

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LEADERSHIP DES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE DE NIVEAU PRIMAIRE EN
VUE DE L'AMÉLIORATION DE LA RÉUSSITE DES ÉLÈVES EN CÔTE D'IVOIRE

THÈSE

PRÉSENTÉE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DU DOCTORAT EN ÉDUCATION

PAR

BÉNÉDICTE LUNION

DÉCEMBRE 2023

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.04-2020). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je remercie en premier lieu l'ensemble des professeurs qui m'ont accompagnée tout au long de cette aventure. Tout d'abord, je remercie ma directrice de recherche, la professeure Madeleine D. Tchimou, sans qui l'accomplissement de cette thèse n'aurait pas été possible. Merci pour ta patience et tout ton soutien. Mes remerciements vont également à mon co-directeur de recherche, le professeur Serigne Ben Moustapha Diédhiou qui a su se rendre disponible et m'accorder le temps nécessaire pour mener à bien ce projet. Je n'oublie pas l'ensemble des professeurs de l'UQAM qui ont chacun contribué à la conception de cette recherche.

Je tiens à remercier le ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation de la Côte d'Ivoire qui a autorisé la réalisation de la recherche. Je remercie également la direction des écoles, lycées et collèges qui a permis d'établir le lien entre le ministère et les inspections de la ville d'Abidjan. Je témoigne de ma reconnaissance aux inspecteurs de la DREN d'Abidjan 1 qui ont répondu favorablement à notre requête en nous mettant en lien avec les directions des écoles de leurs circonscriptions. Mes remerciements s'adressent enfin aux directions qui ont accepté de m'accorder leur temps en prenant part à la recherche, malgré un emploi du temps bien chargé. Sans vous, cette étude n'aurait pas pu aboutir. Merci.

Finalement, je ne saurais oublier mes parents qui, à des milliers de kilomètres, m'ont soutenue depuis le début, qui n'ont eu de cesse de m'encourager, surtout dans les moments difficiles. Merci.

DÉDICACE

Je dédie cette thèse à mes parents qui
ont cru en moi et qui m'ont
accompagnée tout au long de cette
aventure.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
DÉDICACE	iii
LISTE DES FIGURES.....	x
LISTE DES TABLEAUX.....	xi
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	xii
RÉSUMÉ	xv
ABSTRACT.....	xviii
INTRODUCTION	1
Chapitre 1 Problématique.....	4
1.1 Portrait général de l'éducation en Afrique Subsaharienne.....	4
1.2 Contexte socio-institutionnel de l'éducation en Côte d'Ivoire	7
1.2.1 L'éducation en Côte d'Ivoire après deux décennies de crise	7
1.2.2 Organisation de l'éducation	12
1.2.3 Financement de l'éducation	14
1.3 Le pari de la réussite scolaire et les défis de l'éducation en Côte d'Ivoire	17
1.3.1 Politique et réformes éducatives en Côte d'Ivoire	17
1.3.2 Taux de rétention, d'achèvement et de redoublement	19
1.3.3 Connaissances et compétences des élèves du primaire en Côte d'Ivoire... 23	
1.3.4 Facteurs d'échec scolaire en Côte d'Ivoire	23
1.3.5 Facteurs de réussite scolaire en Côte d'Ivoire.....	28

1.3.6 Synthèse du contexte général de la réussite scolaire en Côte d'Ivoire	29
1.4 Les enjeux du recrutement et de la formation des DES en Côte d'Ivoire	29
1.4.1 Les DES dans le contexte sous-régional de l'Afrique Subsaharienne	29
1.4.2 Les DES en Côte d'Ivoire	31
1.5 Synthèse de la problématique	32
1.6 Pertinence sociale	33
1.7 Pertinence scientifique	36
Chapitre 2 Cadre conceptuel	38
2.1 Recension des écrits	38
2.2 Le concept de leadership	44
2.2.1 Le leadership en contexte scolaire	47
2.2.2 Les styles de leadership	48
2.2.3 Les types de leadership	53
2.2.4 Le choix d'un leadership en contexte scolaire : le leadership pédagogique	55
2.2.4.1 Définition du leadership pédagogique	55
2.2.4.2 Le leadership pédagogique comme modèle de gestion de l'enseignement	57
2.2.4.3 Le choix du modèle de Hallinger et Murphy (1985) comme matrice d'analyse de l'exercice du leadership pédagogique	61
2.3 Le concept de réussite scolaire	65
2.3.1 Les indicateurs de la réussite scolaire	67
2.3.2 Les facteurs affectant la réussite scolaire	68
2.4 Synthèse du cadre conceptuel, questions et objectifs spécifiques de recherche	69
2.5 Schéma conceptuel et cadre d'analyse	70

Chapitre 3 La méthodologie.....	74
3.1 Le type de recherche	75
3.2 La posture épistémologique	77
3.3 Le protocole de recherche	79
3.3.1 Constitution de l'échantillon	79
3.4 Technique de collecte de données.....	83
3.4.1 L'entretien semi-dirigé.....	85
3.4.2 Méthodologie qualitative de collecte de données en ligne.....	86
3.4.3 Protocole d'entretien	87
3.5 Procédures de cueillette des données	90
3.5.1 Profil des directions d'école primaire	92
3.6 Déroulement des entretiens	95
3.7 Stratégie d'analyse des données.....	97
3.8 Les limites de la recherche qualitative	100
3.8.1 Les critères de scientificité.....	103
3.9 Synthèse de la méthodologie.....	104
Chapitre 4 Présentation des résultats	105
4.1 La DES en Côte d'Ivoire : Les caractéristiques	108
4.1.1 Place de la DES au sein du système éducatif ivoirien	108
4.1.1.1 Le rapport à la hiérarchie	109
4.1.2 Nomination et formation des DES	111
4.1.3 Les responsabilités des DES du primaire en Côte d'Ivoire.....	113
4.1.3.1 Les responsabilités d'ordre matériel et organisationnel.....	113
4.1.3.2 Les responsabilités administratives.....	116
4.1.3.3 Les responsabilités pédagogiques	118

4.1.3.4 Synthèse du rôle et des responsabilités de la DES	119
4.2 Le leadership exercé par les répondants de l'étude.....	119
4.2.1 La gestion de l'enseignement et de l'apprentissage.....	120
4.2.1.1 La mission et les objectifs de réussite scolaire.....	120
4.2.1.1.1 La mission scolaire.....	120
4.2.1.1.2 La mission sociale	123
4.2.1.1.3 La diffusion de la mission et des objectifs scolaires	125
4.2.1.2 La gestion du programme d'enseignement	127
4.2.1.2.1 Le matériel pédagogique et didactique	133
4.2.1.3 La supervision pédagogique des enseignants.....	136
4.2.1.3.1 Le cahier journal	137
4.2.1.3.2 Les visites de classe	139
4.2.1.4 La supervision des élèves.....	143
4.2.1.4.1 Les cahiers des élèves	144
4.2.1.4.2 Les évaluations.....	146
4.2.1.4.3 Les élèves en difficulté.....	149
4.2.1.5 Synthèse de la gestion de l'enseignement et des apprentissages au sein des écoles ivoiriennes.....	151
4.2.2 La gestion du climat.....	151
4.2.2.1 La valorisation de la réussite.....	152
4.2.2.2 Le développement professionnel des enseignants.....	154
4.2.2.2.1 Les cours critiques	154
4.2.2.2.2 Les formations organisées par la hiérarchie.....	157
4.2.2.3 La relation DES-enseignant au sein des écoles ivoiriennes en contexte post-crise	158
4.2.2.3.1 Le processus de prise de décision	162
4.2.2.3.1.1 Le conseil des maîtres	165
4.2.2.4 Le maintien d'une haute visibilité au sein de l'établissement.....	166

4.2.2.5 Les relations école-famille	167
4.2.2.6 La gestion de l'environnement scolaire au sein des écoles ivoiriennes	171
4.2.2.6.1 Les effectifs pléthoriques	174
4.2.2.6.2 La lourdeur administrative	174
4.2.2.7 Synthèse de la gestion du climat au sein des écoles ivoiriennes.....	178
Chapitre 5 Discussion des résultats.....	179
5.1 La DES en Côte d'Ivoire.....	180
5.1.1 La place de la DES au sein du système éducatif ivoirien	180
5.1.1.1 Le rapport à la hiérarchie	181
5.1.2 Le processus de recrutement et de formation.....	182
5.1.3 Les responsabilités de la DES	184
5.2 Types et styles de leadership déployés par les répondants de notre étude.....	187
5.2.1 La mission et les objectifs de réussite en Côte d'Ivoire.....	187
5.2.2 La gestion du programme	190
5.2.2.1 L'impact des difficultés socio-économiques.....	193
5.2.2.2 La gestion du matériel pédagogique et didactique.....	193
5.2.3 La supervision des enseignants	194
5.2.4 La supervision des élèves.....	198
5.2.5 La gestion du climat.....	200
5.2.5.1 La valorisation de la réussite des élèves	200
5.2.5.2 La formation des enseignants.....	201
5.2.5.3 La relation enseignant/DES	202
5.2.5.4 Le processus de prise de décision	204
5.2.5.5 La visibilité des DES.....	206
5.2.5.6 La relation école/famille	207
5.2.5.7 Le climat d'enseignement et d'apprentissage dans les écoles de nos répondants	208

5.2.5.7.1 Les effectifs pléthoriques	210
5.2.5.7.2 La charge administrative des DES et son impact sur leur rôle pédagogique	211
Chapitre 6 Conclusion générale	214
6.1 Synthèse de la recherche	214
6.2 Résultats de l'analyse.....	216
6.2.1 La DES en Côte d'Ivoire.....	218
6.2.2 Le leadership des DES pour la réussite scolaire des élèves.	219
6.3 Les retombées et les contributions de la recherche.....	220
6.4 Les limites de la recherche	221
ANNEXE A Guide d'entretien	223
ANNEXE B Lettre d'invitation à l'intention des DES	226
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	228

LISTE DES FIGURES

Figure 1.1 Profil de scolarisation années scolaires 2005-2006, 2010-2011, 2019-2020	20
Figure 1.2 Répartition des élèves par niveau	21
Figure 1.3 Proportion des redoublants par niveau d'études	22
Figure 2.1 Liens entre leadership et apprentissage	42
Figure 2.2 Grille managériale de Blake et Mouton (1980)	50
Figure 2.3 Modèle d'analyse du leadership pédagogique	61
Figure 2.4 Schéma conceptuel	71
Figure 2.5 Modèle d'analyse du leadership des DES en Côte d'Ivoire	73
Figure 4.1 Cadre d'analyse du leadership des DES en Côte d'Ivoire	107
Figure 6.1 Schéma bilan.....	217

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.1 Cycle de l'enseignement primaire en Côte d'Ivoire.....	13
Tableau 1.2 Conflits et heures d'arrêt de cours	24
Tableau 2.1 Principaux types de leadership et caractéristiques	54
Tableau 3.1 Effectif des élèves du primaire par DREN.....	80
Tableau 3.2 Informations recueillies lors des entretiens.....	83
Tableau 3.3 Profil des directions d'école recrutées	94
Tableau 3.4 Synthèse de la méthodologie.....	104

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

AFIDES : Association francophone internationale des directeurs d'établissement scolaire

BEPC : Brevet d'Études du Premier Cycle

CE1 : Cours élémentaire 1

CE2 : Cours élémentaire 2

CEPE : Certificat d'Études Primaires Élémentaires

CM1 : Cours moyen 1

CM2 : Cours moyen 2

CONFEMEN : Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie

COGES : Comité de Gestion des Établissements Scolaires

CP1 : Cours préparatoire 1

CP2 : Cours préparatoire 2

DES : Direction d'établissement scolaire

DPFC : Direction de la pédagogie et de la formation continue

DREN : Direction régionale de l'éducation nationale

DSPS : Direction des stratégies de la planification et des statistiques

EPT : Éducation pour tous

FMI : Fond monétaire international

GAR : Gestion Axée sur les Résultats

MÉES : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

MELS : Ministère de l'Éducation du loisir et du sport

MEN : Ministère de l'Éducation Nationale

MENA : Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation

MENETFP : Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle

MEQ : Ministère de l'Éducation du Québec

MESRS : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

OCDE : Organisation de coopération et de développement économique

ONG : Organisation non gouvernementale

PAS : Programme d'ajustement structurel

PASEC : Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN

PIB : Produit intérieur brut

RGPH : Recensement général de la population et de l'habitat

RIP-EPT : Réseau ivoirien pour la promotion de l'Éducation pour tous

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

RÉSUMÉ

La scolarisation primaire universelle représente un enjeu dans plusieurs pays. Dans les pays en développement plus précisément, les gouvernements mettent tout en œuvre pour que l'ensemble des élèves puissent cheminer au sein de ce cycle et accéder au collège. En Côte d'Ivoire, pays d'Afrique de l'ouest, la scolarisation de niveau primaire est un grand défi. En effet, les élèves de ce niveau éprouvent beaucoup de difficultés : redoublement et abandon scolaire sont courants. Dès lors, dans ce pays, la réussite scolaire des élèves de niveau primaire apparaît comme une préoccupation de premier plan.

Les recherches en sciences de l'éducation montrent que de nombreux facteurs peuvent influencer la réussite scolaire des élèves. Parmi eux, le leadership exercé par la Direction d'Établissement Scolaire (DES)¹ est identifié comme ayant des effets sur la réussite scolaire des élèves. D'ailleurs, dès les années 2000, le Forum mondial sur l'Éducation pour tous (EPT) reconnaît que les DES sont des acteurs de premier plan pour une éducation de qualité dans les pays en développement. De plus, dans ces pays, en Afrique Subsaharienne notamment, les DES connaissent des expériences variées dans leur cursus de formation, qui s'avère insuffisant ou inexistant. Avec un manque d'outils et de moyens, ces gestionnaires naviguent comme ils le peuvent au fil des responsabilités pédagogiques, administratives et sociales qui leur incombent. La question se pose alors de savoir comment le leadership de la DES influence-t-il l'amélioration de la réussite scolaire des élèves, d'autant plus qu'il y a peu de

¹ Dans le présent document, les termes employés pour désigner des personnes sont pris au sens générique; ils ont à la fois valeur d'un féminin et d'un masculin.

recherches sur le leadership des DES en lien avec la réussite scolaire en Côte d'Ivoire. Dès lors, ce questionnement amène à poser la question générale de recherche suivante : comment se manifeste le leadership des DES du primaire pour améliorer la réussite scolaire des élèves en Côte d'Ivoire ?

Afin d'analyser les pratiques des DES en lien avec la réussite de leurs élèves et, ainsi, répondre à la question de recherche, nous nous appuyons sur les concepts de leadership et de réussite scolaire. Tout d'abord, l'analyse approfondie du concept de leadership permet de distinguer les types et les styles de leadership. D'une part, le type de leadership pédagogique est retenu du fait qu'il soit celui ayant le plus de liens avec la réussite scolaire. D'autre part, la typologie des styles de leadership de Blake et Mouton (1987) est retenue, puisqu'elle permet d'identifier des pratiques en lien tant avec l'atteinte de résultats ciblés, qu'avec les relations humaines. Finalement, le concept de réussite scolaire est abordé. Il s'agit notamment de mettre en évidence les facteurs qui l'influencent.

Également, pour être en mesure d'analyser les pratiques des DES, nous avons été amenée à effectuer des choix sur le plan méthodologique. En effet, cette étude vise à décrire l'expérience du leadership des DES et à montrer comment il améliore la réussite scolaire. Puisque les DES sont reconnues comme des actrices indispensables au maintien d'une éducation de qualité et à l'amélioration de la réussite scolaire, ces dernières constituent la population cible de cette recherche. En conséquence, 30 DES ont été ciblées selon un échantillonnage intentionnel. Néanmoins, bien que la saturation des données ait été atteinte, seules 17 DES ont finalement pu être interrogées. Ces 17 DES ont pris part à des entretiens semi-dirigés à partir desquels elles ont pu s'exprimer librement sur leur rôle et leurs responsabilités au sein de leur établissement. En revanche, la collecte de données, en raison de la Covid-19, a été effectuée à distance à l'aide des outils numériques Zoom et WhatsApp. La stratégie d'analyse privilégiée a

été l'analyse de type thématique dans le but de faire ressortir des thèmes saillants des propos des participants.

L'analyse des témoignages recueillis a permis de décrire les pratiques des DES et d'identifier ainsi les types et styles de leadership privilégiés pour améliorer la réussite scolaire des élèves. Par ces témoignages, les DES ont décrit la multiplicité de leurs rôles, leurs tâches et responsabilités dans leurs établissements, ainsi que le leadership déployé au quotidien. En outre, les propos recueillis lors des entretiens montrent que les DES exercent un leadership de type pédagogique porté par la volonté d'améliorer la réussite scolaire de leurs élèves. Pour ce faire, les DES mobilisent notamment un style de leadership démocratique à travers lequel l'ensemble des partenaires sont mobilisés autour d'un même objectif : l'amélioration de la réussite scolaire des élèves.

Finalement, il est important de souligner que la présente recherche comporte tout de même certaines limites. Tout d'abord, l'étude se veut être de type qualitatif. Dès lors, les résultats obtenus ne peuvent être généralisés à l'ensemble des DES ivoiriennes. Également, l'usage d'Internet pour la réalisation des entretiens, nous a amenée à devoir reporter à plusieurs reprises, voire à annuler certains entretiens, en raison d'une connexion Internet instable. Néanmoins, nous pensons que cette recherche permet de faire la lumière sur les pratiques des DES en Côte d'Ivoire en lien avec la réussite scolaire des élèves. Elle permet, en effet, de montrer le leadership mis en œuvre par ces dernières au quotidien pour leurs élèves.

Mots clés : éducation primaire universelle, leadership des directions d'école, école primaire, réussite scolaire

ABSTRACT

Universal primary education is an issue in many developing countries. The governments of these countries are doing everything possible to ensure that all pupils in their territory can progress through this cycle and reach secondary school. In Côte d'Ivoire, a West African country, primary school enrolment is a major challenge. Students at this level experience many difficulties: repetition and drop-out are common. Thus, the educational success of primary school pupils appears to be a major concern in that country.

Educational science research shows that many factors can influence students' academic success. Among them, the leadership exercised by the School Establishment Directorate (ESD) is identified as having an impact on students' academic success. In fact, as early as the 2000s, the World Forum for Education for All (EFA) recognized that ESDs are key actors for quality education in developing countries. In addition, in these territories, particularly in sub-Saharan Africa, ESDs have varied experiences in their training courses, which have proved to be insufficient or non-existent. With a variety of practices and a flagrant lack of tools and resources, these managers navigate as they can through pedagogical, administrative and social guidelines. The question then arises as to how the leadership of ESD influences the improvement of students' academic success, especially since there is little research on ESD leadership in relation to academic success in Côte d'Ivoire. Therefore, this question leads to the following general research question: How does the leadership of primary school ESD manifest itself to improve the academic success of students in Côte d'Ivoire?

In order to analyze the practices of ESD in relation to their students' success and thus answer the research question, we use the concepts of leadership and academic success. First, an in-depth analysis of the concept of leadership makes it possible to distinguish between the types and styles of leadership. On the one hand, the type of pedagogical leadership is retained because it is the one with the most links to academic success. On the other hand, the typology of leadership styles of Blake and Mouton (1987) is retained since it allows the identification of practices related to both the achievement of targeted results and human relationships. Finally, the concept of academic success is discussed. This includes highlighting the factors that influence academic success.

Also, in order to be able to analyse the practices of school directors, we have had to make choices on the methodological level. In addition, this study aims to describe the experience of ESD leadership and how it improves academic achievement. Since ESDs are recognized as key players in maintaining quality education and improving academic success, they are the target population of this research. As a result, 30 ESDs were targeted on an intentional sampling basis. However, although data saturation was reached, only 17 ESDs were finally interviewed. These 17 ESDs took part in semi-directed interviews from which they were able to express themselves freely about their roles and responsibilities within their institutions. On the other hand, data collection, due to Covid-19, was carried out remotely using digital tools (Zoom, WhatsApp). The preferred analytical strategy was thematic analysis, with the aim of identifying salient themes from the participants' comments.

The analysis of the evidence gathered helped to describe the practices of EHR and thus to identify the types and styles of leadership preferred to improve students' academic success. Through these testimonies, the ESDs described the multiplicity of their roles, duties and responsibilities in their institutions, as well as the day-to-day leadership. In addition, what was said during the interviews showed that ESDs exercise leadership in an educational way, driven by a desire to improve the academic success of their

students. To do so, ESD mobilizes a style of democratic leadership through which all partners are mobilized around the same objective: to improve students' academic success.

Finally, it is important to note that this research has some limitations. First of all, the study is intended to be qualitative. Therefore, the results obtained cannot be generalized to all Ivorian ESDs. Also, the use of the Internet for the conduct of interviews, led us to postpone several times or even cancel some interviews due to an unstable Internet connection. Nevertheless, we believe that this research will shed light on ESD practices in Côte d'Ivoire in relation to students' academic success. It will show the leadership that these actors implement on a day-to-day basis for their students.

Keywords: universal primary education, school leadership, elementary school, academic success

INTRODUCTION

Depuis plusieurs années, la recherche montre que de nombreux facteurs influencent la réussite scolaire des élèves. Parmi eux, le rôle de la direction d'établissement scolaire (DES) dans la réussite scolaire des élèves est mis en lumière depuis les années 1980, particulièrement en Amérique du Nord (Bush et Glover, 2014 ; Chetty, Friedman et Rockoff, 2011). La DES est dès lors reconnue comme un acteur de premier plan dans l'amélioration de la réussite des élèves (IsaBelle et Labelle, 2017 ; Ross, 2012). Effectivement, à travers ses pratiques, cet acteur a la capacité d'influencer positivement la réussite des élèves (Bauer, 2016). Or, il est à noter que, pour qu'une DES puisse accomplir ses fonctions, il paraît indispensable qu'elle développe son leadership (Brunet, 2003).

Dans les pays en développement, on considère que la DES a un rôle à jouer dans l'atteinte de la scolarisation primaire universelle (Baldé, 2014 ; Fiset, 2012 ; Pont, Nusche et Moorman, 2008). La Côte d'Ivoire fait partie de ces pays considérés en voie de développement (Sovet, 2013), pourtant, jusqu'aux années 2000 son système éducatif est un véritable exemple pour beaucoup de pays de la sous-région. En revanche, le territoire ivoirien est frappé par une succession de crises à partir des années 1990, et ce, jusqu'en 2010 (Chelapi-den Hamer, 2014). Le système scolaire sera lourdement affecté par cette période de crises, ce qui aura pour conséquence de compromettre sa performance (MEN, MENETFP et MESRS, 2011). Cela peut expliquer que, à ce jour, la scolarisation primaire universelle demeure problématique en Côte d'Ivoire (Smeyers, 2019). L'ensemble des élèves qui entament le cycle ne parviennent pas à le terminer, les connaissances attendues ne sont pas acquises (Gouvernement de la Côte

d'Ivoire, 2016). Dans ces circonstances, il semble important d'interroger le rôle qu'exerce la DES du primaire pour l'amélioration de la réussite scolaire des élèves dans ce pays. L'objectif général de la présente recherche est d'identifier et d'analyser l'exercice d'un leadership des DES du primaire en Côte d'Ivoire.

Le premier chapitre se consacre à la problématique de la recherche. Il est question d'aborder le contexte général de la réussite scolaire en Côte d'Ivoire. Le financement de l'éducation ainsi que le processus de recrutement des DES sont exposés. Cela permet de proposer la question générale de recherche ainsi que l'objectif général. Finalement, la pertinence sociale et scientifique sont abordées.

Le deuxième chapitre de la recherche renvoie au cadre conceptuel. Nous y présentons les concepts inhérents à la recherche. Nous tâchons d'abord d'effectuer une recension des écrits, qui met en exergue l'état de la recherche au regard du rôle de la DES en lien avec la réussite scolaire des élèves. Le concept de leadership est, ensuite, abordé de façon générale avant de se pencher sur sa contextualisation dans le domaine scolaire. Nous faisons à ce propos la distinction entre les types et les styles de leadership. Le concept de réussite scolaire est finalement exposé. Il s'agit d'en proposer une définition avant de s'arrêter sur les indicateurs qui le caractérisent.

Au troisième chapitre de cette recherche, la méthodologie est abordée. Nous exposons le type de recherche ainsi que la posture épistémologique inhérente. Nous présentons ensuite les méthodes privilégiées pour collecter et analyser les données.

Le quatrième chapitre se rapporte aux résultats de la recherche. Les perceptions des DES au regard de leur fonction et de leur place au sein du système scolaire ivoirien sont proposées. Nous nous concentrons, par la suite, sur l'analyse du leadership des DES interrogées. Cette analyse s'organise à partir d'un cadre d'analyse construit à l'aide des points pertinents retenus du cadre conceptuel.

La discussion des résultats est finalement présentée au cinquième chapitre de la recherche. Nous nous concentrons sur les responsabilités exposées par les DES, avant d'analyser les pratiques de leadership exposées par ces dernières. Une synthèse de l'ensemble de cette recherche est proposée au sixième chapitre qui en constitue la conclusion.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, nous nous concentrons sur la problématique de cette recherche. Pour ce faire, il importe de proposer une mise en contexte, afin d'ancrer la recherche dans le milieu de l'étude et ainsi cibler le problème l'ayant motivé. La question et l'objectif général sont abordés, avant de présenter la pertinence sociale et scientifique de la recherche.

1.1 Portrait général de l'éducation en Afrique Subsaharienne

Depuis plusieurs années, des changements au sein des sociétés imposent l'implantation de réformes dans plusieurs pays (Fiset, 2012). En ce qui concerne les pays en développement, c'est la conférence mondiale sur l'éducation pour tous à Jomtien, en Thaïlande, tenue en 1990, qui met en exergue le retard ou plutôt les lacunes de ces systèmes éducatifs (Fiset, 2012). Dès lors, l'éducation primaire universelle devient un défi à relever pour ces pays. Quelques années plus tard, lors du Forum mondial sur l'Éducation pour tous (EPT), en l'an 2000 à Dakar, la communauté éducative internationale reconnaît la gestion efficace à l'échelle de l'établissement scolaire comme étant indispensable pour le développement de l'accès à l'école et l'amélioration de la qualité de l'éducation (Fiset, 2012 ; Pont, Nusche et Moorman, 2008). Ainsi,

l'importance du rôle d'une direction d'établissement scolaire (DES)² dans la scolarisation primaire universelle³ ressort (Baldé, 2014 ; De Ketele, 2004 ; UNESCO, 2004).

La Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie (CONFEMEN) reconnaît que « la qualité du personnel de gestion de l'école a un impact sur l'enseignement dispensé et, en définitive, sur la réussite éducative » (Baldé, 2014, p. 45). Dans le même ordre d'idées, l'UNESCO, dans son rapport mondial de suivi de l'*Éducation pour tous*, affirme que les DES ont un rôle déterminant dans l'amélioration de la qualité de l'éducation : « [I]es directeurs d'école jouent un rôle d'une importance critique dans cette entreprise. Une plus grande autonomie peut faire une différence pourvu que les écoles soient bien soutenues et aient une capacité en place et un fort leadership » (UNESCO, 2004, p. 25). Par conséquent, dans ces pays en développement, la DES est vue comme un élément indispensable du fonctionnement du système scolaire (Baldé, 2014). D'ailleurs, Pelletier (2006), réalisant une étude dans 16 écoles africaines en collaboration avec l'Association Francophone Internationale des Directeurs d'Établissements Scolaires (AFIDES), indique que c'est :

L'importance du rôle du dirigeant des écoles [...] dans la structuration des activités et la mobilisation des personnes qui permettent de faire en sorte

² Pour faciliter la lecture, l'acronyme DES sera utilisé pour désigner la Direction d'Établissement Scolaire.

³ La scolarisation primaire universelle n'est pas une réalité pour les pays les plus pauvres. L'objectif du renforcement de la scolarisation primaire universelle est de maximiser le nombre d'années de fréquentation scolaire dans ces pays. En ce qui concerne les apprentissages, « la scolarisation primaire universelle concerne avant tout les apprentissages fondamentaux que sont la lecture, l'écriture et le calcul » (De Ketele, 2004, p. 2). Les défis se situent sur le plan de l'accès et de l'achèvement du cycle primaire.

qu'une école soit pilotée en fonction de la réussite des élève [...] la meilleure équipe enseignante risque d'être vite en situation autarcique de développement si elle est dirigée par une personne peu compétente, mal formée, qui ignore l'importance de sa contribution dans la conduite à la réussite scolaire de tous les élèves de son établissement (Pelletier, 2006, p. 5).

À l'instar d'autres pays d'Afrique de l'Ouest, les écoles ivoiriennes connaissent des évolutions importantes (Fiset, 2012). En Côte d'Ivoire, on observe une augmentation de la demande sociale à l'égard de l'éducation, une augmentation des attentes au regard de la qualité des services éducatifs, un nombre de plus en plus important d'élèves en difficulté, le développement continu des technologies de l'information et de la communication, une insuffisance des infrastructures, des ressources pédagogiques, didactiques et financières, etc. (Aye, 2016 ; Gbongué, 2015). Dans ce contexte, il semble que les tâches des DES deviennent de plus en plus complexes (Aye, 2016 ; Gbongué, 2015).

Au-delà de la Côte d'Ivoire, Fiset (2012) indique que généralement « la responsabilité des chefs d'établissement va au-delà de la simple application administrative. Elle comporte de multiples incidences autant sur le plan financier, du partenariat, de la gestion des ressources humaines que de la réussite éducative » (Fiset, 2012, p. 18). En ce sens, en plus de l'aspect administratif, la DES, est reconnue comme ayant une influence sur l'amélioration de la performance des élèves, s'exprimant notamment à travers son leadership (Dhuey et Smith, 2011 ; Fiset, 2012 ; Pelletier, Collerette et Turcotte, 2015 ; Ross, 2012). En raison de la complexification des responsabilités qui incombent aux DES en Côte d'Ivoire (Aye, 2016), l'exercice d'un certain leadership apparaît primordial pour le fonctionnement efficient des écoles primaires et pour la réussite des élèves (Baldé et Héon, 2017). Dans cette optique, il nous apparaît pertinent d'interroger le leadership des DES de niveau primaire en Côte d'Ivoire dans la perspective de l'amélioration de la réussite scolaire de tous les élèves de ce niveau.

1.2 Contexte socio-institutionnel de l'éducation en Côte d'Ivoire

La Côte d'Ivoire est un pays francophone d'Afrique subsaharienne (Sovet, 2013). Selon UNIVERSALIA (2018), le pays fait partie de ceux désignés comme étant en développement. Pourtant, la Côte d'Ivoire fait tout de même preuve d'une bonne performance économique. Le pays est à ce titre l'une des plus grandes puissances économiques de l'Afrique de l'Ouest (UNIVERSALIA, 2018). La population ivoirienne est pluriethnique puisqu'elle est composée d'une soixantaine d'ethnies dont presque chacune a sa propre langue. On recense environ 70 langues nationales dont les plus importantes sont le baoulé, le sénoufo, le yacouba, le bété, etc. (Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la Confemen (PASEC), 2016). En raison de son passé colonial, le français est la langue officielle du pays. Cette langue est cependant parlée par seulement 45 % de la population selon un recensement de 2012 (Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement technique et de la formation professionnelle (MENETFP) et Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique (MESRS), 2017). Finalement, selon le recensement général de la population et de l'habitat, la population ivoirienne est d'environ 29 millions en 2021⁴. Elle est composée d'une forte proportion de jeunes (41,8 %) ayant moins de 15 ans, en 2014 (Gouvernement de la Côte d'Ivoire, 2016 ; MENETFP et MESRS, 2017).

1.2.1 L'éducation en Côte d'Ivoire après deux décennies de crise

Jusqu'en 2000, l'éducation en Côte d'Ivoire est considérée comme un modèle pour les autres pays d'Afrique de l'Ouest (Diawara, 2008 ; Koffi Hyacinthe, 2011 ; Smeyers, 2019 ; Triplet, 2015). Pourtant, la situation se dégrade rapidement dès les années 2000 en raison notamment de revendications politiques et sociales tout d'abord en 2002, puis en 2009 jusqu'en 2010 (Azoh, Koutou et Chelipi-den Hamer, 2009 ; Dabalén et Saunik, 2014 ; Lanoue, 2003 ; N'guessan, 2014 ; Smeyers, 2019 ; Triplet, 2015). En effet, le pays est marqué par de profondes divisions sociopolitiques, des tensions entre ethnies,

⁴ https://www.gouv.ci/_actualite-article.php?recordID=13769

des revendications sociales, etc. (Dabalén et Saumik, 2014 ; Djédjé, 2006 ; Gouvernement de la Côte d'Ivoire, 2016). Le système éducatif a été touché par ce climat de crise et l'instabilité qui en a résulté puisque plusieurs écoles ont été fermées, assiégées ou détruites pendant cette période (Azoh, Koutou et Chelipi-den Hamer, 2009 ; MEN, MENETFP et MESRS, 2011 ; Smeyers, 2019). En conséquence, l'éducation en Côte d'Ivoire « n'a pas fonctionné à plein régime entre la fin des années 1990 et 2011. [...] Les revendications politiques et sociales dans l'enseignement tertiaire, s'étaient traduites par plusieurs années presque entièrement blanches » (Morisset, 2017, p. 26). À l'apogée de cette crise, le secteur éducatif déplore :

- (i) environ un million d'enfants déscolarisés, (ii) 800 000 élèves qui ont perdu quatre à six mois de scolarisation, (iii) des milliers d'enseignants qui, pour des raisons de sécurité ont migré à l'intérieur ou l'extérieur du pays;
- (iv) des détériorations importantes de son patrimoine mobilier et immobilier (MEN, MENETFP et MESRS, 2011, p. 6).

Un autre auteur indique en ce qui concerne la première crise de 2002 que « [l]a guerre civile et ethnique qui a divisé la Côte d'Ivoire [...] a plongé le système scolaire dans le chaos. [...] plus de la moitié des enfants d'âge scolaire, soit plus de 700 000 au total, ont été forcés d'abandonner leurs études » (Coen, 2005, p. 1). À cela, Sika (2015) précise qu'il faut ajouter tous les enfants qui étaient en âge d'intégrer le CP1 à la rentrée scolaire de 2002-2003, soit au moins 300 000 enfants. Il s'agit alors de près d'un million d'enfants qui ont été privés d'école et, dans certains cas, recrutés en tant qu'enfant-soldat (Sika, 2015).

Les deux crises successives subies par la Côte d'Ivoire ont été de nature différente et ont, de fait, impacté différemment le système scolaire. Il faut souligner que la crise de 2002 qualifiée de militaro-politique a, selon Sika (2015), considérablement modifié le fonctionnement du système éducatif ivoirien puisqu'elle a divisé le pays en deux zones. Au sud, la zone gouvernementale et au nord la zone non gouvernementale, dite

occupée. En conséquence, du fait que la zone nord soit assiégée, les écoles situées en zone sud ont dû faire face à un afflux considérable d'élèves déplacés (Sika, 2015). Quant à la deuxième crise, celle de 2010, elle a été davantage politisée comparativement à celle de 2002 (Chelapi-den Hamer, 2014). En revanche, l'école n'a pas été épargnée par cette politisation qui s'est manifestée par une cassure de la cohésion existant au sein des équipes éducatives. Une méfiance s'est installée entre les enseignants et des clans ont émergé avec des pro-Gbagbo d'un côté et des pro-ADO⁵ de l'autre, comme l'explique Chelapi-den Hamer (2014) en donnant l'exemple de la ville de Korhogo située au nord de la Côte d'Ivoire : « [a]insi à Korhogo, au moment de la proclamation des résultats de l'élection Présidentielle, plusieurs clans se sont formés dans l'établissement » (p. 10). De plus, cette période a été marquée par une insécurité tant pour les élèves que pour les enseignants :

[...] il n'y avait de sécurité ni pour l'administration publique, ni pour les enseignants. Pendant ces périodes troubles, il y a aussi eu des agressions d'enseignants par certains parents. [...] Certains enseignants [...] ont même été chassés [...] à cause de leur appartenance politique (Chelapi-den Hamer, 2014, p. 10).

Parallèlement, tant pour la crise de 2002 que pour celle de 2010, le financement des écoles a été gelé ce qui les a privées d'équipements (manuels scolaires, fournitures, etc.) (Azoh, Koutou et Chelapi-den Hamer, 2009 ; Chelapi-den Hamer, 2014). Également, les frais de scolarité ont été en grande partie transférés aux parents à travers les comités de gestion des établissements scolaires (COGES) (Chelapi-den Hamer, 2014). Pour ce même auteur plusieurs façons de procéder ont été utilisées pour y parvenir :

⁵ Lors des élections présidentielles de 2010, deux clans s'affrontent : le parti du Front populaire ivoirien ayant à sa tête le président sortant, Laurent Gbagbo, et le parti du Rassemblement des républicains représenté par le candidat Alassane Ouattara, communément appelé par son acronyme « ADO ». S'affrontaient alors les partisans de Laurent Gbagbo d'un côté et ceux d'Alassane Ouattara de l'autre.

[...] cela s'est fait de trois manières : par le biais de levées de contributions exceptionnelles (pour financer les enseignants bénévoles qui remplaçaient les enseignants titulaires absents dans les zones où il y avait eu des déperditions suite aux mouvements de population); par le biais d'une hausse des frais d'inscriptions et de composition; et par le biais de la pratique de certains parents, qui, de plus en plus mécontents de la qualité de l'enseignement dispensé au niveau des établissements publics, ont eu de plus en plus tendance à scolariser leurs enfants dans des établissements privés, surtout à Abidjan et dans les grands centres urbains. (Chelpi-den Hamer, 2014, p. 5).

Les parents ont de ce fait été lourdement sollicités durant ces décennies de crise, ce qui dans certains cas a pu avoir un impact considérable sur la suite du parcours des élèves. Par ailleurs, pour Triplet (2015), durant ces deux décennies de crise, l'enseignement primaire fut le secteur le plus touché. Ces propos sont confirmés par Sika (2015) qui, en s'appuyant sur la crise de 2002, témoigne de l'ampleur qu'elle a eu sur le secteur primaire :

[...] en fait, les directions régionales de l'Éducation nationale de Bouaké (Centre), Korhogo (Nord), Odienné (Nord-Ouest) et Man (Ouest) ont été fermées, provoquant ainsi l'arrêt du fonctionnement de 80 établissements et 2 768 écoles primaires publiques. Cette paralysie de l'administration scolaire a affecté un million d'élèves au moins et plusieurs milliers d'enseignants, privés d'école malgré eux. 704 000 élèves, dont 588 936 du primaire et 115 234 du secondaire, représentant 25,1% de l'effectif national estimé à 2 807 931 élèves, et 14 692 enseignants dont 11 333 du primaire et 3 359 du secondaire, se sont retrouvés captifs dans la zone occupée par la rébellion au lendemain de la crise (Sika, 2015, p. 14).

Notons que l'enseignement privé n'a pas non plus été épargné par cette situation de crise (Chelpi-den Hamer, 2014). Plus globalement, en plus du déplacement des populations, une des conséquences de ce conflit est la baisse de la performance des élèves. À ce propos, le score moyen en français et en mathématiques passe de 45 % en

1996 à 30 % en 2009 (Smeyers, 2019). Ce taux est plus important chez les élèves déplacés à cause des conflits (Sika, 2015). Il est à noter aussi la baisse de la qualité de l'enseignement ainsi que la rupture de l'administration scolaire, etc. (Azoh, Koutou et Chelpi-den Hamer, 2009).

Devant ces constats, suite à la première crise de 2002, des initiatives gouvernementales et non gouvernementales ont été mises en place pour permettre le retour à l'école de plusieurs élèves (Chelpi-den Hamer, 2014). Par exemple, des écoles relais ont été créées en zone sud pour désengorger les classes prises d'assaut par les populations déplacées (Chelpi-den Hamer, 2014). Également, en zone Nord le gouvernement a mis en place une prime de retour pour les enseignants afin qu'ils regagnent leur poste. Ceci a contribué à rassurer les parents et à impulser un mouvement de retour à l'école (Chelpi-den Hamer, 2014). Il est possible de constater ce même engouement après la crise post-électorale de 2010. En effet, le gouvernement a mis en place un dispositif majeur pour un retour à la normale dans les écoles : « [o]n peut citer le Programme Présidentiel d'Urgence (PPU), directement géré par la Présidence, qui a débloqué des fonds rapides pour construire et réhabiliter des salles de classe dans plusieurs localités » (Chelpi-den Hamer, 2014, p. 6).

En plus de l'incitation au retour à l'école, le gouvernement a aussi mis à contribution son outil d'influence le plus important, le programme, précisément le *Programme éducatif et guide d'exécution du primaire*⁶. Dès la crise de 2002, l'institution a cherché plusieurs moyens pour limiter les tensions entre ethnies notamment, au sein des écoles. Dès lors un renouveau pédagogie a été opéré de sorte que les manuels des élèves et des enseignants évitent tout amalgame, toute confusion sur les questions de genre et d'ethnie (Chelpi-den Hamer, 2014). Une matière, l'*éducation aux droits de l'homme et du citoyen* (EDHC), a particulièrement été mise en avant comme vecteur permettant de

⁶ Chaque niveau d'étude du primaire possède son Programme éducatif et guides d'exécution.

véhiculer des notions de citoyenneté et de tolérance dans les écoles : « [a]près deux décennies d'instabilité politique et économique, l'objectif était de faire passer l'idée que si les conflits armés n'étaient pas évitables, il fallait au moins respecter certaines règles basiques de droit humanitaire » (Chelpi-den Hamer, 2014, p. 14). Une autre initiative, et non des moindres, à souligner est la suppression des cotisations exigées aux parents par les COGES. Pour le gouvernement ivoirien, cet acte témoigne d'une volonté de « reprendre le contrôle de la gestion des établissements dont beaucoup étaient entachés de mauvaises pratiques, depuis de nombreuses années » (Chelpi-den Hamer, 2014, p. 13). Par ailleurs, il est important de préciser que cette volonté de gratuité met du temps à se répandre à travers tous les COGES du territoire (Sika, 2015). Dans un contexte de reconstruction d'une cohésion sociale à l'échelle nationale, l'école, miroir de la société, apparaît comme un vecteur de premier plan pour véhiculer cette volonté et même cette nécessité de réconciliation nationale (Chelpi-den Hamer, 2014). Considérée auparavant comme un des « fleurons éducatifs de l'Afrique de l'Ouest » (Morisset, 2017, p. x), la Côte d'Ivoire, en 2011 se relève doucement de cette période tumultueuse.

1.2.2 Organisation de l'éducation

En Côte d'Ivoire, c'est la loi sur l'enseignement de 1995 qui garantit le droit à l'éducation pour tous (Gouvernement de la Côte d'Ivoire, 1995). Par la suite, la loi sur l'enseignement de 2015 ajoute l'aspect obligatoire à la scolarisation pour les enfants de 6 à 16 ans. Ce décret s'accompagne également par une obligation de l'état d'intégrer ou de réintégrer les enfants de 9 à 16 ans qui sont hors du système (Gouvernement de la Côte d'Ivoire, 2015). Dès lors, le système scolaire ivoirien commence officiellement avec le cycle primaire qui est sanctionné par le Certificat d'Études Primaires Élémentaires (CEPE) (MEN et UNESCO, 2016 ; PASEC, 2016).

Tableau 1.1 Cycle de l'enseignement primaire en Côte d'Ivoire

Cycle	Primaire					
Année	6					
Âge d'entrée	6 ans					
Classes	CP1	CP2	CE1	CE2	CM1	CM2

Pour l'année scolaire 2020-2021, le ratio enseignant/élèves est de 42 élèves pour un enseignant dans l'enseignement public et de 40 élèves pour un enseignant dans l'enseignement privé (ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation (MENA) et direction des stratégies de la planification et des statistiques (DSPS), 2021). Cependant, ce chiffre est à nuancer du fait de l'écart observable dans certains secteurs : « [d]ans l'agglomération d'Abidjan, et dans les communes d'Abobo, d'Adjamé et d'Attécoubé, plus de la moitié des écoles primaires publiques ont plus de 60 élèves par enseignants » (Gouvernement de la Côte d'Ivoire, 2016, p. 16). Disons d'ores et déjà que ces ratios élevés constituent des facteurs structurels qui ne permettent pas toujours aux enseignants et aux DES d'exercer leurs fonctions dans des conditions optimales (Djédjé, 2006 ; Gbongué, 2015). Ajoutons finalement que le nombre d'heures d'enseignement⁷ prescrit par le ministère ne peut pas toujours être respecté sur le terrain, comme nous le verrons en détail plus loin (Gouvernement de la Côte d'Ivoire, 2016).

⁷ Selon Depover et Jonnaert (2014), en Afrique Subsaharienne le nombre d'heure d'enseignement est entre 690 et 780 heures entre le début et la fin du primaire, alors qu'il est entre 765 et 840 heures pour les mêmes périodes dans les pays développés.

1.2.3 Financement de l'éducation

Depuis l'indépendance du pays en 1960, des budgets non négligeables sont octroyés au secteur de l'éducation (Kouadio, 2007 ; Triplet, 2015). Dès cette époque, parmi les 14 pays africains francophones, la Côte d'Ivoire est l'un des pays qui investit le plus dans ce secteur (Morisset, 2017). Le gouvernement ivoirien est conscient du lien entre les moyens alloués et les performances du système. Ainsi, pour Morisset (2017), la réussite scolaire en Côte d'Ivoire dépend de la « capacité du gouvernement à augmenter l'impact de chaque montant alloué au secteur de l'éducation sur l'espérance moyenne de vie scolaire dans le pays » (p. xi). À ce propos, en 2015, le pays finance le secteur de l'éducation à hauteur de 931 milliards de francs CFA⁸ (UNIVERSALIA, 2018). En 2019, le pays accorde environ 4 % de son produit intérieur brut (PIB) à l'éducation, ce qui le place en première position en termes de financement de l'éducation parmi les autres pays de la sous-région (Gouvernement de la Côte d'Ivoire, 2016 ; MENETFP et MESRS, 2017 ; MEN et UNESCO, 2016 ; Smeyers, 2019 ; UNIVERSALIA, 2018). Par rapport à l'ensemble des cycles, le cycle primaire est le plus financé puisqu'il s'approprie 39,1 % des dépenses courantes en éducation en 2017. (MENETFP et MESRS, 2017). Par ailleurs, cette part du budget du gouvernement accordée à l'éducation est une exigence des bailleurs de fonds internationaux qui s'attendent à ce que les pays bénéficiaires maintiennent leurs dépenses pour le secteur de l'éducation à un certain niveau (UNIVERSALIA, 2018).

D'une part, l'aide au développement en Afrique subsaharienne est d'abord assurée par l'Organisation des Nations Unies qui a une vision humaniste de l'éducation. D'autre part, les institutions financières⁹ sont également impliquées, et envisagent l'éducation

⁸ Environ deux milliards de dollar canadien.

⁹ Il s'agit notamment du Fonds monétaire internationale et de la Banque Mondiale. Le Groupe de la Banque Mondiale correspond au regroupement de cinq institutions : la Société financière internationale, l'Association internationale de développement, le Centre international de règlement des différends et l'Agence multilatérale de garantie des investissements (Sirois et Lesturgeon, 2009)

plutôt de façon économique (Sirois et Lesturgeon, 2009). Par ailleurs, ce sont les institutions financières qui prennent de plus en plus de place dans le développement du secteur de l'éducation en Côte d'Ivoire. Cela est révélateur d'un changement de philosophie dans les actions qui sont désormais menées dans le pays (Anne, 2012 ; Lange, Zoungrana et Yaro, 2006 ; Sirois et Lesturgeon, 2009).

C'est à partir des cinq années de crise économique (1980-1985) vécues par plusieurs pays d'Afrique subsaharienne que les bailleurs de fonds internationaux interviennent, par la mise en place de Programmes d'Ajustement Structurel (PAS). Il s'agit de rétablir la situation économique des pays et de permettre le financement de divers programmes de développement, incluant le développement de l'éducation (Kouadio, 2007 ; Lange, Zoungrana et Yaro, 2006 ; Sirois et Lesturgeon, 2009 ; Tchimou, 2008). Comme le souligne Tchimou (2008) : « [l]a stratégie de ces bailleurs, particulièrement celle du FMI et de la Banque mondiale, repose sur un puissant mécanisme de subordination des pays endettés à travers une prescription de choc que constituent les PAS » (p. 19). Dit autrement, seuls les états et gouvernements qui acceptaient ces PAS étaient en mesure de recevoir une aide (Tchimou, 2008). D'un point de vue économique ces PAS se traduisent par :

[...] une austérité budgétaire sans précédent à travers, entre autres, la réduction des dépenses de l'État, la baisse drastique des budgets des secteurs sociaux jugés non productifs (santé, éducation, subventions aux produits et services de première nécessité), la dévaluation de la monnaie locale atteignant parfois des taux de 40 % à 50 %, la privatisation massive des entreprises publiques, donc un désengagement de l'État (Tchimou, 2008, p. 19-20).

Ces programmes d'ajustement ont eu un impact majeur sur le système éducatif ivoirien qui s'est manifesté par une baisse importante de son efficacité interne, pédagogique et externe (Kouadio, 2007 ; Sirois et Lesturgeon, 2009). Tchimou (2008) parle à ce

propos d'une véritable récession des services éducatifs : « se traduisant par la dévalorisation de la profession enseignante, la sous qualification et la paupérisation d'un grand nombre d'enseignants, des régressions record des salaires [...], le gel de recrutement d'enseignants fonctionnaires, le recrutement massif d'enseignants non fonctionnaires » (Tchimou, 2008, p. 20). Les années 1990 marquent la fin des PAS, mais, pour plusieurs auteurs, les institutions financières continuent d'utiliser ce mécanisme d'apport de fonds en échange de politiques ou de réformes précises (Lanoue, 2003 ; Sirois et Lesturgeon, 2009 ; Anne, 2012 ; Triplet, 2015). Par exemple, la mise en place de la gestion axée sur les résultats (GAR) comme système de gouvernance en est un exemple (Banque Mondiale, 2005 ; Sirois et Lesturgeon, 2009). D'ailleurs, en contexte scolaire, pour une DES, la GAR implique une obligation d'atteinte des résultats en fonction des moyens entrepris au sein de l'école (Trudeau, 2013). Dans un tel contexte, l'imputabilité de la DES augmente et la culture organisationnelle de l'école se modifie (Trudeau, 2013).

Tout cela amène des auteurs comme Anne (2012) à affirmer que les organisations internationales ont quasiment pris le relais des colonisateurs en influant, voire en modelant, les politiques de ces pays. De plus, il est à noter que des jeux de pouvoir peuvent exister entre les différents acteurs nationaux et internationaux qui ont à intervenir en éducation, ceux-ci pouvant avoir des orientations différentes (Billo Barry, 2012). Le problème qui se pose face à cela, est le manque de cohérence qui peut exister entre les objectifs, les valeurs, les priorités de ces acteurs et ceux des pays bénéficiaires (Fiset, 2012 ; UNIVERSALIA, 2018). Force est de constater que l'implication de ces bailleurs de fonds en Côte d'Ivoire réduit non seulement l'autonomie, mais aussi les pouvoirs décisionnaires du gouvernement (Bilo Barry, 2012 ; Lanoue, 2003 ; Triplet, 2015).

1.3 Le pari de la réussite scolaire et les défis de l'éducation en Côte d'Ivoire

Depuis plusieurs années, la communauté internationale et les différents gouvernements s'investissent afin de répandre l'enseignement primaire et secondaire en Afrique subsaharienne (Smeyers, 2019). Pourtant, en Côte d'Ivoire, la scolarisation primaire universelle reste un défi (Djédjé, 2006 ; Smeyers, 2019). Dans cette optique, il apparaît intéressant de se pencher en détail sur le contexte général de la réussite scolaire en Côte d'Ivoire en s'arrêtant d'abord aux politiques éducatives encadrant le secteur de l'enseignement primaire.

1.3.1 Politique et réformes éducatives en Côte d'Ivoire

Le gouvernement ivoirien est engagé d'un point de vue politique dans l'éducation de son pays. Le secteur de l'éducation apparaît comme un moyen pour atteindre l'objectif poursuivi par le gouvernement, qui est de devenir un pays industrialisé (MENETFP et MESRS, 2017). Le pays s'engage donc dans d'importantes réformes structurelles (MENETFP et MESRS, 2017). À ce titre, la plus récente politique en éducation est le Plan sectoriel Éducation/Formation 2016-2025¹⁰.

L'objectif de ce plan sectoriel est de faire du système éducatif ivoirien, d'ici 2025, un système de qualité, équitable, inclusif qui contribue au développement du bien-être de chaque individu, tout en assurant le développement économique du pays (MENETFP et MESRS, 2017). Cette politique regroupe plusieurs réformes pour chaque secteur du système scolaire. Au primaire, niveau qui nous intéresse, la politique prévoit entre autres réformes, celle de renforcer la sécurité, l'hygiène et la santé dans le milieu scolaire ; de développer une offre spécifique pour les zones faiblement peuplées ;

¹⁰ Pour faire un lien avec l'influence qu'ont les institutions financières sur l'éducation en Côte d'Ivoire, ce plan a justement été construit avec les outils issus de la Gestion Axée sur les Résultats (GAR) qui ont servi de perspective stratégique et opérationnelle pour l'élaboration de la politique (MENETFP et MESRS, 2017).

d'adapter la politique de recrutement et de formation des enseignants ; de renforcer la lutte contre les conflits et les violences en milieu scolaire ; de mettre en œuvre des mesures d'incitation à la scolarisation ; de renforcer l'usage du numérique dans les activités pédagogiques ; d'améliorer le fonctionnement des écoles primaires, etc. (MENETFP et MESRS, 2017). Il est d'ores et déjà intéressant de chercher à savoir comment cette politique et les réformes qu'elle sous-tend impactent les pratiques des acteurs sur le terrain.

Par ailleurs, dans le cadre de cette politique, la direction de la pédagogie et de la formation continue (DPFC) met tout en œuvre pour équiper les DES afin qu'elles soient les interlocuteurs pédagogiques de première ligne des enseignants. Les DES doivent pouvoir assurer un encadrement de type pédagogique de proximité (Centre de développement de l'OCDE et Gouvernement de la Côte d'Ivoire, 2018). À ce titre, l'encadrement pédagogique est considéré par le gouvernement comme la première responsabilité d'un chef d'établissement (Centre de développement de l'OCDE et Gouvernement de la Côte d'Ivoire, 2018).

Ajoutons que lors de l'élaboration de cette politique, un plan de communication a été proposé pour assurer une mise en œuvre efficiente de la politique à l'échelle de toutes les parties prenantes, dont les administrations déconcentrées que sont les directions régionales de l'éducation nationale (DREN). Cependant, dans la pratique, ce plan de communication n'a jamais été vulgarisé et distribué afin que les différents acteurs du système, dont les DES, puissent en disposer (Réseau ivoirien pour la promotion de l'Éducation pour tous (RIP-EPT), 2019). Or, pour que les réformes votées au niveau central soient pertinentes pour tous, elles doivent être associées de façon cohérente à des activités internes d'amélioration de l'école (Pont, Nusche et Moorman, 2008). Pour une bonne mise en œuvre des réformes, la DES doit favoriser à l'échelle de son école « l'adaptation des processus et des systèmes scolaires ainsi que des cultures, des attitudes et des comportements » (Pont, Nusche et Moorman, 2008, p. 20). Autrement

dit, les DES doivent pouvoir s'appropriier les réformes afin de mobiliser les différents collaborateurs dans l'optique d'atteindre les objectifs fixés. Il est donc possible de comprendre qu'une réforme a plus de chance de rencontrer du succès si les DES participent activement à sa formulation et à sa mise en œuvre. Dans cette perspective, il semble pertinent de se pencher maintenant sur les indicateurs précis de l'état du système scolaire ivoirien.

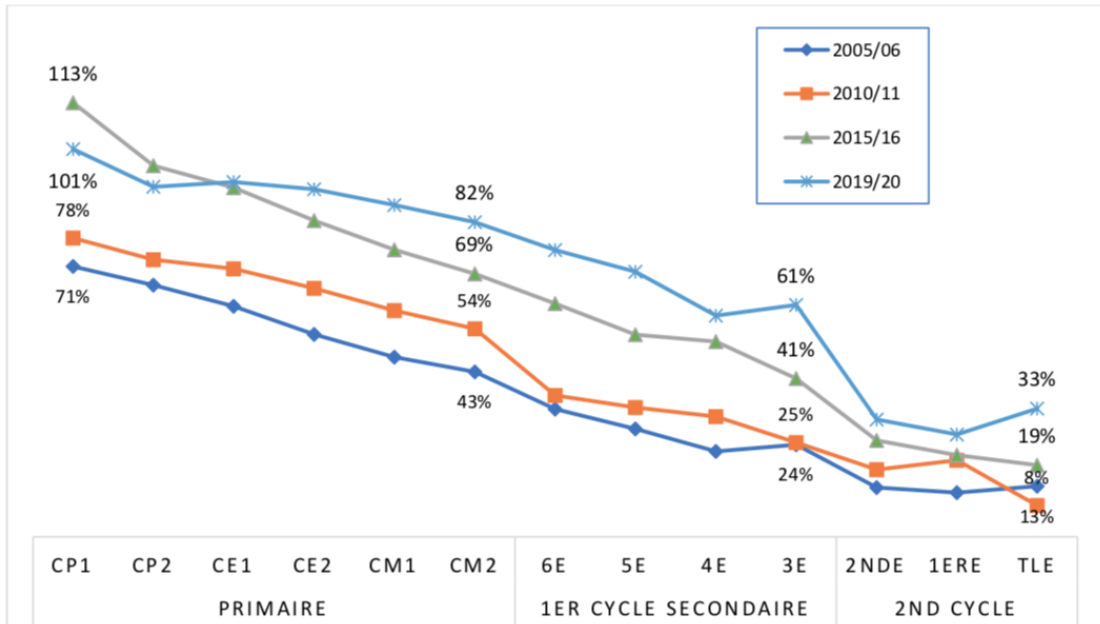
1.3.2 Taux de rétention, d'achèvement et de redoublement

En Côte d'Ivoire, c'est un enfant sur quatre qui abandonne l'école en cours de cycle primaire¹¹ (Djédjé, 2006 ; Gouvernement de la Côte d'Ivoire, 2016). Plusieurs élèves ne poursuivent pas leurs études jusqu'à la fin du cycle primaire ce qui est problématique du point de vue de l'alphabétisation à l'âge adulte (Banque Mondiale, 2005). Pour l'année scolaire 2015-2016, 60 % des élèves entrant en première année de scolarisation du primaire parviennent jusqu'au CM2 (MENETFP et DSPS, 2020). De plus, le taux d'achèvement¹² au primaire est de 80,5 % pour l'année scolaire 2018-2019 (MENETFP et DSPS, 2019), alors qu'il est de 92,8 % dans les pays à revenu intermédiaires comme le Brésil ou encore la Thaïlande (PASEC, 2016 ; Smeyers, 2019). Par ailleurs, pour l'année scolaire 2019-2020, 81,2 % des élèves entrant en CP1 poursuivent leur scolarité jusqu'au CM2, soit près de 20 % d'élèves qui abandonnent l'école en cours de cycle. Il y a tout de même une certaine déperdition au fil des niveaux de classe. Le graphique suivant montre effectivement que le taux brut d'accès à l'école diminue d'une classe à l'autre :

¹¹ Le taux de rétention (ou taux de survie) révèle l'incidence des abandons et correspond au pourcentage d'élèves qui entrent en même temps en 1^{ère} du primaire et qui arrivent en fin de cycle primaire avec ou sans redoublement (UNESCO, 2020).

¹² « Le taux d'achèvement est le pourcentage d'enfants âgés de 3 à 5 ans de plus que l'âge prévu d'admission en dernière année d'études du niveau d'enseignement considéré, qui ont achevé cette année d'études » (UNESCO, 2020a).

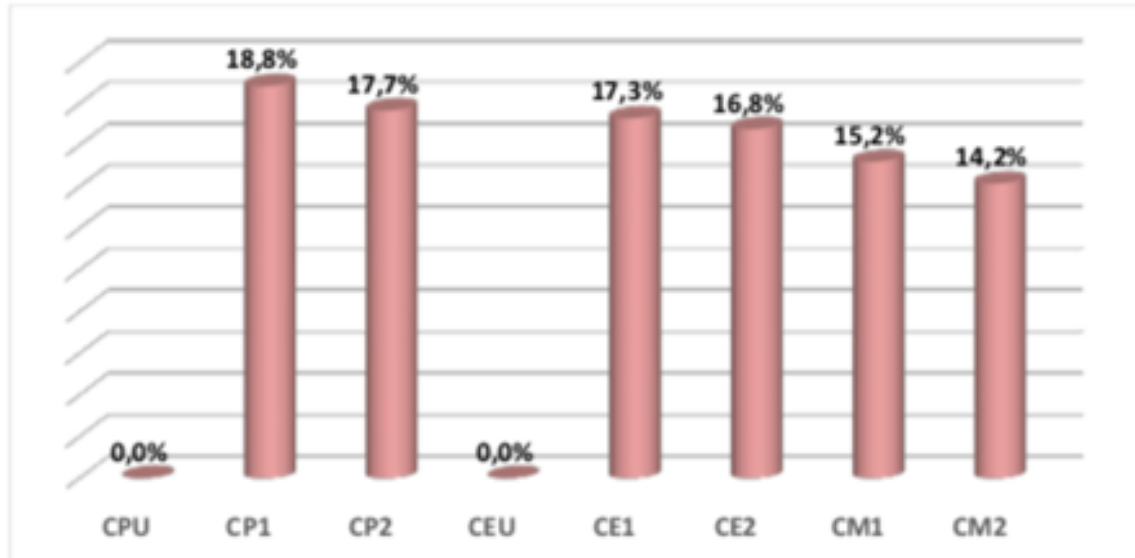
Figure 1.1 Profil de scolarisation années scolaires 2005-2006, 2010-2011, 2019-2020



(Source : MENETFP et DSPS, 2020, p. 42).

En ce qui concerne la répartition des élèves par niveau, sur un effectif de 3 336 678 pour l'année scolaire 2019-2020, la proportion des élèves est la suivante :

Figure 1.2 Répartition des élèves par niveau

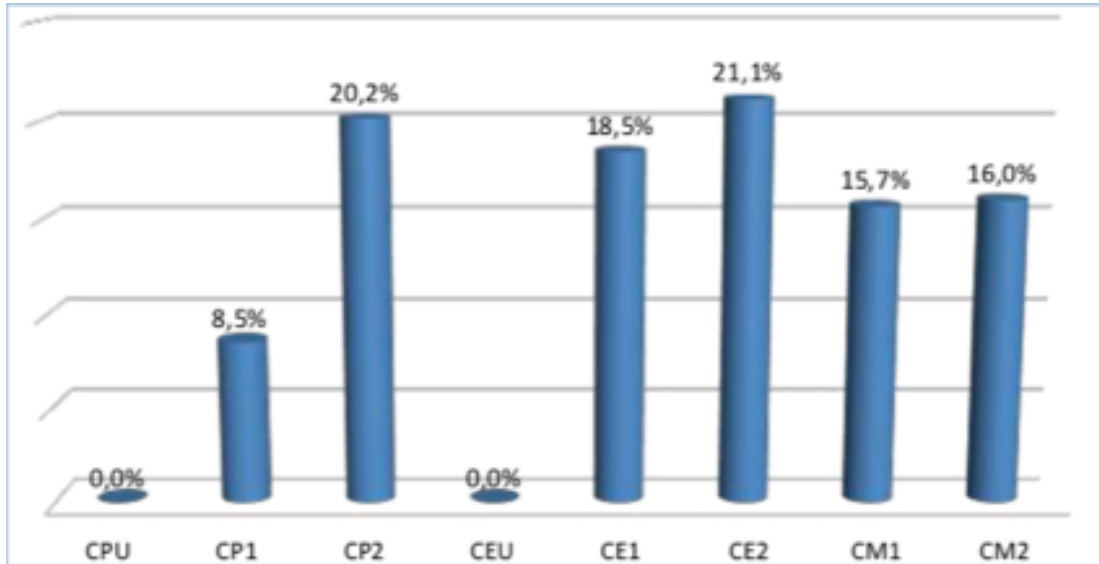


(Source : MENETFP, 2020, p. 171).

