

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES
HUMAINE, SOCIALES ET EDUCATIVE

UNITE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES
DE L'EDUCATION ET DE L'INGENERIE
EDUCATIVE

FACULTE DES SCIENCES DE L'EDUCATION

DEPARTEMENT DE CURRICULA ET
EVALUATION



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

POSTGRADUATE SCHOOL, FOR
SOCIAL AND EDUCATIONAL SCIENCES

DOCTORAL UNIT OF RESEARCH AND
TRAINING IN SCIENCES OF
EDUCATION AND EDUCATIONAL
ENGINEERING

FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF CURRICULA AND
EVALUATION

**QUALIFICATION PROFESSIONNELLE DES RESPONSABLES
D'ECOLES ET RENDEMENT SCOLAIRE DES ELEVES : une étude
menée dans les écoles primaires publiques du premier arrondissement de
la ville de N'djamena.**

*Mémoire rédigé en vue d'obtention du Diplôme de Master en Management de
l'Education*

Spécialité : Administration des Etablissements Scolaires

Par

Delphine Domasna

Licence en Curricula et Didactique

Matricule : 19P3934

Sous la Direction du :

Pr ALEXI-BIENVENU BELIBI

(Maître de Conférences)

Membres du Jury

PRESIDENT: MAINGARI DAOUDA, Pr

RAPPORTEUR : Alexi – Bienvenu BELIBI, Pr

MEMBRE : NDJONMBOG Joseph Roger, CC



Janvier 2022

SOMMAIRE

SOMMAIRE.....	i
REMERCIEMENTS.....	iii
LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS	iv
LISTE DES TABLEAUX	vii
RESUME	viii
ABSTRACT.....	ix
INTRODUCTION GENERALE	1
CHAPITRE 1 : REVUE DE LA LITTERATURE.....	6
CHAPITRE 2 : ETAT DE LA QUESTION.....	23
2.1 Clarification conceptuelle	23
CHAPITRE 3: PROBLEMATIQUE.....	41
CHAPITRE 4: L'ENSEIGNEMENT AU TCHAD : QUALIFICATION, PROFESSIONNALISATION ET LA QUALITÉ DE L'ÉDUCATION	67
DEUXIEME PARTIE :	86
CADRE METHODOLOGIQUE.....	86
CHAPITRE 5 : APPROCHES MÉTHODOLOGIQUES.....	87
TROISIEME PARTIE :	96
CADRE OPERATOIRE	96
CHAPITRE 6 : PRÉSENTATION DES RESULTATS.....	97
CHAPITRE 6 : PRÉSENTATION DES RESULTATS.....	97
CHAPITRE 7 : INTERPRETATIONS, DISCUSSION DES RESULTATS ET PROPOSITIONS	130
CONCLUSION	150
BIBLIOGRAPHIE.....	152
ANNEXES	157
TABLE DES MATIERES.....	161

Je dédie ce travail à mes parents.

REMERCIEMENTS

L'aboutissement de ce travail de recherche est une œuvre à laquelle plusieurs personnes ont contribué de manières diverses et multiformes. Il s'agit :

- du Pr ALEXI-BIENVENU BELIBI qui a dirigé notre travail ; pour sa disponibilité, ses conseils mais aussi l'environnement convivial qu'il a su construire durant tous ces séminaires en présentiel. Je tiens également à lui exprimer ma gratitude pour m'avoir intégré dans son laboratoire de recherche virtuel le LABSCILA (Labo Sciences du Langage) où ont lieu des séminaires pédagogiques et didactiques qui nous ont permis de nous cultiver, de répondre à certaines préoccupations personnelles et d'assouvir notre curiosité d'étudiante ;
- du personnel pédagogique, administratif et technique de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé1 d'une manière générale et du département de Curricula et Evaluation en particulier qui ont su construire, aux côtés de notre directeur de mémoire un environnement propice à notre épanouissement intellectuel et à la réalisation de ce travail ;
- de Monsieur Djérambété Ziller pour son appui indéfectible.

LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS

ADEA : Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique

AFD : Agence Française de Développement

AFIDES : Association Francophone Internationale des Directeurs d'Établissements Scolaires

APE : Association des Parents d'Élèves

APICED : Agence pour la Promotion des Initiatives Communautaires en Éducation

BEF : Brevet d'Études Fondamentales

BEPCT : Brevet d'Études du Premier Cycle au Tchad

CAP : Certificat d'Aptitudes Professionnelles

CE1 : Cours Élémentaire, première année

CE2 : Cours Élémentaire, deuxième année

CEPE : Certificat d'Études Primaires Élémentaires

CFTP : Centre de Formation Technique et Professionnel

CFTP : Centres de Formation Technique et Professionnelle

CM1 : Cours Moyen, première année

CM2 : Cours Moyen niveau 2

CM2 : Cours Moyen, deuxième année

CNC : Centre National de Curricula

CONEFE : Comité National pour l'Éducation et la Formation en liaison avec l'Emploi

CONFEMEN : Conférence des ministres des États et Gouvernements de la Francophonie

CP1 : Cours Préparatoire, première année

CP2 : Cours Préparatoire, deuxième année

DREN : Délégations Régionales de l'Éducation Nationale

EFE : Education- Formation- Emploi.

ETFP : Enseignement Technique et Formation Professionnelle

FONAP : Fonds National d'Appui à la Formation Professionnelle

IDEN : Inspections Départementales de l'Éducation Nationale

IDH : Indice de Développement Humain

INSEED : Institut National de la Statistique, des Études Économiques et Démographiques

OBSEFE : Observatoire pour l'Education et la Formation en liaison avec l'Emploi

PASEC : Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN

PDDEA : Plan Décennal de Développement de l'Éducation et de l'Alphabétisation

PIB : Produit intérieur brut

PIET : Plan Intérimaire pour l'Education au Tchad.

PISA : Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves

RESEN : Rapport d'État d'un Système Éducatif National

SIPEA : Stratégie Intérimaire pour l'Éducation et l'Alphabétisation

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Education la Science et la Culture

UNICEF : Fonds des Nations Unies pour l'enfance

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Comment définir la qualité de l'éducation	13
Figure 2 : Modèle des 4 approches ternaires du processus de professionnalisation	78
Figure 3 : La relation transitive entre gouvernance de l'école et qualité des apprentissages..	82

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Classification des normes de qualité du leadership (NQLS) par apport aux composantes du leadership transformationnel	34
---	----

RÉSUMÉ

Ce mémoire intitulé « Qualification professionnelle des responsables d'écoles et rendement scolaire des élèves : une étude menée dans les écoles primaires publiques du premier arrondissement de la ville de N'Djamena » aborde la problématique de la gestion scolaire axée sur les résultats et du statut des chefs d'établissements primaires. Ce travail, se présente en trois (03) parties : le cadre théorique est focalisé sur la revue de la littérature, l'état de la question et la problématique. Ensuite le cadre méthodologique qui met l'accent sur la méthodologie adoptée et enfin la troisième partie consiste en la présentation, l'analyse et la discussion des résultats et propositions. L'idée de cette recherche, relève du constat qu'un grand nombre de directeurs n'ont pas les compétences suffisantes pour le poste auquel ils sont nommés ; ce qui peut influencer négativement les résultats scolaires des élèves d'où le taux d'échec scolaire. Il est à noter que la question de la qualité et de l'efficacité du travail éducatif au regard de la problématique de l'échec scolaire, traverse les enjeux et débats éducatifs. Ces polémiques traduisent l'intérêt que porte toute une société à la question de l'éducation et au rôle important qu'elle accorde à l'école en général et à l'école primaire plus particulièrement, lieu des apprentissages fondamentaux. Dans le souci d'étudier l'impact de la qualification professionnelle sur le rendement scolaire, nous avons convoqué trois (03) théories explicatives : la théorie du management stratégique, la théorie du leadership éducatif et la théorie de l'agencivité. Au vu des connaissances théoriques ci-dessus, le problème de notre recherche, est l'insuffisance de qualification. De ce problème, découle la question suivante : la qualification professionnelle des responsables d'écoles détermine-t-elle le rendement scolaire des élèves ? Nous nous sommes fixés comme objectif d'étude de montrer que la qualification professionnelle des responsables d'école peut influencer la réussite scolaire des élèves. Pour vérifier ces objectifs, nous avons travaillé avec vingt-cinq (25) acteurs d'école primaire publics de la ville de Ndjamen. Un guide d'entretien a été élaboré sur le profil des directeurs d'écoles et ce qu'on est en droit d'attendre d'eux. Ceci nous a permis de collecter les données qui ont été ensuite analysées grâce à la technique de l'analyse de contenu. Les résultats obtenus après l'analyse montrent que les directeurs d'écoles primaires font face à d'innombrables défis.

Mots clés : *Qualification professionnelle ; Responsables d'écoles*

ABSTRACT

This dissertation, entitled "Professional Qualification of School Leaders and Student Achievement: A Study Conducted in Public Primary Schools in the First District of the City of N'Djamena," addresses the issue of results-based school management and the status of primary school principals. This work is presented in three (03) parts :the first part is the theoretical framework, which focuses on the literature review, the status of the issue and the problematic, followed by the methodological framework, which emphasizes the methodology adopted, and finally the third part consists of the presentation, analysis and discussion of the results and proposals. The idea of this research is based on the observation that a large number of principals do not have sufficient skills for the position to which they are appointed, which can negatively influence the academic performance of students, hence the failure rate. It should be noted that the question of the quality and efficiency of educational work with regard to the problem of school failure, crosses the educational stakes and debates. These polemics translate the interest that a whole society carries to the question of education and to the important role that it grants to the school in general and to the elementary school more particularly, place of the fundamental learning. In order to study the impact of professional qualification on school performance, we have called upon three (03) explanatory theories: the theory of strategic management, the theory of educational leadership and the theory of agency. In view of the above theoretical knowledge, the problem of our research is the lack of qualification. From this problem, the following question arises: Does the professional qualification of school leaders determine the academic performance of students? Our research objective was to show that the professional qualification of school leaders can influence the academic achievement of students. To verify these objectives, we worked with twenty-five (25) public elementary school actors in the city of Ndjamen. An interview guide was developed on the profile of school principals and what can be expected of them. This allowed us to collect data that was then analyzed using the content analysis technique. The results obtained after the analysis show that elementary school principals face countless challenges.

Keywords: *Professional qualification: Heads of schools: Public primary school, leadership.*

INTRODUCTION GÉNÉRALE

La gouvernance scolaire est un sujet d'actualité dans la recherche de solutions aux problèmes d'efficacité des systèmes éducatifs. A propos du pilotage du système éducatif, De Ketele et Gérard (2007), comparent l'école à un avion où le commandant de bord est le directeur et l'échec des élèves à une catastrophe d'avion, ces derniers étant les passagers à bord. C'est dire que la question d'une bonne direction d'école, celle qui produit des résultats attendus, souvent appréciés à l'aune des outils d'évaluations standardisées et de la performance des élèves à ces évaluations, est une question centrale. De nombreux pays ont accordé aux établissements scolaires une plus grande autonomie de décision tout en décidant au centre les normes à respecter et les impératifs en matière d'obligation de rendre compte et en exigeant de l'école qu'elle adopte de nouvelles méthodes d'enseignement et d'apprentissage basées sur la recherche. Dans la logique de ces changements, les rôles et responsabilités des chefs d'établissement se sont beaucoup élargis et intensifiés.

L'OCDE (2012) décrit le directeur d'école comme le premier acteur susceptible d'être un levier du changement organisationnel et pédagogique dont la finalité explicite est d'améliorer les performances des systèmes éducatifs. Le principal intermédiaire entre la classe, l'école et le système éducatif dans son ensemble, est une direction d'établissement efficace. L'éducation est liée à tout projet humain comme condition de sa réalisation. En effet, selon Weil (1984), « rien d'humain ne se fait, rien d'humain ne s'est jamais fait sans éducation ». Il importe donc que l'école, institution que les sociétés modernes se sont forgée dans le but d'éduquer, contribue de façon efficace à l'instruction, à la socialisation et à la qualification des élèves. La question de la qualité et de l'efficacité du travail éducatif au regard de la problématique de l'échec scolaire traverse les enjeux et les débats éducatifs. Ces polémiques traduisent l'intérêt que porte toute une société à la question de l'éducation et au rôle important qu'elle accorde à l'école en général et à l'école primaire plus particulièrement, lieu des apprentissages fondamentaux. Le directeur d'école est interpellé dans sa capacité à agir efficacement pour relever les grands défis posés au système scolaire et ainsi assurer, voire garantir, l'objectif de la réussite scolaire pour tous. La société attend donc du chef d'établissement que son action dépasse le périmètre du territoire de son école et qu'il puisse aussi agir à la périphérie de l'école, en particulier en direction des familles. Pour assurer cette reconfiguration de sa mission de direction, de coordination et d'animation, le directeur d'école primaire s'appuie sur une équipe d'enseignants dont il est, de par la Loi, responsable. Dans le but de garantir l'ambition politique de la réussite scolaire pour tous, il engage avec

son équipe un travail à multiples facettes dont notamment l'administration de l'école, l'animation pédagogique de l'équipe d'enseignants, le développement des relations école-famille, et bien sûr, une activité de direction, dont la tâche principale semble être la prise de décision.

Dans chaque établissement, la direction peut contribuer à améliorer l'apprentissage des élèves en influant sur les conditions et le climat dans lesquels l'enseignement et l'acquisition de connaissances se déroulent, les capacités et les conditions de travail du personnel enseignant qui lui-même définit les pratiques pédagogiques et l'apprentissage des élèves. L'apprentissage des élèves s'exerce en grande partie à travers d'autres personnes, manifestations et facteurs organisationnels, notamment les enseignants, les pratiques suivies en classe et le climat de l'école (Hallinger 1998).

De nombreux travaux ont été conduits sur le travail et l'activité des chefs d'établissement expérimentés ; des auteurs comme Thurler (2004), Pelletier (1999) et Perrenoud (2002), décrivent un métier complexe et fragmentaire lié à la dispersion des tâches. Quant à Barrère, (2006) il évoque un métier visible, aux temporalités divergentes, à la réactivité quotidienne et aux tâches variées. Ces travaux scientifiques décrivent les difficultés à circonscrire un ensemble d'activités très disparates. Diriger un établissement est une tâche souvent comparée à un jeu de piste (Pelletier, 2008) ou à un métier impossible (Mispelblom, 2006). Dans ce contexte, cette fonction de directeur d'école semble d'abord se caractériser par la place prépondérante que prennent quotidiennement les interactions avec des tiers : enseignants, élèves, parents, responsables municipaux. Le directeur d'école se situe au centre d'un ensemble de relations variées, avec des tiers, portées par des finalités différentes, parfois complémentaires: encouragements auprès d'enseignants novices, travail d'explication auprès de parents, tâches de décision soulignant une fonction d'autorité. Ils le classent dans la catégorie des métiers adressés à autrui où l'interrelation est étudiée comme un outil au service de l'action, et de ce fait en influence le déroulement et le résultat. C'est là, l'une des raisons principales de la complexité du travail du chef d'établissement Barrère (2006), qui nécessite l'acquisition de véritables compétences spécifiques dont dépendra l'efficacité des actions à conduire. L'efficacité du chef d'établissement se construit, se pratique et se vit quotidiennement, notait Thurler (2004). Il s'agit d'un métier, semble-t-il, complexe, caractérisé par une forte implication personnelle, un engagement relationnel permanent et des situations interrelationnelles voire interprofessionnelles fréquentes.

A partir de ce constat, nous voulons mettre en évidence l'importance pour les directeurs d'écoles primaires, de disposer des compétences afin de s'adapter et être proactifs quant aux exigences du système éducatif.

Notre objectif est de montrer que la qualification professionnelle des responsables d'école peut influencer la réussite scolaire des élèves. En effet, ce concept est beaucoup plus intégrateur, car il fait appel à un large assortiment d'aptitudes organisationnelles et individuelles lesquelles mettent l'accent sur le rendement.

Notre intérêt pour la qualification professionnelle des responsables d'école et rendement scolaire tient au fait qu'elle permet de rendre compte non seulement de la complexité du métier, mais aussi des nouveaux rôles qui les interpellent. Il nous semble que c'est précisément cette analyse globale et systémique qui fait défaut dans les recherches antérieures. Loin de prétendre apporter une solution efficace et définitive à la qualification professionnelle des responsables d'école, nous voudrions, dans le cadre de cette recherche montrer que la gestion des profils de compétences pourrait se faire d'une manière stratégique en tenant compte à la fois des aptitudes organisationnelles et individuelles.

Notre réflexion se différencie des autres études menées sur le sujet en ce sens que nous remettons en question les compétences des responsables d'école nommés. Nous avons interrogé les dimensions de la qualification professionnelle des responsables d'école pour les mettre en lien avec l'efficacité et ou le rendement de l'éducation. Nous avons convoqué la théorie des ressources, la théorie du leadership éducatif et la théorie de l'agencivité pour expliquer l'importance de la direction.

Notre étude étant de type descriptif, il serait important dans ses deux grandes parties (théorique et méthodologique) que nous procédions à l'exploration et la description de la qualification professionnelle des responsables d'école et rendement scolaire des élèves. Dans la première partie : le cadre théorique, nous aurons trois chapitres (revue de la littérature, état de la question et problématique) dans lesquels nous allons poser clairement notre problème, sa pertinence et son intérêt ; définir, opérationnaliser et dégager les considérations générales sur les principaux concepts de notre étude. Nous allons ensuite explorer les théories explicatives principale grille de lecture théorique de notre étude. Dans la deuxième partie cadre méthodologique nous aurons également trois chapitres (approches méthodologiques, résultats, analyse, interprétation, discussion et suggestion), dans lesquels nous allons rappeler notre objet d'étude, présenter la population d'enquête, les techniques d'échantillonnage,

l'instrument d'investigation, l'outil de traitement des données, le déroulement des entretiens. Puis, nous allons présenter les résultats obtenus, les analyser, les interpréter et ouvrir un débat scientifique.

PREMIÈRE PARTIE :
CADRE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE

CHAPITRE 1 : REVUE DE LA LITTERATURE

1.1 Les travaux antérieurs sur le travail et l'activité des chefs d'établissements

La recherche documentaire que nous avons conduite est orientée dans deux directions : le travail du directeur d'école et ses compétences.

1.1.1 Le rôle et la responsabilité des directions d'école

DE KETELE et GERARD, (2007) clarifient le rôle essentiel d'un pilote (directeur d'école) qui est d'une exigence essentielle mais relativement complexes pour assurer la qualité d'un système éducatif. : « Nul ne serait assez fou pour monter dans un avion piloté par un excellent pilote, mais qui ne tiendrait pas compte des consignes données par la tour de contrôle et par les aiguilleurs du ciel qui prenaient le relais .Le pilote n'est d'ailleurs pas le seul : il travaille en synergie avec un ou plusieurs copilotes, avec un personnel de cabine et un personnel au sol. Il s'agit d'une équipe de pilotage aux compétences diverses et complémentaires; mais en dernier ressort, c'est le commandant de bord qui est responsable de l'équipe. A l'image de l'avion, l'école a besoin d'un commandant de bord (le directeur d'école) travaillant en équipe et responsable du bon fonctionnement et des résultats de l'école. Un accident d'avion est certes très spectaculaire, mais un taux d'élèves illettrés parce que l'école n'a pas rempli sa mission à la suite des erreurs de pilotage se révèle également grave pour la société ».

Perrenoud (1998), parle de métier à géométrie variable où les tâches de routine peuvent d'une heure à l'autre faire place à l'action la plus tendue, la plus complexe, la plus vitale. D'autant qu'en temps de crise ou de transformation, les chefs d'établissement doivent affronter les incertitudes, les conflits, les contradictions entre les fins et les moyens, la diversité des attentes des acteurs, leurs logiques d'action et celles de l'organisation aussi bien que des usagers de l'école, notamment les parents.

Gather Thurler (2004), Pelletier (1996,1999) et Perrenoud(2002) décrivent un métier complexe et fragmentaire lié à la dispersion des tâches.

Barrère (2006) quant à lui évoque un métier visible aux temporalités divergentes, à la réactivité quotidienne et aux tâches variées. Ses travaux scientifiques décrivent les difficultés à circonscrire un ensemble d'activités très disparates. Diriger un établissement est une tâche souvent comparée à un jeu de piste (Pelletier, 2008), ou à un métier impossible (Mispelblom,

2006). Pour autant, il postule que l'animation, le pilotage, le management des enseignants constituent l'axe majeur d'un agir professionnel visant à développer et à améliorer l'apprentissage et l'éducation des enfants.

Barrère (2006) et Duchaffour (2011) pour leur part, agir au nom de la réussite scolaire pour tous, mission centrale du système éducatif, c'est pour un chef d'établissement, d'organiser le service éducatif en collaboration étroite avec les enseignants de l'école. L'une des dimensions de l'activité de directeur d'école semble donc s'inscrire dans le paradigme de la « coaction », que l'on peut décliner ainsi : collaboration, coopération, Cogestion voire coéducation. Ce paradigme souligne la caractéristique d'une classe de situation spécifique de l'activité de directeur d'école, à savoir des situations.

Hallinger et Heck (1995) ont exploré cette littérature de recherche en étudiant les relations entre le leadership pédagogique et la réussite scolaire. Il en ressort des effets directs (quand le chef d'établissement influence les résultats), des effets intermédiaire (quand l'action du chef d'établissement affecte les résultats de manière indirecte à travers d'autres variables) et des effets réciproques (quand l'action du chef d'établissement a des effets sur les enseignants et investissement avec toutefois un impact sur les résultats). C'est donc dans la capacité à faire partager une vision avec les enseignants, à définir les missions et les buts de l'établissement scolaire que le chef d'établissement peut exercer une influence sur les résultats.

Leithwood et Jantzi ont étudié les pratiques de direction transformationnelle dans les districts et les États américains. Ils en tirent quelques conclusions quant aux objectifs poursuivis par les chefs d'établissement dans l'exercice de leurs missions. D'abord, ils sont là pour aider les membres de la communauté éducative à développer et à maintenir une culture professionnelle et coopérative. Les chefs d'établissement engagés dans une direction transformationnelle mettent en œuvre des stratégies qui impliquent les membres de la communauté éducative autour d'objectifs clairement définis.

Harris s'est appuyée sur ce modèle de direction distribuée pour conduire une enquête auprès d'un certain nombre d'établissements de l'enseignement secondaire anglais en s'intéressant à l'efficacité de la direction scolaire sur l'amélioration des résultats d'élèves. La direction scolaire distribuée se différencie selon le degré de soutien apporté au changement des pratiques des enseignants par le chef d'établissement et le degré de rigidité ou de souplesse de l'organisation.

Mitchell, Bradshaw et Leaf (2010) ont cherché à identifier les facteurs qui influencent les perceptions que les enseignants et les élèves ont du climat de l'école en général et de la réussite scolaire en particulier. L'étude a porté sur 1881 élèves âgés de 9 à 13 ans et leur 90 enseignants dans 37 écoles élémentaires. La mesure du climat chez les enseignants, se mesure sous cinq volets: la capacité de l'école à maintenir l'intégrité des programmes, le leadership de la direction, l'adéquation du matériel pédagogique, la cohésion de l'équipe et l'accent sur l'apprentissage.

Barbier (2011), dans un ouvrage collectif tente de définir l'action de diriger comme un ensemble d'activités dotées d'une unité de sens et /ou de signification par/pour les sujets qui y sont impliqués. Diriger fait donc partie des actions d'intervention sur l'activité d'autrui. Piloter, c'est exercer une influence de telle manière que cette influence contribue à agir sur la transformation des pratiques enseignants (Perrenoud, 2002).

Owens (1970), dans son article : « intitulé le rôle du directeur d'école », le directeur est appelé à déployer ses talents dans tous les secteurs de la vie de l'école à six dimensions générales à savoir : les programmes d'enseignement, la vie étudiante, le personnel, les ressources financières, les bâtiments et les relations école-milieu. Sur ces diverses scènes, il doit faire preuve de qualités d'agent de changement, de défenseur de la santé de l'organisation, de leader et de décideur. Sur 41 directeur-généraux touchés par cette enquête, il en découle donc que les directeurs d'écoles devraient remplir quelques profils et tâches. Tout d'abord, en ce qui concerne les tâches les plus importantes du directeur d'école : leadership et animation de l'équipe sous sa supervision, supervision de l'enseignement et leadership pédagogique, incitation du milieu à s'impliquer dans la vie de l'école, gestion efficace des ressources matérielles et financières, motivation, créativité, imagination, autonomie et responsabilité dans la prise de décision, coordonner et superviser les programmes d'enseignement de la commission scolaire, établir les objectifs de l'école en collaboration avec le milieu, voir à ce que les objectifs du personnel soient en accord avec les objectifs de l'école et élaborer des politiques en ce sens, stimuler et motiver le personnel en vue du meilleur rendement possible (...).

Dans leur livre intitulé « Politique et pratiques » fondé sur une étude que l'OCDE a consacrée à la direction d'établissements scolaire dans le monde, pour (Pont & al.) on reconnaît désormais le rôle essentiel que jouent les équipes de direction, et non les individus pris séparément, dans le développement des établissements scolaires ; il s'agit de l'analyse des

meilleures options qui s'offrent pour le développement des compétences nécessaires pour diriger les établissements scolaires d'aujourd'hui et de demain . C'est une autre voie d'action pour professionnaliser les fonctions de direction d'établissement.

Barrère (2012) note que cette double dimension du métier conduit les directeurs d'école à se poser la question de savoir si être directeur est un vrai métier.

Hopkins (2007) va encore plus loin en proposant un modèle de direction systémique. Les dirigeants du système doivent être des chefs d'établissement qui doivent s'investir et travailler pour la réussite d'autres écoles, en plus de la leur. Cette proposition s'inscrit dans une logique d'amélioration du système d'enseignement en général dans trois domaines : la gestion du processus d'enseignement et d'apprentissage, le perfectionnement des personnes et l'amélioration de l'établissement.

Boulvain (2006) à partir d'entretiens, interrogés sur la manière dont ils conçoivent leur rôle, les directeurs mettent l'accent sur les aspects relationnels et ceux qui sont relatifs à la gestion, ensuite le rôle d'animation pédagogique et enfin les tâches administratives .En France, la situation des directeurs est appréhendée par la mutuelle générale de l'éducation nationale (MGEN). Les 1900 individus interrogés estiment que leur métier se dégrade, ils font également état de l'écart croissant qui existe entre les tâches qui s'alourdissent progressivement et les moyens qui leur sont alloués.

Hord et Summers(2008) ont établi sept caractéristiques générales d'un leadership efficace : la communication, le changement et la créativité, le courage, la collaboration, le coaching et la limitation de conflits.

Piris et Dupuy (2007) avancent que développer des compétences et une bonne pratique en gestion implique une certaine mobilisation de ressources. Ils font référence au savoir, connaissances, compétences, aptitudes.

MELS (2008) soutient que la gestion administrative, découle de la gestion efficace des ressources financières et matérielles. La gestion des ressources matérielles de l'établissement implique d'abord la mise en évidence de l'impact de la qualité de l'environnement sur la qualité des processus d'enseignement et d'apprentissage.

Dhuey et Smith (2011) , les directeurs d'école interagissent directement avec les étudiants en surveillant et sanctionnant leur comportement à l'école, ainsi que par des actions

visant à contrôler la discipline de ceux qui présentent des problèmes ou qui sont souvent absents de l'école, puisque la fonction de ces professionnels est de diriger et superviser le développement, l'évaluation et l'amélioration de l'éducation de tous les étudiants.

Selon Manes (2011), dans les établissements d'enseignement, la direction est la clé pour rendre compatibles les objectifs institutionnels avec les objectifs personnels du corps enseignant et ceux des parents et des étudiants. Dans ces délicates des intersubjectivités, la gestion devient une pièce essentielle dans les processus actuels de transformation de l'éducation.

Ugarte, Arguedas et Ángeles (2012), au cours de la dernière décennie, le rôle du directeur dans l'école a été rendu visible grâce au processus de décentralisation de l'éducation qui a été mis en œuvre. Ce processus implique le transfert de la direction aux niveaux régional, local et scolaire, dans la quête d'une plus grande autonomie.

Medina et Cordero (2010), considèrent que c'est une priorité de ceux qui possèdent des postes de direction d'avoir des connaissances nécessaires en matière de gestion, qui fournissent les outils nécessaires pour diriger adéquatement l'organisation afin de promouvoir une amélioration de la performance professionnelle de l'enseignant.

Lapointe en collaboration avec Gauthier aborde, dans l'article « Le rôle des directions d'écoles dans la dynamique de la réussite scolaire » publié en 2005, la question de l'influence des directions d'écoles sur la réussite scolaire. Dans ses écrits, elle cite le rapport américain, *A nation at Risk*, publié en 1983 par la National Commission of Excellence in Education, comme un document de référence qui a marqué le développement de la recherche et de la formation en administration scolaire. Ce rapport a entraîné une redéfinition fondamentale de la fonction administrative dans les écoles publiques américaines. En effet dans leur rapport, les auteurs ont identifié la conception très « managériale » du rôle des directeurs d'écoles comme une raison importante expliquant le faible niveau de réussite scolaire des élèves américains. Ils ont alors recommandé une redéfinition du rôle des directions qui devaient avant tout agir en tant que leaders pédagogiques (instructionnal leaders) et agent de développement de l'école. Lapointe décrit les principaux profils de leadership observés dans le monde de l'éducation ainsi que leur relation avec la réussite scolaire.

1.1.2 Caractéristiques socioprofessionnelles et gestion par exception

L'attention portée par les chefs d'établissement aux comportements des enseignants et à leurs activités pédagogiques peut avoir une influence sur les résultats des élèves. La capacité du chef d'établissement à créer une culture scolaire et un projet d'établissement favorable à la pédagogie constituent des déterminants efficaces.

