des Sciences de l'éducation*.
- Wallerstein, N. (1992). Powerlessness, empowerment and health: implications for health promotion programmes. *American Journal of Health Promotion, vol. 6, no 3*, 197-205.
- Wallerstein, N., & Bernstein, E. (1994). Introduction to Community Empowerment, Participatory Education and Health. *Health Education Quarterly, vol. 21, no 2*, 141-148.
- Wallerstein, N., & Bernsteine, E. (1988). Empowerment Education : Freire's Ideas Adapted to Health Education. . *Health Education Quarterly. Vol 15 (4)* , 379-394.
- Wallerstein, N., & Sanchez-Merki, V. (1994). Freirian-praxis in Health Education: Research Results from an Adolescent Prevention Program. *Health Education Research, vol. 6, no 3*, 105-118.
- Weber, M. (1992). *Essais sur la théorie de la science*. Paris: Presses Pocket.
- Wertsch, J. V. (2002). *Voices of collective remembering*. New York: Cambridge University Press.
- Williams, R., Harold, B., Robertson, J., & Southworth, G. (1997). Sweeping decentralization of educational decision-making authority: lessons from England and New Zeland. *Phi Delta Kappa, vol. 78, no 8*, 626-631.
- Winkler, D. (1989). *Decentralization in Education: An Economic Perspective*. Washington, DC: World Bank: Population and Human Ressources Department.
- Work, R. (2002). *Overview of Decentralsation Worldwide: A Stepping stone to Improved Governance and Human Development*. UNDP.

Zacharie, A. (2003). *Étude de cas: le Sénégal*. Comité pour l'annulation de la dette du Tiers-Monde (CADTM).

Zarifan, P. (1999). *Objectifs compétences: pour une nouvelle logique*. Éditions liaison.

Zimmerman, M. A. (1990). Taking aim on empowerment research: on the distinction between individual and psychological concepts. *American Journal of Psychology*, 169-177.

Annexe 1 : lettre aux DR

Ottawa, le 12 novembre 2009

À
Monsieur le Directeur régional
Du Site A

Objet : prise de contact et transmission
des documents et formulaires de consentement

Monsieur le Directeur régional,

Honneur m'échoit d'inviter votre haute bienveillance à prendre une part active à l'étude intitulée : « L'appropriation des prérogatives attachées aux fonctions de directeurs régionaux (DR) et de chefs d'établissements secondaires (CES) publics dans le contexte de la décentralisation au Burkina Faso : une analyse phénoménologique ».

Aussi, serais-je très honoré si vous preniez une part active à l'étude et en facilitant également le recrutement de **trois (03) chefs d'établissements secondaires publics des lycées** nommés avant 2005, de sexe masculin ou féminin, ayant **cinq (05) ans et plus dans leur poste** et 15 ans de carrière dans l'enseignement comme participants.

Ma conviction est que vous êtes les principaux acteurs du système éducatif, des experts possédant une expérience de terrain pertinente qui assure la mise en œuvre des réformes de décentralisation dans l'enseignement secondaire.

Vous êtes donc invité à participer à **deux entrevues de 60 et 30 minutes respectivement** dans le cadre de cette étude intéressante qui mettra l'accent sur vos expériences d'appropriation des prérogatives qui vous sont dévolues dans le contexte de la décentralisation.

L'étude de terrain se déroulera du _____ pour la _____. Pour les DR et les chefs d'établissements publics qui participent à l'étude, une immersion d'une semaine dans l'environnement de travail des participants précédera les entrevues, pour une meilleure compréhension de leur expérience et de leur monde vécu.

Le doctorant et le directeur de thèse, pendant et après la période visée par le formulaire de consentement, ne divulgueront pas, sauf autorisation écrite du répondant, les renseignements fournis par les participants qui seront considérés comme étant « confidentiels » ou « exclusifs », et protégeront le caractère confidentiel de ces renseignements.

Cette recherche permettra, j'en suis convaincu, aux participants que vous êtes de contribuer à l'avancement de la connaissance sur l'appropriation des normes fondamentaux de décentralisation dans le domaine de l'administration de l'éducation secondaire et de réfléchir à vos actions accomplies et vécues, observables et/ou pensées dans votre contexte spécifique. Votre participation vous permettra singulièrement de redécouvrir comment vous vous appropriez les prérogatives attachées à vos fonctions, en les adaptant et en les transformant dans le sens d'une meilleure action circonstanciée.

