

CADRE DE MISE EN ŒUVRE DE LA COMMISSION MUNICIPALE D'ÉDUCATION

Partie 1 : En guise de revue de littérature

1. Introduction

Les dispositifs organisationnels étendus et complexes finissent par créer des pesanteurs qui vont à l'encontre des objectifs admis par tous : générant ainsi du gaspillage, de l'inefficacité et des blocages systémiques. Dans le secteur de l'éducation, une administration déconcentrée assure certes, une présence sur l'étendue du territoire, mais le cantonnement au strict secteur de l'éducation vient créer de nouvelles barrières. Le Plan Opérationnel d'éducation (2010-2015) prévoit que : *<< Au niveau local, dans une double perspective de décentraliser des services éducatifs et d'associer les collectivités territoriales à la gestion de l'école fondamentale, le Ministère à travers les DDE prendra les dispositions opportunes pour la création et la mise en place, dans chaque commune, d'une Commission Municipale d'Éducation (CME)¹ >>*.

Cette disposition jette les bases d'une véritable décentralisation de l'Éducation puisque la responsabilité de l'entretien des bâtiments scolaires, du recensement des enfants en âge d'aller à l'école et du suivi de la mise en application de la gratuité scolaire sont dévolus à la CME. Ces dispositions ont toutes des conséquences au plans de l'efficacité administrative, la gestion des moyens financiers et, même, la dimension de l'apprentissage.

Cet article propose de passer du niveau du souhait et de la prescription à celui de l'opérationnalisation et du fonctionnement effectif des CME. Pour réaliser ce passage, il est important de définir une stratégie d'intervention comportant des étapes bien précises tout en n'étant elles-mêmes exhaustives. Cependant, cette stratégie implique, en amont, une connaissance du rôle de la commune dans d'autres systèmes scolaires et une description du dispositif organisationnel de la décentralisation du système scolaire en Haïti.

2. Rôle de la commune dans le système scolaire : une vue comparative en guise de contextualisation

Dans le cadre de cet article, en vue d'avoir une meilleure compréhension du processus de la mise en place des CME, il est important de comprendre le concept de décentralisation et comment d'autres pays l'on déjà fait en Haïti en matière de gestion de leur système scolaire.

¹ MENFP, Vers la refondation du système éducatif Haïtien, le plan opérationnel 2010-2015, page 45.

La décentralisation est le processus à travers lequel l'Etat central transfère une partie de ses pouvoirs aux collectivités territoriales (département, région, commune...). Toutefois, il importe de souligner que ce processus n'est pas toujours le fruit de pressions auxquelles l'Etat central aurait été soumise, mais peut également s'inscrire dans un cadre légal. Historiquement, la décentralisation dans l'éducation s'est véritablement imposée dans certains pays européens vers le début du 21^e siècle, mais dès la fin du 20^e siècle les premiers signes commencent déjà à se manifester.

i. La décentralisation de l'éducation en France

Olivier Rey (2013) rapporte que, jusque vers la fin du 20^e siècle, la France était encore considérée comme le modèle par excellence de l'Etat centralisé en matière d'éducation. L'Etat français s'est fait éducateur, de Napoléon à Jules Ferry pour garantir le maintien d'un ordre précis, l'ordre républicain national contre les désordres locaux. L'auteur affirme que le premier président de la 5^e République de Gaule était porteur d'un projet de politique qui prévoyait l'école comme un outil solidement piloté par l'état ; et d'après lui, si la décentralisation a été entamée en France, dans les années 1960, c'était surtout pour alléger la lourdeur du fonctionnement étatique et permettre l'expression de l'autorité du pouvoir central au cœur des académies. Il en veut pour preuve la mise en place, en 1963, de la carte scolaire et de la sectorisation dans l'optique de faciliter cette centralisation.

Selon Lelièvre² (2008), ce n'est que dans les années 1980 que le processus de décentralisation de l'éducation commence effectivement à se matérialiser en France. Des interlocuteurs étatiques locaux étaient alors désignés comme Représentants des collectivités territoriales et ont hérité en même temps de nouvelles responsabilités. Le lancement de la politique de Zones d'Éducation Prioritaire (ZEP) par le ministre de l'Éducation (Alain Savary) de 1981 aurait pu être interprété comme signe avant-coureur de la phase du processus de décentralisation des années 1980, mais il faut noter qu'au début, le ZEP n'a jamais fait l'objet d'un cadre légal.