Rich, J. (2010), dans son ouvrage intitulé : « les nouveaux directeurs d'école. Repenser l'encadrement des établissements scolaires » ont fait une analyse comparative permettant de mettre en perspective la situation des directeurs d'écoles en France avec celle de leurs homologues au Canada et en Belgique. L'objectif est celui de mieux cerner le vécu des directeurs d'école et leurs capacités à mobiliser les enseignants pour que le système éducatif soit plus efficace et de repenser l'encadrement des établissements scolaires. De passer en revue de nombreux apports scientifiques susceptibles de contribuer à la formation des futurs directeurs d'école.

Beatriz, P. la plupart des chefs d'établissements ont une formation enseignante, ce qui ne garantit pas les compétences nécessaires pour faire face à des fonctions élargies de pilotage de l'enseignement et de l'apprentissage, de gestion des ressources et de définition des objectifs, de mesure de progrès et d'orientation et de collaboration en dehors de l'établissement.

En 1997, le rapport Inchauspé, « réaffirmer l'école » faisait ressortir les besoins de la formation continue du personnel enseignant, face aux défis du renouvellement du curriculum primaire et secondaire. A ce moment- là on parlait du défi du développement d'une culture de formation continue, de la responsabilité de chacun, mais en partenariat avec les directions d'école pour soutenir et rendre possible cette nouvelle culture.

Duchauffour (2011), dans l'une des études portant spécifiquement sur l'identité professionnelle des directeurs d'école en France indique que s'il y a crise de recrutement, elle repose avant tout sur une crise identitaire. Ce phénomène est dû selon cet auteur à plusieurs causes: 1) un manque de reconnaissance institutionnelle car les directeurs de l'enseignement public travaillent sous la responsabilité d'un inspecteur d'académie, souvent perçu comme éloigné du terrain ; 2) une fonction d'autorité hiérarchique conférée par l'institution, mais difficilement applicable dans l'école. Quand on est d'abord pair parmi ses pairs, il est difficile de convaincre de sa fonction de décideur, uniquement en se référant au mandat que l'institution vous donne; 3) une place et un territoire à définir dans un contexte où de nombreux acteurs aux objectifs et aux logiques différentes agissent et interfèrent ; 4) l'entrée

en vigueur de nouveaux modes de management : management par projet, management par l'évaluation. Ces nouvelles références au domaine de la gestion des ressources humaines bouleversent la perception du métier de directeur qui jusqu'alors était considéré d'abord et avant tout comme une fonction administrative ; 5) un manque de moyen dédié à l'accomplissement des nouvelles tâches attendues du directeur d'école.

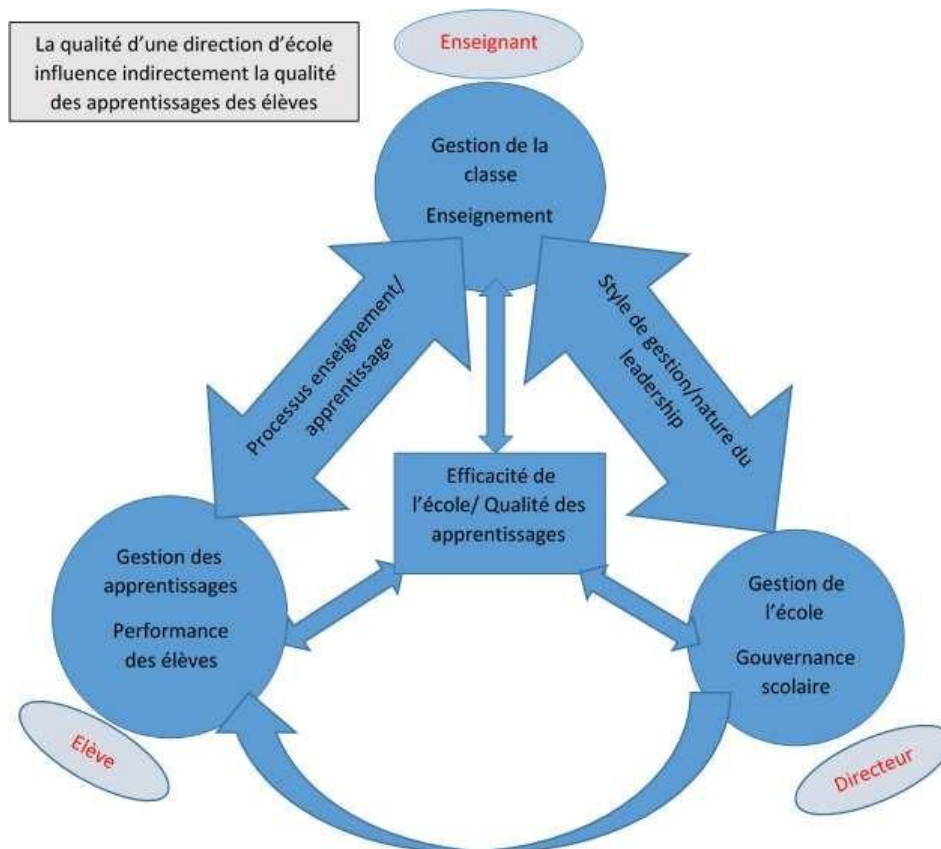
Cattonar et al. (2007) à la suite de leurs études pancanadiennes, ils soutiennent que ces directions ayant un nombre d'années d'expérience restreint ont tendance à surestimer l'impact des changements étant donné qu'ils ont moins de points de repère temporels que leurs pairs ayant plus d'ancienneté. Ils avancent que moins les directions ont d'années d'expérience dans l'école, plus elles tendent à souhaiter assumer le développement pédagogique des enseignants et la participation à des comités de gestion. De fait, l'effet de caractéristique « années d'expérience dans la direction » sur les perceptions des directions sera pertinent à étudier, et notamment son contraste avec la concrétisation du désir exprimé dans les pratiques. Ils supposent une certaine influence de la certification des directions d'école sur l'exercice de leurs responsabilités. En effet, les résultats de leurs études pancanadiennes montrent que parmi les directeurs des écoles primaires, « ce sont les détenteurs d'une maîtrise qui se disent plus souvent responsable (...) de la supervision des enseignants, de la formation des parents et de la reddition des comptes ». (p.280).

Selon Guibert Ucin (2011), ce leader observe simplement si tout fonctionne comme il doit être d'après les normes établies et n'intervient que dans les situations qui donnent des réactions négatives. Sur la base de ce style, on avance l'hypothèse que l'employé est à un faible niveau de développement ne peut fonctionner de manière autonome et donc on ne peut pas lui faire confiance.

Bass (1990), selon ce qui précède et la prise en compte des études, la direction exception comporte deux aspects:

1. Actif: Le leader est attentif et recherche les écarts par rapport aux règles et aux normes pour prendre des mesures correctives avant qu'ils ne se produisent. Elle vise à établir des normes et des règles pour les déviations sont données ;
2. Passif: Le chef de file intervient uniquement lorsque l'erreur se produit ou la norme n'est pas atteinte.

La relation transitive entre gouvernance de l'école et qualité des apprentissages



Source: DARA-AHATO Yawo Dotsè (Septembre 2017)

Figure 1 : Comment définir la qualité de l'éducation

1.1.3 Caractéristiques sociocognitives et l'adoption des méthodes adéquates

Wahlstrom et Louis (2008), citant Bandura (1993) réitèrent la pertinence de considérer les sentiments d'efficacité collectives des praticiens en éducation, puisque ces facteurs seraient aussi des éléments prédateurs importants de la réussite scolaire. Ils réitèrent en outre le grand besoin des directions d'école de soutenir l'efficacité collective au sein de leur établissement.

Goddard et Hoy (2004) quant à eux, indiquent un impact marqué du sentiment d'efficacité collective de l'école sur les pratiques, orientations et choix pédagogiques...les sentiments d'efficacité collective et d'efficacité personnelle des directeurs et des enseignants ont une portée réelle sur leurs décisions prises en éducation ; ces décisions produisant à leur tour des effets sur la réussite scolaire des apprenants soit leur responsabilité.

Huffman et Jacobson (2003) ont mené une étude qui a permis d'analyser les relations perçues entre les caractéristiques fondamentales du rendement, le sentiment d'efficacité perçue quant à l'efficacité générale de l'école et le style de leadership de la direction de l'école ; l'étude soulève que les directions ayant un niveau de certification de Master en administration de l'éducation croient davantage que leurs écoles reflètent les processus de base de qualification. Ils estiment ainsi que leur écoles possède un environnement qui permet l'expression d'une diversité d'idées, de croyances et de stratégies et que leur organisation est guidée sur des valeurs éthiques fondamentales.

Isabelle et al. (2008) au cours de leur étude pancanadienne nous indiquent que des sentiments de compétences et d'auto-efficacité relativement élevés des directions d'écoles s'amointrissent lorsque ces mêmes directions d'école sont questionnées quant à leur habileté à instaurer des moments d'échanges et de travail collaboratif et leur capacité à adopter une gestion participative au sein de l'école.

Mahiny (1996), Martineau Corniveau (2000) et Bouchamma (2006) pour leur part, abordé cette question sous l'angle des directions d'école est très importante étant donné qu'on leur attribue un pouvoir d'action marqué par sur la réussite scolaire des élèves, la motivation du personnel, son engagement, les conditions de travail et sur la culture de l'école.

Branch, Hanushek et Rivkin (2012) constatent peu de données quantitatives sur les pratiques des directions d'école en raison de la complexité à dissocier l'impact des directions d'autres éléments organisationnels.

Tschannen-Moran et Harris (2004) ont relevé la nécessité de poursuivre les recherches pour développer une compréhension plus approfondie de la motivation, des perceptions et des comportements des directions d'école qui serait la clef pour mieux définir et agir sur l'efficacité des directions d'école.

Selon Cellier et Pourtier (2012), la réussite scolaire peut être évaluée sous deux angles: l'une quantitative portant sur les évaluations scolaires, l'autre qualitative, portant sur l'évolution du sentiment d'auto-efficacité et de la motivation de l'élève. La perception que l'élève aura de ses capacités de réussite aura une grande influence sur son estime de soi et un impact sur sa performance. Par contre, disent-ils, le sentiment d'incompétence académique d'un élève ne sera heureusement pas nécessairement transféré dans d'autres sphères de sa vie, lui permettant alors de fonctionner avec assurance en dehors de l'école.

1.1.4 Caractéristiques de l'école

Plusieurs études se sont intéressées aux effets de la taille de l'école au fil des ans.

Leithwood et Jantzi (2009) ont recensé 57 études empiriques post 1990 sur les effets de la taille de l'école sur l'élève et sur l'organisation elle-même. Cela dit, sur 57 seulement 17 au total portaient sur les effets de la taille de l'école sur le rendement scolaire et sur l'organisation scolaire ; de plus, ces 17 études étaient principalement axées sur les pratiques, attitudes et perceptions des enseignants et non des directions d'école. Ces auteurs, appuyés sur des études plus contemporaines, soutiennent que les petites écoles sont souvent plus efficaces et rentables que les grandes, que la réussite scolaire dans les petites écoles est au moins égale et souvent supérieure à celle des grandes écoles.

Kuziemko (2006) aspire à corriger ces biais de certaines études passées sur le sujet qui ont adopté un modèle économétrique transversal et qui n'ont notamment pas tenu compte de l'hétérogénéité non observée entre les écoles. Pour ce faire, l'auteur a utilisé des données de panel en provenance d'écoles et a généré des estimations de différences premières de l'effet de taille de l'école sur la réussite. Les résultats de l'étude de Kuziemko (2006) suggèrent que les écoles de plus petite taille ont des taux de fréquentation et d'assiduité plus élevés tant pour les apprenants que pour le personnel.

Cattonar et al. (2007) dans leurs études pancanadiennes, avancent que les écoles privées comportent davantage de personnel par élève, mais que l'offre de services spéciaux est plus diversifiée dans les écoles publiques. Cette diversité du personnel commande un accompagnement différent des directions d'école. De plus, Cattonar et al. (2007) notent que la satisfaction professionnelle des directeurs des écoles privées et publiques est variable.

1.1.5 Développement professionnel et collaboration professionnelle

Selon Mobegi, Ondigi et Oburu (2010), le perfectionnement professionnel est essentiel dans les initiatives prises pour améliorer les écoles et la recherche des méthodes adéquates pour augmenter le rendement académique des élèves, les chefs d'établissement devraient jouer leur rôle d'agents d'assurance de la qualité dans leurs écoles. Ils devraient fréquemment inviter les agents d'assurance de la qualité à donner des conseils sur les affaires scolaires et les relations communautaires.

Waweru et Orodho (2014) un directeur d'école secondaire devrait s'efforcer de fournir le meilleur climat scolaire pour inciter les étudiants à terminer leur scolarité en rendant l'école

exempte de violence, de menaces, d'intimidations, de haine et de chasse aux sorcières et de développer des programmes riches, interventions correctives pour les apprenants lents, à éviter les répétitions, la frustration et le décrochage scolaire.

Torres (2000) déclare que l'enseignement implique non seulement l'assimilation du contenu, mais aussi le développement des compétences et des attitudes de chaque élève; pour cela, l'enseignant ne doit pas se préoccuper seulement du sujet lui-même, mais des élèves comme apprentis..

Mielke et Frontier (2012) ont affirmé que l'utilisation la plus efficace des instruments d'évaluation consiste à responsabiliser les enseignants pour qu'ils auto-évaluent et diagnostiquent les problèmes avant les évaluations formelles. Une culture scolaire qui soutient l'auto-évaluation et la croissance des enseignants favorise la conviction que chaque individu au sein de l'école est également un apprenant. Bien que notre cadre ait été élaboré pour être utilisé par des évaluateurs formés, un objectif supplémentaire recommandé est de guider l'autoévaluation et la pratique personnelle des enseignants.

Mielke et Frontier (2012), la collaboration de la direction avec les enseignants dans le processus d'améliorer des écoles est un élément essentiel pour répondre aux besoins du programmes d'études d'un district.

Capobianco et Feldman (2006) disent qu'il y a quatre conditions nécessaires pour qu'il ait une collaboration de qualité: (a) une communauté de pratique en matière de forme collective des enseignants qui agissent comme des amis critiques, (b) une communauté épistémique qui veut créer et construire des connaissances sur un sujet, (c) une base solide de la nature de la recherche, action et d'être capable de s'adapter aux aspects professionnels et politiques que peuvent survenir, et (d) la connaissance des méthodes de recherches appropriées, sachant que les méthodes à employer sont les plus appropriées.

Selon Hawkins et Manley (2010), les outils de leadership les plus puissants utilisés par un leadership efficace sont l'analyse des données, le questionnement, le dialogue, la réflexion et la collaboration de divers penseurs. Ces dirigeants ont également bien communiqué avec les collègues dans un esprit de collaboration. L'attitude de l'élève contre l'étude est un facteur important dans la performance, si elle a la capacité de rétention positive sera efficace, mais au contraire il n'y a aucun résultat de cette volonté sera négative. Ainsi, l'enseignant doit

encourager l'apprentissage, à éveiller l'intérêt des enfants au fur et à mesure, à développer en eux la possibilité d'étudier de manière réfléchie et de mieux comprendre le contenu de l'étude.

1.1.5 La formation des directions d'établissement et/ou la professionnalisation de la fonction de directions d'établissements scolaire

Bernatchez (2011), s'intéresse au cas des directions d'école publiques du Québec (ordre primaire et secondaire) et met l'accent sur les principes et les modalités de formation de ces professionnels caractérisés par l'approche par les compétences en analysant ses deux dimensions : la gestion pédagogique et la gestion administrative. En ce qui concerne les compétences attendues, la fonction impose de superposer deux référentiels de compétences définis par l'autorité ministérielle : celui de l'enseignant et celui de la direction d'établissement ; les élèves ne sont pas les seuls à être invités à développer leurs compétences ; c'est le cas de tous les personnels scolaires, au premier chef les enseignants et les directions d'établissement.

Deblois.C et Moisset.J (1981) se proposent de clarifier la fonction clef du directeur d'école et l'importance de la mise en œuvre d'une politique, privilégiant la prise en compte d'un certain nombre de critères. Il est à noter que le premier responsable du fonctionnement de l'école, le directeur restera l'un des pivots de la mise en œuvre de toute la politique. Alors que le directeur d'école se voit attribuer de nouveaux pouvoirs et des nouvelles responsabilités, la grande majorité des commissions scolaires de la région de Québec n'ont pas de politique précise de sélection de directeurs. Les pressions que subit le système scolaire évoluent constamment et entraînent des modifications au rôle des administrateurs scolaires donc logiquement aux critères de leur sélection et les conditions qui président ce recrutement. Les méthodes de sélection des candidats à des postes administratifs sont motivées par le fait que la réussite scolaire dépend largement de la façon dont ses administrateurs sont formés et recrutés.

Pelletier (1999) dans son ouvrage intitulé : « former les dirigeants de l'éducation : apprentissage dans l'action » proposait trois grandes catégories pour classer les programmes de formation. Chacune de ces catégories est associée à un paradigme. La première repose sur une logique culturelle dont le but est de former un individu initié à la compréhension des grands univers culturels composant les trames des sciences et des humanités. La seconde relève d'une logique fonctionnelle fondée sur des exigences techniques de l'exercice d'une fonction essentiellement administrative. La troisième renvoie à une logique professionnelle adaptée aux exigences d'une activité socio-professionnelle donnée pour laquelle il importe

d'identifier les actes professionnels, leurs fondements, leurs aspects techniques, éthiques, voire esthétiques.

Perrenoud (2002) dans cette même logique professionnelle, parle de démarche clinique de formation qui permet de construire des savoirs généraux à partir de situations singulières. Il s'agit de partir du travail réel des chefs d'établissements, de décrire les situations auxquels ils sont confrontés, de définir les contextes d'action, de cerner les problèmes à résoudre, d'identifier les décisions à prendre et les dilemmes à affronter (p.9). Il décrit les visées d'une formation de directeur d'école. Il en note six: une identité et une légitimité, des compétences, une éthique, une posture réflexive, un habitus discipliné (personnalité, attitudes, habitudes); des connaissances.

Besson et Mahieu (2008) vont dans ce sens et indiquent qu'un processus de « fabrication » de managers doit passer par une confrontation directe aux situations et plus spécifiquement aux situations dialogues stratégiques de managers en activité.

Byrne Browne (2010) ajoute à ces éléments de formation proposés par Perrenoud l'importance que représente la communauté éducative dans l'apprentissage du métier. Il précise que l'expérience d'enseignement du chef d'établissement, même si elle ne lui donne pas l'autorité conférée par l'institution de tutelle (Rebaud, 2007), facilite la prise de position de la fonction de leader. L'auteur mentionne que la présence d'un mentor aux côtés du directeur d'école contribue à la prise de conscience chez le directeur de son identité professionnelle en transformation et en construction.

Pour Pont et al. (2008) le chef d'établissement se retrouve en effet dans un espace de régulation intermédiaire où il représente à la fois l'acteur chargé de mettre en place les réformes éducatives et le garant de l'autonomie professionnelle des enseignants. Cependant, le statut d'acteur intermédiaire, n'est pas sans poser des difficultés dans le pilotage des ressources humaines d'un établissement où la professionnalité même des enseignants, doit être reconnu sans pour autant que leur travail soit exempt d'une certaine forme de contrôle.

Brassard, Cloutier, De Saeldeleer (2004) partant des perceptions des directeurs d'établissement, des ordres d'enseignement préscolaire et primaire du Québec pour étudier les ressemblances dans la conception de leur rôle vis-à-vis de l'activité éducative. Les données de 31 entrevues réalisées au Québec montrent que les avis des directeurs divergent sur l'importance à accorder à la gestion de l'activité éducative. Ces directeurs estiment qu'il leur

revient de donner une orientation inspirante à la dite activité en créant un environnement propice au changement. Des divergences subsistent cependant quant aux limites de leur intervention et au respect de la zone de compétence professionnelle des enseignants. Dans tous les cas le rapport des directeurs à l'activité éducative est fortement conditionné par l'importance que prennent plusieurs de leurs activités d'intendance. En premier lieu, cinq profils de la conception et de son rapport à l'activité éducative émergent des énoncés généraux portant sur la façon dont les répondants voient la fonction de direction d'un établissement et ses exercices. Ces profils indiquent l'importance qualitative et quantitative qu'a ou doit avoir, selon eux, la gestion de l'activité éducative dans la fonction de directeur d'établissement scolaire. Ils s'explicitent dans les formulations suivantes :

Profil A : la fonction de direction d'un établissement se définit surtout par la gestion de l'activité éducative, même si d'autres types d'activités de gestion sont importants et deviennent parfois accaparant. L'intérêt dans l'exercice de la fonction se porte surtout sur la gestion de l'activité éducative ;

Profil B : la fonction de direction d'un établissement se définit à la fois par la gestion de l'activité éducative et par d'autres types d'activité de gestion. Une importance ou un intérêt à peu près égal est accordé à celles-ci.

Profil C : la fonction de direction d'un établissement comporte différentes activités de gestion dont l'une porte sur l'activité éducative qui est importante, mais le temps qui lui est accordé est limité.

Profil D : la fonction de direction d'un établissement se définit par différents types d'activités. La référence aux activités reliées à l'activité éducative est tenue ou absente.

Profil E : la fonction de direction d'un établissement se définit surtout par la gestion de l'activité éducative mais en pratique l'importance qui lui est accordée n'est pas très grande.

Dans le cas des profils A et B, l'expérience dans une fonction de direction et la taille de l'établissement ne semble pas jouer sur le rapport que les répondants entretiennent avec l'activité éducative. Par contre, la conception de plusieurs répondants appartenant aux autres profils ne serait pas sans lien avec les caractéristiques de l'établissement, notamment la taille de l'école ou le nombre d'école. Il ne semble pas que la présence ou non d'un adjoint(ou d'adjoints) soit majeure. Avoir été conseillé pédagogique avant d'occuper un poste de direction ne paraît pas plus déterminant. D'après les données, la commission scolaire

influencerait directement ou indirectement et à des degrés divers le rapport que tous les directeurs entretiennent à l'activité éducative. Cependant, il est difficile d'apprécier la portée véritable d'une influence chez les répondants. Toujours selon les données, la mise en œuvre du nouveau curriculum aurait amené quelques directeurs à accorder plus d'importance à la gestion de l'activité éducative. Enfin, les analyses réalisées à ce jour ne permettent pas d'établir l'influence que la formation en gestion reçue par les répondants, leurs expériences personnelles exercent sur la conception et la fonction, dans un rapport à l'activité éducative. Par ailleurs, la très grande majorité des répondants qui connaissent la prépondérance de la gestion de l'activité éducative dans l'exercice de leurs fonctions ou, à tous le moins, une importance égale à celle qu'ils accordent aux autres rôles (soit les répondants des profils A et B) donnent l'impression d'avoir une certaine maîtrise de la situation. En revanche, la plupart des répondants du profil E donnent l'impression contraire. Les autres répondants se répartissent entre les deux tendances. Cela dit, il y a au moins deux façons différentes de considérer les profils ; la première met en relief l'opposition entre les directeurs qui se définissent comme des gestionnaires de l'activité éducative (ou des leaders pédagogiques) et ceux qui se perçoivent comme des gestionnaires en général en fait, l'administration ou le travail d'intendance l'emportant chez plusieurs.

Cranston (2007) soutient qu'une structure de professionnalisation demeure généralement difficile à mettre en place, et ce, peu importe l'expérience. L'auteur attribue cette difficulté générale des directions d'école à leur manque de formation pour mettre en place et faire évoluer une telle structure qu'ils doivent souvent ériger seuls.

Levine (2005) avance également que la formation dispensée aux étudiants en principalat est trop limitée et que celle-ci ne prépare pas adéquatement les futurs gestionnaires scolaires à faire face aux réalités de l'école.

Bottoms, O'Neill, Fry et Hill (2003) avancent que le problème n'est pas un manque de directeurs certifiés, mais plutôt un manque de directeurs qualifiés. A ce propos, ces auteurs soutiennent que chaque Etat renferme son lot d'administrateurs certifiés, mais qu'aucun État n'a suffisamment d'administrateur qui disposent des connaissances et des compétences requises pour mener les écoles à un niveau d'excellence. Ils expliquent ce constat par le manque de leadership de certains administrateurs certifiés ou une formation préalable peu axée sur les connaissances et les habiletés nécessaires pour affronter un milieu aussi changeant, caractérisé par une pression énorme et de lourdes responsabilités. Ces chercheurs

avancent aussi qu'une direction scolaire plus certifiée aurait une prédilection plus marquée à se rendre responsable de l'échec que celles ayant une certification inférieure.

Bauer, S. et Perrenoud, O. (2016) mettent en lumière les changements récents des politiques éducatives Suisses et leur impact sur la professionnalisation des directions d'établissements scolaires. La fonction du chef d'établissement, est redéfinie en fonction de nouveaux enjeux économiques et sociaux. Ces nouveaux modes de gouvernance, imposent donc aux établissements une gestion autonome, efficace voire efficiente s'inscrivant dans une logique de reddition de comptes

Labelle, J. et St-Germain, M. (2004) quant à eux, ont mené une étude qui consiste à dresser un bilan sur l'état de la situation en matière de gestion scolaire de l'enseignement primaire et secondaire du secteur public francophone au Québec alors que de nombreuses démarches ont été entreprises dans le sens de la démocratisation de la gestion scolaire. Il en ressort qu'il existe des dysfonctionnements à l'intérieur de ce champ de réflexion et de pratique malgré les divers apports et modification à la gestion des systèmes éducatifs au en favorisant la décentralisation et en misant sur l'obligation des résultats et la notion d'imputabilité ; il semble que peu d'efforts ont été consacrés à la notion des processus.

1.2. Leadership scolaire et rendement académique

Pour Kythreotis, Pashiardis et Kyriakides (2010), la gestion globale des écoles, styles et types de leadership, repose sur le directeur, en travaillant avec et à travers les enseignants pour faire avancer son institution. Beaucoup d'érudits ont attribué le succès des écoles aux directeurs en grande partie. ont conclu que les styles et les types de leadership des directeurs influent sur les réalisations scolaires des élèves.

Ibrahim et Al-Taneiji (2013), les climats scolaires positifs et les attitudes des enseignants peuvent, directement ou indirectement, influencer la performance et le rendement scolaire des étudiants. De nombreux chercheurs ont considéré les directeurs comme un élément clé pour obtenir de bons résultats en termes de réussite scolaire des élèves.

Selon Ryan, Cooper et Mason Bolick (2012), les enseignants et les administrateurs font partie d'une entreprise humaine de longue durée, progressive et inspirante. Avec un contexte historique qui permet aux éducateurs actuels de comprendre les traditions et la culture qui continuent de guider et de façonner la profession. Le directeur a une responsabilité essentielle dans l'exercice de ses fonctions de direction à l'école. La direction a une position

bien établie en tant que chef qui fournit un leadership éducatif coordonnant les activités curriculaires comme les schémas de travail, les notes de cours et l'évaluation continue pour atteindre le rendement scolaire. En outre, le directeur est responsable des programmes parascolaires et est également responsable de l'administration générale des études secondaires. Les directeurs d'école sont les meilleurs responsables de la supervision, du suivi, de l'évaluation et de la diffusion des informations actualisées sur les problèmes d'éducation et les techniques d'enseignement actuelles aux enseignants afin de les éveiller afin d'atteindre les résultats académiques des étudiants.

Frager et Fadiman (2012), l'étude de la performance académique à travers les notes est le prédicteur principal de la qualité de l'enseignement. Cependant, ce poste est plutôt restrictif, puisqu'il se concentre sur les notes obtenues, en déposant le résultat dans le produit obtenu par l'élève, ce qui fait que le système d'enseignement traditionnel basé sur l'évaluation sommative soit pris pour acquis.

Silva, White et Yoshida (2011), ont noté que les études sur les effets médiatisés ont fourni des définitions variées pour le rendement des élèves, des résultats de tests normalisés aux résultats conçus par les enseignants. La réussite des élèves a été définie comme résultat de l'élève sur une variété de mesures académiques.

CHAPITRE 2 : ETAT DE LA QUESTION

2.1 Clarification conceptuelle

2.1.1 La qualification

Selon l'auteur WEISS, « dans son acceptation commune, la qualification désigne l'attribut d'un individu ayant accumulé un savoir et un savoir-faire susceptibles d'être valorisés socialement, par exemple en termes de rémunération ou de promotion. Dans (une autre acceptation), la qualification désigne la hiérarchie que l'on peut établir entre les individus selon leur capacité prouvée».

Le philosophe Dessertene définit la qualification comme un ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'expériences que requiert l'exercice d'un emploi déterminé (on parle dans ce cas de qualification d'un emploi, d'un poste de travail) ou qu'est susceptible de mettre en œuvre un individu (il s'agit dans ce cas d'une qualification individuelle).

D'après le rapport de l'association AFNOR (2016), un individu possédant une certaine qualification (un CAP par exemple), peut être amené à occuper un emploi correspondant à une autre qualification (et donc rémunéré en fonction de cette autre qualification).

Garnier dans son ouvrage intitulé administration générale ; il convient de distinguer la qualification acquise par la formation, attestée par l'obtention d'un diplôme ou la réussite à un examen ; la qualification du poste de travail, définie d'une façon négociée ou non, dans la branche ou l'entreprise ; la qualification de chaque personne comprise comme capacité individuelle opératoire pour occuper un poste de travail.

2.1.2 Professionnalisation

Le Boterf (2000), définit la professionnalisation comme la « mise en place de moyens de développement de la réflexivité et de la distanciation critique des professionnels sur leurs pratiques, leurs compétences, leurs ressources, leurs représentations, leurs façons d'agir et d'apprendre »

Wittorski (2008, p.4) professionnaliser « est un processus de construction et de développement des compétences qui engage un ancrage plus fort des actions de formation par rapport aux situations de travail ».