Il est possible de constater une diminution, bien que légère, entre chaque niveau du CP1 au CM2.

En Côte d'Ivoire, l'efficacité interne du système reste faible également à cause des redoublements qui demeurent élevés (Banque Mondiale, 2005 ; Djédjé, 2006). Pour l'année scolaire 2020-2021, le cycle primaire public compte 315 952 redoublants et le privé compte 22 866 redoublants pour un effectif de 4 102 825 élèves, soit 8,26 % de redoublants ou environ un élève sur 10 (MENA et DSPS, 2021). Plus précisément, la proportion de redoublants par niveaux d'étude au sein de l'enseignement primaire, pour l'année scolaire 2019-2020, est représentée par le graphique suivant :

Figure 1.3 Proportion des redoublants par niveau d'études



(Source : MENETFP, 2020, p. 227).

À noter que pour cette année scolaire, c'est la classe de CE2 qui comporte le plus de redoublants, soit 75 073 élèves redoublants à l'école primaire publique et 4531 élèves redoublants à l'école primaire privée (MENETFP, 2020). Au regard du genre, pour cette même année, 55 % des redoublants sont des garçons et 45 % sont des filles (MENETFP, 2020).

Plusieurs causes internes (ratio maître-élève, état des infrastructures, contenu d'enseignement, qualification de l'enseignant) ou externes (malnutrition, difficultés économiques) peuvent être associées au redoublement (Smeyers, 2019). Bien que des mesures aient été prises pour diminuer le taux de redoublement, celles-ci n'ont pas jusque-là apporté les résultats escomptés (Smeyers, 2019). La faiblesse du rendement interne en Côte d'Ivoire se caractérise donc particulièrement, comme l'indique Kouadio (2007) par « des taux de redoublement excessifs [...] et par un nombre d'abandons important » (Kouadio, 2007, p. 217).

1.3.3 Connaissances et compétences des élèves du primaire en Côte d'Ivoire

En Côte d'Ivoire, de nombreux élèves n'acquièrent pas les compétences et les connaissances nécessaires au primaire : « 87 % et 73 % des élèves de CE1 maîtrisent moins de la moitié de ce qu'ils devraient avoir acquis en français et en mathématiques, respectivement » (MENETFP et MESRS, 2017, p. 21). Les résultats sont particulièrement faibles au regard de la grammaire, de la conjugaison, de la géométrie, du raisonnement mathématiques et des opérations (Gouvernement de la Côte d'Ivoire, 2016). En 2018, le taux de réussite à l'examen ministériel, le CEPE, est de 83,57 % (MENETFP et DSPS, 2019). Toutefois, il importe de nuancer ces résultats, car lorsque ces mêmes compétences sont évaluées dans un autre cadre, les études du PASEC par exemple, les élèves obtiennent des résultats moins élevés. Il ressort qu'ils ne maîtrisent pas les éléments attendus pour leur niveau respectif (PASEC, 2016). Cela remet en cause, selon Smeyers (2019) le niveau de difficulté de l'examen ministériel.

1.3.4 Facteurs d'échec scolaire en Côte d'Ivoire

Au regard de l'efficacité du système scolaire ivoirien, le MENETFP et MESRS (2017) identifient plusieurs facteurs susceptibles d'affecter la réussite scolaire en Côte d'Ivoire. Il s'agit entre autres des grèves (étudiants/élèves et enseignants), des conflits électoraux, du déplacement des populations, etc. Notons qu'entre 2011 et 2015, 14,1 % des écoles en Côte d'Ivoire ont été touchées par au moins un de ces facteurs. Pour l'année scolaire 2019-2020, les conflits recensés au sein de l'enseignement primaire sont les suivants :

Tableau 1.2 Conflits et heures d'arrêt de cours

Nombre d'écoles	Type de conflits	Nombre d'heures d'arrêt de cours
20	Conflits entre élèves	2 674 heures
6	Conflits entre écoles	921 heures
242	Conflits entre enseignants et administrateurs (direction, personnel d'encadrement)	81 989 heures
2 834	Grèves (enseignants, élèves, etc.)	518 843 heures
193	Autre	27 826 heures

(Source MENETFP, 2020).

À ce propos, Vanga et Sika (2006) soulignent que les rapports entre les différents acteurs de l'école (élèves, enseignants, directions, parents) se sont dégradés d'années en années et que les élèves/étudiants sont les principaux acteurs de la violence à l'école. Dans son étude, N'guessan (2014) indique que les crises politiques, sociales et militaires traversées par le pays ont eu comme effet de mettre à mal la cohésion sociale entre les différentes communautés ivoiriennes. Nous évoquions précédemment que la crise de 2010 a particulièrement influencé la cohésion au sein des équipes enseignantes. N'guessan (2014) précise d'ailleurs que ce climat de tension et de violence entre adultes a déteint sur les enfants, se traduisant au sein des écoles par des violences verbales, physiques, psychologiques et économiques (destruction de matériel, vol, vandalisme, etc.) :

La violence verbale ou incivilité est la forme de violence la plus exercée sur les enseignants. Elle se manifeste principalement dans un langage agressif. Lors des manifestations de colère ou de grève, l'enseignant est sommé par les étudiants d'arrêter son cours sous peine d'agression physique (Vanga et Sika, 2006, p. 4).

Dans ce contexte, « les directions d'école sont souvent confrontées à la résistance des élèves indisciplinés » (Gbongué, 2015, p. 345). Notons tout de même que ces actes sont plus fréquents au secondaire et à l'université qu'au primaire (Vanga et Sika, 2006).

Toutefois, concernant tous les niveaux d'enseignement, mais notamment le primaire, Djédjé (2006) explique que des contraintes d'ordre financier amènent le gouvernement ivoirien, à partir des années 1990, à limiter l'accroissement de la masse salariale des enseignants. De ce fait, « [c]es enseignants en proie à une démotivation d'ordre professionnel s'investissent souvent dans des revendications salariales pour l'amélioration de leurs conditions de vie, lesquelles contestations conduisent parfois à des grèves qui perturbent l'école ivoirienne depuis une décennie » (Djédjé, 2006, p. 24). D'un autre côté, la CONFEMEN (2007) identifie un élément intéressant qui pourrait être, entre autres, la source des conflits rencontrés au sein des écoles :

[...] les rôles et responsabilités des différents acteurs ne sont pas clairement définis. Il en résulte généralement une confusion des rôles et responsabilités des différents intervenants d'où les conflits fréquents de compétences notamment entre l'administration scolaire et les autres acteurs (syndicats d'enseignants, association de parents d'élèves, associations des élèves et étudiants, ONG, etc.) (CONFEMEN, 2007, p. 15).

Il est possible de comprendre ici que certains enseignants syndicalisés interfèrent dans la tâche de la DES et vont « au-delà de l'enseignement qui est leur travail, influencent les directeurs des établissements dans leur gestion c'est-à-dire qu'ils perturbent le pouvoir du chef d'établissement même si son statut est tout de même reconnu comme

étant spécifique » (Gbongué, 2015, p. 348). Cet empiètement des enseignants sur le travail de la DES serait une source de rupture du dialogue entre ces deux acteurs et donc source de conflit (Gbongué, 2015). Force est de constater que les grèves et autres conflits représentent une véritable tare pour le système éducatif ivoirien, il s'agit là pour Koffi Hyacinthe (2011), d'une des principales causes du désordre existant au sein du système. D'ailleurs, le Gouvernement de la Côte d'Ivoire (2016) fait remarquer que les grèves seraient le seul risque structurel pouvant affecter le système éducatif à l'heure actuelle.

Dans un autre ordre d'idées, en s'appuyant sur une enquête nationale sur la situation de l'emploi et du travail des enfants réalisée en Côte d'Ivoire en 2013, le ministère identifie d'autres causes pouvant être, elles aussi, liées aux faibles taux constatés :

[...] les contraintes financières, les activités ménagères, le handicap, les maladies, [...] le travail des enfants, le décès des parents et l'abandon volontaire ; [...] l'échec scolaire conduisant à des redoublements et à des abandons trop fréquents, la discontinuité éducative [...] la faible capacité d'accueil, [...] le suivi pédagogique limité des enseignants, le manque de soutien des enfants en difficulté d'apprentissage, l'absence de dialogue entre enseignants et famille pour le suivi de la performance scolaire des enfants (MENETFP et MESRS, 2017, p. 20).

Le gouvernement rapporte un autre élément susceptible lui aussi d'expliquer les taux présentés dans les sections précédentes. Il s'agit de la difficulté pour les élèves à franchir les classes où il y a un examen ministériel. Rappelons que le primaire est sanctionné par un examen, le CEPE. Ajoutons à cela les conditions défavorables à l'apprentissage (effectif pléthorique, vétusté des locaux, insalubrité, etc.), le non-respect des heures d'enseignement prescrites (Kouadio, 2007), le manque ou l'absence de matériel pédagogique et didactique (MENETFP et MESRS, 2017), les méthodes d'enseignement inadaptées, les redoublements, le suivi limité des enseignants,

l'organisation défectueuse des établissements scolaires, l'inadéquation du curriculum, etc. (Djédjé, 2006 ; Kouadio, 2007 ; MENETFP et MESRS, 2017 ; Smeyers, 2019).

D'autres facteurs, cette fois-ci internes aux élèves, sont également à avancer. Il s'agit en effet, des grossesses précoces, du faible encadrement des parents, et du statut socio-économique du milieu familiale (Smeyers, 2019). En ce qui a trait aux grossesses précoces, pour l'année scolaire 2015-2016, 404 cas de grossesse ont été déclarés au primaire et 139 cas pour l'année 2016-2017 (MENETFP et DSPS, 2017, 2018). Bien que les chiffres soient en baisse, ils restent tout de même inquiétants au regard de l'âge des filles concernés (Smeyers, 2019). D'ailleurs, Mingat et Ndem (2014) font remarquer que le cycle primaire présente certains enjeux au regard de la population scolaire des filles, car il s'agit du cycle qu'elles ont plus de difficulté à traverser. Il ne faut pas négliger les facteurs culturels associés au manque de scolarisation des filles en Afrique en générale et en Côte d'Ivoire en particulier (Goubo, 2013 ; Morisset, 2017; Sika, 2015). Sika (2015) va jusqu'à avancer qu'en Afrique la scolarisation des filles serait vu par certaines familles comme un investissement parfois peu utile :

En effet, la fille étant amenée à quitter sa famille pour aller se marier dans une autre, elle serait généralement considérée dans les sociétés africaines comme une perpétuelle étrangère, en qui, il n'est pas utile d'investir dans la mesure où cet investissement (notamment scolaire) profitera surtout à sa belle-famille (Sika, 2015, p. 9).

Les filles peuvent ainsi être retirées de gré ou de force de l'école pour un mariage forcé, pour se consacrer à la surveillance des frères et sœurs plus jeunes, pour effectuer des tâches ménagères, etc. (Goubo, 2013 ; Lange, Zoungana et Yaro, 2006 ; MENETFP et MESRS, 2017; Sika, 2015). Pourtant, selon Lange, Zoungana et Yaro (2006) la scolarité est plus décisive pour les filles que pour les garçons puisqu'elles sont plus susceptibles de vivre de la discrimination à l'emploi une fois adulte. Pour finir, dans le but de combler certaines inégalités des dispositifs ont été mis en place comme la

distribution de kit scolaire. En revanche, le contenu ainsi que le processus de distribution de ces kits doivent encore être améliorés (RIP-EPT, 2019). Pour l'année 2018-2019, 68,23 % des élèves du primaire ont pu bénéficier de ces kits.

1.3.5 Facteurs de réussite scolaire en Côte d'Ivoire

En dépit de nombreux facteurs d'échec répertoriés en Côte d'Ivoire, plusieurs auteurs mettent en avant d'autres facteurs susceptibles au contraire de favoriser la réussite scolaire (CONFEMEN et MEN, 2014). Parmi eux, il y a la langue parlée à la maison, le français, le statut socioéconomique de la famille, la qualification de l'enseignant et de la DES, le fait que la DES ait une charge de cours ou non, les pratiques de récompense des DES à l'égard des élèves, etc. (CONFEMEN et MEN, 2014). D'ailleurs, les DES sont identifiées par le gouvernement ivoirien (MEN, MENETFP et MESRS, 2011; MENETFP et MESRS, 2017) comme des acteurs pouvant influencer positivement la réussite scolaire des élèves lorsqu'elles disposent des moyens nécessaires pour ce faire :

Les chefs d'établissements ont un rôle fondamental à jouer, si des opportunités de développement professionnel leur sont données. Il serait donc extrêmement bénéfique d'élaborer une politique de formation des directeurs ciblée notamment sur l'encadrement pédagogique, le leadership et la gestion d'établissements. À terme, cela devrait avoir des retombées positives sur le professionnalisme des enseignants et donc sur les résultats scolaires des élèves (Centre de développement de l'OCDE et Gouvernement de la Côte d'Ivoire, 2018, p. 51).

Le renforcement de leur leadership paraît primordial (Centre de développement de l'OCDE et Gouvernement de la Côte d'Ivoire, 2018). Le respect du temps scolaire, des dates de rentrée et la capacité des DES à maintenir les enseignants en classe sont aussi identifiés comme des facteurs de réussite scolaire (CONFEMEN et MEN, 2014). Or, comme nous venons de le voir, le temps scolaire n'est pas toujours respecté en raison notamment des conflits et des grèves.

1.3.6 Synthèse du contexte général de la réussite scolaire en Côte d'Ivoire

Force est de constater que les autorités ivoiriennes tentent de tout mettre en œuvre pour garantir la réussite de tous. Toutefois, il est possible de constater que le pays n'est pas suffisamment en mesure de répondre à la forte demande en termes d'accès au secteur éducatif (MENETFP et DSPS, 2019). Il n'y a, par exemple, qu'une légère augmentation du taux de scolarisation au primaire entre les années scolaires 2016-2017 et 2017-2018, et ce malgré la loi sur la scolarisation obligatoire (MENETFP et DSPS, 2019). Les scores moyens des élèves restent relativement faibles ainsi que les taux d'achèvement (MENETFP et DSPS, 2017, 2018, 2019). Les taux de redoublement demeurent élevés, alors même que le ministère est conscient qu'ils doivent diminuer de façon radicale (Djédjé, 2006).

1.4 Les enjeux du recrutement et de la formation des DES en Côte d'Ivoire

Parmi les facteurs de réussite scolaire, rappelons que le ministère de l'Éducation Nationale ivoirien identifie le rôle crucial que les DES ont à jouer dans l'amélioration de la réussite des élèves. Le ministère considère en conséquence qu'il est nécessaire de porter une attention particulière à la formation des DES afin d'accroître leurs capacités. Penchons-nous alors sur le processus de recrutement ainsi que sur la formation des DES en Afrique Subsaharienne plus précisément en Côte d'Ivoire.

1.4.1 Les DES dans le contexte sous-régional de l'Afrique Subsaharienne

Plusieurs auteurs reconnaissent l'importance du développement professionnel continue des DES notamment pour favoriser la mise en place d'une gestion efficace au sein de leur école et pour améliorer leur leadership (Bouchamma et Lambert, 2018 ; Mathibe, 2007). Dans beaucoup de pays (en Europe, en Amérique du Nord, etc.), une formation initiale en gestion scolaire est exigée pour diriger un établissement (Baldé, 2014). Au Québec, par exemple, depuis 2001, obtenir un diplôme en gestion scolaire est obligatoire pour diriger un établissement scolaire (Barnabé et Toussaint, 2018 ; Tchimou, 2015). Le candidat à un tel poste doit d'abord obtenir un diplôme

universitaire de premier cycle en sciences de l'éducation ou un autre champ approprié. Il doit avoir au moins huit années d'expérience pertinente, une autorisation d'enseigner délivrée par le ministère et avoir ou être sur le point d'obtenir un diplôme universitaire de 2^e cycle en gestion de l'éducation (Barnabé et Toussaint, 2018). En Afrique Subsaharienne en revanche, le recrutement des DES dépend de plusieurs facteurs plus ou moins définis et pas toujours en lien avec des aptitudes en gestion scolaire (Fiset, 2012 ; Mulkeen, Chapman et Dejaeghere, 2005). Au Sénégal par exemple, le recrutement des DES repose sur des questions de favoritisme, d'ancienneté ou encore d'aptitudes en termes de pédagogie (Sané, 2017).

En ce qui concerne la formation initiale, plusieurs auteurs soulignent qu'elle est peu documentée dans les pays en voie de développement (Baldé, 2014 ; Fiset, 2012 ; IsaBelle et Labelle, 2017). Selon Fiset (2012), en Afrique subsaharienne, la formation initiale n'existe pas véritablement tout en précisant que « [l]a formation initiale offerte à ces nouvelles recrues, quand elle existe, ne parvient pas à leur faire acquérir les notions et développer les compétences requises pour exercer adéquatement leurs nouvelles et responsabilités » (Fiset, 2012, p. 19). À ce propos, les assises de la gestion scolaire à Madagascar en 2006 et la 52^e session ministérielle du CONFEMEN font ressortir une faible préparation des DES, des déficiences en gestion scolaire, etc. (CONFEMEN, 2007 ; Fiset, 2012). Pour expliquer cela, certains auteurs avancent que plusieurs pays d'Afrique ne sont pas dotés de structures pour la formation des DES (Baldé, 2014 ; Fiset, 2012 ; Mulkeen, Chapman et Dejaeghere, 2005). Or, comme Fiset (2012) le précise, « [s]ans une formation adéquate, les chefs d'établissement éprouveront des difficultés à remplir leurs missions » (p. 20). Bouchamma et Lambert (2018) précisent cependant que les DES doivent être bien formées pour être en mesure de s'adapter aux divers changements vécus au sein des écoles.

Au regard de la formation continue, Baldé (2014) souligne que pour la majorité des pays africains, celle-ci est prise en charge par des partenaires de développement comme

l'UNESCO ou la Banque Mondiale. Par ailleurs, ces formations sont ponctuelles et se déroulent sur une durée limitée et toutes les DES ne peuvent pas forcément en bénéficier (Baldé, 2014 ; Charron, 2008 ; Fiset, 2012 ; Gbongué, 2015). Effectivement Baldé (2014) indique que « non seulement, les projets de formation ne s'inscrivent pas (dans la plupart des cas) dans le fonctionnement usuel du ministère de l'Éducation, mais aussi et surtout, ils disparaissent aussitôt que les fonds externes ne sont plus disponibles » (p. 41-42). Nous comprenons alors que la formation des DES en Afrique Subsaharienne n'est pas systématiquement encadrée et ne peut ainsi bénéficier à tous.

1.4.2 Les DES en Côte d'Ivoire

Une étude réalisée auprès de 196 acteurs scolaires d'écoles secondaires techniques et professionnelles fait ressortir qu'il est difficile de nommer des DES puisqu'il n'existe pas, en Côte d'Ivoire, de textes réglementaires, de critères de recrutement qui soient à la fois connus et partagés par tous (Gbongué, 2015). Il semblerait ainsi que « [l]es nominations sont faites par le ministère selon son pouvoir discrétionnaire sans forcément tenir compte, dans la plupart des cas, des compétences même si elles existent dans le milieu » (Gbongué, 2015, p. 347). On observe également une absence d'uniformité dans la formation initiale des DES. En ce sens, elles peuvent avoir un brevet d'étude de premier cycle (BEPC), un baccalauréat, un certificat d'aptitudes pédagogiques ou même un diplôme universitaire (CONFEMEN et MEN, 2014). Gbongué (2015) dénonce pour sa part, « l'absence de plan de formation formel basé sur l'identification des besoins des DES afin de renforcer leurs capacités au travail et atteindre une efficacité maximale dans la gestion scolaire » (p. 352). Un autre auteur note tout de même l'existence d'une formation destinée aux DES du secondaire : « [e]n effet, les directions reçoivent des formations en responsabilité administrative et en gestion. Cependant, les formations d'adaptation au nouveau rôle du directeur sont rares » (Djédjé, 2006, p. 27). Par ailleurs, de telles données sont manquantes à l'égard de l'enseignement primaire.

Les enseignants qui accèdent à un poste de gestionnaire bénéficient d'une formation continue à travers la direction de la pédagogie et de la formation continue (DPFC) (Baldé, 2014). Certaines DES peuvent ainsi avoir reçu une formation en gestion, en animation ou encore en pédagogie (Baldé, 2014 ; CONFEMEN et MEN, 2014). Selon le CONFEMEN et MEN (2014), en 2012, 56 % des DES consultées ont reçu une de ces trois formations complémentaires. Pourtant, le CONFEMEN et MEN (2014) constatent que les DES ayant suivi une de ces formations n'obtiennent pas de meilleurs résultats que celles qui ne l'ont pas suivie. Finalement, l'étude fait ressortir que pour certaines DES du primaire (76,6 % des DES de l'étude du PASEC) leur tâche de gestion s'accompagne d'une tâche de charge de cours. Le cadre actuel de la législation fait en sorte que les DES du primaire enseignent aussi à temps plein (Centre de développement de l'OCDE et Gouvernement de la Côte d'Ivoire, 2018). Dans cette étude, les DES qui assument également la fonction d'enseignant avaient de la difficulté à combiner ces deux tâches (CONFEMEN et MEN, 2014). Dans ces circonstances, elles ne bénéficient pas de décharges en termes d'heures qui leur permettraient d'assurer pleinement leur rôle d'encadrement pédagogique au sein de leur école (Centre de développement de l'OCDE et Gouvernement de la Côte d'Ivoire, 2018 ; Pont, Nusche et Moorman, 2008).

1.5 Synthèse de la problématique

Dans l'élaboration de ce premier chapitre, il a été donné de constater que le pays à l'étude sort d'une période de près de deux décennies de crises qui ont eu un impact majeur sur le système éducatif. De nombreux élèves ont été déscolarisés durant cette période. Pourtant, le droit à l'éducation pour tous est garanti depuis 1995 et plus encore aux élèves de six à seize ans depuis 2015. Les politiques éducatives se sont multipliées toujours dans l'optique de faire du système éducatif ivoirien, un système de qualité où tous les élèves quels que soit leur origine, leur ethnie, leur milieu socio-économique puissent réussir. À travers les diverses politiques menées, le ministère de l'Éducation

Nationale met un point d'honneur à l'encadrement pédagogique des enseignants. Dès lors, cette fonction est vue comme l'une des principales responsabilités de la DES.

Il est possible de dire de plus que des financements importants ont été consacrés à l'éducation, notamment au cycle primaire. La Côte d'Ivoire est l'un des pays d'Afrique Subsaharienne qui investit le plus dans ce secteur. Cependant, au sein de ce cycle, les taux de rétention et d'achèvement restent faibles, les taux de redoublement demeurent élevés, les compétences et les connaissances des élèves ne correspondent à ce qui est attendu. Force est de constater que le primaire est un goulot d'étranglement à travers lequel les élèves peinent à passer. Autrement dit, tous les élèves du primaire ne réussissent pas à l'école en Côte d'Ivoire.

De plus, comme nous l'évoquions précédemment, l'offre de formation des DES n'est, non seulement pas suffisante, ni systématique, mais l'uniformité de cette offre, lorsqu'elle existe, n'est pas garantie. Dans ce contexte, peu de données font état des pratiques des DES sur le terrain, or ces pratiques ont une influence directe sur la réussite scolaire des élèves (Pelletier, Collerette et Turcotte, 2015). En ce sens, « les directions d'établissement scolaire doivent plus que jamais assurer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage nécessaire à la réussite scolaire » (Moisset, Plante et Toussaint, 2003, quatrième de couverture). Au regard de ce qui précède, la question générale dans le cadre de cette recherche s'énonce comme suit : Comment se manifeste le leadership des DES du primaire pour améliorer la réussite scolaire des élèves en Côte d'Ivoire ? L'objectif général qui en découle est le suivant : Identifier et analyser l'exercice d'un leadership des DES du primaire en Côte d'Ivoire.

1.6 Pertinence sociale

Plusieurs raisons justifient notre choix de la Côte d'Ivoire comme terrain de recherche. Tout d'abord, des années 1960 jusqu'aux années 1980, la Côte d'Ivoire connaît un essor économique fulgurant (Programme de développement municipal (PDM) et

Centre de recherche sur le développement international (CRDI), 2001). Dès cette époque, l'éducation y est un exemple pour les autres pays de l'Afrique de l'Ouest (Koffi Hyacinthe, 2011 ; Smeyers, 2019). Cependant, la situation se dégrade rapidement à partir des années 2000 et aboutit à la situation développée précédemment (taux d'achèvement faible, taux de réussite problématique, etc.) (Koffi Hyacinthe, 2011 ; PASEC, 2016 ; Smeyers, 2019).

Ensuite, nous avons pu constater que la scolarisation primaire universelle reste à ce jour un défi (Smeyers, 2019). Les élèves n'acquièrent pas les compétences requises à ce niveau (Gouvernement de la Côte d'Ivoire, 2016). Pourtant, pour Potvin et Paradis (2000), des élèves qui ont des difficultés à maîtriser les matières de base que sont le français et les mathématiques sont plus susceptibles d'abandonner l'école au secondaire. Simmer et Barnes (1991) affirment de leur côté que les élèves qui ont de la difficulté en première année du primaire sont plus à risque d'en avoir tout au long de leurs études. Pour ces raisons, le taux de rétention au niveau de ce cycle est problématique puisque l'abandon scolaire constitue l'aboutissement le plus dramatique d'un long processus d'échec scolaire. Or, ce processus d'échec scolaire peut commencer très tôt et avoir des répercussions tout au long du parcours de l'élève (Potvin et Paradis, 2000). D'ailleurs, selon le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (1991), « les doubleurs du primaire présentent un risque nettement plus élevé d'abandon scolaire que les autres élèves » (MEQ, 1991, p. 39). Malgré une volonté marquée du gouvernement pour améliorer l'enseignement primaire, des difficultés demeurent et entravent le développement de l'école ivoirienne, particulièrement dans ce contexte d'après-guerre. L'école reste déconnectée de la réalité et ne remplit pas son rôle de mobilité sociale (Sika, 2015). Les enseignements restent de piètre qualité en raison de la formation des enseignants et des changements trop fréquents des méthodes pédagogiques (Chelpi-den Hamer, 2014). Au regard de l'instabilité au plan pédagogique, ce même auteur souligne que :

La Côte d'Ivoire est en effet passée en 10 ans, en pleines années de crise, à trois systèmes pédagogiques différents. L'approche par objectif (APO ou PPO si l'on parle de Pédagogie par Objectif) a été introduite en 2002, à la veille de la première crise, succédant à des méthodes d'apprentissage qui étaient plus axées sur les acquisitions de savoirs et moins sur le développement individuel de l'apprenant. Puis l'approche par les compétences (APC) a été introduite quelques années plus tard, un peu avant la crise postélectorale. Si l'APO et l'APC ne s'excluent pas forcément mutuellement, ces changements successifs d'approches pédagogiques en un laps de temps aussi court et avec les conditions de crise que l'on connaît ont rendu difficile une formation adéquate des enseignants (pour les nouveaux enseignants et pour ceux en poste) et l'introduction de ces nouvelles pédagogies a eu donc pour résultat d'inquiéter au lieu de soulager (Chelphi-den Hamer, 2014, p. 17).

Au vu de ces changements couplés à la formation des enseignants insuffisante, l'auteur affirme que : « ce qui ressort surtout est la diversité de pratiques des enseignants qui, faute de moyens, naviguent comme ils le peuvent au fil des consignes pédagogiques » (Chelphi-den Hamer, 2014, p. 17). Ainsi en Côte d'Ivoire, de nombreux élèves sont déscolarisés et sont impliqués dans des activités marchandes à un âge inapproprié (Azoh, Koutou, et Chelphi-den Hamer, 2009). Un recensement général de la population et de l'habitat (RGPH) réalisé en 2014 indique que « 1 265 310 enfants de 6-11 ans et 801 710 enfants de 12-15 ans sont hors du système scolaire » (MENETFP et MESRS, 2017, p. 20). La période de crises a provoqué l'appauvrissement de certains ménages ce qui a poussé certaines familles : « à privilégier leur survie quotidienne à leur bien-être futur, c'est-à-dire à utiliser la capacité productive de leurs enfants immédiatement sur le marché du travail » (Sika, 2015, p. 2). Dans ces circonstances, en travaillant, les enfants participent aux revenus du foyer. Eu égard à ce qui précède, nous pensons alors pertinent de pouvoir mettre en perspective les actions d'un acteur incontournable, la DES, pour contribuer à la réussite scolaire des élèves de niveau primaire en Côte d'Ivoire.

1.7 Pertinence scientifique

La réussite scolaire est souvent abordée du point de vue de l'enseignant (Chetty, Friedman et Rockoff, 2011 ; Dhuey et Smith, 2011) ou de l'élève (Sagara, 2015). Selon ce point de vue, on s'intéresse, entre autres, aux pratiques didactiques et pédagogiques des enseignants, aux dispositifs didactiques qu'ils mettent en place, ou à l'origine socio-économique de l'élève, pensons par exemple à la théorie de reproduction sociale de Bourdieu et Passeron (Sagara, 2015). Cependant, qu'en est-il des DES ? Pourtant, depuis quelques années « [d]ans beaucoup de pays, il est admis que le chef d'établissement contribue aux résultats des élèves par l'influence qu'il exerce sur l'établissement, son organisation et son climat, et plus particulièrement, sur les enseignants et l'enseignement » (OCDE, 2014 : 11). De même, Pelletier (s.d.) avance que « [...] le style de gestion du chef d'établissement avait un effet déterminant sur le climat d'efficacité de l'école et était associé à la réussite et aux performances scolaires des élèves » (p. 8).

Les écrits recensés allant en ce sens ont principalement été effectués en contexte anglophone sous les champs *School improvement movement* et *School effectiveness movement*. Ces champs de recherche reconnaissent la DES comme un acteur déterminant pour l'amélioration de la performance de ses élèves (IsaBelle et Labelle, 2017 ; Ross, 2012). Autrement dit, il y a un manque de recherches de cet ordre dans le contexte spécifique de l'Afrique francophone. De plus, bien que de nombreux auteurs se soient concentrés sur l'éducation en Côte d'Ivoire, les recherches s'orientent souvent autour de sujets similaires (démocratisation de l'éducation, accès à la scolarisation, etc.). Nous n'avons pas, à ce jour, trouvé de recherche s'intéressant spécifiquement au leadership des DES ivoiriennes de niveau primaire. Ainsi, avec cette recherche, nous souhaitons contribuer à enrichir la documentation en lien avec le rôle et le leadership des DES pour favoriser la réussite scolaire des élèves de niveau primaire dans le contexte précis de la Côte d'Ivoire. Nous espérons contribuer à l'avancement des

connaissances dans ce champ d'études. Dès lors que nous aurons dressé un portrait du phénomène étudié, d'autres recherches pourront par exemple proposer des formations spécifiques pour ces acteurs, etc. (Baldé et Héon, 2017).

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL

Ce chapitre aborde les concepts fondamentaux de la recherche soit le leadership et la réussite scolaire. Rappelons la question générale de la présente recherche : Comment se manifeste le leadership des DES du primaire pour améliorer la réussite scolaire des élèves en Côte d'Ivoire ? L'objectif général défini est le suivant : Identifier et analyser l'exercice d'un leadership des DES du primaire en Côte d'Ivoire. Avant de nous concentrer précisément sur chacun de nos concepts, il est nécessaire de faire un état des lieux de la recherche au regard de l'impact de la DES sur la réussite scolaire des élèves. Pour ce faire, nous proposons un tour d'horizon sur les différentes visions du leadership en nous appuyant notamment sur les écrits des auteurs incontournables dans le domaine. Cet exposé permettra de proposer une distinction entre les styles et les types de leadership. Finalement, nous clôturons ce chapitre en analysant le concept de réussite scolaire.

2.1 Recension des écrits

Aux États-Unis, la question du rôle¹³ de la DES dans la réussite scolaire des élèves apparaît dès les années 1980 avec la publication du rapport *A nation at risk* par la National Commission of Excellence in Education (Bush et Glover, 2014 ; Chetty, Friedman et Rockoff, 2011 ; Dhuey et

¹³ Pour Brunet et ses collaborateurs (1985) le rôle renvoie aux comportements (paroles, gestes, actions) d'une personne et est en liant avec la fonction qu'elle occupe.

Smith, 2011 ; Lapointe, 2005). Ce rapport a un impact majeur sur les recherches qui sont publiées par la suite : « [c]et impact est dû entre autres au fait qu'il a entraîné une redéfinition fondamentale de la fonction administrative dans les écoles publiques américaines » (Lapointe, 2005, p. 40). En effet, désormais, la DES doit être un leader pédagogique (Lapointe, 2005). Dans cette mouvance, plusieurs recherches se sont concentrées sur la relation entre le leadership d'une DES et la réussite des élèves (Bush et Glover, 2014 ; Chetty, Friedman et Rockoff, 2011 ; Dhuey et Smith, 2011). Il s'agit de recherches réalisées principalement en contexte anglophone, au sein des champs *School improvement movement* et *School effectiveness movement* (Ross, 2012). Ces dernières reconnaissent la DES comme un acteur déterminant pour l'amélioration de la performance de ses élèves (IsaBelle et Labelle, 2017 ; Ross, 2012).

Depuis les années 1980, nous savons que plusieurs facteurs influent sur la réussite scolaire (Trottier, 1981). Il s'agit entre autres des caractéristiques des enseignants (formation initiale, pratiques, etc.), de la classe (dimension, organisation physique, etc.), de la dimension et du mode de regroupement des élèves, du climat de l'école (valeurs, culture, etc.), etc. (Trottier, 1981). Pour autant, d'autres auteurs affirment, pour expliquer la réussite scolaire qu'« une part importante de l'explication semble aussi résider dans une série de variables reliées aux pratiques de gestion et au leadership de la direction des écoles » (Pelletier, Collerette et Turcotte, 2015, p. 3). Ces auteurs ont notamment mis en évidence un certain nombre de pratiques de la DES ayant un effet positif sur la réussite scolaire : « les variables centrées sur les élèves étaient les plus liées à la réussite des élèves, notamment celles concernant la gestion du comportement et la qualité des relations avec eux » (Bauer, 2016, p. 64). Il s'agit pour Marzano et ses collaborateurs (2005) d'un effet direct de la gestion de la DES sur la réussite scolaire des élèves.

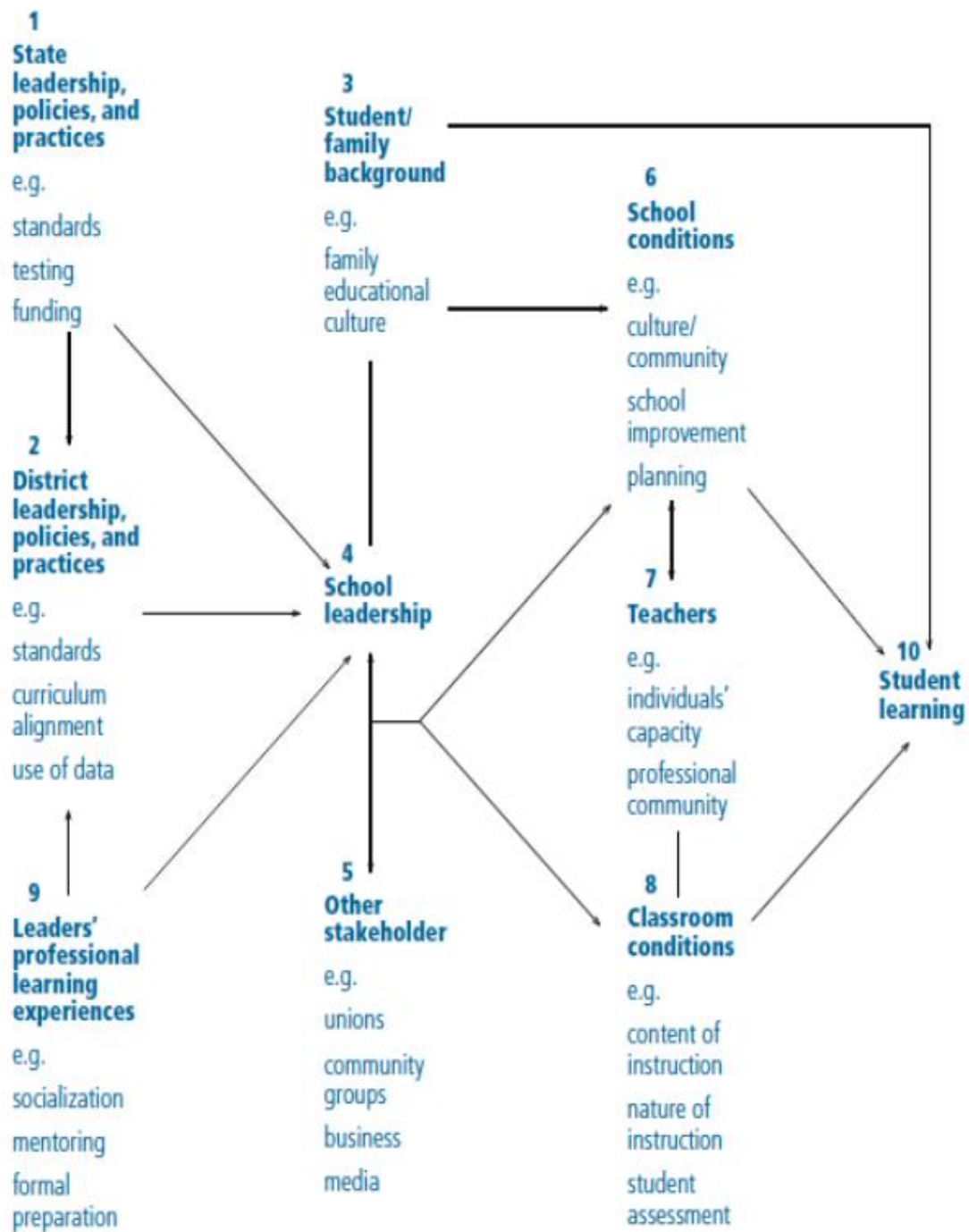
Pour d'autres auteurs, la DES agit sur la motivation, les pratiques pédagogiques et l'engagement des enseignants, sur leur condition de travail, sur leur degré d'implication, le climat scolaire et sur la distribution du pouvoir au sein de l'organisation (Leithwood et al., 2004, Sagara, 2015; Bauer, 2016). À ce propos, Marzano et ses collaborateurs (2005) ont fait ressortir 21 responsabilités sur le climat scolaire ou encore sur la gestion du curriculum qui ont un impact direct sur la réussite

scolaire des élèves. Plus récemment, Coelli et Green (2012) ainsi que Branch, Hanushek et Rivkin (2012) ont démontré que la DES a un effet significatif sur les résultats aux examens des élèves. La DES peut également exercer une influence sur l'empowerment des enseignants, soit le développement de leur pouvoir d'agir, de leur capacité à se responsabiliser, à prendre des décisions (Bauer, 2016). Pour Bauer (2016), : « [l]es dimensions de cette pratique de leadership pour le développement des personnes peuvent renvoyer à la stimulation intellectuelle, le soutien individualisé ainsi que la référence à un modèle » (Bauer, 2016, p. 63 d'après Leithwood et al. (2004). Dans cette optique, la DES apparaît comme la personne ayant le plus d'influence au sein d'une école (Marzano, Waters et McNulty, 2005, 2016). Conséquemment, cette dernière influence les résultats scolaires des élèves puisqu'une part significative de ses actions est consacrée à chercher constamment des moyens pour améliorer leur réussite (Bos et Chaliès, 2019 ; Dhuey et Smith, 2011 ; OCDE, 2014 ; Ross, 2012). À cet égard, pour tous ces auteurs, la DES exerce une influence directe sur la réussite scolaire des élèves.

En revanche, il nous paraît important de préciser que tous les auteurs ne s'accordent pas sur le type d'influence exercé par la DES. Il y a donc deux écoles, d'un côté, comme nous venons de le voir, ceux qui soutiennent que la DES exerce une influence directe sur la réussite scolaire et d'un autre côté ceux qui affirment au contraire que son influence est indirecte. Leithwood et ses collaborateurs (2004) se situent parmi ceux qui partagent l'idée que la DES exerce une influence indirecte sur les résultats scolaires puisque qu'ils considèrent l'enseignement comme premier facteur agissant sur la performance des élèves. Ils ont donc, dans cette optique, analysé plus en détail l'influence de la DES. Ces auteurs affirment par exemple, que l'influence de la DES représente 25 % de l'ensemble des effets reliés à l'environnement de l'école (Bauer, 2016). Nous pouvons d'ores et déjà émettre des réserves face à ces propos puisque nous avons justement constaté que la DES peut agir précisément sur l'environnement scolaire dans son ensemble. En revanche, d'autres auteurs partagent aussi cette idée en précisant que l'influence de la DES est indirecte et médiatisée (Bauer, 2016 ; Hallinger et Heck, 1996 ; Teddlie et Reynolds, 2000 ; Townsend, 2007). Ces auteurs expliquent leur position en démontrant que la DES agit sur des éléments qui, à leur tour, agissent sur la réussite scolaire des élèves. Par exemple, la DES va agir sur le climat de l'école, climat qui,

à son tour, permet aux élèves de travailler dans des conditions favorables à la réussite scolaire (Bauer, 2016). Dans cette optique, Leithwood et ses collaborateurs (2004) vont schématiser cet effet :

Figure 2.1 Liens entre leadership et apprentissage



(Source : Leithwood, et al., 2004, p. 18).

Selon ce modèle, l'ensemble de ces variables sont interdépendantes tout en étant en interaction les unes avec les autres (Bauer, 2016). En cela, les politiques et d'autres éléments de l'environnement extérieur agissent sur ce que le leader fait et sur le leadership qu'il déploie dans son école. Visuellement, nous constatons en effet qu'il n'y a pas de lien direct allant du *School leadership* à l'item *Student learning*. C'est pourquoi d'autres auteurs abondent en ce sens en affirmant que n'étant pas en classe, la DES n'est pas en mesure d'exercer une influence directe sur la réussite des élèves (Hallinger et Heck, 1998).

Dès lors, la DES agirait indirectement sur la réussite scolaire à travers notamment des facteurs tel que le climat organisationnel (Hallinger et Heck, 1998 ; Lafond, 2008 ; Pont, Nusche et Moorman, 2008) ; l'organisation de l'école (taille des classes, regroupement des élèves, etc.) (Hallinger et Heck, 1998 ; Pont, Nusche et Moorman, 2008) ; l'organisation pédagogique (Marzano, Waters et McNulty, 2016) ; les attentes en termes de performance (Dhuey et Smith, 2011 ; Sané, 2017) ; la priorité accordée aux matières de base (Dhuey et Smith, 2011) ; le suivi du progrès des élèves étant une fonction clé d'un leader pédagogique efficace (Lafond, 2008 ; Marzano, Waters et McNulty, 2016). Tous ces facteurs participent à créer des conditions d'enseignement-apprentissage adéquates comme Pont, Nusche et Moorman (2008) le précisent :

Les chefs d'établissement jouent un rôle puissant en aidant à créer les conditions nécessaires à un enseignement et à un apprentissage efficace. Ils influent sur les motivations, les capacités et les conditions de travail du personnel enseignant qui elles-mêmes influent sur les pratiques pédagogiques et l'apprentissage des élèves (Pont, Nusche et Moorman, 2008, p. 37).

Considérant la divergence existante entre les auteurs, nous décidons d'adopter une position nuancée au regard du type d'influence exercée par la DES. En effet, nous pensons à ce stade qu'il n'est pas avisé d'affirmer que les DES influencent directement les résultats scolaires des élèves. Bauer (2016) propose, en considérant la recherche de Marzano et ses collaborateurs (2005), que ses résultats doivent être considérés avec prudence, comme l'auteur l'explique : « [...] par le fait qu'il est toujours difficile de pouvoir mesurer l'effet direct d'une seule variable sur la réussite des

élèves » (Bauer, 2016, p. 64). De même, nous pensons qu'il est problématique d'affirmer que la DES n'influence qu'indirectement les résultats scolaires. C'est pourquoi fort de ces constats, nous adoptons la position de Pelletier, Colletette et Turcotte (2015) qui considèrent que la DES exerce des effets directs et indirects dépendamment du contexte dans lequel elle est amenée à exercer son leadership.

Pour conclure cette recension des écrits, disons que la fonction de DES est particulière puisque cette dernière est tenue de considérer la complexité et la reconnaissance de l'autonomie professionnelle des enseignants qui constituent la majorité du personnel sous son autorité (Aye, 2016 ; Boudreault, 2003). Ceci explique qu'il est davantage question de leadership plutôt que d'autorité en contexte scolaire (Ayé, 2016 ; McShane et Steen, 2012 ; Institut de leadership en éducation, 2013). Toutefois, nous avons longuement parlé dans cette recension des écrits d'une influence, qu'elle soit directe ou indirecte, exercée par la DES sur la réussite scolaire des élèves. Il paraît alors intéressant de se pencher justement sur cette influence, ce leadership, d'abord en contexte général, puis dans le contexte précis de l'école.

2.2 Le concept de leadership

Avant de nous pencher sur l'application du leadership dans le contexte qui nous concerne, le contexte scolaire, il semble important de s'arrêter sur le sens général du concept. Tout d'abord, plusieurs auteurs reconnaissent qu'il existe une multitude de significations associées au concept de leadership (Brassard et Lapointe, 2018). Afin d'avoir une idée générale de ce à quoi se rapporte le concept de leadership, arrêtons-nous d'abord à la définition proposée par Legendre (2005) qui définit le concept comme :

L'ensemble des activités et surtout des communications par lesquelles un supérieur hiérarchique influence le comportement de ses subalternes dans le sens d'une réalisation volontaire plus efficace des objectifs de l'organisation et du groupe (Legendre, 2005, p. 829).

Le leadership apparaît déjà comme la capacité d'un individu à influencer quelqu'un. Koontz et O'Donnell (1980) diront de même que le leadership est une influence, un art qui amène une ou plusieurs personnes à consacrer volontairement leurs efforts pour l'atteinte d'objectifs fixés collectivement. Par ailleurs, pour mieux comprendre le concept à l'étude, revenons à ces prémices au sein de la littérature scientifique.

Le concept de leadership fait son apparition dans la littérature scientifique à partir des années 1930 (Brassard et Lapointe, 2018). Il ressort plus précisément dans le secteur industriel avant de faire son apparition dans le secteur militaire à la fin de la Seconde guerre mondiale (Brassard et Lapointe, 2018 ; Langlois et Lapointe, 2002). Dès cet instant, le concept est associé à la fonction de dirigeant, comme le souligne Gulik (1937). En outre, pour cet auteur repris par (Brassard et Lapointe, 2018), le leadership est assimilé à la fonction de diriger une organisation donnée. L'auteur s'exprime alors en ces termes : « [d]iriger consiste, [d'un côté], à prendre continuellement des décisions, à les traduire en des ordres [...] ou des directives et, [d'un autre côté], à servir comme leader de l'entreprise » (Gulik, 1937, p.13, traduit librement par Brassard et Lapointe, 2018). Les premières théories relatives au leadership cherchent également à savoir s'il existerait des traits spécifiques propres aux dirigeants (Blais et Sinclair-Desgagné, 2002 ; Brunet et Bordeleau, 1983) pour admettre en fin de compte qu'il n'en existe pas (Azarre, 2020).

Néanmoins, il est possible de constater que dans les premières approches du concept de leadership, il n'est en aucun cas question d'influence. Le leadership est associé à la fonction de diriger, Mooney (1947) affirme d'ailleurs que ce concept s'exerce par et à travers l'autorité. Pourtant, à partir des années 1950, plusieurs auteurs se posent en contradiction avec ce postulat et invitent plutôt à distinguer le leadership de l'administratif (Brassard et Lapointe, 2018). Par exemple, Lipham (1964) précise que le leadership et l'administratif ont certes des points communs, mais ne peuvent en aucun cas être assimilés (Brassard et Lapointe, 2018). L'auteur définit alors le leadership comme « l'instauration d'une nouvelle structure ou d'une procédure visant l'accomplissement des buts et des objectifs organisationnels, ou un changement des buts et des objectifs organisationnels » (Lipham, 1964, p.122, traduit librement par Brassard et Lapointe, 2018). Nous comprenons alors

le leadership comme un processus permettant l'atteinte d'objectifs ciblés. L'idée d'influence telle que nous la concevons aujourd'hui apparaît de façon plus marquée avec Cartwright au milieu des années 1960. Ce dernier propose que le leadership : « est simplement un exemple particulier de causalité, à savoir que la réponse d'un individu est modifiée par l'action d'une autre » (Cartwright, 1965, p. 3 traduit librement par Brassard et Lapointe, 2018). En parlant de causalité, Cartwright (1965) fait ainsi ressortir le rapport existant entre le leader et ses subordonnés. Dès lors, cette acception du concept va impacter les études publiées par la suite (Brassard et Lapointe, 2018). La communauté scientifique reconnaît définitivement que le leadership est à dissocier de l'autorité (Bush et Glover, 2014). Pesqueux (2020) ajoute d'ailleurs que l'autorité est associée au chef en charge de commander. En ce sens, l'autorité fait référence à une position formelle détenue par une personne alors que le leadership peut être exercé par n'importe quel acteur au sein de l'organisation (Bush et Glover, 2014).

Dès la fin des années 1970, Burns (1978), en s'intéressant aux comportements des leaders en milieu industriel et militaire, propose une définition intéressante du concept (Azarre, 2020). Il définit le leadership comme : « I define leadership as leaders inducing followers to act for certain goals that represent the values and the motivation – the wants and the needs, the aspirations and expectations – of both leaders and followers » (Burns, 1978, p. 19). Ainsi, pour cet auteur, qui est d'ailleurs considéré comme le père de la théorie du leadership, le concept renvoie à la capacité d'un leader à amener ses subordonnés à agir selon des objectifs précis. Avec cette proposition, la perception d'un leader exerçant un pouvoir sur ses subordonnés ressort davantage que celle de l'exercice d'une influence. Plus tard, Bass (1990) propose une nouvelle définition du leadership qui s'éloigne quelque peu de celle de Burns (1978) en cela qu'elle met davantage l'accent sur une forme d'interaction entre le leader et d'autres membres de son groupe : « [l]e leadership est une interaction entre deux ou plusieurs membres d'un groupe qui donne souvent lieu à la structuration ou la restructuration d'une situation de même que des perceptions et des attentes des membres » (Bass, 1990, p. 19). Nous trouvons cette définition intéressante puisqu'elle vient selon nous marquer la distinction entre leadership et autorité dans la mesure où elle induit une certaine collaboration entre le leader et ses collaborateurs.

Dans le courant des années 2000, Bergeron (2006) propose une définition du concept en affinant la pensée de Bass (1990). Il considère le leadership comme « la fonction consistant à orienter et à influencer les autres et à les amener à réaliser des objectifs ambitieux » (Bergeron, 2006, p. 417). Nous retenons alors cette définition puisqu'elle fait émerger le but de l'influence exercée par le leader. En outre, cette influence a pour principal but de permettre aux collaborateurs de donner le meilleur d'eux-mêmes pour atteindre des objectifs qu'ils n'auraient sans doute pas pu atteindre sans cette motivation. Avec ces différentes propositions, nous comprenons que le leadership renvoie à l'habileté d'une personne à influencer, motiver et conduire d'autres personnes à s'investir pour le succès d'une organisation donnée (Bauer, 2016 ; Bergeron, 2006 ; Brunet, 2003 ; Burns, 1978 ; Institut du leadership en éducation, 2013 ; Northouse, 2009). Ajoutons également, que pour Pesqueux (2020), le rôle de leader induit une forme d'adhésion, ce qui n'est pas le cas d'un chef qui impose sa position. C'est pour cela que l'auteur précise que le leader ne s'impose pas, mais il émerge du groupe. Et c'est ce groupe qui lui confère le statut de leader. Maintenant que nous avons analysé le concept du leadership selon une perspective générale, il s'agit maintenant de se pencher sur son exploitation dans le contexte précis de l'école.

2.2.1 Le leadership en contexte scolaire

Le leadership est le deuxième facteur à avoir une incidence sur la réussite des élèves, le premier facteur étant l'enseignement (Bush et Glover, 2014 ; Institut de leadership en éducation, 2013). Brunet (2003) propose une première définition du leadership en contexte scolaire et le définit comme :

[...] un mécanisme interactionnel par lequel une direction d'école répond aux besoins de ses subordonnés d'être orientés, soutenus et valorisés dans leurs actions. [...] La direction d'école doit être capable d'influencer les comportements de ses subordonnés en étant vue comme l'expert de la situation, la personne qui est le plus en mesure de répondre à leurs problèmes, en fournissant de l'aide pour les solutions ou en les aiguillant vers des ressources les plus aptes à les aider (Brunet, 2003, p. 274).

Dans ce contexte, le leadership est essentiel pour l'efficacité d'une école (Marzano, Waters et McNulty, 2005). En effet, celui-ci ressort comme un élément non négligeable pour qu'une DES

puisse mener à bien ses fonctions. Brunet (2003) propose alors que le leadership est indispensable à la DES : « [p]our assurer son pouvoir de la manière la plus efficace possible, une direction d'école se doit de développer son leadership qui ne lui est pas attribué automatiquement par sa nomination à un poste d'autorité » (Brunet, 2003, p. 274). Une DES qui ne développerait pas son leadership, se placerait en position de vulnérabilité, puisqu'une autre personne au sein de l'école pourrait développer ce leadership et ainsi la décrédibiliser (Brunet, 2003). Le leader étant celui qui sait inspirer confiance aux autres, tout en veillant à leurs intérêts (Bergeron, 2006), pour la DES le leadership serait un de ses outils d'influence les plus importants (Brunet, 2003). En lien avec la recension des écrits de cette recherche, même en contexte scolaire, le concept de leadership est à dissocier d'un rôle purement administratif (Bauer, 2016). Ce point est aussi souligné par Bergeron (2006) qui précise que la DES non-leader est un simple gestionnaire qui applique des règles, des procédures.

Par ailleurs, nous faisons ici la distinction entre les styles de leadership et les types de leadership. Les styles de leadership sont des styles de gestion, il s'agit de la manière dont un gestionnaire use de son pouvoir ou délègue son autorité (Bergeron, 2006). Alors que les types de leadership sont les théories où modèles que le leader choisit de mettre en œuvre. Un type de leadership peut appeler plusieurs styles de leadership, c'est-à-dire que pour mettre en œuvre un type de leadership la DES peut recourir à plusieurs styles de leadership.

2.2.2 Les styles de leadership

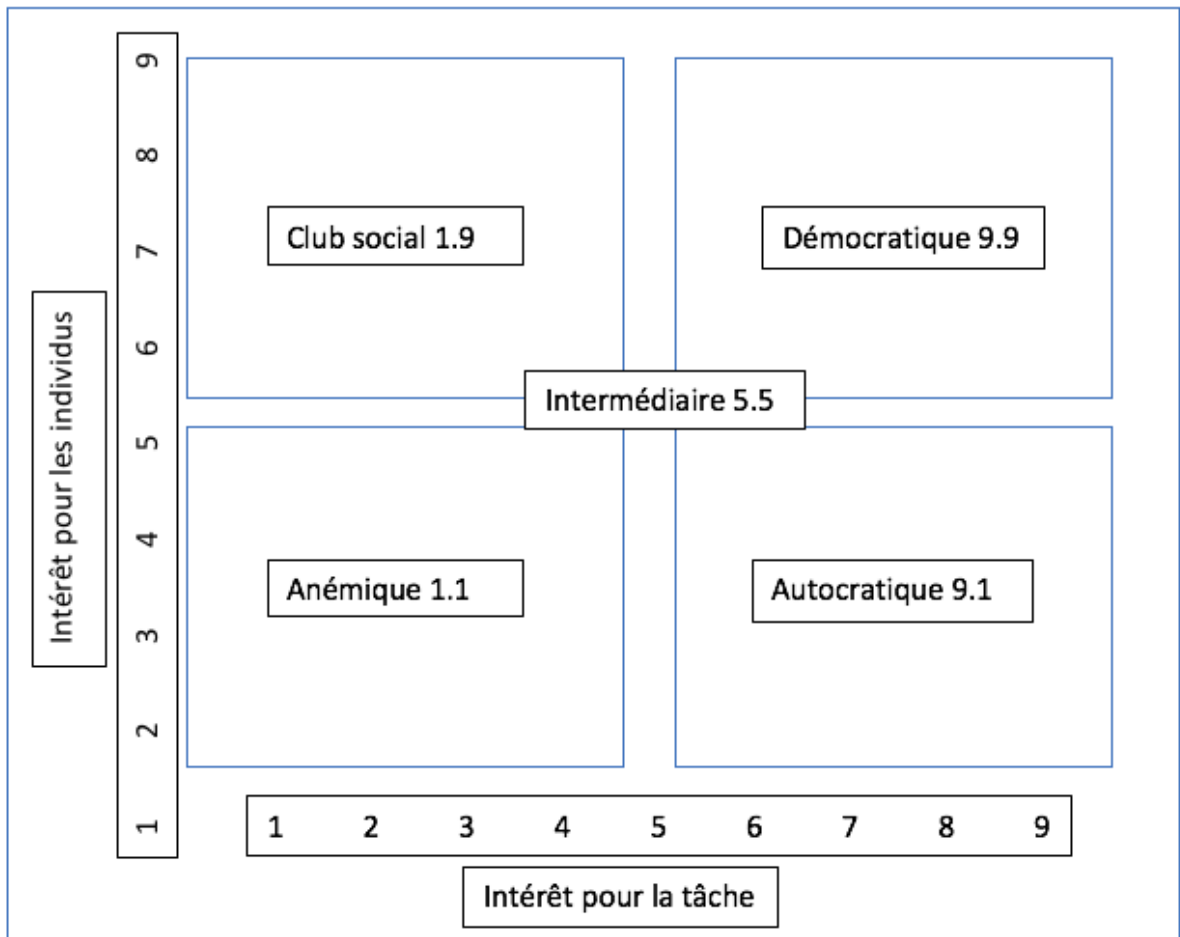
En ce qui concerne les styles de leadership, la revue de la littérature fait état de plusieurs typologies. Une première typologie est proposée par Lewin, Lippit et White (1939). Ceux-ci distinguent trois styles de leadership : le style autocratique, le style démocratique et permissif. Le leader autocratique décide seul ; le leader démocratique échange avec ses subordonnés avant de décider ; le leader permissif laisse faire ses subordonnés sans s'investir (Pesqueux, 2020). Cette première typologie bien que succincte est intéressante dans la mesure où elle permet de mettre en évidence trois pratiques de gestion précises. Likert (1961) va plus loin que ses prédécesseurs en définissant quatre styles de leadership : *l'autoritaire despotique* qui use de la menace pour obtenir ce qu'il veut ; *l'autoritaire bienveillant* qui offre des récompenses mais décide seul ; le *consultatif* qui

consulte mais décide seul ainsi que le *participatif* qui fait participer tout le monde et prend des décisions ensemble (Pesqueux, 2020). Cette deuxième proposition, bien qu'elle puisse être intéressante nous semble tout de même difficilement applicable. En outre, nous pensons que la ligne peut être mince entre certains des styles de leadership proposés. Ce constat ainsi fait, la revue de la littérature nous amène à considérer la typologie proposée par Blake et Mouton (1964).

Inspirés des styles de leadership définis par Likert (1961), les chercheurs Robert Blake et Jane Mouton élaborent une première grille en 1964, retravaillée en 1987 situant cinq styles de leadership (Labelle et Jacquin, 2018). Celle-ci a pour objectif d'« aider les leaders à atteindre les objectifs organisationnels en adoptant des comportements orientés vers les personnes et d'autres orientés vers la productivité » (Lainey, 2008, p. 144). On y trouve donc deux orientations potentielles. L'axe horizontale correspond au degré d'intérêt porté à la production, aux résultats et l'axe verticale renvoie au degré d'intérêt porté aux individus, plus précisément aux relations humaines (Blake et Mouton, 1980, 1987). Lainey (2008) précise que les comportements du leader orientés vers la production renvoient au fait de se préoccuper de l'atteinte des objectifs de l'organisation, de « prendre des décisions, développer de nouveaux produits, mettre en place des processus efficaces » (Lainey, 2008, p. 144). Les comportements orientés vers les relations humaines visent quant à eux « à soutenir les personnes qui contribuent à l'atteinte des objectifs de l'organisation : soutenir les employés, accroître leur confiance en eux-mêmes, maintenir de bonnes conditions de travail » (Lainey, 2008, p. 144). La figure ci-dessous¹⁴ représente la grille managériale de Blake et Mouton (1980, 1987) :

¹⁴ Tiré de Nikezic et al. (2013).

Figure 2.2 Grille managériale de Blake et Mouton (1980)



(Source : Nikezic et al., 2013, p. 396, traduit librement).

Notons que le chiffre 1 correspond à un faible intérêt et le chiffre 9 à un intérêt élevé. À partir de ces considérations émanent cinq styles de leadership, le style anémique, club social, autocratique, intermédiaire et démocratique (Blake et Mouton, 1980, 1987 ; Lainey, 2008).

Le style anémique (1,1) correspond au leader qui n'a d'intérêt ni pour les individus ni pour le travail à accomplir (Blake et Mouton, 1980, 1987 ; Lainey, 2008). Pour Lainey (2008), ce leader « ne maintient aucun contact avec ses employés si bien que ceux-ci le perçoivent comme étant indifférent, résigné et apathique » (p. 145). Le leader anémique évite toute relation conflictuelle et déploie le minimum d'effort au quotidien. En référence à la grille présentée ci-dessus, ce leader se situe à un niveau d'intérêt faible tant pour la tâche que pour les individus.

Le style club social (1,9) renvoie à un leader qui a un faible niveau d'intérêt pour la tâche, mais un niveau d'intérêt élevé pour les individus. Il s'agit d'un leader qui veut faire plaisir à ses employés et leur accorde beaucoup de latitudes (Blake et Mouton, 1980, 1987 ; Lainey, 2008). Il s'assure que tous les besoins personnels et sociaux de ses employés sont comblés (Blake et Mouton, 1980, 1987 ; Lainey, 2008). Dans cette perspective, il construit et maintient un climat de travail agréable pour tous.

Le style autocratique (9,1) fait écho au leader qui a un degré d'intérêt élevé pour la tâche et un degré d'intérêt faible pour les personnes. Ce leader se concentre sur le travail et sur les résultats. Il privilégie la normalisation des actions même si ses employés sont autonomes (Blake et Mouton, 1980, 1987). Lainey (2008) indique qu'avec ce style de leadership « [l]a communication du leader avec les employés se limite aux directives nécessaires pour qu'ils exécutent le travail » (p. 145). Il voit ses employés comme des outils de production (Lainey, 2008). De leur côté, ses employés le perçoivent comme « contrôlant et exigeant » (Lainey, 2008, p. 145). De plus, ce leader ne fait pas confiance à ses employés d'où la nécessité pour lui de les contrôler (Pesqueux, 2020).

Le style intermédiaire (5,5) est un style de leadership se situant entre les deux axes de la grille managériale. Ce leader accorde un intérêt modéré tant à la tâche qu'aux personnes (Blake et Mouton, 1980, 1987 ; Lainey, 2008). C'est un leader qui « évite les conflits et met l'accent sur un niveau de productivité modéré tout en étant raisonnablement intéressé par les personnes qui exécutent les tâches » (Lainey, 2008, p. 146). Il peut être perçu par ses employés comme quelqu'un d'expéditif et ayant à cœur le progrès (Lainey, 2008).