Peu après, sous la pression du Ministère de l'intérieur français et de Gaston Defferre, une série de lois seront adoptées en vue de la régularisation de la décentralisation de l'éducation, dont notamment les lois de 1983 qui organisent le partage bien connu qui entre en application en 1986. Les départements et régions sont devenus respectivement responsables des opérations de construction, reconstruction, extension et réparation des collèges et des lycées, dont ils assurent l'équipement et le fonctionnement. La conception de l'éducation comme mission partagée s'affirme dans les années 1990, notamment dans les contrats éducatifs locaux (Gauss, 2013)

² cité par Olivier Rey

dans lesquels les face-à-face avec l'administration de l'éducation cèdent la place à une plus grande ouverture aux administrations déconcentrées, sous l'égide du préfet de manière formelle.

La loi du 13 Aout 2004 a introduit, d'après ce que rapporte O. Rey, la deuxième phase du processus de décentralisation de l'éducation. Cette loi a été surnommée l'acte II de la décentralisation. En 2011, une autre action très importante sera posée sur la base d'une loi portant sur la refondation de l'école ou acte III de la décentralisation. Laquelle a été concrétisée par l'actualité parlementaire - incontestablement marquée par l'engagement croissant des collectivités territoriales sur la question éducative.

ii. La décentralisation de l'éducation au Burkina-Faso

Au Burkina-Faso, la décentralisation de l'éducation va jusqu'aux villages. On n'y parle pas de commission municipale scolaire, mais de conseils de villageois de développement. A travers ces conseils et certaines autres entités mises en place par l'état central, la commune peut mener et organiser des campagnes de sensibilisation pour la scolarisation des enfants et particulièrement pour la scolarisation des filles. Organiser des concours pour récompenser les meilleurs encadreurs pédagogiques, enseignants et élèves des circonscriptions d'éducation. Toutes ces responsabilités de la commune entrent dans un cadre strictement légal. Le dispositif juridique de base qui consacre l'effectivité de la décentralisation dans le secteur de l'éducation de base est constitutif de textes de loi, de décrets, et d'arrêtés ; au titre de ces textes, nous pouvons citer :

La loi n0 013-2007/An du 30 juillet 2007 portant loi d'orientation à l'éducation ;

Décret n0 2009- 644 /PRES/PM/MEBA/MAHRH/MASSN/MESSRS/MATD/MJE du 8 septembre 2009, portant organisation de l'éducation non formelle ;

Décret n0 2008- 236/ /PRES/PM/MEBA/MASSN/MESSRS/MATD du 8 mai 2008 portant organisation de l'enseignement primaire ;

Décret n0 2008- 681/ /PRES/PM/MEBA/MASSN/MESSRS/MJE du 3 Novembre 2008 portant adoption de lettre politique éducative ;

Décret n0 2007-770/PRES/PM/MEBA/MASSN/MESSRS/MATD du 19 novembre 2007 portant composition, organisation et fonctionnement du conseil national de l'éducation et des conseils régionaux de l'éducation ;

Décret n0 2009-106/ PRES/PM/MEBA/MASSN/MEF/MATD/MFPRE du 3 mars 2009, portant transfert de compétences et de ressources de l'Etat aux communes dans les domaines du préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'alphabétisation ;

Décret n0 2009-109/ PRE/PM/MFPRE/MATD/MEF du 3 mars 2009, portant modalité de mise à disposition des agents de la fonction publique auprès des collectivités territoriales et de gestion de leur carrière ;

Arrêté interministériel n0 2009-022/MATD/MEF/MEBA/MASSN portant protocole-type d'opérations entre l'Etat et les communes dans le cadre du transfert de compétences et de ressources de l'Etat aux communes dans les domaines du préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'alphabétisation.