Wittorski(1998), « La professionnalité renvoie à l'ensemble des compétences reconnues par une profession comme caractérisant celle-ci ». (p. 5).

2.1.3 L'autonomie professionnelle

La définition de l'autonomie selon Garrison et Baynton (1987), l'autonomie est un processus, une conquête quotidienne qui s'incarne dans des démarches, des choix, des convictions et des valeurs qui sont autant des devoirs de résistance à une soumission passive et l'application de contenus définis ailleurs.

2.1.4 Compétences

Selon MELS (2008), c'est « un savoir-agir complexe qui s'actualise dans le contexte d'une situation professionnelle concrète par l'enchaînement d'actions en vue d'atteindre un résultat ».

Pour Lasnier (2000), « un savoir-agir complexe résultant de l'intégration, de la mobilisation et de l'agencement d'un ensemble de capacités et d'habiletés (pouvant être d'ordre cognitif, affectif, psychomoteur ou social) et de connaissances (connaissances déclaratives) utilisées efficacement, dans des situations ayant un caractère commun ».

Le Boterf (2006), « être capable d'agir et de réussir dans les diverses situations professionnelles qui peuvent se présenter dans un métier ou un emploi. Cela suppose que le professionnel concerné sache choisir et mettre en œuvre des pratiques professionnelles pertinentes et efficaces ».

Amherdt (2000), « l'ensemble des savoir-agir qui émergent d'une équipe de travail, combinant des ressources endogènes de chacun des membres, des ressources exogènes de chacun des membres et créant des compétences nouvelles issues de combinaisons synergiques de ressources ».

Tardif (2006), « un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situation ».

2.1.5 Le management de l'efficacité

Le sociologue de l'éducation Normand, R. dans son livre intitulé le leadership du chef d'établissement, définit le management de l'efficacité comme : la capacité de se centrer sur le développement des compétences collectives dans l'établissement pour être plus efficace, en se

donnant les bons outils d'évaluation. C'est aussi ne pas se centrer seulement sur les résultats mais aussi sur l'apprentissage professionnel des équipes et favoriser les opportunités d'amélioration des pratiques par l'accompagnement ou la création de communautés professionnelles. C'est être capable d'articuler le capital intellectuel (expertise) et le capital social (relations) au service du capital professionnel (compétences).

2.1.6 Rendement scolaire

Pour Psacharopoulos et Woodhall (1988), « le rendement scolaire est un concept qui prend deux formes selon qu'il soit perçu d'un angle interne ou externe. Du point de vue interne, il s'apprécie en terme quantitatif et qualitatif du système éducatif. Il mesure non seulement le rapport entre les connaissances acquises, les objectifs pédagogiques mais aussi s'intéresse au diplômés, aux inscrits et au temps d'étude passé. Vu sous l'angle externe, le rendement scolaire a trait à la mesure des objectifs économiques, socio-culturels et politiques par rapport aux missions d'ensemble assignées au système d'éducation. L'efficacité externe du système éducatif peut s'apprécier par sa capacité à préparer les élèves et les étudiants à leur rôle futur dans la société ; celle-ci étant mesurée par les perspectives d'emplois et de gains des étudiants. De telles mesures relèvent de critères externes plutôt que des résultats observables à l'intérieur du système éducatif. L'efficacité interne s'intéresse aux relations entre les inputs éducatifs et les résultats scolaires, soit à l'intérieur du système éducatif dans son ensemble, soit au sein d'une institution scolaire déterminée. Les résultats dans cette optique sont à apprécier par rapport aux objectifs plus larges de la société» (1988, p. 218).

Le rendement de quelque chose est la productivité de cette chose, la satisfaction qu'elle procure. En ce qui nous concerne, le rendement scolaire renvoie au bénéfice, efficacité et l'efficience de l'institution scolaire. Il s'identifie à travers : le succès dans les activités liées à l'école aux apprentissages scolaires. Dans un sens plus large, ce succès concerne à la fois l'instruction (intégration des savoirs académiques), la socialisation (acquisition des savoirs, des valeurs, attitudes et comportements utiles au fonctionnement de la société), et la qualification (préparation à l'insertion professionnelle) la réalisation de son plein potentiel et l'atteinte de buts personnels fixés par l'étudiant sont aussi des dimensions. Comme état, on pourrait avancer que la réussite scolaire ou éducative, c'est ce à quoi parvient un enfant ou un adolescent au terme d'une période donnée (Fuyant, 1990).

2.2. Théories explicatives

2.1.1 Management stratégique: les ressources comme source de performance durable.

En 1959, Penrose, s'intéressant à la diversification des entreprises avait noté le rôle de ressources propres aux formes dans le phénomène. L'idée que les ressources doivent faire l'objet d'une théorie reparait au début des années 80, en partie en réponse au livre de Michael Porter de 1980. Ce dernier marque en effet l'aboutissement d'une longue tradition : lorsqu'on s'interroge sur la cause de la profitabilité des entreprises, les réponses viennent principalement du secteur, de la position de la firme dans son secteur (de son pouvoir de marché notamment) ou des produits qu'elle met sur le marché. Dans son article de 1984, Wernerfelt pose une question centrale : qu'est-ce qui fait qu'une firme est plus performante que d'autres sur une longue période ? Et il ne trouve de réponse ni dans le secteur (dans un même secteur, certaines formes sont durablement plus performantes que d'autres), ni dans la position de la firme sur le marché, ni dans les produits qu'elle développe. Il met finalement en avant un facteur de performance durable qui se trouve au sein même de la firme et a donc recours à la notion de ressource : chaque firme s'efforce de créer et de développer des ressources qui lui assurent un avantage persistant sur ses concurrentes. Cet avantage tient soit aux propriétés des ressources elles-mêmes, soit à la capacité de la firme à acquérir ces ressources en rendant difficile aux concurrentes ces acquisitions (Wernerfelt avance la notion de barrière de ressources, (Resource Position Barrier) qu'il rapproche et distingue à la fois des traditionnelles barrières à l'entrée).

Comment les firmes créent-elles et gèrent-elles leurs ressources propres ? Wernerfelt part d'une matrice qui n'est plus la traditionnelle matrice marchés/produits, mais une matrice ressources/produits : une ressource peut servir au développement et au lancement de plusieurs produits, un même produit peut aussi nécessiter plusieurs ressources pour être conçu et développé. La stratégie sera alors celle de 'steppingstone' (le fait de sauter d'une pierre à l'autre pour traverser un gué). Il s'agit d'une stratégie séquentielle qui consiste à maîtriser d'abord une ressource afin de lancer un produit pour entrer ensuite sur des marchés que cette ressource permet aussi de pénétrer. Une telle stratégie n'est pas mécanique : elle ne consiste pas à remplir case par case, la matrice ressources/produits. En effet, une ressource à emplois multiples n'est pas forcément attractive si elle est facile à acquérir par les concurrents ; une ressource plus spécialisée peut permettre de dégager un avantage plus fort et durable. Il s'agit donc de bâtir une stratégie à long terme autour de ressources créant des barrières et assurant un réel avantage concurrentiel durable.

Cette manière d'assurer la performance durable des entreprises a été convoquée dans les réformes de l'éducation aux États Unis où les décideurs politiques et les chercheurs sont

passés de la logique de “l’accountability” (L’obligation, pour une institution, de rendre compte à la société de l’utilisation des moyens qu’elle utilise, en particulier en rendant public des résultats censés traduire son plus ou moins bon fonctionnement) la logique de « l’empowerment » (notion qui vise à la fois un dispositif qui donne des pouvoirs d’agir aux acteurs et le développement des capacités et des potentiels d’actions de ces acteurs) (Rey, 2016). Notons que dans le contexte américain, les questions éducatives sont plutôt de la responsabilité des collectivités territoriales; c’est pourquoi, convaincue que le bon fonctionnement des résultats des écoles faisant parties d’une « zone d’autonomie » élargie, la municipalité a privilégié plutôt le dispositif « accountability contre autonomie »: plutôt que d’imposer un contrôle procédural, il a été décidé de laisser les écoles adopter la démarche de leur choix en échange d’un engagement à atteindre certains résultats. La nouvelle « Zone d’empowerment » ainsi définie a alors été étendue autant que possible, en suivant la conviction que les acteurs de terrain étaient plus efficaces pour réussir des changements.

Comment les acteurs de terrain peuvent être plus efficaces pour réussir des changements ? Se baseront-ils sur quelles ressources pour assurer la réussite scolaire ?

L’article de Wernerfelt conclut en proposant un programme de recherche : il s’agit désormais de comprendre comment une firme peut identifier ses ressources décisives et par quelle structure elle peut au mieux les exploiter.

C’est ainsi que Barney (1991) reprend le développement de la théorie là où Wernerfelt l’avait laissé. Pour lui, l’enjeu est de rendre l’idée de départ plus opérationnelle : comment une ressource peut-elle être à l’origine d’un avantage concurrentiel persistant ? Il précise tout d’abord que la théorie s’intéresse aux ressources organisationnelles (le capital physique, le personnel sont certes nécessaires mais peuvent facilement s’acheter entre firmes et ne constituent pas des avantages concurrentiels durables). Ces ressources organisationnelles sont à la fois hétérogènes et d’immobilier. En effet, Barney fait ici un constat qui s’oppose à deux hypothèses fortes de l’analyse stratégique : d’une part, les firmes d’Inès industries n’ont pas toutes des comportements identiques et connaissent des performances peut être durable, persistante, du fait de la faible mobilité des ressources. Puis Barney cherche des critères qui peuvent faire d’une ressource possédée par une firme un avantage concurrentiel persistant (persistant en termes d’équilibre, celui-ci pouvant toujours être rompu par un choc exogène).

- Concept de capital social dans la capacité organisationnelle des établissements scolaires

Traditionnellement, le talent, la formation et la qualification des individus sont pris en compte à travers « le capital humain » qui est considéré comme un facteur majeur pour déterminer la compétence professionnelle. L'expérience accumulée et la capacité à apporter des réponses adéquates au contexte sont souvent rapprochés par la notion de « capital décisionnel ». Il est moins fréquent en revanche qu'on prenne en compte la capacité collective à travers cette notion de « capital social » qui est le chaînon manquant dans les réformes de l'éducation. Pourtant, pour Léana (2011), l'efficacité du capital social est supérieure à celle du capital humain quand il s'agit de considérer l'amélioration de l'école. L'idéologie dominante tend à faire reposer l'essentiel des attentes sur le pouvoir des individus et la capacité des chefs d'établissement à être des leaders en matière éducative. Pour elle, les résultats sont plus convaincants quand les enseignants sont engagés dans une réforme de façon collective. La valeur de l'expérience partagée entre pairs et donc de développement des capacités professionnelles.

Fullan et Hargreaves (2012) partagent cette conviction que le groupe est plus puissant que l'individu, que les interactions entre pairs sont plus importantes que le capital individuel pour changer un système. Ils estiment que c'est le « capital professionnel » qui qualifie le mieux la forme de capital décisif pour permettre le changement des pratiques dans les meilleures conditions, ce capital professionnel étant le produit du capital humain (individuel), du capital social (collaboratif) et du capital décisionnel (expertise et savoirs, d'expérience permettant un jugement pertinent sur les élèves et les situations éducatives).

Si le capital social peut compenser un capital humain de départ insuffisant, en entraînant l'individu dans un cercle vertueux d'apprentissage et de développement professionnel, l'inverse n'est pas vrai. Il est donc stratégique de construire des relations institutionnelles durables dans les établissements scolaires et entre eux, pour qu'elles survivent à l'engagement individuel des leaders ou des militants pédagogiques. On peut imaginer que cette idée n'est pas trop éloignée de celle d'organisation apprenante souvent invoquée dans le contexte francophone ces derniers temps (Feyfant, 2013).

Il est par conséquent plus important de construire du pouvoir d'agir avec ses pairs que d'avoir du pouvoir sur les autres ; contrairement à l'image spontanée que l'on a parfois du leader ou du chef d'établissement. Lors de ses premiers pas dans la profession en particulier, quand il faut prendre le risque de se tromper, de découvrir des situations nouvelles et parfois déstabilisantes, le capital social peut constituer, selon Hargreaves et Fullan, à la

fois « une armure pour se protéger et un glaive pour progresser » . Ce qui est décisif c'est de permettre aux enseignants d'enseigner comme des vrais professionnels, capables d'improviser des réponses et de prendre des décisions dans des situations complexes de leur propre initiative, sans que soit nécessaire aucun dispositif ou contrôle.

Qu'est-ce qui peut malgré tout amener un enseignant à modifier sa pratique pédagogique, à rompre avec des routines et des habitudes confortables ? Pour changer un comportement humain, selon nos chercheurs, il faut aider les personnes à obtenir ce qu'elles estiment le plus: le respect de leurs pairs. Ce qui motive les enseignants malgré les obstacles prévisibles et les difficultés, c'est la vision partagée d'un chantier qui permet de résoudre des questions complexes et fait appel à leur créativité commune, plutôt qu'un processus à base d'incitations ou de sanctions financières. En fait, l'identification aux pairs motive les personnes beaucoup plus que les informations et les représentations abstraites. Il est donc essentiel, pour rendre possible des changements pédagogiques, de partir de la propre expérience des acteurs éducatifs, et de les entraîner dans un processus où chacun à son tour peut jouer un rôle d'entraînement ou d'incitateur vis à vis des autres. Cela implique, pour les pilotes, les encadreurs et les leaders de toute nature, qu'il est indispensable de bien connaître la culture des professionnels sont ils veulent faire évoluer la pratique, et de nommer l'exemple de la pratique collaborative à son niveau et non comme simple prescripteur ou observateur. Autrement dit, la connaissance réciproque ne saurait être remplacée par des tableaux de bord ou des échanges données. Le travail collégial ou collectif est un moyen pour atteindre certains objectifs pédagogiques, non une fin, et un projet d'établissement ne peut constituer le projet du seul chef d'établissement ou la réponse aux injonctions pressantes de la hiérarchie.

Concernant les gouvernements, il convient d'abord qu'ils aient eux-mêmes une vision claire de leurs objectifs en matière d'éducation et qu'ils indiquent la place que les acteurs occupent dans le projet. Assommer au contraire le système éducatif de dispositifs d'évaluation et de contrôle en tout genre sur ses performances revient à montrer que l'on n'a pas confiance en lui ni en ses acteurs, ce qui est le plus sûr moyen de nourrir en retour la défiance de ces derniers envers les autorités.

On retrouve ici l'attachement à la vision multi-niveaux du changement : du niveau des établissements jusqu'au niveau des autorités éducatives locales puis du gouvernement central. Le changement moderne se nourrit à la fois d'impulsions centrales- top down - et d'initiatives de terrain-bottom-up. L'enjeu est de créer une communauté collective où tous les

acteurs de sentent impliqués dans les objectifs et les résultats de leurs actions car ils font parties d'un système plus large que leur seule aire d'intervention. C'est ainsi qu'il est dynamique à changer et miser sur les bons résultats.

2.1.1 La théorie sur le leadership éducationnel

Les écrits scientifiques sur le leadership en éducation mentionnent que le directeur influence les résultats scolaires des élèves. Leithwood et son équipe évaluent son influence à près de 25 % de l'ensemble de l'effet-école : « direct and indirect leadership effects account for about one-quarter of total school effects on student learning » (2004). Mais qu'est-ce que le leadership? Pour certains auteurs, comme Boudreault et Brunet c'est l'habileté d'un individu d'influencer, de motiver et d'amener les autres à contribuer efficacement au succès de l'organisation. Il existerait plusieurs styles de leadership. Godin, Lapointe, Langlois et St-Germain identifient « quatre modèles théoriques qui dominent le champ d'études du leadership éducationnel :

- 1) le leadership transactionnel, auquel nous associons le leadership participatif;
- 2) le leadership transformationnel;
- 3) le leadership moral, auquel s'apparente le leadership éthique;
- 4) le leadership pédagogique » (2005, p. 66).

Le concept de leadership, selon Langlois et Lapointe, a connu deux grandes époques : La première qui s'échelonne du début du 20e siècle jusqu'aux années 1960 est fortement influencée par le champ de l'administration des affaires, par les modèles de la production industrielle et par le courant béhavioriste en psychologie; la deuxième, qui s'amorce avec les grands changements sociaux des années 1960 et qui se poursuit toujours, est marquée, entre autres, par des recherches portant sur la spécificité du leadership en milieu éducationnel, par les théories critiques en éducation et par l'émergence d'un changement paradigmatique en administration scolaire (2002, p. 3).

Les sections qui suivent nous décrivent, d'une façon plus détaillée, certains styles de leadership.

- Le leadership directif. Sommairement, on peut dire qu'un leader directif établit des critères de performance qui sont encadrés par des règlements et des procédures (Bass et Stogdill, 1990). Même si on fait peu mention de ce style de leadership dans la littérature lorsqu'on parle des directions d'école, on est conscient qu'une direction d'école doit, dans certaines circonstances, utiliser son autorité, être directif, appliquer des sanctions. Boudreault

précise que le directeur est responsable de l'environnement social : « il agit comme un juge face aux conflits interpersonnels graves et devant les manquements aux règles de vie. Il devra parfois sanctionner » (2003, p. 336).

- Le leadership pédagogique et le leadership éducationnel. Langlois et Lapointe font une distinction entre le « leadership pédagogique » et le « leadership éducationnel ». Selon elles, le premier terme « réfère précisément à l'influence exercée par les professionnels de l'éducation lors du processus d'enseignement et d'apprentissage. Le concept de leadership éducationnel quant à lui, est plus englobant et désigne autant le leadership exercé par les administratrices et les administrateurs, les parents et la communauté des apprenants que celui exercé par le personnel enseignant » (2002, p. 2).

Pour certains auteurs comme Barth, (1986) et Marks, (2003), le directeur est considéré comme celui qui détient l'expertise pédagogique. Il 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. Il concentre son attention sur l'enseignement et l'apprentissage. Il effectue aussi les tâches administratives liées à l'apprentissage des élèves.

- Le leadership transactionnel. Cette forme de leadership « vise la négociation mutuelle permettant de s'entendre sur les objectifs, les moyens à prendre pour les atteindre et sur le rôle de chacun dans l'école. La vision est celle d'une situation win/win où tout le monde retire quelque chose de l'entente établie » (Lapointe, 2005). Northouse situe le leadership transactionnel à mi-chemin entre un leadership qu'il qualifie de « laissez-faire » et le leadership transformationnel (2009).

- Le leadership transformationnel. Le leadership transformationnel découle de la théorie de James Burns émise en 1978. Le leader transformationnel aide ses subordonnés à atteindre leurs buts et à surpasser les attentes. Il se comporte de manière à obtenir des résultats optimaux en utilisant l'une ou plusieurs des quatre composantes essentielles du leadership transformationnel (Bass, Riggio, 2006). Ce style de leadership transforme, énerveille les employés, les incite à se dépasser. Les valeurs de liberté, justice, qualité sont considérées comme importantes (Bass, 1990; Burns, 1978). Leithwood et ses collègues énumèrent huit dimensions associées à ce style de leadership : construire une vision, établir des buts, procurer une stimulation et un support intellectuel, promouvoir les meilleures pratiques et les valeurs associées à l'organisation, démontrer des attentes élevées pour la performance, créer une

culture productive et développer une structure qui favorise la participation aux décisions (1998). Pour Burns, le but commun est au centre de la théorie du leadership transformationnel. Un chef transformationnel essaie de faire avancer le groupe vers un bien commun qui bénéficie à la fois au chef et aux subalternes (1978).

- L'influence idéalisée: cela signifie que la direction d'école se comporte de manière exemplaire. Celui-ci est un modèle de conduite éthique et une source d'inspiration pour son personnel scolaire qui apprécie le caractère équitable et consistant de ses décisions, ainsi que la prise en compte de leurs besoins (Bass, Riggio, 2006). Pour gagner ce respect, le dirigeant tient compte des besoins des autres et les priorise, parfois même au détriment de ses propres besoins. Il évite d'utiliser le pouvoir pour son profit personnel et uniquement lorsque cela est nécessaire ;
- La motivation inspirante : les leaders transformationnels font preuve de motivation inspirante lorsque ces-derniers expriment clairement leur vision et leurs objectifs, démontrent leur engagement envers la vision et motivent les autres à partager des objectifs communs. Les aspects visionnaires du leadership transformationnel sont alors soutenus par des compétences en communication élevées qui rendent la vision du directeur compréhensible, précise et engageante. Ainsi, le leader pousse les enseignants à se surpasser en ayant des attentes élevées, en communiquant son optimisme quant aux objectifs de l'école et en donnant un sens concret aux tâches qu'il demande aux enseignants d'accomplir. Le climat qui règne alors en est un où les enseignants sont disposés à investir plus d'effort dans l'exercice de leurs fonctions puisqu'ils croient en leurs propres habiletés et en leurs capacités de contribuer au succès de l'école (Bass, 2008) ;
- La stimulation intellectuelle: les dirigeants encouragent la créativité et trouvent de nouvelles façons de faire les choses. Ils sollicitent activement leurs opinions et leurs points de vue. Le leader encourage les enseignants à réexaminer certaines de leurs hypothèses à propos de leur travail et de tenter de trouver des alternatives à la façon dont ils enseignent, dans le but de prendre des risques sur le plan pédagogique et de laisser libre cours à leur créativité. Les directeurs font preuve de stimulation intellectuelle lorsqu'ils nourrissent et développent la capacité des enseignants à développer leur pensée critique, tout en évitant de les critiquer publiquement si leurs idées diffèrent des leurs (Bass, Avolio, 1994). Pour un tel leader, apprendre des

autres est une valeur et il voit les situations imprévues comme étant des occasions d'apprendre (Bass, 2008);

- La considération individualisée : un directeur transformationnel qui démontre des composantes de considération individualisée en est un qui sait précisément ce qui motive chacun des membres de son équipe individuellement (Pawar, 2004). Celui-ci est attentif aux idées des autres et cultive non seulement sa propre façon de penser, mais aussi celle d'autrui. Les dirigeants créent un climat favorable où les enseignants sentent que leurs besoins professionnels sont reconnus et leurs différences individuelles sont respectées. Le comportement du directeur indique qu'il respecte les autres et porte une attention particulière à leurs sentiments (Bass, 2008). La considération individualisée est l'inclusion de chacun des membres du personnel dans le processus de transformation d'une organisation. Cela engendre donc le développement des enseignants par le biais de l'encadrement et du mentorat. En somme, il s'agit pour le leader de démontrer une grande préoccupation pour ses partisans, de les traiter comme étant des individus et d'apprendre à bien les connaître en écoutant à la fois leurs préoccupations et leurs idées (Nolan, Richards, 2014).

Tableau 1 : Tableau. Classification des normes de qualité du leadership (NQLS) par apport aux composantes du leadership transformationnel

Composantes du leadership transformationnel	Normes de qualités du leadership scolaire correspondantes
Influence idéalisée: <i>le directeur d'école est un modèle pour les enseignants. Celui-ci est admiré, respecté et digne de confiance</i>	agir avec équité, respect et intégrité ; entretenir des relations collégiales en modelant et en favorisant le dialogue ouvert et collaboratif ; veiller à ce que les opérations soient conformes aux dispositions de la législation, des politiques et des règlements provinciaux, et aux politiques et processus de l'autorité scolaire
Motivation inspirante : Le directeur d'école a la capacité de communiquer sa vision clairement et de démontrer son engagement vis-à-vis des objectifs fixés.	obtenir, diffuser et utiliser une gamme de données pour déterminer les progrès faits vers la réalisation des objectifs ; développer une culture d'attentes élevées à l'endroit de tous les élèves et de tout le personnel ; reconnaître les réalisations des élèves et du personnel ; aligner des pratiques, des procédures, des politiques, des décisions et des ressources sur la vision, les objectifs et les priorités de l'école et de l'autorité scolaire;

<p>Stimulation intellectuelle (IS) Le directeur d'école incite les enseignants à faire preuve de créativité et d'innovation. Il encourage les enseignants à essayer de nouvelles approches et leur donne le support nécessaire pour le faire. Il les encourage à faire preuve d'esprit critique.</p>	<p>encourager l'innovation, faciliter le changement positif et appuyer l'engagement envers l'amélioration continue ;</p> <p>renforcer le partage de la responsabilité de la réussite de tous les élèves;</p> <p>renforcer la capacité des enseignants à répondre aux besoins d'apprentissage de tous les élèves; faciliter l'emploi de plusieurs technologies différentes pour soutenir l'apprentissage chez tous les élèves;</p> <p>mettre en œuvre des processus pour améliorer les relations de travail et gérer les conflits au sein de la communauté scolaire;</p> <p>promouvoir le développement de l'esprit d'équipe et du leadership partagé chez les membres de la communauté scolaire</p>
<p>Considération individualisée : Le directeur d'école écoute attentivement les besoins individuels des enseignants. Il agit en tant que mentor et aide les enseignants à devenir pleinement actualisés.</p>	<p>faire preuve d'empathie et avoir un souci réel pour les autres;</p> <p>créer un environnement d'apprentissage accueillant, bienveillant, respectueux et sécuritaire;</p> <p>s'engager en faveur de la santé et du bien-être de tous les enseignants, les membres du personnel et les élèves;</p> <p>intervenir auprès des enseignants, des directions d'école et d'autres leaders pour renforcer des capacités et des expertises professionnelles personnelles et collectives;</p> <p>rechercher activement des rétroactions et des renseignements provenant de plusieurs sources différentes afin d'améliorer la pratique du leadership;</p> <p>reconnaître les valeurs et les aspirations de la</p>

	<p>communauté scolaire et apprécier manifestement la diversité;</p> <p>créer un environnement d'apprentissage inclusif où la diversité est valorisée, le sentiment d'appartenance est souligné et tous les élèves et tous les membres du personnel sont accueillis, entourés, respectés et en sécurité;</p> <p>mettre en œuvre des processus de perfectionnement professionnel, de supervision et d'évaluation pour que tous les enseignants atteignent la Norme de qualité pour l'enseignement;</p> <p>offrir des soutiens, au besoin, pour le mentorat et l'encadrement des enseignants et membres de la direction;</p> <p>pratiquer la prise de décision consultative et collaborative éclairée par le dialogue ouvert et des perspectives multiples.</p>
--	--

Source: Alberta Education, 2018

- Le "shared leadership" ou pouvoir **partagé**. Pearce et Conger définissent le « shared leadership » comme étant un processus dynamique et interactif entre les individus d'un groupe. Ce processus d'influence implique les pairs et les membres de la hiérarchie inférieure et supérieure. Ce leadership est opposé au leadership traditionnel qui est centralisé entre les mains d'un individu. Contrairement au leadership pédagogique conventionnel, le leadership partagé (shared leadership) est un concept inclusif, compatible avec la compétence et le pouvoir d'action (empower) des enseignants (Richard Boudreault, 1999; Marks, 2003). Dans ce style de leadership, le directeur fournit les ressources et le soutien nécessaires aux enseignants, il partage son leadership pédagogique en permettant aux enseignants de se perfectionner et d'assumer des rôles de chef dans la communauté scolaire. (Eaker et al., 2004; Etheridge, 2009).

- Le leadership moral ou éthique. Ciulla (2003) définit le leadership éthique dans des termes simples : c'est l'influence d'une personne morale qui incite les autres à réaliser les bonnes choses, de la bonne façon et pour les bonnes raisons. Northouse identifie six principes qui sont les fondements du développement d'un leadership éthique : respecter autrui, être au service des autres, démontrer un sens de la justice, manifester de l'honnêteté, construire une communauté avec un but commun (2007). Langlois associe la notion de leadership éthique avec la théorie des organisations apprenantes (2008). Sa vision est que le leadership éthique « ne devrait pas incomber à un seul individu, mais devrait être une responsabilité collective, celle de créer une structure qui favorise l'autonomie de tous les acteurs désireux d'améliorer leur conduite au travail et d'offrir par le fait même un rendement global responsable » (op. cit. p. 38). Starratt (1994), un des premiers à conceptualiser le leadership éthique, propose la création d'écoles dont le cadre de travail (frameworks) s'inspirait de trois thèmes : l'éthique de la critique, l'éthique de la justice et, finalement, l'éthique de sollicitude (caring). « Les trois 19 éthiques proposées se complètent pour offrir une vision globale de la réalité, chaque éthique représentant un pilier nécessaire pour bâtir une école gérée selon une perspective éthique. » (Langlois, 1997, p. 64).

- Le leadership managerial. Ce leadership a son origine dans l'administration des affaires et dans la science du management développée par Taylor (1911) et par une perception de la fonction administrative des organisations que Fayol (1929) découpait en une série d'opérations qui se résume comme suit : prévoir, organiser, commander, coordonner et contrôler (Langlois et Lapointe, 2002). Dans ce style de leadership, la direction concentre son attention sur la fonction, la tâche à accomplir et les comportements. Sa pratique est plutôt axée sur la gestion, l'administration de l'éducation (Leithwood, 1998).

- Le leadership de contingence et situationnel. Les théories du leadership situationnel considèrent que ce qui est important, c'est la façon dont le chef répond aux différents problèmes qu'il rencontre. Le type de réponse varie en fonction de la nature et des préférences des employés, des conditions de travail, des tâches à accomplir (Northouse, 2007). La théorie de contingence insiste sur le caractère unique de chaque organisation et sur le fait que, pour chaque organisation, il existe un style de leadership approprié (2007). Ces deux approches présupposent qu'il existe une grande variété de contextes et que pour être efficace, on doit adopter un style de leadership qui répond aux besoins de chaque situation (Bass, 1990; Leithwood, 1998).

2.1.2 Le leader de système ou la direction systémique

Elle inclut plusieurs des concepts que nous voulons étudier (compétence et communauté); elle fait référence à des styles de leadership qui sont conformes aux pratiques identifiées comme efficaces en éducation et elle est inspirée par une motivation morale (M. Fullan, 2003, 2005).