Le style démocratique (9,9) renvoie au leader qui a un intérêt élevé pour la tâche et pour les personnes. Avec ce leader, les employés se sentent responsables des décisions prises. Puisqu'ils participent au processus de prise de décision, ils sont davantage amenés à les respecter (Blake et Mouton, 1980, 1987). Le leader démocratique est bienveillant, il favorise le travail d'équipe et les échanges interpersonnels dans son organisation (Blake et Mouton, 1980, 1987 ; Lainey, 2008). Effectivement, « il cherche à satisfaire les besoins d'affiliation et de réalisation de ses employés et est perçu comme étant stimulant, déterminé et fiable » (Lainey, 2008, p. 146).

Par ailleurs, il semble important de préciser que les DES peuvent adopter un ou plusieurs styles en fonction du contexte. Toutefois, une DES est considérée comme efficace lorsqu'elle est capable de s'adapter aux situations rencontrées (Aye, 2016 ; Brunet, 2003 ; Lainey, 2008 ; Langlois et Lapointe, 2002).

Finalement, Brunet (2003) propose également une typologie s'appuyant sur quatre styles de leadership. L'auteur distingue le style producteur, le style administrateur, le style intégrateur et le style entrepreneur. Avec un style *producteur*, la DES se concentre sur l'atteinte des résultats. Ainsi, ses comportements sont centrés sur la tâche à accomplir (Brunet, 2003). La DES qui apprécie le contrôle, l'ordre et la bonne réalisation des tâches privilégie un style *administrateur*. Par exemple, dans son étude menée auprès de 74 DES du secondaire, Aye (2016) a déterminé que ces dernières privilégient un style administrateur puisqu'elles sont rigides, peu enclin à la collaboration ou encore à l'engagement des enseignants. Lorsqu'une DES adopte le style *intégrateur*, elle a la propension à trouver des compromis. Ses comportements concernent l'attention portée aux autres. Finalement, une DES du style *entrepreneur* affectionne le changement et l'innovation (Brunet, 2003). Cette dernière développe un esprit créatif, visionnaire, n'a pas peur de prendre des risques et d'initier de nouveaux projets (Brunet, 2003). Nous trouvons cette typologie intéressante. Cependant, il semble que la distinction entre certains styles de leadership n'est pas évidente. En outre, il ne nous paraît pas évident de distinguer le style producteur et le style administrateur.

Ceci étant dit, bien que la typologie de Brunet (2003) soit intéressante, nous optons pour celle de Blake et Mouton (1980, 1987), dans la mesure où elle permet d'identifier des comportements précis

orientés soit vers la tâche, soit vers les individus (Lainey, 2008). De plus, elle permet de mesurer le degré d'intérêt des leaders pour chacune de ces deux orientations. Nous pensons alors pertinent d'exploiter cette typologie dans notre recherche. Effectivement, cette dernière permet de questionner la manière privilégiée par les DES pour remplir leur fonction. Par exemple, la typologie de Blake et Mouton (1980, 1987) permet d'identifier une DES qui ne manifeste aucun intérêt pour les enseignants ou qui ne laisse aucune place à la collaboration. Elle permet aussi au contraire de déterminer si une DES tient à impliquer les enseignants dans le processus de décision. Ainsi, à partir du guide d'entretien, guide que nous présenterons dans le chapitre suivant, les DES seront amenées à partager la manière, soit le ou les styles privilégiés pour mener à bien leur fonction.

2.2.3 Les types de leadership

Plusieurs théories du leadership ont été développées pour guider les gestionnaires dans leur tâche (Marzano, Waters et McNulty, 2005). Par type de leadership sont entendus ici les modèles, soit les principales théories développées et qu'un gestionnaire choisit de privilégier. Nous avons recensé les types de leadership les plus documentés par la recherche dans le domaine de la gestion de l'éducation. Ainsi, la liste que nous présentons ici est non exhaustive. Nous présentons donc brièvement, dans le tableau suivant, les principaux types de leadership retenus pour cette recherche :

Tableau 2. 1 Principaux types de leadership et caractéristiques

Types de leadership	Caractéristiques de l'influence	But de l'influence	Résultats de l'influence	Références
Transactionnel	Utilisation d'un système d'échange de récompenses, de négociation, de transaction entre le leader et ses employés.	Garder les employés concentrés sur les objectifs afin qu'il puisse les atteindre.	Les employés atteignent le niveau de performance attendu.	Labelle et Jacquin, 2018 ; Lainey, 2008 ; Lapointe, 2005 ; Marzano et al., 2016.
Transformationnel	Leader agit sur la motivation intrinsèque et les besoins supérieurs des employés. Il est engagé et amènent les employés à s'engager. Les employés se sentent reconnus et écoutés.	Mobiliser les employés et les amener à aller au-delà des objectifs fixés. Favoriser l'empowerment des employés et l'atteinte de leur plein potentiel	Les employés atteignent des niveaux élevés d'engagement et vont au-delà des objectifs ciblés. Renforce la qualité des relations interpersonnelles. Améliore la performance générale de l'organisation	Bush et Glover, 2014 ; Hallinger et Heck, 1998 ; Lainey, 2008 ; Landry, 2012 ; Marzano et al., 2016 ; Robinson et al., 2008.
Pédagogique	Leader expert pédagogique est préoccupé par l'enseignement-apprentissage qu'il supervise.	Amener les employés à s'intéresser à leurs actions pédagogiques pour l'amélioration de la réussite	Climat de travail propice à l'apprentissage. Effets positifs sur la performance des élèves	Baldé, 2014; Bos et Chaliès, 2019 ; Langlois et Lapointe, 2002 ; Robinson et al., 2008 ;
Situationnel	Un même type ou style ne convient pas à tous les contextes. Il repose sur la capacité d'adaptation du leader.	S'adapter à la situation et au degré de maturité de ses employés.	Le leader est efficace et répond avec efficacité aux problèmes rencontrés.	Hersey et Blanchard, 1978 ; Marzano et al., 2016 ; Ross, 2012.
Partagé	Repose sur l'implication de tous et sur une répartition des tâches et responsabilités	Amener les membres de l'équipe à assumer des rôles de leaders.	Tous les acteurs sont impliqués dans le fonctionnement de l'organisation. Ils se sentent responsables autonomes dans leurs actions.	Bush et Glover, 2014 ; Etheridge, 2009 ; Le Bihan, 2013 ; Marks et Printy, 2003 ; Ross, 2012.
Éthique	Repose sur le partage de valeurs morales et éthiques qui guident les actions des employés.	Amener les employés à se concentrer sur l'intégrité, le droit, le respect et le bien commun.	Conscientisés, les employés contribuent positivement au développement de l'organisation	Azarre, 2020; Bush et Glover, 2014 ; Ciulla, 2003 ; Landry, 2012 ; Ross, 2012.

Tous ces types de leadership peuvent concourir à la réussite scolaire des élèves. Pensons par exemple au leadership transformationnel qui agit sur la motivation intrinsèque des subordonnés et les amène à s'engager activement au quotidien ce qui contribue à l'amélioration de la performance de l'organisation (Bush et Glover, 2014). Également, une DES qui privilégie un type de leadership partagé en amenant les enseignants à assumer des rôles de leader, en les rendant responsable de leurs actions peut exercer une influence sur la réussite scolaire des élèves. En revanche, parmi les types de leadership présentés, le leadership pédagogique attire particulièrement notre attention. En outre, celui-ci se concentre précisément sur l'enseignement-apprentissage ce qui amène le leader qui l'exerce à avoir des effets sur la performance des élèves (Glickman, Gordon et Ross-Gordon, 2012 ; Robinson, et al., 2008). Ce type de leadership apparaît comme déterminant dans la réussite des élèves, dans la mesure où les pratiques du leader contribuent à cette dernière (Pelletier, Collerette et Turcotte, 2015). Rappelons qu'à travers cette recherche, nous voulons identifier le leadership exercé par les DES du primaire en Côte d'Ivoire pour l'amélioration de la réussite scolaire des élèves. De ce fait, considérant les liens qui unissent le leadership pédagogique à la réussite scolaire, nous pensons pertinent de nous pencher davantage sur ce type de leadership pour mener à bien cette recherche.

2.2.4 Le choix d'un leadership en contexte scolaire : le leadership pédagogique

La pédagogie est la pierre angulaire de la réussite scolaire (Ntawutabazi Ntibanyendera, 2010 ; Sané, 2017). Il s'agit du lien direct à travers lequel l'élève apprend (Ntawutabazi Ntibanyendera, 2010 ; Sané, 2017). À partir des années 1970, des recherches sur la réussite scolaire des élèves mettent en évidence l'importance du rôle de la DES au plan pédagogique (Lafond, 2008). Par ailleurs, la notion même de leader pédagogique émerge dans le courant des années 1980 avec le mouvement américain des écoles efficaces (Lafond, 2008 ; Pajak, 1993). Considérant cela, il paraît important de se pencher précisément sur ce concept dans l'optique d'interroger le leadership exercé par les DES afin d'améliorer la réussite scolaire des élèves.

2.2.4.1 Définition du leadership pédagogique

Pour plusieurs auteurs, le leadership pédagogique réside dans une implication de la DES dans l'enseignement. Cette implication est large puisqu'elle va de la supervision des enseignants à

l'animation en classe toujours dans l'optique d'améliorer la réussite scolaire (Lafond, 2008). Ce type de leadership est d'ailleurs identifié comme une caractéristique des écoles dites efficaces (Baldé, 2014 ; Ethier 2000 ; Sagara, 2015). Effectivement, cela s'explique par le fait que ce leadership exerce une influence directe sur l'enseignement et sur les apprentissages qu'en retirent les élèves (Camburn, Spillane et Sebastian, 2010). Cette notion d'influence ressort chez Langlois et Lapointe (2002) qui affirment que la DES agit précisément sur l'enseignement et l'apprentissage. Considérant cela, nous retenons la définition qu'en fait Baldé (2014) qui considère le leadership pédagogique comme un « processus qui consiste à pousser les différents acteurs de l'école que sont les enseignants, les élèves, les parents et les membres de la communauté, à se concentrer pour un but commun » (p. 75). Ce but commun étant la réussite de tous les élèves indépendamment de leur niveau ou de leur origine (Campbell, Fullan et Glaze, 2006). Ce leadership, sans négliger les relations interpersonnelles, conduit le personnel à s'intéresser davantage à leurs actions pédagogiques et à leurs liens avec la performance des élèves (Leithwood, Jantzi et Steinbach, 1999 ; Robinson, Llyod et Rowe, 2008 ; Ross, 2012). En revanche, la DES doit montrer l'exemple et « doit d'abord démontrer l'importance qu'elle accorde à la pédagogie. Elle doit placer cette valeur au premier rang des priorités de l'établissement. Ce témoignage se réalise tant à travers ses paroles que ses gestes quotidiens » (Lauzon et Madgin, 2003, p. 252). Murphy, Elliott, Goldring et Porter (2007) considèrent de plus le leadership pédagogique comme un processus relationnel, ce qui ne correspond donc pas à une DES peut visible ou centrée uniquement sur les tâches administratives. En continuité, Lafond (2008) souligne que le leadership pédagogique repose sur une forme de collégialité, de collaboration pédagogique où la DES et les enseignants participent pleinement aux processus de prise de décision.

Plus une DES est centrée sur un leadership de type pédagogique et plus elle influence les résultats des élèves (Bos et Chaliès, 2019). Cela renforce le lien entre le leadership pédagogique de la DES et la réussite scolaire des élèves. À ce propos, Bos et Chaliès (2019) affirment que le leader pédagogique a pour mission de se concentrer sur l'enseignement-apprentissage :

[...] cet effet est lié au fait que, dans ce type de leadership, le chef d'établissement sont principalement préoccupés par le « cœur de leur mission », à savoir les apprentissages des élèves, et qu'ils et elles centrent leurs activités sur l'optimisation des modalités d'enseignement des enseignants, le respect des programmes, ou encore les modalités et la nature des évaluations proposées aux élèves (Bos et Chaliès, 2019, p. 424).

C'est en ce sens que la tâche d'appuyer les enseignants dans l'amélioration de leur enseignement constitue une priorité pour la direction (Baldé, 2014). Cette considération amène Glickman, Gordon et Ross-Gordon (2012) à considérer qu'un leadership pédagogique centré sur les apprentissages produit un effet positif supérieur sur la performance des élèves comparativement au leadership transformationnel plutôt centré sur la qualité des relations entre les acteurs.

2.2.4.2 Le leadership pédagogique comme modèle de gestion de l'enseignement

Pour plusieurs auteurs, au sein de son établissement, c'est la DES qui détient l'expertise sur le plan de la pédagogie, elle doit donc actualiser régulièrement ses connaissances pédagogiques (Fiset, 2012 ; Lafond, 2008 ; Marks et Printy, 2003 ; Sergiovanni, 2006). En effet, la DES est vue comme un expert de la pédagogie puisqu'au sein de l'école, c'est elle qui « maintient des standards de performance élevés, supervise l'enseignement, coordonne la mise en application des programmes scolaires et exerce un suivi sur le progrès des élèves » (Ross, 2012, p. 21). Plusieurs auteurs considèrent en ce sens que la DES doit faire la promotion d'innovations sur le plan de la pédagogie (Bouchamma et Lambert, 2018 ; Fiset, 2012). Cela amène Fiset (2012) à affirmer que le leader doit « être familier au langage et aux concepts des enseignantes et enseignants, car il doit obtenir la crédibilité nécessaire afin d'être reconnu comme leader et exercer son influence sur les activités quotidiennes du personnel enseignant » (p. 42). C'est pourquoi le leadership de type pédagogique repose aussi sur la relation que la DES entretient avec les enseignants, les élèves, sur l'implication des parents et s'ancre dans le projet d'établissement (Fiset, 2012). En revanche, cette implication sur le plan pédagogique nécessite que la DES mette de côté ses tâches administratives comme le soulignent Bouchamma et Lambert (2018) :

Pour rendre possible la réussite scolaire du plus grand nombre d'élèves, les directions d'établissement d'enseignement doivent délaissier quelque peu leur rôle administratif

et s'impliquer davantage dans la supervision des pratiques éducatives et à tout ce qui lui est reliée, soit l'enseignement, l'évaluation, le programme scolaire et l'analyse des données (Bouchamma et Lambert, 2018, p. 25).

Alors, ce sont toutes les responsabilités notamment liées à la gestion de l'enseignement, des enseignants ou encore du curriculum qui nécessitent l'affirmation d'un leadership pédagogique (Lafond, 2008). Notons par ailleurs que cette conception qui considère la DES comme l'expert au plan pédagogique est critiquée par d'autres auteurs car cette vision suppose d'ignorer d'autres leaders potentiels au sein de l'organisation (Bush et Glover, 2014).

Malgré ce rôle d'expert de la pédagogie que plusieurs auteurs associent à la DES, d'autres affirment qu'après un certain temps cette dernière, n'étant plus en fonction d'enseignant, ne se considèrent plus comme un expert de la pédagogie (Bouchamma et Lambert, 2018). Landry (2012) affirme que certaines DES se perçoivent même comme des « intrus plutôt que des ressources pour intervenir auprès des enseignants par rapport à leur action pédagogique vu leur inhabileté à questionner même leur propre pratique » (p. 16-17). Abondant dans le même sens, d'autres études (Brassard et al., 2004) soulignent que les DES, en raison de la lourdeur administrative qui accompagne leur fonction, n'estiment pas être à jour en matière de pédagogie, ce qui impacte leur crédibilité et leur capacité d'accompagner les enseignants (Bouchamma, Giguère et April, 2016, 2017 ; Elmore, 2000). Lafond (2008) avancera que ce sont les réalités de la fonction de DES qui l'amènent parfois à s'éloigner de la pédagogie :

En réalité, dans le système scolaire, le directeur d'école se trouve tiraillé entre les exigences des normes administratives prescrites et les attentes des enseignants, des parents et des membres de la communauté, sans compter le défi constant de devoir faire mille choses en même temps. (Lafond, 2008, p. 25).

À ce sujet, en 2008, Lafond (2008) réalise une recherche qualitative auprès de deux écoles primaires québécoises où les DES et les enseignants sont interrogés à l'aide d'entretiens individuels et collectifs. À partir des témoignages recueillis auprès des deux DES notamment, l'auteur constate que ces dernières mentionnent avoir de la difficulté à s'investir pleinement dans leur rôle de

superviseur pédagogique en raison de : « de leurs activités d'intendance (tâches administratives, rencontres, gestion de diverses ressources, situations imprévues, etc.) » (Lafond, 2008, p. 101). Elles témoignent néanmoins du désir d'accorder davantage de place au suivi des enseignants. Il existerait alors une difficulté pour la DES de faire de la pédagogie une priorité.

Au-delà de ces difficultés, plusieurs auteurs se sont questionnés sur les caractéristiques d'une DES qui exerce un leadership de type pédagogique. Pour Marzano, Waters et McNulty (2016) la DES leader pédagogique est un véritable fournisseur de ressources au sein de son école puisqu'elle :

Veille à ce que les enseignants disposent du matériel, des installations et du budget dont ils ont besoin pour accomplir leurs tâches convenablement. En tant que ressource pédagogique, le directeur soutient activement les activités pédagogiques quotidiennes et les programmes en adoptant les comportements souhaités, en participant à la formation interne et accordant toujours la priorité aux préoccupations d'ordre pédagogique. En tant que communicateur, le directeur fixe des objectifs clairs pour l'école et en fait part au corps enseignant et au personnel. Pour que sa présence soit visible, le directeur effectue de fréquentes visites d'observation en classe et se tient à la disposition du corps enseignants et du personnel (Marzano, Waters et McNulty, 2016, p. 36).

De son côté, Landry (2012), à partir de la recension de plusieurs écrits, propose six caractéristiques d'une DES qui exerce un leadership pédagogique. L'auteur décline ainsi six types de leader pédagogique. Il s'agit du leader pédagogique : « 1) visionnaire ; 2) centré sur la communauté d'apprentissage ; 3) régulateur ; 4) éthique ; 5) dans une perspective démocratique et 6) constructeur de sens » (Landry, 2012, p. 42).

Le leader pédagogique visionnaire est celui qui définit et maintient une vision au sein de son établissement. Il coordonne et assure la cohésion des actions (Landry, 2012). Le leader pédagogique centré sur la communauté d'apprentissage a pour responsabilité de mettre tous les membres de l'équipe en synergie pour la création d'une communauté éducative ayant à cœur l'apprentissage des élèves (Landry, 2012). Plus les membres de l'équipe sont impliqués, notamment les enseignants et plus les élèves ont de chance de réussir (Landry, 2012). Le leader

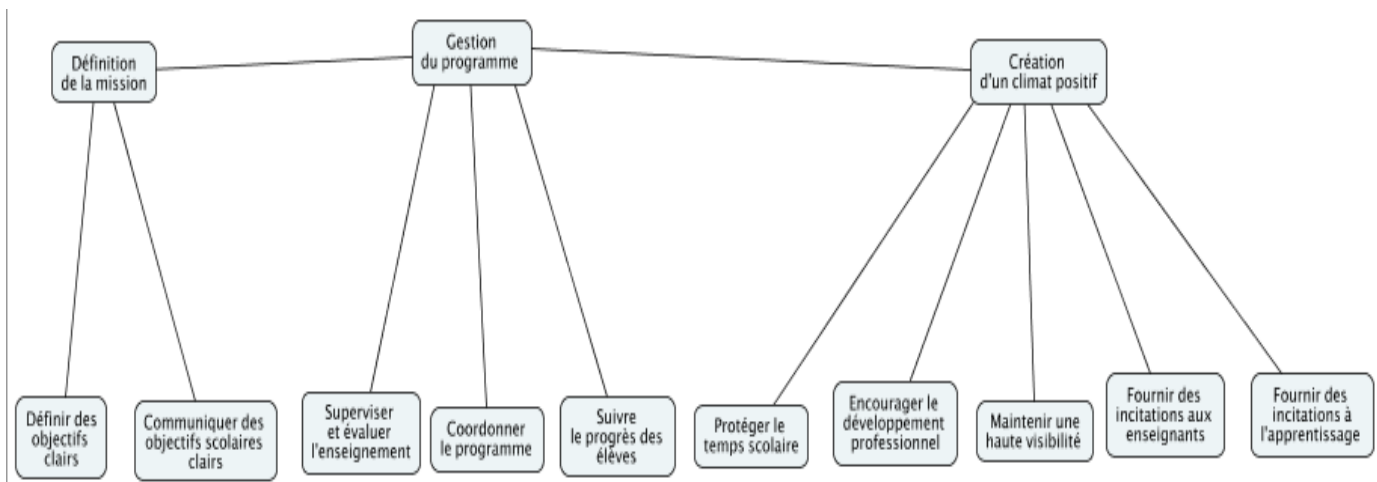
pédagogique régulateur est celui qui est en mesure d'adapter et d'organiser ses actions en fonction des caractéristiques de l'organisation dans laquelle il se situe. Il s'agit aussi de s'adapter à son personnel comme le précise Landry (2012) : « la DES qui exerce un leadership démontre une capacité d'adaptation aux pratiques et aux convictions du personnel dans le but d'optimiser la réussite scolaire des élèves et la vitalité dans l'établissement » (p. 45). Le leader pédagogique éthique a, quant à lui, à cœur la mise en place de relations interpersonnelles de qualité au sein de son organisation (Landry, 2012). Ce leader a un intérêt élevé pour le bien-être de ses employés. C'est un leader qui prend en compte la dimension affective sous tendant les actions (Landry, 2012). Les DES leaders pédagogiques démocratiques ont le souci de respecter la démocratie puisqu'elles sont guidées : « par l'intention de faire une différence positive dans la vie des élèves, de leurs employés, de leurs clients et de la société en général » (Landry, 2012, p. 46). Finalement, le leader pédagogique constructeur de sens travaille de concert avec l'ensemble des membres de son équipe de façon à ce que les pratiques souhaitées se mettent en place et demeurent (Landry, 2012).

Finalement, toujours au regard des caractéristiques d'une DES qui adopte un type de leadership pédagogique Lafond (2008) ajoutera que de façon plus globale le leader pédagogique est celui qui fait des visites de classe, soit qui assiste aux activités en classe. Ces observations en classe constituent un tremplin pour permettre les échanges d'opinions avec les enseignants et ainsi participer à la formation de chacun. L'auteur affirme que cette supervision pédagogique apparaît comme « un facteur déterminant du développement ou du maintien d'un enseignement de qualité qui favorise la réussite scolaire de l'élève » (Lafond, 2008, p. 32-33). En outre, plusieurs auteurs voient la supervision pédagogique comme une responsabilité inhérente au rôle de DES et nécessaire pour la mise en place et le maintien d'un enseignement de qualité indispensable à la réussite scolaire des élèves (Hallinger et Murphy, 1985 ; Lafond, 2008). Cette préoccupation amène la DES à avoir un regard critique sur le travail des enseignants (Lafond, 2008). Ce regard critique doit être fait dans une perspective de développement et d'amélioration des compétences pédagogiques afin de les inciter à prendre de meilleures décisions pour favoriser l'apprentissage et la réussite des élèves (Lafond, 2008 ; Murphy, 1992).

2.2.4.3 Le choix du modèle de Hallinger et Murphy (1985) comme matrice d'analyse de l'exercice du leadership pédagogique

Nous venons d'aborder en détail le concept de leadership pédagogique. Maintenant, il est possible de se demander comment s'analyse concrètement ce type de leadership. La revue de la littérature a permis d'identifier un modèle développé par Hallinger et Murphy (1985) qui s'appuie sur trois fonctions principales d'une DES leader pédagogique. Nous trouvons ce modèle particulièrement intéressant puisque ces trois fonctions principales, sont elles-mêmes divisées en plusieurs sous-fonctions permettant de faire ressortir les pratiques et les comportements types d'une DES qui exerce un leadership pédagogique (Lafond, 2008). Les trois fonctions de ce modèle sont les suivantes : définir la mission de l'école ; la gestion du curriculum et de l'enseignement ; le développement d'un climat positif à l'école (Lafond, 2008).

Figure 2.3 Modèle d'analyse du leadership pédagogique



(Source : Hallinger, 2010, p. 336. Traduit librement).

La première fonction de ce modèle d'analyse correspond à la définition de la mission de l'école. Le leader doit avoir une vision au regard de ce que l'école doit accomplir (Hallinger et Murphy, 1985 ; Hulley et Dier, 2005). Cette mission doit être partagée par tous et tous doivent mettre en œuvre les moyens nécessaires pour sa réalisation. Cette première fonction est divisée en deux sous-fonction : la définition des objectifs et la communication des objectifs. La définition des objectifs repose sur la capacité du leader à permettre à ses employés de diriger leurs attentions et leur énergie vers des objectifs précis, par exemple les résultats des élèves. De plus, pour permettre l'atteinte des objectifs fixés, les auteurs affirment que ceux-ci doivent être exprimés de façon mesurable (Hallinger et Murphy, 1985). Au regard de la communication des objectifs, le leader doit être en mesure de les communiquer de façon claire (Hulley et Dier, 2005). Il s'agit donc de s'attacher à la manière dont ce dernier partage les buts poursuivis aux différents acteurs. Les objectifs arrêtés doivent être discutés et revus par l'ensemble des acteurs concernés, autrement dit le leader travaille en collaboration avec son équipe et les acteurs environnants (Hallinger et Murphy, 1985).

La deuxième fonction de ce modèle, la gestion du curriculum et de l'enseignement, rejoint la responsabilité du leader à travailler avec les enseignants sur tout ce qui concerne le curriculum et l'enseignement (Hallinger et Murphy, 1985). C'est en cela que Lafond (2008) souligne que la DES, bien qu'en poste de chef d'établissement, doit maintenir son chapeau d'enseignant puisqu'elle doit avoir une connaissance élevée de tout ce qui a trait à l'enseignement et au curriculum. Cette fonction du modèle d'Hallinger et Murphy (1985) se divise en trois sous-fonction : la supervision et l'évaluation de l'enseignement, la coordination du curriculum et le contrôle du progrès des élèves.

La supervision et l'évaluation de l'enseignement implique que le leader s'assure que les objectifs définis se traduisent en pratiques concrètes. Ces pratiques vont des visites de classe à la supervision des enseignants comme les auteurs le précisent: « [t]his involves coordinating the classroom objectives of teachers with those of the school, providing instructional support to teachers, and monitoring classroom instruction through numerous informal classroom visits » (Hallinger et

Murphy, 1985, p. 222). D'ailleurs, ils indiquent qu'une supervision rapprochée de la part du leader conduit à de meilleurs résultats pour les élèves (Hallinger et Murphy, 1985). En lien, avec cette supervision pédagogique, Hulley et Dier (2005) considèrent que la DES leader pédagogique doit en plus créer et maintenir des attentes élevées en termes de réussite. En ce qui concerne la coordination du curriculum, Hallinger et Murphy (1985) affirment qu'une bonne coordination du curriculum est une caractéristique d'une école efficace. Ajoutons que cette coordination est permise par des interactions de qualités entre les différents intervenants (enseignants, direction, etc.) (Hallinger et Murphy, 1985). Finalement, pour être en mesure de contrôler le progrès des élèves, Hallinger et Murphy (1985) indiquent que le leader efficace est celui qui met l'accent sur des tests standardisés permettant de diagnostiquer les faiblesses et les besoins des élèves. Ces diagnostics peuvent permettre à leurs tours d'évaluer la qualité des enseignements donnés (Hulley et Dier, 2005). Les résultats de ces tests sont analysés avec l'ensemble de l'équipe et des objectifs sont fixés en fonction de ces derniers. Ces résultats permettent aussi de suivre le progrès de l'école (Hallinger et Murphy, 1985).

La troisième et dernière fonction du modèle d'analyse du leadership pédagogique renvoie au développement d'un climat positif à l'école. Pour Hallinger et Murphy (1985) le développement d'un climat positif est à considérer selon cinq sous-fonctions soit la protection du temps d'enseignement, le développement professionnel des enseignants, l'offre d'incitations aux enseignants, le maintien d'une haute visibilité et les incitations à l'apprentissage.

D'une part, la protection du temps d'enseignement renvoie à préserver, protéger, le temps réservé à l'enseignement-apprentissage. Dans la mesure du possible, ce temps étant précieux, il ne doit être interrompu de quelque façon que ce soit (annonces, requêtes, etc.). Rappelons à ce propos, qu'en Côte d'Ivoire, le temps d'enseignement au cours de l'années 2019-2020 a été perturbé à de nombreuses reprises pour diverses raisons. Pour préserver ce temps, le rôle du leader repose en partie sur la mise en place et le maintien de règles au sein de l'établissement (Hallinger et Murphy, 1985). D'autre part, en plus de ses autres responsabilités, le leader a pour rôle de soutenir ses enseignants et de permettre leur développement professionnel (Hallinger et Murphy, 1985). Blase

et Blase (2001) affirment en ce sens que le leader pédagogique est celui qui favorise et valorise « [...] tous les types de formation qui favorisent la réflexion, l'exploration et l'expérimentation dans le domaine de la pédagogie » (Lafond, 2008, p. 31 d'après Blase et Blase, 2001). Pour y parvenir la DES peut par exemple informer les enseignants des formations disponibles et alléger leur tâche afin qu'ils soient en mesure d'y participer. Finalement, les enseignants doivent avoir la possibilité d'intégrer et de mettre en œuvre dans leur classe les éléments appris en formation (Hallinger et Murphy, 1985). La mise en place et le maintien d'un climat positif au sein de l'école repose aussi sur la reconnaissance des efforts effectués par les enseignants. Ainsi, le leader doit être en mesure d'offrir des récompenses aux enseignants en guise d'encouragement et de reconnaissance des efforts fournis (Hallinger et Murphy, 1985). Il ne s'agit pas de récompenses monétaires dans ce contexte, mais plutôt de félicitations.

Au-delà de ses fonctions purement administratives, le leader doit être une personnalité visible au sein de l'école, il s'agit donc pour lui de maintenir une haute visibilité. La DES leader pédagogique doit être présente aux yeux de la population scolaire (Hulley et Dier, 2005). Cette visibilité assure le maintien d'interaction positive au sein de son équipe (Hulley et Dier, 2005). En étant plus près des élèves et des enseignants, le leader est en mesure d'être mieux informé de leurs besoins respectifs (Hallinger et Murphy, 1985). Autrement dit, une présence active et visible du leader au sein de son établissement peut avoir un effet positif sur les élèves et sur les enseignants. Finalement, dans une école efficace, le leader a la responsabilité de récompenser les élèves pour les efforts fournis tant au plan des apprentissages qu'au plan du comportement.

Au terme de l'analyse de ce modèle, nous avons pu constater qu'il permet de mettre en évidence plusieurs pratiques rendant appréciable l'exercice d'un leadership pédagogique. Concrètement, le modèle d'Hallinger et Murphy (1985) fournit des catégories à partir desquelles nous pouvons recueillir des informations. À cet effet, il s'agit d'identifier l'exercice d'un leadership pédagogique en recueillant des témoignages sur la gestion de l'enseignement et du curriculum, sur la gestion du climat, etc. Or, rappelons que ce type de leadership se concentre particulièrement sur l'enseignement apprentissage (Bos et Chaliès, 2019) ce qui, pour plusieurs auteurs, a un effet

positif sur la réussite des élèves (Glickman, Gordon et Ross-Gordon, 2012). Dès lors, nous pouvons affirmer que ce modèle, en permettant l'analyse du leadership pédagogique, permet par la même occasion de s'assurer de la poursuite d'objectifs de réussite scolaire.

Précisons tout de même que nous ne nous concevons pas ce modèle de façon rigide. Dit autrement, bien que nous puissions nous appuyer sur ce dernier pour analyser le leadership exercé par les DES de l'étude, nous devons prendre en compte l'ensemble des éléments ressortis du cadre conceptuel. De plus, il n'est pas exclu que des catégories émergent du matériel recueilli. Cela signifie que nous pourrions considérer des catégories qui selon nous permettent tout aussi bien de témoigner de l'exercice d'un leadership pédagogique des DES à l'étude. En plus de ce modèle, rappelons que la grille managériale de Blake et Mouton (1980, 1987) présentée précédemment permet quant à elle de mettre en lumière le ou les styles de leadership privilégié par les DES. Ces deux outils ainsi liés peuvent faire ressortir d'une part l'exercice d'un leadership pédagogique et d'autre part le ou les styles exploités pour le mettre en œuvre dans la perspective de favoriser la réussite scolaire des élèves. En considérant cela, nous proposons dans les sections à venir, à partir des points d'appuis de ce cadre conceptuel et des modèles proposés, un modèle à partir duquel les informations recueillies sont analysées. Considérant la richesse des données à recueillir et sachant que des catégories peuvent émerger des témoignages collectés, ce modèle est susceptible d'être complété.

2.3 Le concept de réussite scolaire

Finalement, le leadership d'une DES vise la réussite de tous les élèves. Plusieurs définitions de la réussite scolaire¹⁵ sont proposées dans la littérature. Tout d'abord, différents auteurs s'entendent pour dire que la réussite scolaire est une notion polysémique et multidimensionnelle (Baby, 2002 ; Botondo, 2016 ; Demba, 2016 ; Laferrière et al., 2011 ; MELS, 2009). Ses niveaux d'appréciation sont variables en fonction du système d'éducation dans lequel on se situe (Demba, 2016), mais aussi en fonction du paradigme dans lequel on se situe (Laferrière et al., 2011). Pour définir ce

¹⁵ Il ne faut pas confondre la réussite scolaire et la réussite éducative en ce que la notion de réussite éducative est plus large, sans exclure la réussite scolaire, et s'attarde au développement du potentiel des élèves (Demba et Laferrière, 2016). La réussite scolaire est de l'ordre de l'école alors que la réussite éducative ressort tant de l'école que de la communauté (Marquis, 2016).

concept, nous nous arrêtons d'abord à la définition qu'en fait Perrenoud (1998) qui propose que la réussite scolaire renvoie à :

Une appréciation *globale et institutionnelle* des acquis de l'élève, que l'école fabrique par ses propres moyens, en un point donné de cursus, puis qu'elle présente sinon comme une vérité unique, du moins comme la seule *légitime* dès lors qu'il s'agit de prendre une décision de redoublement, d'orientation/sélection ou de certification (Perrenoud, 1998, p. 37).

À partir de ce postulat, Perrenoud (1998) fait ressortir que la réussite scolaire correspond surtout à une représentation qui est construite par l'institution (Leuprecht, 2007). Nous comprenons alors la réussite scolaire comme l'atteinte des objectifs de la scolarisation, qui sont eux-mêmes liés à la maîtrise de savoirs prédéterminés en fonction du cheminement de l'élève (Bouchard et St-Amant, 1996 ; Sălăvăstru, 2004). Les matières enseignées constituent ce cheminement et font l'objet d'évaluations, qui traduisent la performance et, à certaines étapes, la diplomation des élèves ou le passage à des niveaux supérieurs (Bouchard et St-Amant, 1996). Effectivement, pour l'UNESCO (2008), la réussite scolaire correspond à une « [p]erformance à des tests ou examens standardisés mesurant les connaissances ou les compétences dans une matière spécifique. Ce concept est parfois employé comme indication de la qualité de l'éducation dans un système éducatif » (UNESCO, 2008, p. 414). Ainsi, la réussite scolaire en Côte d'Ivoire pourrait être le reflet de la qualité de l'enseignement dans ce pays.

Bien que les définitions de ce concept envisageant la réussite comme étant construite par l'institution soient intéressantes, la définition que fait Marquis (2016) fait écho au caractère variable de ce concept. Pour l'auteure, « la réussite c'est souvent une bonne note, formellement 60 %, qui symbolise la réussite sur le plan institutionnel, mais culturellement, [...] les usages peuvent varier selon que la personne estime réussis en obtenant 60 % ou 80 % à son examen » (Marquis, 2016, p. 7). Il est possible de comprendre que la réussite scolaire varie en fonction des individus (Frieze, Francis et Hanusa, 1983). En outre, pour ces auteurs, ce concept ne peut se définir que de façon individuelle, soit en fonction des perceptions des individus concernés (Frieze, Francis

et Hanusa, 1983 ; Leuprecht, 2007). Il semble alors que la réussite scolaire soit surtout relative et subjective variant d'un individu à l'autre.

Néanmoins, bien que cette considération soit intéressante, nous retenons finalement la définition de Deniger (2004) qui rejoint celle de Perrenoud (1998) en associant la réussite scolaire à une forme de prescriptions de l'institution. Pour lui, la réussite scolaire est « l'atteinte d'objectifs d'apprentissage liés à la maîtrise des savoirs propres à chaque étape du cheminement scolaire parcouru par l'élève et, ultimement, [l']obtention d'un diplôme ou [l']intégration du marché du travail » (Deniger, 2004, p. 3). Alors, bien que l'aspect culturel soit intéressant, la réussite scolaire repose surtout sur des attentes prédéfinies par l'institution. Or, au regard du contexte dans lequel s'ancre cette recherche, la réussite scolaire est surtout vue à travers les notes, les résultats aux examens (le CEPE par exemple), les taux de redoublement, etc. De plus, nous retenons cette définition puisqu'elle permet d'aller plus loin en termes d'indicateurs de réussite scolaire et d'en apprécier l'ampleur. Effectivement, il ne s'agit pas seulement de considérer les notes, mais aussi l'obtention de diplômes et l'insertion sur le marché du travail.

2.3.1 Les indicateurs de la réussite scolaire

La réussite scolaire se mesure essentiellement à partir d'indicateurs spécifiques (Demba et Laferrière, 2016 ; Lavertu, 2015 ; Marquis, 2016). Il s'agit notamment de considérer les notes (Botondo, 2016 ; Demba et Laferrière, 2016), les résultats des examens officiels (Marquis, 2016), les taux de fréquentation ou de rétention scolaire, les taux d'échec, les taux de décrochage (Cloutier et al., 2005), les taux de diplomation (Botondo, 2016), le parcours scolaire sans redoublement, la persévérance et même l'insertion professionnelle (Baby, 2002 ; Baby et De Blois, 2005 ; Chenard et Doray, 2005 ; Cloutier et al., 2005 ; Demba et Laferrière, 2016). Ces indicateurs sont à l'image de la performance de l'élève au regard des tâches d'évaluation (Lavertu, 2015).

De plus, certains indicateurs permettent de détecter une stabilisation de l'échec scolaire, il s'agit entre autres de l'abandon scolaire précoce, de l'abandon sans qualification, de l'échec aux examens, de l'impossibilité de répondre aux objectifs pédagogiques, du redoublement, etc. (Petre, Simion et Marica, 2017). À ce propos, l'abandon scolaire est la forme la plus dramatique à laquelle

l'échec scolaire peut aboutir « car il exprime cette situation où toutes les interventions correctives ou amélioratrices ont été inutiles » (Petre, Simion et Marica, 2017, p. 21). De plus, l'échec scolaire n'est pas sans conséquence sur les élèves qui le vivent, comme Hulley et Dier (2005) l'affirment :

Les élèves qui ne parviennent pas à la réussite scolaire vivent avec des attentes de faible rendement et le découragement qui les accompagne inévitablement. Ils se retrouvent dans une spirale descendante qui les fait passer de l'angoisse de l'échec scolaire à un sentiment d'impuissance, puis, éventuellement au désespoir le plus total (p. 46).

Dès lors, l'échec scolaire a un impact négatif sur le moral des élèves. Toutefois, les élèves qui réussissent sont ceux qui répondent aux normes d'excellence scolaire et qui parviennent à progresser dans leur cursus (Poulin, Beaumont, Blaya et Frenette, 2015 ; Royer, Moisan, Payeur et Vincent, 1995).

2.3.2 Les facteurs affectant la réussite scolaire

Bien que nous ayons abordé les facteurs d'échec et de réussite scolaire spécifiques à la Côte d'Ivoire, il semble pertinent de revenir, dans cette section, sur les facteurs identifiés par la recherche comme pouvant affecter la réussite scolaire. Mis à part le leadership, d'autres facteurs sont identifiés. Il s'agit des facteurs personnels, familiaux, éducatifs et scolaires ou encore des facteurs sociaux (Botondo, 2016 ; ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MÉES), 2017). Au regard des facteurs éducatifs et scolaires, ceux qui nous intéressent davantage ici, au-delà de l'impact de l'effet-enseignant, le climat de l'école est identifié, car il peut favoriser « le goût d'apprendre et de réussir » des élèves (MÉES, 2017, p. 17). Il revient à la DES en collaboration avec tous les acteurs de son organisation d'instaurer et de maintenir un climat bienveillant, ouvert, inclusif et sans violence (Laferrrière et al., 2011 ; MÉES, 2017).

En plus du climat au sein de l'école, davantage en lien avec l'organisation scolaire, Cushman (1999) et Piketty (2004), avancent que la taille de la classe, soit le nombre d'élèves par classe, constitue un facteur structurel de la réussite scolaire. Par ailleurs, ces écrits n'indiquent pas le nombre minimum ou maximum qui influencerait positivement ou négativement la réussite scolaire

(Botondo, 2016). Rappelons qu'en Côte d'Ivoire le ratio élèves/enseignant est d'une quarantaine d'élèves pour un enseignant. Également, le type de regroupement, à savoir des groupes plutôt homogènes ou hétérogènes, peut influencer la réussite scolaire (Gentry, 1999 ; Gorrell, 1998). Les réformes scolaires et mesures officielles prises par le gouvernement ne doivent pas non plus être négligées (Botondo, 2016). Effectivement, les attitudes et les pratiques du personnel de l'école découlant de ces mesures, notamment à la suite de la mise en œuvre d'une nouvelle réforme par exemple, peuvent exercer une influence sur la réussite scolaire (Botondo, 2016).

2.4 Synthèse du cadre conceptuel, questions et objectifs spécifiques de recherche

À partir de la recension des écrits, nous avons vu que la question du rôle de la DES pour l'amélioration de la réussite scolaire des élèves a émergé depuis les années 1980, aux États-Unis notamment. Effectivement, les écrits recensés ont permis de constater qu'à travers certaines de ses pratiques, la DES peut influencer les performances des élèves. Par ailleurs, il a été souligné que tous les auteurs ne s'accordent pas sur le type d'influence exercé par la DES soit une influence directe ou indirecte. Par l'analyse des écrits, nous avons conclu que la DES exerce une influence directe ou indirecte en fonction du contexte auquel elle est confrontée. Fort de cela, nous nous sommes penchée sur les concepts de la recherche, le leadership et la réussite scolaire. Le leadership a d'abord été abordé dans sa conception générale avant d'être explicité dans le contexte spécifique de l'école. À partir des différentes définitions proposées, nous sommes arrivée à la conclusion que le leadership renvoie à la capacité d'un individu à influencer les autres pour les amener à accomplir des objectifs précis. L'exploration du contexte scolaire a permis de distinguer les styles de leadership et les types de leadership. Au regard des styles de leadership, la typologie de Blake et Mouton (1987) a été retenue puisqu'elle permet de déterminer précisément le degré d'intérêt qu'un leader accorde à la tâche ou aux individus en termes de relation humaine. Nous avons ensuite porté notre attention sur les types de leadership. Plusieurs types de leadership ont été proposés avant d'approfondir davantage le type de leadership pédagogique dans la mesure où celui-ci s'intéresse particulièrement à l'enseignement-apprentissage. Finalement, le concept de réussite scolaire a été abordé. Au regard des diverses définitions proposées, nous avons retenu celle de Deniger (2004) qui appréhende la réussite scolaire comme l'atteinte d'objectifs d'apprentissage précis permettant

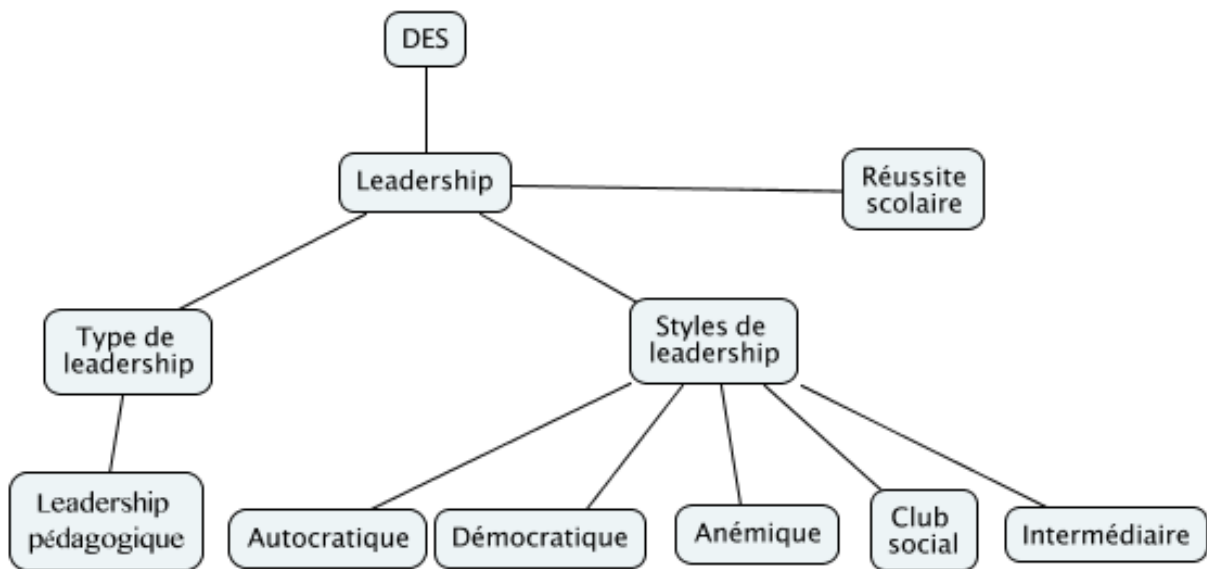
le cheminement de l'élève dans son cursus scolaire. Les facteurs de réussite et d'échec scolaire ont été exposés. Ces explicitations nous permettent alors de définir les questions spécifiques de recherche : Quelles sont les caractéristiques du leadership exercé par les DES du niveau primaire en Côte d'Ivoire ? Quelles sont les pratiques de leadership pédagogique des DES du niveau primaire en Côte d'Ivoire pour l'amélioration de la réussite scolaire ? Les objectifs spécifiques de cette recherche sont les suivants :

- Identifier le ou les types de leadership exercés par les DES;
- Identifier l'exercice d'un leadership pédagogique;
- Analyser le ou les styles de leadership déployés par les DES en lien avec le ou les types de leadership exercés.

2.5 Schéma conceptuel et cadre d'analyse

Finalement, nous proposons le schéma conceptuel suivant qui permet d'explicitier les liens entre les concepts que nous venons d'aborder. En effet, le directeur, acteur indispensable de tout système éducatif, doit déployer un certain leadership au sein de son institution à travers un type et un ou des styles de leadership pour exercer une influence sur la réussite scolaire des élèves.

Figure 2.4 Schéma conceptuel



Également, nous proposons un cadre sur lequel nous nous appuyons pour collecter et traiter les données. En plus de considérer les éléments ressortis du cadre conceptuel, ce cadre s'appuie aussi sur le modèle d'analyse proposé par Hallinger et Murphy (1985) ainsi que sur la typologie des styles de leadership de Blake et Mouton (1987). Rappelons que les DES constituent la population cible de cette recherche. Dès lors, nous souhaitons dans un premier temps connaître la DES ivoirienne avant de nous pencher sur le leadership qu'elle déploie. Ainsi, une première catégorie relative aux caractéristiques de la DES est proposée, celle-ci se divise en 4 sous-catégories :

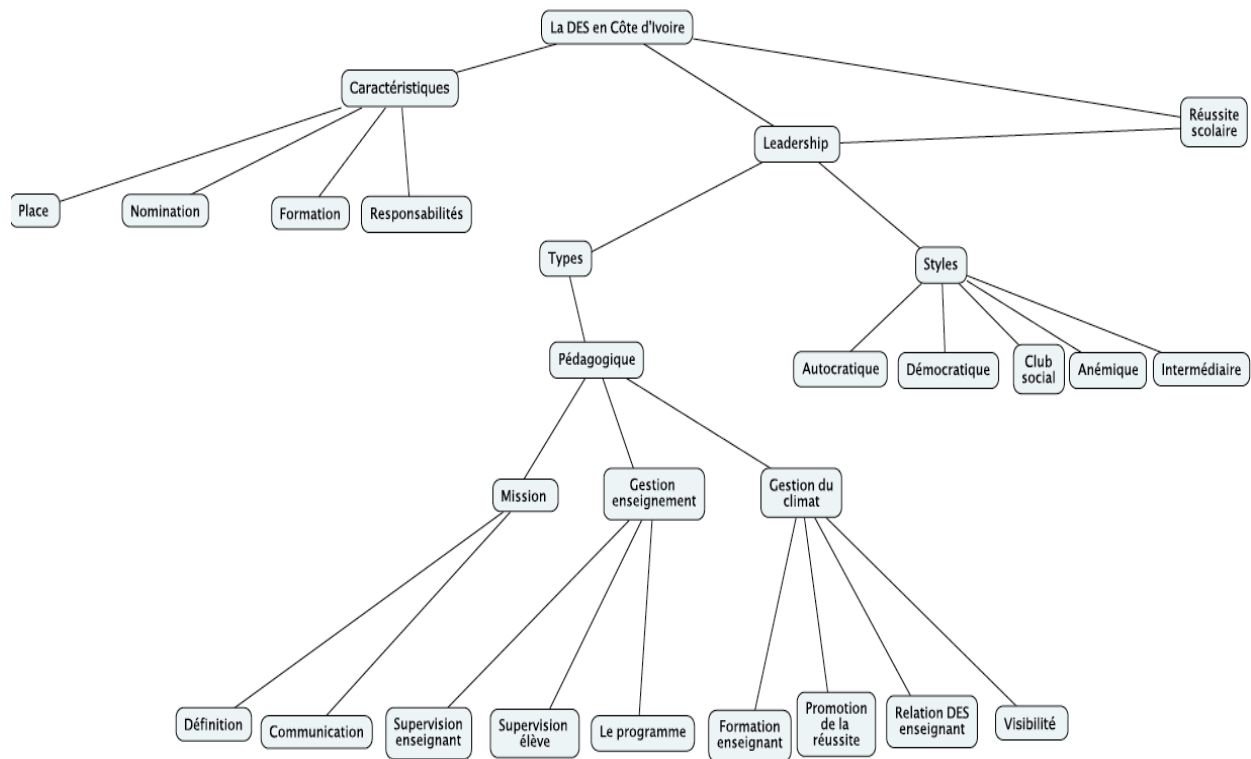
- Ma place au sein du système éducatif ivoirien;
- Le processus de mon recrutement;
- Ma formation;
- Mes responsabilités en tant que DES.

Ensuite, il s'agit de s'arrêter précisément au leadership exercé, en distinguant le type et le style de leadership. En ce qui concerne le type de leadership, puisque nous souhaitons entre autres identifier

l'exercice d'un leadership pédagogique, nous nous inspirons des catégories définies par Hallinger et Murphy (1985). Nous retenons de ces auteurs les trois principales fonctions définies que sont la définition de la mission, la gestion de l'enseignement et de l'apprentissage ainsi que la gestion du climat. Nous retenons également en partie les sous-catégories identifiées par ces auteurs. En revanche, nous adaptons précisément les sous-fonctions qui concernent la catégorie *Gestion du climat*. Tout d'abord, nous avons remarqué que pour parler de la visibilité des DES au sein de leur établissement, Hallinger et Murphy (1985) précisent qu'il est nécessaire que ces dernières soient accessibles et qu'elles soient notamment en lien avec les acteurs qui l'entourent dans cet environnement. Cela nous amène alors à nous questionner précisément sur les liens qui unissent les DES aux enseignants qui sont justement les acteurs à travers lesquels elles exercent leur influence. Les enseignants étant les acteurs en classe avec les élèves, il semble pertinent d'interroger les rapports que les DES entretiennent avec leurs enseignants.

Ensuite, dans leur modèle Hallinger et Murphy (1985) retiennent une sous-catégorie dédiée à la protection du temps d'enseignement. En ce qui nous concerne, nous préférons intégrer la question du temps de l'enseignement à la gestion de l'enseignement. Nous cherchons aussi, en parallèle, à identifier le ou les styles de leadership privilégiés par les DES. Pour ce faire nous retenons la typologie de Blake et Mouton (1987). Finalement, la DES à travers le leadership mis en œuvre et le style privilégié concourt à l'amélioration de la réussite de ses élèves. Par conséquent, le cadre d'analyse proposé se présente alors comme suit :

Figure 2.5 Modèle d'analyse du leadership des DES en Côte d'Ivoire¹⁶



À partir de ce cadre nous sommes en mesure d'analyser le leadership exercé par les DES. Cela permet, d'une part, d'identifier la mise en œuvre d'un type de leadership et, d'autre part, de voir comment, soit selon quel(s) style(s), ce dernier est exploité. Une fois les données obtenues et codées, il est possible que des catégories émergent. À ce moment, ces dernières sont jointes au cadre de départ. Le cadre d'analyse actualisé est présenté au chapitre de présentation des résultats.

¹⁶ Ce modèle s'appuie sur le modèle d'analyse proposé par Hallinger et Murphy (1985) ainsi que sur la typologie des styles de leadership de Blake et Mouton (1987). De plus, il regroupe les concepts fondamentaux de cette recherche comme la réussite scolaire telle que décrite par Deniger (2004). Finalement, au regard de l'importance du rôle de la DES dans l'amélioration de la réussite des élèves, ce modèle propose d'ores et déjà les catégories qui permettent de faire la lumière sur ce rôle dans le contexte de la Côte d'Ivoire.

CHAPITRE 3

LA MÉTHODOLOGIE

Dans le premier chapitre de cette thèse, nous avons exposé le contexte de la recherche, ce qui nous a permis de faire émerger la problématique qui en découle. La question générale de recherche a été identifiée, soit : Comment se manifeste le leadership des DES du primaire pour améliorer la réussite scolaire des élèves en Côte d'Ivoire ? Puis, l'objectif général correspondant a été précisé, soit : Identifier et analyser l'exercice d'un leadership des DES du primaire en Côte d'Ivoire. Fort de cela, nous avons pu présenter et analyser les concepts inhérents à la recherche, ce qui nous a permis de définir les questions spécifiques de recherche : Quelles sont les caractéristiques du leadership exercé par les DES du niveau primaire en Côte d'Ivoire ? Quelles sont les pratiques de leadership pédagogique des DES du niveau primaire en Côte d'Ivoire pour l'amélioration de la réussite scolaire ? Puis, les objectifs spécifiques qui en découlent ont été déterminés :

- Identifier le ou les types de leadership exercés par les DES;
- Identifier l'exercice d'un leadership pédagogique;
- Analyser le ou les styles de leadership déployés par les DES en lien avec le ou les types de leadership exercés.

Il s'agit maintenant d'exposer dans ce chapitre la méthodologie privilégiée pour répondre aux questions et aux objectifs de l'étude. Le présent chapitre se divise en six volets. Le premier volet précise le type de recherche ainsi que la posture épistémologique adoptée. Le deuxième volet se consacre aux stratégies entreprises pour recruter les participants, le troisième volet se penche sur la technique privilégiée pour collecter les données. Le quatrième volet concerne la procédure de collecte de données alors que le cinquième volet s'attarde sur la stratégie retenue pour analyser les données. Finalement, le chapitre s'achève avec le sixième volet qui concerne les critères de scientificité ainsi que les limites de la recherche.

3.1 Le type de recherche

Cette recherche se propose d'identifier et d'analyser le leadership mis en œuvre par les DES du niveau primaire en Côte d'Ivoire pour favoriser la réussite scolaire de tous les élèves de ce niveau. Ici, le but n'est pas de faire des vérifications d'hypothèses, ni de généralisation des résultats, mais simplement de comprendre en profondeur le phénomène à l'étude, soit le leadership déployé par les DES en Côte d'Ivoire (Boutin, 2018). Par conséquent, il semble qu'une recherche de nature qualitative soit appropriée (Boutin, 2018 ; Leuprecht, 2007 ; Miles et Huberman, 2003) puisque la recherche que nous souhaitons mener :

[...] se fonde sur des croyances et sur une approche holistique des êtres humains, qui orientent la démarche de recherche vers l'étude de phénomènes complexes dans des milieux où les interactions se produisent naturellement et ne comportent ni contrôle rigoureux ni manipulation de variables. On cherche à répondre aux questions de recherche qui impliquent l'exploration, la description, la compréhension et parfois l'explication de comportements et d'interactions (Fortin et Gagnon, 2016, p. 189).

La recherche qualitative s'intéresse aux phénomènes sociaux ayant lieu dans un cadre naturel (Khon et Christiaens, 2014 ; Mays et Pope, 1995 ; Miles et Huberman, 2003). Ces propos rejoignent ceux de Creswell (1998) qui affirme que la recherche qualitative

s'effectue dans un environnement naturel à partir des significations exprimées par les participants. Comme Bauer (2016) l'explique, pour comprendre le savoir construit dans le cadre d'une recherche qualitative, celui-ci ne doit en aucun cas être isolé du contexte duquel il a pris naissance. C'est pourquoi ce type de recherche permet d'aborder en profondeur un phénomène, puisqu'il conduit à « comprendre, de l'intérieur, la nature et la complexité des interactions d'un environnement déterminé, et d'orienter sa collecte de données en tenant compte de la dynamique interactive du site de recherche » (Savoie-Zajc, 2018, p. 193). Il s'agit de pouvoir saisir pleinement le sens que les participants accordent à un phénomène (Imbert, 2010). Ainsi, nous n'ignorons pas les influences que peuvent avoir l'environnement et le contexte ivoirien post-crise, puisqu'ils amènent justement une meilleure compréhension des événements qui s'y produisent (Miles et Huberman, 2003; Van der Maren, 2004). Étant donné que peu de recherches se sont concentrées sur l'étude du leadership des DES du primaire en Côte d'Ivoire, cette étude se veut aussi exploratoire (Fortin et Gagnon, 2016). D'après Van der Maren (2004), la nature exploratoire d'une recherche qualitative lui donne une couleur spécifique, puisqu'elle :

[...] a pour but de combler un vide, une lacune dans les écrits à propos de l'objet, soit en recourant à un nouveau système d'inscripteurs, soit en appliquant des inscripteurs connus à un nouveau matériel; elle doit donc au départ avoir fait le tour d'horizon des écrits sur l'objet problématique afin d'en élaborer [...] le cadre conceptuel et méthodologique (p. 247).

Par conséquent, il est primordial de bien cerner et de bien contextualiser le problème de recherche, tel qu'effectué précédemment dans le chapitre 1 – la problématique (Van der Maren, 2004). Pour ces raisons, les données issues de ce type de recherche sont riches, et permettent des descriptions denses « qui ont une résonance de vérité ayant un fort impact sur le lecteur » (Miles et Huberman, 2003, p. 27). La recherche qualitative permet d'aboutir à des données dites descriptives (Deslauriers, 1991). Kohn et Christiaens (2014) proposent plus précisément que cette recherche regroupe toutes

les recherches de nature non numériques. Cela renvoie à des données de nature subjective qui doivent être interprétées afin d'en ressortir le sens qui y est associé (Anadon et Savoie-Zajc, 2009). Pour Huberman (1991), ces données sont intéressantes dans la mesure où elles : « permettent des descriptions et des explications riches et solidement fondées. Les données qualitatives sont susceptibles de mener à d'heureuses trouvailles et à de nouvelles intégrations théoriques » (p, 22). En revanche, du fait de leur grande subjectivité Anadon et Savoie-Zajc (2009) précisent que les données issues de recherche qualitative sont « complexes, flexibles, sensibles au contexte social et culturel dans lequel elles sont produites » (p. 1).

En conséquence, en recherche qualitative, il est important de se questionner au regard de la place que prend le cadre théorique dans la recherche. Disons d'abord que l'analyse qualitative respecte une logique inductive, soit partant du particulier vers le général (Anadon et Savoie-Zajc, 2009). Toutefois, pour Savoie-Zajc (2004), plusieurs niveaux d'induction peuvent être considérés. Au premier niveau, les catégories émergent uniquement du matériel recueilli, il n'y a pas de catégorie prédéfinie (Anadon et Savoie-Zajc, 2009). Au deuxième niveau se trouve l'induction modérée. À ce niveau, le cadre conceptuel offre un certain cadre à l'analyse, cadre qui est ensuite complété par le matériel recueilli (Anadon et Savoie-Zajc, 2009). Finalement, le troisième niveau renvoie à l'induction délibératoire qui correspond à un cadre d'entretien établi à partir du cadre théorique/conceptuel qui fournit l'ensemble des catégories d'analyse. Ce cadre est peu flexible et ne laisse place qu'à quelques éléments émergeant du matériel (Anadon et Savoie-Zajc, 2009). Nous nous situons dans cette recherche au niveau de l'induction modérée puisque le cadre d'analyse est complété à partir des informations recueillies en entretien.

3.2 La posture épistémologique

L'épistémologie est une science qui s'intéresse à la production des savoirs, des connaissances. Considérant cela, la posture épistémologique qui en découle ne renvoie

pas à un courant, à une approche ou à une méthodologie de recherche. Therriault (2008) a réalisé une recherche s'intéressant aux postures épistémologiques que développent des étudiants en formation pour devenir enseignant. Dans cette optique, l'auteur propose une définition du concept de posture épistémologique qui selon elle : « [d]ésigne le cadre général de référence ou encore le paradigme épistémologique [...] de la connaissance auquel se réfère le futur enseignant lorsqu'il est question de construction, d'acquisition, de modification, de réfutation ou de développement des connaissances » (Therriault, 2008, p. 85). La posture épistémologique renvoie alors à un cadre général qu'un chercheur adopte. Ce cadre pour Therriault (2008) est en quelque sorte la vision du monde choisie par le chercheur. Ce cadre a pour conséquence d'orienter les actions et la pensée du chercheur (Therriault, 2008). Par ailleurs, la posture épistémologique n'est pas figée dans le temps, Baumard (1997) souligne à ce propos qu'elle peut subir des ajustements, des rectifications, etc.

À cet égard, nous concevons la connaissance comme étant une construction entre le chercheur et ses participants où la subjectivité a une place importante (Anadón et Guillemette, 2007). Considérant cela, la posture épistémologique à privilégier en est une qui est interprétative. En s'inscrivant dans cette perspective interprétative, la préoccupation principale du chercheur est l'interprétation d'un phénomène par le sens que les participants y accordent (Denzin et Lincoln, 1998; Savoie-Zajc, 2000). C'est en cela qu'Anadon et Savoie-Zajc (2009) affirment que l'analyse de données qualitatives repose sur le fait que « la connaissance est une construction partagée, ancrée dans l'interaction chercheur/participants, interaction traversée par des valeurs qui ont un impact sur la connaissance produite et sur le processus de production » (Anadon et Savoie-Zajc, 2009, p. 1). En effet, selon cette posture, la subjectivité du chercheur n'est pas mise de côté, mais plutôt explicitée (Bauer, 2016). Dit autrement, nous partageons l'idée de Anadón et Guillemette (2007) selon laquelle « la définition que le sujet donne de la réalité, sa compréhension et son analyse dépendent des

manières de percevoir, de penser, de sentir et d’agir particulières au sujet qui connaît à un moment donné et dans un lieu donné » (p. 28).

Au regard de ce qui vient d’être exposé, nous pouvons dire que le contexte ivoirien dans lequel s’ancre notre recherche influence le regard que nous posons sur les données. À cet effet, nous ne pourrions pas omettre le contexte post-crise lors de l’analyse des données, nous ne pourrions pas non plus perdre de vue les conditions dans lesquelles les DES sont amenées à exercer leur leadership (effectifs pléthoriques, manque ou absence de formation). En gardant ce contexte en tête, il s’agira de voir ce que les DES mettent en œuvre pour garantir la réussite scolaire de tous.

3.3 Le protocole de recherche

Nous décrivons ici les méthodes utilisées pour collecter et analyser les données. La recension des écrits a permis de confirmer le manque d’étude relatant le leadership mis en œuvre par les DES du primaire pour favoriser la réussite scolaire des élèves en Côte d’Ivoire. Pour mener à bien cette recherche, nous nous appuyons essentiellement sur les déclarations, points de vue et opinions des DES qui ont particulièrement retenu notre attention.