iii. La décentralisation de l'éducation au Cameroun

Au Cameroun, conformément à l'article 15 du décret n0 2010/00247/PM du 26 février 2010 fixant les modalités d'exercices de certaines compétences transférées par l'Etat aux communes en matière d'éducation de base. L'Etat assure le suivi, le contrôle et l'évaluation de l'exercice des compétences transférées aux communes en matière de construction, d'équipements, d'entretien et de maintenance des écoles maternelles et primaires et des établissements préscolaires. Dans cette perspective, selon les dispositions de l'article 16, alinéas 01 et 02 dudit décret, la commune et les services déconcentrés de l'Etat compétents dressent semestriellement un rapport sur l'état de mise en œuvre des compétences transférées dans le domaine concerné, lequel est adressé respectivement au Ministre chargé de la décentralisation et à celui chargé de l'éducation de base. Ce processus met ainsi en jeu la responsabilité des projets chargés d'assurer la tutelle des communes, des Maires et des responsables des services déconcentrés de l'éducation qui deviennent ainsi les conseillers des édiles municipaux au regard de leur expertise en science de l'éducation.

iv. La décentralisation de l'éducation au Québec

Au Québec, la loi sur l'instruction publique définit un ensemble de fonctions et de responsabilités pour la commission scolaire (article 208 à 301) et identifie clairement une mission pour l'établissement (article 36). L'absence de définition claire au regard de la commission scolaire a laissé libre cours depuis la mise en vigueur du projet de loi de 180 de 1998 à des interprétations quant aux pratiques des rôles et responsabilités de chacun (Ministère de l'éducation, du loisir, commission scolaire et établissement).

En effet, depuis leur création en 1845, elles ont connu des multiples transformations comme la mise en place des commissions scolaires communes, confessionnelles et dissidentes, puis des commissions scolaires régionales responsables de l'enseignement secondaire.

La commission scolaire constitue ainsi, une véritable institution politique locale possédant les attributions d'un gouvernement décentralisé. Sa mission première est de s'assurer que la

population de son territoire reçoive les services éducatifs auxquels elle est en droit de s'attendre. La commission scolaire constitue donc un gouvernement local : Doté d'une vie politique, Ayant un pouvoir de taxation, Ayant juridiction sur un territoire propre, Ayant l'obligation d'organiser les services éducatifs sur son territoire, Responsable devant la population locale par l'élection des commissaires au suffrage universel

La commission scolaire est mandatée pour organiser l'éducation préscolaire, les services éducatifs de formation générale primaire et secondaire, et de formation professionnelle pour les adultes. Elle a également mandat de développer des services de formation sur mesure adaptée aux besoins des entrepreneurs et de fournir de l'aide aux entreprises. La commission scolaire se voit alors accorder une mission d'une importance cruciale qui se situe au cœur même du développement de toute collectivité.

Pour l'exercice de cette mission, la loi sur l'instruction publique confère à la commission scolaire des fonctions et des pouvoirs importants liés : à la planification des services éducatifs, la gestion des ressources, au contrôle et à l'évaluation et à l'offre des services à la communauté.

3. La décentralisation de l'éducation en Haïti

En Haïti, la décentralisation du système éducatif peut se situer au niveau de la déconcentration des tâches de l'administration centrale par le niveau administratif local³. Cependant, dans l'inventaire du cadre juridique portant sur le secteur de l'éducation établi dans le Plan Opérationnel 2010-2015, les lois suivantes sont citées sur la question :

- a. La dernière loi organique véritable du MENJS du 23 Octobre 1984 ;
- b. Le décret du 5 juin 1989 adoptant les structures organisationnelles du MENJS aux nouvelles réalités sociopolitiques ;
- c. Le décret de mars 1985 « visant à organiser la formation professionnelle de façon à favoriser l'épanouissement maximal des aptitudes et des capacités productives de l'individu et la mise en valeur des ressources humaines du pays en vue du développement » ;
- d. La loi portant création et organisation, en 2009 de l'ONAPE (office national de partenariat en éducation) venant solidifier le partenariat public/privé en éducation, autre enjeu majeur de la gouvernance.

³ Olivier Rey

Le dispositif majeur de la décentralisation du système scolaire en Haïti

La Direction Départementale de l'Éducation (DDE) est le dispositif central de décentralisation du système scolaire en Haïti. Cependant, il comporte des problèmes liés à son statut et à son fonctionnement en général. Mais, ce qu'il faut comprendre c'est que la DDE n'est pas isolée de la gestion du bureau central du ministère chargé de l'éducation nationale.

Les lignes qui suivent constitue une description des caractéristiques de ce dispositif.

i. Un espace légal

Les Direction Départementales, tout comme l'ensemble du ministère de l'Éducation, sont encore régies par le *Décret du 8 mai 1989*, publié dans le Moniteur du 5 juin 1989. Les DDE sont visées par les articles 32, 33,34 et 35.