Selon Elmore (2004), le dirigeant du système gère son établissement comme une communauté d'apprentissage et établit des liens avec d'autres établissements afin d'offrir un large éventail d'expériences d'apprentissage et de possibilités de perfectionnement professionnel. Instaurer des réseaux qui permettent aux individus d'avoir accès aux connaissances dont ils ont besoin dans les établissements et les salles de classe. Hargreaves et Fink (2006) expliquent que le principal défi des directions d'école aujourd'hui est de parvenir à un meilleur niveau de résultat en travaillant avec d'autres acteurs, à la fois dans l'enceinte de leur école et au-delà, et en procédant à un échange réciproque d'expériences. Les chefs d'établissement du futur seront tout autant des dirigeants du système que des chefs d'établissement. « Cela signifie que les chefs d'établissement doivent être presque autant attachés au succès des autres écoles qu'à celui de la leur. » (Pont, Nusche et Hopkins, 2008, p. 22). Ce concept de collaboration au-delà du périmètre de l'établissement est également proposé par Fullan (2003, 2005) et Hargreaves (2007; 2006). Cette coopération peut prendre la forme d'un réseau informel ou d'une structure de gestion collective (Pont, Nusche et Moorman, 2008).

Plusieurs auteurs (Bass, 1990; Bass et Avolio, 1993) retiennent deux styles de leadership: le transformationnel et le transactionnel. D'autres accordent de l'importance au leadership moral ou éthique (Glanz, 2006; Johnson, 2005; Langlois, 2008). Cependant, plusieurs études considèrent que les directions d'école qui ont du succès sont loin d'avoir un style de gestion uniforme, celui-ci varierait plutôt en fonction des circonstances, des situations (Hallinger, 1996; Lashway, 1997). Selon Northouse (2007), le leadership situationnel est une des approches les plus reconnues qui a été utilisée de façon extensive dans les programmes de formation aux États-Unis. Comme son nom l'indique, la prémisse de cette théorie est que le style de leadership doit être adapté aux situations. Il existe une autre théorie du leadership qui se rapproche du leadership situationnel, c'est la théorie de contingence. La théorie de contingence stipule que le style de leadership à utiliser dépend du contexte organisationnel.

Dans son profil de compétence, MELS préconise un style de leadership « mobilisateur et partagé ». il précise que « les directions d'établissement exercent leur leadership lorsqu'elles sont capables de mobiliser les membres de l'équipe-école ou de l'équipe-centre autour d'un projet commun » (2008, p. 30).

2.1.3 La théorie de l'agencivité

Selon Bandura, (1986), c'est la capacité humaine à influencer intentionnellement sur le cours de sa vie et ses actions. Trois modalités différentes : sous l'effet direct de l'intervention directe de la personne ou par le biais d'une procuration (d'autres personnes, ou collective, quand on cherche à atteindre des buts par la coordination et l'interdépendance des efforts d'un groupe).

Le sentiment d'efficacité et la réussite scolaire : A l'école, l'efficacité perçue influe sur le développement des compétences cognitives par trois principaux moyens :

- les croyances des élèves en leur capacité à maîtriser les différentes matières scolaires.

L'efficacité personnelle perçue, constitue un meilleur prédicateur de la performance intellectuelle que les compétences seules, (expérience de Collins, 1982). A niveau d'aptitude égal en mathématiques, les élèves possédant un sentiment d'efficacité élevé, ont résolu plus de problème ,choisi d'approfondir ceux où ils avaient échoué, et abandonné plus rapidement des stratégies erronées que ceux qui possèdent un sentiment d'efficacité personnel bas);

- les croyances des enseignants en leur efficacité personnelle à motiver et à favoriser l'apprentissage chez leurs élèves ;
- le sentiment collectif d'efficacité du corps enseignant selon lequel leur école peut progresser significativement ;
- le sentiment d'efficacité cognitive personnelle des élèves ;
- développement de l'efficacité personnelle cognitive grâce à des objectifs :la meilleure façon de maintenir la motivation personnelle est de combiner un objectif à long terme, qui fixe l'orientation du projet, avec une série de sous- objectifs accessibles , destinés à maintenir et à guider les efforts de la personne le long du parcours, tout en lui fournissant des récompenses immédiates;
- la nécessité de focaliser sur les progrès plutôt que sur les résultats lointains est particulièrement importante pour les individus convaincus de leur inefficacité personnelle et qui ont donc besoin de la démonstration répétée qu'ils ont tourné qui est nécessaire pour réussir ;
- Cultiver un intérêt intrinsèque pour les études ; les gens manifestent un intérêt durable pour des activités où ils se sentent efficace et qui leur procurent de l'autosatisfaction .Or, la plupart des activités scolaires, présentent des défis toujours croissants. Plus les

croyances d'efficacité des élèves sont fortes, plus les défis qu'ils fixent sont importants et plus leur intérêt intrinsèque pour les matières est grand. Les effets des récompenses Dans l'intérêt sont complexes .Fournir des feed-back appropriés: dans les relations pédagogiques ,les enseignants transmettent à maintes reprises des évaluations à leurs élèves , explicitement (les notes, classements, commentaires) ou implicitement (attentions différentes, critères différents, modes de regroupement, difficulté de la tâche).Un enseignant qui souligne la qualité du travail d'un élève facilite son développement du SEP contrairement à celui qui souligne la quantité de travail fourni sans référence à la qualité. Il n'est pas pertinent de dire aux élèves qui rencontrent des difficultés qu'ils sont talentueux. Plutôt travailler dans leur ZPD en fixant des sous-objectifs réalistes et mettre en évidence la croissance des aptitudes personnelles.

L'effectivité scolaire collective : Les caractéristiques des écoles efficaces :

- un fort leadership du directeur : le directeur n'est pas seulement un administratif mais un leader pédagogique qui recherche les méthodes pour améliorer l'enseignement ;
- des standards scolaires élevés et une ferme conviction que les élèves peuvent les atteindre ; les enseignants considèrent leurs élèves comme capable de réussir, leur fixent des critères scolaires stimulant et récompensent les comportements favorables à leur développement intellectuel ;
- Un enseignement orienté vers la maîtrise : outre l'enseignement didactique habituel, les élèves travaillent souvent en petit groupe et s'aident réciproquement. Avec un guidage soutenant, tous les élèves parviennent à un niveau élevé de maîtrise ;
- une bonne gestion du comportement en classe : favoriser, reconnaître, valoriser les activités productives plutôt que punir les comportements perturbateurs. Si un comportement perturbateur menace, on s'en occupe rapidement et fermement.

CHAPITRE 3: PROBLEMATIQUE

Dans ce chapitre, nous abordons les fondements de la problématique liée à l'éducation et à l'efficacité des écoles ; nous ferons aussi mention des nouvelles problématiques qui sont apparues dans la gestion des écoles et de l'influence que peuvent exercer les directions d'école dans la réussite des élèves. Nous formulerons ensuite les objectifs et les questions de recherche.

3.1 Contexte et justification

La problématique de l'éducation occupe une place capitale dans les différentes politiques adoptées par la plupart des pays du monde. Elle est considérée comme un droit fondamental de l'Homme depuis 1948. Ces 15 dernières années, la plupart des pays ont fait de grandes avancées pour établir des mécanismes pour poursuivre les progrès accomplis, en particulier vers la réalisation des anciens Objectifs du Millénaire de Développement (OMD) et plus spécifiquement la conférence de Jomtien (1990), a abouti à l'adoption du programme « Education pour Tous » (EPT) ; en mesurant l'accès, la participation et l'achèvement dans l'enseignement primaire formel et l'égalité des genres dans les enseignements primaire, secondaire et supérieur. Dans le programme de l'ODD4, l'éducation joue un rôle central dans l'agenda 2030 qui contient un objectif spécifique pour l'éducation et des cibles relatives. L'ODD4 vise à « assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ». L'objectif comporte 17 cibles pour guider les pays sur le chemin de la transformation vers un programme d'éducation durable. La cible 4.c d'ici 2030, accroître considérablement le nombre d'enseignants qualifiés notamment au moyen de la coopération internationale pour la formation d'enseignants dans les pays en développement 4.c.1 pourcentage d'enseignants dans : (a) le préscolaire ; (b) le cycle primaire ; (c) le premier cycle du secondaire ; et (d) le second cycle du secondaire qui ont au moins reçu (avant leur entrée en fonction ou encours d'activité) les formations minimum organisées pour les enseignants (notamment dans le domaine pédagogique), requises pour l'enseignement dans un pays donné. 4.c.2 Ratio élèves /enseignants formés, par niveau d'études 4.c.3 Pourcentage d'enseignants qualifiés selon les normes nationales, par niveau d'études et type d'établissement 4.c.4 Ratio élèves/enseignants qualifiés, par niveau d'études. 4.c.5 Salaire moyen des enseignants par rapport aux autres professions exigeant un niveau comparable de formation et de qualification 4.c.6. Taux d'attrition des enseignants par niveau d'étude. 4.c.7 pourcentage d'enseignants qui

ont bénéficié d'une formation continue au cours des 12 derniers mois, par type de formation. L'Afrique subsaharienne a emboité le pas.

Au Tchad, l'enseignement a été au cœur de préoccupations des décideurs politiques ; depuis 1990, il a exprimé clairement sa volonté d'offrir un enseignement de qualité à tous les enfants en âge scolaire et de la formation des adultes. A la Conférence nationale souveraine tenue à N'Djamena du 15 janvier au 6 avril 1993, il a été recommandé d'appuyer et de soutenir la mise en œuvre de la stratégie et du programme « Education, Formation, Emploi ». Cette option a été renforcée par la Constitution adoptée par référendum le 31 mars 1996 qui déclare en ses articles 35 à 38 que : tout citoyen a droit à l'instruction ; l'enseignement public est laïc et gratuit ; l'enseignement fondamental est obligatoire ; l'enseignement privé est reconnu et s'exerce dans les conditions définies par la loi.

Pour l'ensemble des ordres d'éducation et de formation, les objectifs qualitatifs reposent sur : la formation initiale et continue des enseignants et des personnels d'encadrement et de supervision ; la rénovation des programmes d'enseignement ; la dotation de matériels didactiques ; la restructuration matérielle des locaux ; le renforcement des capacités de planification et de gestion ; et la déconcentration progressive des services d'éducation et de formation. La mise en place au Tchad de la stratégie « Education et Formation en liaison avec l'Emploi » (EFE) poursuit un double objectif :

- 1) Une stratégie à but qualitatif visant l'amélioration du rendement scolaire du système éducatif par la revitalisation des structures d'éducation et de formation existantes ;
- 2) une stratégie à but quantitatif visant une expansion modérée des effectifs scolaire et universitaires, qui assure en permanence l'ajustement de la croissance des effectifs aux réalités démographiques, économiques et socioculturelles du pays. Ces objectifs mis en œuvre en 1993, ont conduit à l'adoption d'un Programme d'Action de l'Education et de la Formation (PAEF) pour la période 2000-2004 .L'objectif du PAEF est d'assurer la promotion des ressources Humaines par l'éducation et la formation, afin de créer les conditions permettant aux populations de jouer pleinement leur rôle de moteur dans le processus de développement socio-économique du pays. Ce programme a en outre, visé le renforcement de l'accès et de l'équité en portant un taux de scolarisation de 67 ,4% au cours de l'année scolaire 1998 -1999 à 81,32% en 2004 .Pour accorder plus d'importance à un enseignement de qualité d'une part ,et dans l'optique du Forum Mondial sur l'Education de Dakar (Avril 2000) et du Sommet de l'Education de Base à Bamako (Novembre 2000) d'autre part, le Tchad

décide à partir de l'année 2000, de la mise en place d'un Programme d'Appui à la Réforme du Secteur de l'Éducation au Tchad (PARSET) à l'horizon 2015. Ce Programme appuyé par la Banque Mondiale, vise à garantir l'accroissement des ressources humaines, et à assurer à tous les citoyens des chances égales pour bénéficier de leurs droits fondamentaux à l'instruction, au savoir et à la dignité. Le PARSET se voit complété en 2001 par le Programme d'Appui à l'Enseignement Bilingue (PAEB) appuyé par la Banque Islamique de Développement (BID). Tout comme les autres programmes, le PAEB vise le renforcement des capacités de planification et de gestion pour un enseignement bilingue (franco-arabe) de qualité. Plusieurs autres partenaires bilatéraux et multilatéraux appuient le Tchad à former des enseignants de qualité dans les domaines de l'enseignement primaire, secondaire général, technique et professionnel, et de l'éducation non formelle. La mise en œuvre de tous ces programmes découle du Programme d'Action National de l'Éducation Pour Tous (PAN /EPT) qui tient lieu de cadre de référence de la politique éducative, et qui a galvanisé l'adoption en 2006 de la loi d'orientation. C'est aussi dans la même direction qu'a été pensé le projet de la Promotion de la Qualité de l'Éducation de Base au Tchad (PROQEB) dont les apports intégrés dans le plan décennal vise à l'amélioration des performances des acteurs du système éducatif (formateurs, enseignants, directeurs d'école etc.) grâce au renforcement de leurs compétences ; à la suite, le Plan Intérimaire de l'Éducation au Tchad (PIET) qui sera renouvelé pour deux ans (2018-2020) suite à une expérience inaboutie en 2017.

Dans le cadre du projet de formation des directeurs et directrices des écoles publiques du Tchad un atelier a été organisé à Bakara (20 km de N'Djaména) du 22 au 25 octobre 2018 sous la houlette de la Direction de la formation des enseignants (DFE), la Direction de l'Enseignement Primaire (DEP), des concepteurs de contenus, des Inspecteurs Pédagogiques de l'Enseignement Primaire (IPEP). Cet atelier avait pour finalité de réaliser une enquête afin d'appréhender au mieux les pratiques réelles des directeurs et leurs besoins prioritaires de formation. Il s'agissait aussi de développer les connaissances et la réflexion des personnes appelées à rédiger les livrets de formation sur le métier de directeur d'école. C'est en ce sens que les participants ont produit l'outils suivants durant cette session :

Le référentiel du métier et les missions du Directeur d'école : la gouvernance participative, la gestion de l'école, l'accompagnement pédagogique et éducatif des élèves,

l'accompagnement pédagogique et éducatif des enseignants. Les conclusions de ces synthèses permettront de déterminer les priorités de la formation des directeurs d'école et de définir les contenus des livrets de formation dont la rédaction proprement dite, suivant la méthodologie d'IFADEM, démarra au prochain atelier de conception au mois de décembre 2018.

L'instabilité politique et les difficultés économiques ont des conséquences fâcheuses sur le système d'éducation. Elles peuvent être résumées de la manière suivante : l'insuffisance d'infrastructures scolaires est notoire avec pour conséquences

Le système d'éducation a subi plusieurs réformes dont celle de 1972 qui a été interrompue par la guerre en 1979. De 1982 à 1989, l'objectif a été de redémarrer le système éducatif. En 1989, comme les objectifs de la relance ont été atteints, le Gouvernement a fait le diagnostic de la situation générale du pays. De nombreuses insuffisances dans le système éducatif ont été constatées, en particulier l'inadéquation de la formation avec le marché de l'emploi.

Pour adapter le système aux réalités de développement du pays, une politique éducative intitulée Stratégie d'éducation et de formation en adéquation avec l'emploi (EFE) a été mise en place. Cette stratégie vise la promotion des ressources humaines par l'amélioration quantitative et qualitative du système éducatif et de formation en mettant un accent particulier sur l'éducation de base, l'enseignement technique et la formation professionnelle ; sur le renforcement de la politique d'encadrement et de renforcement des initiatives communautaires ; sur la promotion de la scolarité des filles et sur les efforts particuliers en faveur des zones défavorisées. En octobre 1994, les Etats généraux de l'éducation nationale ont été organisés par le Gouvernement. Ces assises nationales qui ont rassemblé tous ceux qui sont impliqués dans le système de l'éducation devaient dégager les grandes orientations de politique éducative et de formation adaptées aux exigences de développement socio-économique et culturel de la nation et faire des recommandations pertinentes aux pouvoirs publics, aux acteurs économiques et techniques ainsi qu'aux partenaires de l'éducation. Les Etats généraux ont recommandé que la Stratégie EFE soit érigée en loi d'orientation de l'éducation et de la formation, avec élargissement aux domaines de la culture, de la jeunesse et des sports.

La politique éducative en vigueur depuis 1990 et réajustée en janvier 2000 a opté pour des actions s'articulant autour des trois axes principaux qui sont : i) l'accroissement des capacités d'accueil à tous les niveaux d'éducation et de formation ; ii) l'amélioration de la

qualité des enseignements et de apprentissages ; et iii) le renforcement des capacités institutionnelles.

Depuis 2001, le système éducatif a commencé et continue d'être marqué par des réformes et innovations qui touchent les aspects juridiques, institutionnels, structurels, curriculaires et stratégiques de l'éducation, et cela à travers des programmes, projets et initiatives en cours et à venir. Parmi ces derniers, les plus significatifs sont sans conteste : le Programme d'appui à la réforme du secteur de l'éducation au Tchad (PARSET) 2003-2015 ; le Plan d'action national de l'Education pour Tous (PAN/EPT) ; le Programme d'appui à l'enseignement technique et à la formation professionnelle 2002-2005 ; le Programme d'appui à l'enseignement bilingue français–arabe (PAEB) ; le Programme cadre pour la promotion de l'éducation bilingue au Tchad 2004-2008 ; et la Stratégie nationale en faveur de l'accélération de l'éducation des filles 2004-2015. L'objectif général commun à ces programmes et initiatives est l'atteinte de la scolarisation primaire universelle à l'horizon 2015 dans le respect de la parité entre filles et garçons. D'une manière plus globale, ces programmes et initiatives s'inscrivent dans le cadre des objectifs de l'Education pour Tous (Dakar 2000), les Objectifs du millénaire pour le développement et la lutte contre la pauvreté.

Le renforcement des compétences des personnels, la réactualisation et l'adaptation des contenus et stratégies d'enseignement et de formation ainsi que la production des manuels et matériels didactiques adaptés aux nouveaux curricula constituent les principales actions à mener en vue d'améliorer la qualité des enseignements et des apprentissages. Les réformes institutionnelles s'appliquent à la décentralisation du Ministère de l'éducation nationale avec la création des Délégations départementales de l'éducation nationale (DDEN). Ces Délégations créées par la nécessité de déconcentrer le système éducatif national ont pour mission de veiller à la bonne application de la politique éducative du gouvernement au niveau de la région relevant de sa compétence ; d'assurer la coordination, l'animation, la gestion et le contrôle de l'ensemble des structures et activités administratives et pédagogiques ; de participer à l'évaluation des actions entreprises dans la Délégation en matière de mise en œuvre de la politique éducative ; de proposer au Ministère des mesures susceptibles de contribuer à l'amélioration des structures de l'éducation et de la stratégie éducative en vigueur ; et d'assurer la gestion et le suivi de la carrière du personnel de l'éducation.

En 2004, la loi d'orientation du système éducatif était en cours de finalisation avant son adoption par le gouvernement et son vote par l'Assemblée Nationale. Le projet de loi traite des principes fondamentaux, des finalités et objectifs, des contenus et méthodes

d'enseignement à tous les niveaux. L'une des principales innovations introduites dans le système éducatif par cette loi, concerne le nouveau concept d'enseignement fondamental qui regroupera désormais les anciens cycles du primaire de six ans (enseignement primaire) et le premier cycle du secondaire de quatre ans (enseignement moyen). L'ancien cycle secondaire de trois ans constituera l'enseignement secondaire.

Conçu pour être exécuté en trois phases (2003-2007, 2007-2011 et 2011- 2015), le PARSET vise comme objectif général une éducation primaire de qualité, équitablement dispensée en français et en arabe à tous les enfants tchadiens à l'horizon 2015. De façon spécifique il vise trois objectifs à savoir : l'accroissement de l'accès et de l'équité à l'éducation ; l'amélioration de la qualité d'enseignement et d'apprentissage ; et le renforcement des capacités institutionnelles de planification, de gestion et de pilotage du système.

Elaboré pour être exécuté en quatre ans (2002-2005), l'objectif du Programme d'appui à l'enseignement technique et à la formation professionnelle est d'absorber une partie du jeune sortant des enseignements de base et secondaire général. Cela se fera par le renforcement des filières mieux adaptées aux besoins des marchés de travail, la mise en place des formations courtes et modulaires, la formation des formateurs, la mise à disposition des programmes et matériels didactiques adaptés, l'autonomisation ainsi que l'appui à la gestion et à l'administration des établissements et Centres de formation professionnelle. Ce programme qui s'inscrit dans le cadre de réduction de la pauvreté est principalement financé par la Banque africaine de développement (BAD) et la Coopération française.

Le Plan d'action national de l'Education pour Tous (PAN/EPT) met l'accent sur la protection et l'éducation de la petite enfance, l'enseignement secondaire général, l'alphabétisation fonctionnelle, l'enseignement secondaire général, secondaire technique et professionnel. Il comporte les sous programmes suivants : i) le développement intégral du jeune enfant comprenant l'encadrement et l'éducation parentale qui vise un taux d'encadrement de 50 % de la petite enfance contre 2,4 % en 2007 ; ii) l'enseignement élémentaire qui se fixe pour but d'assurer la scolarisation universelle à l'an 2015 dans le respect de la parité filles-garçons ; iii) l'éducation de base non formelle qui vise l'encadrement dans les Centres d'éducation de base non formelle (CEBNF) de 15.000 enfants de 10 à 14 ans tout sexe confondu ;

iv) l'alphabétisation fonctionnelle qui touchera 500.000 adultes des deux sexes en 2015 contre 223.000 en 2004 afin de réduire le taux d'analphabétisme.

v) le développement de l'enseignement secondaire général qui doit s'accompagner de la promotion de la scolarisation des filles. Il s'agira de faire passer : la proportion des filles de 22 % en 2006 et à 30 % en 2005 à 50 % en 2015 ; le taux de transition du CM2 en sixième à 70 % en 2015 contre 47% en 2006; le taux de scolarisation de 12 % à 30% dans la période.

Le Tchad a adopté en Novembre 1990 la Stratégie Education, Formation, Emploi (EFE) dont les fondements sont conformes aux options du Plan d'orientation Le Tchad vers l'an 2000 et aux recommandations de la Conférence mondiale sur l'Education pour Tous tenue en mars 1990 à Jomtien.

Les Etats généraux de l'éducation nationale tenus en octobre 1994 avaient pour mission de définir, sur la base des acquis de la Stratégie EFE, les grandes orientations d'une politique éducative rénovée et adaptée tant aux besoins qu'aux moyens du pays.

Le Ministère de l'Education Nationale a été réorganisé conformément au décret n° 299/PR/MEBSA/97 du 07 juillet 1997. L'Inspection générale des services est une nouvelle institution mise en place par le décret n° 176/PR/MEN/97 du 28 avril 1997. L'arrêté n° 126/MEN/SE/DG/DEE/97 du 22 avril 1997 a créé les Commissions locales de rénovation des programmes de l'enseignement élémentaire; malheureusement, les activités de ces Commissions ont été interrompues faute d'assistance technique et d'appui matériel et financier.

Le Centre national des curricula a été établi par la loi n° 20/PR/2002 du 13 décembre 2002 et son décret d'application n° 359/PR/MEN/2003 du 16 décembre 2003 dans le cadre de la mise en œuvre du PARSET.

Le Ministère de l'Education Nationale est chargé de la mise en oeuvre de la politique générale du gouvernement dans le domaine de l'éducation. Il comprend une Direction de cabinet, une Direction générale, des directions techniques, des établissements sous- tutelle et des organes de consultation et de conseil.

Au niveau central, la Direction générale coordonne et met en oeuvre le programme éducatif à travers les directions techniques et les autres organes qui y sont rattachés. La Direction de l'enseignement de base est chargée de mettre en place, suivre et réguler la politique éducative en matière d'éducation de base ; d'organiser le contrôle pédagogique et l'administration des établissements publics de l'enseignement primaire ; de contribuer à la définition des besoins et plans de formation initiale et continue du personnel enseignant et à l'élaboration des programmes d'enseignement et des apprentissages fondamentaux ; de collaborer avec le département intéressé (Ministère de la femme, de l'enfance et des affaires

sociales), à la confection du programme d'enseignement, à la formation des enseignants et au contrôle pédagogique de l'enseignement préscolaire.

La Direction de l'Enseignement Secondaire Général s'occupe de mettre en place, suivre et réguler la politique éducative en matière d'enseignement secondaire ; d'organiser le contrôle pédagogique, l'enseignement et l'administration des établissements d'enseignement publics et de planifier le contrôle pédagogique des établissements privés ; de contribuer à la définition des besoins en formation et des plans de formation continue des enseignants ainsi que de la conception et de l'élaboration des programmes.

La Direction de l'Enseignement Secondaire Technique et Professionnel a pour mission d'apporter un concours déterminant à la formation de la main d'oeuvre qualifiée qu'exigent les technologies modernes et le développement du pays. La Direction de l'alphabétisation et de la promotion des langues nationales est chargée d'organiser et de développer les activités d'alphabétisation fonctionnelle intégrées au développement ainsi que l'éducation permanente ; de collaborer étroitement avec les inspections de l'enseignement élémentaire en vue de réduire le taux d'analphabétisme, de concevoir les matériels didactiques, les manuels, les supports et les outils pédagogiques nécessaires à l'alphabétisation ; de coordonner les activités d'alphabétisation résultant d'initiatives publiques ou privées, notamment celles des écoles communautaires ; de sensibiliser les populations à l'utilité de savoir lire et écrire ; de promouvoir les langues nationales et assurer la formation des agents d'alphabétisation.

La Direction de l'Analyse et du Prospectif est chargée de la prévision, la programmation des données et des activités relatives à l'évolution du système éducatif dans le cadre de la politique d'éducation et de formation. Elle fait la synthèse des données aux fins d'information des différentes structures et partenaires sur la situation présente du secteur de l'éducation et de la formation.

La Direction de La Formation et de l'Action Pédagogique est une structure d'appui au développement des actions de formation et d'innovation dans l'enseignement élémentaire. Elle est chargée, en étroite collaboration avec l'Institut supérieur des sciences de l'éducation, la Direction de l'enseignement élémentaire et du Centre d'appui à la formation et à l'évaluation, de participer à la définition, à la mise en place et au suivi de la politique éducative dans le domaine de la formation et de l'innovation pédagogique ; de préparer, de coordonner et d'organiser en collaboration avec les directions concernées et dans le cadre du plan de développement, l'ensemble des actions de formation initiale et continue des enseignants de l'élémentaire ; de concevoir, d'élaborer et d'expérimenter les programmes scolaires et de formation des enseignants de l'élémentaire ; d'organiser le contrôle

pédagogique, l'orientation et la gestion des Ecoles normales des instituteurs ; de suivre de près les Centres régionaux de formation continue et de mettre au point des méthodologies de formation, de développer des techniques d'enseignement et de formation adaptées au monde moderne et aux réalités du pays, notamment en organisant et en animant le télé-enseignement et la radio éducative.

La Direction des Projets d'Education est une structure technique chargée de la définition des orientations, la coordination et l'animation de l'application de la politique de l'Etat en matière de conception, d'élaboration, de suivi et d'évaluation des projets d'investissement du secteur d'éducation et de formation. Elle gère aussi le service des cantines scolaires.

La Direction des Ressources Humaines gère les carrières du personnel du Ministère de l'éducation.

En 2003, quatre nouvelles directions ont été constituées à savoir la Direction nationale des examens et concours (DINEC), la Direction de l'enseignement privé (DEP), la Direction de l'enseignement bilingue et la Direction des Affaires Administratives, Financières et du Matériel (DAAFM).

L'Inspection Générale des services est une nouvelle institution mise en place en 1997 avec rang et prérogative d'une Direction Générale de l'Administration Centrale. Elle est une structure d'inspection et de contrôle de l'ensemble des services centraux et extérieurs relevant du Ministère de l'éducation nationale.

A cela s'ajoute les objectifs de la stratégie nationale de réduction de la pauvreté et les perspectives liées à:

- améliorer l'accès et l'équité afin que le taux net de scolarisation qui est estimé à 59% en 2000 /2001 dont 48,5% de filles et 71% de garçons puisse passer à 100% en 2015 ;
- améliorer la qualité et les conditions d'enseignement et d'apprentissage ;
- renforcer les capacités institutionnelles de planification, de gestion et de pilotage ;
- renforcer les capacités de déconcentration et de décentralisation du système éducatif.

Il convient de souligner que la constitution du Tchad confirme l'engagement du gouvernement à consentir des efforts supplémentaires en vue d'offrir une éducation gratuite ,universelle de qualité à tous en particulier aux filles et aux enfants issus des milieux défavorisés ayant des besoins éducatifs spéciaux. Les programmes susmentionnés, constituent autant des mesures prises par le Tchad, en vue de parvenir

à cet idéal. Dans l'optique de développer et améliorer la qualité de l'enseignement et des apprentissages, le Ministère de l'Education National a priorisé :

- la formation des personnels d'encadrement et de supervision en créant des filières spécialisées dans les Institutions Universitaires, des Ecoles Normales des Instituteurs(ENI), des Centres de Formation continu des enseignants, des Inspections d'Alphabétisation et d'Education non Formelle ;
- la rénovation des programmes d'enseignement par la mise en place d'un Centre National de Curricula ;
- la promotion de l'éducation des enfants en milieu nomade en collaboration avec les partenaires techniques et financiers (Unicef, Unesco...) ;
- la dotation des élèves et des enseignants en matériels didactiques adéquats avec l'appui de l'Etat et des partenaires techniques et financiers ;
- la qualification des enseignants, la construction et l'équipement des classes nouvelles, la réhabilitation des infrastructures existantes en mobilisant le budget de l'Etat et l'appui des partenaires financiers (Banque Mondiale, Banque Islamique de Développement, Banque Africaine pour le Développement, l'Agence Française de Développement...).