3.3.1 Constitution de l’échantillon

Rappelons d’abord qu’en recherche qualitative, comme le fait remarquer Boutin (2018), le témoignage des personnes interviewées détient une place de premier plan. Ainsi, il s’agit d’établir et de définir la population cible de cette recherche. Fortin et Gagnon (2016) définissent la population cible comme « celle qui satisfait aux critères de sélection établis d’avance et qui pourrait éventuellement servir à faire des généralisations » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 62). Les participants de cette recherche ne sont pas choisis pour leur représentativité, mais plutôt en raison de leur aptitude à fournir un matériel à partir duquel il est possible de décrire en profondeur le phénomène à l’étude (Savoie-Zajc, 2016). Pour recruter nos participants, nous optons pour un

échantillonnage intentionnel ou encore appelé échantillonnage par choix raisonné (Fortin et Gagnon, 2016 ; Van der Maren, 2004). Il s’agit d’un type d’échantillonnage dit non probabiliste puisqu’un ensemble de critères (milieu urbain; type d’établissement (privé, publique), nombre d’année d’expérience, etc.) est retenu pour recruter les participants qui seront, selon nous, aptes à fournir des informations à partir desquelles nous pouvons identifier et analyser le type et les styles de leadership mis en œuvre par les DES ivoiriennes (Fortin et Gagnon, 2016 ; Van der Maren, 2004).

Le cadre conceptuel ainsi que la problématique permettent d’établir les critères pour définir la population cible (Fortin et Gagnon, 2016). Tout d’abord, la Côte d’Ivoire constitue le lieu de la recherche et les DES, la population cible. Étant donné qu’il n’est pas possible d’avoir accès à toutes les DES du primaire du pays (Fortin et Gagnon, 2016), notre population accessible renvoie alors aux DES du primaire de la ville d’Abidjan qui est la capitale économique de la Côte d’Ivoire (Koffi Hyacinthe, 2011). Il s’agit du lieu garantissant un plus grand accès à l’école comparativement à d’autres régions plus éloignées (Koffi Hyacinthe, 2011). De plus, cette métropole regroupe à elle seule quatre Directions régionales de l’Éducation nationale (DREN) qui comportent chacune plusieurs inspections et donc plusieurs écoles primaires. Le tableau suivant présente l’effectif d’élèves par DREN dans la ville d’Abidjan pour l’année scolaire 2020-2021 :

Tableau 3. 1 Effectif des élèves du primaire par DREN

DREN	Effectif élèves	Effectif écoles	
		Public	Privé
Abidjan 1	128 573	249	216

Abidjan 2	158 043	242	268
Abidjan 3	229 670	343	403
Abidjan 4	208 557	259	439
Total	724 843	1093	1326

(source : MENA et DSPS, 2021).

Il est possible de constater qu'il y a une part non négligeable d'écoles privées dans la métropole. En ciblant ainsi la ville d'Abidjan nous nous assurons de rencontrer un grand nombre de participants potentiels.

Au regard de la taille de notre échantillon et considérant le type de recherche privilégié, nous ciblons un groupe se situant entre 15 et 30 participants. Nous faisons ce choix puisqu'en recherche qualitative « la norme qui fixe la taille de l'échantillon est l'atteinte de la saturation des données, qui se produit lorsque le chercheur s'aperçoit que les réponses deviennent répétitives et qu'aucune nouvelle information ne s'ajoute » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 278). Toutefois, pour Kohn et Christiaens (2014), avec ce type de recherche, une douzaine d'entretiens suffisamment bien ciblés peuvent permettre d'atteindre la saturation des données. Par conséquent, nous ciblons un nombre de 30 participants (n=30). Les variables suivantes sont définies pour la sélection des participants : le cycle est celui du primaire, la catégorie d'établissement est le cycle primaire, public et privé, le milieu est urbain et le nombre d'année

d'expérience des DES est de 3 ans et plus¹⁷ en poste de DES. Ajoutons que les informations figurant dans le tableau ci-dessous sont recueillies lors des entretiens.

¹⁷ Bien qu'il n'y ait pas de consensus sur le nombre d'années d'expérience requis pour les participants d'une recherche. Boutin (2018) insiste sur l'importance de tenir compte de l'expérience des participants dans le domaine étudié. Ainsi nous pensons qu'à partir de trois années d'expérience en poste de DES, le participant a l'expérience suffisante pour fournir des données pertinentes à la recherche.

Tableau 3. 2 Informations recueillies lors des entretiens

Nombre d'élèves	Nombre de classe	Exp. en enseignement	Exp. en tant que DES	Dans l'école	Formation initiale	Type d'établissement
Ratio	Niveaux					

3.4 Technique de collecte de données

Comme précisé précédemment, notre posture épistémologique se veut interprétative. Nous voulons partager le sens que les DES accordent au leadership déployé pour la réussite de leurs élèves. De plus, nous avons constaté que le savoir ainsi produit ne peut être dissocié du contexte duquel il est issu. Or, comme Blanchet et Gotman (2007) l'indiquent, l'entretien de recherche est une technique permettant justement de saisir le contexte duquel sont issus les propos :

La valeur heuristique de l'entretien tient donc à ce qu'il saisit la représentation articulée à son contexte expérientiel et l'inscrit dans un réseau de signification [...] Saisir la traduction personnelle des faits sociaux que l'on veut interroger c'est chercher le texte conjoint des épreuves et des enjeux tels qu'ils sont reliés dans la pratique, restituer le déroulement de la vie sociale dans son espace naturel d'effectuation, à partir des catégories propres de l'acteur (p. 25).

L'entretien de recherche s'impose alors comme outils à privilégier. L'entretien de recherche est un procédé d'investigation se situant entre la conversation et le

questionnaire (Van der Maren, 2004). Pour Boutin (2018), l'entretien de recherche permet avant tout de recueillir de l'information, précisément de l'information qui ne pourrait être recueillie par un questionnaire fermé ou des tests normés. En revanche, il existe plusieurs types d'entretien de recherche (Van der Maren, 2004). Ces types renvoient au niveau de structuration de l'entretien qui varie en fonction des données que l'on souhaite recueillir (Bauer, 2016 ; Van der Maren, 2004). Van der Maren (2004) distingue trois types de données : les données invoquées, les données provoquées et les données suscitées. Les données invoquées existent indépendamment du chercheur et sont antérieures à la recherche (archives, documents historiques, statistiques, etc.) (Van der Maren, 2004). Les données provoquées sont produites : « par des appareillages et procédures spécifiquement construits ou choisis afin de fournir des données dont le format répond à des catégories définies à l'avance » (Van der Maren, 2004, p. 112). Dans cette recherche, ce sont les données suscitées qui retiennent notre attention puisqu'elles sont obtenues en situation d'interaction entre le chercheur et les participants (Van der Maren, 2004). Cette interaction détient une place de premier plan dans l'entretien de recherche puisqu'il s'agit d'un : « jeu complexe d'attentes réciproques dans lequel les sujets constituent leur identité (...) un jeu complexe dans lequel la réalité sociale se constitue dans l'intercompréhension » (Trognon et Kostulski, 1999, p. 308). Cela implique que le déroulé même de l'entretien ne puisse être défini.

Avec ce type de données, le chercheur ne peut savoir d'avance ni la forme ni le fond que prendront les réponses de ses participants (Van der Maren, 2004). C'est en cela que Michel et Allemand (2008) considèrent que conduire un entretien est une tâche complexe qui fait appel tant à des compétences relationnelles (relation de confiance, compréhension, etc.) qu'à des compétences techniques (formulation des questions, écoute, langage non verbal, etc.) Cette tâche : « se caractérise par une activité de communication interpersonnelle (d'interaction) et par la gestion d'un environnement dynamique à forte incertitude (on ne peut pas savoir comment va se dérouler un

entretien, ni comment il va se terminer) » (Michel et Allemand, 2008, p. 115). En conséquence, l'usage de cet outil de collecte de données nécessite une certaine attitude de la part du chercheur. Celui-ci doit être : « à l'écoute, attentif, patient, et curieux de l'autre, de son histoire, afin d'entrer dans son univers de sens pour le décrypter ensuite tout en gardant la « juste distance » (Imbert, 2010, p. 25). Il doit faire en sorte de mettre en place une relation de confiance entre ses participants et lui, puisque c'est cette relation qui conditionnera la richesse des données (Imbert, 2010).

Il est important de rappeler, comme mentionné plus haut, qu'il existe plusieurs types d'entretien. Or, d'après Van der Maren (2004) le type d'entretien de recherche dépend du type d'information recherché. À ce propos, plus l'information « est personnelle ou intime, plus le style de l'entrevue se rapproche de la conversation : c'est l'entrevue libre. Plus l'information recherchée se rapproche des opinions quasi publiques, plus l'entrevue peut ressembler à un questionnaire et devenir une entrevue structurée » (Van der Maren, 2004, p. 397). Entre ces deux types d'entretien énoncé par Van der Maren (2004) se situe l'entretien semi-dirigé.

3.4.1 L'entretien semi-dirigé

L'entretien semi-dirigé est un type d'entretien qui est considéré comme « une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence » (Savoie-Zajc, 2016, p. 339). Selon nous, la recherche menée nécessite une méthode de collecte de données souple qui permet une co-construction de sens se mettant en place entre le chercheur et le participant (Boutin, 2018 ; Fortin et Gagnon, 2016). Ainsi, le participant se laisse guider par le chercheur, avec un rythme se rapprochant de la conversation, dans le but d'aborder les thèmes établis (Boutin, 2018 ; Fortin et Gagnon, 2016 ; Khon et Christiaens, 2014 ; Savoie-Zajc, 2016, 2018). C'est un moment de partage privilégié entre le chercheur et son participant (Imbert, 2010).

3.4.2 Méthodologie qualitative de collecte de données en ligne

Après avoir décrit l'entretien semi-dirigé, il paraît important de souligner ici que nous avons initialement prévu de réaliser nos entretiens semi-dirigés en présentiel avec nos participants. Cela impliquerait que nous nous rendions sur place en Côte d'Ivoire. Cependant, des circonstances plutôt inattendues nous ont conduit à reconsidérer toute possibilité de déplacement. En effet, la Covid-19 a frappé le monde entier et a complexifié tout déplacement d'un pays à l'autre, par voie aérienne notamment. La fermeture des frontières a donc été un empêchement majeur, qui nous a contraint à trouver un autre moyen pour interroger nos participants. Malgré leur réouverture quelques mois plus tard, une incertitude demeurait quant à une éventuelle nouvelle fermeture, sans oublier les nombreuses restrictions accompagnant désormais les déplacements (pass vaccinal, période de quarantaine, etc.). Sans possibilité de nous rendre sur place, nous avons alors décidé de recourir aux outils numériques. Nous nous protégeons ainsi d'un éventuel retournement de situation en cette période incertaine.

Ainsi, l'ensemble des données de cette recherche est collecté via Internet et les outils numériques qui y sont disponibles. Maubisson et Abaidi (2011) considèrent qu'Internet est une plateforme qui favorisent les échanges entre émetteurs et récepteurs. Ces échanges ont la caractéristique d'être dynamiques grâce à une vitesse d'interaction inédite. C'est en cela que ces auteurs considèrent qu'Internet est un outil adapté pour la recherche qualitative puisqu'elle repose justement sur le recueil d'informations (Maubisson et Abaidi, 2011).

Dès lors, en recherche qualitative, des points forts peuvent être associés à l'usage d'Internet. Tout d'abord, il est à noter une réduction des coûts souvent associés aux déplacements à la charge du chercheur (Maubisson et Abaidi, 2011). Le recours à cet outil permet aussi un gain de temps considérable comparativement aux entretiens en présentiel. Le numérique permet d'avoir accès à des populations, du fait de leurs activités professionnelles ou de leur répartition sur le territoire, qu'il aurait été difficile

de mobiliser pour un entretien en face à face (Reppel et al., 2008). Également, certains auteurs avancent que ce médium permettrait aux interviewés de partager davantage d'informations personnelles du fait qu'ils soient face à une machine et non face à une personne (Hanna et al., 2005 ; Joinson, 2001 ; Maubisson et Abaidi, 2011; Pincott et Branthwaite, 2000 ; Sweet, 2001 ; Tse, 1999). L'absence physique de l'intervieweur faciliterait l'échange (Joinson, 2001) puisque l'écran aurait la capacité de réduire les barrières psychologiques et sociales qui pourraient se placer entre le chercheur et le participant (Andréani et Conchon, 2001).

Bien que plusieurs auteurs reconnaissent que les participants pourraient avoir tendance à être moins investis avec cet outil (Sweet, 2001; Tse, 1999), ils sont au contraire plus enclins « à exprimer librement leur opinion » (Maubisson et Abaidi, 2011, p. 167 d'après Pincott et Branthwaite, 2000). Cependant, l'usage des plateformes numériques pour réaliser les entretiens de recherche a aussi l'avantage d'être moins intrusif pour les participants, puisqu'ils peuvent prendre part à l'échange dans le confort de leur maison ou dans le lieu où ils se sentent le plus à l'aise (Maubisson et Abaidi, 2011). Nous avons alors utilisé le logiciel Zoom qui permet d'enregistrer les entretiens mais aussi qui n'implique pas la création d'un compte par les participants, contrairement au logiciel Skype par exemple.

3.4.3 Protocole d'entretien

Pour mener à bien l'entretien de recherche, nous disposons d'un guide d'entretien (voir annexe A) construit à partir du cadre conceptuel de cette recherche (Boutin, 2018). Le guide est un outil qui favorise l'échange, car il permet la continuité de la collecte de données en balisant la conversation (Blanchet et Gotman, 2007 ; Boutin, 2018 ; Fortin et Gagnon, 2016). Cet outil est un moyen pour centrer l'échange sur les thèmes que nous souhaitons aborder soit le leadership exercé par les DES. Les questions contenues dans ce guide constituent l'objet essentiel à travers lequel les données sont recueillies. Considérant cela, ces dernières doivent être construites avec grand soin. En ce sens,

selon Boutin (2018) les questions d'entretien qui traitent des compétences et du leadership des DES doivent être courtes, ouvertes, pertinentes, claires, neutres et ne contenir qu'une idée (Boutin, 2018). Pour aborder toutes les composantes de l'objet d'étude, nous prévoyons également des sous-questions (Boutin, 2018). Afin de nous assurer de la rigueur scientifique de cet outil de collecte de données, nous nous rapportons à des spécialistes en recherche qualitative afin qu'ils fournissent des commentaires en vue de son amélioration (Boutin, 2018). Autrement dit, nous avons soumis le guide d'entretien à un pré-test auprès de deux professeurs experts en éducation. Avec ce pré-test, les objectifs suivants ont été ciblés :

- vérifier la clarté de l'exposé de présentation relatant les objectifs de la recherche;
- vérifier la compréhension de la formulation des questions afin de s'assurer qu'elles revêtent une compréhension partagée;
- tester la durée de l'entrevue, estimé à 60 minutes, afin de procéder à des réajustements le cas échéant.

Ce pré-test a permis ensuite de réaliser quelques modifications au guide d'entretien. Par exemple, quelques redondances ont pu être constatées, certaines questions ont dû être reformulées et d'autres supprimées. En ce qui concerne la durée de l'entretien, le pré-test auprès de ces experts a permis d'avoir une idée précise du temps pris pour leur réalisation.

Concrètement, pour construire le guide d'entretien, rappelons que nous nous sommes appuyée sur le cadre d'analyse présenté dans le chapitre précédent. Ce cadre regroupe les éléments pertinents de notre cadre conceptuel qui nous permettent d'interroger le leadership des DES à l'étude en lien avec la réussite scolaire des élèves. Autrement dit, le guide d'entretien s'organise comme suit :

- La place de la DES en Côte d'Ivoire : Nous cherchons à recueillir les perceptions des DES à l'égard de leur place au sein du système éducatif et au sein de leur école.
- Les responsabilités de la DES en Côte d'Ivoire : Après s'être arrêtée sur les perceptions des DES au regard de leur place au sein du système scolaire ivoirien. Nous nous intéressons aux responsabilités qui leur incombent afin d'avoir davantage d'information sur les fonctions de la DES ivoirienne.
- La mission et les objectifs de réussite : Nous nous intéressons ici à la mission de l'école et des objectifs de réussite scolaire, mais aussi à la diffusion de ces derniers au sein de l'école.
- La gestion de l'enseignement et de l'apprentissage : Nous nous arrêtons à l'investissement de la DES au regard de l'enseignement et de l'apprentissage (supervision pédagogique, dispositif particulier pour les élèves en difficulté, etc.).
- La gestion du climat de l'école : finalement la dernière catégorie de ce cadre s'intéresse au climat général au sein de l'école. Il s'agit de considérer tout ce qui est mis en œuvre par la DES pour offrir un environnement de travail favorable à la réussite scolaire des élèves.

De plus, par l'analyse de l'exercice d'un type de leadership pédagogique, nous cherchons en parallèle, à l'aide de sous-questions, à identifier le ou les styles de leadership requis pour mettre en œuvre ce type de leadership. Une fois que les DES se sont exprimées en profondeur sur leur place et sur les responsabilités qui accompagnent leurs fonctions au sein de l'école ivoirienne, nous cherchons à en savoir davantage sur

le leadership qu'elles déploient au quotidien. À ce moment, nous nous intéressons au(x) style(s) de leadership privilégiés. Dès lors, le guide s'organise comme suit :

- La définition de la mission : il s'agit précisément de savoir comment la mission et les objectifs sont ciblés et communiqués au sein de l'école.
- La gestion de l'enseignement et d'apprentissage : nous cherchons à savoir qui élabore et coordonne le programme, mais aussi comment s'effectuent le suivi des élèves et des enseignants, etc.
- La gestion du climat de l'école : il s'agit de se pencher sur les relations entretenues avec les enseignants, sur le processus de prise de décision, sur la relation avec les élèves, sur la présence ou l'absence de conflit au sein de l'école s'il y a lieu, etc.

À partir de catégories pré-établies, Van der Maren (2004) avance que tous les propos correspondant à une des catégories doivent être considérés comme significatifs. L'appui sur des catégories pré-établies par le cadre conceptuel a des avantages puisqu'elles permettent : « ultérieurement les comparaisons, les condensations et tous les calculs envisageables lors du traitement » (Van der Maren, 2004, p. 546). À partir des questions formulées dans les entrevues, les DES sont amenées à parler de leur expérience librement, à exprimer leurs pensées, à l'égard de leur situation, etc. (Boutin, 2018 ; Fenneteau, 2007 ; Fortin et Gagnon, 2016 ; Lafond, 2008 ; Savoie-Zajc, 2018), ce qui permet de mettre en lumière le type et les styles de leadership privilégiés.

3.5 Procédures de cueillette des données

Dans un premier temps, nous adressons une demande au comité éthique de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) afin d'obtenir un certificat d'approbation éthique autorisant la collecte de nos données. Une fois le certificat d'approbation obtenu, nous

adressons, par l'intermédiaire de notre comité de recherche, une demande officielle auprès du ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation (MENA) en Côte d'Ivoire, accompagnée du certificat éthique obtenu. Nous recevons quelques semaines plus tard l'autorisation du MENA pour effectuer la recherche sur son territoire. Cette autorisation est accompagnée des coordonnées d'une personne ressource qui sert d'intermédiaire afin de poursuivre les démarches. Cette personne n'est autre que la directrice de la Direction des Écoles, Lycées et Collèges (DELIC) de Côte d'Ivoire. C'est donc à cette personne ressource que nous demandons de transmettre une lettre d'invitation aux inspections de la ville d'Abidjan à l'intention des DES. Cette lettre précise les critères retenus pour le recrutement de nos participants, critères évoqués précédemment. Cette demande est accompagnée de la lettre d'autorisation du MENA et du certificat éthique de l'UQAM. Les DES intéressées à participer à la recherche sont invitées à nous contacter. En procédant de la sorte, nous nous assurons que tous les acteurs participent de façon volontaire à la recherche (Fortin et Gagnon, 2016).

Après quelques semaines, nous recevons une réponse tout d'abord d'une inspectrice puis d'un inspecteur tous deux issus de la DREN d'Abidjan 1. L'inspectrice fournit alors une liste de 27 DES intéressées et répondant aux critères de recrutement. L'inspecteur, lui, nous fait parvenir une liste de 9 DES intéressées et répondant aux critères. Nous obtenons alors un total de 36 DES potentielles. Bien que nous eussions initialement voulu que les intéressés nous contactent directement, les inspecteurs nous ont fait savoir qu'il était plus appréciable que nous contactions nous-mêmes les DES intéressées. Ainsi, après plusieurs discussions, nous avons accepté de faire preuve de flexibilité et avons contacté une à une les DES ayant manifesté leur intérêt. Nous avons ainsi échangé par téléphone avec l'ensemble de ces 36 DES pour nous présenter dans un premier temps et présenter à nouveau la recherche par la suite.

Nous avons ensuite proposé à ces DES de leur faire parvenir le formulaire de consentement initialement préparé et approuvé par le comité d'éthique afin qu'elles

puissent obtenir tous les renseignements nécessaires à la participation à la recherche. Il est notamment précisé sur ce formulaire que l'entretien sera enregistré, avec leur accord, et qu'une stricte confidentialité sera assurée (Trudeau, 2013). Après consultation de ce document nous avons demandé aux DES de nous contacter si elles souhaitaient poursuivre la démarche.

À la suite de cela, 17 DES nous ont contactée. Nous avons pris le temps de vérifier la bonne compréhension des différents éléments évoqués dans le formulaire avant de procéder à la signature du document. Pour ce faire, certaines DES ont signé puis scanné le document avant de nous le retourner, d'autres l'ont signé et ont photographié la page concernée avant de nous la retourner par courriel. Une fois ces formalités effectuées, nous avons convenu des moments de rencontre pour la réalisation des entretiens. Nous avons à notre disposition un local pour les réaliser dans de bonnes conditions (Boutin, 2018). Nous nous sommes également assurée que les participants soient aussi dans de bonnes conditions. Avant de commencer chacun des entretiens, nous nous sommes à nouveau présentée et nous avons réexpliqué les objectifs de la rencontre, le respect de la confidentialité, etc. (Lunion, 2019). Nous avons également pris le temps de remercier chacun des participants ayant accepté de contribuer à cette recherche.

3.5.1 Profil des directions d'école primaire

Rappelons que l'échantillon retenu est composé de 17 DES de l'enseignement public et de l'enseignement privé. Les DES sont toutes situées au sein de la DREN d'Abidjan 1, plus précisément de deux inspections de cette DREN. Les participants à cette recherche sont majoritairement des hommes soit 14 hommes (n=14) pour trois femmes (n=3). Ils sont issus de huit écoles privées (n=8) et 9 écoles publiques (n=9). Parmi les écoles privées, nous comptons deux écoles privées confessionnelles, catholiques notamment (n=2) et six écoles privées laïques (n=6). Lors de la collecte de données, les participants ont de 3 à 15 ans d'expérience en tant que DES, soit une moyenne de neuf années d'expérience (m=9). Elles dirigent des écoles de 6 à 35 classes, soit une

moyenne de 20,5 classes ($m=20,5$). Finalement, les DES participantes dirigent des écoles primaires du CP1 au CM2 et des groupes scolaires primaires de la petite section de la maternelle au CM2¹⁸. Le tableau suivant présente le profil sociodémographique des participants de l'étude.

¹⁸ Dans le système scolaire français, les écoles primaires sont des écoles regroupant la maternelle et l'élémentaire. Ainsi, la dénomination « école primaire » concerne des classes de la petite ou très petite section de la maternelle à la classe de CM2.

Tableau 3. 3 Profil des directions d'école recrutées

Participants	Sexe	Expérience en enseignement	Expérience en tant que DES	Nombre d'année dans l'école	Effectif élèves	Ratio	Nombre de classes	Niveaux	Type
DEP1	M	27 ans	3 ans	3 ans	446	25	18	PS à CM2	Privé catholique
DEP2	M	30 ans	10 ans	13 ans	400	65	6	CP1 à CM2	Public
DEP3	F	28 ans	3 ans ½	3 ans ½	683	40	22	PS à CM2	Privé catholique
DEP4	M	24 ans	4 ans	2 ans	413	70	6	CP1 à CM2	Public
DEP5	M	25 ans	7 ans	7 ans	359	60	6	CP1 à CM2	Public
DEP6	M	33 ans	3 ans	23 ans	525	85	6	CP1 à CM2	Public
DEP7	F	21 ans	5 ans	20 ans	410	68	6	CP1 à CM2	Public
DEP8	F	14 ans	3 ans	7 ans	343	57	6	CP1 à CM2	Public

DEP9	M	19 ans	4 ans	15 ans	520	87	6	CP1 à CM2	Public
DEP10	M	16 ans	10 ans	10 ans	300	37	8	PS à CM2	Privé laïque
DEP11	M	33 ans	10 ans	18 ans	480	80	6	CP1 à CM2	Public
DEP12	M	19 ans	12 ans	8 ans	480	30	16	PS à CM2	Privé laïque
DEP13	M	17 ans	9 ans	17 ans	408	45	9	PS à CM2	Privé laïque
DEP14	M	3 ans	4 ans	4 ans	223	20	10	PS à CM2	Privé laïque
DEP15	M	17 ans	3 ans	17 ans	465	77	6	CP1 à CM2	Public
DEP16	M	15 ans	7 ans	10 ans	315	20	16	PS à CM2	Privé laïque
DEP17	M	28 ans	15 ans	15 ans	935	30	35	PS à CM2 + CPU	Privé laïque

3.6 Déroulement des entretiens

Rappelons que 17 DES ont été retenues pour prendre part à la recherche. Les prises de contact se sont d'abord effectuées par téléphone puis par mail. Une fois les différents rendez-vous fixés, nous avons pu procéder à la collecte de données entre les mois de

janvier et mars 2022. Avant la réalisation des entretiens, nous nous sommes assurée à nouveau de la compréhension de tous les éléments évoqués dans le formulaire de consentement. Également, nous avons fourni des informations supplémentaires aux DES qui en ont manifesté le besoin.

Nous avons dû faire preuve de flexibilité quant aux modalités de réalisation des entretiens initialement prévus. Effectivement, nous avons choisi le logiciel Zoom comme outil pour la réalisation des entretiens. En revanche, nous nous sommes confrontée à une difficulté. Bien que nous ayons expliqué le fonctionnement de Zoom aux participants, certaines DES en raison de l'absence d'un ordinateur à jour et opérationnel nous ont demandé s'il était possible de procéder par téléphone. Après réflexion, nous avons alors accepté cette requête et proposé aux DES concernées d'utiliser WhatsApp qui offre la possibilité d'effectuer un appel vidéo comme Zoom ou Skype. Cependant, en prenant en compte le fait que l'appel WhatsApp ne puisse être enregistré comme il est possible de le faire sur Zoom, nous nous sommes procurée deux magnétophones pour garantir un enregistrement optimal de la conversation. Nous avons été très attentive aux conditions dans lesquelles se situaient les participants. Par exemple, quelques entretiens ont dû être repoussés, parfois à plusieurs reprises, à cause d'une connexion Internet défectueuse. Sur ce point, nous avons à nouveau dû faire preuve d'une grande flexibilité.

Finalement, les entretiens se sont déroulés dans une ambiance agréable et favorable à la discussion. Nous avons taché de rassurer les DES et de leur laisser une grande place pour qu'elles puissent partager leur expérience avec nous. Les 17 participants ont, selon nous, eu plaisir à contribuer à la recherche. Nous avons recueilli des informations riches et authentiques. Les entretiens ont duré entre 45 minutes et une heure et 15 minutes. Ces derniers ont ensuite été retranscrits dans leur intégralité. Le cas échéant, les moments inaudibles ont été inscrits tels quels « inaudible ». Par la suite, les entretiens

ont dû être épurés pour être analysés, ce qui consiste en la suppression de tout ce qui ne nous semblait pas utile (les onomatopées : heu, bin, là, etc.).

3.7 Stratégie d'analyse des données

En recherche qualitative, plusieurs approches d'analyse peuvent être utilisées (Khon et Christiaens, 2014 ; Van der Maren, 2004). Il s'agit entre autres de l'analyse thématique, de la théorisation enracinée, de l'approche inductive générale, etc. Rappelons que l'entretien semi-dirigé permet d'obtenir un volume important de données, tant verbales que non verbales, pour les entretiens notamment (Boutin, 2018). Il s'agit, comme précisé précédemment, de données suscitées, de données d'interaction (Van der Maren, 2004). Ces données, résultant d'une interaction entre le chercheur et ses participants doivent alors être interprétées par le chercheur (Van der Maren, 2004). Pour y parvenir, Van der Maren (2004) suggère de procéder à une analyse de contenu.

L'analyse des données obtenues commence par la transcription intégrale des données brutes en varbatims (Corbière et Larivière, 2014). Cette première étape effectuée, l'analyse des données se poursuit par une épuration de ces dernières et par l'organisation des données pertinentes pour la recherche (Corbière et Larivière, 2014 ; Miles et Huberman, 2003; Van der Maren, 2004). Van der Maren (2004) conseille à ce sujet de séparer les données du « bruit » avant de pouvoir faire ressortir du sens de ces dernières : « [c]ette première étape recouvre des opérations qu'on appelle habituellement l'analyse de contenu » (Van der Maren, 2004, p. 510). Cette étape est nécessaire puisque tout ce qui se dit en entretien n'est pas utile pour l'analyse. Ensuite, il convient selon ce même auteur de procéder à l'examen des données. Cet examen : « doit nous faire dire ce qu'on peut voir dans nos données sans avoir à effectuer de transformations sur ces données » (Van der Maren, 2004, p. 510). Finalement, la dernière étape consiste en la transformation des données, soit le traitement des données. C'est à cette étape que des relations entre des variables peuvent apparaître. Néanmoins,

pour effectuer ces étapes d'examen et de traitement de nos données, nous privilégions la démarche de l'analyse thématique telle que définie par Paillé et Mucchielli (2016).

Concrètement, l'analyse thématique renvoie à « procéder systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus, qu'il s'agisse d'une transcription d'entretiens, d'un document organisationnel ou de notes d'observation » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 236). Van der Maren (2004) souligne que l'analyse thématique « cherche à identifier de quoi parle un document par le repérage, le comptage et la comparaison des thèmes, des idées directrices, et des termes pivots » (Van der Maren, 2004, p. 528). Pour procéder au traitement de notre corpus, nous faisons appel à des thèmes, soit « un ensemble de mots permettant de cerner ce qui est abordé dans l'extrait du corpus correspondant, tout en fournissant des indications sur la teneur des propos » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 246). Il s'agit de déterminer ce qu'il y a de fondamental dans chaque propos et de transposer le contenu en thèmes représentatifs (Paillé et Mucchielli, 2016). En d'autres termes, nous relevons tous les thèmes qui semblent pertinents et qui sont en lien avec les objectifs de recherche (Paillé et Mucchielli, 2016).

Pour mener à bien cette analyse, nous procédons à des choix techniques. À ce propos, « [t]rois éléments doivent être considérés : la nature du support matériel, le mode d'inscription des thèmes, et le type de démarche de thématization » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 239). Au regard de la nature du support matériel, nous privilégions le recours à un logiciel type Nvivo qui a plusieurs avantages dont « la systématisation de la démarche, possibilité de fonctions automatiques (de repérage, d'extraction, etc.), économie de papier et de surface de travail » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 240). Également, pour des raisons d'habitude de travail, nous choisissons le mode d'inscription des thèmes en marge à droite ou à gauche du texte (Paillé et Mucchielli, 2016). Cette thématization s'effectue en continue, soit selon une démarche

ininterrompue d'attribution des thèmes. Ce choix permet d'effectuer une analyse plus fine et plus riche du corpus.

Plus concrètement, pour parvenir à identifier des thèmes, nous effectuons d'abord plusieurs lectures du corpus, tout en soulignant, surlignant, annotant des éléments qui nous paraissent importants (Paillé et Mucchielli, 2016 ; Van der Maren, 2004). Cette étape correspond pour Van der Maren (2004) au codage, soit au fait de donner un symbole, un signe distinctif (couleur, symbole, etc.) à un propos. Ce codage renvoie à adopter un « système de marques qui permet de repérer et de classer » (Van der Maren, 2004, p. 551). Il s'agit alors de trier et d'identifier les propositions dans les verbatims qui paraissent pertinents. Une attention particulière est portée lors de l'identification et de la formulation des thèmes (Paillé et Mucchielli, 2016). Effectivement, pour identifier un thème, nous cherchons à savoir, en prenant en considération le cadre de la recherche ainsi que les questions de recherche, de quoi il est question dans les propos émis (Paillé et Mucchielli, 2016). C'est en ce sens que le thème permet d'avoir un accès direct aux propos des participants. Les thèmes ainsi établis permettent de répondre au fur et à mesure à la question de recherche (Paillé et Mucchielli, 2016).

Parallèlement à l'identification des thèmes, nous procédons au classement de ces derniers, soit en faisant une liste regroupant les thèmes construits au fur et à mesure (Paillé et Mucchielli, 2016). Toutefois, les auteurs soulignent que le chercheur doit être rigoureux à cette étape : « [...] un minimum d'organisation est indispensable pour que cette liste soit opérationnelle. Une façon optimale de procéder est alors de lister ces thèmes directement sous une rubrique reprenant l'interrogation de l'entretien, suite à laquelle le thème a été généré » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 275).

Par ailleurs, rappelons que les données de cette recherche sont obtenues à partir d'un guide d'entretien dument préparé. Ce guide s'appuie précisément sur deux modèles, d'une part le modèle d'Hallinger et Murphy (1985) pour identifier l'exercice d'un

leadership de type pédagogique ainsi que la grille managériale de Blake et Mouton (1980, 1987) pour identifier le ou les styles de leadership privilégiés. Nous avons également précisé que nous ne concevons pas les catégories prédéfinies par ces outils de façon rigide puisque des catégories ont justement émergé du matériel recueilli. Précisément, les catégories suivantes ont émergé : le rapport à la hiérarchie; la relation école-famille ainsi que les trois types de responsabilités (pédagogique, administrative, matérielle et organisationnelle) qu'elles ont décrits. Le relevé de thème ainsi organisé dans des rubriques classificatoires permet de faciliter leur comparaison.

La comparaison des thèmes établit les liens qui les unissent et permet de construire « graduellement des branches pour les regrouper. On appelle ces branches des « axes thématiques » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 279). L'étape finale de l'analyse est la réalisation d'un arbre thématique qui aboutit à une représentation synthétique et structurée de l'ensemble du corpus analysé et des thèmes ressortis de notre collecte de données. Cet arbre thématique permet également de hiérarchiser les thèmes en fonction de leur rôle, principal ou secondaire (Paillé et Mucchielli, 2016).

3.8 Les limites de la recherche qualitative

La recherche qualitative est celle qui comporte le plus de risques au regard des interprétations qui peuvent en être faites, puisque l'analyse des données est basée sur les interprétations du chercheur (Khon et Christiaens, 2014). Lors de la lecture des entretiens, le chercheur peut être amené à les analyser à partir de ses propres présupposés et conceptions. De même, comme Khon et Christiaens (2014) le précisent le chercheur peut être amené, lors de l'analyse des données, à ne sélectionner que les données qui rejoignent ses hypothèses, ses idées, etc. Il est donc nécessaire de rester vigilant lors de cette étape afin de ne pas fausser les résultats de la recherche. Pour éviter ce biais, le chercheur s'assure de retranscrire l'ensemble des propos de chaque entretien, tant les éléments verbaux que non verbaux (Boutin, 2018). Néanmoins, selon Khon et Christiaens (2014), loin d'être une limite, le chercheur qualitatif fait de la

subjectivité une force plutôt qu'une faiblesse. En ce sens, l'une des premières tâches que le chercheur doit s'atteler à effectuer est de découvrir et de maîtriser les biais potentiels qui pourraient entacher ses résultats (Gagnon, 2012). Par exemple, pour Boutin (2018), le fait que le chercheur adapte son discours, ses questions, ses réflexions en fonction de son interlocuteur constitue au départ un biais. Effectivement, le chercheur peut influencer le participant par la formulation des questions (Khon et Christiaens, 2014). C'est pourquoi nous pensons important de soumettre le questionnaire d'entrevue aux regards experts de professeures en éducation afin de s'assurer que les questions ne soient pas source d'influence.

Également, il est nécessaire de préciser que les résultats de cette recherche ne peuvent en aucun cas être généralisés puisque notre échantillon de participants n'est pas représentatif de l'ensemble de la population des DES en Côte d'Ivoire. Nous avons en effet ciblé un échantillon d'une trentaine de participants. Pour autant, en dépit des efforts déployés, seulement 17 DES ont effectivement répondu à notre demande. Cela peut s'expliquer par le manque de temps, mais aussi, comme nous avons pu le constater, par un accès limité aux ressources numériques. Toutefois, rappelons qu'en recherche qualitative, la réalisation d'une douzaine d'entretiens semi-dirigés bien menés peut suffire à atteindre la saturation des données. Également, bien qu'ils soient pertinents, les résultats obtenus doivent être interprétés avec prudence puisqu'il s'agit de déclarations et non de faits probants (Larouche, 2019). Effectivement, Larouche (2019) explique que, pour des raisons de désirabilité sociale, les participants peuvent modifier leurs réponses pour dire ce que le chercheur souhaite entendre.

Au regard des outils utilisés pour collecter les données, quelques limites doivent être aussi considérées. L'entretien semi-dirigé permet au chercheur de comprendre en profondeur un phénomène à partir du partage d'expérience des participants (Boutin, 2018). En revanche, des inconvénients peuvent souvent être associés à ce type d'outil. En outre, il ne répond pas ou difficilement aux critères courants de validité et de

constance (Boutin, 2018). Par ailleurs, l'entretien par Zoom ou Whatsapp a l'avantage de permettre un certain face à face entre plusieurs personnes. De plus, pour certains auteurs, l'usage de ce type de plateforme permet aux participants de s'exprimer plus facilement (Hanna et al., 2005 ; Joinson, 2001 ; Pincott et Branthwaite, 2000 ; Sweet, 2001 ; Tse, 1999). Il facilite aussi l'accès à un plus grand nombre de participants : « [a]u regard du chercheur, le fait d'avoir recours à de tels moyens lui donne la possibilité d'avoir accès à un nombre de sujets plus important » (Boutin, 2018, p. 48). Néanmoins ce type d'entretien possède aussi un certain nombre d'inconvénients (Maubisson et Abaidi, 2011). En outre, d'abord l'absence de barrières psychologiques et sociales vue comme un avantage pour certains auteurs, peut aussi être un frein pour d'autre :

Certaines personnes peuvent se sentir mal à l'aise du fait de voir leur image captée par un étranger, vivant cette situation comme une intrusion. Sous un angle en lien plus immédiat avec la collecte de données, les intervieweurs qui sont amenés à utiliser ce type de dispositifs se plaignent d'avoir une certaine difficulté à approfondir les thèmes abordés, à revenir sur un point qu'ils désirent reprendre, en somme d'une certaine superficialité (Boutin, 2018, p. 48).

Pour Maubisson et Abaidi (2011), les inconvénients liés à l'usage du numérique sont principalement de l'ordre de l'échantillonnage. Effectivement, les auteurs remarquent qu'une certaine fracture numérique peut être vécue lorsque ceux qui ne font pas partie de cette mouvance numérique, par faute de moyens ou de connaissances, ne peuvent prendre part à l'étude (Pincott et Branthwaite, 2000). Nous avons pu constater que l'usage d'Internet peut être moins répandue dans certaines régions éloignées de la Côte d'Ivoire et même dans certains secteurs d'Abidjan. Nous nous sommes confrontée, lors de la collecte de données, à une connexion Internet instable qui nous a contraint plusieurs fois à repousser, voire annuler, des entretiens.

Ceci étant dit, pour contrer ces limites, nous tachons de répondre rigoureusement aux critères de scientificité associés à la recherche qualitative, soit la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité et la confirmation (Fortin et Gagnon, 2016 ; Savoie-Zajc, 2018).

3.8.1 Les critères de scientificité

Pour contrer les limites évoquées, nous avons dû mettre un point d'honneur au respect des critères de scientificité propres à la recherche qualitative : la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité et la confirmation. La crédibilité ou validité interne en recherche quantitative, revient à rapporter un phénomène tel qu'il est décrit par le participant (Fortin et Gagnon, 2016 ; Gagnon, 2012). Il s'agit de représenter la réalité telle qu'elle est (Fortin et Gagnon, 2016). Pour s'assurer de respecter ce critère, notamment avec la prégnance de la subjectivité (Khon et Christiaens, 2014), tout en étant consciente qu'en recherche qualitative une quinzaine d'entretiens bien menés peuvent suffire, nous avons opté pour 30 participants (Boutin, 2018 ; Fortin et Gagnon, 2016 ; Savoie-Zajc, 2018). En effet, nous souhaitions avoir un nombre important de participants pour obtenir un matériel dense à partir duquel nous pourrions nous assurer de dépeindre leur réalité (Fortin et Gagnon, 2016 ; Savoie-Zajc, 2018). Toutefois, 17 participants ont pu être retenus. Pourtant, bien que le nombre fixé n'ait été atteint, nous pouvons affirmer que la saturation des données est acquise.

Le critère de transférabilité, ou validité externe en recherche quantitative, renvoie au degré d'application des résultats à d'autres contextes similaires (Fortin et Gagnon, 2016 ; Gagnon, 2012). Par ailleurs, Fortin et Gagnon (2016) précisent qu'en recherche qualitative, les résultats ne sont pas généralisables, il s'agit donc d'une transférabilité analytique. Pour respecter ce critère, nous avons taché de fournir une description détaillée du contexte dans lequel se situe notre recherche, ce qui permet de faciliter l'application de nos résultats à des contextes similaires (Fortin et Gagnon, 2016).

La fiabilité, ou fidélité en recherche quantitative, renvoie à la stabilité des données et la constance des résultats (Fortin et Gagnon, 2016). La fiabilité est assurée lorsque « la répétition de l'étude avec les mêmes sujets dans des circonstances similaires produit des résultats constants » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 378). La description détaillée du contexte, mais surtout de tous les choix notamment méthodologiques faits dans cette recherche, permet selon nous de rencontrer ce critère (Fortin et Gagnon, 2016).

Finalement, la confirmation, ou neutralité en recherche quantitative, correspond à l'objectivité des données et à l'interprétation qui en ressort (Fortin et Gagnon, 2016). Ici, nous nous sommes assurée que les résultats respectent et reflètent les témoignages des participants et non notre point de vue (Fortin et Gagnon, 2016).

3.9 Synthèse de la méthodologie

Au terme de ce chapitre, nous proposons une synthèse sous forme de tableau exposant la méthodologie utilisée dans le cadre de cette recherche. Rappelons ici que nous souhaitons identifier et analyser le leadership mis en place par les DES de niveau primaire pour l'amélioration de la réussite scolaire des élèves de ce niveau en Côte d'Ivoire.

Tableau 3. 4 Synthèse de la méthodologie

Objectif général : Identifier et analyser l'exercice d'un leadership des DES du primaire en Côte d'Ivoire.		
Outils	Participants	Analyse
Entretien semi-dirigé	DES primaire (n=17)	Transcription des données en verbatim; Lectures répétées; Thématisation.

CHAPITRE 4

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

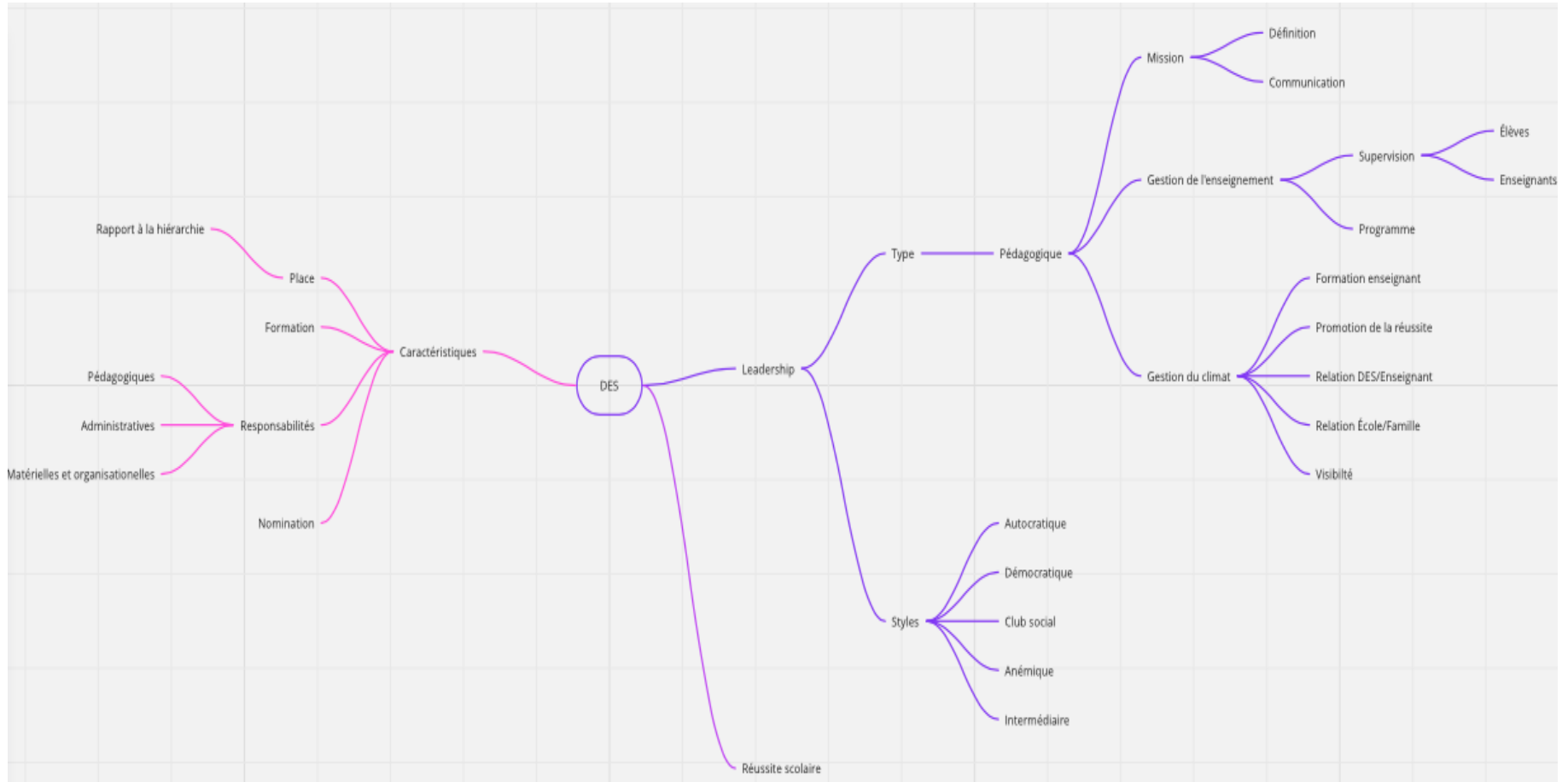
Nous présentons dans ce chapitre l'analyse des réponses obtenues lors des entretiens réalisés avec les directions d'établissement scolaire (DES) du primaire de notre étude. Rappelons que 17 DES ont été interrogées, ce qui a permis d'obtenir un matériel riche et authentique. L'objectif général poursuivi était le suivant : Identifier et analyser l'exercice d'un leadership des DES du primaire en Côte d'Ivoire. Les objectifs spécifiques retenus ont été énoncés comme suit :

- Identifier le ou les types de leadership exercés par les DES ;
- Identifier l'exercice d'un leadership pédagogique ;
- Analyser le ou les styles de leadership déployés par les DES en lien avec le ou les types de leadership exercés.

Finalement, comme précisé au sein du cadre conceptuel de cette recherche, nous disposons de plusieurs points d'appuis à partir desquels il est possible d'identifier le leadership privilégié par les DES de notre étude. De plus, comme nous nous y attendions, des catégories ont émergé des propos recueillis. Il s'agit entre autres des catégories suivantes : le rapport à la hiérarchie; la relation école-famille ainsi que les

trois types de responsabilités (pédagogique, administrative, matérielle et organisationnelle) qu'elles ont décrits. En combinant les composantes de notre cadre d'analyse ainsi que les informations recueillies lors du codage des données, nous sommes en mesure d'en proposer une version actualisée. Ce cadre se présente sous la forme d'un schéma qui témoigne des liens unissant les thèmes retenus.

Figure 4.1 Cadre d'analyse du leadership des DES en Côte d'Ivoire



4.1 La DES en Côte d'Ivoire : Les caractéristiques

Dans le cadre des entretiens réalisés, il a semblé pertinent de permettre aux DES de s'exprimer d'abord sur leur perception de la fonction de DES en Côte d'Ivoire. Elles ont partagé leur vision de la place qu'elles occupent au sein du système scolaire ivoirien, en abordant notamment les rapports qu'elles entretiennent avec leur hiérarchie ainsi que le processus de recrutement des DES. Finalement, ces dernières ont présenté les responsabilités qui accompagnent leur fonction.

4.1.1 Place de la DES au sein du système éducatif ivoirien

En début d'entretien, les DES ont été invitées à parler d'elles et à expliciter la place qu'elles occupent au sein de leur école. Les réponses obtenues montrent qu'elles se perçoivent comme des membres à part entière de leur communauté éducative. Elles se désignent comme un élément essentiel contribuant à la bonne marche de l'école. Par exemple, la DEP6 considère qu'elle est « un maillon essentiel pour régulariser l'école et améliorer l'enseignement primaire » (DEP6) en Côte d'Ivoire. Plus précisément, les DES se présentent comme des coordonnateurs, des organisateurs des différentes activités, notamment les activités pédagogiques ayant lieu à l'école, comme le précise cette même DES : « la place de directeur au sein de l'équipe que je dirige est primordiale en ce sens qu'il est le régulateur, le facilitateur du groupe, l'organisateur en quelque sorte » (DEP6). Plusieurs répondants ont ainsi fait ressortir que la DES au sein de l'école primaire ivoirienne, est la personne responsable de l'école. La DEP4 dit à ce sujet qu'elle se perçoit surtout comme un enseignant en charge de superviser l'école. D'ailleurs, en ce qui concerne les enseignants, les DES considèrent être le premier conseiller de ces derniers. Cette mention laisse d'emblée sous-entendre qu'un leadership pédagogique est exercé par ces DES, puisque le leader pédagogique est amené à être une ressource pour les membres de l'équipe éducative. Néanmoins, nous reviendrons sur ce point lorsqu'il sera question d'analyser spécifiquement le leadership des DES de l'étude.

Bien plus que le rôle de superviseur identifié par les DES, la DEP15 affirme que sa fonction consiste à diriger l'école, elle arbore en ce sens une posture de contrôle : « moi, en tant que directeur, je suis là pour diriger l'établissement. Je dirige l'établissement. J'encadre les enseignants, je suis là aussi pour animer l'école. Je suis là en tant qu'encadreur, en tant que dirigeant » (DEP15). C'est en cela d'ailleurs qu'elle ajoutera devoir en tant que DES régler les problèmes du quotidien : « je suis là pour régler au quotidien les problèmes qui surviennent au niveau de l'établissement » (DEP15). Cela s'explique par le fait que les DES se perçoivent comme des représentants de l'Éducation au sein de leur école comme l'a souligné la DEP9 : « je suis le représentant de l'Éducation » (DEP9).

Au-delà de ces postures de contrôle et de supervision qui ressortent, plusieurs DES se décrivent comme des facilitateurs du groupe. Elles expliquent qu'elles se doivent de faciliter les échanges et les rapports entre les différents membres de l'équipe éducative. Rappelons que lors de la période de crise vécue par le pays, les écoles ivoiriennes ont été frappées par une détérioration de la cohésion au sein des équipes. Ainsi, il paraît que les DES se positionnent comme les personnes en charge de maintenir une cohésion d'ensemble au sein de leur école. Nous pouvons alors d'ores et déjà avancer que cette pratique évoquée par les DES fait écho aux propos de plusieurs auteurs qui considèrent que la DES exerçant un leadership de type pédagogique est particulièrement attentive au climat dans lequel évoluent les élèves et les enseignants. Toutefois, en lien avec la place qu'elles occupent au sein du système éducatif ivoirien, les DES se sont exprimées à l'égard du rapport qui les lie à leur hiérarchie.

4.1.1.1 Le rapport à la hiérarchie

À travers leurs témoignages, les participants ont explicité la position qu'une DES occupe au sein du système scolaire ivoirien. À ce propos, elles ont précisé détenir un statut de relayeur entre les enseignants et les autorités hiérarchiques. Ce rapport à la hiérarchie sera aussi mentionné par la DEP9 et la DEP11 qui diront être des

représentants de leur hiérarchie, l'inspection précisément, au sein de leur école. Cette fonction implique d'une part de restituer tout ce qui vient de la hiérarchie aux enseignants. D'autre part, comme le précise la DEP6, elle implique aussi de devoir rendre des comptes aux supérieurs : « je rends compte à l'inspection » (DEP6). Les participants se percevaient en conséquence comme des intermédiaires entre les autorités hiérarchiques et les enseignants : « je fais le relai entre les autorités hiérarchiques et l'école » (DEP4). Dans cette optique, cette fonction d'organisateur évoquée dans la section précédente consiste à coordonner les activités en fonction des directives reçues, comme la DEP1 l'explique : « je me vois surtout comme un coordonnateur des activités par rapport aux directives que nous avons, par rapport à ce que nous avons à mettre en application. Moi, je ne fais qu'orienter le travail par rapport aux objectifs » (DEP1). De son côté, la DEP11, en tant que représentant de sa hiérarchie, estime en plus devoir faire régner la loi au sein de son établissement : « je fais régner la loi, je ne peux rien y faire, on nous a confié une mission. L'état de la Côte d'Ivoire m'a fait confiance pour cette mission-là » (DEP11). Il s'agit selon elle d'être à la hauteur de la mission qui lui a été confiée.

Pour les DES du privé, tant catholique que laïque, les réponses obtenues mettent en évidence un autre rapport à la hiérarchie. En ce qui concerne d'abord les écoles privées confessionnelles catholiques, les DES indiquent que ces dernières sont construites par un particulier nommé fondateur. Ce fondateur confie son école à l'éducation catholique, au diocèse, tout en étant en partenariat avec le ministère de l'Éducation Nationale. Ces écoles sont alors encadrées par deux entités, comme la DEP1 le souligne : « on travaille de concert avec les deux. C'est comme si on avait deux responsables qui nous orientent » (DEP1). En revanche, pour les DES de ces écoles, le premier responsable au plan hiérarchique est le prêtre, soit le directeur diocésain. Les écoles privées laïques sont aussi bâties par un fondateur. En revanche, la gestion pédagogique de ces écoles est confiée au ministère de l'Éducation Nationale. En ce

sens, le premier responsable de ces écoles demeure le ministre de l'Éducation, en l'occurrence madame la ministre de l'Éducation nationale.

Dans ces écoles privées, tant pour les écoles privées catholiques que les écoles privées laïques, les DES ont indiqué que bien qu'étant en poste de direction, le chef suprême demeure le fondateur de l'école, comme l'affirme la DEP12 : « comme vous le savez nous sommes dans une structure privée. On a le chef suprême qui est le fondateur de l'école » (DEP12). Dès lors, cela laisse penser que le processus de prise de décision diffère dans ces structures. Finalement, au sein de ce premier volet, les DES explicitent le processus de prise de fonction des DES en Côte d'Ivoire.

4.1.2 Nomination et formation des DES

Les réponses obtenues montrent qu'en Côte d'Ivoire, les DES sont nommées par une commission portée par l'inspection de leur circonscription. La DEP6 précise que le but de cette commission est de juger les capacités d'un enseignant pour diriger une école. Nous comprenons qu'il faut, en principe, avoir d'abord été enseignant avant de pouvoir accéder à un poste de direction. La DEP9 complète ce propos en ajoutant que cette nomination se fait selon un certain nombre de critères comme l'ancienneté par exemple. En revanche, le critère primordial rapporté par la DEP9 reste les capacités du candidat au plan pédagogique : « il y a des critères qu'il faut remplir comme avoir une bonne note et une bonne réputation en tant qu'enseignant » (DEP9). Dès lors, nous comprenons que pour devenir DES en Côte d'Ivoire, il s'agit d'abord d'être un bon enseignant, soit un enseignant bien noté par sa hiérarchie. En complément, les DES précisent que la commission se charge aussi de recueillir des informations au regard de la réputation du candidat. Il s'agit de connaître toutes les facettes de la personne à nommer. Les réponses obtenues informent également que le poste de DES est annuel et renouvelable : « c'est une fonction annuelle. C'est-à-dire qu'on peut être directeur d'école ici et 5 ans après si on te change d'école tu peux ne pas être directeur d'école là-bas. C'est comme ça que ça fonctionne ici » (DEP11). Ces informations ayant été

portées à notre connaissance, nous avons cherché à en savoir davantage sur la formation effectuée par les DES pour exercer la fonction une fois nommée.

Les témoignages recueillis montrent que le parcours de formation une fois la nomination reçue n'est pas uniforme contrairement à la formation pour devenir enseignant. Effectivement, pour devenir enseignant en Côte d'Ivoire, une fois le baccalauréat obtenu, les candidats intègrent par voie de concours, le Centre d'Animation et de Formation Pédagogique (CAFOP) pour suivre une formation s'étalant sur trois ans¹⁹. En revanche, lorsqu'il s'agit de se pencher sur le parcours suivi pour devenir DES, les témoignages divergent. De prime abord, la DEP9 précise qu'il n'y a pas en Côte d'Ivoire de cursus spécifique pour les DES : « il n'y a pas d'école de formation spécifique » (DEP9). Une fois la nomination obtenue, le parcours de formation va de l'absence de formation à une formation d'un mois. Effectivement, la DEP13 et la DEP11 ont indiqué ne pas avoir eu de formation une fois nommées. La DEP11 explique cela simplement par le fait que selon elle la formation se fait au CAFOP, soit lors du cursus pour devenir enseignant : « nous n'avons pas de formation spécifique. La formation se fait au CAFOP. Pendant la formation d'enseignant, on présente le poste de direction d'école » (DEP11). Il paraît donc normal pour cette DES de ne pas avoir reçu de formation précise pour prendre ces fonctions.

En revanche, plusieurs des DES interrogées, notamment la DEP9, la DEP5, la DEP2 ou encore la DEP8 ont évoqué une formation d'un jour suivie au sein de l'inspection encadrée par les inspecteurs et les conseillers pédagogiques. La DEP1 parle plutôt d'un séminaire d'un mois suivi pendant les vacances précédant sa prise de fonction. La DEP3 ainsi que la DEP12 toutes deux DES d'une école privée, parlent d'une formation de deux semaines soldées par la remise d'un diplôme. D'autres DES ont quant à elles déclaré avoir suivi des formations à titre personnel. En outre, la DEP8 indique avoir

¹⁹ Les DES ayant plus d'ancienneté ont précisé que la formation se déroulait auparavant sur deux ans.

suivi une formation payante pour accroître ses capacités. La DEP12 a également suivi une formation payante en management et en coaching en plus de la formation reçue. Néanmoins, au regard de ces témoignages, force est de constater la diversité des parcours des DES en poste.

Toutefois, l'ensemble des participants ayant suivi une formation indiquent que ces dernières se consacrent principalement aux responsabilités administratives qui régissent la fonction de DES : « la formation n'est pas basée sur la pédagogie, mais sur la tenue des documents administratifs » (DEP5). Avec cette formation, il s'agit, selon la DEP1, de pouvoir appréhender les exigences de la gestion administrative d'un établissement scolaire. Pour autant, d'un commun accord, les DES admettent que c'est sur le terrain qu'elles ont pu être confrontées à l'ensemble des rudiments de la fonction de DES : « c'est sur le tard qu'on apprend » (DEP9). De ce fait, il apparaît, comme les écrits l'ont proposé, que la formation reçue par les DES ne leur permet pas toujours d'exercer pleinement leur fonction. Pourtant, ces dernières ont déclaré qu'un certain nombre de responsabilités régissent leur fonction.

4.1.3 Les responsabilités des DES du primaire en Côte d'Ivoire

En lien avec la place qu'elles occupent au sein du système scolaire, les DES ont déclaré que leur fonction s'accompagne de plusieurs responsabilités. Elles distinguent notamment trois familles de responsabilités, soit des responsabilités au plan pédagogique, au plan administratif et au plan matériel et organisationnel.

4.1.3.1 Les responsabilités d'ordre matériel et organisationnel

Les DES font état de diverses fonctions au plan matériel et organisationnel. Elles mentionnent tout d'abord être en charge de l'animation de leur école, ce qui, pour la DEP12, consiste à s'occuper de tout l'aspect organisationnel qui rentre en compte pour la bonne marche de l'école. Cette fonction regroupe en conséquence plusieurs attributions de différentes natures. À titre d'exemple, les DES mentionnent la gestion

du matériel. Il s'agit pour la DEP6 de « gérer les propriétés de l'école » (DEP6). À ce propos, la DEP4 précise que du matériel didactique est réceptionné par les écoles chaque année. Il revient à la DES de répartir ce matériel entre les enseignants de son établissement : « [l]e directeur gère le matériel de son établissement. Il y a le matériel didactique, chaque année le gouvernement nous envoie le matériel didactique qu'on doit répartir » (DEP4). Ce matériel est alors distribué en début d'année et récupéré, le cas échéant, en fin d'année scolaire. La DEP14 avance que si les enseignants viennent à manquer de matériel en cours d'année, ils doivent à ce moment se tourner vers leur direction d'école : « si les enseignants ont besoin de matériel, il faut que j'approuve avant qu'ils n'aient les documents demandés » (DEP14). Dans ces circonstances, la DES s'assure que les enseignants disposent du matériel nécessaire en fonction des ressources disponibles.

En ce qui concerne le mobilier de l'école (tables, chaises, etc.), c'est aussi la DES qui s'en charge puisque la DEP6 souligne qu'en Côte d'Ivoire la DES doit gérer les propriétés de l'école en partenariat avec le COGES : « donc le directeur que je suis est un administrateur, un animateur, un gestionnaire puisqu'il gère les propriétés de l'école en partenariat avec le comité de parents d'élèves » (DEP6). La DES, qui supervise ce comité, fait ainsi connaître les besoins de l'école en termes de mobilier. Elle adopte dans ce contexte une position de gestionnaire des ressources matérielles de l'école. De plus, par ce comité, on constate que d'autres acteurs, les parents, sont aussi impliqués dans le fonctionnement de l'école, le but de cette implication étant de fournir aux élèves des conditions de travail adéquates. Il semble que les DES de l'étude soient attentives à l'environnement de travail des élèves en amenant les parents à l'être tout autant, ce qui s'apparente à un partage des responsabilités à l'égard des conditions de travail des élèves et des enseignants. Il est toutefois possible de supposer que ce partage des responsabilités renvoie à un leadership partagé tel que décrit lors de la recension des écrits.

Toujours au regard des fonctions extra-scolaires, certaines DES ont mentionné être en charge de la gestion de la cantine : « on a une structure aussi qui est la cantine qu'il faut que je gère également. [...] Il faut veiller à ce que tous les enfants inscrits mangent à la cantine » (DEP12). À ce titre, nous avons pu constater que seules quelques écoles de l'étude sont dotées d'une cantine, les autres n'ayant pas les locaux nécessaires pour accueillir cette structure. Finalement, les DES soulignent que ces responsabilités reposent aussi sur leur capacité à prendre des initiatives. Il s'agit par exemple de pouvoir mettre en place des projets, des associations au sein de l'école. À titre d'exemple, la DEP4 explique avoir mis en place un système de quête dans son école pour venir en aide aux collègues en cas de besoin :

Il faut avoir un peu l'esprit de créativité, c'est-à-dire il y a ce qu'on nous demande, mais toi aussi, il faut faire plus. Par exemple, au sein de notre école on cueille des quêtes de solidarité entre les enseignants. Au cas où un collègue qui a des problèmes, on voit comment faire pour satisfaire ces problèmes, pour l'aider... (DEP4).