Les attributions de celles-ci –définies à l'article 34- sont les suivantes :

- a. Stimuler, coordonner, superviser et évaluer toutes les activités éducatives du Département
- b. Proposer des plans départementaux d'éducation en définissant les objectifs, en établissant des programmes d'activités, en déterminant les ressources humaines, matérielles et financières nécessaires à leur exécution, en veillant à ce que ces plans soient conformes aux plans généraux du secteur éducatif et en collaboration avec les autres secteurs du Département ;
- c. Assurer la gestion des ressources humaines, matérielles et financières dans le Département ;
- d. Veiller dans tous les établissements publics et privés à l'application des programmes et des méthodes fixées par le ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports ;
- e. Faire des suggestions en vue d'adapter l'application des curricula aux spécificités des Départements.

L'article suivant (35) précise que les modalités de fonctionnement de la DDE sont déterminées par Arrêté.

Cet Arrêté ne sera jamais pris. Cependant un important travail de réflexion sur la structuration des DDE et des BDS sera effectué en 1995 par le Cabinet du ministre Emmanuel Buteau. Les textes issus de cette réflexion ont été partiellement mis en application, mais n'ont jamais fait l'objet d'une décision formelle de Ministère.

Le second espace légal de référence est celui défini par *le Décret⁴ du 17 mai 2006 portant Organisation de l'Administration centrale de l'État*. Les Directions Départementales sont visées de manière générale par les articles de la section III du Chapitre II du Décret

⁴ Décret portant organisation de l'Administration centrale de l'État, Spécial No.8 Le Moniteur du mardi 27 septembre 2005. Port-au-Prince, Haïti.

susmentionné, notamment par les articles 83 à 91. Ce texte présente trois nouveautés importantes dans le cadre de la présente étude :

- a) L'article 89 qui stipule que les 'Directeurs Départementaux, les Chefs de Service et de section dans le Département ont même traitement administratif que les Directeurs..... de l'Administration Centrale⁵.
- b) L'article 90 qui précise que les Ministères veillent ... à la déconcentration sur le territoire national des structures de leurs Services techniquement déconcentrés.
- c) L'article 92 qui précise que les Services Techniquement Déconcentrés dans un département fonctionnent sous la supervision des Directeurs Départementaux des Ministères concernés.

Un troisième texte de référence potentielle est le projet de Loi Organique du MENFP. Ce texte actualiserait et remplacerait le Décret de 1989. Dans la version examinée, en son chapitre IV, il traite des attributions des Direction Départementale. L'Article 45-I prévoit les attributions des DDE.

ii. Un lieu

Une Direction Départementale doit être vue comme une structure administrative d'animation d'un Territoire : le Département Géographique. Actuellement, les Directions Départementales d'Éducation sont au nombre de dix. Le découpage administratif national a rejoint le découpage fait depuis les années 90 par l'Éducation qui avait créé un Département Éducatif des Nippes. Le constat commun est qu'à l'exception de la DDE du Sud, TOUTES les DDE visitées par l'IHFOSED, dans le cadre d'autres études antérieures, sont logées dans des locaux loués ou prêtés et inappropriés tant par la dimension que par la répartition des services.

⁵ Les dispositions de l'Article 89 sont, il est vrai, modulées par l'Article 173 des dispositions transitoires du Décret du 17 mai 2006, en faisant du Ministère des Finances l'arbitre de la mise en œuvre de cette disposition égalitaire. Il revient au MENFP, dans le cadre des arbitrages budgétaires, de proposer pour le secteur la mise en application de la présente disposition, ne serait-ce que pour les directeurs départementaux. L'argumentaire devra être soigneusement construit.

iii. Environnement non maîtrisé

L'un des premiers analyseurs du fonctionnement des DDE a été la question de la maîtrise de l'information relative à l'environnement de la DDE. Les demandes d'accès à des informations relatives (a) au personnel de la DDE, (b) aux établissements fonctionnant sur le territoire de la DDE (c) aux enseignants (c) à l'inventaire matériel en relation avec les infrastructures technologiques. Toute information demandée (le plus souvent par le niveau central ou pour les besoins du niveau central) donnait lieu à une mobilisation ad hoc pour l'information.