En 2021 L' IFADEM TCHAD s'est engagée dans la formation de 400 directeurs et directrices d'école dans les régions du Mayo-Kebi-Est, du Guera et du Ouaddai, avec l'appui d'UE-ACP.

Cette formation vise à renforcer leurs capacités en vue d'une gestion efficace et efficiente des établissements, à concevoir des activités et des outils pour redynamiser le travail des Secteurs d'Animation Pédagogiques (SAP) et des Centres départementaux de formation continue d'école primaire (CDFCEP) chargés de l'encadrement pédagogique de proximité des enseignants et des établissements scolaires.

Ces ateliers s'inscrivent dans l'axe 1 du déploiement du programme APPRENDRE au Tchad à savoir «Pratiques et outils pour améliorer l'accompagnement professionnel et l'encadrement pédagogique de proximité du primaire et du collège) » :

Axe 1 : pratiques et outils pour améliorer l'accompagnement professionnel et l'encadrement pédagogique de proximité des enseignants du primaire et du collège (y compris les TIC) ;

Axe 2 : réduire l'échec scolaire par la formation continue des enseignants du primaire et du collège sur la didactique de la lecture et des mathématiques ;

Axe 3 : renforcer l'encadrement primaire/secondaire (auto – diagnostique et plan de renforcement de capacités ;

Axe 4 : partenariat ENS –MENPC pour professionnaliser la formation initiale (ENI et ENS) et former des formateurs de praticiens réflexifs et développer la recherche appliquée et capitaliser les innovations.

C'est dans ce contexte de marasme éducatif et de recherche des solutions durables que s'effectue la présente recherche. Le niveau scolaire des élèves a déjà longtemps fait l'objet des recherches antérieures. Le constat des lacunes dans ces études primum, sera la première justification présente de cette étude. En effet, notre travail se justifie aussi par sa pertinence et son enracinement dans notre domaine de spécialité d'étude. Nous déploierons quelques voies et moyens d'améliorer le système éducatif notamment en ce qui concerne la qualité de l'éducation au primaire. En outre, examiner ou évaluer la qualité des enseignants et la formation de ceux-ci, participe bel et bien du Management de l'Éducation, discipline fondamentale des Sciences de l'Éducation. Selon Bartoli (1997), « le management de l'éducation, est l'ensemble des processus de finalisation d'un projet, renvoyant à la définition d'objectifs, à la planification à la coordination, au pilotage, au contrôle, le tout au service de la qualité des prestations externes et des modalités de fonctionnement interne des institutions éducatives ou d'une classe ».

3.2 Position du problème de l'étude

Au Tchad, l'adhésion aux objectifs de l'éducation pour tous et de développement durable, a permis au système d'enregistrer un nombre important d'élèves et de recruter au niveau local un grand nombre d'enseignants appelés « maîtres communautaires » et des contractuels.

La présente étude, examinera la variance du niveau scolaire des élèves en fin de cycle primaire (CM2) de quelques écoles publiques par rapport aux compétences professionnelles de chefs d'établissements. Elle découle du constat qu'un bon nombre de directeurs n'ont pas les compétences adéquates pour le poste auquel ils sont nommés. C'est ce qui pose un réel écart entre la gestion pédagogique et celle administrative, qui conduit à un taux d'échec scolaire. La nomination des directeurs d'école au Tchad, n'est pas faite de manière à s'articuler autour

des compétences professionnelles. Certains de ces directeurs, n'ont pas bénéficié de la formation initiale, en continue de façon à procurer tout au long de la vie professionnelle, des moments de recyclage structurés et planifiés. De plus, l'élaboration et la mise en œuvre des objectifs poursuivis par les différents programmes tels que le Projet d'Appui aux Reformes du Secteur de l'Éducation au Tchad (PARSET) et le Plan Intérimaire de l'Éducation au Tchad (PIET) n'ont pas été orientés vers les compétences nécessaires au pilotage des établissements qui est un ensemble de compétences qui oriente vers un management efficace et efficient et qui oriente un management disciplinaire et didactique en science de l'éducation ainsi que les compétences de gestion. Ceci nous emmène à formuler l'hypothèse selon laquelle «la qualification professionnelle des responsables d'établissement détermine le rendement scolaire des élèves ».

Dans le but de rendre plus performant, plus efficace et plus efficient notre système éducatif en général et les écoles primaires en particulier, le gouvernement a édictés des lois et des textes quant à la gestion des ressources humaines. C'est ainsi qu'a été formulé des critères de nomination des chefs d'établissements. La loi N°16 /PR/2006 régleme le système éducatif tchadien comme suit : Article 1 : la présente loi fixe le cadre juridique et organisationnel général, ainsi que les orientations fondamentales du système éducatif tchadien. Article 2 : rappelle que le système éducatif tchadien est constitué de l'ensemble des instances d'initiative et de conception ,des structures de planification, de production et de gestion ainsi que des circonscriptions et structures d'enseignement de formation et de recherche œuvrant à la transmission des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être .Le statut du chef d'établissement est défini par le décret 81-487 du 8 mai 1981 qui fixe les conditions de nomination dans certains emplois de direction d'établissement relevant du Ministère de l'Éducation Nationale . La loi 17 /PR/du 31 Décembre 2001 portant statut général de la fonction publique stipule dans son article 53 :il est formellement interdit de faire assumer par un stagiaire les responsabilités afférentes aux fonctions de direction et de contrôle .Article 18 expliquant les conditions de titres ou diplômes et d'ancienneté dans la fonction enseignante ou dans la fonction exigée des chefs d'établissements d'enseignement publics technique ou général comportant des classes du primaire ayant un certificat d'aptitude à l'enseignement ou tout autre diplôme jugé suffisant avec cinq ans d'ancienneté dans la fonction enseignante ou d'exercice dans la profession à laquelle le cours assure la préparation.

De façon générale, l'enseignant chargé de la direction de l'école est appelé responsable d'école ou directeur d'école ; il peut être nommé dans les cas ci-après :

- le directeur d'école est un enseignant nommé à un poste de direction après avoir été inscrit sur une liste d'aptitude professionnelle ;
- un enseignant peut être également nommé directeur s'il n'est pas sur cette liste et s'il reste des directions vacante après le mouvement annuel, mais il ne l'est alors qu'à titre provisoire .Ainsi, l'excellent maître d'école primaire qui, après avoir enseigné pendant plusieurs années obtient une promotion de chef d'établissement doit animer et gérer cet établissement scolaire. Il cumule les fonctions d'animateur pédagogique, de directeur administratif et financier, de relation publique, d'intendant et d'économiste, de chef de discipline...Il lui revient de coordonner des activités très diversifiées ainsi donc, ses qualités professionnelles, doivent être prises en considération autant que les valeurs professionnelles (en prouvant son aptitude à comprendre et à régler les problèmes ,à être dynamique, à posséder le bon sens, à bénéficier d'une culture générale et à se doter d'une bonne capacité de travail).

Le but primordial de l'éducation est de former des citoyens capables de s'assumer dans toutes les activités sociales de leurs communautés.Pour atteindre de tel but,les systèmes éducatifs doivent être performants tant au niveau interne qu'externe.Aucours de ces dernières années, plusieurs rapports internationaux d'organisation de Cooper et de développement Econy (OCDE,2013; UNESCO,2012) ont identifié le rôle de la direction de l'école en tant que clé pour assurer la qualité de l'éducation.Selon Scheerzns, (2000) la performance scolaire se réfère à la performance d'une unité organisationnelle appelée école, mesurée par le taux de réussite de élèves en fin de cycle scolaire formel.La gestion d'une école,comme toute autre organisation , consiste à faire une bonne utilisation des ressources mises à sa disposition pour maximiser la production.De son côté,Chevailier, (2006) affirme que la qualité des directeurs est le premier facteur de performance des établissements. Pour Fullan, (2010) le changement peut être conduit (lead) mais non pas contrôlé (managed), et c'est le chef d'établissement qui joue le rôle clé dans le processus.C'est lui qui peut mobiliser les enseignants, garantir de bonnes conditions d'exercice et promouvoir une culture d'apprentissage au sein de l'établissement.Le changement n'est pas réductible b, mais concerne davantage la capacité à innover dans l'organisation.

Williams, (2009) soutient que les initiatives d'améliorer les écoles devraient inclure les directeurs et les professeurs dans une franche collaboration.Le développement du leadership efficace des enseignants est nécessaire tout au long du processus de la réforme éducative scolaire.Le leadership des professeurs joue un grand rôle dans l'application du curriculum ,

cependant, le directeur est aussi un élément essentiel qui influence le changement éducatif dans les écoles (Fullan, 2007; Glatthorn, Bosche et Whitehead, 2009). Le leadership du directeur joue un rôle important dans la performance scolaire. Le style de leadership participatif devrait permettre au directeur d'améliorer la performance de l'école. L'existence des structures de partenariat entre les parties prenantes de l'école permettrait de créer une atmosphère de travail qui faciliterait l'apprentissage des élèves.

Scheerens, (2000) a fait remarquer que la gestion d'une école, comme toute autre organisation d'ailleurs, consiste à faire une bonne allocation des ressources mises à sa disposition pour maximiser la production des extrants. L'auteur a montré également que les niveaux de performance varient d'une école à l'autre et elle dépend de la qualité de gestion, du degré d'engagement du personnel enseignant dans la définition et la poursuite des objectifs pédagogiques, de la qualité des relations entre enseignants et élèves, de la qualité de gestion administrative et pédagogique du directeur et de la participation des parents. Ces éléments se conjuguent pour créer un environnement favorable à l'apprentissage et à la réussite scolaire des élèves.

Scheerens, (2000) et Teddlie et Reynolds, (2000) ont partagé ce point de vue en avançant que les différences de performances observées entre les écoles sont liées au mode de gestion adopté par le directeur. Un tel environnement offre également la possibilité à chaque enseignant de profiter du savoir-faire et de l'expérience des autres pour résoudre les problèmes d'apprentissage des élèves. Les relations entre les parties prenantes permettent de résoudre plus facilement les conflits interpersonnels (Borden, 2003). Ainsi, le perfectionnement professionnel est essentiel dans les initiatives prises par les districts d'améliorer les écoles. Le développement professionnel est constitué de toutes les activités qui affectent les attitudes directes, de collaboration, les niveaux de connaissance, les compétences pratiques des individus qui les aideront dans l'accomplissement de leurs rôles actuels ou futurs. (Alvy et Robbins, 2009).

Selon Adams-Rodgers et Johnson (2008) et le Ministère de l'Éducation, et du Loisir et du Sport (MELS, 2008), la reconnaissance de l'importance des directions d'école a suscité de la part des chercheurs et organismes gouvernementaux un besoin de définir, de préciser la fonction de direction d'établissement scolaire en établissant des standards, des compétences attendues qui sont ou seront utilisés pour la formation, le recrutement et l'évaluation de ceux qui ont la responsabilité de diriger les écoles.

Des chercheurs soutiennent que les styles de leadership dans le rendement académique des élèves, peuvent également contribuer au changement social en milieu scolaire, y compris une meilleure collégialité entre le personnel de l'administration.

Les directeurs d'école jouent des rôles très importants qui à la fin ont un impact sur la qualité de l'éducation. Ils interagissent directement avec les élèves en surveillant et sanctionnant leur comportement à l'école ainsi que par les actions visant à contrôler la discipline, l'évaluation et l'amélioration de l'éducation de tous les étudiants (Dhuey et Smith 2011).

Selon Edmonds (1979), il y a cinq facteurs qui sont fortement corrélés à la performance des écoles efficaces:

- un leadership fort de la direction et une attention particulière accordée à la qualité de l'enseignement ;
- des attentes élevées concernant les performances de tous les élèves ;
- un milieu sécuritaire et ordonné (climat propice aux apprentissages);
- la priorité accordée à l'enseignement des matières de base (lecture, écriture, mathématiques);
- des évaluations et des contrôles fréquents des progrès des élèves.

Sackney (2007) distingue des caractéristiques ou groupes de caractéristiques identifiées comme facteurs contribuant positivement à l'efficacité de l'école:

- un leadership exceptionnel dans le domaine pédagogique, le soutien des enseignants, le suivi des résultats, la définition d'orientations claires;
- une organisation de l'enseignement, constitution des groupes, soutien coordination des programmes et des méthodes ;
- un accent mis sur l'apprentissage des élèves, l'organisation du temps, la priorité donnée aux apprentissages fondamentaux ;
- le climat de l'établissement, la cohésion entre les enseignants, la concertation sur les décisions, une approche pragmatique des problèmes;
- une culture forte d'établissement, une vision claire de la mission, l'accent mis sur l'amélioration des résultats ;
- un niveau élevé d'attentes et d'exigences à l'égard des élèves et des enseignants, une stimulation intellectuelle ;
- un suivi rigoureux des progrès des élèves et des résultats de l'établissement ;

- une préoccupation de la formation et du perfectionnement professionnel des personnels;
- des relations partenariales avec les parents, leur implication dans la vie de l'école.

Les neuf fonctions du directeur selon, Rollin (1992) :

Il considère que les six premières sont communes à toute entreprise quelle qu'elle soit, les trois dernières sont plus spécifiques à "l'entreprise-école".

- **Fonction de décision** : particulièrement la décision finale : l'exercice de cette fonction renvoie à deux questions principales : quand faut-il trancher et quel espace de décision faut-il laisser aux partenaires ?
- **Fonction de délégation de pouvoirs** : qui permet de responsabiliser les personnes, les collaborateurs en s'appuyant sur un organigramme. "Ce qui fait le vrai chef d'établissement, est sa capacité à manager par délégation".
- **Fonction de gestion financière et administrative** : elle s'exprime en une masse de plus en plus importante de dossiers à remplir. Si le directeur peut habituellement en déléguer aisément une grande part, ce n'est pas le cas pour la préparation de la rentrée qui est lourde et qui lui incombe presque entièrement.
- **Fonction d'information où les contenus à communiquer** : sont nombreux et varient selon les publics.
- **Fonction de représentation externe** : c'est le chef d'établissement qui assure le rôle de symbole et qui maintient et augmente son tissu de relations extérieures indispensable au développement de l'école.
- **Fonction d'entreprise et de prospection** : "Un chef d'établissement est celui qui crée la stratégie d'avenir ...". Le directeur doit assurer l'avenir de son établissement, ce qui nécessite un effort contraignant d'information et une attention permanente face aux mouvements du monde éducatif et social. Cette fonction serait soumise à deux conditions : la maîtrise dans la gestion du temps : « Le désir de disponibilité qu'il se donne mais que tous les partenaires de l'école attendent également de lui, fait que le temps du chef d'établissement est segmenté et apparaît comme un "véritable kaléidoscope" : temps haché, temps éclaté, bousculade, avalanche de moments hétéroclites ».
- **La capacité à prendre des décisions dans l'urgence** : « la solitude propre à la fonction d'autorité se marque essentiellement aux moments cruciaux quand il faut porter les problèmes graves » ;

- **Fonction relationnelle visant à établir une véritable communauté** : Cette fonction se marque non seulement par les nombreux contacts individuels mais par une multitude de réunions, habituelles ou occasionnelles ;
- **Fonction de mise en marche de la communauté au travers d'un projet d'établissement** : il appartient au chef d'établissement de donner l'impulsion, de reformuler, de maintenir le cap.

« Le projet d'établissement doit être celui de tous les acteurs et non du seul directeur. »

Bonami et Garant (1996) définissent, quant à eux, dix compétences principales d'une direction d'établissement scolaire. Elles sont :

- être capable de faire preuve de prospective et d'assurer un leadership de vision ;
- être capable de passer d'une gestion par structure à une gestion par la culture ;
- être soucieux du développement personnel de l'ensemble des intervenants de son établissement ;
- être en mesure d'œuvrer dans des environnements complexes et ouverts où interagissent nombre d'institutions et d'individus qui véhiculent des préoccupations et des intérêts divers ;
- être habile à agir plutôt qu'à réagir ;
- être habile à fonctionner en partenariat ;
- être capable de mobiliser, animer et soutenir une équipe-école ;
- être capable de remettre en question son style de gestion et de l'adapter à l'évolution des situations ;
- être capable d'organiser, de coordonner et d'évaluer son établissement ;
- être capable de favoriser l'innovation et le développement.

Legendre (2002) décrit un certain nombre de compétences qu'il qualifie de plus significatives et qui pourraient servir de critères de sélection au poste de directeur d'école qu'il considère comme un poste important. Ainsi, il estime qu'une direction de qualité doit :

- être empathique, ouverte et présente aux élèves et aux enseignants ;
- favoriser la consultation, la collaboration, la critique, amicale et constructive, les initiatives
- personnelles et le travail d'équipe chez les enseignants ;
- être le moteur essentiel et le maître du renouveau ;
- exercer un leadership dynamique en vue du progrès et de l'évolution de son école ;
- posséder une vision globale de son école à court, à moyen et à long termes qui doit guider ses grilles d'analyse diagnostiques des activités et des projets en cours ; prendre

des décisions en toutes responsabilités ou trancher certaines questions controversées à des moments particuliers de conflit, de confusion ou de perplexité ; évaluer les membres de son personnel dans un but double : reconnaître les mérites, qualités, valeurs, compétences et réussites de chacun ; si nécessaire, assister certains enseignants à rectifier leurs pratiques ;

- avoir un niveau de compétences et d'expertises supérieur dans l'ensemble des domaines de l'éducation pour ce qui est des directions pédagogiques ;
- avoir une vision systémique de l'ensemble de l'éducation, de l'apprentissage, de la pédagogie, de l'infrastructure pédagogique, des programmes d'études, du projet éducatif (scolaire et personnel).
- **Fonction pédagogique** : encadrer efficacement dans l'acte d'enseigner ; animer pédagogiquement les enseignants, notamment en assurant le respect des programmes en veillant sur les rythmes de leur disposition, des instruments de travail adéquats, en assurant également leur formation permanente et les séances de recyclages. Consentir un effort tout spécial pour un encadrement efficace et adéquat de tout le personnel sous ses ordres. Il doit se soumettre à de nombreuses visites de classes et contrôler les documents pédagogiques aussi bien des enseignants que des élèves et à l'achat des fournitures (manuels et matériels didactiques) et aux sorties pédagogiques. Le rôle pédagogique du directeur d'école consiste aussi à établir une grille horaire en début d'année scolaire, à former des classes, à distribuer des emplois de temps et des suivis d'entretiens particuliers ou collectifs ;
- **Fonction d'administrative et managériale** : Dans les soucis d'efficacité et d'efficience, un chef d'établissement joue le rôle de manager qui va au-delà de l'administration et de gestionnaire lorsqu'il mobilise et utilise rationnellement les ressources en vue de l'atteinte des objectifs. Il doit donc savoir planifier et organiser la rentrée scolaire, rendre compte des événements qui surgissent dans la vie de l'école, assurer des bilans mensuels et trimestriels, rédiger les rapports de rentrée et de fin d'année, assurer dans son école le respect de la législation, contrôler et conseiller son personnel enseignant et administratifs. Il est l'interlocuteur direct pour les différents acteurs (ses collaborateurs, les parents, les autorités administratives. Comme manager, il est appelé, à gérer correctement les ressources financières, humaines, matérielles etc. mises à sa disposition. (. Il a aussi l'obligation de coordonner, de diriger et de décider en procédant à l'analyse SWOT dans le but de l'amélioration de la qualité des pratiques dans son école. Il est appelé à accorder une

attention particulière à la tenue des documents administratifs ,aux dossiers du personnels, à la signature des documents et correspondances ,il veille au respect des instructions officielles et les fait appliquer de façon régulière. De plus, il doit d'accorder une attention soutenue à la tenue des documents administratifs, et au respect des circulaires et instructions des autorités en matière d'admission, d'effectifs des élèves , de passage et de redoublement de classes, de délivrance des titres scolaires, d'établissement d'horaires de cours, des relations avec l'associations des parents d'élèves(APE). Le directeur d'école, assure la liaison entre l'école et les instances hiérarchiques ainsi qu'avec les autres partenaires, il se doit de gérer de manière rationnelle les ressource ainsi que de les mobiliser et de rendre compte ;

- **Fonction sociale** : le directeur d'école veille à la sécurité des personnes et des biens de son école, à l'étude surveillée, aux repas scolaires, le prêt des livres, la liaison avec les familles, le bien être des élèves et du personnel, et des relations publiques (manifestations organisées au sein de l'établissement).

La richesse des directives et instructions officielles, concernant la direction scolaire nous renseigne suffisamment sur la diversité des attributions dévolues au responsable d'école .Elle montre bien que le rôle du chef d'établissement est très délicat et important. Les règles techniques de fonctionnement de l'établissement d'enseignement, sont définies par voie et règlements. Ainsi, pour bien diriger l'école, il est recommandé à celui-ci de bien connaitre ses responsabilités, ses attributions, et surtout de savoir ses limites et ses champs d'action ; pour le bon fonctionnement et la bonne marche de l'école. Il faut noter que ces enseignants sont nantis de l'Ecole Normale d'Instituteur (ENI), de la Faculté des Sciences de l'Education, des centres de formation continus des enseignants etc. C'est ainsi que le Programme Intérimaire de l'Education au Tchad(PIET) a été mis sur Pied depuis 2017 et qui couvre la période 2018-2020, vise à améliorer la qualité, les résultats d'apprentissage (temps d'apprentissage, affectation des enseignants, formation des enseignants, méthodes d'enseignement, réduction des taux de redoublements à tous les niveaux) ainsi que le taux d'achèvement.

Or, force est de constater que 30% des responsables d'écoles selon plusieurs rapports non édités, les directeurs d'école primaire au Tchad éprouvent des difficultés à mettre en œuvre le référentiel de compétences retenu par le ministère en charge de l'enseignement primaire pour l'exercice de la fonction de directeur d'école. Le directeur d'école est un enseignant de grade « instituteur », choisi parmi ses pairs ayant fait au moins dix ans de service. Est de grade instituteur l'enseignant titulaire d'un certificat d'aptitude professionnelle (CAP) qu'il ait suivi une formation initiale d'enseignant ou non. Un titulaire du CAP est

censé avoir appris la fonction de directeur d'école aux côtés de son supérieur immédiat. A leur nomination ils ne reçoivent donc aucune formation avant de prendre fonction. Aussi bien sur le plan pédagogique, administratif que dans leur rôle social, les directeurs d'école éprouvent des difficultés à exercer leur fonction. Et pourtant ils sont, en majorité, des agents de l'Etat qui ont reçu des formations en cours d'emploi après leur nomination et quelques années d'exercice à ce poste. A notre avis, l'absence au Tchad d'une formation qui prépare à la fonction de directeur d'école primaire pourrait expliquer le fait que les directeurs d'école assurent difficilement leur rôle. Il y a donc un problème dans l'exercice de la fonction de directeur d'école qui pourrait être lié à l'articulation entre la fonction elle-même (en termes de missions et attributions) et le mode de recrutement et de formation de cette catégorie de personnel de l'enseignement qui du reste est considérée comme essentielle. Cette situation ne profite pas au système à cette période où la recherche de la qualité de l'éducation constitue une préoccupation mondiale au regard des différents rapports sur les systèmes éducatifs. Elle risque de constituer un véritable goulot d'étranglement pour l'atteinte des objectifs des différents programmes du système éducatif tchadien dans le cadre de la mise en œuvre de son plan décennal de développement.

Dans un monde où tous les domaines d'activité, et plus encore l'éducation, sont de plus en plus exigeants en compétences des acteurs et en résultats.

Ces constats de terrain ont été faits par la Direction des Formations des Enseignants (DFE) et les Inspections Pédagogiques de l'Enseignement Primaire (IPEP) au cours des suivis de formation et des visites d'écoles, constat consignés dans des rapports disponibles à la DFE. Aussi bien sur le plan pédagogique, administratif que dans leur rôle social, les directeurs d'école éprouvent des difficultés à exercer leur fonction. Et pourtant ils sont, en majorité, des agents de l'Etat qui ont reçu des formations en cours d'emploi après leur nomination et quelques années d'exercice à ce poste.

Malgré des dépenses engagées dans l'enseignement primaire ces dernières années, les performances des élèves montrent que les résultats ne semblent pas suivre. De 2015, un arrêté organisant le fonctionnement du cycle primaire avec suppression de redoublement à l'intérieur d'un sous-cycle et réduction du taux à 10% au plus entre sous-cycles. Au demeurant, l'amélioration de la qualité de l'enseignement est poursuivie et est un des axes prioritaires du plan sectoriel de l'éducation. Et le PSE mentionne que « Les mesures des acquisitions des élèves, comme les évaluations du savoir-lire chez de jeunes adultes convergent pour souligner la nécessité d'améliorer le fonctionnement des écoles et leur

capacité à transformer les ressources qui leur sont allouées en résultats tangibles chez les élèves ».

Les écoles sont confrontées à de nombreuses difficultés ne leur permettant pas d'améliorer de manière efficiente le secteur de l'éducation.

C'est cet écart entre la théorie et la pratique, entre les exigences statutaires de nomination des directeurs d'école et la réalité concrète sur le terrain, entre ce qui doit se faire et ce qui se fait qui est le problème de la présente étude. Il s'agit de l'incompétence des directeurs d'école primaire.

3.3 Questions de recherches

Notre travail entend présenter les préoccupations relatives au problème mentionné ci-dessus.

Nous formulerons une question principale et trois(3) questions spécifiques à l'étude.

3.3.1 Question de recherche générale

La qualification professionnelle des responsables d'établissement détermine-t-elle le rendement scolaire des élèves ?

3.3.2 Questions de recherche spécifiques

- **QRS1** : le cursus de formation des responsables d'établissement accroît-il le rendement scolaire des élèves ?

- **QRS2** : l'identité socio-professionnelle des responsables d'établissement favorise-t-elle le rendement scolaire des élèves ?

- **QRS 3** : le savoir-compétent des responsables d'établissement influence-t-il le rendement scolaire des élèves ?

3.4 Hypothèses de l'étude

En fonction des questions posées ci-dessus, nous formulons l'hypothèse générale et les hypothèses spécifiques qu'il sera important de les présenter.

3.4.1 Hypothèse générale de l'étude

En guise de réponse anticipée, à notre question de recherche, nous émettons l'hypothèse générale suivante : la qualification professionnelle des responsables d'établissement détermine le rendement scolaire des élèves.

3.4.2 Hypothèses spécifiques

- **HS1** : le cursus de formation des responsables d'établissement accroît le rendement scolaire des élèves

- **HS2** : l'identité socio-professionnelle des responsables d'établissement favorise le rendement scolaire des élèves

- **HS3** : le savoir-compétent des responsables d'établissement influence le rendement scolaire des élèves.

3.5 Objectifs de l'étude

La présentation des objectifs va se faire en deux phases .L'objectif principal en première phase et les objectifs spécifiques en seconde phase.

3.5.1 Objectif de recherche général

Cette étude a pour objectif principal de montrer que la qualification professionnelle des responsables d'école peut influencer la réussite scolaire des élèves. Nous partons du postulat que le directeur est le maillon le plus important de la vie de l'école .C'est pourquoi nous envisageons d'analyser les facteurs pouvant améliorer la réussite de tous les élèves, d'analyser la réussite des écoles efficace en s'appuyant sur : le leadership, la compétence des directions d'école: Comment se manifeste la compétence des directeurs des écoles efficaces étudiées ? Comment les directeurs d'école efficace exercent-ils leur leadership ?

3.5.2 Objectifs spécifiques

- **OS1** : notre étude entend démontrer l'influence des responsables d'établissements dans la réussite scolaire des élèves

- **OS2** : notre étude entend démontrer le rôle, l'engagement et l'efficacité organisationnelle

- **OS3** : nous voulons aussi montrer l'importance de leur leadership dans la prise des décisions

3.6 But de l'étude

Notre but est d'offrir aux responsables des établissements scolaires une base de données d'analyse de management stratégique leur permettant de développer les compétences

nécessaires afin de leur permettre d'améliorer la réussite de leurs élèves et de s'approprier des nouveaux modes de gestion. La question liée à la réussite (aux résultats) est primordiale vient perturber les activités quotidiennes des établissements scolaires, suscitant ainsi un besoin de travail managérial. Le rôle des managers est de mettre en place des dispositifs, des outils et processus de gestion permettant à leurs établissements de s'adapter quotidiennement au changement. Il y a également un travail stratégique à faire pour permettre aux établissements scolaires d'avoir une capacité proactive au changement.

La maîtrise de la capacité organisationnelle des établissements est indispensable pour mener des actions d'adaptation et de proaction en vue d'amélioration le niveau d'éducation. A travers l'approche des ressources, les établissements scolaires vont savoir choisir la dimension de la capacité organisationnelle sur laquelle se baser pour améliorer la réussite scolaire. L'établissement comme un construit social a un grand rôle à jouer dans la traduction des réformes de l'éducation en se basant sur la capacité organisationnelle qui serait une aide précieuse aux acteurs des établissements scolaires.

Selon Rey (2016), malgré les différences entre cadres théoriques et courants de pensée, certaines convergences des recherches sont incontestables. Elles tendent à identifier l'engagement des acteurs de terrain comme facteur clé d'évolution des pratiques éducatives. Si chaque courant se nourrit constamment des apports des autres dans l'étude de leurs objets, il reste pourtant utile de s'attacher à la spécificité de la capacité organisationnelle au changement des établissements scolaires pour mieux expliquer la réussite scolaire des élèves.

3.7 Intérêts de l'étude

Notre étude permettra de comprendre l'importance de prendre l'établissement comme un construit social et donc de mettre l'accent sur la capacité organisationnelle au changement de celui-ci pour la réussite scolaire des élèves. La réussite scolaire est au cœur des recherches en éducation qui mettent l'accent sur le rôle des acteurs des établissements qui s'en occupe. Des études récentes menées en Belgique font savoir la nécessité pour les établissements scolaires de se mobiliser pour asseoir les réformes. Elles mettent l'accent sur le travail collectif des enseignants et du leadership pédagogique pour l'effectivité des activités dans un établissement.