Il s'agit par ces actions de toujours faire en sorte de maintenir une cohésion de groupe au sein de l'organisation. D'autres DES mentionnent à leur tour la mise en place de partenariat avec des ONG pour initier divers projets à l'attention des élèves. L'implication de ces acteurs permet aux DES de trouver les ressources nécessaires pour améliorer la scolarité des élèves.

Par ailleurs, d'autres fonctions sont ressorties notamment auprès des DES d'école privées. À ce propos, la DEP12 a mentionné être en charge du transport des élèves de son école. L'école de cette dernière se situe dans une zone éloignée des habitations. De fait, la nécessité d'un moyen de transport pour les élèves s'est rapidement faite sentir, comme elle l'explique : « les enfants ont besoin de moyen de transport pour aller à l'école. Donc, nous avons des moyens de transport, nous avons des cars. La gestion de ces moyens de transport, c'est moi qui m'en occupe » (DEP12). Son rôle sur ce point

consiste notamment à s'assurer de l'assiduité des chauffeurs, vérifier l'état des bus ainsi que de la présence effective des élèves dans les bus qui les ramènent chez eux. De plus, en raison de la position géographique de l'école, il a été décidé d'écourter la durée de la pause méridienne afin de reprendre les cours plus tôt en après-midi, ce qui permet de terminer les cours à 16h plus tôt que 17h, comme c'est le cas dans d'autres école. La DEP12 affirme que cette décision a été prise à l'unanimité afin d'assurer le retour au domicile des élèves à une heure convenable :

Avec le transport si on ne finit pas tôt pour aller par exemple jusqu'à 17h certains enfants vont arriver chez eux à 19h. Quand c'est comme ça, l'enfant ne se repose pas bien, il n'a pas le temps de manger, de se baigner, d'aller dormir. Donc c'est d'un commun accord avec les parents d'élèves qu'on a trouvé ces horaires-là. C'est pourquoi nous avons raccourci le temps du déjeuner pour que les élèves puissent reprendre tôt et finir tôt (DEP12).

Là encore, il est possible de constater la participation active des parents dans le fonctionnement de l'école. De plus, il semble que cette DES témoigne d'une capacité d'adaptation en apportant une solution à la situation particulière de son école, ce qui d'ailleurs laisse penser à la mise en œuvre, dans ce cas d'un leadership de type situationnel. En revanche, toujours au sein des structures privées, les DES ont mentionné avoir comme responsabilité la gestion financière de leur école. Les écoles privées étant payantes, ce sont elles qui se chargent de vérifier que les paiements des frais de scolarité sont à jour comme le précise la DEP12 : « [j]e vérifie aussi tout ce qui est paiement, puisque nous sommes dans une structure privée. Il faut que je sache qui a payé, qui n'a pas payé, il faut que je sache tout ça » (DEP12). Ces DES ont donc des responsabilités spécifiques qui s'ajoutent aux responsabilités communes aux autres DES.

4.1.3.2 Les responsabilités administratives

L'ensemble des DES interrogées (n=17) indique être en charge de la gestion administrative de leur établissement. Elles sont responsables de leur école au plan

administratif. Selon elles, cette responsabilité est celle qui occupe une place de premier plan dans leur quotidien. Les DES soulignent que la gestion administrative consiste à gérer d'une part les ressources humaines, c'est-à-dire les enseignants et d'autre part à coordonner les actions au plan administratif. Le rapport à la hiérarchie ressort particulièrement dans le cadre de cette fonction puisque la DEP14 a mentionné devoir relayer plusieurs informations (les circulaires, les notes de services, etc.) émanant de la hiérarchie aux enseignants. D'autres ont indiqué devoir tenir obligatoirement un certain nombre de documents : « il y a beaucoup de documents pour la gestion administrative » (DEP14). Les documents dont il est question sont en fait des registres qu'elles doivent obligatoirement tenir à jour :

Il y a des documents administratifs obligatoire qu'on a à l'école. Je suis le directeur administratif, donc il y a des documents que je tiens. Il y a le registre des inventaires du mobilier et du matériel, les courriers arrivés et les courriers à transmettre, le registre des visites médicales, le cahier de cantine, le registre de la coopérative scolaire (DEP4).

En plus de ces registres, la DES du public, comme du privé est responsable au sein de son école de l'inscription des élèves comme le précise la DEP14 : « je suis aussi le responsable des inscriptions. Avant qu'un élève ait accès à l'école, il faut que je donne mon ok » (DEP14). Cette responsabilité implique qu'elles doivent tenir à jour le registre matricule qui est un dossier dans lequel tous les élèves de l'établissement sont enregistrés. Un matricule leur est attribué et c'est ce numéro qui permet de suivre l'élève dans l'ensemble de son parcours et ce, où qu'il soit en Côte d'Ivoire. La DEP14 explique qu'en cas de déménagement, la date ainsi que le motif du déménagement doivent être inscrits dans ce registre. En somme, il s'agit d'un document d'une grande importance puisqu'il permet de retracer l'historique de chaque élève.

Les DES mentionnent également un autre type de support d'information qu'elles doivent gérer. Il s'agit du tableau d'affichage. Ce tableau est un support exigé par la hiérarchie et qui doit être disponible en cas de visite de l'inspection ou du conseiller

pédagogique. Il regroupe plusieurs informations comme l'effectif des élèves (en distinguant les genres), l'effectif des redoublants, l'emploi du temps, etc. Le tableau comprend aussi l'effectif des enseignants, leurs rôles respectifs, s'il y a lieu, ainsi que diverses informations les concernant (matricule, grade, année de titularisation, etc.). Finalement, sur ce tableau, l'on retrouve d'autres informations plus générales comme :

[...] le nom matricule de l'école. Il y a aussi les décisions ministérielles qu'on affiche chaque année. Et puis il y a le découpage de l'année scolaire (trimestre) et puis il y a la liste des compositions et des congés sur le tableau d'affichage du directeur qui est dans le bureau du directeur (DEP4).

Force est de constater que la gestion administrative des établissements scolaires de notre étude se centre principalement sur la tenue de plusieurs documents administratifs. D'ailleurs, rappelons, comme mentionné précédemment, que les répondants concernés ont précisé que la formation reçue une fois nommée, consistait justement à appréhender l'actualisation des documents administratifs. En revanche, nous verrons plus loin comment cette responsabilité impacte concrètement le quotidien de nos participants.

4.1.3.3 Les responsabilités pédagogiques

Finalement, les DES exposent avoir des responsabilités au plan pédagogique. Cette dernière responsabilité est brièvement abordée en première partie d'entretien puisqu'elle est longuement développée par la suite. Disons d'abord que les DES indiquent avoir à charge la gestion pédagogique de leur établissement. Elles se définissent comme responsables de l'enseignement et de l'apprentissage au sein de leur école, ce qui fait émerger à nouveau cette fonction de superviseur pédagogique qu'elles s'octroient en lien avec l'exercice d'un leadership pédagogique. Cette responsabilité leur permet d'exercer un contrôle sur tout ce qui a trait à la pédagogie. Les DES parlent en conséquence de supervision des enseignants, des élèves, du suivi de l'exécution du programme, des objectifs de réussite scolaire, des méthodes de travail, etc. Cette

fonction est mentionnée comme centrale raison pour laquelle elle est longuement approfondie dans les sections à venir.

4.1.3.4 Synthèse du rôle et des responsabilités de la DES

Nous pouvons affirmer que la DES est le responsable de son école, il s'agit de l'acteur en charge de superviser l'école. Dans cette optique, elle se positionne comme un relai entre les autorités hiérarchiques et les enseignants. Bien plus, les DES ont affirmé se percevoir comme des représentants de la hiérarchie au sein de leur école. Finalement, nous avons vu qu'elles sont nommées par une commission en fonction de leur ancienneté et de leur expérience en tant qu'enseignant. Une fois nommées, les DES ont affirmé qu'il n'y a pas d'uniformité au regard de leur formation. En effet, certaines DES n'ont eu aucune formation, d'autres ont eu une formation d'un jour à deux semaines et enfin certaines ont effectué une formation dans des structures privées à titre personnel. En ce sens, leurs témoignages démontrent une grande diversité de parcours. Pourtant, rappelons que l'exploration du contexte de la recherche effectuée lors de la problématique a montré qu'en Afrique Subsaharienne, l'absence de formation s'explique en particulier par l'absence de structure dédiée à cette dernière (Baldé, 2014 ; Fiset, 2012 ; Mulkeen, Chapman et Dejaeghere, 2005). Cette absence de structure a été confirmée par les DES de notre étude, qui ont souligné qu'il n'existe pas, au même titre que les CAFOP, de centre de formation pour les DES en Côte d'Ivoire. Finalement, bien que l'offre de formation soit inégale les DES ont reconnu être les acteurs ayant le plus d'influence au sein de leur établissement (Marzano, Waters et McNulty, 2016 ; Ross, 2012). Nous nous sommes alors naturellement penchée sur la gestion de l'enseignement et de l'apprentissage qu'elles exercent au quotidien.

4.2 Le leadership exercé par les répondants de l'étude

Après avoir partagé la perception des DES au regard de la place qu'elles occupent au sein de l'école et plus généralement au sein du système scolaire ivoirien, ainsi que les responsabilités qui accompagnent leur fonction, nous présentons maintenant leurs

témoignages au regard du leadership exercé au quotidien. Pour ce faire, les DES se sont exprimées autour de la gestion de l'enseignement et de l'apprentissage qu'elles mettent en œuvre au sein de leur établissement. Pour finir, elles ont partagé leurs perceptions de la gestion du climat et des conditions de travail dans leur école.

4.2.1 La gestion de l'enseignement et de l'apprentissage

Au regard de la gestion de l'enseignement et de l'apprentissage, les DES ont partagé les dispositifs et les pratiques mises en œuvre en lien avec la pédagogie et la réussite des élèves. De ce fait, nous nous concentrons d'abord sur la mission de l'école, précisément sur la définition et la diffusion de cette mission. Nous abordons ensuite la gestion du programme avant de nous concentrer spécifiquement à l'enseignement et l'apprentissage.

4.2.1.1 La mission et les objectifs de réussite scolaire

Rappelons qu'Hallinger et Murphy (1985) considèrent qu'un leader doit avoir une vision précise de ce que son organisation doit accomplir. Il doit diffuser cette mission et faire en sorte qu'elle soit partagée par tous. Dans le cadre de la présente étude, les DES distinguent deux types de mission soit une mission sur le plan scolaire et une mission sociale.

4.2.1.1.1 La mission scolaire

Les DES soulignent avoir une mission sur le plan scolaire qui consiste à instruire les élèves et à rehausser leur niveau. Plus précisément, elles indiquent majoritairement avoir la mission de permettre à leurs élèves d'acquérir les connaissances de base pour pouvoir progresser au sein du système scolaire. Cette mission implique d'offrir à tous des chances égales de réussite. En parallèle, les DES expriment des objectifs de réussite scolaire élevés. Plusieurs d'entre elles (DEP14, DEP1, DEP11, DEP10) ont affirmé prôner l'excellence au sein de leur établissement : « c'est 100% de réussite à tous les niveaux ! Et c'est à ça que nous tendons » (DEP1). Pour la DEP15, ses élèves doivent

être parmi les meilleurs de la Côte d'Ivoire. Plus modestement, la DEP2, la DEP7 ainsi que la DEP6 précisent que leur objectif est de voir leurs élèves réussir et de permettre à la majorité d'avoir le niveau.

Pour pouvoir atteindre cette excellence, les participants précisent tout mettre en œuvre pour fournir un enseignement de qualité aux élèves. De son côté, la DEP14, DES d'une école privée, affirme veiller à la qualité des enseignants pour atteindre les objectifs fixés. Elle nous apprend à cette occasion que certaines écoles privées ne recrutent pas forcément des enseignants formés au centre de formation des enseignants en Côte d'Ivoire. Ces enseignants n'ont pas le diplôme requis pour enseigner, mais ont une licence ou un master dans une discipline donnée :

Généralement dans les écoles privées, les personnes prennent des personnes qui ont un bon niveau, peut-être un master ou une licence pour enseigner, puisqu'il n'y a pas de centre de formation pour les enseignants du privé. Mais, chez nous, il y a un centre catholique qui forme les enseignants. Il a l'agrément de l'État pour former les enseignants (DEP14).

Ainsi, la DEP14 indique exiger que les enseignants de son établissement aient reçu une formation dans l'un de ces centres, le CAFOP ou le centre de formation catholique. Cette attention portée à la formation des enseignants garantit selon elle l'atteinte des objectifs de réussite fixés. La DEP5 précise de son côté vouloir limiter l'impact que le milieu socio-économique des enfants pourrait avoir sur leurs apprentissages :

Nous avons mis en place un système de telle sorte que les enfants puissent être encadrés, qu'ils n'aient pas de soucis de nourriture tout ça, pour les amener à étudier de façon libérée et puis suivre la formation de façon tranquille. C'est ce qui a fait que les résultats ont suivi (DEP5).

Toujours en ce qui concerne la mission scolaire, les DES ont particulièrement mentionné un objectif de réussite à l'égard des élèves de CM2. Tel qu'évoqué dans le

premier chapitre de cette thèse, la classe de CM2 est la dernière classe du cycle primaire en Côte d'Ivoire. Cette classe est sanctionnée par un examen national le Certificat d'Études Primaires Élémentaires (CEPE). Dans ces circonstances, la classe de CM2 constitue le reflet du travail accompli depuis le CP1, comme la DEP6 l'affirme :

Le CM2, c'est un peu le miroir de l'école. C'est par ces résultats qu'on peut juger l'école puisque c'est un processus du CP1 jusqu'au CM2. Si les résultats sont bons, ça veut dire que l'enseignement a bien été donné. C'est un peu la visée de nos actions (DEP6).

De sorte, dès la classe de CP1 la mission à atteindre en fin du cycle primaire est diffusée, comme le précise la DEP8 : « donc il y a une vision que nous communiquons depuis le maître du CP1, soit comment mener le travail, comment amener les enfants à travailler de sorte qu'à la fin de l'année nous puissions obtenir de bon pourcentage au CEPE » (DEP8). Dans cette optique, l'objectif pour les DES est simple, il s'agit de garantir le plus de réussite possible au CEPE et permettre ainsi le passage des élèves au collège. La DEP7 dira en ces mots : « on nous confie des enfants et l'objectif est que ces enfants atteignent le cap du CEPE qui est notre diplôme. En fin de cycle, il faut que chaque enfant obtienne le CEPE » (DEP7). De son côté, la DEP1, admet fièrement que depuis la création de son établissement privé, tous les élèves de CM2 parviennent au collège sans redoublement. Par ailleurs, elle indique qu'à l'échelle nationale, la réussite au CEPE reste un défi en Côte d'Ivoire. Elle explique alors que, pour la session de 2021, environ 500 000 élèves se sont présentés au CEPE. Sur ce nombre, seuls un peu plus de 250 000 ont effectivement été admis à l'examen. C'est en raison de la complexité de cet examen de passage au collège, en 6^{ème}, que la DEP17 précise intervenir particulièrement auprès des élèves de CM2 de son école :

Pour avoir les résultats que je recherche, je communique beaucoup avec les enfants qui sont dans les classes notamment les classe d'examen. Pendant toute l'année scolaire, je passe dans toutes les classes mais particulièrement

les classe de CM2. Je leur explique ce que c'est que l'examen de l'entrée en 6^{ème}, ce qu'on attend d'eux, le comportement qu'ils doivent développer le jour de l'examen, comment ils doivent présenter la feuille d'examen, comment ils doivent aborder le sujet, etc. (DEP17).

Par leurs pratiques, les DES font état d'exigences élevées à l'égard de la réussite scolaire de leurs élèves. Or ces pratiques et les préoccupations qu'elles sous-tendent semblent liées à l'exercice d'un leadership pédagogique qui s'intéresse justement à la performance des élèves. Également, par cet intérêt élevé pour la réussite scolaire, il semble que les DES de l'étude se rapprochent de deux des styles de leadership identifiés par Blake et Mouton (1987) dans leur typologie des styles de leadership. Il s'agit en outre du style autocratique et du style démocratique qui ont en commun l'intérêt élevé du leader pour les résultats, pour l'atteinte des objectifs de performance fixés.

4.2.1.1.2 La mission sociale

En plus d'avoir une mission sur le plan scolaire comme nous venons de le voir, les DES ont indiqué avoir également une mission sociale à accomplir. En ce sens, au-delà de l'instruction, la mission sociale s'apparente à une mission d'éducation. À ce propos, bien que les DES aient à cœur de voir leurs élèves réussir à l'école, elles font part d'une vision à long terme d'insertion au sein de la société. Pour ce faire, il s'agit de leur donner les outils nécessaires pour qu'ils puissent y parvenir. Comme l'indique la DEP1 pour répondre à cette question : « nous essayons de faire la formation intégrale de l'enfant et on essaie de lui donner tous les rudiments pour qu'à la sortie de notre cycle, l'enfant puisse s'insérer dans la société » (DEP1). Les DES vont plus loin en affirmant qu'il s'agit de former les citoyens responsables de demain : « notre école a pour mission de former de valeureux citoyens de demain ayant des aptitudes et des attitudes » (DEP6). De même, la DEP11 affirme ce désir de préparer l'insertion des élèves au sein de la société ivoirienne :

Nous devons aussi faire de l'enfant un citoyen moderne et modèle pour la société de demain. Nous voulons qu'il développe des valeurs que notre société veut qu'on inculque à cet enfant. C'est nous qui façonnons les enfants pour faire d'eux les citoyens de demain (DEP11).

Les élèves doivent recevoir les outils nécessaires pour mieux appréhender le monde qui les entoure. Il s'agit donc comme l'indique la DEP1 de véhiculer des valeurs afin qu'ils deviennent des citoyens qui impacteront leur environnement : « nous souhaitons que l'enfant soit un élément important de la société, pas seulement exister en tant qu'être humain, mais il doit pouvoir impacter son environnement partout où l'enfant ira au sortir de notre établissement » (DEP1). En suivant cette optique, la DEP8 affirme même que l'élève doit pouvoir devenir une personnalité en Côte d'Ivoire. Dès lors, selon les DES, l'accomplissement de cette mission contribuerait au maintien d'une école de qualité en Côte d'Ivoire.

De son côté, la DEP8 partage une caractéristique propre aux écoles publiques. Effectivement, selon elle, les écoles publiques en Côte d'Ivoire ne sont pas bien considérées par les parents. Elle ajoute que leur réputation n'est pas due à la qualité de l'enseignement qui y est donné, mais plutôt aux effectifs pléthoriques. À ce propos, nous apprenons que dans son école le ratio enseignant/élèves est d'environ 60 élèves pour un enseignant. Pour ces raisons, les parents qui ont davantage de moyens préfèrent inscrire leurs enfants dans l'enseignement privé où les écoles bénéficient de commodités plus attrayantes pour les familles :

Les parents ayant un peu les moyens préfèrent envoyer leurs enfants au privé. Et donc nous, avec le grand nombre d'élève que nous avons, nous mettons des stratégies en place en vue d'amener les enfants à aimer leur école. Parce que quand on fait une comparaison des écoles privées et publiques, il y a une grande différence en termes de commodité. Donc il

faut amener l'enfant à aimer l'école, quelles que soient les conditions dans lesquelles il travaille. Il faut qu'il arrive à aimer l'école (DEP8).

Dans ce contexte, la mission est d'amener l'élève à aimer l'école. Il doit prendre conscience que l'école est un lieu pour apprendre et construire son avenir, et ce quelles que soient les conditions.

4.2.1.1.3 La diffusion de la mission et des objectifs scolaires

L'ensemble des DES interrogées indiquent que la mission est définie par le ministère de l'Éducation Nationale. En ce qui concerne la mission scolaire, la DEP6 précise : « qu'il y a des objectifs à atteindre, il y a des critères de performance qui sont définies à l'avance par la tutelle » (DEP6). De son côté, la DEP1 a affirmé que c'est la hiérarchie qui demande à ce qu'un objectif de 100 % de réussite soit atteint. Dès lors, il implique que les DES s'organisent à l'interne pour atteindre cet objectif : « [c]'est ma hiérarchie qui exige qu'on ait 100 % de réussite. Donc, comme j'ai dit, moi je ne fais que coordonner, accompagner tous les collaborateurs pour qu'ils puissent atteindre cet objectif qui nous ai fixé par nos hiérarchies » (DEP1). Elles affirment alors qu'elles ne font qu'appliquer à leur échelle les objectifs fixés par la hiérarchie. Nous avons donc cherché à en savoir plus sur les modalités d'attribution des missions.

La DEP8 explique qu'à l'échelle du ministère, un thème est déterminé. Au moment de la collecte de données, le thème était le suivant : *Des citoyens responsables pour une école de qualité*. Un thème est attribué à chaque rentrée scolaire à l'échelle du pays : « chaque rentrée scolaire Madame la ministre de l'Éducation Nationale tient d'abord une réunion avec les directeurs régionaux (DREN). Et quand les directeurs régionaux ont fini leur réunion avec madame la Ministre, il y a un thème qui est donné » (DEP8). Ce thème constitue ainsi la vision à partager dans l'ensemble des écoles.

La DEP2 précise que c'est à partir de ce thème que les objectifs à atteindre sont établis pour l'année scolaire concernée. Plus précisément, après avoir rencontré la Ministre, les directeurs régionaux rencontrent les inspecteurs afin de leur transmettre les décisions ministérielles pour l'année. Une fois le thème connu des inspecteurs, il leur revient à leur tour de déterminer les objectifs à atteindre en choisissant un objectif général. Par exemple, au moment de la collecte de données, l'objectif établi par l'inspection de la DEP2 est *Zéro échec*. Cela signifie que tous les élèves doivent réussir à l'école et passer en classe supérieure. En plus de cet objectif général, l'inspecteur peut cibler des objectifs spécifiques, comme améliorer les capacités en lecture des élèves ou encore accroître leurs compétences en calcul. En continuité, après avoir rencontré les directeurs régionaux, les inspecteurs réunissent les DES afin de leur partager le thème et les objectifs à atteindre pour l'année. Il revient ensuite aux DES de diffuser ces décisions de la hiérarchie dans leurs écoles respectives. À leur tour, elles indiquent qu'il leur revient de transmettre le thème et les objectifs aux enseignants. Ils s'organisent alors à l'interne pour respecter ce qui est prescrit.

Certaines DES ont souligné tout de même pouvoir à leur échelle fixer des objectifs plus proches de la réalité de leur école, par exemple des objectifs liés à la propreté des locaux, comme c'est le cas dans l'école de la DEP8. Elles peuvent en ce sens exercer leur leadership en tenant compte de leur contexte pour cibler des objectifs plus généraux à atteindre, bien que ceux-ci ne soient pas purement académiques. Néanmoins, les missions sont fixées par le ministère et acheminées jusqu'aux écoles. Il revient aux chefs d'établissement de s'assurer de suivre et de faire suivre ce qui a été prescrit. D'ailleurs, la DEP11 indique qu'un recadrage peut être effectué par l'inspection s'il y a constat qu'une école n'est pas en phase d'atteindre les objectifs ciblés. Cependant, pour pouvoir atteindre les objectifs de réussite ciblés, les écoles disposent d'un outil central, le programme de formation de l'éducation nationale ivoirienne. Nous nous sommes alors penchée sur la gestion de cet outil par nos DES.

4.2.1.2 La gestion du programme d'enseignement

Dans le cadre des entretiens réalisés, nous nous sommes questionnée sur la gestion du programme au sein des écoles de notre étude. D'après Hallinger et Murphy (1985), le leader exerçant un leadership pédagogique a la responsabilité de se consacrer à tout ce qui concerne le programme, l'enseignement et les apprentissages qu'en retirent les élèves. Les répondants ont alors explicité les pratiques mises en place en lien avec la gestion du programme.

Les DES ont d'abord affirmé que le programme est établi par le ministère de l'Éducation Nationale. Cette même instance effectue un découpage par discipline des notions qui y sont inscrites. Ce découpage, appelé progression, s'organise en semaine, spécifiquement en 32 semaines, correspondant aux 32 semaines de l'année scolaire. La DEP5 va plus loin en ajoutant qu'il y a des semaines dédiées aux cours et des semaines de révision : « nous avons quatre semaines de cours puis deux semaines de révision » (DEP5). Cette progression est précise, car elle indique exactement les notions à aborder semaine après semaine, tel que la DEP1 le souligne : « [elle] dit que par exemple de telle période à telle période, vous avez tel programme à suivre. Nous nous organisons en interne pour pouvoir suivre ce programme qui nous est imposé » (DEP1).

Pour la DEP9, le programme est un guide, puisque c'est avec ce programme que les enseignants doivent préparer leurs cours. Le volume horaire à respecter ainsi que le nombre de séance pour chaque leçon est également fourni dans ce guide, d'après la DEP7. Ainsi, avec le programme et sa progression, les DES indiquent que les enseignants connaissent les leçons à aborder chaque semaine. Dans cette optique, la DEP2 explicite le rôle qu'elle exerce dans son établissement : « [d]onc le directeur, le manager, s'assure que chaque enseignant respecte cette progression. [...] Si nous sommes dans la semaine 8 par exemple, tous les élèves, toutes les classes sont la semaine 8 » (DEP2). De plus, le programme permet à la DES de vérifier que les notions prévues pour une semaine donnée sont effectivement abordées comme l'explique la

DEP9 : « si nous sommes à la semaine 1, on sait que dans la semaine 1, il y a telle notion dans le programme et donc telle fiche que l'enseignant doit faire » (DEP9). Cet outil ressort comme un pilier à partir duquel la DES est en mesure d'exercer son rôle de superviseur pédagogique.

En plus de ce programme et de la progression qu'il comprend, le ministère fournit également la méthodologie établie pour chaque discipline. De plus, les DES précisent qu'un suivi régulier est fait par la hiérarchie, l'inspection notamment. Dès lors, les témoignages montrent qu'il y a un suivi assidu des enseignements, comme la DEP6 l'ajoute : « les enseignements sont dispensés dans le strict respect des programmes établis » (DEP6). Les DES se doivent de veiller à ce que les enseignants respectent ce qui est prescrit par le ministère.

Bien que les DES soulignent l'importance que requiert le programme et la progression qu'il contient, ces dernières précisent qu'elles ne participent pas à la construction de ce guide, mais détiennent un rôle de premier plan dans sa mise en œuvre. La DEP13 affirme par exemple : « on ne fait que suivre. [...] On ne fait que suivre ce que l'État a demandé de dispenser comme enseignement » (DEP13). Il s'agit précisément de suivre la progression afin de pouvoir non seulement terminer le programme, mais aussi réaliser les examens nationaux. En lien avec ces examens, la DEP8 rappelle l'importance de suivre précisément ce qui a été prescrit : « on fait l'effort de suivre le programme pour ne pas être en décalage avec les évaluations » (DEP8).

Cependant, les DES mettent en avant qu'il n'est pas toujours évident de respecter le rythme imposé par le programme. En ce sens, plusieurs d'entre elles indiquent devoir *jouer avec le temps* pour parvenir à boucler le programme. Le problème se pose notamment lorsqu'une leçon n'est pas acquise par les élèves dans le temps déterminé par le programme. Comme la DEP8 le précise, le travail des enseignants consiste à s'adapter à chaque élève, à prendre en compte leurs capacités afin d'ajuster

l'enseignement. Cependant, le rythme imposé par le programme rend cette adaptabilité difficile. La DEP4 explique ainsi : « qu'avec le programme, il y a des notions que les enfants n'arrivent pas à assimiler, on veut insister là-dessus, mais comme on doit courir derrière le programme, c'est compliqué » (DEP4). Pour autant, les DES reconnaissent que revenir sur certaines notions est cruciale dans l'optique d'offrir à tous les élèves les mêmes chances de réussir : « on se dit qu'il ne sert à rien d'aller rapidement si l'enfant ne retient rien » (DEP8). Dès lors, nous apprenons que les enseignants doivent aménager des plages horaires spécifiques pour pouvoir revenir sur les notions non acquises par les élèves : « ce sont des plages qu'on appelle soutien pédagogique. Le soutien pédagogique permet de terminer les notions abordées qui n'ont pas pu être achevé » (DEP6). Nous pouvons constater dans ce contexte que des initiatives locales sont prises par les DES et leur équipe éducative pour accompagner au mieux les élèves, ce qui contribue à confirmer l'intérêt que ces acteurs ont pour la réussite scolaire des élèves.

Toutefois, en lien avec cette difficulté pour suivre le programme imposé, certaines DES ont affirmé que le programme est trop chargé au regard de l'emploi du temps dont elles disposent. Par exemple, selon la DEP4, le programme serait trop chargé par rapport au temps dévolu : « vraiment, c'est le temps qui nous fatigue un peu tellement le programme est chargé » (DEP4). D'autant plus, comme elle le précise, que les supérieurs hiérarchiques, les conseillers ou encore les inspecteurs, peuvent leur faire un rappel à l'ordre lorsqu'ils constatent que les enseignants ne sont pas à jour par rapport à ce qui est attendu. La DEP8 ainsi que la DEP5 rejoignent la DEP4 dans son propos en ajoutant que le programme est d'autant plus difficile à suivre en raison de l'emploi du temps spécifique aux écoles ivoiriennes. En outre, sauf dérogation, en Côte d'Ivoire, les cours se déroulent de 8 heures à 12 heures puis reprennent de 15 heures jusqu'à 17 heures voire 17 heures 30. Les élèves bénéficient alors d'une longue pause méridienne entre 12h et 15h. Or, cette même pause semble problématique pour certaines DES. À ce sujet, la DEP8 précise qu'il n'y a pas de cantine dans son école,

ainsi, les élèves rentrent chez eux pour déjeuner et doivent revenir pour reprendre les cours à 15h. Pourtant, ce retour à l'école en après-midi n'est pas simple pour les élèves :

Quand on finit à 12h, il y a des enfants qui rentrent à la maison et reviennent à 14h30/15h, c'est vraiment épuisant. Et oui, à ce niveau-là, les enfants souffrent. Pour revenir c'est difficile, le système c'est difficile. À l'intérieur on ne se rend pas compte des difficultés mais à Abidjan avec les embouteillages c'est difficile pour les enfants. Donc le programme est un peu chargé pour nos enfants (DEP8).

La DEP8 parle d'un retour à l'école compliqué pour ces élèves qui sont fatigués et peinent à suivre les cours correctement : « très souvent quand ils reviennent les après-midis ils dorment, ils sont fatigués. Dans les classes oui, quand ils reviennent ils sont fatigués, la plupart » (DEP8). Ceci a pour conséquence de ralentir le rythme imposé par le programme prescrit.

Néanmoins, nous avons pu constater que toutes les DES interrogées ne partagent pas le même avis au sujet du programme, puisque certaines ont affirmé qu'au contraire le programme est adapté. Elles expliquent cela justement en raison de cette possibilité de placer des plages de rattrapage et de soutien, ce qui n'était pas possible avec l'ancien programme, comme l'a précisé la DEP6 :

Bon, le programme était chargé par le passé, mais il y a eu un redressement c'est-à-dire qu'on a essayé de le simplifier et de faire en sorte qu'il y ait des plages horaires qui permettent à l'enseignant, au cas où il y aurait des insuffisances dans certaines matières dans certaines disciplines, de pouvoir se racheter. Ce sont des plages horaires qu'on appelle soutien pédagogique. Le soutien pédagogique permet de terminer les notions abordées qui n'ont pas pu être achevées ou être acquises par les élèves. Donc l'emploi du temps est souple. Je pense que de cette façon on peut quand même arriver à boucler le programme (DEP6).

Cette DES partage ici un avis plus nuancé au regard du programme qu'elle considère plus adapté que par le passé. D'ailleurs, la DEP15 avance même que lorsque les enseignants de son école commencent une semaine, ils sont en mesure de la terminer :

Personnellement, je ne trouve pas le programme trop chargé. C'est vraiment adapté à l'âge des enfants, adapter un niveau des enfants. Le programme est vraiment supportable pour les enfants. Il n'est pas trop chargé pour les enfants. Parce que quand on prend le programme, il y a des temps de divertissements. Le programme est très bien conçu pour nos enfants (DEP15).

Au-delà du programme, d'autres outils pédagogiques et didactiques sont utilisés dans les écoles ivoiriennes. En ce sens, les familles ont certaines fournitures scolaires à acheter tout au long de la scolarité de leurs enfants. Par ailleurs, les DES peuvent être confrontées à certaines difficultés propres à l'environnement socio-économique des familles. En ce sens, certaines familles démunies ont de la difficulté à se procurer le matériel demandé. Dans ces circonstances, le gouvernement peut leur venir en aide par le biais d'une dotation. Ainsi, les écoles publiques ivoiriennes ne rencontrent pas de difficultés particulières avec les enfants de parents plus nantis. Cependant, les familles les plus démunies peuvent être en grandes difficultés, et ce malgré les dotations du gouvernement. Face à ces difficultés, il semble que les DES exercent leur leadership pédagogique en mettant en place des dispositifs d'aide pour ces familles afin que ces élèves puissent bénéficier de conditions correctes pour réussir au même titre que les autres. Par exemple, la DEP6 explique qu'un système d'emprunt a été mis en place dans son école :

Il y a quelques fois où l'État peut venir en aide aux parents en faisant des dotations ça peut suffire comme ça peut ne pas suffire. Mais au moins c'est un appui aux parents. Certains parents sont dans une situation de pauvreté ou démunis, on peut alors leur venir en aide où ils peuvent emprunter des livres et nous les remettre à la fin de l'année (DEP6).

Effectivement, l'école dispose d'une banque de livres au sein de laquelle les parents peuvent, en fonction de la disponibilité, emprunter des livres en début d'année et les remettre à la fin de l'année. De son côté, la DEP8 indique devoir faire preuve d'empathie en utilisant les propres fonds des membres de l'équipe afin de permettre aux élèves défavorisés d'étudier dans les mêmes conditions que les autres : « quand c'est comme ça, souvent nous-mêmes en tant qu'enseignant on fait parler notre cœur, c'est-à-dire qu'on fait des dépenses supplémentaires pour pouvoir satisfaire les enfants en leur offrant même des cahiers. Et ça, c'est nous-même qui le faisons » (DEP8). Cette DES est d'ailleurs consciente qu'un enfant n'ayant pas de matériel nécessaire peut difficilement travailler une fois le seuil de la porte de la classe passé. Elle s'implique alors entièrement pour offrir les mêmes chances à l'ensemble de ses élèves. De son côté, pour offrir à tous les élèves les mêmes chances de réussite, la DEP15 n'hésite pas à faire appel aux aides extérieures, aux ONG précisément, afin d'émettre des demandes de matériels scolaires, de livres, de cahiers notamment pour soutenir les familles :

S'il faut écrire aux ONG pour des livres, on le fait pour que l'enfant ait la possibilité d'apprendre. Parce que pour les enfants qui n'ont pas de livre ça devient compliqué. Ils ne veulent plus venir à l'école puisque dès qu'il quitte l'école, arrivé à la maison il n'est plus outillé parce qu'il n'a rien. Il n'a pas de matériel. Donc ça devient compliqué (DEP15).

La DEP15 témoigne ici d'une capacité à faire appel à des acteurs extérieurs susceptibles de venir en aide aux élèves dans le besoin. En ce qui concerne le matériel scolaire, nous avons précisé que le mobilier de l'école est géré par le COGES. À ce propos, les DES soutiennent que désormais, ce comité est en charge de fournir l'ensemble du matériel aux écoles. La DEP15 informe que le gouvernement a pris la décision de financer les COGES afin qu'ils puissent remplir cette fonction. Toutefois, ces fonds ne seraient pas encore parvenus à l'ensemble des COGES du territoire ivoirien, ce qui rend difficile l'accès au matériel. En ce sens, elle explique que les chefs d'établissement n'ont pas le choix de bien répartir les dépenses à partir des fonds reçus

en début d'année et de la coopérative scolaire : « donc nous faisons avec les maigres moyens que le gouvernement nous a donné en début d'année scolaire. Et quand ça finit, on essaie, avec notre coopérative scolaire de faire face à nos besoins » (DEP15). Notons tout de même que les écoles privées de notre étude ne sont pas confrontées aux mêmes difficultés sur ce plan. En outre, les DES de ces écoles affirment avoir les moyens nécessaires pour offrir des conditions de travail adéquates à tous les acteurs. Elles sont alors en mesure de s'assurer que les enseignants et les élèves ne manquent de rien.

4.2.1.2.1 Le matériel pédagogique et didactique

Les DES ont précisé que le ministère met à la disposition des écoles le programme ainsi que la progression qui l'accompagne. En plus de ce guide, le ministère fournit aussi le matériel pédagogique et didactique afin que les enseignants puissent mener à bien leur mission. Fort de cette information et au regard des objectifs de réussite scolaire à atteindre, les DES se sont davantage étendues sur les outils dont elles disposent pour ce faire. Les réponses obtenues montrent l'existence de difficultés tel que la DEP5 l'indique « au niveau des outils, nous avons beaucoup de difficultés ! » (DEP5). Précisément, l'ensemble des DES des écoles publiques expriment que les livres fournis par le ministère ne sont pas adaptés au programme. La DEP4 et la DEP14 précisent qu'ils ne sont pas adaptés à partir du CE1 : « actuellement on a un problème, les livres... Le programme a changé, mais les livres n'ont pas changé » (DEP4). Nous comprenons que le programme a été réactualisé, comme précisé plus haut, en revanche, le changement n'a pas été effectué en ce qui concerne les manuels scolaires. Cela signifie que les livres dont disposent les DES correspondent à l'ancien programme. Considérant cela, la difficulté ressort du fait, comme la DEP4 et la DEP9 le soulignent, que des leçons doivent être faites d'après la progression suivie sans que les enseignants disposent des outils nécessaires : « [...] souvent les leçons qui sont dans le programme ne figure pas dans les livres, ça ne concorde pas. Par exemple, si vous êtes à la semaine

4, dans le livre, ce n'est pas la semaine 4. Ça ne concorde pas » (DEP9). De plus, comme le précise la DEP13, comme les livres ne sont pas adaptés, il est alors compliqué de poursuivre les apprentissages en dehors de l'école en donnant aux élèves des exercices à réaliser.

Également, puisque ces leçons ne se situent pas dans les livres, les enseignants sont alors obligés de chercher des ressources ailleurs : « il faut fouiller ailleurs, donc ça nous fatigue un peu » (DEP4). Comme la DEP5 le précise, les enseignants sont obligés d'aller sur Internet pour trouver des ressources : « aujourd'hui, nous sommes amenés à faire des recherches sur Internet. Ça, il faut qu'on soit clair! C'est sur Internet que nous faisons des recherches pour pouvoir dispenser certaines leçons ! » (DEP5). La DEP9 partage une même expérience en avançant que les enseignants de son école sont contraints d'effectuer des recherches sur Internet afin de trouver les outils nécessaires pour dispenser leurs cours. Pour la DEP7, ces conditions de travail sont difficiles en raison notamment de la fracture numérique qui peut être vécue par certains enseignants : « donc vraiment on travaille dans des conditions un peu difficiles parce que les manuels ne sont pas adaptés à la nouvelle pédagogie et donc au nouveau programme » (DEP7). Dans ces circonstances, la DEP8 admet que les enseignants donnent les cours comme ils le peuvent.

Par ailleurs, encore une fois, toutes les écoles de notre étude ne sont pas confrontées aux mêmes difficultés. En ce sens, la DEP14 informe que les écoles privées catholiques n'utilisent pas les livres fournis par le ministère. En outre, c'est l'enseignement catholique qui détermine les manuels à utiliser chaque année pour ses écoles. Les écoles privées laïques ont, de leur côté, le choix d'opter pour les livres des écoles publiques ou ceux des écoles catholiques. Elles ont aussi la possibilité de choisir elles-mêmes les livres qu'elles utiliseront durant l'année scolaire. C'est le cas de la DEP12 et de la DEP17 qui choisissent en équipe les manuels les plus appropriés pour atteindre les objectifs fixés :

Ici nous choisissons les livres qui sont appropriées au programme. Puisqu'en Côte d'Ivoire nous avons la difficulté d'avoir des livres qui sont appropriés. Ça fait des années qu'on a le programme qui est là, mais des livres qui ne sont pas adaptés. En matière de livre de français, livre de mathématiques et autres, la progression qu'on nous propose n'est pas approprié par rapport au livre qu'on nous donne. Donc, nous on essaie de voir les documents et la documentation qui va vraiment aller avec le programme qu'on donne afin que les enseignements soient vraiment adaptés aux enfants. Nous choisissons cela ensemble d'un commun accord avec les enseignants (DEP12).

Pour ce faire, ces écoles ont développé des partenariats avec des librairies afin de mettre à la disposition des parents, à l'école, tout le matériel requis et ce au même prix qu'en librairie. De sorte, les parents n'ont pas à parcourir la ville à la recherche du matériel demandé. Ils ont cette possibilité de venir directement à l'école pour se procurer l'ensemble du matériel de la liste de fourniture sous forme de kit. Pour la DEP17, la mise en place de ces kits permet de pouvoir commencer les apprentissages avec tous les élèves au même moment. Cela est révélateur des différences en termes de commodités qui caractérisent les écoles privées. De ce fait, au regard du matériel tant pédagogique que didactique, il semble qu'un écart se creuse entre les écoles privées et publiques de cette étude.

Néanmoins, en tant que superviseurs pédagogiques, en plus d'être responsables de la mise en œuvre du programme, les DES ont précisé devoir également superviser les enseignants et les élèves. À ce propos, nous savons que la DES est considérée par plusieurs chercheurs comme l'expert au plan de la pédagogie au sein de son établissement (Marks et Printy, 2003 ; Sané, 2017 ; Sergiovanni, 2006). La pédagogie est quant à elle intimement liée à la réussite scolaire, puisqu'il s'agit du lien grâce auquel l'élève apprend (Lafond, 2008 ; Sané, 2017). Rappelons que l'une des premières caractéristiques du leader pédagogique est que ce dernier s'intéresse particulièrement

à la pédagogie et précisément au processus d'enseignement et d'apprentissage (Baldé, 2014 ; Langlois et Lapointe, 2002). Pour ces raisons, il nous a paru pertinent de nous pencher sur la supervision de l'enseignement et de l'apprentissage pratiqué par les DES de l'étude. Les deux sections suivantes se consacrent d'abord à la supervision des enseignants avant de se pencher sur la supervision des élèves.

4.2.1.3 La supervision pédagogique des enseignants

Rappelons que le leader pédagogique se préoccupe particulièrement de l'enseignement et de l'apprentissage afin de garantir la réussite des élèves (Hallinger et Murphy, 1985). Dans cette optique, nous avons dans un premier temps recueilli les témoignages des DES à l'égard de la supervision des enseignants au sein de leur établissement. De prime abord, ces dernières indiquent que la supervision pédagogique constitue le point culminant de leur rôle en tant que DES. Il s'agit de l'une de leurs principales attributions : « [ç]a, c'est mon rôle principal » (DEP12). Il s'agit même d'une prérogative émanant de la hiérarchie. Effectivement, la DEP9 indique que c'est la mission fixée par la hiérarchie qui rend la supervision des enseignants indispensable : « je dois suivre le travail des enseignants au quotidien » (DEP9). C'est la nécessité de garantir la réussite de tous qui conduit les DES à devoir suivre le travail des enseignants. Pour la DEP11, la supervision pédagogique des enseignants revient d'abord et avant tout à structurer leur travail afin qu'ils soient efficaces au quotidien. Les DES avancent que cet encadrement est nécessaire puisque c'est lui qui garantit la réussite scolaire des élèves, comme la DEP9 le précise :

Nous encadrons les adjoints pour la bonne réussite des élèves. Nous vérifions si l'enseignement est bien donné ou mal donné et s'il est mal donné, le directeur est censé regarder le travail des adjoints. Pour la bonne réussite de nos élèves. L'objectif à long terme c'est la réussite des élèves, à l'examen final en CM2 au CEPE (DEP9).

C'est d'ailleurs pourquoi la DEP17 indique que, dans le cadre de la supervision pédagogique menée, les enseignants de son école sont encouragés à mettre en œuvre toutes les stratégies possibles pour la réussite des élèves :

Comme c'est une école privée, nous sommes très regardants. On donne des objectifs chaque année. Tous les enseignants ont des objectifs. Par exemple l'enseignant de CM2 s'il a 40 élèves, il doit tout mettre en œuvre, mettre en œuvre toutes les stratégies pour obtenir des résultats concluants (DEP17).

De façon générale, les DES soulignent que la supervision des enseignants consiste à suivre, voire contrôler leur travail. Pour ce faire, elles disposent de différents points d'appuis, soit le cahier journal et les visites de classe.

4.2.1.3.1 Le cahier journal

Le premier outil mentionné par les DES de notre étude, tant au privé qu'au public, est le cahier journal. Le cahier journal est un cahier qui regroupe tout ce que les enseignants doivent faire au cours de chaque journée de la semaine. Dans ce cahier se trouvent les fiches de préparation de chaque leçon programmée. Il s'agit d'après la DEP6 du déroulé détaillé des activités et des notions qui sont abordées dans la semaine :

Au niveau de la gestion de l'enseignement, au début de chaque semaine le directeur vise le cahier journal de chaque enseignant. [...] Donc le directeur fait des remarques et des suggestions pour chaque cahier visé. C'est-à-dire que le maître remplit son cahier journal pour nous signifier toutes les activités à mener dans la semaine et donc le directeur prend connaissance, il fait des remarques et des suggestions dans le cahier d'observation qui est inclus dans le cahier journal (DEP6).

Ce cahier, comme l'indique la DEP6, doit être précis : « dans ce cahier on a le déroulé des activités de la semaine, les notions enseignées sont mentionnées avec les références indiquées, les références afférentes. » (DEP6). Les enseignants doivent soumettre ce

cahier ainsi que les fiches l'accompagnant à leur direction qui a pour rôle de le contrôler et de le signer chaque semaine. Dans certaines écoles, le dépôt et le contrôle se font le lundi, dans d'autres écoles, le dépôt se fait le vendredi, le contrôle, le week-end et les enseignants récupèrent le cahier le lundi matin. Quel que soit le jour de dépôt, la DEP5 rappelle le caractère obligatoire de cette action : « les enseignants ont l'obligation de présenter ce document avec les préparations écrites » (DEP5). Par le contrôle des cahiers, il semble que la DES exerce pleinement son rôle de leader pédagogique puisqu'elle a une influence directe sur les enseignements qui sont apportés aux élèves.

Pour contrôler le cahier journal et les fiches de préparation qui l'accompagnent, la DEP10 précise qu'il s'agit de vérifier si la préparation de l'enseignant est en adéquation avec le programme :

Chaque semaine, le programme de la semaine est fait sur des fiches que les enseignants me déposent dans un cahier journal et dans le cahier journal toute la progression de la semaine. Tous les cours qui sont donnés en semaine sont répertoriés dedans avec les exercices. Donc, le vendredi on me dépose ce cahier et moi je prends tout le weekend pour regarder. Je regarde si le programme proposé est en adéquation avec les grandes lignes qu'on s'est donné. S'il y a des corrections à faire, je les marque dans le cahier d'observation et je discute avec le maître pour voir comment est-ce qu'on peut rattraper cela (DEP10).

La DEP17, lors de son contrôle, vérifie particulièrement le temps alloué pour chaque matière. Il s'agit également de vérifier si la méthodologie est celle prescrite par le ministère dans son programme et si les élèves disposent du matériel nécessaire pour travailler. Dans l'école de la DEP3, le suivi du cahier journal est plus accentué puisque l'école est organisée en unités pédagogiques (A, B, C) qui renvoient au regroupement de classes du même niveau. Ainsi, la DEP3 vérifie que les cours sont harmonisés au niveau des classes composant ces unités :

L'unité A ne peut pas aller en avance sur l'unité B. [...] Ils doivent travailler en collaboration. [...] Quand ça ne va pas, ils sont rappelés à l'ordre, ils doivent harmoniser tout ce qu'ils font. [...] On les oblige à harmoniser tout leur travail de sorte que l'on puisse suivre (DEP3).

Lorsque les DES contrôlent le cahier journal ainsi que les fiches des enseignants et qu'elles considèrent que les cours sont mal construits, ces dernières font des remarques dans un cahier d'observation. Si une DES constate un retard dans les enseignements par rapport à la progression, elle le fait savoir dans ce cahier d'observation. Les enseignants ne peuvent ni être en avance ni avoir du retard par rapport à la progression : « [q]uand ils envoient leurs cahiers journaux, j'essaie de voir leur progression, je dis si c'est un peu en retard » (DEP4). De son côté, la DEP6 fait également des remarques dans le cahier d'observation, en revanche, lorsqu'elle ne constate pas de changement, elle convoque l'enseignant « pour lui porter les remarques de vive voix on peut échanger, on est dans ce contexte pédagogique, on peut avoir des pensées convergentes ou divergentes » (DEP6). L'importance de la discussion est aussi soulignée par la DEP3 : « le lundi quand ils viennent récupérer leur cahier chacun regarde son cahier et on essaie de discuter quand ça ne convient pas. [...] On discute toujours. On n'a pas la science infuse. On discute » (DEP3). De son côté, la DEP11 précise que si les manquements persistent, elle fait appel au conseiller pédagogique qui se charge alors de rencontrer l'enseignant afin de lui venir en aide. Nous constatons que le contrôle des cahiers permet à la DES d'avoir un regard sur ce qui se passe dans l'ensemble des classes de son établissement. Cependant, les participants ont déclaré détenir un autre levier pour mener à bien leur rôle de superviseur pédagogique au sein de leur école, il s'agit des visites de classe.

4.2.1.3.2 Les visites de classe

En ce qui concerne les visites de classe, les DES indiquent qu'il s'agit aussi d'une responsabilité au plan pédagogique définissant leur fonction. La DEP6 souligne que les

visites de classe sont de plus imposées par la hiérarchie. Pour autant, les DES rappellent que ces dernières ne consistent pas en de simples vérifications, mais relèvent d'une procédure d'évaluation : « l'objectif des visites de classe est de trouver le maître en situation de classe et de l'évaluer » (DEP10). Plus précisément, il s'agit pour la DEP6 de voir comment l'enseignant est en action, comment les cours sont menés, de vérifier le respect de la méthodologie, mais aussi de voir si le volume horaire est respecté. La DEP12 ainsi que la DEP1 indiquent qu'en plus des cahiers journaux, les visites de classe permettent à la DES de vérifier le respect de la progression imposée. De son côté, la DEP11 ajoute que les visites de classe lui permettent d'abord de vérifier l'environnement de travail des élèves : « le directeur de l'école que je suis, veille à ce que la classe soit propre, que les affichages obligatoires soient là, que l'emploi du temps soit affiché pour que les parents puissent le voir » (DEP11). Elle s'assure d'elle-même que l'environnement de travail soit approprié.

La DEP17 est quant à elle attentive, lors des visites de classe, à l'organisation et aux méthodes d'évaluation des enseignants. Elle prend des notes et rencontre ces derniers pour leur formuler des conseils. La DES vérifie particulièrement si les évaluations sont adaptées aux niveaux des élèves, le but étant qu'ils puissent les réussir. Lors de ces visites, des commentaires sont émis par la DES à des fins d'amélioration : « nous faisons des indications des orientations pour être plus efficace parce que l'objectif est d'être efficace dans l'action » (DEP6). Cet outil de contrôle permet aussi aux DES de s'assurer que les enseignants ne rencontrent pas de difficultés avec un ou des élèves. Lorsque ce constat est fait, la DEP1 indique échanger avec l'enseignant pour voir comment l'aider. Avec cette visite de classe, il semble que les DES accentuent l'influence qu'elles ont sur le processus d'enseignement-apprentissage, puisqu'elles s'assurent en personne que les enseignements donnés soient conformes à ce qui est attendu. Or, cette influence exercée sur l'enseignement et l'apprentissage renvoie principalement à l'exercice d'un leadership pédagogique dont l'objectif est la réussite des élèves.

Bien que les DES reconnaissent les visites de classe comme un outil essentiel pour le maintien d'un enseignement de qualité, ces dernières ont exprimé différentes façons de procéder. En outre, les visites de classe ne sont pas systématiques dans toutes les écoles de notre étude. Par exemple, la DEP12 indique faire des visites surprises chaque semaine dans les classes. La DEP1, elle, précise qu'elle peut prévenir ou pas les enseignants pour leur rendre visite en classe : « je peux aussi les faire de façon spontanée où j'arrive et je dis, bon le maitre est au travail, moi je suis là, je regarde » (DEP1). La DEP1 indique que cette façon de procéder lui permet de voir si le maître suit la progression qui est imposée par le ministère. Si à cette occasion la DES constate des difficultés, elle prend les dispositions nécessaires pour venir en aide à l'enseignant. Pour la DEP15, les visites surprises lui permettent de voir si l'enseignant, est consciencieux au travail : « quand ils savent, qu'ils peuvent être contrôler à tout moment, ils font attention à être toujours en classe en train de travailler » (DEP15). De son côté, la DEP5 indique que les visites de classe ont lieu lorsque les enseignants éprouvent des difficultés. Elle explique qu'elle peut soit constater des difficultés lors du contrôle des cahiers journaux et des fiches de préparation ou un enseignant peut lui-même faire part des difficultés qu'il vit. Dès lors, la décision est prise de venir voir l'enseignant en action. En d'autres circonstances, la DEP5 n'effectue pas de visite de classe et s'explique en avançant que ce sont les conseillers pédagogiques et les inspecteurs qui s'en chargent :

Les visites de classe, ce sont les conseillers et les inspecteurs qui s'en occupent. Mais je les fais quand je constate que l'enseignant a des difficultés, si les difficultés sont énormes, je fais des visites (DEP5).

De son côté, la DEP3, a indiqué ne pas avoir réalisé beaucoup de visites de classe au moment de la réalisation de la recherche. Elle a exprimé ne pas détenir les outils nécessaires pour ce faire. Elle s'est donc rapprochée d'une conseillère pédagogique afin de savoir comment évaluer les enseignants en visite de classe, comment travailler

avec eux par la suite, comment amener les critiques, etc. Forte de cet apprentissage, elle a planifié des visites à venir dans le trimestre : « donc, ça m'a aidé. J'ai fait une programmation pour la semaine prochaine pour commencer à aller en classe et de moi-même évaluer les enseignants » (DEP3). Ce témoignage montre que les DES disposent de ressources pour leur venir en aide en cas de difficulté. Finalement, une DES de l'étude a partagé une situation particulière. En effet, de son côté elle ne réalise que deux visites par mois. Puisque son école est particulièrement suivie par un conseiller pédagogique qui effectue des visites de classe deux fois par semaine. Ce conseiller est en fait en formation pour devenir inspecteur de circonscription, d'où ce dispositif : « il assiste avec le maître et après il vient dans le bureau avec moi pour me dire ce qui a été ce qui n'a pas été et ce qu'il faut faire pour améliorer » (DEP14). Ainsi, le conseiller pédagogique réalise la visite et fait une rétroaction à la DES. Il lui indique ce qui n'a pas été et ce qu'il faudrait améliorer.

Les DES soulignent par ailleurs que ces contrôles se font toujours dans une bonne ambiance pour ne pas ternir les relations entre les enseignants et elles : « il faut mettre la manière pour ne pas frustrer certains. [...] nous le faisons avec la manière, on ne réprimande pas un enseignant devant les enfants. Quand ça ne va pas, on l'appelle au bureau, on échange avec lui » (DEP15). Malgré cette posture de contrôle qu'elles incarnent à travers les visites de classe, les DES restent conscientes de l'importance de maintenir de bonnes relations avec les enseignants. Ce désir d'entretenir de bonnes relations avec les enseignants renvoie selon nous à la nécessité de maintenir une cohésion d'ensemble au sein des établissements du fait de la période de crise vécue par les écoles ivoiriennes. Cela est, encore une fois, révélateur de l'intérêt qu'elles portent pour ces acteurs, ce qui d'ailleurs fait à nouveau écho à la typologie des styles de leadership établie par Blake et Mouton (1987) dans laquelle le style *club social* et *démocratique* se caractérisent tous deux par un intérêt élevé pour les individus composant l'organisation.

Finalement, pour les participants, cette supervision exercée à l'aide des cahiers et des visites de classe leur permet non seulement de suivre le travail des enseignants, mais aussi de veiller à la qualité des enseignements donnés. D'ailleurs, la DEP6 se justifie en affirmant qu'elle a ce devoir de contrôler la faisabilité et la régularité des activités menées par l'enseignant. De son côté, la DEP2 affirme que ce contrôle est indispensable, car elle se considère comme le premier conseiller de l'école. Les DES semblent donc adopter pleinement une posture de contrôle qui leur est toutefois imposée par l'autorité hiérarchique. Bien que ces pratiques soient attendues des DES, nous ne pouvons nier que ces dernières se rapportent précisément à l'exercice d'un leadership pédagogique où le leader amène les enseignants à se pencher précisément sur les enseignements dont bénéficient les élèves.

4.2.1.4 La supervision des élèves

En plus de la supervision des enseignants, la supervision des élèves ressort comme un élément indispensable à l'exercice d'un leadership pédagogique (Hallinger et Murphy, 1985). Effectivement, selon ces auteurs, le leader doit s'assurer que les objectifs fixés se traduisent en pratiques concrètes pour l'amélioration de la réussite des élèves. Nous avons donc cherché à savoir comment le suivi du travail et du progrès des élèves s'effectue dans les établissements scolaires des DES de notre étude.

Nous pouvons dire que les réponses obtenues montrent que la supervision des élèves s'apparente à celle des enseignants. Ce suivi est vu par les DES comme un moyen pour encadrer les élèves afin de les maintenir sur le chemin de la réussite. Cet encadrement permet à la DES d'être à l'affût d'éventuelles difficultés afin de pouvoir mettre en place rapidement des stratégies pour venir en aide aux élèves qui en ont besoin. En revanche, au même titre que la supervision des enseignants, les DES disposent également de divers points d'appui pour superviser les élèves.

4.2.1.4.1 Les cahiers des élèves

Le premier outil de supervision mentionné par les DES est le cahier des élèves. Il s'agit tant des cahiers de leçon que des cahiers de devoir. Ces cahiers sont contrôlés par les DES au même titre que le cahier journal :

Je contrôle le cahier des élèves, c'est-à-dire les cahiers de leçon et les cahiers de devoirs. Je contrôle si le cours a été fait comme indiqué. Par exemple, est-ce que la leçon de géographie qu'on m'a présenté dans le cahier journal a été effectivement faite. Je compare le cours officiel à la progression de chaque mois. Donc tout le monde doit être au même niveau de progression (DEP11).

Par le contrôle de ces cahiers, la DES a la possibilité de s'assurer de la conformité du travail des enseignants :

Le travail des enfants est suivi de la même façon puisque chaque 15 jours, des échantillons de cahier sont déposés, ce qui permet de voir si les maîtres font les exercices régulièrement, si les corrections sont portées, si les appréciations sont portées (DEP1).

La fréquence de contrôle des cahiers varie en fonction des écoles de l'étude. Par exemple, dans son école, la DEP1 récupère et contrôle des cahiers d'élèves tous les quinze jours, la DEP5 chaque semaine et la DEP7 une fois par mois. Néanmoins, nous pouvons constater que ce contrôle est systématique dans chacune des écoles. Ces cahiers, une fois contrôlés, sont signés par la DES. De même, les parents doivent contrôler et signer les cahiers d'élèves chaque mois ou tous les 15 jours, dépendamment des écoles, comme le souligne la DEP1 :

Donc, le travail pédagogique est suivi de cette façon-là. En même temps que je le fais, les parents aussi le suivent parce que chaque 15 jours, les

enfants doivent faire signer leur cahier par leurs parents à la maison pour qu'ils sachent aussi ce que l'enfant fait (DEP1).

Les DES tiennent à ce que les parents soient tenus informés de ce qui se passe à l'école, ce qui montre le lien qu'elles entretiennent avec les familles. En plus du cahier de devoir et de leçon, l'ensemble des DES a mentionné un cahier qui requiert une attention particulière au sein des écoles ivoiriennes, le cahier de roulement. Comme la DEP3 et la DEP5 l'expliquent il s'agit d'un cahier dans lequel chaque élève doit travailler à tour de rôle jusqu'à épuisement de l'effectif de la classe. Tous les exercices sont consignés dans ce cahier :

Les exercices du jour sont consignés dans ce cahier de roulement, c'est-à-dire aujourd'hui si c'est untel qui doit travailler dans ce cahier, il ne travaille pas dans son cahier de devoir. On mettra dans son cahier de devoir, « voir cahier de roulement ». Donc, untel travaille dans le cahier de roulement et le lendemain, c'est un autre élève qui le fait dans ce cahier (DEP3).

Chaque classe dispose de son cahier de roulement. Pour la DEP12, ce cahier est l'outil qui lui permet de garder un œil dans la classe sans y être physiquement en raison notamment du grand nombre de classe que compte son établissement :

C'est le cahier qui me permet de vérifier le travail sans être en classe. On peut ne pas avoir le temps de faire des visites de classe, puisque je vous ai dit que j'ai 16 classes donc. Je ne peux pas avoir le temps au cours de la semaine. Mais, il suffit de prendre le cahier de roulement de la classe et, de mon bureau, je sais déjà ce que le maître a fait durant la semaine. Donc, il est très important pour la classe (DEP12).

Avec ce système, la DEP5 et la DEP10 indiquent qu'elles peuvent avoir une idée précise de ce qui se fait en classe. Ces cahiers sont contrôlés chaque semaine par les DES. Lorsque les enseignants effectuent le dépôt de leur cahier journal, ils soumettent

également à la direction le cahier de roulement de leur classe. La DEP3 précise à ce propos : « c'est ce cahier-là que je dois regarder chaque fin de semaine pour voir ce qu'ils ont fait comme travail dans la semaine en plus d'un cahier de devoir d'un élève » (DEP3). Si la DES constate des insuffisances, elle convoque le maître et ils voient ensemble comment redresser la situation. À noter que les DES précisent qu'en cas de visite dans les écoles par l'inspection, le cahier de roulement doit être présenté à la hiérarchie pour contrôle, c'est pourquoi il est exigé dans chaque classe.

À ce stade, par la supervision pédagogique des élèves il semble que les DES adoptent d'abord une posture de contrôle. Pour elles, ce contrôle a deux fonctions. Tout d'abord, la DEP11 indique que le cahier des élèves (cahier de leçon et de devoir) lui permet de vérifier la concordance entre ce qui est indiqué dans le cahier journal de l'enseignant et ce qui est effectivement fait par les élèves. C'est pourquoi la DEP7 affirme que le contrôle des cahiers lui permet de faire une vérification supplémentaire du travail des enseignants. Plus précisément, avec ce contrôle, elle est en mesure de savoir si les corrections sont faites régulièrement, si les corrections et les appréciations sont portées, etc. Ensuite, il s'agit aussi de voir si les exercices sont adaptés aux élèves et s'ils leur permettent de progresser. La DES suit alors le progrès des élèves en partie à partir des cahiers. Par ailleurs, nous savons que le suivi du progrès des élèves est identifié comme une pratique de l'exercice d'un leadership pédagogique. En revanche, en plus des cahiers, les DES disposent d'un autre levier pour suivre le progrès des élèves, il s'agit des évaluations.