Une tentative d'explication de la situation est proposée ci-dessous. La situation est complexe. Elle est valable pour toutes les Directions Départementales d'Éducation visitées. Le schéma d'explication envisagé doit rendre compte de réalités locales différentes.

1. Le premier élément d'explication que l'on peut évoquer est l'absence d'habitudes et de directives sur la prise informée de décisions. Les recommandations d'un niveau hiérarchique à un autre sont très rarement basées sur l'analyse de scénarii quantitativement argumentés.
2. Les dispositifs d'information ne viennent pas par génération spontanée. La construction vient par couches successives mises en place année après année manuellement ou électroniquement. On entend souvent avancer l'absence d'informatisation des services comme argument/justification à l'absence d'information. Ce sont les habitudes de constitution des séries de données qui ne sont pas en place.
3. La dernière raison évoquée est l'absence de financement. Le dispositif administratif de gestion du secteur de l'éducation a été perverti par "Les projets". La routine administrative a été remplacée par une logique d'opérations coup de poing financé par tel ou tel projet et donnant lieu à des financements additionnels. Le système n'a plus de routines administratives naturelles (sauf dans les salles de classe).
4. Enfin une dernière explication est la conception liant information et pouvoir. Cette conception valorise le détenteur de l'information. Deux domaines d'activité sont marqués par cette conception : la gestion financière (exclusivité des administrateurs) et la gestion du personnel.

iv. Absence de directives sur la circulation de l'information

La génération de l'information n'est que l'un des aspects du problème des DDE. Le second aspect concerne la circulation de cette information. Dans ce dernier cas, il n'y a pas de directives en vigueur sur la circulation de l'information. Une solution serait une directive spécifique sur les flux d'informations à transmettre d'un niveau hiérarchique à un autre. Une autre voie prometteuse est celle de la mise en place d'un Système d'Information pour la Gestion de l'Éducation (SIGE). La construction d'un tel système est un projet d'envergure qui

va au-delà d'une informatisation et renvoie à toute la structure de prise de décisions et à la culture de l'organisation MENFP.

v. Ressources humaines faiblement qualifiées

En termes de ressources humaines de qualité et en nombre suffisant pour contribuer à l'atteinte des objectifs de la production de connaissances scolaires et pédagogiques, les ressources disponibles au niveau des DDE sont très faibles en qualité et en quantité. En effet, le constat fait tout le long des missions dans les DDE est qu'il existe une pléthore de cadres départementaux répartis dans des services pour lesquels ils n'ont pas été formés. Ajouté à ce problème, l'absence d'attributions formelles conduit des prises de décisions diversifiées sans « *rationale* » administratif et technique. Enfin, ces dix (10) dernières années, beaucoup de recrutements d'agents administratifs et d'inspecteurs sont réalisés en dehors des prescrits de l'OMRH.

vi. Faible capacité des DDE en matière de gestion financière

En matière de gestion financière, il faut avouer que la capacité des DDE est relativement faible et désuète. Certes, l'institution dispose d'une unité de gestion financière avec un personnel qualifié dont un administrateur et un comptable, mais il n'existe pas au sein des DDE un système de prévision budgétaire, ni de gestion et de suivi financier. Il n'existe non plus un système d'audit, ni de sources de financement stables.

vii. Faible capacité des DDE en matière de suivi et évaluation

Analysant les informations obtenues de l'entretien avec les inspecteurs, on peut avouer que la capacité de ces institutions en matière de suivi et évaluation est quasi inexistante. Il n'y a pas de système de planification, de suivi et d'évaluation des performances. Les DDE ne disposent pas d'un budget pour les activités de suivi et d'évaluation.

viii. Structure organisationnelle des DDE non standardisée

Chaque DDE visitée possède une structure organisationnelle propre, différente l'une de l'autre. Ce qui empêche aux DDE de jouer leur rôle d'institutions d'encadrement et d'animation du territoire. Par ailleurs, les postes de Directeurs –Adjoints départementaux ne font que se multiplier. En 2019, on recense au moins deux directeurs départementaux adjoints par DDE pour lesquels des attributions ont été rédigés de toute pièce sans aucune directive administrative stricte et raisonnable. Par exemple, dans un département d'éducation, un DDE-Adjoint s'est vu confier la gestion de quatre (4) BDS. De plus, le changement des Directeurs départementaux d'éducation n'aide pas à la stabilité organisationnelle des DDE en absence d'un manuel de gestion officialisé par les autorités du MENFP.