Toutefois, l'injonction au travail d'équipe et au projet d'établissement laisse un écart considérable quand on regarde la pratique (Dupriez, 2015, P.80) .Nous pensons que le travail scolaire s'appuie sur des outils et des dispositifs organisationnels pour sa réussite. C'est

pourquoi l'analyse manageriale de la capacité organisationnelle au changement des établissements scolaires va permettre d'orienter stratégiquement les actions des acteurs de l'éducation dans le processus d'appropriation.

Cette étude va permettre aux responsables d'école d'identifier la capacité organisationnelle de leurs établissements afin de s'adapter ou de proagir les réformes de l'éducation. Elle sera aussi importante pour la recherche des solutions aux problèmes de l'enseignement.

Le document de l'UNESCO sur les nouveaux rôles des chefs d'établissements d'enseignement secondaire général, (2006, p.17) mettait l'accent sur la prise de conscience de plus en plus vive que l'application de règles uniforme et normes rigides, dans un contexte de diversité des contextes et des ressources, se traduit par un accroissement de l'inefficacité et le maintien de situations inéquitables. La différenciation des pratiques nécessaires pour améliorer concrètement les performances des établissements ne peut être obtenue que si les pouvoirs organisateurs parviennent à transformer leurs relations avec les chefs d'établissement en concentrant leur action sur un petit nombre de points essentiels. Parallèlement, le rôle des enseignants et des équipes de direction des établissements scolaires doit se transformer ainsi que les rapports à l'intérieur de l'école, entre direction et enseignants, comme à l'extérieur, avec les autorités éducatives et les différents partenaires de l'éducation.

Nous pensons que pour commencer ce travail, il faudrait que les établissements arrivent à avoir une idée exacte de leur capacité de gestion .Nous voudrions que notre réflexion participe à l'ouverture d'un débat sur la capacité des établissements à faire face aux réformes de l'éducation devenues incontournables aujourd'hui selon le même document de l'UNESCO (2006, p.16) , le progrès technologique et la mondialisation ont profondément modifié les attitudes ,les aptitudes et les compétences que l'éducation a pour fonction de produire ou de transmettre aux nouvelles générations. L'allongement de la scolarité et la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie, seuls en mesure d'accompagner la transformation continue de la société, implique une redéfinition des objectifs et de l'organisation des différents niveaux du système éducatif. La prise de conscience que cette redéfinition demande non plus des réformes ponctuelles de réajustement mais une adaptation permanente se traduit par une pression forte et constante sur les enseignants, les établissements et les systèmes scolaires dans leur ensemble. C'est pourquoi il est urgent de réfléchir sur la capacité organisationnelle dans les écoles primaires et cela d'autant plus au Tchad où ils font l'objet de constantes réformes.

3.8 Délimitation et type d'étude

Nous limiterons notre étude au triple plan: nominal, géographique et thématique.

Au plan nominal, notre étude porte sur la qualification professionnelle des responsables d'école et rendement scolaire des élèves au primaire (un cycle de six années du cours préparatoire au cours moyens deux).

Au plan géographique, notre étude va se dérouler dans le premier arrondissement de la ville de Ndjamena, la capitale tchadienne. Selon le RESEN (2014, p.161), les régions qui comptabilisent le plus de personnes scolarisées sont: Ndjamena, Ouaddaï, Mayo-Kebbi (Est et Ouest) et Sila où se retrouvent environ 80% de l'ensemble d'individus scolarisés.

Au plan thématique. Tout travail de recherche, a pour objet de rendre compte de la dimension globale des données à traiter .Le nôtre est circonscrit aussi bien autour de la thématique géographique et temporel. Cette étude se propose donc de contribuer à la rationalisation de la qualification des responsables d'établissement au Tchad et plus précisément dans le premier arrondissement de la ville de Ndjamena en remettant en cause les caractéristiques pour qu'un chef d'établissement traduise les objectifs globaux en objectifs opérationnels et pédagogiques en ce qui concerne la gestion au niveau des établissements. L'étude des modèles de gestion du changement dévoile un glissement théorique de la capacité de gestion du changement vers la gestion de la capacité de changement. Les auteurs s'entendent sur cette nouvelle manière de penser la réussite scolaire sur la nécessité d'ouvrir la boîte noire pour comprendre les ressorts et mécanismes de la maîtrise des changements. La permanence des réformes de l'éducation nécessite une réponse résidant dans le déploiement des processus d'exploitation et d'exploration (March, 1991, p.79). Car « faire ce que l'on a toujours fait est nécessaire dans l'adaptation à court terme et les deux sont nécessaires simultanément » (Weick, 1977 dans Thiétart et Forgues, 1993). Selon cette perspective, les acteurs du quotidien deviennent les véritables agents du changement. Ils n'en sont plus les destinataires. Ce sont eux qui, par des comportements d'improvisation recherchés et valorisés par le sommet, enclenchent en continu des changements organisationnels. Ils sont en effet amenés au quotidien à faire face à des opportunités, des événements inattendus pour lesquels ils improvisent des réponses (March, 1981, p.29).

Cette capacité d'apprentissage organisationnel, issue des comportements d'exploitation et d'exploration des établissements scolaires, permet de construire des un ensemble de conditions initiales dont les caractéristiques sont de nature à faciliter les processus de changement ultérieurs .Elle améliore la réceptivité des établissements scolaires aux réformes

futures. C'est ainsi qu'à la logique de pilotage du changement, il convient de substituer une logique d'apprentissage qui permet d'accroître la capacité d'adaptation organisationnelle et d'instaurer le changement permanent. Nous saisissons ces recherches menées dans les entreprises pour les transposer dans le domaine de l'éducation afin de nous permettre d'analyser les facteurs du rendement. Notre travail consiste à analyser managerialement ces différentes conditions organisationnelles pour situer les écoles primaires.

Notre étude se situe dans la veine de l'approche déductive. En effet, nous basons notre hypothèse sur l'approche de la qualification professionnelle des responsables d'école permettant d'asseoir un raisonnement particulier dont la confirmation ou l'infirmité est obtenue après manipulation. Elle a également un souci de décrire, de rechercher et d'analyser divers dimensions et attributs de la qualification professionnelle des responsables d'école. Elles donc de type descriptif. Elle va nous aider à cerner le rendement scolaire des élèves au Tchad.

CHAPITRE 4: L'ENSEIGNEMENT AU TCHAD : QUALIFICATION, PROFESSIONNALISATION ET LA QUALITÉ DE L'ÉDUCATION

L'enseignement primaire vise à préparer l'enfant à la vie, à lui donner un premier niveau de formation générale, physique, civique, morale, intellectuelle et sociale. Cet enseignement prépare donc l'enfant à s'intégrer utilement dans la société mais le prépare également à la poursuite des études ultérieures (pour celui qui en est capable).

4.1 Historique et définition de l'éducation

Le mot éducation vient de l'étymologie latine *educare* signifiant nourrir, prendre soin, élever des animaux ou des plantes. Le terme éduquer est utilisé au XIV^{ème} siècle pour remplacer le verbe nourrir. Selon Tsafack (2001, P. 19), l'éducation a toujours existé en tout temps dans toutes les sociétés humaines et dans tous les milieux. Elle a toujours été orientée vers une finalité. Comme tout concept, il donne lieu à des définitions et interprétations multiples. C'est pourquoi les philosophes insistaient sur le développement des facultés propre à la nature humaine. Suivant cette logique, Hubart disait que le but de l'éducation est de former l'individu pour lui-même en éveillant en lui la multiplicité de ses intérêts. De son côté, Kant renchérisait en disant que l'éducation a pour but de développer dans l'individu toute la perfection dont il est capable. Cette orientation philosophique insiste sur la dimension individuelle de l'éducation. Pour les philosophes, l'éducation est donc l'action de faire sortir une personne de son état premier ou de faire sortir de lui ce qu'il possède virtuellement. L'être humain naît avec des potentialités que l'éducation doit faire éclore comme le poussin de l'œuf, et développer.

Une deuxième orientation insistant sur la destination sociale de l'être humain, prônée par les sociologues, conçoit l'éducation comme la transmission des valeurs et connaissances d'une génération à une autre. Raison pour laquelle Durkheim, père fondateur de la sociologie, définissait l'éducation comme une action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas mûres pour la vie sociale. Ulman, quant à lui disait que, l'éducation consiste en une action exercée par un être humain pour permettre à l'éduqué d'acquérir certains traits culturels que les usages, les sentiments ou une conviction raisonnée font considérer comme souhaitable. Comme le disait Dupriez (2015 P. 11), les enjeux de l'éducation touchent chaque individu à travers sa propre expérience de l'école, mais ces enjeux sont aussi et surtout de nature collective.

De nos jours l'éducation est considérée comme une institution, un produit, un processus et un contenu d'après les travaux de Mialaret. Elle ne limite donc pas à une période de vie donnée, mais se poursuit tout au long de la vie. Elle va du préscolaire, en passant par la formation des adultes jusqu'à la formation des personnes du troisième âge. Selon Tsafack, (2001, P. 20), l'éducation peut être classée selon le milieu où elle se réalise ou selon l'agent qui lui donne. Ainsi, l'éducation familiale ou domestique est celle qui s'acquiert à la maison, au sein de la famille par les parents ou un précepteur « éducation individuelle ». Par extension, c'est celle qui prépare à la vie familiale « parent, conjoint, membre et gérant d'un ménage ». Et l'éducation extrascolaire est celle qui s'acquiert hors de l'école, au contact du milieu et de la vie. On parle aussi de l'éducation non formelle, informelle, indirecte, supplémentaire, complémentaire et de remplacement. L'éducation non formelle véritablement extrascolaire est un processus d'éducation non scolaire dans lequel la source autant que le destinataire sont conscients de leurs objectifs et s'efforcent délibérément de favoriser l'instruction. C'est le cas de d'un conférencier s'adressant à une foule d'auditeurs venus l'écouter. L'éducation informelle désigne une situation d'éducation où, soit la source, soit le destinataire le favorise de façon consciente, mais pas les deux à la fois ; c'est le cas des émissions éducatives de la radio destinée au public. L'éducation indirecte est l'ensemble des environnements d'instruction où ni l'apprenant, ni l'éducateur n'organisent la rencontre dans un but pédagogique. Une personne peut observer au passage une activité et l'acquiescer sans que l'auteur s'adresse intentionnellement à elle ou se préoccupe d'elle. Par rapport à la population concernée, il faut distinguer l'éducation supplémentaire qui est celle qui vient, à une étape de la vie, s'ajouter aux connaissances acquises dans un cadre scolaire, l'éducation complémentaire acquise hors de l'école en même temps que l'on s'y trouve, et enfin l'éducation de remplacement qui se substitue à l'éducation formelle que l'on devrait recevoir à l'école. C'est le cas de l'alphabetisation des personnes illettrées.

L'éducation scolaire ou formelle est celle reçue dans l'institution scolaire où prédomine l'instruction. Elle est caractérisée par les classes, des enseignants qualifiés, des programmes, des horaires et des méthodes généralement directives. L'auto éducation quant à elle, est comme son nom l'indique, le fait du sujet lui-même grâce aux objets, au milieu et à l'ambiance créée autour de lui. On dit du sujet qu'il est l'agent principal de sa propre éducation.

4.2 Structures de l'éducation au Tchad

L'éducation scolaire est organisée autour de trois structures formelle, non formelle et informelle. Cette éducation est dispensée par les établissements d'enseignement public, privé et communautaire, mis à part le secondaire (général et technique) et le supérieur qui sont dispensés uniquement par les établissements publics et privés. Comme nous l'avons déjà souligné, nous allons présenter les structures de l'éducation formelle au Tchad. Pour ce faire, nous allons nous baser sur la loi N°16, portant orientation et organisation du système éducatif tchadien, l'unique loi en matière d'éducation en vigueur. Selon cette loi, les structures de l'éducation formelle au Tchad comprennent l'enseignement préscolaire, l'enseignement fondamental, l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur.

4.2.1 Enseignement préscolaire au Tchad

L'enseignement préscolaire est dispensé dans les structures spécialisées que sont les écoles maternelles et jardins d'enfants au profit des enfants âgés de trois (3) à six ans (6). Il est non obligatoire. L'enseignement préscolaire a pour finalités de développer les capacités psychomotrices, de favoriser la socialisation des enfants et de les préparer à l'entrée à l'enseignement primaire. L'enseignement préscolaire est dispensé dans les établissements publics et privés relevant des opérations du ministère en charge de l'action sociale avec la collaboration pédagogique du ministère de l'éducation nationale.

4.2.2 Le cycle primaire ou l'enseignement primaire

L'enseignement qui est dispensé dans les écoles primaires ouvertes aux enfants de six (6) à douze (12) ans autour des apprentissages fondamentaux d'écriture, de lecture et de calcul dans les langues officielles (Français et Arabe). Il est également dispensé dans les langues nationales. L'enseignement est organisé en un cycle unique de six ans, structure en trois cours ayant chacun deux niveaux : le cours préparatoire, le cours élémentaire et le cours moyen. Les modalités de passage à l'intérieur et entre les cours ainsi que celles relatives à l'accès à l'enseignement moyen sont fixées par arrêté du (ou des) Ministres en charge de l'éducation.

L'enseignement moyen dure quatre (4) ans et est dispensé dans les collèges d'enseignement général. Il est un cycle d'orientation qui renferme toutes les structures d'approfondissement des apprentissages généraux et prépare à l'enseignement secondaire général ou technique et professionnel.

4.2.3 Enseignement Fondamental au Tchad

L'enseignement fondamental est obligatoire. Il a pour finalités de murir les enfants de connaissances, d'attitudes de comprendre leurs environnements et de poursuivre leur éducation et formation ; de satisfaire les besoins d'apprentissages essentiels garantissant au citoyen une égalité de chance d'exploiter ses potentiels humains ; de valoriser les contenus éducatifs dont l'être humain a besoin pour développer toutes ses facultés, vivre et travailler dans la dignité, améliorer la qualité de son existence, prendre des décisions éclairées et continuer à apprendre. Pour ce faire, l'enseignement fondamental accueille les enfants âgés de six(6) à quinze (15) ans, et est organisé en deux cycles.

L'enseignement fondamental est sanctionné par le brevet d'enseignement fondamental BEF dont les modalités de délivrances sont définies par décret pris en conseil des Ministres (loi N°16 portant organisation du système éducatif tchadien).

4.2.4 Enseignement Secondaire au Tchad

Il renferme l'enseignement secondaire général et l'enseignement secondaire technique. Ces deux sous cycles ciblent les enfants de seize(16) à dix-huit (18) ans et durent chacun trois (3) années. Il accueille les élèves issus du fondamental ayant satisfait aux critères de sélection fixés par voie réglementaire pour la seconde générale et par voie de concours pour l'entrée en seconde technique.

L'enseignement secondaire général est dispensé dans les lycées d'enseignement général. Il a pour finalités de consolider les acquis de l'enseignement fondamental ; de donner à l'élève de nouvelles connaissances dans les domaines scientifiques, littéraires et artistiques ; de développer chez l'élève les capacités d'observation et de raisonnement, d'expérimentation et de recherche, d'analyse et de synthèse, de jugement et de créativité ; de poursuivre l'éducation sociale, morale et civique de l'élève ; de préparer l'élève à l'enseignement et à la formation supérieure. L'enseignement secondaire général est sanctionné par le diplôme de baccalauréat de l'enseignement secondaire.

L'enseignement secondaire technique et professionnel est dispensé dans les lycées d'enseignements techniques et professionnels. Selon la définition de l'UNESCO et du bureau international du Travail (BIT), l'enseignement technique et la formation professionnelle sont référencés « aux processus d'enseignement qui impliquent, en plus de l'enseignement général, l'étude des technologies et sciences connexes, et l'acquisition de compétences pratiques, d'attitudes, de compréhension et de savoir liés aux métiers dans les différents secteurs de l'économie et de la vie sociale » (UNESCO et BIT, 2001) . En plus des

connaissances et aptitudes techniques, l'accent est de plus en plus porté sur des compétences plus « douces » telles que la communication, la négociation et le travail en équipe. L'enseignement technique et la formation professionnelle sont dispensés dans des institutions d'enseignement publiques ou privées, ou sous d'autres modes d'enseignements, formels ou non formels, visant à assurer à tous les segments de la société tout au long de leur vie un accès aux instances d'apprentissage.

Au Tchad, l'enseignement secondaire technique et professionnel fait partie au dispositif d'ensemble du vaste panorama de programmes et opportunités de développement des compétences professionnelles connu sous le terme d'Enseignement Technique et la Formation Professionnelle (E.T.F.P). Il est dispensé dans les Centres de Formation Technique et Professionnelle (C.F.T.P), les Collèges d'Enseignement Technique et Professionnel (C.E.T.P) et les Lycées d'Enseignement Technique et Professionnel (L.E.T.P).

Les Centres de Formation Technique et Professionnelle 'CFTP' accueillent, pendant deux ans, les élèves âgés de quinze au moins, issus de l'enseignement fondamental. Ils les préparent au diplôme de fin de formation technique et professionnelle (D.F.F.T.P).

Les Collèges d'Enseignement Technique et Professionnel (C.E.T.P) accueillent, pendant deux ans des élèves titulaires du diplôme de fin de cycle fondamental ou de tout autre titre admis en équivalence. Leur cycle s'achève par un Brevet d'Etudes Professionnelles (B.E.P).

Les Lycées d'Enseignement Technique et Professionnel (L.E.T.P) accueillent des élèves titulaires du diplôme de fin de cycle de l'enseignement fondamental ou tout autre diplôme admis en équivalence. La durée du cycle est de trois (3) ans. Les études sont sanctionnées selon la filière choisie, soit par un baccalauréat ou brevet de technicien.

Il a pour finalités, outre les missions dévolues à l'enseignement secondaire général, d'assurer la préparation des élèves à l'exercice direct d'un métier. A ce titre, il est chargé de :

- Faire acquérir aux sortants du système d'enseignement général, des connaissances et des compétences professionnelles nécessaires à l'exercice d'un emploi dans différents secteurs de l'économie nationale ou à la poursuite des études ;
- développer chez les apprenants les aptitudes et attitudes à poursuivre leur éducation et leur formation, à s'adapter facilement aux mutations technologiques et à participer efficacement au développement économique et social du lieu où ils se trouvent ;
- développer et susciter les vocations à l'entrepreneuriat afin de favoriser l'émergence des jeunes créateurs d'entreprises ;

- contribuer, par le biais de la formation continue et le perfectionnement, à l'amélioration de la qualité des ressources humaines dans les entreprises des secteurs formels et informels ;
- contribuer à la résorption du chômage des jeunes déscolarisés en leur assurant les qualifications professionnelles minimales leur permettant de s'insérer dans la vie active par la voie d'un emploi salarié ou par l'auto emploi.

L'enseignement secondaire technique et professionnel est composé d'un cycle de trois (3) ans sanctionné selon la filière choisie, soit par un baccalauréat technologique, soit par un baccalauréat ou brevet de technicien dont les modalités de délivrance sont définies par décret pris en conseil des ministres.

4.2.5 Enseignement Supérieur au Tchad

L'enseignement supérieur accueille les jeunes de plus de dix-huit (18) ans et offre des compétences diverses : préparation aux travaux de recherche scientifique (cycle licence, master et doctorat), enseignements techniques et professionnalisant (à l'exemple du BTS). Il est dispensé dans les établissements publics et privés suivants : les universités, les grandes écoles, les instituts et les centres spécialisés. La fin de chaque cycle est sanctionnée par un diplôme universitaire. L'enseignement supérieur a pour finalités de former les cadres supérieurs capables de jouer un rôle moteur dans la création et le développement des biens matériels, de la pensée et de la science universelle ; de fournir à l'Etat et aux secteurs de l'économie des cadres qualifiés nécessaires à la conduite des activités d'encadrement des populations et de création des richesses nationales.

Cette brève présentation des structures de l'éducation va nous permettre de parler de l'enseignement secondaire technique et professionnel comme structure d'éducation avant d'aborder les réformes qui ont été effectuées dans cet ordre d'enseignement.

4.3 Qualification, professionnalisation et la qualité de l'éducation

La notion de poste et des personnes, conduit à distinguer la qualification du poste (défini par rapport à ce que l'on peut appeler le travail théorique, formalisé par les services d'organisation) et la qualification de l'opérateur. Cette dualité oppose les spécialistes du travail. Naville, (1956) estime très clairement « que la qualification dépend de l'homme et pas du poste de travail qu'il occupe ». Mais Friedman soutient que « la qualification n'appartient plus à l'homme, elle appartient au poste de travail ». Comme le soulignent Ewan Oiry et Alain d'Iribane, « ce double aspect de la qualification (...) est bien analysé » mais la

controverse n'a « jamais pu être réduite ». Pour conclure, on peut dire que le processus de qualification consiste à « mettre en rapport deux catégories de qualités : celles qui sont acquises par les individus (par le biais de la formation et de l'expérience) et celles qui sont requises par les postes de travail (en fonction de la division sociale et technique du travail) » (Magdalena Rosenda).

4.3.1 De la gestion des qualifications à la gestion des compétences.

Pour Jobert, c'est la différence qui existe entre « le travail réel », celui du poste de travail qui demande à l'opérateur de mettre en œuvre autre chose qu'une stricte observance des consignes opératoires et « le travail prescrit ». Cet écart, entre travail réel et poste de travail, tel qu'il a été défini par l'organisation (travail prescrit), s'accroît encore du fait des exigences de flexibilité, de polyvalence ou à contrario de spécialisation, de qualité, d'adaptabilité technologique et organisationnelle des organisations. L'évolution des conditions de travail en éclatant la notion de lieu de travail, en privilégiant l'interactivité, contribue à scléroser la notion de qualification dans son acception bureaucratique et rigide. De même, la prise en compte de la « composante non matérielle de la qualification », de la nécessité pour l'opérateur de manipuler des « informations abstraites et de comprendre et gérer des situations complexes » confirme l'écart accru entre « travail réel et travail prescrit ». Ces exigences peuvent expliquer le glissement d'une gestion par la qualification vers une gestion par les compétences. Bien sûr, cette explication ne suffit pas à appréhender cette évolution. Un certain nombre de facteurs sociologiques et politiques doivent être pris en compte. Il n'en reste pas moins, comme le souligne Magdalena Rosenda, qu'il est difficile de distinguer clairement les notions de qualification et de compétences « puisqu'elles convergent vers une idée, celle d'aptitude et d'habilitation ».

Selon Miller (2013), « certes le mérite de la réussite des élèves revient en premier lieu aux enseignants. Mais la juxtaposition de bons professeurs ne suffit pas à faire réussir collectivement les élèves. Il faut un ordonnateur et un coordonnateur : le chef d'établissement.» Cette thèse est soutenue par une étude de l'Association pour le Développement de l'Education en Afrique (ADEA) et de l'Association Francophone Internationale des Directeurs d'Etablissements Scolaires (AFIDES), portant sur les pratiques de gestion qui peuvent s'avérer associées à la réussite éducative des élèves en milieu africain. En effet, « cette étude met en lumière toute l'importance du rôle du dirigeant des écoles [...] dans la structuration des activités et la mobilisation des personnes qui permettent de faire en sorte qu'une école soit pilotée en fonction de la réussite des élèves. Certes, si ni la

responsabilité, ni le crédit de la réussite des élèves ne peuvent relever que de la seule personne responsable de la direction de l'établissement ; toutefois 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. »

Le directeur d'école est un enseignant de grade « instituteur », choisi parmi ses pairs ayant fait au moins dix ans de service. Est de grade instituteur l'enseignant titulaire d'un certificat d'aptitude professionnelle (CAP) qu'il ait suivi une formation initiale d'enseignant ou non. Un titulaire du CAP est censé avoir appris la fonction de directeur d'école aux côtés de son supérieur immédiat. A leur nomination ils ne reçoivent donc aucune formation avant de prendre fonction.

C'est à la faveur de projets élaborés par le Ministère et ses partenaires que des formations de « renforcement » de capacité sont conçues et administrées à cette catégorie de personnel, souvent plusieurs années après leur prise de fonction. La nature et les pratiques de la fonction de directeur d'école dans notre contexte (et sur lesquelles nous nous interrogeons) nous amènent à privilégier pour notre étude le sens « processus d'amélioration des capacités et de rationalisation des savoirs mis en œuvre dans l'exercice de la profession » c'est-à-dire la professionnalité ; ce qui pour nous correspond de façon plus pratique à, « la professionnalisation des personnes exerçant l'activité » et « la professionnalisation de la formation ».

Professionnalisation : un mot, des époques et espaces différents avec des intentions variées

Wittorski (2008), démontre que, du 19^e siècle dans les groupes sociaux à une époque récente (il y a quelques décennies), dans les entreprises et les instances de formation, le mot professionnalisation a eu, à ces différentes époques et dans ces différents espaces diverses connotations en fonction des enjeux poursuivis.

Pour Wittorski, le sens de « professionnalisation » peut couvrir les trois axes suivants :

- la professionnalisation comme constitution des professions ;
- la professionnalisation comme « mise en mouvement » des individus dans des contextes de travail flexibles et... institutionnalisation de l'activité ;
- la professionnalisation comme « fabrication » d'un professionnel par la formation et, dans le même temps, recherche d'une efficacité et d'une légitimité plus grande des pratiques de formation.

Nous nous positionnons sur cette dernière considération du fait que l'enjeu de la ou des réponse(s) à trouver à notre questionnement relève de l'efficacité du processus d'enseignement-apprentissage sous l'autorité et la coordination du directeur d'école. Au sujet des voies de la professionnalisation.

Wittorski (2006), identifie six (6) voies ou dimensions en termes de logiques d'action :

- La logique de transformation dans l'action par l'acteur de ses façons de faire ;
- la « Logique de la réflexion et de l'action » : l'acteur adopte « une stratégie de recherche de connaissances pour agir » et résoudre des problèmes nouveaux en s'appuyant sur d'autres personnes ou des ressources documentaires ;
- la « Logique de la réflexion sur l'action » : l'acteur construit des connaissances à travers une *analyse rétrospective de leur action* ; ce sont « des savoirs d'action » ;
- la « Logique de la réflexion pour l'action » : l'anticipation d'un changement d'action au vu de situations vécues ;
- la « Logique de la traduction culturelle par rapport à l'action » : la modification des façons de voir et de penser une action/une situation à réaliser grâce à l'accompagnement d'un tiers ;
- logique de l'intégration/assimilation : autoformation par la documentation pour acquérir de nouvelles connaissances permettant d'agir plus efficacement.

Wittorski et Bourdoncle se rejoignent sur plusieurs plans dans leurs points de vue sur le mot professionnalisation. Par exemple ils posent que la professionnalisation passe par la formation. « Ainsi la professionnalité renverra à la nature plus ou moins élevée et rationalisée des savoirs et des capacités utilisés dans l'exercice professionnel. Ce sont ces capacités que cherchent à développer chez les enseignants le Ministère et les associations de spécialistes, grâce à des actions de formation continue notamment, visant plus directement l'élévation des capacités de chacun que l'élévation statutaire de tous » (Bourdoncle, 1991, p. 76).

4.3.2 Des conceptions très convergentes de la professionnalisation

L'idée que professionnalisation et acquisition de compétences sont très liées voire « font corps » est très partagée par plusieurs intervenants sur le sujet.

Altet (2009) ; qui énonce que « la professionnalisation, elle-même reposant sur un processus de formation en alternance, s'entend comme un rapport réflexif au terrain, comme une construction progressive de compétences et une posture de décision en lien avec les situations rencontrées et non plaquée. Elle s'appuie sur des savoirs dits professionnels et vise le développement de l'autonomie professionnelle ». (p. 21).

Traitant de l'articulation entre les activités, le développement professionnel du sujet, l'attribution de compétences, la négociation identitaire et la reconnaissance professionnelle par un tiers, « La professionnalisation relève d'un tiers (institution, hiérarchique) qui, dans le même temps ou successivement, tient un discours à destination du sujet à propos des qualités attendues (des compétences prescrites renvoyant à un modèle du «bon professionnel ») ». (Jorro et Wittorski, 2013, p. 15).

Sorel (2008) attache comme visée à la professionnalisation le développement de compétences même si pour Guitton (2000), la professionnalisation est un mode d'articulation formation-emploi qui privilégie l'expérience professionnelle, les compétences acquises en situation de travail qu'en situation de formation. Nous optons pour l'approche centrée sur la formation avec Wittorski (2008, p.4) pour qui, professionnaliser est un processus de construction et de développement des compétences qui « engage un ancrage plus fort des actions de formation par rapport aux situations de travail ».

Ces conceptions qui convergent vers la construction de compétences en matière de professionnalisation nous intéressent particulièrement au regard de la conception initiale que nous avons de la notion de professionnalisation (ce qui a guidé le choix du sujet) et surtout de l'orientation que nous cherchons à donner à notre étude. C'est donc davantage cette conception de construction de compétences au moyen de la formation en vue de répondre efficacement à l'engagement d'une offre de service d'éducation de qualité qui va guider la suite de notre étude. Nous nous inscrivons ainsi dans la logique de Wittorski qui privilégie l'action de formation dans le processus de professionnalisation sans négliger les acquis d'expériences sur le lieu de travail.