4.2.1.4.2 Les évaluations

La supervision des élèves se matérialise également par de nombreuses évaluations. Nous l'avons vu plus haut, le cycle du primaire en Côte d'Ivoire se conclut par un examen national, le CEPE. En conséquence, les DES expliquent que, pour garantir la réussite des élèves à cet examen final, l'ensemble de leur parcours, du CP1 jusqu'à

cette classe de CM2, est jalonné d'évaluations. Toutefois, ces dernières distinguent deux types d'évaluation. En outre, elles identifient les évaluations organisées par le ministère, les compositions, et les évaluations mises en place à l'interne. Les DES précisent que les compositions sont des évaluations organisées à l'échelle nationale : « les évaluations viennent de l'inspection. Les épreuves ne viennent pas de nous, elles viennent de l'inspection et on fait évaluer les enfants » (DEP9). Ces compositions sont scrupuleusement étudiées de sorte qu'elles correspondent exactement à la progression établie. Comme la DEP2 l'indique « les compositions sont étudiées pour que cette semaine-là on évalue les enfants sur les notions prévues » (DEP2). En outre, la DEP8 rapporte que les compositions tiennent compte de l'organisation de la progression en semaine : « par exemple, si nous avons commencé la rentrée le 13 septembre quand on évalue l'enfant on te dit que du 13 septembre, à novembre par exemple, voici les leçons que le maître est censé avoir donné aux enfants » (DEP8). C'est pourquoi les DES insistent sur le fait que la progression dont elles disposent doit être suivie scrupuleusement afin que les connaissances acquises par les élèves soient celles évaluées lors des compositions. La DEP8 rappelle également que c'est à ce propos que les séances de rattrapage prennent tout leur sens, puisqu'il s'agit de s'assurer que tous les élèves aient acquis les notions enseignées pour être capables de réussir les évaluations. Elle précise toutefois qu'il n'y a pas à proprement parlé de temps dédié à ces séances dans l'emploi du temps. Les enseignants exercent leur propre jugement pour mettre en place ces séances :

Si la leçon n'est pas difficile à comprendre, au lieu de dispenser le cours en 30 minutes, si tu as fini en 20 minutes, les 10 autres minutes tu peux permettre à celui qui n'a pas compris la question précédente de revenir un peu sur cette notion pour essayer de rattraper. On joue un peu sur le timing qui nous est donné au cours de la journée (DEP8).

Bien que cette organisation puisse être compliquée au quotidien, la DEP8 rappelle la nécessité de faire l'effort de suivre le programme pour que les élèves ne soient pas en

décalage par rapport aux évaluations du ministère. Dès lors, le rythme imposé par le programme implique que les DES et l'équipe enseignante doivent prendre des initiatives pour garantir la réussite de tous. De plus, pour les élèves de CM2, en plus des compositions, ceux-ci doivent aussi se soumettre à des examens blancs organisés par le ministère. Là encore, la fréquence des évaluations varie dans les témoignages des DES recueillis. En effet, ces dernières peuvent avoir lieu à chaque fin de trimestre ou tous les deux mois. En plus de ces évaluations, ces compositions organisées par la hiérarchie, les DES indiquent que des évaluations mensuelles sont organisées à l'interne. La DEP17 a par exemple mis en place dans son école une cellule en charge d'organiser les évaluations mensuelles : « en début d'année je fais un programme sur les évaluations avec les enseignants j'ai mis en place une cellule qui organise les évaluations. Cette cellule, en début d'année propose un calendrier des évaluations pour toutes les classes » (DEP17). Nous pensons dans ces circonstances, que les évaluations internes mensuelles constituent pour les DES un dispositif supplémentaire permettant de suivre les progrès des élèves, elles permettent de connaître précisément les acquis et ce qui reste à travailler. Il s'agit aussi de savoir où se situe chaque enseignant dans les enseignements qu'il a à donner et d'y remédier en vue des compositions.

Grâce aux évaluations, les DES suivent le cheminement de chaque élève. Ce suivi est permis puisque celles-ci combinent précieusement dans des fichiers informatisés les résultats des élèves à chaque évaluation. Ces fichiers permettent pour la DEP13 d'observer les progressions, régressions, stagnations des élèves. Dès que la DEP14 constate une régression qui perdure dans le temps, elle interpelle alors l'enseignant de l'élève concerné ainsi que ses parents :

On interpelle les parents et le maître pour voir ce qui ne va pas, pour qu'ils fassent un suivi. Parce que souvent les parents n'ont pas le temps pour suivre leurs enfants. Donc on est obligé d'interpeller. Or, si on ne suit pas leur travail, on ne peut pas interpeller les parents (DEP14).

Dans l'école de la DEP3, la comptabilisation des résultats se fait d'abord par niveau. Rappelons, comme précisé plus haut, que la DEP3 a organisé ses enseignants en unités pédagogiques. Dès lors, après chaque composition, chaque unité a pour responsabilité d'effectuer les statistiques de son niveau. Ces statistiques sont ensuite soumises à la DES pour contrôle. Des remarques peuvent être faites à cette occasion par la DES qui peut rappeler les enseignants à l'ordre lorsque ça ne va pas. Avec ces statistiques, la DES peut voir les éléments qu'il faut travailler. Des remarques sont notées sur les fiches d'évaluation et sont mises à la disposition des parents pour contrôle. Lorsque ces évaluations mettent en évidence des difficultés, les équipes mettent en place des dispositifs de remédiation pour venir en aide aux élèves.

4.2.1.4.3 Les élèves en difficulté

Les participants ont déclaré consigner scrupuleusement les résultats des élèves à chaque évaluation (interne et ministérielle). Cette pratique leur permet d'identifier les élèves en difficulté. À partir de cela, elles indiquent que divers dispositifs peuvent être mis en place pour accompagner ces élèves. Il revient à l'équipe d'élaborer toutes les stratégies possibles pour permettre à l'enfant de réussir. Dans plusieurs écoles, les DES témoignent de la mise en place de cours de renforcement, de soutien pédagogique pour les élèves en difficulté. Après discussion avec les parents, ces séances sont proposées lorsque la DES et l'enseignant estiment qu'elles pourront permettre à l'élève de combler ses lacunes. Lors de ces séances, les enseignants apportent un soutien individualisé aux élèves concernés. Ces séances de soutien sont soit aménagées par l'enseignant soit proposées à des plages spécifiquement dédiées, comme c'est le cas dans certains établissements. Par exemple, au sein de l'établissement de la DEP15, les cours de soutien sont proposés le mercredi après-midi ainsi que le samedi matin. Les DES soulignent également que les séances peuvent cibler une matière en particulier.

Dans l'école de la DEP4, les séances de renforcement sont spécifiquement dédiées à la lecture, comme elle l'explique en ces termes :

Ici, on a un problème vraiment c'est la lecture. Donc on insiste beaucoup sur la lecture. Nous même on a créé au sein de notre école des plages horaires où on revient à la lecture. Même des élèves de CE2 qui n'ont pas compris, on revient avec eux en CP et depuis la fin d'année ça commence à s'améliorer, ça va (DEP4).

En outre, cette dernière affirme que les résultats aux compositions ont fait émerger des difficultés de lecture importantes chez les élèves. C'est alors, selon elle, qu'il a été décidé de mettre en place des séances de renforcement dédiées à la lecture. Ces difficultés s'expliquent selon elle par une demande incitant à limiter les redoublements. Il a donc fallu faire passer des élèves en classe supérieure, sans pour autant qu'ils aient les acquis nécessaires :

[...] à un moment on faisait trop passer les élèves, on dit de faire passer, faire passer... Donc vraiment ça fait que c'était pas ça. On plan de la lecture on a eu des problèmes. Donc on a essayé l'année passée et cette année on fait ça encore et ça va (DEP4).

De façon globale, les DES concluent que l'objectif est de parvenir à s'adapter au niveau de compréhension des élèves en développant des stratégies pour leur permettre de progresser tout en ayant du plaisir. C'est dans cette optique que les cours de renforcement interviennent pour soutenir les élèves qui en ont le plus besoin. Nous remarquons alors que la DES est pleinement impliquée dans l'accompagnement des élèves en difficulté puisqu'elle participe à la mise en place des dispositifs d'aide. Elle montre ainsi l'intérêt qu'elle porte aux élèves et à leur réussite, ce qui rappelle l'intérêt que le leader pédagogique manifeste pour le progrès et la réussite des élèves. Dès lors,

à travers la supervision des élèves, les DES exercent diverses pratiques qui ont pour objectif de garantir la réussite scolaire des élèves.

4.2.1.5 Synthèse de la gestion de l'enseignement et des apprentissages au sein des écoles ivoiriennes

Les DES ont manifesté l'intérêt qu'elles portent à la pédagogie. D'ailleurs, elles ont pleinement adopté leur rôle de leader pédagogique, puisqu'elles ont affirmé que la supervision pédagogique est l'une de leur mission principale. C'est dans cette optique qu'elles s'assurent que le programme établi par le ministère soit scrupuleusement respecté et appliqué par les enseignants. Elles supervisent en conséquence les enseignements par le contrôle des cahiers journaux et les visites de classe. Ce contrôle leur permet d'influencer directement les pratiques des enseignants de façon à ce qu'elles soient conformes à ce qui est attendu. Finalement, elles s'assurent de la répercussion des enseignements sur les élèves par une supervision rapprochée de leurs apprentissages qui passe par le contrôle de leurs cahiers et le suivi de leur progrès aux différentes évaluations. En plus de superviser l'enseignement et l'apprentissage, les DES sont aussi responsables de la gestion du climat au sein de leur établissement. Elles ont alors été longuement questionnées sur les pratiques déployées à l'égard de la gestion du climat.

4.2.2 La gestion du climat

La gestion du climat implique que les DES mettent tout en œuvre pour garantir un environnement sain et propice aux apprentissages (Hallinger et Murphy, 1985). Cet acteur est reconnu comme ayant la capacité d'exercer son influence sur son établissement, notamment sur son climat (OCDE, 2014). Dès lors, la gestion du climat comprend plusieurs pratiques permettant à la DES d'exercer son leadership. Il s'agit notamment de la valorisation de la réussite scolaire des élèves, des relations enseignant/DES, des relations école/famille, de la visibilité de la DES, du développement professionnel des enseignants, etc. (Hallinger et Murphy, 1985). En

premier lieu, en lien avec la supervision des élèves, nous avons voulu savoir si la réussite scolaire est encouragée et valorisée dans les établissements de l'étude.

4.2.2.1 La valorisation de la réussite

La réussite des élèves est au cœur des préoccupations des DES de l'étude. En conséquence, les témoignages ont montré que ces dernières exercent une influence directe sur les enseignements et sur les apprentissages (Camburn, Spillane et Sebastian, 2010). Également, nous savons que le leader a la capacité d'exercer une influence sur la motivation des différents acteurs, des enseignants et des élèves notamment (Leithwood et al., 2004 ; Sagara, 2015). De plus, en Côte d'Ivoire, les pratiques de récompense des élèves par les DES sont reconnues comme des facteurs susceptibles d'améliorer la réussite scolaire des élèves (CONFEMEN et MEN, 2014). Cela nous amène à nous questionner sur les pratiques de récompense des DES de l'étude compte tenu de l'importance qu'elles accordent à la réussite de leurs élèves.

De prime abord, force est de constater que la réussite des élèves est explicitement valorisée et encouragée dans toutes les écoles de l'étude. Dans l'école de la DEP1 par exemple, chaque trimestre, les trois meilleurs élèves sont honorés par une remise de médailles : « les premiers ont la médaille d'or, les seconds ont la médaille d'argent et puis l'autre la médaille de bronze, comme aux jeux olympiques » (DEP1). Dans son école, la DEP3 établit un classement des meilleurs élèves pour chaque classe et ce après chaque composition. Ainsi, les trois premiers de chaque niveau sont présentés aux autres lors de la levée du drapeau : « on les appelle, ils se mettent devant les camarades et puis ils sont ovationnés » (DEP3). Plusieurs DES disposent aussi d'un tableau, nommé tableau d'excellence où le nom et la photo des meilleurs élèves par niveaux sont affichés après chaque évaluation mensuelle. Ainsi, les autres élèves sont encouragés à mieux faire pour avoir eux aussi leur nom sur ce tableau. D'après la DEP3, ce système de récompense permet de stimuler les élèves :

À chaque composition comme j'ai dit, sur le tableau d'affichage là, il y a leur nom avec leurs photos alors tout ceux qui passent dans l'établissement peuvent les voir. Donc ça les stimule au travail et à la prochaine évaluation il essaye de se surpasser. On félicite d'abord tous ceux qui ont bien travaillé et puis pour le reste on les encourage à mieux faire pour pouvoir avoir également leur nom sur le tableau (DEP3).

D'après les DES, les récompenses constituent une source de motivation pour les élèves afin qu'à la vue des meilleurs ils aient eux aussi envie de voir leur nom et leur photo sur le tableau d'excellence. Il s'agit de plus d'une source de fierté pour les parents. De son côté, la DEP4 organise des sorties pour les trois meilleurs élèves de l'école après chaque composition : « on organise des petites sorties, soit on s'en va au zoo avec eux ou bien encore il y a les manèges on va avec eux. Et puis ils ont les petites friandises » (DEP4). D'après elle, cette façon de procéder stimule les élèves à mieux faire : « ça fait que ceux qui étaient les premiers au début, après la deuxième composition ils ont été renversés. Donc il y a de la concurrence » (DEP4). Avec l'espoir de l'arrivée de plus de moyens financiers, la DEP4 espère pouvoir à l'avenir récompenser davantage d'élève par classe pour susciter plus d'engouement pour la réussite au sein de son école. Chez la DEP5, chaque mois, à l'issue des évaluations mensuelles, les cinq premiers élèves sont primés.

Chez d'autres DES, les récompenses sont moins fréquentes et se concentrent principalement en fin d'année scolaire où une journée entière est dédiée à l'excellence. Lors de cette journée, les élèves sont honorés devant leurs pairs, mais aussi devant leurs parents. À cette occasion, les DES peuvent récompenser les élèves avec des livres, du matériel divers, des bons pour un repas à la cantine peuvent également être offerts aux élèves méritants issus de milieux socio-économiques plus défavorisés. Du côté de la DEP10, en fin d'année scolaire, c'est un trophée qui est remis au meilleur élève de l'établissement. Nous pouvons avancer que les DES manifestent des pratiques explicites et visibles pour récompenser et encourager les élèves à atteindre la réussite.

Toutefois, notons que la valorisation de la réussite ne concerne pas uniquement la réussite scolaire. En ce sens, dans l'école de la DEP8, en lien avec cette mission de former les citoyens responsables de demain, un concours lié à la propreté a été mis en place. En outre, il s'agissait pour les élèves de maintenir leur classe, lieu d'apprentissage, dans un état irréprochable et ce tout au long de l'année. Il s'agissait également de ne pas dégrader le matériel mis à leur disposition. À la fin de l'année, la classe jugée la plus propre a été récompensée.

Pour parvenir aux résultats escomptés, les DES ont précisé accompagner au mieux les enseignants qu'elles supervisent. Les participants se sont alors penchés sur les pratiques mises en place pour le développement des capacités des DES.

4.2.2.2 Le développement professionnel des enseignants

Le développement professionnel des enseignants est une préoccupation pour les DES. Ces dernières sont conscientes que le développement de leurs capacités peut les amener à prendre de meilleures décisions pour leurs élèves (Bauer, 2016). Ayant à cœur leur rôle de superviseur pédagogique, ces dernières ont déclaré participer activement à la formation des enseignants de leur établissement. Celles-ci ont précisé les différents leviers qu'elles mettent à profit pour faire en sorte que les enseignants expriment leur plein potentiel. Les participants ont présenté deux dispositifs pour la formation des enseignants, soit les cours critiques et les formations.

4.2.2.2.1 Les cours critiques

Pour parler de la formation des enseignants les DES mentionnent d'abord et avant tout les cours critiques ou encore appelés par certaines, les classes critiques. Les cours critiques sont des moments de rencontre où un enseignant est placé en situation de classe devant ses collègues :

Le directeur peut aussi organiser des cours critiques. Alors le cours critique c'est quoi : un enseignant donne cours et les autres enseignants et moi-même observons sa manière de donner son cours, le respect du programme, la méthodologie, parce qu'il y a une méthodologie pour chaque matière, etc. Nous regardons si les notions enseignées sont diffusées de façon à respecter ce qui a été communiqué par la hiérarchie. Nous tenons toutes ces observations et à la fin du cours nous faisons des critiques constructives, bien sûr. L'enseignant prends note, ce sont des échanges, chacun profite de ces cours critiques et nous répétons cela avec d'autres enseignants (DEP6).

Notons que certaines DES laissent le choix aux enseignants de la discipline à présenter en cours critique. Ce choix peut être fait d'un commun accord au regard d'éventuels difficultés sur une notion. La DES peut aussi imposer la discipline et la notion au regard d'une difficulté qui aurait été constatée lors d'une visite de classe notamment comme la DEP2 le précise :

Donc si le directeur constate une insuffisance, ou bien constate que les cours ne sont pas bien compris par les élèves, on peut réunir les enseignants dans une classe et puis il y a un qui présente le cours en question. Donc c'est ce qu'on essaie de faire et puis si ça ne suffit pas on peut faire aussi venir les conseillers pédagogiques (DEP2).

Dans ce cas, la DES, expert au plan de la pédagogie, exerce son jugement pour déterminer la mise en place d'un cours critique qui a pour but de combler une difficulté. En observant l'enseignant à l'œuvre, il s'agit de voir ce qu'il faudrait améliorer dans sa pratique, de voir les faiblesses, les manquements : « tu fais une ou deux leçons et puis on voit ce qui a marché, ce qui n'a pas marché, on fait des propositions » (DEP4). À la fin de la leçon, l'enseignant concerné est invité à faire son auto-critique. Pour faciliter cette phase d'autocritique, la DEP17 indique que dans son école, les séances de cours critique sont filmées afin d'être visionnées par la suite. L'enseignant peut alors porter un autre regard sur sa pratique : « je dis, toi tu vas faire cette prestation et les autres maîtres sont là on regarde, on note. Ici on a quelque chose pour filmer, on film. Après on lui fait regarder le film » (DEP17). Les enseignants spectateurs ainsi

que la DES échangent sur la prestation de leur collègue. Ils émettent des commentaires, des recommandations afin que, d'après la DEP1, l'enseignant puisse s'améliorer : « chacun partage son expérience et tout le monde se forme à partir de là » (DEP1).

Pour parvenir à émettre des commentaires constructifs, la DEP6 précise que les spectateurs sont particulièrement attentifs à la manière d'enseigner, au respect du programme, au respect de la méthodologie de la matière concernée. Ainsi, pour elle, ces sessions de cours critique sont bénéfiques tant pour l'enseignant en action que pour les spectateurs puisqu'ils agissent eux aussi comme conseillers auprès de leur collègue. Dès lors, ces cours interviennent en vue d'améliorer les performances de l'ensemble des enseignants, ce qui laisse entrevoir un partage des responsabilités de la DES de façon à ce que tous puissent contribuer au développement de leurs capacités. En effet, en lien avec ce qui est attendu, au regard des notions à aborder ou des méthodologies à appliquer, la DES considère ces sessions comme un dispositif pour recadrer les enseignants. Il s'agit d'un moment privilégié pour que tout le monde ait les mêmes informations comme l'exige la hiérarchie selon la DEP11. En revanche, avec ce dispositif, la DES exerce avec efficacité son rôle de leader pédagogique en étant le premier conseiller pédagogique des enseignants puisqu'elle se place dans une posture de soutien et d'accompagnement en vue de l'amélioration de leurs capacités.

Finalement, la fréquence de ces cours critiques varie en fonction des écoles. À titre d'exemple, dans les écoles de la DEP2 et de la DEP4, ces cours n'interviennent que lorsque des difficultés sont constatées. Dans l'école de la DEP5, ils interviennent une fois par trimestre. Néanmoins, si toutefois les cours critiques ne suffisent pas, c'est-à-dire s'ils ne parviennent pas à combler les difficultés, comme l'a souligné la DEP2, les DES indiquent pouvoir bénéficier de formations organisées par les supérieurs hiérarchiques, les conseillers pédagogiques notamment.

4.2.2.2.2 Les formations organisées par la hiérarchie

Les DES ont indiqué avoir la possibilité de faire appel au conseiller pédagogique de leur circonscription en cas de difficulté. Les conseillers pédagogiques ont pour mission de superviser les écoles, ils sont là pour apporter leur expertise aux enseignants sur des sujets divers et variés : « il y a les formations avec nos conseillers, nos supérieurs hiérarchiques directs qu'on appelle les conseillers, qui chaque fois viennent nous mettre à niveau » (DEP7). Ce sont d'ailleurs eux qui, en collaboration avec l'inspection, font les programmes de formation. La DEP3 indique faire appel au conseiller pédagogique pour qu'il vienne au moins une fois par mois pour travailler avec les enseignants, tout cela dans le but de rehausser leur capacité :

Moi par exemple, j'invite quand c'est possible les conseillers. Je vois avec l'inspection s'ils peuvent venir. Ils peuvent venir au moins une fois dans le mois, à leur convenance pour travailler avec les enseignants. Tout ça pour aider les enseignants et les enfants (DEP3).

La DEP17 précise que des sessions de formation sont organisées à chaque rentrée scolaire afin que tout le monde commence l'année sur de bonnes bases. De plus, elles concernent des disciplines précises comme la lecture, les calculs, etc. La DEP7 ajoute que les conseillers font notamment des mises à niveau au regard du nouveau programme en vigueur. La DEP8 partage cet avis en affirmant que les conseillers « viennent renforcer nos capacités » (DEP8). La DEP12 de son côté précise que le conseiller peut se rendre sur place soit pour conseiller la DES soit pour mettre en place une formation avec les enseignants. La DEP15 va plus loin en précisant que lorsque le conseiller n'est pas disponible, puisqu'il supervise plusieurs écoles, elle organise un cours critique. Elle cible précisément la ou les difficultés rencontrées et elle fait un retour au conseiller. Le conseiller décide de la suite à donner en fonction de la difficulté : « s'il faut que l'enseignant reprenne le cours en sa présence, l'enseignant le fait. Et là, lui-même il apporte ces critiques et nous dit comment nous y prendre pour

mener le cours, ce qu'il faut améliorer ainsi de suite » (DEP15). Le conseiller pédagogique donne alors des conseils, identifie des leviers d'amélioration pour les enseignants.

Les participantes ont tout de même souligné que les formations se font par niveau de classe, donc ce ne sont pas tous les enseignants qui y participent, mais les enseignants des niveaux concernés. Par ailleurs, elles ajoutent que les DES, premiers conseillers des enseignants, sont tenues de participer à toutes les formations pour pouvoir accompagner au mieux l'ensemble des enseignants.

4.2.2.3 La relation DES-enseignant au sein des écoles ivoiriennes en contexte post-crise

Nous avons pu constater la préoccupation qu'ont les DES pour le développement professionnel de leurs enseignants. Ceci nous a amené à nous questionner sur les relations qu'elles entretiennent avec ces derniers. Ce questionnement semble essentiel et aide selon nous à comprendre comment les DES exercent leur leadership. Plus précisément, elle contribue à mettre en avant le ou les styles de leadership privilégiés par elles. De plus, ce questionnement nous paraît d'autant plus pertinent au regard du vécu du secteur de l'éducation en Côte d'Ivoire. Rappelons que par le passé les relations et la cohésion au sein des écoles ont lourdement été affectées par une période de crise sans précédent (Chelpi-den Hamer, 2014). Aux prises avec une situation socio-politique instable, le pays a été divisé en deux, avec d'un côté le clan Gbabo et de l'autre le clan Ouattara. L'école n'a ainsi pas été épargnée par cette fracture sociale. Pour toutes ces raisons, nous avons souhaité obtenir les témoignages des DES au regard des relations qu'elles entretiennent avec leurs enseignants.

Les propos recueillis montrent que le maintien d'une relation de qualité entre les membres de l'équipe enseignante est primordial pour les DES de cette étude qui parlent de collaborateurs pour parler des enseignants : « ce sont des collaborateurs qui

travaillent avec nous, donc il faut tout faire pour éviter les accrochages. [...] Quand le climat n'est pas bon, le travail ne peut pas avancer » (DEP2). Elles mettent un point d'honneur à ce que tous les enseignants se sentent bien, que l'ambiance au sein de l'école soit saine. À ce propos, la DEP1 indique qu'il s'agit de relations professionnelles qui ne doivent pas être *mécaniques*. En particulier, plusieurs DES pour parler des relations qu'elles entretiennent avec les enseignants, parlent d'amis, de famille. Il s'agit de relations cordiales, de relations d'entraide : « ce sont mes amis, mes frères. [...] c'est une famille que nous avons essayé de construire » (DEP1). Les rapports sont semblables pour la DEP6 : « nous avons des relations amicales c'est professionnel, mais amical, fraternel même ! On essaie vraiment de se compléter » (DEP6). Pour la DEP1, le maintien de relation de qualité entre les enseignants et elle est cruciale : « je me dis que pour tirer du bon d'un collaborateur, il faut être proche » (DEP1). La DEP3 dépeint également des relations familiales au sein de son école : « On forme vraiment une famille on peut se parler, on se taquine. [...] on fait pratiquement tout ensemble » (DEP3). Cet esprit de famille est important, car comme le précise la DEP13, si un élément de cette famille est défaillant cela peut se répercuter sur tout le monde.

Dans cette même optique, les DES témoignent d'une certaine bienveillance et d'une grande accessibilité à l'égard de leurs collaborateurs : « je vais vers eux, j'essaie de comprendre la personne, j'essaie de discuter, je suis ouverte, ils viennent. Le bureau est là on peut discuter » (DEP3). Elles sont à l'écoute de leurs enseignants. La DEP15 met un point d'honneur à répondre aux préoccupations de ses enseignants. Les problèmes personnels de ne doivent en aucun cas interférer avec le travail. Les enseignants doivent pouvoir venir la voir en cas de problème :

Si tu ne règles pas le problème dont souffre l'enseignant, tu ne peux pas comprendre. Si tu ne fais pas attention, tu peux lui infliger des sanctions, et après tu vas regretter. Donc lorsqu'il y a quelque chose qui ne va pas je

les appelle au bureau et on échange, on réfléchit ensemble. Je ne veux pas qu'il y ait de barrières, que ce soit les enseignants les parents ou les élèves je ne veux pas que, s'il y a un problème ou des difficultés, qu'ils hésitent à venir me voir, à venir me parler. S'il y a un problème je leur dis toujours venez, on va échanger, on va s'entendre. Je suis très accessible pour tout le monde (DEP15).

En dehors du travail, la DEP4 et la DEP6, indiquent garder un lien avec leur équipe à travers notamment des activités récréatives :

On a des activités récréatives. On fait des sorties pour nous détendre on peut aussi organiser des déjeuners, des causeries. Nous essayons un peu de raffermir nos liens. Nous faisons en sorte de déstresser un peu et quand le travail arrive on s'y met à fond (DEP6).

Ces moments favorisent les discussions dans un contexte détendu :

Parce que autour de ça les langues se délient. Donc on se voit régulièrement, il y a la responsable chargée de l'organisation. Donc on se voit autour de ces petits repas et puis il y a des choses qu'on se dit. Il y a beaucoup d'échange, on discute. Il faut quand même se relâcher un peu, de temps en temps il faut changer aussi un peu d'air. (DEP4).

De même, la DEP8 explique que ces moments conviviaux resserrent les liens d'amitié qui existent entre elle et ses collaborateurs. Les DES manifestent un intérêt particulier pour les enseignants qui doivent se sentir bien, écouter et compris dans leur lieu de travail et même au-delà. Il paraît pertinent de rappeler que cet intérêt porté aux bien-être et au plein épanouissement des individus fait référence au style de leadership démocratique identifié par Blake et Mouton (1987). Bien entendu, les DES n'excluent pas la présence de conflits, néanmoins, elles font primer la discussion et les échanges afin d'éviter les accrochages. Dès qu'il y a un problème de quelque nature au sein de son équipe, la DEP2 réunit les enseignants pour discuter et trouver un point d'entente.

La DEP3 n'exclut pas non plus la présence de conflits, au plutôt d'incompréhension entre les membres de son équipe. Néanmoins, elle a mis en place un comité dédié pour régler les soucis du quotidien :

C'est les plus âgés du groupe, ils sont au nombre de 5 ou 6. Donc quand il y a un petit souci, qui vraiment a besoin d'être vite réglé, on approche le comité de sages. Voilà, ils vont se concerter entre eux et si vraiment ça nécessite ma présence ils viennent me voir et puis on règle ça vite fait (DEP3).

Jusque-là, il est vrai que nous nous attendions à ce que les DES mentionnent des faits qui pourraient faire écho à la situation décrite dans la problématique. En revanche, elles nous ont permis de comprendre qu'il y a une volonté ferme de la hiérarchie pour que de telles situations de division ne se produisent plus dans les écoles ivoiriennes. En outre, les DES ont affirmé que c'est la hiérarchie, l'inspection, qui demande à ce que les relations soient bonnes au sein des écoles : « la hiérarchie demande à ce qu'il y ait de bonnes relations au sein des écoles ici » (DEP2). Plus encore, la DEP2 précise que l'inspection demande à ce qu'il y ait des relations de respect mutuel entre les enseignants : « donc au niveau de la hiérarchie on nous demande nous même de faire en sorte que la collaboration soit bonne, que chacun se respecte » (DEP2). Il semble donc que l'une des attributions des DES en Côte d'Ivoire soit de garantir une cohésion d'ensemble au sein des écoles. C'est pourquoi la DEP15 a affirmé que le maintien de relations adéquates au sein des équipes est une de ses fonctions, une de ses responsabilités : « je suis là pour entretenir des relations de fraternité avec mes collaborateurs. L'école, c'est une famille ici. » (DEP15). De ce fait, un point d'honneur est mis au maintien d'un climat de qualité au sein des écoles, ce qui passe par le maintien de bonnes relations avec les enseignants.

Afin de maintenir des relations de qualité avec leurs enseignants, plusieurs DES ont souligné qu'il n'y a pas de rôles définis dans leur établissement. La DEP10 avance à

ce propos que les rôles sont interchangeable. Ce qui est primordial pour cette DES est que le système, que le fonctionnement de l'école ne s'arrête pas : « parce que si le système général s'arrête, on a tous perdu. Donc, j'ai essayé de créer une certaine polyvalence pour qu'on puisse se suppléer pour ne pas que la machine générale s'arrête » (DEP10). C'est dans ces circonstances que les DES accordent une importance particulière à la délégation de responsabilités. Elles partagent leur leadership en permettant aux enseignants d'assumer des rôles de leader, ce qui, encore une fois, fait écho au leadership de type partagé tel qu'exposé dans le cadre du cadre conceptuel. Par exemple, dans son établissement la DEP3 a délégué plusieurs responsabilités à ses collaborateurs :

C'est une école catholique donc il y a le responsable au niveau de la liturgie, il y a la commission environnement, tous ceux qui s'occupent de la salubrité de l'école avec les élèves, il y a le responsable du club santé, il y a un responsable de la coopérative, il y a une responsable aussi au niveau de tout ce qui est organisation des fêtes, et puis on a une mutuelle sur place donc il y aussi un responsable au niveau de la mutuelle (DEP3).

Au plan pédagogique, cette DES a aussi désigné des responsables par unité. La DEP4 a également réparti les responsabilités entre les membres de son équipe. De même, dans l'école de la DEP11, chaque enseignant a des responsabilités, chacun a un rôle à jouer au sein de l'école. Un enseignant est responsable des activités sportives, l'autre de la santé, une enseignante s'occupe précisément des filles et de leur quotidien. De même, plusieurs DES ont déclaré avoir nommé des adjoints qui interviennent notamment dans la prise de décision.

4.2.2.3.1 Le processus de prise de décision

Pour parler de la prise de décision, les DES parlent de deux types de décisions. Il y a d'abord les décisions qui viennent de la hiérarchie. Ces décisions sont reçues par la DES avant d'être transmises aux enseignants : « les décisions qui émanent de

l'administration supérieure nous les recevons et nous les portons à la connaissance de nos collègues. Il s'agit de circulaires et de notes de service » (DEP6). La DEP6 comme la DEP11 indiquent organiser des réunions périodiques pour échanger et apporter des précisions sur les décisions prises par la hiérarchie. La DEP11 va plus loin en indiquant que lorsque ces décisions arrivent à l'école, ils en discutent pour voir comment les mettre en œuvre, en revanche ces décisions doivent s'appliquer. Les DES ne peuvent en décider autrement. Néanmoins, la discussion autour de ces décisions reste nécessaire pour la DEP1 : « c'est comme ça que j'essaie de fonctionner, de faire en sorte qu'il n'y ait pas de difficulté à mettre en application les décisions de la hiérarchie » (DEP1). Elle explique qu'elle procède ainsi, car elle considère que ce sont les enseignants qui sont en contact direct avec les élèves. Ce sont eux qui doivent appliquer les décisions, il est donc normal qu'ils participent activement à leur mise en œuvre.

Mis à part, les décisions de la hiérarchie, il y a les décisions prises à l'interne, soit au sein même de chaque école. Ayant à charge la gestion de l'école, la DES doit parfois prendre des décisions pour son fonctionnement. Pour ces décisions internes, les DES n'ont pas toutes manifesté la même façon de procéder. Par exemple, la DEP1 a choisi des enseignants pour chaque niveau, les plus anciens, avec qui elle échange lors de la prise de décision. Néanmoins, dans aucune des écoles de notre étude il n'y a de prise de décision unilatérale. Plusieurs DES parlent de système démocratique : « les décisions, on le fait de façon démocratique » (DEP2); « je suis un directeur qui adopte la stratégie participative » (DEP14). Du côté de la DEP7, il y a même un système de vote quand les avis sont trop nombreux afin que la majorité puisse l'emporter. Bien qu'il y ait un vote, elle s'assure que chacun ait la possibilité de dire ce qu'il pense. De même, la DEP3 s'assure de donner la parole à tous ses collaborateurs, celui qui a une idée doit pouvoir la donner :

Quand il y a des décisions à prendre, je ne les prends pas vraiment seule.
Je tiens une rencontre, je tiens une réunion et puis ensemble on discute.

Sinon chacun à son mot à dire et puis voilà, on prend une décision ensemble et puis on y va quoi (DEP3).

Plus précisément, la DEP3, ayant une école de 22 classes, a réparti son personnel en unités pédagogiques correspondant aux classes de chaque niveau. Ainsi, lors des prises de décisions, si elles ne nécessitent pas la présence de tous les enseignants, la DEP3 ne convoque que les enseignants responsables des unités pédagogiques. Ces responsables ont alors la charge de concerter d'abord les enseignants de leur unité pour pouvoir ensuite prendre part à la prise de décision avec la DES.

Pour la DEP4 et la DEP5, toutes les décisions même les plus petites sont prises ensemble. La DEP11 indique que si elle prend une décision seule, cette dernière ne sera pas acceptée par ses collaborateurs. De même, dans l'école de la DEP9 quand il y a une décision à prendre, elle convoque les enseignants, chacun donne son point de vue et la décision est prise en équipe. Pour elle, une DES ne décide pas seule, mais donne la parole à ses collaborateurs. À ce propos, la DEP5 indique qu'il s'agit surtout d'éviter les problèmes, les malentendus : « je ne suis pas un dictateur, quand bien même que je sois le directeur, j'écoute les autres, leurs avis » (DEP5). Dans l'établissement de la DEP4, ceux qui ont une idée sont encouragés à la partager avec les autres : « celui qui a une idée, il vient il nous propose et puis j'appelle les autres collègues, ils me demandent si j'ai des informations, des idées et puis ça fait qu'on évite beaucoup de problème » (DEP4).

Toutefois, bien que la discussion et les échanges apparaissent comme primordiaux, la DEP5, la DEP3 et la DEP6 reconnaissent tout de même qu'il y a des décisions qu'elles prennent seules pour la bonne marche de l'établissement. Parfois, la DEP6 prend des décisions uniquement avec son adjoint. La DEP7 concerte également d'abord son adjoint avant de concerter les autres. La DEP10 peut avoir à trancher après avoir pris en compte les avis des autres. La DEP2 et DEP14 procèdent aussi de façon consultative,

mais précise tout de même que la décision finale leur revient. Pour la DEP15, lorsqu'elle pense que la décision ne va pas porter préjudice à l'enseignant, elle prend la décision seule. Il peut s'agir de décision qui touchent la pédagogie, l'aspect socio-culturel ou l'animation de l'école. Pour prendre ces décisions internes, les DES disposent d'un outil précis, le conseil des maîtres.

4.2.2.3.1.1 Le conseil des maîtres

Le conseil des maîtres est une réunion qui rassemble la DES et l'ensemble de ses enseignants. C'est au sein de ce conseil, que la DES convoque et dirige, qu'elle partage l'ensemble des instructions et circulaires officielles. C'est aussi lors de ce conseil que les décisions internes sont prises. Le conseil des maîtres peut être convoqué par la DES ou par les enseignants qui en ressentent le besoin. Un procès-verbal est établi à l'issue de chaque réunion, afin que les supérieurs hiérarchiques soient informés des décisions prises à l'interne. Les fréquences des conseils des maîtres varient en fonction des écoles. Dans l'établissement de la DEP2, le conseil des maîtres a principalement lieu à la rentrée, à la fin de chaque trimestre et en fin d'année. Le conseil de rentrée permet en quelque sorte de mettre en perspective l'année scolaire :

Dans ce conseil nous présentons les objectifs l'émission à atteindre, nous faisons la distribution des classes, l'attribution des cours comme on appelle, et nous donnons le matériel à chaque enseignant, puis nous faisons aussi l'état des lieux par rapport à l'année précédente (DEP6).

Le conseil de fin d'année quant à lui permet d'analyser les résultats scolaires et de décider de ce qu'il faut mettre en place pour les améliorer. C'est aussi lors de ce conseil que le parcours scolaire des élèves est analysé : « nous décidons des passages, c'est-à-dire des admis, des redoublements et des renvois s'il y en a » (DEP6). Du côté de la DEP8, lors du conseil de fin d'année, chaque enseignant, en faisant son bilan, peut indiquer les difficultés rencontrées avec certains parents ou avec certains élèves. Il

s'agit d'une occasion pour les enseignants de discuter et se venir en aide mutuellement. La DEP14, dans son école, organise un conseil des maitres après chaque composition. Cette rencontre a pour but d'analyser les résultats, mais aussi de discuter des élèves qui ont des difficultés : « à ce conseil chaque enseignant parle des élèves qui ont des difficultés et ensemble on trouve des solutions pour que l'enfant se relève. C'est ensemble en conseil qu'on décide de ce qu'il faut faire pour les enfants en difficulté » (DEP14). Il s'agit de trouver des solutions en équipe pour ces élèves. Notons que pour les écoles privées, bien que les décisions soient discutées en conseil des maitres, celles-ci doivent obligatoirement être portées à l'approbation du fondateur de l'école.

Finalement, quel que soit le processus de prise de décision adopté, les élèves sont toujours au cœur des préoccupations des équipes. L'objectif est de pouvoir trouver ensemble des solutions pour aider au mieux les enfants. Mis à part quelques DES, les répondants interrogés impliquent tous, à différents degrés, les enseignants dans le processus de prise de décision. Les directions tiennent à ce que la voix de tous soit entendu. De plus, nous avons noté que parmi les styles de leadership identifiés par Blake et Mouton (1987), le leader adoptant le style démocratique est précisément celui qui implique ces subordonnés dans le processus de prise de décisions de façon à ce qu'ils se sentent responsables des décisions prises.

4.2.2.4 Le maintien d'une haute visibilité au sein de l'établissement

En début d'entretien, nous cherchions à savoir comment la DES ivoirienne se perçoit au sein du système éducatif ainsi que les rôles qui lui sont attribués. Nous savons que le leadership pédagogiques est un processus relationnel qui repose sur une DES visible et active au sein de son établissement (Murphy, Elliott, Goldring et Porter, 2007). De ce fait, nous nous intéressons maintenant précisément à la présence des DES de l'étude au sein de leur établissement.

L'ensemble des DES interrogées se considèrent comme accessibles. La DEP3 se perçoit comme une personne visible au sein de son établissement tant pour les élèves que pour les enseignants. Il s'agit pour la DEP6 et la DEP8 de considérer les élèves comme leurs propres enfants, de se mettre à leur niveau. La DEP10 ajoute d'ailleurs que l'écoute détient une place importante dans l'apprentissage. Pour ces raisons, la DEP4 considère qu'elle doit être disponible et à l'écoute de tout le monde : « je ne tiens pas compte des préjugés, les préjugés gâchent beaucoup de chose. Je suis réaliste » (DEP4). Il ne doit y avoir de barrière entre les différents membres de l'équipe. Pour la DEP10, l'accessibilité constitue la base de sa politique. D'ailleurs, cette dernière organise sa journée de façon à accueillir les élèves le matin au portail de l'école : « chez nous les cours commencent à 7h30. Moi à 7h je suis au bureau. Quand je sors à 7h10 ou 7h15, j'accueille tous les élèves. Le personnel qui arrive pourra me trouver à la porte » (DEP10). De même, si un parent a un besoin d'échanger avec la DEP10 à ce moment, il le fait. De son côté, la DEP1 s'assure de passer saluer les enfants dans leur classe tous les lundis. Néanmoins, de façon générale les DES ont témoigné du désir d'être visibles et actifs au sein de leur établissement. Par ailleurs, en lien avec cette préoccupation pour maintenir une haute visibilité en étant accessible tant pour ses collègues que pour les élèves, nous nous sommes interrogée plus en détail sur les relations que les DES entretiennent avec un autre acteur incontournable, les parents.

4.2.2.5 Les relations école-famille

L'ensemble des DES contactées ont déclaré maintenir des relations étroites avec les parents d'élèves. Les parents sont vus comme de véritables partenaires : « ils sont comme des partenaires pour la bonne marche de l'établissement » (DEP5). À ce titre, la DEP6 indique faire appel aux parents pour qu'ils puissent l'épauler :

Si nous avons des difficultés nous faisons appel aux parents afin de leur donner des instructions pour qu'il puisse nous épauler parce que c'est vrai

que nous donnons l’instruction mais il faut qu’en avale les parents puissent aussi suivre leurs enfants (DEP6).

C’est en cela que la DEP6 fait des relations école-famille son cheval de bataille, puisque seule, l’école ne peut encadrer les enfants. Dès lors, le contact avec les parents est permanent. Dans leur école, les DES incitent les parents à ne pas hésiter à venir à leur rencontre en cas de problème. La DEP6 confie même à ce sujet qu’elle reçoit les parents au même titre que les élèves. De son côté, la DEP11 admet recevoir les parents à des plages horaires dédiées. La DEP10, elle aussi précise recevoir les parents sans rendez-vous le mercredi. Quelle que soit la méthode choisie, pour les DES l’essentiel est de pouvoir répondre aux préoccupations des parents.

Pour assurer la réussite scolaire de ses élèves, la DEP10 a instauré un véritable relais entre la famille et l’école. Il s’agit d’être en lien étroit avec les parents pour leur permettre de suivre le travail des élèves. Selon elle, parfois, l’enfant peut vivre à l’école des difficultés qui peuvent venir de l’environnement familial. Être proche des parents permet alors « de comprendre le contexte pour ajuster nos démarches » (DEP10). C’est pourquoi la DEP11 affirme que l’école et les parents forment une équipe : « nous-même nous formons une équipe » (DEP11). Lorsque des enseignants rencontrent des difficultés avec un enfant, ils entrent en contact avec les parents pour trouver des solutions ensemble. Pour la DEP1, il s’agit de pouvoir trouver ensemble des solutions pour guider au mieux les élèves :

Il y a un contact permanent entre les parents et les enseignants. S’il y a un problème qui est évoqué on essaie ensemble de voir comment accompagner l’enfant pour surmonter ces difficultés pédagogiques. Donc le suivi se fait de façon régulière et si l’enfant a besoin de cours d’appui, ensemble avec l’enseignant on voit ce qui est bon pour lui (DEP1).

Pour les DES, cette collaboration avec les parents est essentielle pour parvenir aux résultats escomptés, pour atteindre les objectifs fixés.

Le témoignage des DES montre que ce lien avec les parents se manifeste de plusieurs façons. Tout d'abord, les DES tiennent à ce que les parents puissent suivre comme elles le progrès des élèves. Ce suivi se fait notamment par les cahiers des élèves. Les DES mettent les cahiers des élèves, les cahiers de devoir notamment à l'approbation des parents. Elles considèrent que ceux-ci doivent pouvoir suivre l'évolution de leurs enfants. Il s'agit également de constater le cas échéant les difficultés vécues par leurs enfants. En cas de baisse des résultats qui perdure dans le temps, les DES n'hésitent pas à interpeller les parents. Les parents doivent aussi signer les relevés de notes à chaque fin de trimestre.

Par ailleurs, à la fin de chaque trimestre, après chaque composition, une journée porte ouverte, est dédiée à l'accueil des parents : « on décrète une journée porte ouverte après les évaluations et les parents passent discuter avec les enseignants. » (DEP3). Il n'y a pas de cours ce jour, les enseignants reçoivent durant ce temps les parents de leur classe respective. À cette occasion les parents prennent connaissance des résultats des dernières compositions et des bulletins de fin de trimestre. En fonction de l'évolution du rendement des élèves, la DEP3 avance que ces journées portes ouvertes peuvent permettre de mettre le doigt sur d'éventuels problèmes personnels ou familiaux. Les difficultés peuvent être scolaires, mais aussi comportementales, l'important pour les DES reste de pouvoir échanger avec les parents :

Lorsqu'on fait les compositions on appelle les parents pour qu'ils puissent venir à l'école prendre les bulletins des enfants. Il y a ce moment, on discute avec les parents. Par exemple, s'il y a des petits soucis de retard avec un enfant, on discute avec les parents. Donc, ensemble nous essayons de trouver des solutions pour que l'enfant soit à l'heure et puisse bénéficier des cours au même titre que les autres (DEP11).

Dans cette optique, les journées portes ouvertes, permettent de s'accorder pour aider au mieux l'enfant : « ces journées porte ouverte permettent de savoir s'il n'y a pas un problème familial et puis, on essaie de discuter avec les parents pour voir comment aider l'enfant » (DEP3). Les élèves ne présentant pas de difficultés particulières sont félicités devant leurs parents et invités à poursuivre leurs efforts.

Dans le contexte des écoles privées, soit avec des parents plus nantis, la DEP3 explique que certains élèves ont des répétiteurs à la maison, soit des professeurs de soutien particulier. Ainsi, toujours pour accompagner au mieux les élèves, les répétiteurs sont également conviés lors de ces journées portes ouvertes au même titre que les parents. Les enseignants échangent alors avec eux de façon à harmoniser leurs pratiques.

En plus de ce lien, les parents ivoiriens participent activement à la vie de l'école à travers un comité qui leur est dédié. Il s'agit du comité de gestion des établissements scolaires (COGES). Rappelons que ce comité est dédié au fonctionnement de l'école, il a en charge les structures de l'école. La DEP4 et la DEP5 expliquent que c'est le directeur, avec son équipe qui sont chargés de voir les problèmes de l'école et de les soumettre au comité : « on identifie les problèmes et ils cherchent les moyens de financement » (DEP5). Ce comité cherche alors des partenaires pour subvenir aux besoins de l'école : « par exemple, on a des problèmes de tables et de bancs parce que nos effectifs sont importants, donc ils cherchent des partenaires pour nous aider » (DEP5). C'est en cela que la DES a pour rôle de superviser le COGES. Dès lors, force est de constater que les parents sont présents dans la vie de l'école ivoirienne. Ils sont explicitement impliqués dans le fonctionnement de l'école à travers le COGES.

4.2.2.6 La gestion de l'environnement scolaire au sein des écoles ivoiriennes

Rappelons qu'en plus de son rôle administratif et pédagogique, comme nous l'avons abordé précédemment, les DES ont exprimé avoir un rôle extra-scolaire. À ce titre, elles se voient comme des chefs de famille qui ont le devoir de créer un climat sain, bienveillant et propice aux apprentissages au sein de leur école. Selon elles, il est de leur responsabilité de créer et de maintenir un climat de qualité à l'école : « donc le directeur a le devoir de créer dans son école un climat propice à la convivialité auprès de ses élèves et de ses enseignants, même avec les parents d'élèves » (DEP4). En conséquence, les DES indiquent en général que l'ambiance au sein de leur école est saine : « je n'ai pas de difficulté à exercer ma fonction » (DEP1). Ayant connaissance de la période tumultueuse traversée par le pays, il semblerait que tout soit mis en œuvre par les DES pour qu'une certaine harmonie règne au sein des établissements scolaires. La DEP10 admet tout faire pour que le climat soit le plus détendu possible. Il s'agit pour la DEP9 que l'ensemble des acteurs, élèves et enseignants, aient le goût de venir à l'école. Pour la DEP2, une bonne ambiance est nécessaire pour le bon fonctionnement de l'école : « pour la bonne marche de l'école la collaboration doit être bonne. Les conflits entre collaborateurs ça arrive, mais on arrive toujours à trouver une solution. Ça arrive, mais on arrive à gérer, il faut toujours privilégier les enfants » (DEP2). Il est donc possible de comprendre que les difficultés ne doivent pas entraver le bon fonctionnement de l'établissement. Par exemple, si un enseignant ne s'entend pas avec sa direction, il peut ne pas présenter son cahier journal. Or, sans cela, la DES ne peut pas suivre son enseignement. En somme, il s'agit surtout pour les DES d'offrir aux élèves un environnement favorable aux apprentissages toujours dans l'optique de favoriser leur réussite.

Le bien-être des élèves est au cœur des préoccupations des DES. À titre d'exemple, au sein de l'établissement de la DEP10, plusieurs activités ont été mises en place pour

permettre aux élèves d'apprendre en jouant. C'est ainsi qu'un orchestre a été acquis au sein de cette école :

[...] à terme c'est un enfant qui va sortir du système avec à la clé un instrument qu'il saura jouer de sorte que si demain ce n'est pas un grand intellectuel, dans une grande académie, ça sera peut-être un grand musicien dans un grand orchestre (DEP10).

À noter que les DES interrogées n'ont pas signalé avoir été touchées par des conflits au sein de leurs écoles ces dernières années. Par ailleurs, la DEP3 confie tout de même qu'à la prise de ses fonctions en tant que DES les relations au sein de son équipe étaient compliquées. Elle explique cela par le fait qu'elle a pris ses fonctions alors que l'année scolaire avait déjà commencé : « je suis arrivée en plein milieu d'année scolaire, je suis arrivée en janvier après les congés de Noël, et donc il y avait des habitudes qui étaient ancrées » (DEP3). De plus, il s'agissait de sa première expérience en tant que DES. Il a donc fallu qu'elle les amène à accepter sa nouvelle vision: « j'ai dit moi je suis venue non pas pour diviser mais pour former une école comme j'aime bien le dire une « école famille » (DEP3). En cela, la DEP3, fait ressortir la nécessité de former une équipe soudée : « je dis, c'est un bateau et je ne pourrais pas conduire ce bateau seule, alors j'ai besoin d'eux. Donc je souhaiterais qu'on mène à bon port ensemble ce bateau » (DEP3). Force est d'admettre que le climat d'ensemble ici décrit fait écho aux relations enseignants/DES exposées précédemment. Nous constatons encore une fois que les DES ont à cœur de créer et de maintenir des conditions favorables au plein épanouissement de tous. En plus de se concentrer sur l'enseignement et l'apprentissage la DES exerçant un leadership de type pédagogique se préoccupe aussi du bien-être des différents acteurs qui l'entourent. De plus, en ayant à cœur le bien-être de l'ensemble de ces acteurs, il semble que les DES affirment à nouveau leur choix pour un style de leadership démocratique avec lequel le leader témoigne d'un intérêt élevé pour les individus.

Toutefois, au-delà de l'ambiance générale au sein de l'école, les DES ont fait part de quelques difficultés. À ce propos, l'école de la DEP4 rencontre des difficultés liées à l'environnement l'école. Il s'agit d'un problème de salubrité en raison de l'absence de personnel pour nettoyer les sanitaires : « les enfants veulent aller aux toilettes. Ça fait que nous même on est obligé de lutter avec notre propre moyen, c'est ça qui nous fatigue un peu. Parfois, ils sont obligés d'aller dans les herbes ! » (DEP4). Les DES ont indiqué que le gouvernement a voulu prendre en charge des frais qui jusque-là étaient à la charge du COGES, soit des parents. Or, depuis ce changement, l'État n'a pas encore débloqué les fonds pour l'ensemble des COGES comme le souligne la DEP4:

Avant, c'était les parents qui participaient aux frais des COGES et là le gouvernement a dit qu'il va s'occuper des frais du COGES, mais depuis les fonds ne sont pas encore arrivés donc ça nous fatigue. Pour s'occuper des toilettes, on ne sait pas comment on va faire ! (DEP4).

Dès lors, l'école a dû avancer ses propres fonds pour palier la situation. Néanmoins, la DEP4 indique que les fonds sont à ce jour épuisés. De ce fait, c'est désormais l'équipe éducative qui s'occupe elle-même du nettoyage de l'école : « actuellement pour le nettoyage de l'école, c'est nous même qui nous en occupons pour que les enfants puissent travailler là, nous même on s'investit dedans » (DEP4). De son côté, la DEP8 souligne un autre type de difficulté davantage lié à l'accès à son école. En effet, située au fond d'une cité, celle-ci doit être traversée par les enfants avant qu'ils puissent s'y rendre. Cette difficulté d'accès peut être selon elle un frein à une fréquentation assidue des élèves et des enseignants non véhiculés. Également, du côté de la DEP7 deux classes ne se situent pas sur le site du groupe scolaire. En ce sens, deux classes du groupe scolaire sont physiquement éloignées de quelques kilomètres du reste de l'école. Cela complique alors la tâche de la DES qui peut difficilement visiter de façon régulière ces deux classes et avoir ainsi un regard sur ce qui s'y passe. De plus, nous

avons noté que des difficultés spécifiques sont vécues par les DES de l'enseignement public.

4.2.2.6.1 Les effectifs pléthoriques

Comme nous l'avons constaté à l'aide des informations recueillies lors des entretiens, le ratio enseignant/élèves est conséquent au sein de l'enseignement public. La DEP11 explique que c'est la densité de la population qui conduit à surcharger les classes. D'ailleurs, dans son école, ce ratio est de près de 80 élèves pour un enseignant. Il est difficile de fournir un enseignement de qualité dans ces circonstances. Dès lors, les participants confient que, dans ces conditions, les enseignants exercent leur fonction comme ils peuvent. C'est aussi pourquoi la DEP8 a précédemment précisé que les écoles publiques en Côte d'Ivoire sont mal considérées par certains parents. Finalement, une autre difficulté, et non des moindres, est mentionnée par les DES, de l'enseignement public en particulier.

4.2.2.6.2 La lourdeur administrative

Les témoignages recueillis montrent que les DES de l'enseignement public sont tout(e)s enseignant(e)s à temps plein. Cela signifie qu'elles ne sont pas déchargées, elles ne bénéficient pas de l'appui de remplaçants afin qu'elles puissent, à des jours définis, se consacrer uniquement à des tâches administratives. Cette particularité constitue un véritable problème selon elles :

C'est ça le problème en Côte d'Ivoire. Tous les enseignants de primaire tiennent des classes, car il y a une insuffisance d'enseignant. Donc, en tant que directeur d'école, on a le même emploi du temps. On s'arrange pour pouvoir faire en même temps l'administration et puis les cours aussi dans notre classe. [...] On est obligé de trouver le temps pour recevoir les parents et faire toute l'administration. Voilà, c'est comme ça, on n'est pas détaché. On gère l'administration en même temps que notre classe (DEP2).

Dans ces circonstances, les DES sont amenées à jouer plusieurs rôles en même temps :

Chez nous, quand tu es directeur, tu tiens en même temps une classe. Donc ça veut dire, que tu joues deux rôles en même temps. Tu tiens la classe où tu dispenses les cours, en même temps tu fais l'administration et en même temps les relations extérieures avec les parents et les partenaires. Donc il y a trois rôles en fait que tu joues (DEP5).

À l'unissons, les DES font ressortir que par moment, les tâches administratives sont telles, qu'elles prennent le pas sur leur fonction pédagogique : « donc je fais beaucoup plus l'administration que de visite de classe » (DEP3). Ainsi, pour pouvoir superviser l'enseignement des enseignants, les DES se basent sur les nombreux documents, les cahiers journaux, les cahiers des élèves qu'ils vérifient en dehors des heures de cours : « donc je les juge plus le week-end quand je dois prendre leur travail, leur préparation de cours, c'est comme ça que j'essaie de voir leur travail » (DEP3). La DEP11 concentre également son travail administratif en dehors des heures de cours. Ce travail hors temps de classe représente une charge de travail non négligeable pour la DEP3 : « C'est laborieux comme travail, je me dois de lire les préparations de cours et puis voir ce qui ne me convient pas. J'ai un cahier de remarques, j'inscris tout ce que je fais comme remarques sur les préparations de cours » (DEP3).

De même, la DEP11 souligne le temps que ce travail de supervision lui demande : « quand je dois m'asseoir pour signer tous les cahiers journaux depuis 7h30 il y a des fois jusqu'à 8h30 je suis en train de regarder ça, mais ma classe m'attend entre temps ! Il n'y a personne ! » (DEP11). En plus de ce contrôle des cahiers, les DES mentionnent un ensemble de tâches administratives qu'elles doivent obligatoirement remplir, des registres qu'elles doivent obligatoirement actualiser. D'après la DEP6, les DES ont l'obligation de faire un point d'honneur à l'administration, au détriment de la pédagogie. Il s'agit notamment du registre matricule, du registre des inventaires, du

registre de transmission, du registre des courriers arrivés et sortis, les cahiers de visites médicales pour les élèves et les enseignants, le cahier de cantine, pour les écoles qui ont une cantine, le cahier pour la coopérative scolaire, etc. Comme la DEP14 l'indique : « des documents, il y en a beaucoup! ». La DEP4 et la DEP14 parlent également d'un tableau, le tableau d'affichage qui doit comprendre de nombreux éléments. Il y a notamment, l'effectif des élèves, l'effectif des filles, l'effectif des garçons, le nombre de redoublants, l'emploi du temps, le rôle rempli par les enseignants en plus de leur rôle d'enseignement, les dates de composition, les date de congés, les décisions ministérielles, etc. Pour la DEP4, ce tableau est nécessaire puisque si un supérieur vient à l'école, il doit pouvoir retrouver toutes les informations dont il a besoin sur ce tableau. En plus de ces exigences, les DES doivent également assister à un certain nombre de réunions tel que l'affirme la DEP9 : « on vous appelle, il y a une réunion. Vous partez, les enfants restent seuls dans la classe que vous tenez » (DEP9). Pour assister à ces réunions, elles n'ont d'autres choix que de laisser leur classe : « il faut aller là-bas, mais les enfants sont laissés pour compte » (DEP5). Dans ces circonstances, la DEP6 admet qu'il s'agit de jongler avec le temps pour que les enfants ne soient pas perdants. Nous comprenons qu'au quotidien, l'administratif peut perturber le bon déroulement de la fonction d'enseignant d'une DES :

Vous êtes là, il y a un parent qui vient vous voir. Vous êtes prêt à faire cours et il vous dit « monsieur le directeur, je veux vous voir ». Vous partez au bureau, pour recevoir le parent, soit pour régler un conflit entre élèves ou entre parents d'élève. Pendant que vous réglez le problème, il n'y a personne dans la classe pour donner le cours à votre place. Quand vous avez fini vous revenez en classe pour pouvoir faire le cours, donc ça vous met en retard (DEP9).

De même, pour remplir leur rôle de supervision pédagogique des enseignants, les DES indiquent qu'elles doivent empiéter sur le temps d'enseignement de leur propre classe :

[...] et là encore je vais ajouter que nous laissons nos classes et nous partons suivre nos collègues, nos adjoints, pour voir comment ils enseignent dans les classes. Parce que si nous ne faisons pas cela, nous ne pourrions pas avoir une idée de l'enseignement que l'adjoint donne. Donc des fois, le directeur laisse la classe, et dit à un enseignant aujourd'hui je viens vous voir faire tel cours (DEP9).

Pourtant, du fait qu'elles ont une classe à charge, elles ne peuvent pas toujours remplir correctement leur rôle de superviseur pédagogique :

Comme nous avons une classe, on ne peut pas être tout le temps dans les classes des adjoints. Donc, de temps en temps on fait un effort, on enseigne, on encadre les enfants dans notre classe et, lorsqu'on a un bout de temps, on fait un programme pour passer voir les collègues (DEP15).

Pour toutes ces raisons, la DEP5 pense que les DES devraient par moment être déchargées de la classe. Elle nous dit d'ailleurs qu'en début d'année les directions peuvent être dans l'impossibilité de donner des cours à cause de la charge administrative :

Dites-vous bien, qu'en début d'année le directeur peut ne pas dispenser de cours pendant 2 à 3 semaines. Ah oui, prendre son temps à recevoir les parents, les dossiers d'élèves, il faut immatriculer les enfants, ranger les dossiers... Ah non, si tu n'as pas l'expérience, de pouvoir caler les rendez-vous, tu peux même ne pas donner de cours pendant un mois ! (DEP5).

Pour toutes ces raisons, les DES du publique indiquent qu'il s'agit d'une difficulté au quotidien. Cependant elles reconnaissent toutes la nécessité de demeurer enseignant pour rester à jour au plan de la pédagogie. En ce sens, malgré les difficultés rencontrées, leur rôle d'enseignant et de superviseur pédagogique leur tient à cœur.

4.2.2.7 Synthèse de la gestion du climat au sein des écoles ivoiriennes

Les DES sont particulièrement attentives au climat qui règne au sein de leur école. Elles ont témoigné être conscientes de l'importance du maintien d'un climat de qualité pour le plein épanouissement de tous. Pour parvenir à cette tâche, les participants ont partagé diverses pratiques soit la valorisation de la réussite des élèves, l'accompagnement professionnel des enseignants, les relations avec les familles, etc. En revanche, des difficultés ont émergé de leur discours. Les DES rencontrent quelques difficultés qui perturbent leur quotidien et la mission de réussite scolaire qu'elles doivent atteindre. Pensons notamment à la place qu'occupe leurs responsabilités administratives dans leur quotidien. Néanmoins, par leurs pratiques, nous sommes à même de croire que les DES déploient majoritairement un leadership pédagogique. Toutefois, avant d'être en mesure de l'affirmer, il nous faut d'abord mettre l'ensemble des propos en perspective avec les points de vue des différents chercheurs qui se sont penchés sur la question.

CHAPITRE 5

DISCUSSION DES RÉSULTATS

Cette recherche se consacre à l'étude du leadership de direction d'établissement scolaire (DES) du primaire en Côte d'Ivoire en lien avec la réussite scolaire des élèves. Nous avons présenté les résultats de cette recherche dans le chapitre précédent. Ces résultats se basent sur les témoignages recueillis lors des entretiens. Dix-sept entretiens ont été menés avec des DES du primaire de la ville d'Abidjan. Rappelons que la question générale de recherche est la suivante : Comment se manifeste le leadership des DES du primaire pour améliorer la réussite scolaire des élèves en Côte d'Ivoire ? L'objectif général en découlant a été ciblé comme suit : Identifier et analyser l'exercice d'un leadership des DES du primaire en Côte d'Ivoire. Par la suite, à partir du cadre conceptuel, nous avons précisé les questions spécifiques de recherche, soit : Quelles sont les caractéristiques du leadership exercé par les DES du niveau primaire en Côte d'Ivoire ? Quelles sont les pratiques de leadership pédagogique des DES du niveau primaire en Côte d'Ivoire pour l'amélioration de la réussite scolaire ? Finalement, les objectifs spécifiques ont été précisés :

- Identifier le ou les types de leadership exercés par les DES;
- Identifier l'exercice d'un leadership pédagogique;
- Analyser le ou les styles de leadership déployés par les DES en lien avec le ou les types de leadership exercés.

Dans ce chapitre, nous discutons des résultats présentés précédemment en prenant appui sur le cadre conceptuel ainsi que sur la problématique de la présente recherche. Le chapitre s'organise alors en deux grandes sections. Dans la première section, nous revenons sur le rôle et les responsabilités évoquées par les DES lors des entretiens. La deuxième section porte spécifiquement sur l'analyse du leadership pédagogique. Cette deuxième section comporte plusieurs sous-questions organisées selon le cadre d'analyse proposé au chapitre précédent. Rappelons que ce cadre d'analyse est actualisé puisqu'il comprend les catégories émergées des propos recueillis, soit : le rapport à la hiérarchie; la relation école-famille et les trois types de responsabilités (pédagogique, administrative, matériel et organisationnel) qu'elles ont décrits. Nous mettons en lien l'ensemble de ces témoignages avec les propos rapportés par la littérature scientifique.