Enfin, une étude menée par l'IHFOSED en juillet 2013, ***mais curieusement encore d'actualité en 2023***, sur les capacités institutionnelles des directions départementales d'éducation a clairement établi que globalement les DDE souffrent d'une absence de

configuration commune. L'absence de texte fondateur et légal qui définit la composition des services et unités organisationnelles ainsi que leurs attributions favorise des variations structurelles d'une DDE à une autre même si certaines se ressemblent. Les organigrammes qui suivent définissent les configurations organisationnelles de certaines DDE d'Haïti analysées en 2013.

Figure 1 : organigramme perçu des DDE du Sud-est et du Centre

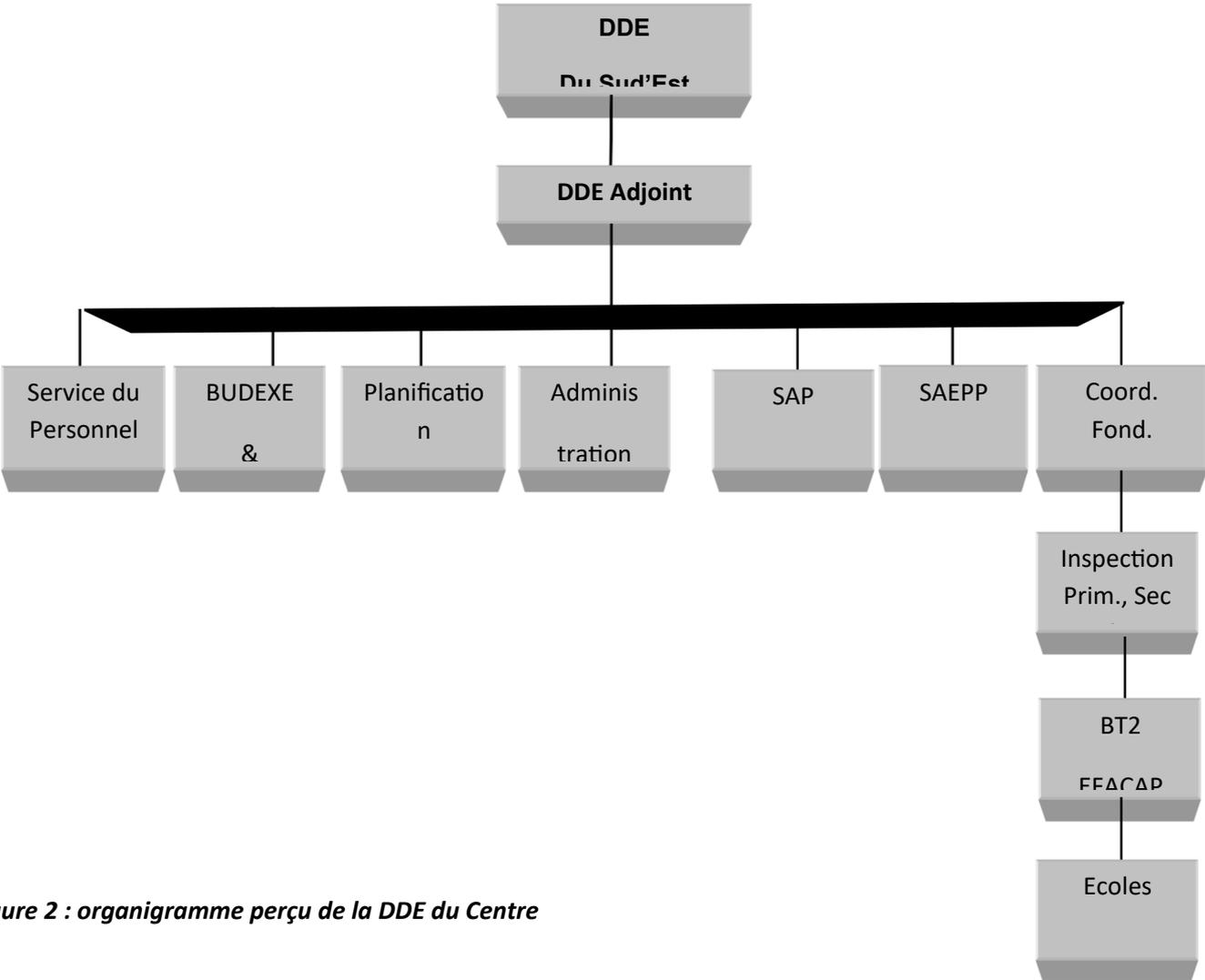
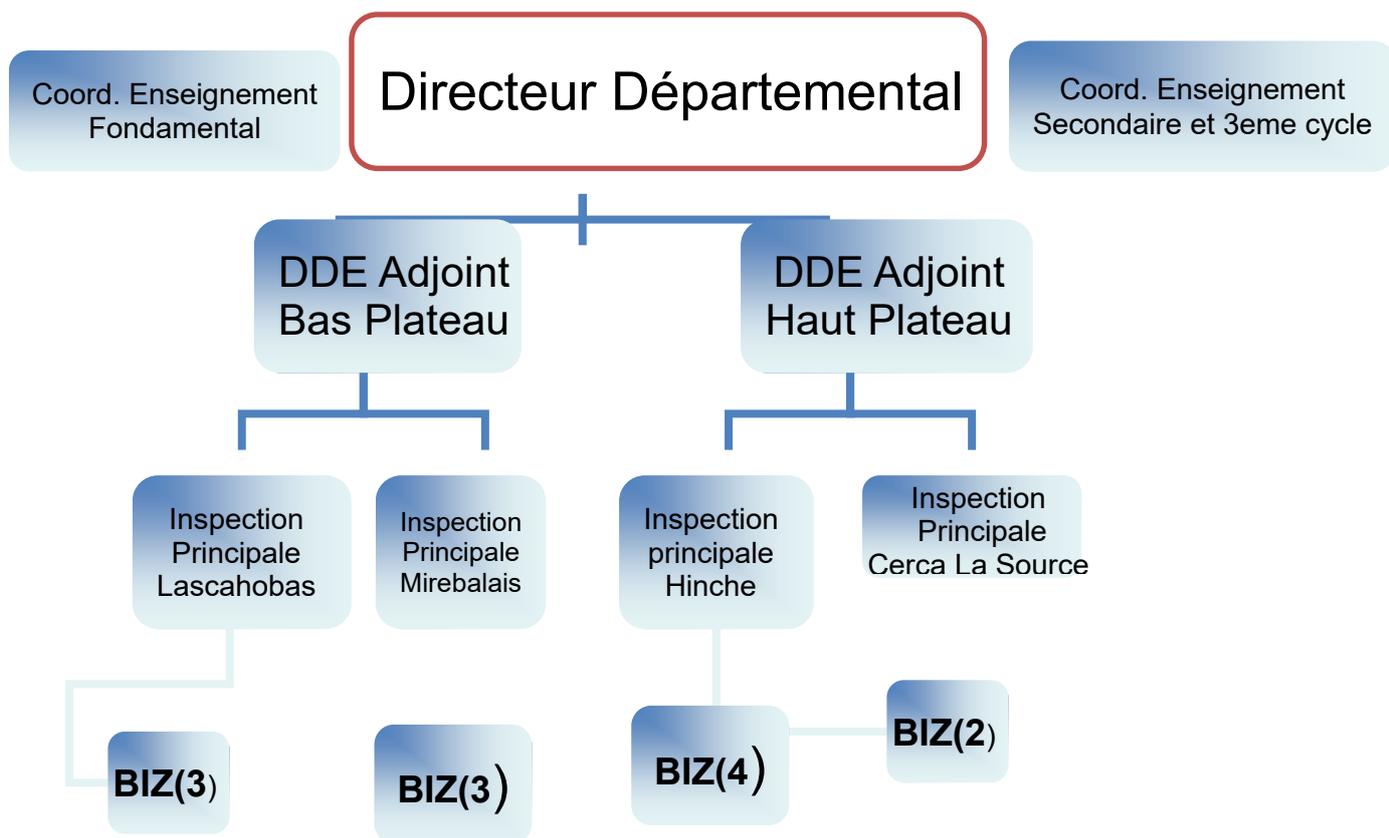