Toutefois, comme le déclare Wittorski (2014) la professionnalisation par la formation ne va pas de soi. Un des enjeux de cette option est l'identité professionnelle. « Une formation professionnalisante a donc pour enjeu la construction identitaire, le rapport au métier en lien avec l'identité collective. Elle nécessite la constitution préalable ou simultanée d'un groupe professionnel capable de tenir un discours sur les « bonnes pratiques » » (Wittorski, 2014, p. 4). Même si le processus de professionnalisation implique le sujet (identité « vécue » ou « agie »), elle répond aussi à une prescription d'un tiers (identité « prescrite » puis « reconnue/attribuée ») à travers des modalités. Jorro et Wittorski (2013) retiennent que le tiers (institution, hiérarchique) ne définit pas seulement les compétences attendues mais il met aussi en œuvre des modalités et ce tiers «peut être un organisme de formation proposant un dispositif de formation professionnelle ... ».

Le modèle de professionnalisation inspiré de Wittorski : les quatre triptyques de la professionnalisation

Nos hypothèses sont orientées par nos choix théoriques qui servent de cadre de référence à notre recherche à savoir : la professionnalisation sous l'angle de la professionnalité renvoyant à la « fabrication » d'un professionnel par la formation. Nous voulons ici préciser notre cadre à travers le modèle qui rend compte de ce choix. Entre les hypothèses d'une part et le choix et la conception des outils d'investigation de l'autre, nous avons jugé utile de faire cet exercice pour rester au plus près de notre problématique et de nos hypothèses dans la construction de notre démarche méthodologique et de nos outils d'investigation. Ce « modèle » que nous avons dégagé, nous le désignons par le modèle des quatre triptyques développés par Wittorski :

- le triptyque des trois pôles (compétences, identité professionnelle et reconnaissance) ;
- le triptyque des trois acteurs de mise en œuvre (sujets apprenants (individuel et collectif), prescripteur et acteur de réalisation/certificateur) ;
- le triptyque des trois temps et espaces (Formation, situation de travail et réflexion du sujet sur son activité) ; et - le triptyque des trois identités (l'individuel, le collectif et l'institutionnel).

Pour nous, la professionnalisation est à la confluence de ces quatre triptyques qui du reste ne s'excluent pas mais décrivent sous divers angles la même réalité de façon systémique et donc intégrée. Nous illustrons ce modèle comme l'indique la figure 2 suivante :

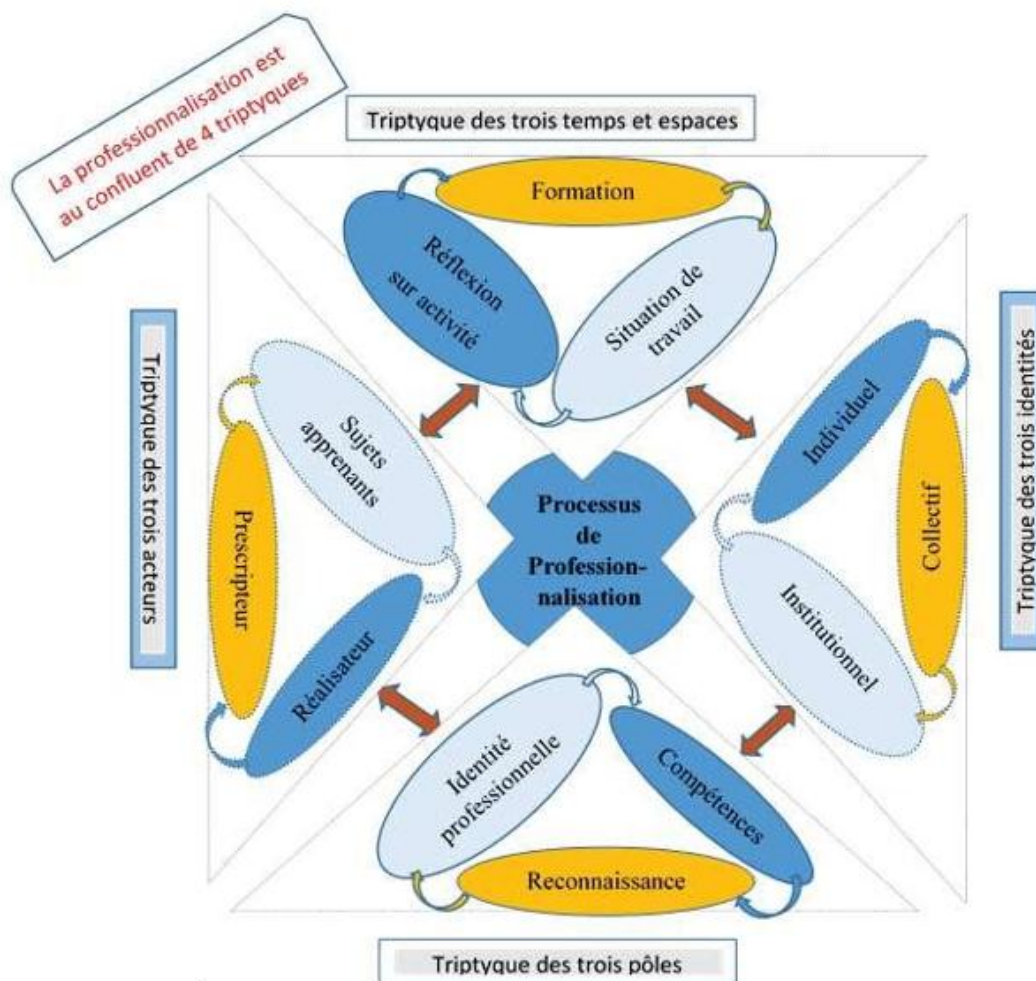


Figure 2 : Modèle des 4 approches ternaires du processus de professionnalisation

Cette figure 2 rend compte de la complexité même du processus de professionnalisation : la professionnalisation d'une fonction ne va donc pas de soi ; sa conception et sa mise en œuvre doivent s'appuyer sur des bases théoriques et pratiques éprouvées.

Dans ce schéma, nous pouvons lire que les composantes de chaque triptyque sont en interaction les quatre triptyques eux-mêmes interagissent entre eux dans une sorte de système montrant que dans un processus de professionnalisation bien conçu et bien mis en œuvre l'un ne va pas sans l'autre. La professionnalisation serait donc la production attendue de la mobilisation intégrée des 4 triptyques.

Nous voulons ainsi dire à partir de ce modèle que nous avons dégagé, que pour nous, professionnaliser c'est,

- construire des compétences, une identité et une reconnaissance professionnelles - en articulant formation, situation de travail et réflexion sur l'activité, et en conciliant

l'individuel, le collectif et l'institutionnel - dans un projet qui engage à la fois des sujets apprenants, le réalisateur de la formation et le prescripteur. Notre méthodologie va donc tirer son fondement pratique de ce modèle tout en puisant dans les bases théoriques qui fondent ces démarches et outils. Toutefois, nous avons choisi de ne pas nous intéresser assez au pôle reconnaissance.

Si la professionnalisation renvoie à l'ingénierie de formation et donc à la question de dispositif, il faudra bien s'interroger sur la forme que doit prendre ce dispositif pour être en adéquation avec le contexte, le(s) besoin(s) identifié(s) et les objectifs poursuivis.

4.3.3 Des dispositifs à la professionnalisation

Si nous sommes d'accord que tout processus de professionnalisation passe par une modalité et des conditions réunies dans un dispositif de formation, on peut comprendre qu'il n'existe pas une seule modalité, un seul dispositif pour construire une professionnalité chez des personnes exerçant un emploi particulier. Sans prétention de développer dans le cadre de ce travail les différents dispositifs qui permettent d'opérationnaliser un processus de professionnalisation, nous voulons rapporter ici quelques modalités de mise en œuvre d'une démarche de professionnalisation.

Avec Altet, nous avons vu que la professionnalisation repose sur une formation en alternance et donc serait indissociable de celle-ci. C'est dire qu'une formation professionnalisante intègre nécessairement l'alternance. Mais de quoi parle-t-on quand il s'agit de l'alternance en formation ?

Muriel et Bosson B. Maryse (2012) répondent : « L'alternance est centrale dans le processus de professionnalisation lorsqu'elle est dialogique c'est-à-dire lorsqu'elle organise des dialogues entre acteurs de l'alternance, au-delà avec le métier et lorsqu'elle nourrit le dialogue intérieur de l'étudiant, dans un entre-deux formateur. A cet égard, cette « alternance dialogique » peut être sans doute repérée dans d'autres dispositifs et d'autres formations, même s'ils ne sont pas formellement proposés en alternance ». (p. 79).

Pour Peraya (1999), « Un dispositif est une instance, un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique, enfin, ses modes d'interactions propres ». (p. 153). Ces interactions se déroulent alors dans une articulation entre des espaces pluriels et dans une temporalité en cohérence avec le contexte et les objectifs.

En définissant, le dispositif comme « un ensemble organisé de structures, de ressources et de moyens mis en place en fonction d'un projet pédagogique », Holtzer ajoute qu'il est la

combinaison d'espaces d'apprentissage pluriels, chacun donnant lieu à des modalités d'apprentissage différentes avec des fonctions pédagogiques spécifiques. Il identifie :

- les espaces d'apprentissage comme étant les salles de cours, centre de ressources,
- les espaces de conversation...les modalités d'apprentissage à l'apprentissage collectif, en petits groupes, en binôme, individuel ; et les fonctions pédagogiques comme l'enseignement, l'auto apprentissage, l'apprentissage collaboratif, le tutorat...).

4.4 Qualité de l'éducation et qualité des apprentissages

4.4.1 Notion de qualité de l'éducation

Selon le dictionnaire Le petit Larousse illustré (2008), la qualité est la manière d'être, bonne ou mauvaise de quelque chose ; état caractéristique.

La notion de qualité n'est pas une nouvelle notion en éducation. Mais elle est devenue une exigence exprimée par la communauté internationale depuis l'évaluation des engagements de la réalisation de la scolarisation primaire universelle en 2004-2005 par l'UNESCO.

Dans le domaine de l'éducation, la qualité est généralement traitée sous l'angle de l'efficacité qui peut être définie par la mesure la capacité d'un système éducatif à produire les résultats attendus : tous les enfants ont accès à l'école et achèvent un cycle d'éducation de base complet.

Dans les débats sur la qualité de l'éducation, on relève que c'est un phénomène multidimensionnel et multifactoriel. Le processus conduisant à la qualité est complexe et ne peut se prêter à des conclusions simplistes. La qualité de l'éducation résulte de la combinaison de plusieurs paramètres, de plusieurs facteurs. Dans la recherche relative au sujet, il est donc admis le principe qu'aucune variable à elle seule ne peut expliquer ou garantir la qualité de l'éducation. Généralement, en planification et gestion de l'éducation, on a l'habitude de regrouper sous l'axe qualité les variables relevant des programmes, de la formation des enseignants, du ratio élève/enseignant, du ratio manuel/élève, du matériel didactique, des résultats scolaires ... ; l'axe accès est dédié aux préoccupations relatives à l'équipement immobilier, à l'environnement physique en général, aux taux de scolarisation ... ; et un axe gouvernance. Mais dans ce domaine, nous avons considérons que cette catégorisation en axe est faite juste pour les besoins de planification parce qu'en fait les deux axes (accès et gouvernance) concourent à la réalisation de la qualité.

Dans notre mémoire de maîtrise, nous avons rapporté le point de vue de Guttman, alors responsable de la communication pour le Rapport mondial de suivi sur l'EPT en 2005 qui énonce que « deux principes caractérisent généralement les tentatives de définition de la qualité de l'enseignement : le premier concerne le développement cognitif des élèves comme objectif explicite des systèmes d'éducation, et le second met l'accent sur le rôle de l'éducation dans la promotion de valeurs communes, de la responsabilité civique et du développement créatif et émotionnel - objectifs beaucoup plus difficiles à évaluer » (p. 34).

Toutefois il existe des moyens de mesure de la qualité à travers les performances des élèves et des adultes au moyen de dispositifs d'évaluations internationales standardisées, des dispositifs d'évaluation et examens nationaux. C'est en Afrique le cas du PASEC auquel participe le Tchad.

La définition de la qualité de l'éducation ne fait pas l'unanimité certes mais il existe un cadre commun établi par l'UNESCO pour l'analyser et des mesures au moyen de l'évaluation des performances des apprenants.

4.5 Qualité de l'éducation et qualité des apprentissages

Suchaut (2002), opère une sélection parmi une liste de facteurs explicatifs de la qualité de l'école dans le contexte de l'Afrique francophone et en retient cinq :

- Du temps pour apprendre... et pour couvrir les programmes ;
- Les manuels scolaires ;
- L'évaluation et le suivi pédagogique des enseignants ;
- Le rôle du directeur d'école ;
- et l'intégration de l'enseignant dans la communauté.

Michaelowa (2000), dans le cadre d'une recherche de l'OCDE parle de déterminants de la qualité de l'éducation primaire et en identifie trois niveaux avec des facteurs :

- niveau élève (caractéristiques de l'élèves, caractéristiques de la famille) ;
- niveau école/classe (équipement, organisation des classes, localisation de l'école et liens sociaux, caractéristiques des enseignants, enseignement / pédagogie, motivation des enseignants ;
- niveau pays (conditions extérieures du pays, décisions politiques nationales). Il précise que ces facteurs sont pris en compte par les analyses des évaluations PASEC.

UNESCO (2004), dans le « rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous en 2005 », définit un cadre pour comprendre la qualité de l'éducation comprenant cinq dimensions

centrales qui influent sur les processus fondamentaux de l'enseignement et de l'apprentissage :

- la dimension des caractéristiques des apprenants ;
- la dimension contextuelle ;
- la dimension des apports.

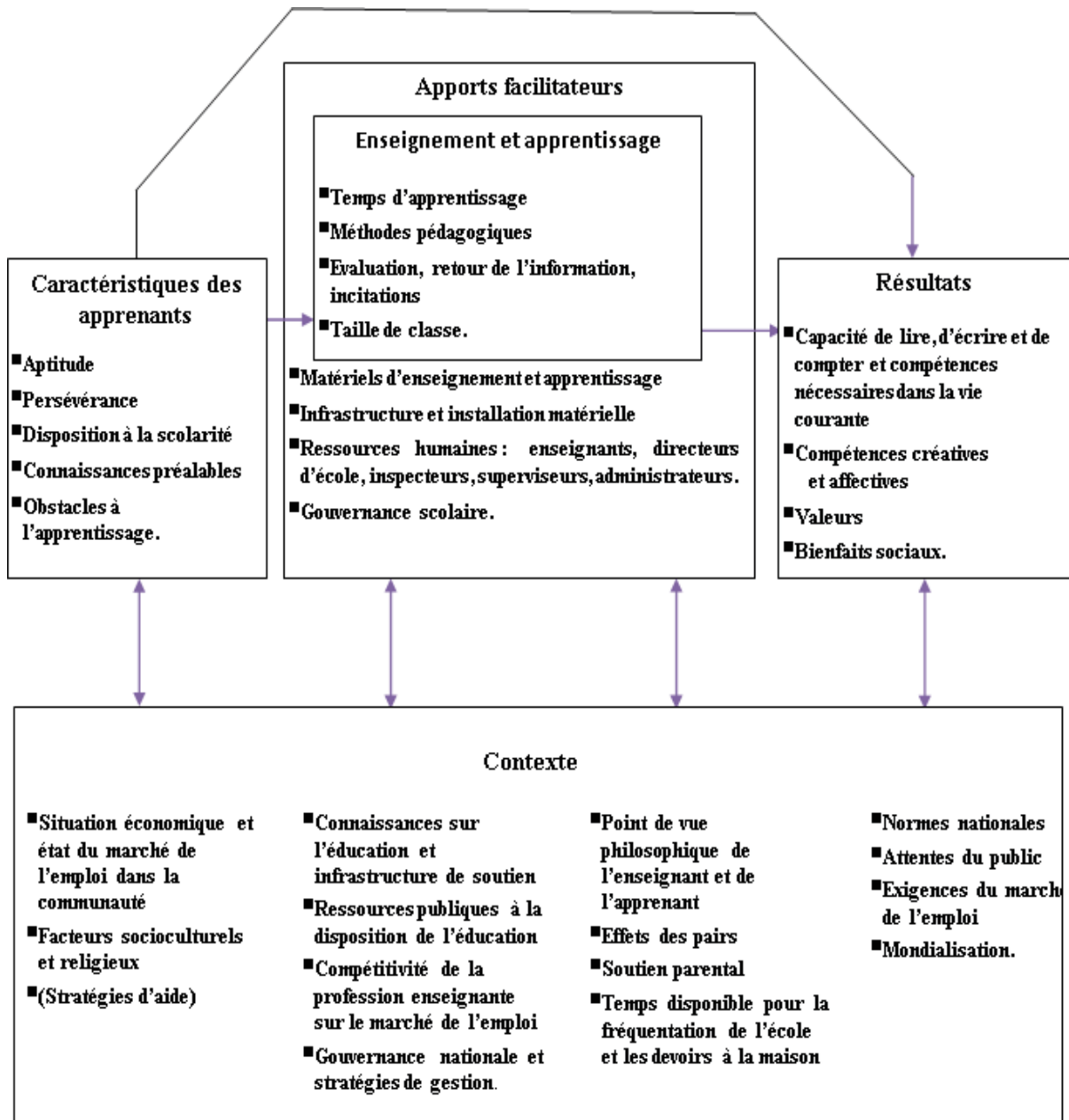


Figure 3 : La relation transitive entre gouvernance de l'école et qualité des apprentissages

Source : UNESCO (2004). Rapport mondial de suivi de l'éducation pour tous. p 39

Cette figure décline les dimensions en facteurs et montre les interdépendances entre les différentes dimensions. La dimension des caractéristiques des apprenants renvoie aux

capacités et à l'expérience apprenants ; elles influencent fortement la façon dont ces derniers apprennent et la vitesse avec laquelle ils apprennent.

La dimension contextuelle réfère aux liens qu'entretiennent société et éducation et à l'influence qu'elles exercent l'une et l'autre : la qualité des apprentissages est dans une certaine mesure déterminée par la façon dont fonctionne la société.

La dimension des apports facilitateurs évoque le fait que les ressources disponibles pour soutenir le processus de l'enseignement et de l'apprentissage et les modes de gestion de ces ressources peuvent influencer fortement la réussite ;

La dimension de l'enseignement et de l'apprentissage rend compte de l'influence sur la réussite scolaire de ce qui se passe dans la salle de classe réellement : les processus effectifs d'enseignement et d'apprentissage tels qu'ils interviennent dans la salle de classe comprenant le temps passé par les élèves à apprendre, les méthodes d'évaluation employées pour suivre les progrès des élèves, les styles d'enseignement, la langue d'instruction et les stratégies d'organisation de la classe

- la dimension des résultats : ce qu'on évalue et comment on évalue les apprenants sont un facteur capital dans le processus d'enseignement/apprentissage.

A l'analyse, ce cadre montre que, une grande partie des facteurs est liée aux caractéristiques des enseignants et des directeurs d'école qui

Plusieurs recherches ont mis à jour les facteurs qui influencent fondamentalement la qualité de l'enseignement/apprentissage.

Dans les années 1980, des études menées dans l'enseignement primaire, ont mis à jour les facteurs importants qui sont déterminants dans le rendement des élèves mesuré par leurs performances. Ces facteurs sont : le temps effectif d'apprentissage, l'organisation et la gestion de la classe, les stratégies et la formation pédagogiques ainsi que les évaluations et les attentes des enseignants.

Toutefois, ce qui se passe dans la salle de classe a été mentionné comme le facteur le plus déterminant. Ce qui se passe dans la salle de classe, c'est « ce que maître et élèves mènent comme activités, comment le maître s'y prend pour organiser ces activités, les méthodes et stratégies qu'il utilise, le projet d'avenir qu'il a pour chacun de ses élèves ... » (DARA-AHATO, 2013, p. 36).

UNESCO (2004), relève qu'au sujet des déterminants de la qualité de l'éducation, l'effet de la variable relative aux enseignants sur les acquis scolaires des élèves est plus prononcé chez ceux de milieux modestes et de minorités ethniques. Il est donc établi que :«

Ce qui se passe dans la salle de classe et l'impact de l'enseignant et de l'enseignement ont été identifiés par de nombreuses études comme la variable essentielle pour l'amélioration des résultats d'apprentissage. La manière dont les enseignants enseignent doit être au centre de toute réforme destinée à améliorer la qualité. » (UNESCO 2004, p. 172)

D'autres études ont montré que la pratique des enseignants fait toute la différence dans le champ de la recherche sur l'efficacité scolaire : les résultats des études menées par des chercheurs français comme Duru-Bellat et Mingat (1988) ; Mingat (1991) et Bressoux (1993) tendent à reconnaître que les différences de progressions d'une classe à l'autre ne tiennent pas en priorité aux différences structurelles entre classes sociales, mais d'abord aux différences entre enseignants.

Bressoux (2011), sur la toile, révèle trois dimensions de cet effet : la recherche de l'équité par l'enseignant, les démarches qu'il utilise et une forte exigence en termes d'aspiration pour chaque élève.

Sur le plan de la recherche de l'équité, il mentionne que « ce caractère plus ou moins égalisateur est en partie lié aux conceptions que se font les enseignants de leur rôle et de leur métier. Certains sont portés vers un désir d'égalité, de promotion des plus faibles, tandis que d'autres sont tournés vers la sélection d'une élite »

Dans la dimension démarches de l'enseignant, il signale que « ... le temps effectivement disponible pour le travail varie de manière très sensible. Dans certaines classes, le temps est optimisé : installation et mise en route rapides, peu de pertes de temps dans les changements d'activité, périodes de non-travail minimisées, etc. Ces manières bien différentes de gérer le temps scolaire ne sont pas sans lien avec les acquisitions des élèves. »

Et au sujet de l'exigence, il mentionne que : « Il a été aussi montré que les enseignants qui ont des attentes élevées vis-à-vis des acquisitions de leurs élèves obtiennent effectivement de meilleurs résultats que les autres : c'est le fameux effet Pygmalion, isolé dans les années 1960 par deux chercheurs américains, Rosenthal et Jacobson (1968)». On peut donc déduire que, toutes choses égales par ailleurs, un enseignement de qualité produit des apprentissages de qualité, et c'est ce à quoi nous adhérons.

Dans ce chapitre, nous avons abordé des concepts et notions que convoque notre sujet, notre questionnement. Ce tour d'approches conceptuelles relativement long montre la richesse de notre thématique, tant les concepts sont riches aussi bien sur la plan de la sémantique que sur le plan de la pratique professionnelle. Les conceptions de la qualification professionnelle, concept moteur de cette étude, qui ont été traitées ont conduit à orienter la suite de notre étude vers « la professionnalité » au sens de la construction de compétences et d'une identité mais

aussi d'une reconnaissance dans le but de professionnaliser des personnes exerçant une activité. A la lumière de l'énoncé de notre travail, nous avons montré qu'on ne peut pas discuter d'un processus de professionnalisation en dehors du concept de dispositif vu comme une articulation d'acteurs, de moyens, d'espace et de temps pour l'atteinte d'objectifs fixés dans un contexte donné. Puis, nous avons terminé par l'autre concept clé qui est le point de mire vers lequel concourent toutes les actions ; il a été surtout question des déterminants de la qualité de l'éducation en rapport avec les acquisitions scolaires.

DEUXIEME PARTIE :
CADRE METHODOLOGIQUE

CHAPITRE 5 : APPROCHES MÉTHODOLOGIQUES

Cette partie consiste à présenter les méthodes et techniques d'approche de notre étude. Pour ce faire, nous allons présenter d'une manière générale la démarche que nous avons utilisée pour parvenir à nos résultats.

5.1. Rappel de l'objectif de l'étude

Nous nous intéressons principalement à la qualification professionnelle des responsables d'école et rendement scolaire des élèves. Notre étude tente de comprendre qu'elles sont les compétences et les capacités qu'un chef d'établissement doit avoir pour que le rendement soit effectif. Notons que le rendement scolaire est ancré d'une manière permanente dans le fonctionnement et la vie de l'école. Il n'est donc pas question de chercher qu'elle est la meilleure manière de le faire mais plutôt de s'interroger sur la capacité des directeurs à rendre effectif le rendement.

Nous pensons que «Le Directeur d'Ecole est un organe essentiel des structures de l'enseignement du premier degré. Le caractère universel de la fonction, exprimé par la variété des attributions pédagogiques et administratives du Directeur et par son rôle social, commande que celui qui en est chargé possède une disponibilité permanente et des qualités remarquables. » A l'analyse de ce qui précède, on peut affirmer que l'efficacité et la qualité du service éducatif dépendent dans une grande mesure du rôle joué effectivement par le directeur d'école.

Ces constats amènent à se poser des questions sur les effets positifs des actions menées sur le plan de la qualification professionnelle des directeurs d'école.

5.2 Présentation et justification de la méthode retenue

Grawitz (2001) définissait la méthode au singulier comme l'ensemble des opérations intellectuelles par lesquelles une discipline cherche à atteindre les vérités qu'elle poursuit, les démontre, les vérifie. Dans le cadre de notre travail, nous avons fait l'option de choisir l'enquête comme l'un des moyens de démonstration de la vérité poursuivie.

En effet, l'enquête fait partie d'un ensemble de techniques dites techniques d'étude des individus. Il est difficile de parler de l'enquête en général, non seulement parce qu'il en existe différents types, mais surtout parce que sa pratique exige le recours à différentes techniques,

qui soulèvent chacune des questions spécifiques : méthodes de sondage, entretiens libres, échelles d'attitudes, analyse de contenu, analyse statistique, etc. Il n'y a donc pas de « théories des enquêtes », mais un ensemble de questions théoriques, épistémologiques, méthodologiques très divers comme le précisaient Ghiglione et Matalon (2004).

Réaliser une enquête, c'est interroger un certain nombre d'individus en vue d'une généralisation. Etant donné qu'il s'agit avant tout d'interrogation, l'enquête se distingue à la fois de l'observation, où l'intervention du chercheur essaie d'être minimale, et de l'expérimentation, où le chercheur, au contraire, crée et contrôle la situation dont il a besoin. Ensuite, prenant comme unité d'observation, et donc d'analyse, des individus, l'enquête se distingue des différentes méthodes scientifiques qui portent directement sur des unités plus vastes. Enfin, il s'agit d'interrogations en vue d'une généralisation : ce ne sont pas les individus dans ce qu'ils ont de personnel qui nous intéressent, comme c'est le cas dans un entretien-diagnostic ou un entretien d'embauche, mais la possibilité de tirer de ce qu'ils disent des conclusions plus larges. Une enquête consiste donc à susciter un ensemble de discours individuels, à les interpréter et à les généraliser. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle Ghiglione et Matalon (2004, p.15) la définissaient comme « une interrogation particulière portée sur une situation comprenant des individus et ce, dans un but de généralisation ». Cette interrogation est à but de vérification d'une hypothèse ou d'un corps axiomatique dont l'hypothèse est le produit. L'enquête consiste à interroger des gens et à susciter des réponses aux questions ou de manière plus précise à « recueillir des données verbales auprès de groupes ou échantillons de sujets choisis en fonction d'objectifs précis, dans le but de décrire et d'analyser une situation particulière » (Moser, 1998, p. 257).

Le choix porté sur l'enquête à travers son outil qu'est l'entretien, se justifie par notre volonté de mieux répondre à notre préoccupation de « directeurs de qualité pour un encadrement de qualité des enseignants et des apprentissages de qualité », la question de l'identité nous interpelle elle aussi dans le champ de la qualification et dans sa dimension « Professionnalité » qui renvoie à cette image de « qualités attendues », de « modèle de bon professionnel » de Sorel et Wittorski. En effet, le terme de « qualité du directeur d'école » pose la question de la relation entre la qualité d'une personne et sa professionnalité ; la professionnalité pouvant être définie comme étant « le manifeste d'un ensemble de normes et de valeurs enracinées dans des situations, dans un processus historique et dans un à-venir du métier ». Pour Wittorski (2008, p. 10), « Au quotidien, la professionnalisation se construit

ainsi par et dans l'élaboration identitaire qui dépend d'une reconnaissance par les autres des compétences et des savoirs produits ».

C'est dans cette approche ternaire de la qualification comme « compétences-identité-reconnaissance » que nous inscrivons notre travail. La qualification, quelle que soit la forme qu'elle prend, requiert une ou des modalité(s) et des conditions de réalisation.

Selon Van Der Maren (2014), l'éducation serait beaucoup de choses à la fois : Une institution (le ministère de l'Éducation et ses écoles) ; une obligation sinon plus qu'un droit (droit à l'éducation, mais obligation de fréquenter l'institution jusqu'à un âge donné) ; un processus (chez celui qui s'éduque dans la mesure où il fait plus qu'apprendre) ; un ensemble d'interventions (les actions éducatives) et d'acteurs ; et enfin ; le résultat (une bonne éducation) d'activités ayant pour fin d'influencer le comportement d'individus de manière à ce qu'ils manifestent des conduites conformes aux attentes d'une société donnée. L'éducation est finalisée et devrait être ordonnée aux valeurs sociales ambiantes.

Il serait donc très difficile de saisir ce vaste champ d'éducation qui contribue à la transformation de la mentalité des individus pour vivre en bonne intelligence avec leur époque et dans leur société. L'enquête comme outil d'interrogation peut nous permettre de faire à la fois une rétrospection et une projection sur le sujet.

5.3 Présentation du site de recherche

Les écoles primaires du premier arrondissement de N'Djaména Située de la ville .La ville de N'Djaména s'étale tout le long du fleuve Chari sur dix kilomètres de long et sept kilomètres de large. Elle est limitée au Nord par la sous-préfecture de Mani, au Sud par la sous-préfecture de Madiago, à l'Est par la sous-préfecture de Lygna et à l'Ouest par le fleuve Chari et la ville de Kousseri.

Fondé le 29 mai 1900 par Emil Gentil au confluent des fleuves Chari et Logone sur l'emplacement d'anciens villages de pêcheurs Kotoko, la ville s'appelait Fort Lamy en souvenir du commandant François Amédée Lamy décédé à la bataille de Kousseri quelques jours auparavant. Elevée au rang de commune en 1919, la ville a assuré un rôle stratégique de première importance pendant la seconde guerre mondiale en devenant un lieu de recrutement, de regroupement et de formation des forces françaises. Elle est devenue capitale de la république indépendante du Tchad en 1960.