5.1 La DES en Côte d'Ivoire

Au cours des entretiens, les DES se sont longuement exprimées sur leur place au sein du système scolaire ivoirien et sur les responsabilités liées à leur fonction. Elles ont apporté de nombreuses informations au regard du processus de recrutement, de leur formation, sans oublier les rapports qui les lient à leur hiérarchie. Il s'agit maintenant de mettre en lien les propos recueillis avec les éléments du cadre conceptuel exposés dans le chapitre dédié.

5.1.1 La place de la DES au sein du système éducatif ivoirien

Les témoignages exposés au chapitre précédent montrent que les DES se considèrent comme des membres à part entière de la communauté éducative. Aucune des DES n'a minimisé l'importance de son rôle dans son école et de façon plus globale, dans le système éducatif ivoirien. Cette perception partagée par les DES rejoint celle de Ross (2012) et d'Isabelle et Labelle (2017) qui ont précisé que la DES est un acteur indispensable au sein de son école. D'ailleurs, l'une d'entre elle a affirmé être un maillon essentiel pour l'amélioration de l'enseignement primaire en Côte d'Ivoire. Les

DES se perçoivent en conséquence comme le centre névralgique de cette société que constitue l'école puisqu'elles sont à la fois coordonnatrices et organisatrices du quotidien. Cette perception fait écho à la vision que Marzano, Waters et McNulty (2005, 2016) ont partagé de la DES, qui selon eux, est la personne qui a le plus d'influence au sein de son école. Par cette capacité à influencer les autres, les DES se sont également décrites comme les acteurs en charge de faciliter les échanges au sein du groupe. Au regard de la période instable vécue par les établissements scolaires ivoiriens, il semble que la DES s'octroie la mission d'assurer la cohésion au sein de son équipe. Or, rappelons que Bauer (2016) ainsi que Hallinger et Murphy (1985) ont justement indiqué que la DES adoptant un leadership de type pédagogique a à charge la gestion du climat au sein de son école, ce qui passe par la création et le maintien d'un environnement de travail propice au plein développement de tous. De ce fait, en s'exprimant sur leur fonction de DES, ces dernières font déjà ressortir la préoccupation qu'elles partagent pour les conditions d'enseignement et d'apprentissage au sein de leur établissement.

En revanche, au-delà de cette influence, les DES ont également mis en évidence l'importance liée à leur rôle de responsable de l'école. En effet, les DES ont exposé avoir le devoir de régler les problèmes au quotidien. Nous comprenons que la position de DES induit qu'elles doivent être sur tous les fronts afin d'assurer le bon fonctionnement de leur établissement. Ces acteurs se positionnent comme des personnes référentes au sein de leur organisation. Par ailleurs, les propos recueillis ont permis de constater que ce statut de personne référente induit un rapport singulier entre les DES et leur hiérarchie.

5.1.1.1 Le rapport à la hiérarchie

En s'exprimant sur la place qu'elles occupent au sein du système éducatif, les DES ont explicité les rapports qu'elles entretiennent avec leur hiérarchie. L'analyse de leurs réponses laisse penser que les DES associent une valeur hautement symbolique à leur

poste. Elles se considèrent comme des représentants de la hiérarchie au sein de leur établissement. Comme Marzano, Waters et McNulty (2016) l'ont précisé, la DES s'apparente à un communicateur et en cela elles assurent le lien entre la hiérarchie et les enseignants. L'une d'entre elles a même affirmé devoir être à la hauteur de la confiance que l'État lui a accordée en la nommant à ce poste. Nous comprenons que les DES prennent à cœur leur fonction et tiennent à ne pas décevoir leur hiérarchie. Cette perception est encore plus marquée pour les DES des écoles privées. Rappelons que ces dernières ont précisé avoir deux responsables, le ministère d'un côté et le fondateur de leur école de l'autre. Or, pour les DES de ces établissements, le fondateur est considéré comme le chef suprême. Il les a précisément choisies pour remplir la fonction de directeur de leur établissement. Dès lors, le discours des DES laisse entrevoir une position de redevabilité envers le fondateur de l'école. Elles se doivent de remplir la mission qui leur a été confiée par le ministère, mais surtout par le fondateur. Cela explique d'ailleurs qu'elles ont à cœur de tout mettre en œuvre pour obtenir de bons taux de réussite.

5.1.2 Le processus de recrutement et de formation

Lors des entretiens, les DES ont été invitées à expliciter le processus de recrutement mis en place pour les DES en Côte d'Ivoire. Leur témoignage a fait émerger que le processus de nomination est pris en charge par une commission dédiée où siège l'inspecteur ou l'inspectrice de circonscription. Cependant, cette commission se penche sur des critères tels que l'ancienneté ou encore la réputation de l'enseignant. Nous comprenons donc que les enseignants ayant le plus d'ancienneté et bien notés par leur hiérarchie sont ceux susceptibles d'être retenus par la commission. Or, les propos des participants confirment justement ceux de Fiset (2012) et de Gbongué (2015) qui ont montré que le recrutement des DES en Afrique Subsaharienne, y compris en Côte d'Ivoire, ne repose pas toujours sur des critères en lien avec la gestion scolaire. Ainsi, les participants ont confirmé que, à travers ce processus, il est davantage question de se pencher sur leur historique d'enseignant.

Une fois le processus de nomination connu, nous nous sommes alors questionnée sur la formation accompagnant ce nouveau rôle de DES. Tout d'abord, les propos des participants ont montré que la formation initiale pour être enseignant est plutôt uniforme, bien que des disparités soient ressorties dans l'enseignement privé. Généralement, après le baccalauréat, les candidats accèdent au CAFOP par voie de concours et y sont formés pendant trois ans, en alternant cours théoriques et stages pratiques en classe. Par ailleurs, faisant écho aux propos de Fiset (2012), force a été donnée de constater que le parcours de formation pour accéder au poste de DES est plus ou moins existant d'une part et ne permet pas forcément d'acquérir les compétences nécessaires à l'exercice des fonctions de DES d'autre part. Nous avons effectivement noté que les parcours exposés par les DES diffèrent les uns des autres. En outre, une fois nommées, certaines DES n'ont effectué aucune formation, d'autres ont eu une journée de formation, d'autres encore ont suivi une formation de deux semaines ou un mois. Malgré cette diversité de parcours, l'ensemble des DES ayant suivi une formation ont précisé que celle-ci se concentrait essentiellement sur les fonctions administratives du rôle de DES. Rappelons qu'elles ont expliqué que les responsabilités administratives concernent principalement la tenue de plusieurs documents. Alors, la formation reçue après la nomination, lorsqu'il y a lieu, se consacre essentiellement à l'apprentissage de l'actualisation des registres et autres documents administratifs exigés. En d'autres termes, la formation reçue, lorsqu'elle existe, ne permet pas aux DES d'avoir tous les outils en main pour pouvoir exercer pleinement leur fonction. Cela est d'ailleurs confirmé par plusieurs d'entre elles qui ont avoué avoir appris les rudiments du métier sur le terrain. Pour autant, disons tout de même que cette précision des DES quant au contenu de la formation est particulièrement intéressante. Effectivement, elle permet déjà de conforter l'idée que le rôle administratif des DES ivoiriennes semble prendre le pas sur les autres responsabilités qui leur incombent, les responsabilités d'ordre pédagogique notamment. En raison de l'importance que requiert la fonction de DES en Côte d'Ivoire, ces dernières ont déclaré qu'un tel poste s'accompagne d'un certains nombres de responsabilités.

5.1.3 Les responsabilités de la DES

Nous avons cherché à connaître les perceptions des DES de l'étude quant à leur rôle et leurs responsabilités au sein du système éducatif ivoirien. Nous l'avons vu, la DES est un acteur de premier plan au sein du système scolaire. En conséquence, un certain nombre de responsabilités lui incombent. La recension des écrits a permis de démontrer qu'une grande part des actions d'une DES est de chercher tous les moyens possibles pour améliorer la réussite scolaire des élèves. Dès lors, pour parler des responsabilités qui leur reviennent, les DES ont distingué trois familles de responsabilités, soit des responsabilités pédagogiques, administratives ainsi que matérielles et organisationnelles.

Les responsabilités au plan matériel et organisationnel impliquent que la DES exerce son leadership dans des contextes hors du champ scolaire au sens académique du terme. Ce champ implique de gérer tout ce qui est nécessaire au bon fonctionnement de l'école. Les DES ont notamment parlé de la gestion du matériel didactique et pédagogique. Ce matériel est rigoureusement géré par ces acteurs qui le réceptionnent et le répartissent au sein de l'équipe. En cas de besoin, les enseignants doivent passer par leur DES pour obtenir du matériel, en cours d'année scolaire. Ainsi, en lien avec les idées avancées par Bos et Chaliès (2019), la DES semble s'assurer que les enseignants aient les outils nécessaires pour pouvoir travailler. Plus encore, il semble que cette façon de procéder permettent aussi de limiter une utilisation excessive des ressources qui peuvent parfois être limitées. La DES se positionne alors comme le régulateur du matériel, qui attribue à chacun ce dont il a besoin en fonction des ressources disponibles.

En plus du matériel pédagogique et didactique, la DES gère également le mobilier de l'école, en partenariat avec des acteurs extérieurs tels que le COGES, le comité de parents des écoles ivoiriennes. Ce comité est dirigé par la DES qui a pour rôle de transmettre les besoins de l'école aux membres du comité. C'est donc elle qui, après

concertation avec les autres membres de l'équipe éducative, fait connaître les besoins aux parents, de sorte que les élèves puissent travailler dans de bonnes conditions. Cette pratique concorde avec les écrits de Leithwood et ses collaborateurs (2004) qui ont affirmé que les conditions de travail des enseignants et des élèves ont un effet sur les apprentissages. Dès lors, il est à noter que l'ensemble des DES se montrent attentives à l'environnement de travail des enseignants et des élèves, ce qui, comme Bush et Glover (2014) l'ont rappelé, amène les enseignants, mais aussi les parents, à assumer des rôles de leader. Entre autres, lorsque la DES fait connaître au COGES les besoins de l'école, il revient ensuite à ce comité de trouver les moyens nécessaires pour obtenir ce dont l'école a besoin. Les membres de ce comité sont pleinement autonomes et responsables dans cette procédure. Néanmoins, ce partage de responsabilités fait écho aux propos des chercheurs tels que Etheridge (2009), Hulley et Dier, (2005), Le Bihan (2013) ou encore Marks et Printy (2003) qui affirment que l'implication de plusieurs acteurs dans le fonctionnement d'une organisation renvoie à l'exercice d'un leadership de type partagé. En effet, en mettant en œuvre ce type de leadership, la DES permet aux parents de contribuer pleinement à la scolarité de leur enfant. Or, Hulley et Dier (2005) confirment l'importance d'impliquer les parents afin que ceux-ci soient des partenaires dans la scolarisation de leurs enfants. Bien entendu, la visée de ces pratiques est de favoriser la réussite scolaire des élèves en leur offrant ce qu'il faut pour y parvenir.

Nous avons pu constater que ces responsabilités sont encore plus larges pour les DES de l'enseignement privé, puisqu'elles vont de la gestion financière à la gestion des moyens de transport. Force est de constater qu'elles doivent faire preuve d'une grande capacité d'adaptation. Par ailleurs, notre constat rejoint l'étude de Jonnaert et ses collaborateurs (2006) qui considèrent qu'une DES qui exerce un leadership pédagogique de façon efficace est celle qui est capable d'adapter ses pratiques en fonction du contexte. Rappelons par exemple le cas de la DEP12 qui a dû, après concertation, modifier les horaires de son établissement pour permettre aux élèves de

regagner leur domicile le plus tôt possible. Cela sous-entend que la DES ne se confronte pas uniquement à des situations en lien avec la scolarité ou l'administration, mais elle est aussi amenée à prendre en charge des responsabilités diverses et variées. Comme Hersey et Blanchard (1978) l'ont fait remarquer, cette capacité d'adaptation fait aussi référence au type de leadership situationnel qui conduit la DES à s'adapter à la situation rencontrée pour y répondre avec efficacité. Finalement, les responsabilités d'ordre matériel et organisationnel ont été identifiées comme des attributions où les DES peuvent faire preuve d'initiative en mettant en place des projets, des associations, des quêtes, etc. Le but de ces initiatives étant toujours la recherche de l'amélioration du quotidien des élèves et des enseignants, dans une optique de contribuer au bien-être de chacun. En concordance, Blake et Mouton (1987) ont rappelé qu'un leader ayant un degré d'intérêt élevé pour les acteurs qui l'entourent manifeste le recours à un style de leadership davantage démocratique. Les DES se montrent particulièrement attentives au bien-être des élèves et des enseignants.

Par la suite, les participants ont mentionné brièvement les responsabilités pédagogiques qu'elles doivent assumer. Bien qu'elles les considèrent comme centrales, elles ont, à cette étape de l'entretien, simplement énuméré les actions que comprend cette responsabilité. Finalement, les DES ont indiqué avoir la charge de la gestion administrative de leur établissement. Au regard de cette fonction, nous avons pu comprendre qu'elle repose principalement sur l'actualisation de nombreux registres et documents administratifs. Autrement dit, la gestion administrative ressort comme un certain nombre de prescriptions à remplir. Toutefois, à cette évocation, les participants ont particulièrement insisté, d'une part sur l'aspect obligatoire de cette tâche et, d'autre part, sur l'ampleur qu'elle détient sur leur quotidien. Selon nous, cette insistance est d'emblée révélatrice, puisqu'elle semble faire émerger un dilemme vécu par les participants de notre étude. Effectivement, nous pouvons d'ores et déjà penser que les DES de cette étude paraissent tiraillées entre leur rôle pédagogique et les tâches administratives à accomplir.

5.2 Types et styles de leadership déployés par les répondants de notre étude

Les témoignages des participants de l'étude permettent d'affirmer que les DES ont une place de premier plan au sein de l'école ivoirienne. Par conséquent, ces dernières doivent remplir plusieurs fonctions qui nécessitent l'affirmation de leur leadership. Nous nous sommes penchée sur l'analyse des pratiques des DES de l'étude en tâchant de déceler l'exercice d'un ou des types de leadership tout en identifiant le ou les styles de leadership privilégié(s) pour le mettre en œuvre. Nous revenons d'abord sur l'ensemble des pratiques évoquées en lien avec la mission et les objectifs de réussite. Puis, nous nous arrêtons aux propos émis au regard de la gestion de l'enseignement et de l'apprentissage. Pour finir, nous analysons le témoignage des DES à l'égard de la gestion du climat au sein des écoles de l'étude.

5.2.1 La mission et les objectifs de réussite en Côte d'Ivoire

Pour parler de la mission de leur école, les DES ont distingué deux types de mission : la mission scolaire et la mission sociale. Avec la mission sociale, il s'agit de donner aux élèves les outils nécessaires afin qu'ils puissent s'insérer dans la société. Elles partagent alors une vision de leur école qui doit pouvoir inculquer des valeurs et former les citoyens de demain. Cependant, les DES se sont davantage attardées à la mission scolaire qui leur est confiée. De façon générale, elles témoignent avoir à cœur de fournir aux élèves les connaissances de base afin qu'ils puissent poursuivre leur parcours scolaire le plus loin possible. Il s'agit d'un véritable désir de pouvoir permettre aux élèves d'accéder au collège. L'ensemble de nos répondant(e)s témoignent en conséquence d'objectifs de réussite élevés, ce qui concorde avec les propos de Dhuey et Smith (2011) qui ont affirmé que le leader pédagogique véhicule des attentes élevées en termes de réussite. Dès lors, certaines DES ont affirmé prôner l'excellence au sein de leur établissement. De plus, tel que Hulley et Dier (2005) l'ont rappelé, l'instauration et le maintien d'attentes élevées en termes de réussite est une priorité pour l'exercice d'un leadership de type pédagogique. À ce propos, les DES sont conscientes que

certaines facteurs peuvent affecter la réussite des élèves. Elles sont à ce titre conscientes que l'environnement familial peut agir négativement sur l'atteinte des objectifs de réussite. Cela explique qu'une DES ait indiqué tout mettre en œuvre pour qu'aucun obstacle, notamment d'ordre socio-économique ne puisse entraver les apprentissages des élèves. Dès lors, la réussite est au cœur de leurs préoccupations. En revanche, par le fait même que les DES se préoccupent de la réussite scolaire des élèves, Dhuey et Smith (2011) considèrent qu'elles en viennent à influencer cette réussite. Nous pensons alors que cet objectif poursuivi à l'échelle nationale imprègne le discours des DES qui ont manifesté sans équivoque leur désir de voir tous leurs élèves réussir et ainsi accéder au collège.

Ce constat s'est confirmé lorsque les DES ont précisé que la mission scolaire est justement fixée par la hiérarchie, par le ministère de l'Éducation Nationale. À l'échelle nationale des objectifs à atteindre sont définis et, selon elles, c'est la hiérarchie qui demande à ce que l'excellence soit visée, plus précisément 100% de réussite au CEPE. Cette instance s'inscrit ainsi dans une dynamique d'obligation de résultats. Dans ces conditions, les DES n'ont d'autres choix que d'appliquer et de faire respecter les prescriptions du ministère. Par ailleurs, l'analyse des témoignages permet d'affirmer que lorsque les DES parlent de réussite, celles-ci parlent surtout des notes, des résultats aux examens. La recension des écrits a montré que la réussite scolaire est un concept polysémique. En revanche, rappelons que nous avons décidé de retenir la définition proposée par Deniger (2004) qui considère que le concept de réussite scolaire repose sur l'atteinte d'objectifs précis liés à l'acquisition de savoirs qui jalonnent le parcours d'un élève, ce parcours aboutissant à l'obtention d'un diplôme. Par leurs témoignages, les DES ont démontré l'importance qu'elles accordent aux notes, notamment aux résultats des évaluations nationales et surtout à l'obtention du CEPE. Or, comme Marquis (2016) ainsi que Petre, Simion et Marica (2017) l'ont souligné l'acquisition des savoirs s'apprécie justement grâce à des indicateurs tels que les notes ou la réussite

aux examens. Nous pouvons alors dire que la réussite scolaire des élèves, comprenons l'obtention de bons résultats scolaires, est une priorité pour les DES de cette étude.

Par la suite, les participants ont permis de comprendre en détail le processus de détermination de la mission scolaire. Cette mission, se traduisant par un thème, est établie au sommet de la hiérarchie, au ministère, puis est acheminée aux DREN, puis aux inspections. L'inspection doit, à partir du thème, définir des objectifs à atteindre, objectifs regroupés en un slogan pour l'année. Le thème et le slogan sont ensuite acheminés aux DES. Ce fonctionnement met en lumière un véritable système hiérarchique allant du haut vers le bas. Cela nous laisse penser que la prise en compte des réalités locales ne se pose pas, puisque les DES ne participent pas aux processus de définition de la mission, scolaire notamment. Pourtant, selon Hallinger et Murphy (1985), la mission d'une école ainsi que les objectifs qui y sont associés doivent être définis et discutés par tous les acteurs du système. Ici, en plus de ne pas participer à la définition de la mission, les DES ne sont pas non plus en mesure de modifier ou d'adapter les décisions prises par la hiérarchie à cet égard. Toutefois, elles tâchent tout de même d'échanger avec les enseignants, de leur présenter les directives pour l'année afin que tout le monde ait les mêmes informations. Ce procédé permet également, comme elles l'ont précisé, de s'assurer qu'il n'y ait pas d'entrave à l'application des directives.

Ainsi, bien que les DES ne définissent pas elles-mêmes la mission, scolaire notamment, tout semble mis en œuvre pour qu'elles aient une vision claire et précise de ce que leur école doit accomplir. C'est pourquoi, en lien avec les idées avancées par Hallinger et Murphy (1985), il revient aux DES d'amener les enseignants à se concentrer sur la mission et les objectifs de réussite ciblés. Il s'agit maintenant de revenir sur les moyens proposés par ces dernières pour s'assurer que les enseignants respectent ce qui a été prescrit.

5.2.2 La gestion du programme

La revue des écrits permet d'affirmer que la DES est l'acteur en charge de coordonner la mise en application du programme au sein de son établissement. De plus, Hallinger et Murphy (1985) ont précisé que cette dernière a la responsabilité de travailler avec les enseignants sur tout ce qui concerne l'enseignement et le programme. Nous avons alors cherché à obtenir les témoignages des DES à l'égard de la gestion du curriculum au sein de leur établissement. À l'unanimité, ces acteurs ont indiqué que le programme est établi par le ministère de l'Éducation Nationale et mis à la disposition des écoles. La progression, soit le découpage du programme en semaine, est également réalisée par le ministère et fournit aux écoles. Elle est constituée de telle sorte à pouvoir aborder toutes les notions prévues au programme. Chaque matière dispose de sa progression et de la méthodologie selon laquelle elle doit être enseignée.

Le programme et la progression qui l'accompagnent ressortent comme de véritables guides pour les enseignants puisque c'est à partir de ces outils qu'ils sont en mesure de construire leurs cours. Il s'agit d'une véritable marche à suivre pour eux. Plus encore, le programme apparaît dès lors comme un premier outil matérialisant le rôle de supervision pédagogique de la DES. En outre, ces dernières indiquent que les cours des enseignants doivent être scrupuleusement construits en fonction du programme. Avec cet outil, la DES sait exactement où se situe chaque enseignant à tout moment de l'année.

La posture de contrôle de cet acteur est alors mise au premier plan, puisque, devant rendre des comptes à sa hiérarchie, la DES veille au strict respect du programme par les enseignants. Il est tout de même possible d'imaginer qu'un rappel à l'ordre peut être fait par la hiérarchie en cas de non-respect du programme. Les témoignages semblent laisser penser qu'une certaine conformité est recherchée par le ministère pour l'ensemble du territoire ivoirien. Dans cet optique, la DES est l'instrument de contrôle de cette instance. Cependant, du côté des enseignants, cette systématisation des

enseignements ne laisse, selon nous, aucune place à l'expression d'une liberté pédagogique reconnaissant l'enseignant comme un professionnel de l'éducation. Pourtant, tel que Baluteau (2009) l'a souligné, cette liberté pédagogique reconnue dans plusieurs systèmes scolaires s'exerce dans le respect des programmes en vigueur. En revanche, c'est cette même liberté qui permet à un enseignant, dans sa classe, de privilégier les méthodes et les outils qui répondent au besoin de ses élèves. Ce concept reconnaît l'enseignant comme l'acteur étant au plus près des élèves, soit celui le plus à même de connaître leurs besoins. En étant contraint de suivre ainsi le programme, de suivre le rythme imposé par ce dernier, les enseignants ne peuvent pas toujours considérer les singularités de chacun de leurs élèves.

En gardant en tête l'objectif que l'état ivoirien s'est fixé, soit d'améliorer l'efficacité de ce cycle tel qu'affirmer par le MENETFP et MESRS (2017), nous comprenons que cette conformité imposée à l'échelle nationale, est un dispositif pour favoriser la réussite du plus grand nombre. La problématique de cette recherche a montré que plusieurs élèves du primaire n'acquièrent pas les connaissances de base en français et en mathématiques notamment. De ce fait, nous pouvons supposer que ce contrôle exercé sur l'enseignement à l'échelle nationale, puis au sein des écoles, apparaît comme une tentative de limiter l'impact que pourrait avoir certains enseignants moins expérimentés ou moins consciencieux sur les apprentissages des élèves.

Bien qu'elles soient conscientes des attentes que la hiérarchie a envers elles sur le plan pédagogique, les DES ont souligné des difficultés à suivre ce qui est prescrit. Certaines ont même indiqué vivre une pression pour suivre le rythme imposé par le programme. Les résultats l'ont montré, cette pression s'explique par le fait que la progression à suivre est parsemée d'évaluations nationales, appelées composition. Comme les participants l'affirment, il s'agit de suivre le programme pour ne pas être en décalage avec ces évaluations. Les notions étudiées par les élèves doivent être les notions évaluées dans le cadre de ces tests standardisés. À ce propos, à l'aide des chapitres

précédents, la problématique et le cadre conceptuel notamment, nous avons remarqué, d'une part que la mise en place d'évaluations standardisées est considérée par certains auteurs, notamment Kouadio (2007), comme un facteur de réussite scolaire. D'autre part, Hallinger et Murphy (1985) ont affirmé que le leader pédagogique efficace est celui qui met l'accent sur des tests standardisés de façon à pouvoir suivre le progrès des élèves. Considérant cela, il semble que ces évaluations nationales auraient pour objectif de favoriser la réussite scolaire des élèves sur l'ensemble du territoire grâce à une organisation précise des enseignements.

Toutefois, les participants de l'étude sont conscients que les classes ne sont pas homogènes et que chaque élève a ses capacités d'assimilation. Les DES ont indiqué qu'il est important que chaque enseignant soit à l'écoute des besoins de ses élèves, ce qui n'est pas toujours compatible avec les attentes de la hiérarchie. En conséquence, il semble que ces acteurs vivent un véritable dilemme entre le devoir de suivre ce qui a été prescrit et la nécessité de prendre en compte le rythme et les besoins des élèves. Dans ces circonstances, les DES ont précisé n'avoir d'autre choix que *de jouer avec le temps* pour parvenir à boucler le programme et surtout permettre à tous les élèves d'acquérir les notions enseignées. Elles s'organisent alors à l'interne, par la mise en place de plages horaires de rattrapage, afin d'offrir à tous des chances égales de réussite. Cela a d'autant plus été nécessaire en raison de la pandémie de la Covid 19, où du retard a été pris du fait de la fermeture des écoles. Ces pratiques sont à notre sens le reflet d'un souci que les DES expriment au regard de la réussite de leur élève. Or, ce souci exprimé par les DES rejoint les écrits de plusieurs auteurs dont Dhuey et Smith (2011) ainsi que Pont Nusche et Moorman (2008) qui le considèrent comme une responsabilité de la DES leader pédagogique. D'ailleurs, Lafond (2008) a ajouté que cette responsabilité est propre à la gestion de l'enseignement et du programme d'enseignement. De plus, du fait que les DES soient conscientes que tous les élèves ne peuvent suivre le rythme imposé par le programme témoigne qu'elles sont aussi à l'écoute des réalités de l'enseignement.

5.2.2.1 L'impact des difficultés socio-économiques

Au-delà du rythme imposé par le programme et sa progression, d'autres difficultés ont été mentionnées par les DES. En ce sens, les entretiens réalisés ont permis de comprendre que certaines familles plus démunies ont de la difficulté à se procurer le matériel requis. Bien qu'un système de dotation soit mis en place par le gouvernement ivoirien, celui-ci ne suffirait pas à combler les difficultés de certaines familles. N'ayant pas ou peu de matériel, les élèves ne sont pas en mesure de travailler correctement à l'école et de poursuivre les apprentissages à la maison. Cependant, nous avons constaté que les hautes autorités, le MENETFP et MESRS (2017) notamment, considèrent que les difficultés financières ainsi que la discontinuité éducative sont des facteurs d'échec scolaire. Conscientes de cela, les DES font preuve d'inventivité en mettant en place divers moyens pour venir en aide aux familles les plus démunies. Il s'agit de permettre aux élèves concernés de travailler dans les mêmes conditions que les autres. Ce constat rejoint aussi le discours rapporté par les DES en début d'entretien lorsqu'elles ont affirmé être là pour régler les problèmes au quotidien. Cela témoigne encore d'un engagement de la DES pour la réussite de ses élèves par l'exercice d'un leadership consacré à la recherche de conditions de travail propices à l'apprentissage des élèves. Cet engagement concorde avec les écrits de Bauer (2016) et de Robinson et ses collaborateurs (2008) qui ont affirmé que les variables centrées sur les élèves ont un impact sur leur réussite scolaire. Dans ce cas, les actions mises en place par les DES sont centrées précisément sur les élèves, puisqu'elles visent l'amélioration de leurs conditions de travail afin de garantir leur réussite.

5.2.2.2 La gestion du matériel pédagogique et didactique

Finalement une difficulté a longuement été évoquée par les DES de l'étude. À ce titre, les DES de l'enseignement public notamment ont indiqué rencontrer des difficultés avec les outils de travail dont elles disposent. Les manuels permettant la préparation des cours ne sont, selon elles, pas adaptés au programme, particulièrement à partir du

CE1. Elles ont indiqué que les enseignants sont dans l'obligation de chercher ailleurs (Internet, livres, etc.) les ressources pour pouvoir enseigner et ainsi respecter le programme. Cela complique leur tâche d'autant que nous avons pu noter que l'accès à Internet pouvait être limité dans certaines zones. Nous avons nous-même rencontré des difficultés pour entrer en contact avec certaines DES, en raison d'une connexion Internet instable. Là encore, nous pouvons avancer qu'il y a une certaine incohérence entre les attentes du ministère et les réalités du terrain. Le ministère impose un respect scrupuleux du programme sans pour autant fournir aux écoles les outils nécessaires pour y parvenir, ce qui est tout de même questionnant. Rappelons que plusieurs auteurs, à l'image de Djédjé (2006) et Kouadio (2007), ont souligné que l'absence de matériel pédagogique adapté est identifiée comme un facteur d'échec scolaire. Nous comprenons alors tout le sens des propos véhiculés par la DEP8 lorsqu'elle a affirmé que dans ces conditions, les enseignants dispensent les cours comme ils peuvent. Néanmoins, nous avons pu déceler une volonté ferme des DES concernées par ces difficultés pour tout mettre en œuvre afin d'accompagner au mieux les élèves.

5.2.3 La supervision des enseignants

Nous avons mis en évidence que la DES s'occupe de la gestion du programme au sein de son établissement. Elle n'est, certes, pas impliquée dans la construction de ce programme, en revanche elle détient une place de premier plan dans sa mise en œuvre. Cette responsabilité l'amène à porter un regard particulier sur l'enseignement. D'ailleurs, la recherche de Ross (2012) a montré que les DES doivent être en charge de superviser l'enseignement dans leur établissement. Également, Hallinger et Murphy (1985) ont affirmé qu'une supervision de l'enseignement soutenue par la DES impacte la réussite scolaire des élèves. Pour ces raisons, nous avons amené les DES à partager leur expérience à l'égard de la supervision pédagogique des enseignants.

Plusieurs DES ont mentionné être les premiers conseillers des enseignants. Elles ont précisé devoir les encadrer. Elles se sont de plus présentées comment des ressources

pédagogiques pour ces derniers. C'est en cela qu'elles ont affirmé être les premiers vers lesquels les enseignants doivent se tourner lorsqu'il est question de pédagogie. Par ailleurs, nous avons vu que dans le cadre du Plan sectoriel Éducation/Formation 2016-2025, la direction de la pédagogie et de la formation continue (DPFC) a pour mission de tout mettre en œuvre pour que, justement, les DES soient les premiers conseillers des enseignants au plan pédagogique. Dans cette optique, le centre de développement de l'OCDE et Gouvernement de la Côte d'Ivoire, (2018) ont précisé qu'il s'agit pour la hiérarchie de leur fournir les outils pour qu'elles puissent mettre en œuvre une supervision pédagogique efficace au sein de leur école. Cette politique explique l'importance accordée à cette supervision exercée par les DES, ce qui impacte nécessairement la coordination de leurs actions. Il y a donc encore une imposition de la hiérarchie qui conditionne les actions des DES.

Par leur témoignage, les participants ont partagé l'idée que la supervision pédagogique revient à structurer le travail des enseignants de façon à ce qu'ils soient plus efficaces. Elles jugent cet encadrement indispensable puisque c'est lui qui garantit la réussite des élèves. Cette perception des DES est cohérente avec les propos d'Hallinger et Murphy (1985) qui affirment que dans le cadre de l'exercice d'un leadership pédagogique, la supervision pédagogique est nécessaire pour le maintien d'un enseignement de qualité au sein d'un établissement scolaire. Cela explique que cette supervision soit rigoureuse puisque nous avons noté que les DES suivent leur travail au quotidien. Pour ce faire, elles disposent de deux points d'appui, soit le cahier journal et les visites de classe. Le cahier journal ainsi que les fiches de préparation qu'il contient constitue pour les DES un outil qui leur permet d'avoir un regard précis sur toutes les classes de leur établissement. Avec cet outil, la DES sait exactement ce que chaque enseignant fait à chaque instant. Le contrôle du cahier journal lui permet entre autres de vérifier :

- la concordance entre les leçons programmées et la progression;
- le respect de la méthodologie prescrite;

- le temps alloué pour chaque leçon.

Selon nous, avec ce suivi, les DES affirment l'exercice d'un leadership pédagogique puisque, comme Pelletier et ses collaborateurs (2015) l'ont précisé, elles agissent ainsi sur les pratiques des enseignants et font en sorte que leurs enseignements soient conformes à ce qui est attendu. Effectivement, elles ont souligné que lorsque les éléments indiqués dans le cahier journal ne conviennent pas, elles sont tenues de faire des remarques aux enseignants pour qu'ils puissent se mettre à jour. Par ailleurs, il semble qu'avec ce suivi les DES adoptent davantage une posture de contrôle plutôt qu'une posture de conseiller. Nous expliquons nos propos par le fait que leurs actions se concentrent sur la vérification de la conformité du travail des enseignants avec ce qui est attendu par le ministère. Dès lors, il est possible d'avancer que les DES de l'étude exercent une influence directe sur la réussite scolaire des élèves, puisqu'à travers ce contrôle de conformité il s'agit d'offrir aux élèves un enseignement de qualité.

En plus du cahier journal, les DES ont indiqué effectuer des visites de classe. Celles-ci sont également imposées par la hiérarchie. Bien qu'avec ces visites la DES soit en mesure de vérifier la concordance entre la préparation des cours et leur réalisation, il s'agit surtout pour elle de voir comment l'enseignant est dans l'action afin de lui apporter les éléments pour qu'il puisse s'améliorer. Tel que l'affirme Lafond (2008), ces moments d'observation en classe permettent les échanges entre la DES et les enseignants dans une perspective d'amélioration des pratiques. Ces visites lui permettent également de déceler d'éventuelles difficultés vécues par un enseignant et de voir comment lui venir en aide. Il s'agit alors selon nous d'un véritable dispositif d'accompagnement.

Également, lors de ces visites, les DES ont précisé être particulièrement attentives à l'environnement de travail des élèves. Il est pertinent de noter que cette pratique

correspond aux propos de Cambum et ses collaborateurs (2011) qui ont souligné que les DES s'assurent que les enseignants soient dans des conditions favorables pour travailler. En continuité, Murphy (1992) a rappelé qu'avec cette supervision il s'agit de porter un regard critique sur la classe et ce qui s'y passe afin d'amener les enseignants à faire de meilleurs choix pour leurs élèves. Qu'elles interviennent de façon spontanée ou après constat de difficultés, les visites de classe se font toujours de façon bienveillante. Les DES ont témoigné du souci de toujours préserver des relations de qualité avec leurs enseignants, ce qui met en avant l'intérêt qu'elles portent pour ces derniers. Cela fait écho aux affirmations de Elliott, Goldring et Porter (2007) selon lesquelles le leadership pédagogique est considéré comme un processus relationnel qui nécessite alors le maintien d'un climat favorable aux échanges. De plus, en lien avec les styles de leadership, soit les moyens privilégiés pour mettre en œuvre un type de leadership donné, Blake et Mouton (1987) ont montré que le leader adoptant un style de leadership démocratique est un leader bienveillant qui se préoccupe du bien-être de ses collaborateurs. Ces mêmes auteurs ont ajouté que le leader adoptant ce style de leadership va au-delà du désir de faire plaisir à ses employés, mais se concentre sur les conditions nécessaires afin que ces derniers puissent pleinement s'épanouir au travail et ainsi atteindre les objectifs ciblés. Considérant cela, nous pouvons dire que les DES ont affirmé la nécessité d'exercer cette supervision pédagogique de manière à ne pas nuire à l'intégrité des enseignants, mais plutôt de les amener à perfectionner leurs actions pour la réussite des élèves.

Nous pensons que, avec ce deuxième outil de supervision, la DES s'éloigne de sa posture de contrôle pour épouser son rôle de conseiller, son rôle d'expert de la pédagogie, tel que soulevé par Marks et Printy, (2003), ce qui implique qu'elle actualise constamment ses connaissances pédagogiques. Force est de constater que les DES accordent une importance de premier plan à l'enseignement ce qui se traduit par un suivi régulier des enseignants. Cette préoccupation les amène à porter un regard critique sur le travail des enseignants. À travers cette pratique, la priorité pour la DES

est d'amener les enseignants à améliorer leur enseignement. Les DES affirment leur leadership dans la gestion de l'enseignement puisqu'elles influencent sans équivoque, à travers cette supervision, les décisions pédagogiques des enseignants. Cette influence a pour but de leur permettre de prendre de meilleures décisions pour leurs élèves.

5.2.4 La supervision des élèves

La section précédente a mis en évidence le suivi assidu des DES à l'égard de l'enseignement. En revanche, ces dernières ont également témoigné une attention particulière au sujet du travail des élèves. Les DES de l'étude ont partagé le désir d'encadrer les élèves afin de les maintenir sur le chemin de la réussite. Cet encadrement, concorde avec l'étude de Bos et Chaliès (2019) qui a montré que la DES est en mesure d'influencer les résultats scolaires des élèves, dès lors que ces actions ont pour objectif d'améliorer leur réussite. De plus, Hallinger et Heck (1998) ont affirmé que le suivi du progrès des élèves est une responsabilité d'une DES exerçant un leadership pédagogique. Avec ce suivi, ces acteurs sont en mesure de déceler rapidement d'éventuelles difficultés et d'agir en conséquence. Pour réaliser cette supervision, comme pour le suivi des enseignants, elles disposent de plusieurs points d'appui.

Les DES ont d'abord mentionné les cahiers des élèves. Elles ont distingué plusieurs types de cahiers, soit le cahier de devoir, le cahier de leçon ainsi que le cahier de roulement. Les DES ont particulièrement attiré notre attention sur le cahier de roulement. Effectivement, puisqu'elles ne sont pas en classe, ce cahier leur permet d'avoir un regard précis sur ce qui se passe dans toutes les classes de leur établissement. Rappelons que Pont, Nusche et Moorman (2008) ont considéré que la DES exerce une influence indirecte sur la réussite scolaire des élèves, du fait qu'elle ne soit pas en classe. Pourtant, puisque les DES de l'étude agissent directement sur l'enseignement, nous pensons qu'elles agissent au même titre directement sur les apprentissages. Par exemple, bien que le contrôle des cahiers permette de vérifier la concordance entre le

travail des enseignants et celui des élèves, il a aussi pour objectif de s'assurer que les activités proposées soient adaptées aux élèves et qu'elles leur permettent de progresser. Il s'agit là encore pour les DES de participer à la création de conditions d'apprentissage favorables pour leurs élèves. En revanche, elles disposent d'un outil supplémentaire pour suivre avec précision le progrès des élèves : les évaluations.

Les évaluations sont identifiées comme des outils de contrôle par les DES. Lors des entretiens, ces dernières ont distingué deux types d'évaluation, les évaluations nationales, les compositions, et les évaluations internes. Rappelons que les compositions sont organisées par le ministère pour l'ensemble des élèves ivoiriens du public comme du privé. Ces évaluations sont axées sur la progression fournie ce qui renforce l'insistance des DES à l'égard du respect de cette dernière. Les évaluations internes interviennent entre les différentes compositions.

Les résultats des élèves à ces évaluations sont rigoureusement suivis par les DES qui tiennent des fichiers où ils sont collectés. Cependant, Hallinger et Murphy (1985) ont justement souligné que la DES doit mettre l'accent sur des tests standardisés pour suivre le progrès des élèves, puisque c'est à partir de ces tests qu'elle peut diagnostiquer les forces et les faiblesses de ces derniers. Ainsi, les résultats obtenus par les élèves à ces tests sont analysés et discutés avec l'ensemble de l'équipe. Des décisions sont prises le cas-échéant. Par exemple, si la DES constate des faiblesses dans une discipline donnée, elle peut demander aux enseignants de revenir sur la notion en vue de la composition à venir. Le suivi mené par les DES de l'étude concorde avec les propos des auteurs tels que Langlois et Lapointe (2002) qui ont affirmé que la DES doit être particulièrement attentive au processus d'enseignement-apprentissage. Dès lors, en cas de difficultés avérées, les DES ont précisé mettre en place avec leur équipe des dispositifs pour aider les élèves. Il s'agit principalement de cours de soutien organisés avec l'appui des parents. Lors de ces cours, les élèves reçoivent un accompagnement personnalisé qui a pour but de leur permettre de combler leurs lacunes. Avec ces

témoignages, nous sommes à même de constater qu'il s'agit de l'une des fonctions de la DES sur laquelle la hiérarchie n'impose pas de marche à suivre. En ce sens, les DES exercent librement leur leadership, puisqu'avec leur équipe, elles s'organisent à l'interne pour développer toutes les stratégies possibles pour accompagner les élèves. Il semble que cette pratique témoigne une fois de plus d'une volonté ferme de voir les élèves réussir.

5.2.5 La gestion du climat

Hallinger et Murphy (1985) ont souligné que la gestion du climat repose sur plusieurs pratiques qui doivent toutes attirer l'attention de la DES exerçant un leadership pédagogique. Dans le même ordre d'idées, Laferrière et ses collaborateurs (2011) ont indiqué que la qualité du climat au sein d'une école est un facteur pouvant affecter la réussite des élèves. Cela signifie que la DES doit s'assurer d'offrir un climat de qualité et propice aux apprentissages. En conséquence, nous analysons ici les témoignages des DES émis à l'égard de l'ensemble des pratiques déployées pour faire de leur école un lieu où chaque acteur puisse pleinement s'épanouir et atteindre les objectifs ciblés.

5.2.5.1 La valorisation de la réussite des élèves

Nous avons vu que les DES mettent en œuvre divers dispositifs pour accompagner les élèves en difficulté. Par cela, elles témoignent d'un souci pour leur progrès. Elles ont également précisé accorder une importance particulière à la valorisation de la réussite des élèves. Nous avons précédemment souligné que les DES de l'étude maintiennent, au sein de leur établissement, des standards de performance élevés. La réussite à tous les niveaux est ciblée. En conséquence, lorsque des élèves parviennent à atteindre les standards de réussite attendus, il semble important pour les DES de les récompenser et de les valoriser. Il est important de rappeler ici que pour Hallinger et Murphy (1985), la DES exerçant un leadership pédagogique est celle qui récompense les efforts fournis par les élèves. Cette valorisation des résultats fait alors écho aux pratiques décrites par les participants. Aussi, en Côte d'Ivoire, le CONFEMEN et MEN (2014) ont identifié

les pratiques de récompense comme un facteur de réussite scolaire. Nous avons pu remarquer que ces récompenses sont visibles et sont surtout destinées à motiver les élèves qui ne seraient pas parvenus à répondre aux attentes. En agissant de la sorte, il paraît que les DES souhaitent influencer la motivation des élèves pour les amener à réussir. Toutefois, pour atteindre les résultats espérés, elles ont déclaré accompagner au mieux les enseignants de leurs écoles respectives. Dès lors, le développement professionnel de ces derniers fait aussi partie de leurs attributions.

5.2.5.2 La formation des enseignants

Les DES de notre étude partagent l'idée qu'il est important de renforcer les compétences des enseignants par la formation. Blase et Blase (2001) ont souligné, à ce propos, que la DES adoptant un leadership pédagogique est celle qui valorise au sein de son établissement la formation sous toutes ses formes. Nous avons effectivement remarqué que la formation des enseignants prend différentes formes au sein des établissements de la recherche. Elles ont à ce titre parlé de cours critiques ou encore de formations organisées par la hiérarchie.

Les cours critiques renvoient à des sessions de formations organisées à l'initiative de la DES. Ceux-ci interviennent en réponse à des difficultés perçues notamment à l'aide des visites de classe, du contrôle des cahiers journaux, ou encore en guise de formation continue. Ces dispositifs ont pour but de permettre aux enseignants d'être plus efficaces au quotidien et par conséquent de mieux accompagner leurs élèves. Nous comprenons que les cours critiques constituent des moments privilégiés pour que la DES puisse pleinement exercer son rôle de ressource, son rôle d'expert de la pédagogie. Il s'agit, de plus, de moments de partage et d'échange bénéfiques pour l'ensemble des participants. En effet, les enseignants spectateurs émettent eux aussi des critiques à l'enseignant observé afin qu'il améliore son enseignement. Dans ces circonstances, la DES partage avec ses collaborateurs son rôle de leader pédagogique. En outre, tel que décrit par Bush et Glover (2014), il semble que la DES fait intervenir un leadership de

type partagé, puisqu'elle implique l'ensemble des enseignants dans la formation de leur pair. Ajoutons que le procédé privilégié pour la réalisation de ces sessions de formation permet aux enseignants de faire l'analyse réflexive de leur pratique. Cela implique que l'enseignant puisse prendre du recul, ce qui, pour Bauer (2016), contribue à les stimuler intellectuellement.

D'autres formations plus formelles sont planifiées par la hiérarchie, la direction de la pédagogie et de la formation continue (DPFC) et organisées par les conseillers pédagogiques notamment. Bien que des formations soient préalablement programmées et inscrites au calendrier, par le conseiller, la DES peut exercer son influence en tant que leader en faisant appel à ce dernier en cas de difficultés rencontrées par ses enseignants. De plus, bien que les DES aient précisé que les formations sont organisées par niveau, ces dernières sont tenues de participer à l'ensemble des formations. Il s'agit pour elles de maintenir leur statut d'expert de la pédagogie au sein de leur établissement. Cette participation permet de combler le sentiment vécu par certaines DES qui peuvent, comme l'ont fait remarquer Bouchamma et Lambert (2018), se considérer comme étant moins à jour sur ce plan. Ayant actualisé leurs connaissances au plan pédagogique, les DES se sentent pleinement crédibles pour accompagner les enseignants. Toutefois, la préoccupation des DES pour le développement professionnel des enseignants fait transparaître les relations qui existent entre ces deux acteurs. Forte de ce constat, nous avons cherché à en savoir davantage sur les relations qu'entretiennent les DES de notre étude avec les enseignants.

5.2.5.3 La relation enseignant/DES

À travers la recension des écrits, Donaldson (2006) et Landry (2012) ont affirmé que le leadership pédagogique mis en œuvre par une DES repose sur des relations entretenues entre divers acteurs. Parallèlement, nous avons vu que Murphy, Elliot, Goldring et Porter (2007) ont considéré le leadership pédagogique avant tout comme un processus relationnel. Dans ce contexte, Landry (2012) a ajouté qu'il est nécessaire

que ces relations soient de qualité pour garantir la mobilisation des acteurs dans l'atteinte d'objectifs liés à la réussite des élèves. Autrement dit, le leader ayant à cœur les relations interpersonnelles est un leader qui se soucie du bien-être de ses collaborateurs. Il s'attache à leur offrir de bonnes conditions de travail. C'est en ce sens que les DES ont été invitées à décrire les relations qu'elles entretiennent avec les enseignants.

Ces dernières ont déclaré mettre un point d'honneur à ce que les relations soient bonnes au sein de leur école. Nous avons d'ailleurs remarqué que pour parler des enseignants, les DES parlent de collaborateurs, de frères. Elles décrivent des relations fraternelles, des relations familiales où elles détiennent une position de facilitateur du groupe en charge de permettre les échanges. Elles déclarent être conscientes que pour que les enseignants puissent fournir le maximum au travail, ceux-ci doivent se sentir bien, ils doivent être à l'aise. D'ailleurs, considérant cette sortie de crise, ce climat d'après-guerre, la hiérarchie, les inspecteurs précisément, demandent à ce que les relations soient bonnes au sein des écoles. Ainsi les DES ont témoigné d'un réel désir pour que la cohésion soit forte au sein de leur équipe. Après des décennies de crise, il n'est plus question que des clans divisent les équipes. Dans cet esprit, la DES n'est pas seule aux commandes, mais délègue des responsabilités à ses adjoints. En lien avec la vision du leadership partagé véhiculée par Bergeron (2006) ainsi que Bush et Glover (2014), les DES engagent les enseignants dans la vie, dans le fonctionnement de leur école.

En étant à l'écoute de leurs enseignants les DES soulignent avoir le devoir de répondre à leurs préoccupations afin qu'ils puissent travailler dans les meilleures conditions qui soient. Les enseignants doivent pouvoir se tourner vers elles sans retenu, ce qui démontrent qu'elles établissent une relation de confiance au sein de leur établissement. Les DES affirment à nouveau l'exercice d'un leadership pédagogique puisque l'objectif de ces pratiques consistent à offrir des conditions de travail adéquates tant aux enseignants qu'aux élèves. À ce propos, Lainey (2008) a avancé dans son analyse

de la grille managériale de Blake et Mouton (1987), que la DES manifestant un intérêt élevé pour les relations humaines adopte des comportements visant à soutenir, à être à l'écoute, à encourager ses collaborateurs. Le leader qui au contraire a un intérêt élevé pour les résultats se préoccupe de l'atteinte des objectifs de réussite ciblés. Par conséquent, il est possible d'avancer, en tenant compte des propos des DES, que ces dernières accordent un degré d'intérêt élevé pour les relations humaines tout en étant préoccupées par l'atteinte des objectifs, soit par la réussite scolaire des élèves. Or, selon la typologie des styles de leadership établie par Blake et Mouton (1980, 1987), un leader qui a un intérêt élevé tant pour les résultats que pour les relations humaines, est un leader qui adopte un style de leadership démocratique. Comme nous l'avons exposé au sein du cadre conceptuel de cette recherche, il s'agit d'un leader bienveillant qui encourage et facilite le travail en équipe. Nous pouvons d'ores et déjà émettre l'hypothèse que les DES de notre étude adoptent un style de leadership démocratique. Il s'agit maintenant de voir, à l'aide des sections suivantes, si cette hypothèse se confirme.

Nous avons souligné que les DES tiennent à répartir les responsabilités au sein de leur équipe nous avons en conséquence chercher à savoir comment les décisions sont prises au sein de leur établissement.

5.2.5.4 Le processus de prise de décision

Les DES ont expliqué le processus de prise de décision au sein de leur établissement. Elles ont distingué pour ce faire deux types de décision, soit les décisions qui viennent de la hiérarchie et les décisions prises à l'interne. Nous avons compris que les décisions de la hiérarchie sont reçues par la DES et transmises aux enseignants. Ces dernières ne nécessitent pas d'échange d'opinion particulier puisqu'elles s'appliquent directement dans les écoles. Cependant, tel que Pont, Nusche et Moorman (2008) l'ont suggéré, la DES doit permettre l'appropriation des décisions prises au niveau central par les membres de son équipe. C'est pourquoi, les participants ont tout de même insisté pour

présenter et expliquer ces décisions aux enseignants de sorte qu'il n'y ait pas de difficulté pour les appliquer.

En revanche, il paraît intéressant d'analyser le processus de prise de décision à l'interne, soit au sein des équipes éducatives. Ces décisions concernent tant le fonctionnement de l'école que l'encadrement des élèves et sont prises en conseil des maîtres. C'est au sein de ce conseil que les décisions sont prises à l'égard des élèves en difficulté. Pour expliquer leur façon de procéder, nous avons vu que les DES parlent de système démocratique. Dans ce système, la DES ne prend pas de décision seule, chacun est invité à donner son avis avant qu'une décision ne soit prise. Personne au sein de l'équipe ne doit se sentir lésé. Dans le cadre conceptuel de cette thèse, nous avons abordé divers éléments permettant de caractériser la DES exerçant un leadership pédagogique. Nous avons à ce titre rapporté les propos de Landry (2012) qui a identifié six caractéristiques propres à la DES exerçant ce type de leadership. Parmi elles, l'auteure a mis l'accent sur le leader pédagogique de type démocratique. Ce leader est justement guidé par une participation active de tous les membres de l'équipe animée par le désir d'améliorer la réussite des élèves. Ce leader accorde une grande importance à l'implication de tous les acteurs dans les décisions qui se rapportent à l'école. Bien entendu, toutes les DES n'ont pas manifesté la même façon de procéder. Nous avons par exemple noté que certaines consultent les enseignants avant de prendre la décision finale seule. D'autres discutent et prennent la décision ensemble. Quel que soit le processus privilégié, la discussion et l'échange semblent une priorité pour les DES de cette étude.

En procédant de la sorte, elles permettent aux enseignants de s'engager davantage dans la vie de l'école, ce qui rejoint les propos de Blake et Mouton (1987) selon lesquels les DES responsabilisent les enseignants en leur permettant de participer à la prise de décision. De plus, par cette implication, ces derniers sont plus enclins à appliquer et à respecter les décisions prises. Nous avons toutefois noté des particularités pour les

écoles privées au sein desquelles toutes les décisions internes sont soumises à l'approbation du fondateur, et ce avant qu'elles ne puissent être appliquées. Dans ces écoles, il y a bien un échange entre la DES et les enseignants, en revanche tout doit être soumis au fondateur.

Nous ne pouvons nier que la DES et les enseignants participent pleinement aux processus de prise de décision, ce qui permet une parfaite collaboration au sein de l'équipe. Or, nous avons émis l'hypothèse que les DES de l'étude adopteraient un style de leadership démocratique considérant le degré d'intérêt élevé qu'elles ont exprimé tant pour la réussite des élèves que pour les relations humaines. La préoccupation que les DES ont témoignée pour l'implication des enseignants dans le processus de prise de décision, renforce notre idée selon laquelle les relations humaines détiennent une place importante dans leurs pratiques de gestion.

5.2.5.5 La visibilité des DES

Nous avons vu que les DES tiennent à ce que les relations soient bonnes au sein de leur établissement. Pour y parvenir elles ont déclaré être accessibles. Il s'agit pour elles d'être disponibles et à l'écoute des enseignants, des élèves, mais aussi des parents. Comme Marzano, Waters et McNulty (2016) l'ont souligné, les DES tiennent à être des personnes visibles au sein de leur école. Ces auteurs considèrent cette attitude comme celle d'un leader qui adopte une posture de leader pédagogique. Murphy, Elliott, Goldring et Porter (2007) ont ajouté que le leadership pédagogique étant un processus relationnel, il ne peut en aucun cas être exercé par un leader peu visible uniquement centré sur ses fonctions administratives. Pour ces auteurs, la haute visibilité de la DES permet le maintien d'une ambiance agréable au sein de l'équipe puisque le chef de l'établissement est ainsi plus près des réalités des différents acteurs de l'école. D'ailleurs, rappelons que les DES ont affirmé devoir répondre aux préoccupations des enseignants et aux difficultés des élèves. C'est ainsi qu'elles affirment être visibles et actives au sein de leur école. Au-delà, des enseignants et des élèves, les DES ont fait

état de relations particulières qu'elles entretiennent avec un acteur non négligeable de la communauté éducative, les parents.

5.2.5.6 La relation école/famille

Les relations école famille semblent primordiales pour les DES de notre étude. Elles identifient les parents comme des partenaires contribuant au fonctionnement de l'école. Elles reconnaissent que seules, elles ne peuvent accompagner adéquatement les élèves. Comme le MENETFP et MESRS (2017) l'ont précisé, les DES sont conscientes que l'absence de dialogue entre les parents et l'école nuit à la réussite scolaire des élèves. En conséquence, elles entretiennent des liens étroits avec les parents afin qu'ils puissent eux aussi suivre le cheminement de leur enfant. Pour ce faire nous avons vu que les DES disposent de deux leviers, les cahiers des élèves ou encore les journées portes ouvertes. Ces dernières sont privilégiées notamment pour échanger avec les parents des élèves qui rencontrent des difficultés. Ces échanges peuvent permettre de mettre le doigt sur les causes de ces difficultés avant de pouvoir choisir ensemble les solutions les plus appropriées.

Fiset (2012) a avancé que le leadership pédagogique repose aussi sur l'implication des parents dans la vie de l'école. Les témoignages recueillis ont permis de constater que les parents participent activement à la vie de l'école à travers un comité qui leur est spécifiquement dédié, le COGES. Ce comité offre une place de choix aux parents qui se concentrent notamment sur les structures de l'école, soit sur l'environnement de travail des élèves. La DES n'est pas en reste, puisqu'après concertation avec les enseignants, c'est elle qui présente au COGES les problèmes de l'école. Nous pouvons ainsi dire que les DES ont à cœur d'inclure les parents dans la réussite des élèves. Il paraît maintenant pertinent de nous pencher sur le climat général des écoles des DES de notre étude.

5.2.5.7 Le climat d'enseignement et d'apprentissage dans les écoles de nos répondants

Notre recension des écrits a permis de souligner que la DES a la responsabilité de mettre en place au sein de son école un climat favorable au travail. Elles sont conscientes que le climat est un facteur pouvant affecter la réussite scolaire des élèves. Nous savons que le MÉES (2017) a déterminé qu'un climat de qualité peut favoriser le goût d'apprendre des élèves. Ainsi, tel que précisé par Laferrière et ses collaborateurs (2011) ou encore par Lafond (2008), la DES et son équipe s'assurent de créer et de maintenir un climat bienveillant où tous les acteurs peuvent évoluer sainement. De façon générale, nous pouvons affirmer que les participants ne rencontrent pas de conflits particuliers au sein de leur école. En ce sens, les DES ont déclaré bénéficier d'un climat positif et propice aux apprentissages.

L'exploration du contexte de cette étude a mis en évidence le climat de crise vécu par le pays pendant plusieurs décennies. Il est important de rappeler que la Côte d'Ivoire a été frappée par une première crise en 2002, suivie d'une seconde en 2010. À ce propos, Chelpi-den Hamer (2014) a souligné que la crise de 2010 a impacté de façon majeure le secteur scolaire dans la mesure où elle a troublé la cohésion existant au sein des écoles. À cette époque, deux clans s'opposaient, d'un côté il y avait les partisans du président sortant Laurent Gbagbo et d'un autre ceux du candidat Alassane Ouattara. La cohabitation entre des membres de la communauté scolaire ayant des opinions politiques différentes a été relativement problématique durant cette période. À cet égard, on pourrait s'attendre à ce que les DES évoquent l'impact que ces deux décennies ont eu sur leur école. Or, à l'analyse des résultats, il est étonnant de constater qu'elles n'expriment pas avoir été impactées outre mesure. Cela nous amène à nous poser de nombreuses questions. Effectivement, lorsqu'il a été question de parler du climat au sein des écoles et notamment de la présence de conflits, pourquoi les DES n'ont pas fait référence à cette période ? Considérant la place que la hiérarchie détient dans l'enseignement en Côte d'Ivoire, il est possible de penser que les DES n'ont pas

voulu s'étendre sur cette période délicate. Les propos recueillis ont montré que les supérieurs hiérarchiques sont très présents dans le quotidien des DES. Par conséquent, ont-elles voulu se préserver sur le plan professionnel ? Ont-elles reçu pour consigne de faire table rase du passé ? Force est de constater que les témoignages recueillis ne permettent pas de répondre à ces questions.

Néanmoins, bien que l'impact de cette période de crise n'ait pas été évoqué par les DES, plus d'une décennie plus tard, nous avons le sentiment que cette période a tout de même laissé des traces dans leurs pratiques de gestion. À cet effet, nous avons pu remarquer que l'ensemble des participants confirment accorder une importance de premier plan à la cohésion au sein de leur équipe. Les DES ont déclaré avoir pour mission de garantir de bonnes relations entre les membres de leur équipe. Il a été également donné de constater que cette initiative a été soutenue par les autorités qui, dès la fin du conflit de 2010, ont procédé à une refonte pédagogique de sorte que les manuels utilisés à l'école soient exempts de tout amalgame politique ou ethnique. Pour que cette harmonie se généralise sur l'ensemble du territoire ivoirien, Chelpi-den Hamer (2014) a également rapporté l'initiative du gouvernement qui a été de supprimer les cotisations exigées aux familles par les COGES. Cela a permis au ministère d'avoir une main mise sur les écoles et ce qui s'y fait pour éviter tout débordement sous fond politique notamment. Ainsi, les DES se sont toutes accordées pour mettre de l'avant le rôle de chef de famille qu'elles doivent remplir en maintenant un climat sain au sein de leur établissement. Toutefois, bien que l'absence de conflits soit affirmée, certaines DES ont évoqué des difficultés qui ont particulièrement attiré notre attention.

Revenons d'abord sur les difficultés évoquées par la DEP4. En effet, son école est aux prises avec des problèmes de salubrité. Il n'y a pas, au sein de son établissement, de service de nettoyage, ce qui pose problème notamment au plan des sanitaires. La DES a même précisé que les élèves sont amenés à utiliser la cour en guise de toilettes. En conséquence, en plus de leurs tâches respectives, il revient aux membres de l'équipe

de nettoyer eux-mêmes les locaux pour offrir aux élèves un minimum de confort. Par ailleurs, lors de l'élaboration de la problématique, nous avons montré que plusieurs auteurs, dont Kouadio (2007) ainsi que le MENETFP et MESRS (2017), ont affirmé que l'insalubrité de l'environnement scolaire est un facteur d'échec scolaire en Côte d'Ivoire. Dans ces conditions, il est difficile de penser que les enseignants et les élèves puissent travailler sereinement. Pour ces raisons, la DEP4 identifie ce problème de salubrité comme une tare pour le climat d'ensemble de son école.

Une autre DES a souligné que toutes les classes de son école ne se situent pas sur le même site. Deux classes sont éloignées de plusieurs kilomètres du bâtiment principal. Dans ces conditions, il est possible de se questionner sur le leadership que cette DES peut exercer sur l'ensemble de son établissement. En outre, le suivi pédagogique des enseignants, le suivi des élèves et tous les échanges semblent demander une organisation plus soutenue de sa part. Des questions de sécurité peuvent même se poser dans ces circonstances. Cependant, une autre particularité a été soulignée par les DES du public, il s'agit des effectifs pléthoriques.

5.2.5.7.1 Les effectifs pléthoriques

Les résultats de l'étude ont montré que le ratio enseignant/élève est particulièrement élevé dans l'enseignement public en Côte d'Ivoire. Pour cause, le Gouvernement de la Côte d'Ivoire (2016) a indiqué que la densité de la population ivoirienne ne permet pas le maintien d'effectif de classe adéquat. Il n'est pas exagéré de penser que dans ces circonstances il est difficile pour un enseignant de fournir un enseignement de qualité. Il est presque impossible dans ces conditions de différencier son enseignement ou encore de répondre aux besoins de tous les élèves. Dès la problématique de la présente recherche, nous avons souligné que les effectifs pléthoriques étaient communs en Côte d'Ivoire. Djédjé (2006) a ajouté qu'il n'est pas rare qu'une classe compte au moins 60 élèves pour un enseignant. Pourtant, ce même auteur a surtout précisé que les effectifs

élevés dans une classe ne permettent pas à l'enseignant d'adopter des stratégies pédagogiques modernes. Également, Cushman (1999) et Piketty (2004) ont considéré les effectifs pléthoriques comme un facteur pouvant affecter négativement la réussite scolaire des élèves. L'enseignant ne peut pas accompagner chacun des élèves comme il le souhaiterait. Les DES reconnaissent alors les effectifs des classes comme une caractéristique pouvant influencer la réussite scolaire. Finalement une dernière difficulté a été mentionnée par l'ensemble des DES de cette étude, il s'agit de la lourdeur administrative.