Figure 2 : organigramme perçu de la DDE du Centre



ix. Structure organisationnelle des BDS variable d'un point de vue géographique

Le MENFP dans son organisation actuelle utilise principalement son inspectorat en termes opérationnels. Initialement à chaque arrondissement correspond un District Scolaire dont la charge revient à un Inspecteur Principal qui joue le rôle de responsable du Bureau du District Scolaire (BDS), lui-même dirigeant une cohorte d'inspecteurs de zone qui eux-mêmes assurent les tâches d'inspection au niveau d'une zone géographique à l'intérieur de l'arrondissement et dirige le BIZ (Bureau de l'inspecteur de Zone). Il est à noter que ces « zones » peuvent être plusieurs dans une même commune (cas des communes de l'aire métropolitaine principalement) ou recouvrir 2 communes en même temps (cas rencontré en province). Les zones ne correspondent donc pas le plus souvent à une collectivité territoriale. De plus l'évolution démographique incontrôlée et la position plus réactionnaire que planificatrice du MENFP font que dans la réalité, fort souvent un BDS ne correspond pas à un arrondissement mais un assemblage variable de collectivités territoriales (1, 2 ou plusieurs communes).

Lors de la réalisation du diagnostic de la supervision, les inspecteurs étaient, aussi, appelés à décrire les tâches réalisées pendant un mois. L'analyse des données a montré très clairement que tous les inspecteurs ne réalisaient pas les mêmes tâches. Ajouté à ceci, il a été constaté que :

- i) certains BDS ne possédaient aucun local propre pour abriter leurs bureaux ;

- ii) des inspecteurs du secondaire logeaient dans les BDS (originellement pour l'Enseignement Fondamental) ;
- iii) des inspecteurs principaux n'avaient pas de personnel administratif sous leur responsabilité ;
- iv) les responsables de BDS, pour gérer la flotte d'inspecteurs de zone sous leur responsabilité, ne possédaient pas un manuel de gestion de l'inspection scolaire ;
etc.

x. Les BIZ : une fiction

La réalité est simple. Les Bureaux d'Inspection de Zone constituent une fiction de l'esprit. En fait, il n'existe pas, en général, des bureaux, à proprement parler, pour loger les inspecteurs de zone. Conséquemment, l'inspecteur de zone est le BIZ. Généralement, l'inspecteur de zone ne réside pas dans la zone placée sous sa juridiction. Il réside, le plus souvent, dans la ville où sont situés les bureaux de la DDE. De plus, chaque inspecteur, n'ayant pas des attributions propres, réalise des tâches de supervision selon sa philosophie de supervision.

En conclusion, les observations et constats fait tout le long de la consultation conduisent à proposer une nouvelle structuration de la DDE par la mise en œuvre d'un manuel de gestion des DDE. Au niveau des BDS, outre un redimensionnement des BDS (pour tenir compte de la topographie et de l'étendue), il faudra aussi un nouvel organigramme et un manuel de gestion de l'Inspection scolaire. Mais, attention à ne pas calquer l'organisation de l'inspection du secondaire sur celui du fondamental. Le coût d'extension des attributions des BDS aux établissements du secondaire serait trop élevé en ce qui concerne les ressources humaines. Les profils des Inspecteurs Principaux ne les qualifient pas en tant que gestionnaires d'établissements secondaires.

4. Conclusion

En introduction, il a été souligné la nécessité de définir une stratégie d'intervention comportant des étapes bien précises pour mettre en œuvre les Commissions municipales d'éducation (CME). A la base de cette dernière doit se trouver la volonté de permettre l'émergence d'un consensus entre les parties prenantes venant de plusieurs secteurs autres que celui de l'éducation. Sur la base de l'émergence d'une vision partagée des responsabilités des acteurs engagés aussi bien au niveau national qu'au niveau central, il sera nécessaire de mettre en place un triple dispositif destiné (i) à produire de la connaissance sur le sujet et à diffuser cette connaissance auprès de l'ensemble des concernés (ii) à produire une entité : la CME, dotée d'une organisation (textes fondateurs) , de référentiels organisationnels (manuel de procédures, savoir-faire, règlements intérieurs...) et (iii) faire fonctionner un dispositif pilote, capable d'informer sur le fonctionnement réel et de souligner les mesures de corrections à

apporter, avant une extension (progressive, liée aux moyens mis à disposition). La démarche sera progressive, itérative et émergente.

RSP