J'espère que vous conviendrez avec moi qu'il s'agit là d'une étude importante qui retient votre intérêt. Je vous serais reconnaissant de bien vouloir confirmer votre participation et de transmettre le formulaire de consentement aux chefs d'établissements remplissant les conditions que vous souhaitez désigner pour l'étude.

Si vous désirez poser des questions au sujet de la présente lettre d'invitation, veuillez communiquer par courrier électronique avec l'étudiant doctorant à l'adresse : ou le directeur de thèse, à l'adresse :

Je vous remercie de l'intérêt que vous porterez à la présente et me réjouis à l'avance de votre participation et de celle des trois autres chefs d'établissements secondaires publics.

- P.J. :
- une copie PDF du formulaire de consentement
 - une copie de l'autorisation de collecte de données du MESSRS
 - une copie du certificat d'approbation déontologique de l'université d'Ottawa

Annexe 2 : questionnaire sociodémographique

Code :

Informations personnelles

Âge : comprise entre 35-40 45-50 55-60
 40-45 50-55 plus de 60

Dernier niveau de scolarité atteint

Diplôme (s) universitaire (s) :
 Diplôme (s) professionnel (s) :
 Autres :

Expérience de travail

Nombre d'année dans l'enseignement :
 Nombre d'année d'expérience comme chef d'établissement :
 Nombre d'année dans le poste actuel comme chef d'établissement:

Établissement

Nombre de professeurs : Femmes : Hommes : Total :
 Nombre personnel administratif :
 Nombre de salles de classes :
 Effectif total des élèves :

Merci beaucoup

Annexe 3 : grille d'observation

Date:		Lieu:		Durée observation:	
Code participant:				Déroulement de la journée	
Personnes présentes:				Faits et pratiques:	
Réflexions				Plan des lieux	

Annexe 4 : Guide d'entrevue

Préambule

Je me nomme.....

Merci Mme /M (Prénom et Nom du participant) pour votre disponibilité et votre participation à cette étude.

Comme vous le savez, ce projet de recherche qui se réalise auprès des directeurs régionaux et des chefs d'établissements secondaires publics, vise à explorer les différentes formes de comportements d'appropriation des réformes de décentralisation au MESSRS et d'évoquer avec vous en détail votre expérience individuelle ainsi que les difficultés rencontrées et les moyens de les résoudre.

1. Pour vous, que signifie être DR/CES ?
 - a. Quel témoignage pouvez-vous faire de votre expérience personnelle ?
 - b. Quelles actions concrètes faites-vous ?
2. Racontez-moi votre compréhension des réformes de décentralisation ?
3. Quelles réflexions vous inspirent particulièrement la mise en œuvre de la décentralisation ?
 - a. En quoi consistent les changements les plus significatifs à opérer ?
4. Comment mettez-vous la décentralisation en œuvre ?
 - a. Que faites-vous concrètement, au quotidien (comment son implantation se traduit-elle)?
 - b. Quelles analyses faites-vous de vos pratiques d'appropriation ?
5. À partir de votre expérience personnelle, quelles attentes essentielles vous viennent à l'esprit?
6. Pouvez-vous nous parler à présent des obstacles rencontrés et les moyens de la résoudre ?

Nous sommes à la fin de ce premier entretien et je vous renouvelle mes remerciements pour votre entière et franche collaboration. Je vous recontacterai pour le second entretien et nous conviendrons en semble du jour et de l'heure après la transcription des conversations enregistrées. À bientôt.

Questions de relance :

- pouvez-vous nous relater ou raconter une expérience ou vos expériences, en la matière?
- que voulez-vous dire lorsque vous dites....?
- quelles ressources vous paraissent essentielles ?
- quel autre exemple pouvez-vous nous donner ?
- pouvez-vous donner d'autres exemples?
- Vous m'aviez dit...Pouvez-vous m'expliquer davantage ?
- Vous venez de dire que..., cela me semble intéressant. Racontez-moi une de ces expériences

Annexe 5 : Feuille de prise de notes

Date :	Heure :	Lieu :	Question de relance	Demande de Précision
Nom :				
Question 1				
Question 2				

Annexe 6 : Calendrier de la collecte des données janvier à avril 2010