5.2.5.7.2 La charge administrative des DES et son impact sur leur rôle pédagogique

Dans les chapitres précédents, nous avons mis le doigt sur une caractéristique de la fonction de DES au sein de l'enseignement public ivoirien. En outre, l'exploration du contexte de l'étude a permis d'identifier que la législation actuelle fait en sorte que les DES du public ne peuvent pas être déchargées. Cela signifie qu'elles enseignent à temps plein en plus d'être DES. D'ailleurs, plusieurs d'entre elles se sont d'abord présentées comment enseignants avant de préciser avoir la charge de diriger l'école. Toutefois, Lafond (2008) a justement souligné que les DES sont souvent tiraillées entre leur rôle de supervision pédagogique et les normes administratives auxquelles elles doivent répondre. À l'aide de son étude réalisée auprès de deux écoles primaires québécoises, l'auteure a pu mettre en lumière la difficulté des DES à exercer pleinement leur rôle de superviseur pédagogique en raison de l'ampleur des tâches administratives à remplir. Dans ces circonstances, les DES de l'étude ont exprimé de grandes difficultés pour combiner ces deux rôles. Elles ont fait part de situations courantes où elles doivent laisser leurs élèves seuls en classe pour s'occuper de tâches administratives diverses. Elles ont affirmé que parfois la hiérarchie les convoque sur des heures de classe pour une réunion ou autre formalité ce qui les contraint à quitter leur classe. Nous pouvons penser que les DES n'ont d'autre choix que de mettre de

côté le cheminement de leurs propres élèves pour mener à bien leur fonction, ce qui paraît à tout le moins surprenant.

Pourtant, n'oublions pas l'ampleur de la charge de travail qui incombe à la DES ivoirienne au regard de la supervision des élèves et des enseignants. Par exemple, certaines DES ont déclaré ne pouvoir contrôler et signer les cahiers journaux ainsi que les fiches de préparation uniquement le week-end, soit sur leur temps personnel. D'autres empiètent sur leur temps de classe pour y parvenir. Au regard des visites de classe, certaines DES ont avoué ne pas avoir le temps de les faire de façon régulière. Sans parler de la tenue obligatoire de tous les documents administratifs qui exigent un temps considérable. Il semble en conséquence qu'il y ait un certain manque de cohérence entre les exigences ministérielles et les conditions réelles de travail des DES ivoiriennes. Elles ont amèrement reconnu ne pas pouvoir être sur tous les fronts. À partir des propos de CONFEMEN et MEN (2014), nous avons identifié que le respect du temps scolaire en Côte d'Ivoire est un facteur de réussite scolaire. Nous sommes forcée de constater que, pour les DES concernées, le temps d'enseignement de leur propre classe n'est pas toujours respecté, ce qui entache nécessairement la réussite de leurs propres élèves.

Par conséquent, les tâches administratives ont tendance à prendre une place importante dans le quotidien des DES de cette étude. En accord avec ce que Elmore (2000) a souligné, le rôle pédagogique des DES peut être mis de côté dans ces circonstances. Pourtant, Bouchamma et Lambert (2018) ont rappelé que les DES doivent au contraire délaissé leur rôle administratif pour laisser une plus grande place à la supervision pédagogique. Néanmoins, les DES ont affirmé vouloir garder cette posture d'enseignant. Selon elles, c'est en ayant elles-mêmes cette posture d'enseignant qu'elles peuvent, d'une part accompagner au mieux leurs collaborateurs, et, d'autre part, rester à jour au plan de la pédagogie. Malgré tout, les témoignages des DES

permettent d'affirmer qu'elles font de leur mieux au quotidien pour remplir toutes les tâches qui leur sont dévolues.

CHAPITRE 6

CONCLUSION GÉNÉRALE

6.1 Synthèse de la recherche

La présente étude s'est concentrée sur la réussite scolaire en Côte d'Ivoire. Ce pays d'Afrique de l'Ouest, a longtemps été considéré comme relativement avancé en matière d'éducation par rapport à d'autres pays de la sous-région. La situation s'est dégradée à partir des années 2000, car le pays a été frappé par deux décennies de crises socio-politiques. Après la crise de 2010, la Côte d'Ivoire se relève de cette période tumultueuse, en revanche le système scolaire a lourdement été impacté. Les résultats de l'étude ont permis de constater qu'à ce jour la réussite scolaire reste problématique en Côte d'Ivoire. Tous les élèves ne parviennent pas à achever le cycle primaire et les compétences attendues ne sont pas toujours suffisamment maîtrisées par les élèves. Pourtant, le gouvernement témoigne d'une intention ferme d'améliorer la réussite scolaire des élèves au primaire. Rappelons que le Plan sectoriel Éducation/Formation 2016-2025 a pour objectif de faire du système éducatif ivoirien un système de qualité dans lequel tous les élèves peuvent avoir des chances égales de réussir.

Également, nous avons vu que dans les pays en développement la scolarisation primaire universelle demeure problématique. Or, l'UNESCO, dans son rapport mondial de suivi de l'Éducation pour tous (EPT) publié en 2004, reconnaît que la DES a un rôle de premier plan à jouer dans l'amélioration de la qualité de l'enseignement. De plus, son

rôle dans la réussite scolaire des élèves est reconnu depuis les années 1980. Cette dernière a la capacité d'influencer les résultats des élèves, à travers son leadership.

En tenant compte de ces constats, nous avons voulu savoir comment le leadership des DES influence-t-il la réussite scolaire des élèves du primaire en Côte d'Ivoire. La question générale de cette recherche était la suivante : Comment se manifeste le leadership des DES du primaire pour améliorer la réussite scolaire des élèves en Côte d'Ivoire ? L'objectif général suivant a été ciblé en conséquence : Identifier et analyser l'exercice d'un leadership des DES du primaire en Côte d'Ivoire. La recension des écrits a montré que le leadership renvoie à la capacité d'amener des individus à agir dans l'optique d'atteindre des objectifs à l'image des valeurs d'une organisation donnée. Par la suite, nous nous sommes penchée sur l'application de ce concept en contexte scolaire. Nous avons alors noté que le leadership serait indispensable à l'exercice de la fonction de DES. L'application au contexte scolaire nous a conduit à dissocier les types de leadership des styles de leadership. Les styles de leadership, vus comme style de gestion privilégié pour mettre en œuvre un type de leadership, ont été abordés. La typologie de Blake et Mouton (1987) a été retenue puisqu'elle permet de cibler des comportements orientés soit vers les relations humaines, soit vers les résultats. Les types de leadership ont été décrits comme les théories du leadership développées par la recherche. Les types de leadership transformationnel, pédagogique ou encore éthique ont été présentés. Par ailleurs, notre attention a particulièrement été retenue par le type de leadership pédagogique qui repose sur une implication de la DES sur tout ce qui se rapporte à l'enseignement et à l'apprentissage. Cette influence exercée sur l'enseignement et l'apprentissage a pour but d'améliorer la réussite scolaire des élèves. Le cadre conceptuel ainsi établi a permis de proposer des questions et des objectifs spécifiques de recherche. Les questions spécifiques ciblées étaient les suivantes : Quelles sont les caractéristiques du leadership exercé par les DES du niveau primaire en Côte d'Ivoire ? Quelles sont les pratiques de leadership pédagogique des

DES du niveau primaire en Côte d'Ivoire pour l'amélioration de la réussite scolaire ?

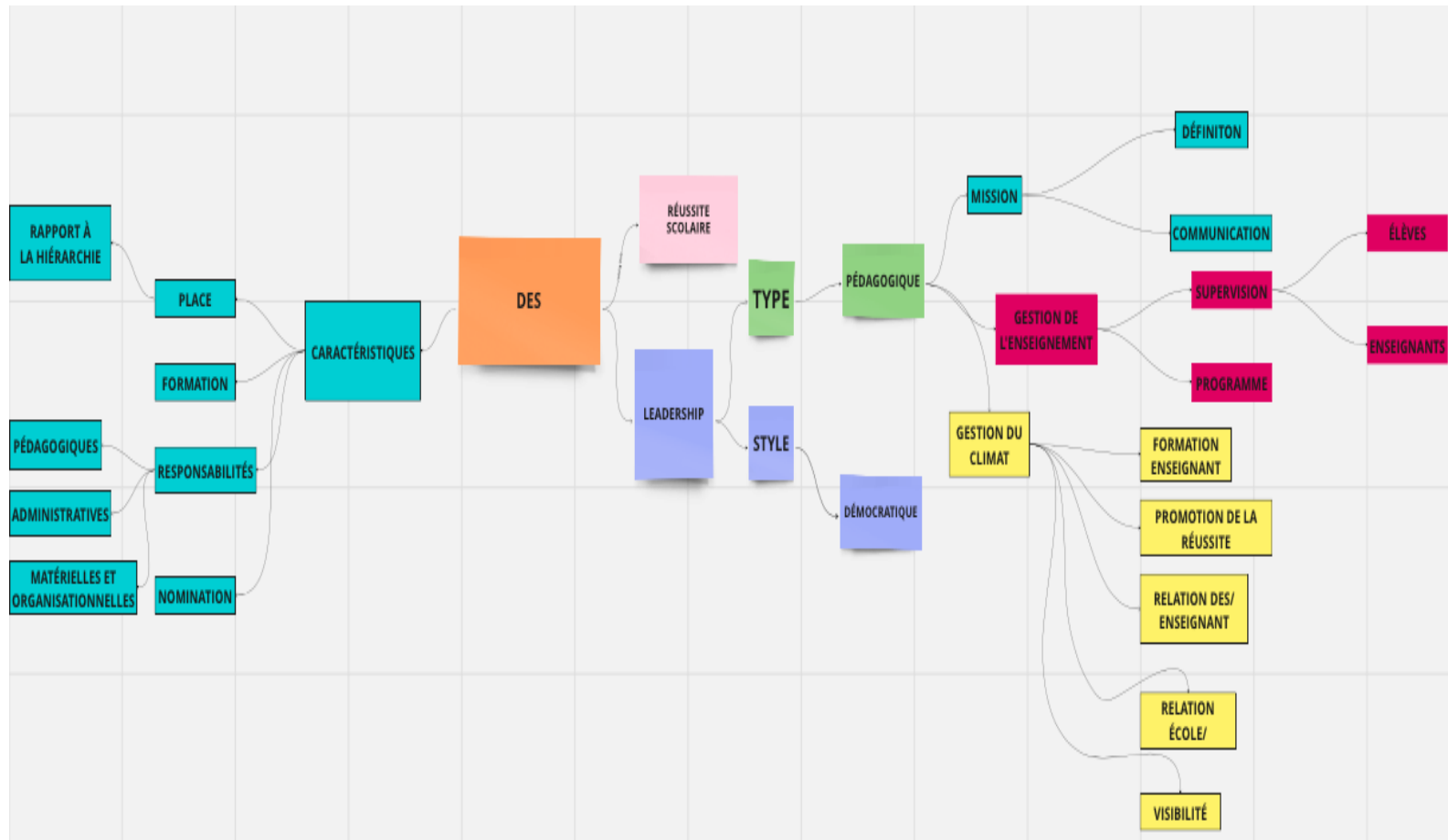
Les objectifs spécifiques de recherche inhérents étaient les suivants :

- Identifier le ou les types de leadership exercés par les DES;
- Identifier l'exercice d'un leadership pédagogique;
- Analyser le ou les styles de leadership déployés par les DES en lien avec le ou les types de leadership exercés.

6.2 Résultats de l'analyse

Nous proposons le schéma suivant qui permet de synthétiser les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche. Il s'agit de faire la lumière sur les éléments phares de l'étude :

Figure 6.1 Schéma bilan



Pour être en mesure d'obtenir des résultats pertinents et permettant de répondre aux questionnements de cette recherche, nous avons privilégié une méthodologie de type qualitatif. Rappelons que la recherche qualitative s'intéresse à des phénomènes sociaux se déroulant dans un cadre naturel. Ce type de recherche s'attache précisément au sens qu'accorde les participants aux phénomènes décrits. Dans cette optique, des entretiens semi-dirigés ont été réalisés avec 17 DES du primaire de la ville d'Abidjan. Ces entretiens ont été entièrement retranscrits avant d'être analysés. Pour procéder à l'analyse des données, nous avons privilégié une stratégie d'analyse de type thématique telle que définie par Paillé et Mucchielli (2016). Ce type d'analyse repose sur une transposition du discours en un ensemble de thèmes représentatifs de la teneur du propos du participant. Dès lors, des résultats pertinents ont pu émerger des témoignages recueillis. Pour analyser le leadership exercé par les DES de notre étude, nous nous sommes appuyée sur le cadre d'analyse réalisé à l'aide du cadre conceptuel de cette recherche. À partir de ce modèle, les résultats ont été présentés comme suit : la place de la DES en Côte d'Ivoire, la mission, la gestion de programme et de l'enseignement et la gestion du climat.

6.2.1 La DES en Côte d'Ivoire

Les DES se sont présentées comme des membres essentiels pour le bon fonctionnement de l'école et la qualité de l'enseignement en Côte d'Ivoire. Elles ont déclaré avoir à charge un certain nombre de responsabilités. Elles les ont regroupées en trois familles de responsabilités : administratives, pédagogiques et matérielles et organisationnelles. Cette perception des participants a fait écho aux propos de plusieurs chercheurs qui considèrent la DES comme la personne ayant le plus d'influence au sein de son école. En conséquence, les DES ont longuement parlé du leadership exercé au quotidien.

6.2.2 Le leadership des DES pour la réussite scolaire des élèves.

Les DES se sont présentées comme un pilier qui contribue à la réussite des élèves grâce à l'influence qu'elles exercent sur l'enseignement et l'apprentissage. Effectivement, elles ont précisé avoir des attentes de réussite élevées, notamment à l'égard des élèves de la classe de CM2. L'analyse des résultats a montré que le travail des enseignants et celui des élèves sont rigoureusement suivis par la DES. Or, les DES, ressources pédagogiques pour les enseignants, sont leurs premiers conseillers au plan pédagogique, mais elles suivent aussi le progrès des élèves. La gestion du programme et la diffusion de la mission scolaire sont apparues comme des éléments nécessaires à l'exercice d'influence des DES.

Enfin, nous nous sommes penchée sur la gestion du climat au sein des écoles de l'étude. Plusieurs éléments ont été exposés, tels que la valorisation de la réussite, la relation enseignant-DES, la relation école-famille ou encore l'ampleur des tâches administratives auxquelles les DES sont confrontées. L'analyse des résultats a montré que les DES s'investissent pleinement pour mettre en place et maintenir un climat général agréable et favorable aux apprentissages. Les résultats laissent émerger l'idée que les écoles ivoiriennes ne doivent plus être le théâtre de division quelconque. Une cohésion de groupe doit régner dans l'ensemble des écoles. Dès lors, les DES ont démontré qu'elles exercent au quotidien un leadership de type pédagogique centré sur l'amélioration de la réussite scolaire des élèves. Nous avons vu que ce type de leadership se manifeste notamment par une préoccupation constante de la DES pour l'enseignement et l'apprentissage, ce qui se traduit par une supervision permanente des enseignants et des élèves. À travers cette supervision, les élèves ainsi que les enseignants sont accompagnés et valorisés dans leurs efforts. Les DES ont démontré une attention particulière pour les relations interpersonnelles. Nous avons aussi noté qu'elles pouvaient faire intervenir un leadership de type partagé en amenant d'autres acteurs tels que les enseignants et les parents à assumer des rôles de leaders. De plus,

l'analyse des résultats, au regard du processus de prise de décision, mais aussi au regard des relations entretenues avec les enseignants, a montré qu'elles privilégient un style de leadership démocratique axé sur une participation active de tous.

6.3 Les retombées et les contributions de la recherche

Disons d'abord, que nous n'avons pas connaissance de recherche s'étant précisément concentrée sur le leadership exercé par les DES du primaire en lien avec la réussite des élèves en Côte d'Ivoire. Ainsi, cette recherche permet d'abord d'apporter une meilleure connaissance du leadership des DES en contexte ivoirien. Elle permet de faire la lumière sur la mise en œuvre de ce leadership en contexte post-crise. La recherche permet de montrer la place qu'occupe la réussite pour ces DES et les leviers qu'elles mobilisent pour la favoriser. Cette recherche montre également que la DES, acteur d'influence dans son établissement, met tout en œuvre pour garantir un climat serein et favorable à la réussite des élèves.

La présente recherche pourrait aussi avoir des retombées au plan scientifique. En effet, cette dernière peut être une base pour de futures recherches. Par exemple, le leadership des DES pourrait être analysé de façon comparative. Il s'agirait de comparer la Côte d'Ivoire à un autre pays de la sous-région. Une autre recherche pourrait quant à elle s'intéresser davantage au rôle de la famille ivoirienne dans la réussite scolaire des élèves. Les résultats de la recherche ont mis en évidence que les parents sont grandement impliqués dans le fonctionnement de l'école ivoirienne. Nous pensons également pertinent qu'une recherche future se consacre à l'analyse des divergences entre les directrices et les directeurs. En ce sens, il serait bénéfique de se pencher sur les pratiques de gestion des DES sous l'angle de leur genre et de voir dans quelle mesure ce facteur influence-t-il la réussite scolaire des élèves. Une autre recherche pourrait aussi s'axer sur l'analyse de l'exercice du leadership des DES en fonction de l'environnement, soit opposer la zone rurale à la zone urbaine. Finalement, une recherche pourrait s'orienter vers une mise en relation entre le leadership exercé par

les DES et les dispositifs didactiques mis en place par les enseignants pour la réussite des élèves.

Au plan pratique, nous croyons qu'à long terme la présente recherche pourra contribuer à l'amélioration de la réussite des élèves. En effet, ayant fait la lumière sur le contexte ainsi que sur les conditions d'exercice des DES ivoiriennes, une recherche pourrait s'atteler à développer des outils pour faciliter leur quotidien. Pensons notamment à l'alternance entre leurs fonctions administratives et leurs fonctions d'enseignement. Également, une recherche pourrait orienter les formations destinées aux DES quant au type de leadership à approfondir. Dans le cadre de ces formations, cette recherche pourrait aussi avoir pour vocation d'éclairer d'autres DES quant aux leviers pertinents à mettre en avant pour inspirer et soutenir la réussite des élèves. Finalement, la présente recherche pourrait avoir un écho jusqu'aux instances gouvernementales dans l'optique de repenser les conditions d'exercice des DES en mettant éventuellement en place un système de décharge pour les DES qui enseignent à temps plein.

6.4 Les limites de la recherche

Au terme de cette recherche, il paraît pertinent d'en exposer les limites. Tout d'abord, nous tenons à préciser que nous n'avons pas pu établir clairement le lien entre la période de crise et les pratiques de gestion des DES. Nous avons constaté qu'elles n'ont pas mis l'accent sur les impacts que ces crises ont éventuellement eus sur leurs écoles et sur leurs pratiques. Comme suggéré précédemment, cette réticence peut s'expliquer par la mainmise de la hiérarchie sur le quotidien des DES. Afin de maintenir une parfaite harmonie au sein des écoles, il est possible que les DES aient pour consigne de faire table rase du passé.

Une autre limite à évoquer renvoie au type de recherche privilégié, soit le type qualitatif. Dès lors, bien que les résultats obtenus soient intéressants ils ne sauraient être généralisés au regard de la taille de l'échantillon. Rappelons que 17 DES ont été

interrogées, dans le cadre de cette recherche. Nous ne pouvons par exemple affirmer que l'ensemble des DES en Côte d'Ivoire privilégient un leadership de type pédagogique en lien avec la réussite scolaire des élèves. Dans le même ordre d'idées, une autre limite à souligner est l'usage d'Internet qui, bien qu'il ait été imposé par la situation de crise mondiale due à la Covid 19, a réduit le nombre de participants potentiels. En effet, nous avons été confrontée à une connexion Internet instable qui nous a contraint à reporter, voire à annuler certains entretiens. Si les conditions matérielles étaient réunies, il aurait été intéressant d'interroger des DES situées hors de la capitale économique qu'est Abidjan. Nous aurions pu à ce moment confronter leurs témoignages. Au regard des liens importants existants entre les DES et leur hiérarchie, il aurait été aussi pertinent d'interroger les inspecteurs de circonscription et de faire ressortir les dispositifs déployés à leur échelle pour garantir la réussite scolaire de tous.

Pour contrer ces limites, nous avons tâché de respecter les critères de scientificité de la recherche qualitative. Ainsi, nous nous sommes longuement attardée à décrire le contexte dans lequel s'imprègne l'étude de façon à ce que nos résultats puissent s'appliquer à d'autres études en contexte similaire. Ce contexte a été décrit tel qu'il est en réalité sans chercher à le dénaturer. Finalement, nous nous sommes assurée que les résultats à analyser reflètent les témoignages recueillis en résumant les propos des DES à la fin de chaque entretien. Dès lors, nous pensons avoir réduit le plus possible les limites pouvant entacher la présente recherche.

ANNEXE A

GUIDE D'ENTRETIEN

Introduction

Parlez-moi de vous et de votre rôle au sein de l'école ?

Gestion des services éducatifs de l'établissement

- 1) Parlez-moi de la mission de votre école. Quels sont les objectifs en termes de réussite scolaire ?
- 2) Comment la mission et les objectifs ont-ils été ciblés et communiqués ?

Gestion du curriculum et de l'enseignement

- 3) Parlez-moi de la gestion du curriculum (programme) et de l'enseignement au sein de votre établissement.

Sous-question :

Comment le programme est-il mis en œuvre dans votre école ?

- 4) Parlez-moi de la supervision pédagogique au sein de votre école.

Sous-questions :

Suivez-vous le travail des enseignants et des élèves ? Comment ?
Avez-vous les outils nécessaires pour atteindre les objectifs de réussite ciblés ?
Comment les élèves en difficulté sont-ils repérés ? Il y a-t-il des dispositifs spécifiques pour ces élèves ?

Gestion du climat de l'école

5) Parlez-moi des relations que vous entretenez avec les membres de l'équipe éducative (enseignants, parents, autres acteurs).

Sous-questions :

Votre école a-t-elle été touchée par des conflits ? Comment ont-ils été gérés ?
Le temps d'enseignement a-t-il été interrompu ?
Les réussites des élèves sont-elles valorisées ?

6) Parlez-moi du climat au sein de votre école. Est-il favorable aux apprentissages ?

Sous-questions :

Comment accompagnez-vous les enseignants de votre école ? Ont-ils des formations ?
Il y a-t-il un conseil d'école au sein de votre établissement ?

7) Comment sont prises les décisions au sein de votre école ?

8) Parlez-moi de votre présence au sein de l'établissement.

9) Informations recueillies lors des entretiens :

Descriptif du participant

Nombre d'élèves	Nombre de classes	Exp. en enseignement	Exp. en tant que DES	Dans l'école	Formation initiale	Type d'établissement
Ratio	Niveaux					

ANNEXE B

LETTRE D'INVITATION À L'INTENTION DES DES

Madame, Monsieur,

Par la présente, j'aimerais solliciter votre aide pour mon projet de recherche dans le cadre du doctorat en éducation que j'entreprends à l'Université du Québec à Montréal (UQAM). La directrice de recherche qui m'accompagne dans le cadre de ce projet est Madame Madeleine Doffouchi Tchimou, professeure en gestion de l'éducation à l'UQAM. Le codirecteur de recherche qui m'accompagne dans ce projet est Monsieur Serigne Ben Moustapha Diédhiou, professeur en mesure et évaluation à l'UQAM. Dans le cadre de ce projet, je cherche des directions d'établissement scolaire de niveau primaire au sein de la ville d'Abidjan.

Le sujet de ma recherche porte sur le « leadership des directions d'établissement scolaire de niveau primaire en vue de l'amélioration de la réussite scolaire des élèves en Côte d'Ivoire ». Les résultats de cette dernière seront une contribution importante pour les sciences de l'éducation compte tenu du manque de documentation à ce sujet. En ce sens, si vous acceptez d'adhérer à cette recherche, vous serez partie prenante de l'avancement des connaissances sur le leadership mis en œuvre pour l'amélioration de la réussite scolaire des élèves de niveau primaire en Côte d'Ivoire.

De façon concrète, votre participation consistera à réaliser avec moi un entretien d'une durée d'une heure via la plateforme Zoom. Dans le cadre de cet entretien, vous serez amené à vous exprimer librement sur le leadership que vous déployez au quotidien. Il est important de préciser qu'un formulaire de consentement devra être signé afin que vous me signifiiez, en ayant pris connaissance de toutes les informations concernant le projet, votre désir de participer. Votre participation à cette recherche est entièrement volontaire. En ce sens, vous êtes libre d'accepter ou non de prendre part à cette recherche. Vous serez aussi libre de mettre fin à votre participation à tout moment et ce sans devoir vous justifier. À noter, qu'aucune information vous concernant ou permettant votre identification ne sera divulguée. La période ciblée pour la réalisation de la recherche se situe entre le mois d'octobre 2021 et le mois de décembre 2021. En revanche, vous serez libre de choisir une date dans ce créneau pour réaliser votre entretien.

Sachez que votre collaboration est une très grande aide pour moi. Je vous remercie d'avance pour votre implication. Merci !

Critères de sélection retenus :

- Cycle : primaire
- Établissement : public
- Ville : Abidjan
- Nombre d'années d'expérience : trois ans et plus

Cordialement,

Bénédicte Lunion, étudiante à l'UQAM au doctorat en éducation,

lunion.benedicte@courrier.uqam.ca; benediicte.l5@gmail.com

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES²⁰

Anadon, M. et Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive ? *Recherches qualitatives, Hors série(5)*, 26-37. <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>.

Anadon, M. et Savoie-Zajc, L. (2009). L'analyse qualitative des données. *Recherches qualitatives*. 28(1), 1-7. <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>.

Andréani J.-C. et Conchon F. (2001). Les études qualitatives en marketing. *Les Cahiers de Recherche*, ESCP-EAP, CCIP.

Anne, A. (2012). *La stratégie sénégalaise du faire faire et la construction du sens de la gouvernance de l'éducation non formelle* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/9684>.

Aye, M.F. (2014). *L'effet administrateur sur la performance des écoles* [Thèse de doctorat unique, Université de Bouaké].

Aye, M. F. (2016). Pratiques de gestion des dirigeants d'école d'enseignement secondaire en Côte d'Ivoire. *Revue internationale des sciences et technologies de l'éducation*, (6), 9-36.

Azarre, W. (2020). *Leadership éthique des dirigeants scolaires en Haïti*. [Thèse de doctorat, Université Laval]. Corpus. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/67306>.

Azoh, F.-J., Koutou, C. et Chelpi-den Hamer, M. (2009). *Impact du conflit armé sur l'éducation primaire : le cas ivoirien*. Rapport de recherche.

Baby, A. (2002). *Note pour une écologie de la réussite scolaire au Québec*. CTREQ.

²⁰ Est utilisé ici la dernière version de l'APA (APA, 7^e éd.).

Baby, A. et De Blois, L. (2005). La réussite éducative, d'hier à aujourd'hui. Dans L. De Blois (dir.), *La réussite scolaire. Comprendre et mieux intervenir* (p. 1-14). Les Presses de L'Université Laval.

Baldé, S. (2014). *Analyse des besoins de formation continue des principaux des Collèges d'enseignement moyen du Sénégal* [Thèse de doctorat, Université Laval]. Corpus. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/25273>.

Baldé, S. et Héon, L. (2017). Le rôle des principaux des collèges d'enseignement moyen dans le système éducatif du Sénégal. *Enseignement et recherche en administration de l'éducation*, 1(1), 149-161. <http://revue.aderae.ca/index.php/ERADE/issue/viewIssue/1/1>.

Baluteau, F. (2009). Les régimes d'action des directeurs d'établissement secondaire. *Carrefours de l'éducation*, (28), 171-188. <https://doi.org/10.3917/cdle.028.0171>.

Banque Mondiale (2005). *Côte d'Ivoire. Rapport d'État du Système Éducatif Ivoirien : éléments d'analyse pour instruire une politique éducative nouvelle dans le contexte de l'EPT et du PRSP*. Département du développement humain. Région Afrique.

Barnabé, C. et Toussaint, P. (2018). *L'administration de l'éducation : une perspective historique* (2^e édition). Presses de l'Université du Québec.

Bass, B. M. (1990). *Handbook of leadership. Theory research and managerial applications* (3^e édition). The free press.

Bauer, S. (2016). *Le leadership des directions d'établissement scolaire et la reconnaissance de la diversité culturelle : une comparaison Genève-Montréal* [Thèse de doctorat, Université de Genève]. Archive ouverte. <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:81686>.

Baumard, P. (1997). Constructivisme et processus de recherche: L'émergence d'une « posture » épistémologique chez le chercheur. *Actes du colloque Constructivisme et Sciences de la Gestion*. Aix de Lille : IAB.

Bergeron, P. G. (2006). *La gestion dynamique : concepts, méthodes et applications* (4^e édition). Gaëtan Morin Éditeur.

Billo Barry, M. (2012). *Les défis de gouvernance dans la mise en œuvre des politiques d'éducation en Afrique : le cas de la Guinée* [Thèse de doctorat, Université Sherbrooke]. Savoirs. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/6380>.

Blais, A. R., et Sainclair-Desgagné, B. (2002). *Le leadership en 3 C : capacités, conduite et circonstances*. Rapport bourgogne. Centre interuniversitaire de recherche en analyse des organisations (CIRANO).

Blake, R. R., et Mouton, J. S. (1964). *The managerial grid*. Houston, TX : Gulf Publishing.

Blake, R. R., et Mouton, J. S. (1980). *Les Deux dimensions du management*. Les Éditions d'Organisation.

Blake, R. R. et Mouton, J. S. (1987). *La Troisième dimension du management*. Les Éditions d'Organisation.

Blanchet, A. et Gotman, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Armand Colin.

Blase, J. et Blase, J. (2001). *Empowering teachers. What successful principals do*. Corwin Press.

Bos, S. et Chaliès, S. (2019). Quelles sont les activités réellement réalisées par les chefs d'établissement dans le cadre d'un leadership pédagogique ? Revue de la littérature. *Revue suisse des sciences de l'Éducation*, 41(2), 423-445. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03832746>.

Botondo, J. (2016). *La réussite scolaire d'élèves haïtiens performants en classe de 3e secondaire provenant de milieu socioéconomique défavorisé : Une étude ethnométhodologique* [Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. Savoirs. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/9455>.

Bouchamma, Y., Giguère, M. et April, D. (2016). *La supervision pédagogique. Guide pratique à l'intention des directions des établissements scolaires*. Presses de l'Université Laval.

Bouchamma, Y., Giguère, M. et April, D. (2017). *Référentiel de compétences d'un superviseur pédagogique*. Presses de l'Université Laval.

Bouchamma, Y. et Lambert, M. (2018). *Le référentiel de compétences du gestionnaire d'établissement d'enseignement. Analyse et perspectives*. Les Presses de l'Université Laval.

Bouchard, P. et St-Amant, J.-C. (1996). Le retour aux études : les facteurs de réussite dans quatre écoles spécialisées au Québec. *Revue canadienne de l'éducation*, 21(10), 1-17. <https://doi.org/10.2307/1495061>.

Boudreault, R. (2003). La dynamique des responsabilités du directeur d'établissement scolaire. Dans J.-J. Moisset, J. Plante, et P. Toussaint (dir.), *La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire* (p. 321-352). Presses de l'Université du Québec.

Boutin, G. (2018). *L'entretien de recherche qualitatif. Théorie et pratique* (2^e édition). Presses de l'Université du Québec.

Branch, G. F., Hanushek, E. A., et Rivkin, S. G. (2012). Estimating the effect of leaders on public sector productivity : the case of school principals. *National bureau of economic research*. (1-45). <https://doi.org/10.3386/w17803>.

Brassard, A., Cloutier, M., De Saedeleer, S., Corriveau, L., Fortin, R., Gélinas, A. et Savoie-Zajc, L. (2004). Rapport à l'activité éducative et identité professionnelle chez les directeurs d'établissement des ordres d'enseignement préscolaire et primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 487–508. <https://doi.org/10.7202/012079ar>.

Brassard, A. et Lapointe, P. (2018). Le leadership associé à l'exercice de la fonction de dirigeant d'une organisation : de quoi s'agit-il ? *Éducation et francophonie*, 46 (1), 11–32. <https://id.erudit.org/iderudit/1047133ar>.

Brunet, L. et Bordeleau, Y. (1983). L'administrateur scolaire par rapport à ses homologues des secteurs publics et privés. *Revue des sciences de l'éducation*, 9(1), 41-54. https://www.academia.edu/35528703/L_administrateur_scolaire_par_rapport_à_ses_homonymes_des_secteurs_public_et_privé.

Brunet, L. (2003). La gestion des mouvements des ressources humaines : La mobilisation et la mobilité. Dans J.-J. Moisset, J. Plante, et P. Toussaint (dir.), *La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire* (p. 267-290). Presses de l'Université du Québec.

Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Harper et Row.

Bush, T. et Glover, D. (2014). School leadership models: what do we know ? *School leadership et management*, 34(5), 553-571. <https://doi.org/10.1080/13632434.2014.928680>.

Camburn, E. M., Spillane, J. P. et Sebastian, J. (2010) Assessing the utility of a daily log for measuring principal leadership practice. *Educational administration quarterly*, 46(5), 707-737. <https://doi.org/10.1177/0013161X10377345>.

Campbell, C., Fullan, M. et Glaze, A. (2006). *Réaliser le potentiel d'apprentissage : stratégies efficaces de conseils scolaires pour améliorer le rendement des élèves en littératie et en numératie*. Rapport de projet. Imprimeur de la reine pour l'Ontario.

Cartwright, D. (1965). Influence, leadership and control. Dans J.G. March (dir.), *Handbook of organization* (p. 1-47). Rand McNally et Company.

Centre de développement de l'OCDE et Gouvernement de la Côte d'Ivoire (2018). *Suivi de la mise en œuvre des réformes vers l'émergence de la Côte d'Ivoire*. (3). Rapport d'avancement.

Charron, R. (2008). *La contribution du chef d'établissement à l'amélioration de l'éducation en Afrique*. Rapport de recherche. ADEA.

Chelpi-den Hamer, M. (2014). Quand la guerre s'invite à l'école. Impact de la crise ivoirienne en milieu scolaire. Dans F.Viti (dir.), *La Côte d'Ivoire, d'une crise à l'autre* (p.185-210). L'Harmattan.

Chenard, P. et Doray, P. (dir.), (2005). *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*. Presses de l'Université de Québec.

Chetty, R., Friedman, J. N. et Rockoff, J. E. (2011). The long-term impacts of teachers: Teacher value-added and student outcomes in adulthood. *American economic review*, 104(9), 2593-2632. <https://doi.org/10.3386/w17699>.

Ciulla, J. B. (2003). *The ethics of leadership*. Wadsworth/Thomson Learning.

Cloutier, R. (dir), Bellemare, I., Coté, I. et Paré, H. (2005). Regards des sciences sociales sur l'accès à l'enseignement postsecondaire. Les cheminements, l'insertion socioprofessionnelle et la réussite éducative. Dans P. Chenard et P. Doray (dir.), *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur* (p. 145-181). Presses de l'Université du Québec.

Coelli, M. et Green, D. A. (2012). Leadership effects : school principals and student outcomes. *Economics of education review*, 31(1), 92-109. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2011.09.001>.

Coen, B. (2005). Après trois ans de conflit, les enfants de Côte d'Ivoire retournent à l'école. *UNICEF*. http://www.unicef.org/french/infobycountry/cotedivoire_30572.html.

CONFEMEN (2007). *Pour une nouvelle dynamique de la gestion scolaire*. Document de réflexion et d'orientation. CONFEMEN.

CONFEMEN et MEN (2014). *Rapport PASEC Côte d'Ivoire 2012 – Évaluation diagnostique de l'école primaire : Pistes d'actions pour une amélioration de la qualité*. PASEC, CONFEMEN.

Corbière, M. et Larivière, N. (2014). *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes. Dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé*. Presses de l'Université du Québec.

Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. Sage Publications.

Cushman, K. (1999). How small schools increase student learning and what large schools can do about it. *Principal*, 79(2), 20-22. <https://eric.ed.gov/?id=EJ597025>.

Dabalén, A. et Saumik, P. (2014). Estimating the effects of conflict on education in Côte d'Ivoire. *The journal of development studies*, 50(12), 1631-1646. <https://doi.org/10.1080/00220388.2014.959501>.

De Ketele, J. M. (2004). *La scolarisation primaire universelle et une éducation de qualité pour tous : un défi considérable pour toutes les régions du monde*. UNESCO.

Demba, J.-J. (2016). *La notion de réussite scolaire*. CRIRES.

Demba, J. et Laferrière, T. (2016). Réussite scolaire ou réussite éducative. *Magazine Savoir*, 21(4), 1-10. <http://www.magazine-savoir.ca/2016/07/06/reussite-scolaire-reussite-educative/>.

Deniger, M.-A. (2004). *La plénière sur la réussite éducative. Synthèse de la clôture. Tous ensemble pour la réussite* [communication orale]. Colloque du Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) sur la collaboration recherche-intervention en réussite éducative. http://www.ctreq.qc.ca/docs/activites/colloques-du-ctreq/colloque-2004/719_fr.pdf.

Denzin, N.K. et Lincoln, Y. S. (1998). Introduction : entering the field of qualitative research. Dans N.K. Denzin et Y.S. Lincoln (Dir.), *The landscape of qualitative research*, (p.1-34). Thousand Oaks.

Depovert, C. et Jonnaert, P. (2014). *Quelle cohérence pour l'éducation en Afrique : des politiques au curriculum*. De Boeck.

Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative. Guide pratique*. McGraw-Hill.

Dhuey, E. et Smith, J. (2011). How important are school principals in the production of student achievement? *Revue Canadienne d'Économie*, 47(2), 1-49.

https://www.researchgate.net/publication/241767973_How_Important_are_School_Principals_in_the_Production_of_Student_Achievement.

Diawara, A. 2008. Éducation nationale: les raisons profondes de la faillite de l'école ivoirienne. *Lettre ouverte*, (32). <http://www.abidjan.net>.

Djédjé, V. L. (2006). *Études des éléments de support de l'implantation des technologies de l'information et de la communication dans deux écoles secondaires générales et publiques en Côte d'Ivoire* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/9694/>.

Donaldson, G.A. (2006). *Cultivating leadership in schools: Connecting people, purpose and practice*. Teachers College Press.

Elmore, R. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Albert Shanker Institute.

Etheridge, J. (2009). *Mirror, mirror... perceptions of principal leadership behavior and the effect on student achievement*. [Thèse de doctorat, University of South Carolina]. Proquest. <http://proquest.umi.com/pqdweb?did=1745453461&Fmt=7&clientId=9268&RQT=309&VName=PQD>.

Ethier, G. (2000). *La gestion de l'excellence en éducation*. Les Presses de l'Université du Québec.

Fenneteau H. (2007). *Enquête : entretien et questionnaire* (2^e édition). Dunod.

Fiset, A. (2012). *Stratégie de formation des chefs d'établissement scolaire au Sénégal* [Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke]. Savoirs. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/10431>.

Fortin, M-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche – Méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e édition). Chenelière éducation.

Frieze, I.H., Francis, W.D, et Hanusa, B.H. (1983). Defining success in classroom settings. Dans J.M. Levine et M.C. Wang (Dir.), *Teacher and student perceptions : Implications for learning*, (p. 3-28). Erlbaum.

Gagnon, Y.-C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche*. (2^e édition). Presses de l'Université du Québec.

Gbongué, J-B. (2015). Vers la professionnalisation de la gestion scolaire en Côte d'Ivoire : une contribution des acteurs de l'enseignement technique et professionnel. *European scientific journal*, 11(31), 333-357. <https://eujournal.org/index.php/esj/article/view/6616>.

Gentry, M. L. (1999). *Promoting Student Achievement and Exemplary Classroom Practices through Cluster Grouping: A Research-Based Alternative to Heterogeneous Elementary Classrooms*. Rapport de recherche. The national research center on the gifted and talented. <http://www.edrs.com/members/sp.cfm?AN=ED429389>.

Glickman, C. D., Gordon, S. P., et Ross-Gordon, J. M. (2012). *The basic guide to supervision and instructional leadership* (3^e édition.). Allyn & Ba.

Gorrell, J. L. (1998). *A Study Comparing the Effect of Multiage Education Practices versus Traditional Education Practices on Academic Achievement*. Rapport de recherche. [Mémoire de maîtrise, Salem-Teikyo University]. ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED424008.pdf>.

Goubo, R. (2013). *Éducation et la jeune fille en Côte d'Ivoire*. Book Elis.

Gouvernement de Côte d'Ivoire (1995). *Loi sur l'enseignement*. Gouvernement de la Côte d'Ivoire.

Gouvernement de la Côte d'Ivoire (2016). *Côte d'Ivoire. Rapport d'état du système éducatif national de la Côte d'Ivoire. Pour une politique éducative plus inclusive et plus efficace*. IPE-Pôle de Dakar.

Gulick, L.H. (1937). Notes on the theory of organizations with specific reference to government in the United States. Dans L. H. Gulick et L. F. Urwick (Dir.) *Papers on the science of administration* (1-45). Routledge.

Hallinger, P. and Murphy, J. (1985) Assessing the instructional management behaviour of principals. *The Elementary School Journal*, (86), 217-247. <http://dx.doi.org/10.1086/461445>.

Hallinger, P., et Heck, R. H. (1996). The principal's role in school effectiveness : An assessment of methodological progress. Dans K. Leithwood, D. Chapman, P. Corson, P. Hallinger et A. Hart (Dir.), *International handbook of educational leadership and administration* (723-783). Springer.

Hallinger, P. et Heck, R. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School effectiveness and school improvement*, 9(2), 157-191.
https://www.researchgate.net/publication/233364923_Exploring_the_Principal's_Contribution_to_School_Effectiveness_1980-1995.

Hallinger, P. (2010). Leading educational change : reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge journal of education*, 33(3), 329-352. <https://doi.org/10.1080/0305764032000122005>.

Hanna R. C, Weinberg B., Dant R., et Berger P.D. (2005). Do internet-based surveys increase personal self-disclosure ? *The journal of database marketing and customer strategy management*, 12(4), 342-356.
<https://doi.org/10.1057/palgrave.dbm.3240270>.

Hersey, P. et Blanchard, K.H. (1978). *Management of Organizational Behavior: Utilizing Human Resources*. Prentice-Hall.

Huberman, A. M. (1991). *Analyse des données qualitatives : Recueil de nouvelles méthodes*. De Boeck-Wesmael.

Hulley, W. et Dier, L. (2005). *Processus de planification pour la réussite de l'école et des élèves*. Ed. Solution Tree.

Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en soins infirmiers*, 102(3), 23-34.
https://www.cairn.info/revue-recherche-en-soins-infirmiers-2010-3-page-23.htm?try_download=1.

Institut de leadership en éducation (2013). *Le cadre de leadership de l'Ontario. Guide à l'intention des leaders scolaires et leaders du système pour la mise en application du Cadre de leadership de l'Ontario*. Institut de leadership en éducation.

IsaBelle, C. et Labelle, J. (2017). Rôles, responsabilités, pratiques et compétences des directions d'école. *Revue des sciences de l'éducation*, 43(2), 1-14. <https://doi.org/10.7202/1043024ar>.

Joinson A. N. (2001). Self-disclosure in computer mediated communication : The role of self-awareness and visual anonymity. *European journal of social psychology*, 31(2), 177-192. <http://doi.org/10.1002/ejsp.36>.

Jonnaert, Ph., Barrette, J., Masciotra, D. et Yaya, M. (2006). *La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée, ou la nécessité de passer de ce concept à celui de « l'agir compétent »*, Genève, Bureau international de l'éducation. BIE/UNESCO.

Kanouté, F. et Lafortune, G. (2011). La réussite scolaire des élèves d'origine immigrée : réflexions sur quelques enjeux à Montréal. *Éducation et francophonie*, 39(1), 80-92. <https://doi.org/10.7202/1004331ar>.

Koontz, H. et O'Donnell (1980). *Management : Principes et méthodes de gestion*. McGraw-Hill.

Koffi Hyacinthe, S. (2011). *Les besoins de changement selon les perceptions de l'infrastructure pédagogique de l'école secondaire publique en Côte d'Ivoire par les acteurs scolaires ivoiriens* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/3937/1/D2123.pdf>.

Kohn, L. et Christiaens, W. (2014). Les méthodes de recherches qualitatives dans la recherche en soins de santé : apports et croyances. *Reflets et perspectives de la vie économique*, LIII(4), 67-82. <https://doi.org/10.3917/rpve.534.0067>.

Kouadio, A. (2007). L'enseignement général et l'enseignement technique et professionnel en Côte d'Ivoire : quelle articulation pour quels enjeux ? *Carrefours de l'éducation*, 2(24), 217-232. <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2007-2-page-217.htm>.

Labelle, J. et Jacquin, P. (2018). Leadership transformationnel des directions d'école et communauté d'apprentissage professionnelle : une analyse. *Éducation et francophonie*, 46(1), 179-206. <https://doi.org/10.7202/1047142ar>.

Laferrière, T., Bader, B., Barma, S., Beaumont, C., DeBlois, L., Gervais, F., Makdissi, H., Pouliot, C., Savard, D., Viau-Guay, A., Allaire, S., Therriault, G., Deslandes, R., Rivard, M., Boudreau, C., Bourdon, S., Debeurme, G. et Lessard, A. (2011). L'étude de la réussite scolaire au Québec : une analyse historicoculturelle de l'activité d'un centre de recherche, le CRIRES. *Éducation et francophonie*, 39(1), 156-182. <https://doi.org/10.7202/1004335ar>.

Lafond, D. (2008). *Représentations du rôle du directeur d'école comme leader pédagogique quant à la gestion du curriculum et de l'enseignement* [Mémoire

de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognito. <https://depothe.uqtr.ca/id/eprint/1925/>.

Lainey, P. (2008). *Le leadership organisationnel. De la théorie à la pratique*. Chenelière Éducation.

Landry, R. (2012). *Processus de construction de l'identité professionnelle de directions d'établissement scolaire à travers leur leadership pédagogique par une méthodologie axée sur une pratique guidée* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières en association avec Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/5794/>.

Lange, M-F., Zoungrana C.M., et Yaro Y. (2006). Éducation, enfants et société de demain : exemples africains. *Enfants d'aujourd'hui : diversité des contextes, pluralité des parcours*. AIDELF ; Presses Universitaires de France, (11), 1053-1067.

Langlois, L. et Lapointe, C. M. (2002). *Le leadership en éducation : plusieurs regards, une même passion*. Chenelière/McGraw-Hill.

Lanoue, É. (2003). L'école à l'épreuve de la guerre. Vers une territorialisation des politiques d'éducation en Côte d'Ivoire. *Politique africaine*, 4(92), 129-143. <https://www.cairn.info/revue-politique-africaine-2003-4-page-129.htm>.

Lapointe, C. (2005). Le rôle des directions d'écoles dans la dynamique de la réussite scolaire. Dans Deblois, L. (dir.), *La réussite scolaire. Comprendre et mieux intervenir* (p. 39-50). CRIRES. Les Presses de l'Université Laval.

Lapointe, C. et Sirois, P. (2011). Regards critiques sur les discours politiques et scientifiques à l'égard de la réussite scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(1), 1-6. <https://doi.org/10.7202/1004326ar>.

Larouche, A. (2019). *Culture et pratiques organisationnelles d'une école primaire québécoise inclusive* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/13041/>.

Lauzon, N. et Madgin, L. (2003). L'évaluation des ressources humaines. Dans J. J. Moisset, J. Plante et P. Toussaint (Dir.), *La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire* (p. 235-266). Presses de l'Université du Québec.

Lavertu, N. (2015). *Conception de la réussite scolaire chez des élèves de quatrième et cinquième secondaire inscrits en option art dramatique* [Mémoire

de maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/8126/>.

Le Bihan, S. (2013). Leadership distribué, leadership partagé : coopération et pouvoir. *Recherche en éducation*. 15. 38-48. <https://doi.org/10.4000/ree.7279>.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e édition). Guérin.

Leithwood, K., Jantzi, D. and Steinbach, R. (1999) *Changing Leadership for Changing Times*. Open University Press.

Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S., et Wahlstrom, K. (2004). *Review of research : How leadership influences student learning*. University of Minnesota.

Leuprecht, V. (2007). *Attributions causales d'élèves immigrants concernant leurs réussites et leurs difficultés* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/746/>.

Lewin, K., Lippit, R. et White, R.K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *Journal of social psychology*. 10. 271-301. <https://doi.org/10.1080/00224545.1939.9713366>.

Lipham, J.M. (1964). Leadership and administration. Dans D.E. Griffiths (Dir.), *Behavioral science and educational administration* (p. 119-141). University of Chicago Press.

Likert, R. (1961). *New patterns of management*. McGraw-Hill.

Lunion, B. (2019). *Dispositifs didactiques utilisés en classe d'accueil auprès des élèves réfugiés allophones et leurs effets déclarés sur l'apprentissage du français des élèves*. [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Rimouski]. Sémaphore. <https://semaphore.uqar.ca/id/eprint/1502>.

Marks, H. M., et Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: an integration of transformational and instructional leadership. *Educational administration quarterly*, 1(39), 370-397. <https://doi.org/10.1177/0013161X03253412>.

Marquis, A. (2016). *Analyse argumentative de discours pédagogiques au regard de la réussite scolaire* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/9076/>.

Marzano, R.J. Waters, T. et McNulty, B.A. (2005). *School leadership that works. From research to results*. Mid-continent research for education and learning.

Marzano, R., Waters, T. et McNulty, B.A. (2016). *Leadership scolaire : De la recherche aux résultats*. Presses de l'Université du Québec.

Mathibe, I. (2007). The professional development of school principals. *South African journal of education*, 27, 523-540. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1150220.pdf>.

Maubisson, L. et Abaidi, I. (2011). E-terview et interview : étude comparative de méthodes de recueil de données online et offline. *Management et Avenir*, 44, 165-186. <https://doi.org/10.3917/mav.044.0165>.

Mays, N. et Pope, C. (1995). Qualitative research : Rigour and qualitative research. *BMJ*, 311(6997), 109-112. <https://doi.org/10.1136/bmj.311.6997.109>.

McShane, S. L. et Steen, S. L. (2012). *Canadian organizational behavior* (8^e édition). McGraw-Hill Ryerson.

Michel, G. et Allemand, M. (2008). L'apprentissage de la conduite d'entretien par les formateurs. *Travail et apprentissages*, (2), 111-130. <https://doi.org/10.3917/ta.002.0111>.

Miles, B. M. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. De Boeck-Wesmael.

Mingat, A. et Ndem, F. (2014). *L'équité : un fil rouge des politiques éducatives nationales*. Institut de recherche sur l'Éducation. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00983088>.

Ministère de l'Éducation du Québec. (1991). *Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire*. Direction des études économiques et démographiques. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009). *L'école, j'y tiens! : tous ensemble pour la réussite scolaire*. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation Nationale, Ministère de l'Éducation nationale de l'enseignement technique et de la formation professionnelle et Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique (2011). *Plan d'Actions*

à *Moyen Terme – PAMT Secteur Éducation/Formation 2012-2014*.
Gouvernement de la Côte d’Ivoire.

Ministère de l’Éducation nationale et UNESCO (2016). *Le financement de l’éducation en Côte d’Ivoire 2006-2015 – Sur le modèle des Comptes Nationaux de l’Éducation*. Global Partnership for education.

Ministère de l’Éducation et de l’enseignement supérieur (2017). *Politique de réussite éducative. Le plaisir d’apprendre, la chance de réussir*. Gouvernement du Québec.

Ministère de l’Éducation nationale, de l’enseignement technique et de la formation professionnelle et Ministère de l’enseignement supérieur et de la recherche scientifique (2017). *Plan sectoriel éducation/formation 2016-2025*. Gouvernement de la Côte d’Ivoire.

Ministère de l’Éducation nationale, de l’enseignement technique et de la formation professionnelle et Direction des stratégies, de la planification et des statistiques. (2017). *Statistiques scolaires de poche 2016-2017*. Statistiques scolaires.

Ministère de l’Éducation nationale, de l’enseignement technique et de la formation professionnelle et Direction des stratégies, de la planification et des statistiques. (2018). *Statistiques scolaires de poche 2017-2018*. Statistiques scolaires.

Ministère de l’Éducation nationale, de l’enseignement technique et de la formation professionnelle et Direction des stratégies, de la planification et des statistiques. (2019). *Statistiques scolaires de poche 2018-2019*. Statistiques scolaires.

Ministère de l’Éducation nationale, de l’enseignement technique et de la formation professionnelle et Direction des stratégies, de la planification et des statistiques. (2020). *Impact de la politique de scolarisation obligatoire sur le système éducatif*. Rapport d’analyse statistique. Gouvernement de la Côte d’Ivoire.

Ministère de l’Éducation Nationale, de l’enseignement technique et de la formation professionnelle. (2020). *Annuaire statistique de l’enseignement primaire 2019-2020*. Gouvernement de la Côte d’Ivoire.

Ministère de l’Éducation Nationale et de l’Alphabétisation et Direction des stratégies, de la planification et des statistiques (2021). *Annuaire statistique de l’enseignement primaire 2020-2021*. Gouvernement de la Côte d’Ivoire.

Moisset, J.-J., Plante, J. et Toussaint, P. (2003). *La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire*. Presses de l'Université du Québec.

Mooney, J.D. (1947). *The principles of organization*. Harper et Row.

Morisset, J. (2017). *Le défi des compétences. Pourquoi la Côte d'Ivoire doit réformer son système éducatif ?* (4^e édition). Situation économique en Côte d'Ivoire. Groupe de la Banque Mondiale.

Mulkeen, A., Chapman, D. et Dejaeghere, G. (2005). *Recruiting, retaining, and retraining secondary school teachers and principals in sub-Saharan Africa*. World bank working paper.

Murphy, J. (1992). *The landscape of leadership preparation : reframing the education of school administrators*. Corwin press.

Murphy, J., Elliott, S. N., Goldring, E. et Porter, A. C. (2007). Leadership for learning : a research-based model and taxonomy of behaviors. *School leadership and management*, 27(2), 179-201. <https://doi.org/10.1080/13632430701237420>.

N'guessan, A. (2014). L'école ivoirienne face aux conflits intercommunautaires. Quelles conséquences sur les rendements des élèves de Côte d'Ivoire ? Cas de la commune de Youpougon. *European scientific journal*, 10(34), 283-297. <https://eujournal.org/index.php/esj/article/view/4838>.

Nikezic, S., Stojkovic, D., Djurovic, B., et Djordjevic, A. (2013). Leadership network Blake, Mouton and McCanse : Case study – Leadership styles and dimensions in one of the local self-governments in Serbia. *International journal for quality research*, 7(3), 3-14. <http://www.ijqr.net/journal/v7-n3/9.pdf>.

Northouse, P. G. (2009). *Introduction to leadership: concepts and practice*. Sage publications.

Ntawutabazi Ntibanyendera, E. (2010). *Analyse critique des besoins de perfectionnement des directeurs d'établissement primaire public francophone au Québec : le cas de la région de Québec* [Thèse de doctorat inédite, Université Laval]. Corpus. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/21526>.

OCDE (2014). *Guide TALIS 2013 à l'intention des enseignants : Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*. TALIS, OCDE. https://read.oecd-ilibrary.org/education/guide-talis-2013-a-l-intention-des-enseignants_9789264216143-fr#page4.

Paillé, P. et Muccielli, A. (2016). *l'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.

Pajak, E. (1993). Change and continuity in supervising and leadership. Dans G. Cawelti, *Challenges and achievement of American education*, (p.158-186). ASCD.

Pelletier, G. (s.d.). L'exercice de la fonction d'autorité et le leadership en éducation. *Document de référence et de formation*. Projet partenarial de formation du personnel d'encadrement de l'éducation.

Pelletier, G. (2006). *La gestion scolaire et la réussite éducative – Étude de cas au sein de seize écoles africaines*. Synthèse des rapports nationaux de la Guinée, du Mali, de la République Centrafricaine et du Sénégal. Association pour le développement de l'éducation en Afrique.

Pelletier, D., Collette, P. et Turcotte, G. (2015). Les pratiques de gestion des directions d'école secondaire sont-elles liées à la réussite des élèves ? *Revue canadienne de l'éducation*, 38(1), 1-23. <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1624>.

Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves, de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. De Boeck et Larcier.

Pesqueux, Y. (2020). *À propos des théories du leadership*. Hesam Université.

Petre, C., Simion, L. et Marica, M. (2017). La culture familiale de l'échec scolaire. *Pensée plurielle*, (46), 19-31. <https://doi.org/10.3917/pp.046.0019>.

Piketty, T. (2004). *L'impact de la taille des classes et de la ségrégation sociale sur la réussite scolaire dans les écoles françaises : une estimation à partir du panel primaire 1997*. Mimeo June.

Pincott G. et Branthwaite A. (2000). Nothing new under the sun ? *International journal of market research*, 42(2), 137-155. <https://doi.org/10.1177/147078530004200201>.

Pont, B., Nusche, D. et Moorman, H. (2008). *Améliorer la direction des établissements scolaires*. OCDE.

Potvin, P., et Paradis, L. (2000). *Facteurs de réussite dès le début de l'éducation préscolaire et primaire*. Rapport de recherche. Centre de recherche et d'intervention sur la réussite éducative et scolaire.

Poulin, R., Beaumont, C., Blaya, C., et Frenette, É.. (2015). Le climat scolaire : un point central pour expliquer la victimisation et la réussite scolaire. *Revue Canadienne De l'éducation*, 38(1), 1-23. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1640>.

Programme de développement municipal et Centre de recherche sur le développement international (2001). *Décentralisation, acteurs locaux et services sociaux en Afrique. L'impact de la décentralisation sur les services de la santé et d'éducation en Afrique de l'Ouest et du Centre*. Programme de développement municipal Afrique de l'Ouest et Centre.

Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN. (2016). *PASEC 2014 – Performances du système éducatif ivoirien : Compétences et facteurs de réussite au primaire*. PASEC, CONFEMEN.

Reppel A., Gruber T., Szmigin I. et Voss R. (2008). Conducting qualitative research online, an exploratory study into the preferred attributes of an iconic digital music player. *Advances in Consumer Research - European Conference Proceedings*, 8, 519-525. https://www.researchgate.net/publication/235835731_Conducting_qualitative_research_online_an_exploratory_study_into_the_preferred_attributes_of_an_iconic_digital_music_player.

Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., et Rowe K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes : An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational administration quarterly*, 44(5), 635-674. https://www.researchgate.net/publication/44839501_The_Impact_of_Leadership_on_Student_Outcomes_An_Analysis_of_the_Differential_Effects_of_Leadership_Types.

Ross, M. (2012). *Les compétences de directions d'école efficace. Études de cas dans deux écoles secondaires québécoises* [Thèse de doctorat, Université Laval]. Corpus. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/23311>.

Sagara, A. (2015). *Leadership des directeurs d'école et qualité des enseignements : analyse des représentations des enseignants du Centre d'Animation Pédagogique de Baco-Djicoroni* [Mémoire de maîtrise, Université Catholique de l'Afrique de l'Ouest – Unité Universitaire de Bamako].

Sălăvăstru, D. (2004). *Psihologia educației* (La psychologie de l'éducation). Polirom.

Sané, M. V. L. (2017). La gestion axée sur les résultats en éducation : esquisse d'un cadre conceptuel adapté au domaine scolaire. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(2), 493-508. <https://doi.org/10.7202/1044477ar>.

Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 127-140). Éditions du CRP.

Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 123-150). Éditions du CRP.

Savoie-Zajc, L. (2016). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier, et I. Bourgeois, *Recherche sociale – De la problématique à la collecte des données* (6^e édition, p. 337-360). Presses de l'Université du Québec.

Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.), *La recherche en éducation* (4^e édition, p. 191-217). Les presses de l'Université de Montréal.

Sergiovanni, T. J. (2006). *Rethinking leadership: A collection of articles*. Thousand Oaks, Corwin Press.

Sika, G. L. (2015). *Achèvement des grades au primaire en situation de conflit armé : le cas de la Côte d'Ivoire*. Union pour l'étude de la population Africaine.

Simmer, M.L. et Barnes, M.J. (1991). Relationship between first grade marks and high school dropout problem. *Journal of school psychology*. 29. 331-335. [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(91\)90020-R](https://doi.org/10.1016/0022-4405(91)90020-R).

Sirois, G. et Lesturgeon, N. (2009). *Mise en œuvre des politiques éducatives internationales et représentation des acteurs de l'éducation au Burkina Faso : vers la réalisation des objectifs de l'éducation pour tous ?* [Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/2644/1/M11212.pdf>.

Smeyers, M. (2019). *L'éducation en Côte d'Ivoire*. Étude sectorielle. Secteur de l'éducation en Côte d'Ivoire. Comoé Capital Partenaire.

Sovet, L. (2013). *Démocratisation de l'éducation en Afrique Noire francophone : Quelle place pour l'orientation scolaire et professionnelle ?* Centre de recherche sur le travail et le développement.

Sweet C. (2001). Designing and conducting virtual focus groups. *Qualitative market research: An international journal*, 4(3), 130-135. <https://doi.org/10.1108/13522750110393035>.

Teddle, C., et Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. Psychology Press.

Tchimou, D. M. (2008). Appropriations de la décentralisation et régulation des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne : une analyse comparée des cas du Bénin et du Sénégal. *Revue de la Société canadienne d'éducation comparée et internationale*, 37(2), 18-36. <https://doi.org/10.5206/cie-eci.v37i2.9117>.

Tchimou, D. M. (2015). Le développement professionnel des chefs et aspirants chefs d'établissement scolaire à l'université : ce qu'en pensent les intéressés. *La recherche en éducation*, (14), 61-74. <https://core.ac.uk/outputs/324072639>.

Therriault, G. (2008). *Postures épistémologiques que développent des étudiants des profils sciences et technologies et univers social au cours de leur formation initiale à l'enseignement secondaire : une analyse de leurs croyances et de leurs rapports aux savoirs* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Rimouski en association avec Université du Québec à Montréal]. Archipel. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/1311>.

Townsend, T. (2007). 20 years of ICSEI: The impact of school effectiveness and school improvement on school reform. Dans T. Townsend, *International handbook of school effectiveness and improvement* (p. 3-26). Springer.

Triplet, A-C. (2015). Internationalisation et transformation du système éducatif en situation de post-conflit. Le cas de la Côte d'Ivoire. *Revue Tiers Monde*, 3(223), 29-48. <https://www.cairn.info/revue-tiers-monde-2015-3-page-29.htm>.

Trognon A., Kostulski K. (1999). Éléments d'une théorie socio-cognitive de l'interaction conversationnelle. *Psychologie française*, 44(4), 307-318. <https://www.researchgate.net/publication/313149414>.

Trottier, C. (1981). L'impact des facteurs scolaires sur la réussite des étudiants au niveau secondaire : perspectives d'analyse et avenues de recherche. *Revue des sciences de l'éducation*, 7(2), 287-297. <https://www.erudit.org/en/journals/rse/1981-v7-n2-rse3480/900332ar.pdf>.

Trudeau, J. (2013). *L'organisation et l'actualisation de la gestion axée sur les résultats au sein des établissements scolaires* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Rimouski]. Sémaphore. <https://semaphore.uqar.ca/id/eprint/1011>.

Tse C. B. (1999). Conducting Electronic Focus Group Discussions among Chinese Respondents. *Journal of Market Research Society*, 41(4), 407-415. <https://doi.org/10.1177/147078539904100402>.

Réseau ivoirien pour la promotion de l'éducation pour tous (2019). *Analyse des résultats du programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) 2019 par le réseau ivoirien pour la promotion de l'éducation pour tous (RIP-EPT)*. RIP-EPT.

Royer, É., Moisan, S., Payeur, C. et Vincent, S. (1995). *L'ABC de la réussite scolaire*. CEQ et Édition Saint-Martin.

UNESCO (2004). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous*. Éducation pour tous – L'exigence de qualité. UNESCO.

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

UNESCO, (2020). *Taux d'achèvement*. Institut de statistique de l'UNESCO. UNESCO.

UNESCO, (2020a). *Taux de survie par année d'étude*. Institut de statistique de l'UNESCO. UNESCO.

UNIVERSALIA (2018). *Évaluation sommative de l'appui du GPE à l'éducation au niveau des pays*. Partenariat mondial pour l'éducation.

Vanga, A. F. et Sika, L. 2006. *La violence à l'école en Côte d'Ivoire: quelle implication des syndicats d'étudiants et élèves ?* Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Éducation. Colloque international, Éducation, Violences, Conflits et Perspectives de Paix en Afrique.

Van der Maren, J-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Éducation et formation. Fondements. Les Presses de l'Université de Montréal.