La ville fut rebaptisée N'Djaména (étymologiquement « nous nous sommes reposés ») le 06 novembre 1973, par François Tombalbaye premier président de la république du Tchad. Elle garde son statut de capitale administrative et politique. C'est la plus grande ville de la république du Tchad. Sa population compte plus de 16 877 357 habitants (estimation de 2020). Elle abrite plus de soixante-dix (70) établissements scolaires et universitaires. Selon le RESEN (2014), elle arrive en tête de nombre de structures de formation agréées au Tchad en 2012. La ville (région) de Ndjaména abrite le plus de structures d'enseignement de base.

5.4 Population de l'étude

Selon Fonkeng, Chaffi et Bomda (2014, p.84), la population de l'étude est la collection (ou l'ensemble) sociologique de personnes auprès de qui l'étude, eu égard à ses objectifs et à ses hypothèses, peut et doit avoir lieu. Dans le cas de notre travail, la population totale de notre étude est constituée de tous les acteurs œuvrant dans les établissements d'enseignement primaire du premier arrondissement de la ville de N'Djaména. Cependant, vu les difficultés pour travailler avec l'ensemble de la population totale, nous avons dû choisir une population cible auprès de laquelle, nous avons mené notre étude.

5.4.1 Population accessible de l'étude

Comme nous l'avons souligné ci-dessus, nous ne pouvions avoir accès à tous les acteurs de l'enseignement primaire de la ville de N'Djaména. De ce fait, nous avons choisi de travailler avec les administrateurs et les enseignants des écoles primaires du premier arrondissement de la ville. Faute de temps et de moyens pour les atteindre tous, nous avons laissé de côté dans ce travail, les parents d'élèves, les élèves et les inspecteurs. Etant donné que les administrateurs et les enseignants des écoles primaires de la ville de N'Djaména ainsi que les inspecteurs sont nombreux, nous ne pouvions pas tous les atteindre. Donc, il nous faut procéder à un échantillonnage pour trouver un panel avec lequel travailler.

5.4.2 Techniques d'échantillonnage et échantillon de l'étude

Paugam (2012) disait qu'un échantillon mal conçu risque de conduire à de fausses représentations. La qualité de l'échantillon est donc un impératif majeur dans une recherche. Pendant des siècles, l'enquête a été soit qualitative, c'est-à-dire sous forme de monographies, soit quantitative, comprise alors comme une collecte exhaustive de données sur un domaine précis. Il s'agissait donc de recensement ou d'inventaire. Selon Sauvayre (2017), citant Michelat (1975), la recherche qualitative, menée par entretiens, suppose de s'intéresser à une

petite partie de population totale. Elle n'est pas régie par la quantité, mais par la qualité et la variété des recueils. Il n'y a pas de quête à la représentation statistique de l'échantillon constitué. En fonction de la posture méthodologique adoptée, les modalités de construction de l'échantillon seront différentes. Comme notre approche est hypothético-déductive, c'est-à-dire que nos hypothèses sont construites lors de la phase exploratoire, il s'agit de les tester sur une population choisie selon des caractéristiques définies.

Selon Fonkeng, Chaffi et Bomda (2014, p.84), l'échantillon est le fragment ou la petite quantité de la population cible (ou parente) auprès de laquelle l'étude a (ou aura) lieu. Il fait logiquement suite à la maîtrise de la question de l'objet de la recherche. L'objet de la recherche étant la qualification professionnelle des responsables d'école à faire face au rendement attendu par le système éducatif. Notre échantillon est constitué de : 03 directeurs régionaux de l'éducation nationale (DREN), 02 directeurs centraux, 06 directeurs d'école, 04 inspecteurs pédagogiques de l'enseignement primaire (IPEP), 03 inspecteurs départementaux de l'Education National (IDEN) ,01 directeur d'école normale d'instituteur (ENI), 02 enseignant-chercheurs.

5.5 Outils de collecte des données

Il est question ici, de rendre compte des outils ayant servi à conduire l'enquête dont les résultats seront ensuite présentés. Van Der Maren, (2004) définit une méthode de recherche comme suit : un ensemble d'opérations systématiquement et rationnellement enchaînées afin de relier avec consistance, le but, l'objectif de la recherche, la manière de poser le problème, les techniques de constitution du matériel et leur validation, les techniques de traitement transformant les données en résultats, les procédures d'interprétation des résultats et de leur vérification ;la justification des différents choix répondant aux critères formels et opérationnels auxquels elles doivent s'astreindre pour se voir accorder la crédibilité recherchée. Dans le cadre de notre travail, les outils de collecte des données utilisés sont la recherche et l'analyse documentaire et l'entretien.

5.4.1 Recherche et l'analyse documentaire

La recherche documentaire est la phase de notre travail qui nous a conduit à lire un ensemble de documents et de monographies, des articles, des rapports et des notes de conférences réalisés sur le champ du rendement de l'éducation et de la qualification professionnelle des responsable d'écoles. Ainsi, cette recherche et ces analyses documentaires nous ont permis, par le biais des ouvrages généraux et d'articles spécialisés,

d'avoir des informations sur la façon de tenir compte du rendement des élèves dans les établissements scolaires. Les ouvrages méthodologiques et certaines monographies ont été trouvés dans des bibliothèques connues de la place et d'ailleurs. Il s'agit de la bibliothèque du CEFOD, de la bibliothèque du Centre Catholique Universitaire de N'Djaména et des articles consultés en ligne.

5.4.2 Entretien

Selon Fonkeng, Chaffi et Bomda (2014), l'entretien individuel est un dialogue structuré ou non structuré entre le chercheur et un participant à son étude en vue d'identifier ses réponses quant à la problématique de sa recherche. En effet, c'est l'entretien que nous avons choisi pour aller à la rencontre des acteurs de terrain afin d'écouter leurs discours pratiques sur le sujet. Le savoir stratégique est constitué par une praxis, c'est-à-dire un discours énonçant les règles du savoir pratique (valeurs humaines, contextualisation, répertoire des signaux).

Dans la chaîne de pilotage, l'école et la classe constituent notre centre d'intérêt et plus spécifiquement encore l'école. Pour nous, ce qui se passe à ce niveau d'opérationnalisation des choix et orientations stratégiques est très déterminant dans l'efficacité d'un système éducatif. Nous pensons que quelle que soit la qualité des politiques, programmes et instructions officielles en matière d'éducation, si le niveau école n'est pas efficace dans la mise en œuvre, c'est tout le système qui s'écroule. L'entretien nous a semblé être un outil le mieux indiqué pour obtenir les informations nécessaires à notre étude.

Les informations recherchées dans cette étude se rapprochant des opinions quasi publiques, nous avons fait le choix d'utiliser l'entretien structuré. L'entretien structuré ressemble à une liste de questions demandant des réponses ouvertes, à développer. Il s'agit ici, d'un entretien à question ouvertes. Selon Grawitz (2001), c'est un outil beaucoup plus contraignant, surtout pour l'enquêteur, qui pose des questions précises, libellées d'avance suivant un ordre prévu. L'enquêté, lui est libre de répondre comme il le désire, néanmoins, il doit rester dans le cadre de la question posée.

5.4.3 Enquête et ses difficultés

L'instrument de recherche étant adopté et l'échantillon de la population parente sélectionné, il ne restait plus qu'à procéder à l'entretien. Cette phase de recherche n'a pas été sans grandes difficultés.

5.4.4 Déroulement de l'entretien

L'entretien s'est déroulé dans les 5 écoles primaires. Nous avons d'abord commencé par des démarches administratives auprès des différents directeurs de ces établissements pour avoir l'autorisation de travailler dans leurs établissements. Après avoir obtenu leur accord, nous avons abordé chacun de nos informateurs pour lui exprimer notre désir de travailler avec lui. Après cela, nous leur avons demandé leur disponibilité et ensemble, nous avons convenu de la date et du lieu pour passer l'entretien. Etant donné que nous étions passés sur le terrain un mois après la rentrée scolaire, cette étape est cruciale, plus importante pour mieux préparer le terrain et permettre que les entretiens se passent sans interruptions. C'est le travail de préparation que nous avons fait avant de procéder à l'entretien proprement dit.

Dans leur ensemble, pour les directeurs, les entretiens se sont déroulés dans les bureaux. Les enseignants ne disposant pas de bureau, les uns nous ont reçus pendant les heures de pause d'autres chez eux à leur domicile. Les entretiens ont duré entre trente (30) minutes et une (01) heure. Les entretiens se sont déroulés du 14 Novembre 2021 au 23 Décembre 2021.

5.4.5 Difficultés rencontrées lors de l'enquête

Naturellement, la conduite de l'investigation sur le terrain n'a pas été sans difficultés. Nous en énumérons quelques-unes :

- Au premier plan, notre statut d'étudiant en Sciences de l'Education à concilier avec l'exigence de l'exercice de conduire les entretiens nous-même avec des directeurs d'école ; nous avons donc prévu et usé de toutes les stratégies pour mettre suffisamment en confiance nos interlocuteurs pour s'attendre tant soit peu à la fiabilité des informations surtout qu'il s'agit des perceptions et des représentations. Il s'est agi de leur garantir notre neutralité, notre statut d'apprenti chercheur dans l'étude et surtout l'anonymat. L'enregistrement des entretiens qui est une exigence et une nécessité de l'étude est un exercice auquel nous avons accordé toute l'attention et toute les précautions nécessaires pour que les enquêtés se sentent en confiance pour parler en « toute liberté » ; cette mise en confiance a des fois pris un peu plus de temps que prévu. Les directeurs d'école ont parfois eu tendance à se focaliser et à s'éterniser sur les conditions matérielles de travail (conditions auxquelles ils sont très sensibles) pour s'écarter du reste du sujet réel ; s'étant préparé à cette éventualité, nous les avons habilement orientés vers les autres aspects du sujet.

- La transformation des concepts en termes accessibles aux enquêtés n'a pas été facile ; nous nous en étions préoccupés au point où après un retour réflexif nous avons constaté que même le terme « professionnel » qui aurait pu figurer dans le questionnaire n'a pas été utilisé.
- La réalisation des entretiens a été moins facile plusieurs rendez-vous ont été reportés plus d'une fois et finalement certaines des personnes ciblées et avec qui nous avons pourtant pris des rendez-vous n'ont même pas été interrogées ; l'option de mener certains entretiens par téléphone a été vite abandonnée quand un premier essai nous a démontré que les perturbations de réseaux téléphonique ne sont pas de nature à faire réussir un entretien surtout dans la période où nous avons mené cette enquête. Les environnements dans lesquels nous avons tenu les entretiens n'étaient pas conformes aux conditions souhaitables pour une bonne marche de l'entretien : le bruit des bureaux où les entretiens ont eu lieu, les visites aux responsables, ayant interrompu les entretiens.

- Il convient de citer les grèves; il ne nous a pas été facile d'entrer en contact avec les responsables des établissements ni avec les enseignants pour procéder aux entretiens, ces derniers ne venant pas au travail pour des raisons de grève.

5.6 Instrument de traitement des données

Selon Grawitz, (2001) l'analyse de contenu peut servir à traiter :

- tout le matériel de communications verbales mis en jeu dans la vie sociale, qu'il s'agisse de textes écrits : documents officiels, livres, journaux, documents personnels ; ou oraux : radio, télévision, ou d'activités pouvant être décomposées, classées : analyse d'une réunion, de l'emploi du temps d'un contremaître ou d'un préfet ;

- tout le matériel spécialement créé par la recherche sociologique ou psychologique : comptes rendus d'entretiens, discussions de groupe, réponse à des questionnaires.

S'inscrivant dans cette logique, nous avons choisi l'analyse de contenu comme instrument pour analyser les comptes rendus d'entretiens que nous avons obtenus sur le terrain avec les acteurs des établissements d'enseignement primaire du premier arrondissement de la ville de N'Djaména. Le mot analyse « désigne d'abord une décomposition d'éléments de nature intellectuelle et abstraite, une critique, puis un procédé de raisonnement » (Rey, 1995, cité par Eymard (2003)). Le travail d'analyse de contenu consiste

à réaliser un découpage en unités de sens à procéder à un inventaire, une catégorisation, une codification. L'unité de sens peut être construite ou elle peut provenir d'un mot, d'une phrase, d'une causalité, d'une proposition.

L'analyse doit procéder selon des règles, obéir à des consignes suffisamment claires et précises pour que des analystes différents, travaillant sur le même contenu, obtiennent les mêmes résultats (Grawitz, 2001). Pour ce faire, le contenu doit être ordonné et intégré dans les catégories choisies, en fonction du but poursuivi.

Nous avons opté pour l'analyse de contenu thématique qui consiste à constituer des unités thématiques pertinentes, à définir des catégories, à faire la comparaison transversale des entretiens pour chaque thème et à présenter des ressemblances et des disparités entre les discours sur la qualification professionnelle des responsables d'école et rendement scolaire des élèves de la ville de N'Djaména.

TROISIEME PARTIE :
CADRE OPERATOIRE

CHAPITRE 6 : PRÉSENTATION DES RESULTATS

Ce chapitre présente l'économie des résultats obtenus sur le terrain. Il sera axé sur les caractéristiques sociodémographiques des enquêtés, puis sur la présentation des données recueillies autour des rubriques de notre étude. Nous précisons qu'il s'agit de présenter le contenu des discours individuels recueillis sur le terrain. Il y a certains discours qu'on rapporte dans leur globalité pour en faciliter par la suite leur analyse. La présentation se base uniquement sur le discours des acteurs, il ne faut donc pas s'attendre à voir de tableau avec des pourcentages.

6.1 Caractéristiques sociodémographiques des enquêtés

Notre travail de terrain a atteint-vingt-un (21) personnes sur 25 parmi lesquelles treize (13) de sexe féminin et huit (08) de sexe masculin. Le travail est fait en enseignement primaire où beaucoup de femmes s'y trouvent. Les participants sont âgés de 26 à 58 ans et sont tous des tchadiens résidant à N'Djaména. Ils sont originaires de toutes les provinces du Tchad avec une dominante en provenance de la province de N'Djaména. Cette situation peut s'expliquer par la politique de décentralisation qui voudrait que chaque province recrute et forme ses enseignants, mais aussi par le fait que N'Djaména est la capitale du Tchad et la ville qui compte le plus de personnes scolarisées. Tous nos participants sont des enseignants à la base, c'est-à-dire des enseignants formés, ou des personnes ayant un diplôme universitaire et qui ont été recruté à la fonction publique comme enseignants, des directeurs et des inspecteurs. Et pour finir, nous les avons attribué un code (**Dirlo. insp. et Ens.**) de reconnaissance afin d'assurer la protection de leur identité et respecter la confidentialité établis dans le formulaire de consentement éclairé.

6.2 Structure des écoles primaires du point de vue de nos enquêtés

La structure de leurs établissements est une structure fonctionnelle simple. Ils nous la présentent de cette manière : « *l'établissement est structuré comme suit : deux directeurs, des enseignants et des élèves du CP, CE, CE2, CM1 et CM2* » Dirlo3. Les participants sont tous conscients du rôle de leurs chefs hiérarchiques et les mettent en exergue dans leurs réponses. Voici la teneur d'une d'entre elles : « *Nous sommes un établissement de l'enseignement primaire qui dépend de la direction de l'enseignement de base. Au niveau de l'administration, nous avons un directeur, des enseignants dont la plupart sont des femmes* ». ENS5.

Ayant des éclaircissements sur la structure des écoles primaires, il nous reste à évoquer le degré de confiance qui existe au sein du personnel de cette structure ».

6.3. Degré de confiance entre le personnel des écoles primaires pour les participants

La confiance ne peut être quantifiée mais tous trouvent au moins des mots pour l'exprimer. C'est un climat de bonne collaboration. Cependant, lorsqu'on parle de relations humaines, des nuances sont souvent apportées. L'interaction constante avec les membres du groupe repose essentiellement sur la confiance mutuelle, une communication appropriée et une écoute active partagée. Le leader doit croire dans les capacités de son groupe et celui-ci doit croire dans la compétence du leader. À la source de la confiance, il y a une question de crédibilité. Or, le fondement de la crédibilité est la connaissance de l'autre, de ses intentions et du rapport établi entre l'expression des intentions et la capacité de les réaliser. Autant le leader doit connaître son équipe en matière d'expérience et de potentialités, autant il doit être connu par son équipe. (St-Germain, 2002: 146)

« Nous travaillons en collaboration. On se respecte les uns et les autres pour faire avancer le travail. Dans un groupe, tout le monde ne peut être d'accord avec tout le monde mais on amène les uns et les autres à comprendre les motifs de nos actions ».Dirlo5

Cette démarche de clarification des actions des uns et des autres et le souci de construire une relation de confiance ont amené les responsables des écoles à mettre sur pieds un système de gestion administrative connectée. Selon certains de nos enquêtés, cette confiance est segmentée en fonction des strates de l'établissement. Voici ce qu'ils en disent :

« [...] La confiance, c'est difficile parce que dans une organisation les gens se regroupent par activités. Donc les enseignants s'entendent très bien entre eux. Ceux qui sont du même département s'entendent aussi très bien. Les administrateurs aussi s'entendent très bien. Maintenant entre les administrateurs et le personnel enseignant, c'est difficile parce que des fois le personnel administratif se réunit, décide et des fois on nous impose les choses sans nous consulter. C'est une relation un peu méchante. Je ne peux pas dire qu'il y a une confiance à 60% entre le personnel enseignant et l'administration, parce que nous sommes venus de différents horizons, de différents bords politiques et différentes religions donc la relation est un peu difficile. Les gens sont réservés ». ENS1

« Le travail de coordination de l'équipe pédagogique est le cœur de notre métier et ne peut se faire qu'avec une relation de confiance et de proximité entre tous les enseignants

*de l'école. Un statut hiérarchique couperait complètement cette relation et instaurerait de facto une cassure dans les écoles. La situation des collèges et lycées en est un exemple ».*Dirlo3.

Certains directeurs d'école associent leurs adjoints à l'exercice des responsabilités administratives. Cette pratique non seulement peut aider les directeurs à éviter des problèmes de surcharge (dans certains cas), mais peut contribuer au renforcement de l'estime de leurs adjoints. Elle préfigure aussi la mise en place d'une direction systémique. En outre elle sous-entend une certaine autonomie d'action des directeurs dans l'exercice de cette responsabilité. C'est aussi une manière pour les directeurs d'école d'instaurer au sein de l'équipe enseignante, une communauté d'apprentissage.

« Ça dépend de vous. Normalement c'est le directeur qui dirige les actes et si vous êtes nommé directeur à l'école, par exemple pour les frais d'écologie, vous pouvez désigner quelqu'un pour ça, un adjoint en qui vous avez de la confiance pour gérer l'argent. Mais dans certains cas, dans certaines écoles, c'est le directeur qui prend tout. Pourquoi ? Parce qu'il y a certains adjoints, vous leur confiez par exemple l'écologie, ils en font une mauvaise gestion et après c'est vous qui ramassez les pots cassés » Dirlo 4.

« Sur le plan administratif, chacun de mes adjoints a une tâche spécifique. Bon cette rentrée, j'ai chargé ma maîtresse, c'est toi qui me fais le recrutement des nouveaux élèves qui arrivent dans l'école. Tu le fais. Voilà comment ça se fait. Voilà comment on associe ou comment on immatricule un élève. Et à la fin de la semaine, elle me rend compte de ce qui a été fait. Donc comme ça, elle sait faire. Si demain on le nomme directeur d'école, directrice d'école, bon, tenir un cahier, un registre de matricule ne devient plus problème. Elle sait déjà ce qu'est un registre de matricule, quand et comment immatriculer un élève » Dirlo2.

«Moi je le dis, d'abord la gestion de l'école chez moi, c'est décentralisé. Toi fais ceci, rendez-moi compte. Quand un parent vient, appelez-moi, régler le problème, rendez-moi compte » Dirlo 5.

Au nombre des responsabilités administratives qui incombent au directeur d'école, se trouve aussi le volet lié à la reddition de comptes afin d'aider le Comité de gestion de son école à informer les parents d'élèves sur les services offerts et à rendre compte de leur qualité; les ententes de services et d'activités avec d'autres écoles, l'élaboration du budget de l'école

en vue de son adoption par les membres du comité de gestion scolaire et de son approbation par l'inspecteur

Ces nuances quant au climat vont nous pousser à évoquer les informations recueillies concernant les modes de prise de décisions dans les établissements.

6.4 Modes de prises de décisions dans les établissements

Pour nos informateurs, les différents conseils (conseil de classe, de discipline, de instituteurs, d'établissement) demeurent les seuls modes de prise de décisions. Toutefois, ils précisent que les décisions se prennent en fonction de l'importance de l'objet de la décision. Ces différents conseils peuvent être consultés en fonction de l'activité ou du sujet faisant l'objet de la décision à prendre. C'est ce qui ressort souvent dans leurs propos :

« [...] Dans l'établissement, on se retrouve généralement en conseil pour décider. Au niveau de l'administration, le directeur convoque les réunions dans son bureau pour discuter des problèmes liés à l'administration. Sinon en fonction des problèmes, on peut convoquer le conseil de classe, le conseil de discipline ».ENS3.

« Pour moi ce n'est pas aussi simple. Pendant mes premières années de carrière, j'ai connu plein de directeurs et directrices qui faisaient très bien leur travail, tout en maintenant un esprit d'équipe, en écoutant, en consultant, sachant déléguer quand il le fallait, cela s'est toujours bien passé. Depuis deux ans la nouvelle directrice impose, commande, interdit, et fait régner une ambiance tendue et un climat hostile que je n'avais jamais connu ». ENS4.

« [...] Je me souviens d'une année où l'ambiance était tendu et chacun de nous allait se plaindre des uns et des autres dans le bureau de la DE. Elle nous écoutait individuellement, nous remontait le moral mais ne divulguait jamais ce que les autres lui avaient dit. C'est une grande qualité de ne pas mettre d'huile sur le feu ».ENS7.

« C'est sûr que le côté administratif prend beaucoup de place, mais, pour être un bon directeur, il faut être un bon pédagogue. Il faut que ça transparaisse dans notre gestion. Parce que prendre des décisions administratives, sans voir en arrière-plan l'aspect pédagogique, je ne pense pas que ça puisse marcher. Il faut toujours avoir les élèves à cœur et au premier plan. » Dirlo3..

« J'ai pour habitude de planter le décor rapidement ; je n'ai d'autorité hiérarchique sur personne dans mon école. Mon métier consiste, en réalité, à mettre de « l'huile dans les rouages ». Tout d'abord la concertation, qui est au centre de ma pratique. Il est important que les décisions soient prises avec tous les acteurs de l'école. Je suis également très impliqué dans la dynamisation de tous les projets, qu'ils soient purement éducatifs ou autres. Bien évidemment, je reste très engagé dans certaines pratiques pour que tous les acteurs de l'école y participent ».Dirlo4.

« La prise de décision ce n'est pas seulement pour sanctionner. Nous pouvons en effet être confrontés à des parents mécontents et avoir affaire à des débordements. Pour ma part, j'ai eu une intrusion dans l'école et j'ai été frappé par la mère d'un élève. Lorsque l'on débute dans cette fonction, on ne s'attend vraiment pas à ça. Fort heureusement, j'ai été accompagné par la directrice qui a été très réactive, ce qui m'a permis d'être écouté, entendu tout de suite. C'est cette réactivité que j'ai beaucoup appréciée car lorsque l'on se fait agresser, c'est immédiatement que l'on a besoin de soutien ».ENS2.

Ou encore, d'autres réponses :

« [...] La prise de décision dépend de la gravité de la situation. Les enseignants peuvent à leur niveau prendre des décisions de moindre envergure. Sinon, pour des décisions importantes, nous nous référons au règlement intérieur de l'établissement pour prendre la décision. Pour les décisions concernant la vie de l'établissement, le directeur nous consulte d'abord avant de prendre une décision. Il ne le fait pas d'une manière unilatérale ».ENS5

« La prise de décision il faudrait y aller doucement pour ne pas tout craquer lorsqu'il y a l'incertitude et le flou lié à la situation. Le plus gros stress que j'ai ressenti était celui lié au déconfinement et au retour à l'école pour les élèves. J'avais le sentiment d'avoir pris les bonnes mesures mais je ne voulais pas alourdir le quotidien de l'équipe éducative, des élèves et des parents. Le risque le plus important est à mon sens celui lié à la fatigue des personnels d'éducation. Tous n'ont pas vécu cette période de la même façon et certains sont plus fragilisés que d'autres. Cela peut entraîner des frictions au sein des établissements alors j'ai décidé d'y aller doucement même si le travail n'était pas fait comme je le désirai ».Dirlo5

« Le directeur est une figure rassurante « normalement », or face à certaines situations, cela n'a pas vraiment été possible. Rien d'insurmontable bien sûr, mais être confronté à une émotivité si importante dans le cadre du travail n'est pas simple, parfois, ils me font pitié. »ENS11

« Pivot central entre les élèves, enseignants, les commissions scolaires, les parents et la collectivité, le directeur d'école joue un rôle de premier plan pour amener les élèves vers la réussite. Il doit savoir lire les besoins de son milieu et communiquer sa vision à son équipe: un défi de taille qui se vit au quotidien selon son milieu, sa collectivité, sa clientèle aussi, chaque école est unique. Et, au coeur de chaque décision, il y a l'élève, ses besoins et le désir de l'amener vers la réussite »Insp4

« [...] j'ai souhaité avant tout m'inscrire dans l'équipe, c'est-à-dire ne pas m'imposer comme seul décisionnaire. Il s'agit plutôt de jouer le rôle de catalyseur : j'apporte des idées comme tous les collègues, tout en disant ce qui ne peut fonctionner, puisque c'est ma responsabilité, puis la décision est prise de manière commune. Aussi, une de mes fonctions principales est celle d'animatrice d'équipe : j'essaie de faire ressortir toutes leurs bonnes idées, de les organiser pour faire fonctionner au mieux l'école. Pour assurer l'animation pédagogique, il m'est également nécessaire d'instituer certains processus de fonctionnement dans le but de créer une dynamique collective qui fait sens »Dirlo2

6.5 Directeur d'école : rôles et responsabilités

Cette partie fait état de quelques perceptions qui imprègnent la vie quotidienne des directeurs d'école. Plus qu'une perception, c'est une description objective des différentes attributions qui leur sont confiées : les attributions administratives, pédagogiques et partenariales. Chacune des ces attributions est développée dans les lignes qui suivent.

6.5.1 Fonctions administratives

Sur le plan administratif, le directeur d'école assume des responsabilités relatives à la gestion des ressources humaines, matérielles et financières ainsi qu'un certain nombre d'autres tâches internes dans la gouvernance de l'école. Le directeur est un gestionnaire des ressources de l'école. C'est lui qui manage les relations avec l'environnement de l'école. Il fournit à sa hiérarchie toutes les données relatives au fonctionnement de son école. C'est lui qui gère les informations que reçoit l'école et celles que l'école expédie. Telles sont quelques-unes des idées que les directeurs rencontrés font de cette responsabilité :

« Concernant le rôle administratif, vous voyez les documents, les rapports de fin d'année, tout ce qui concerne l'administration, il doit le faire. La gestion de l'écolage, la gestion des biens de l'école, tout ça incombe au directeur » ENS11.

« Comme administration, le directeur est celui-là qui véhicule tout ce qu'il faut comme notion administrative vers les chefs hiérarchiques : les rapports mensuels, les rapports, semestriels et les rapports annuels. De même qu'il envoie les rapports, il reçoit aussi les informations qu'il partage avec les adjoints. C'est celui-là qui gère les documents administratifs de l'école » Dirlo3.

« Sur le rôle administratif, il faut être à jour dans la gestion des courriers. Il faut tout planifier et savoir que tel jour, il y a telle chose qu'il faut clôturer. Le quotidien d'un directeur d'école, il doit arriver très tôt à l'école pour pouvoir accueillir les élèves et les enseignants. Il veille à ce que les rentrées soient faites au moment opportun. Il doit veiller à ce que le maître semainier sonne à l'heure, quand les enfants doivent sortir en récréation, veiller à ce que le semainier respecte l'heure de sortie et de rentrée en classe » Insp1.

« C'est lui qui est la première personne à mettre, à gérer ; c'est lui qui fait les inscriptions ; c'est lui qui accueille les élèves, qui les matricule, qui leur donne un numéro matricule et place l'enfant dans la classe qu'il faut. Il vérifie les registres d'appels et regarde les rubriques d'absence et présence que les enseignants doivent marquer » ENS6.

6.5.2 Fonctions pédagogiques

Sur le plan pédagogique, le directeur est d'abord un enseignant qui détient une classe. En plus d'être enseignant, il est le responsable pédagogique de proximité de son école. Par conséquent, il lui incombe de faire le suivi et l'accompagnement pédagogique de ses adjoints et de les former. Il a aussi la responsabilité de contrôler et de vérifier les fiches pédagogiques présentées chaque fin de semaine par ses adjoints. La visite de classe fait également partie de ses responsabilités pédagogiques.

« Sur le plan pédagogique, le directeur intervient dans une classe, il est maître. Il doit veiller sur les élèves. Il suit le maître dans sa classe et voit quels sont ses points forts et ses points faibles, il essaie de les corriger. Il vise le cahier de préparation du maître, son cahier journal, il vise ça. Il vérifie les fiches et si une est mal préparée, il le souligne dans son cahier et l'aide à corriger ça, que voilà les moyens que vous devez suivre pour préparer une bonne fiche. Voilà les outils que vous devez utiliser pour dispenser ce cours et surtout il doit aider les enseignants sur la méthodologie de chaque cours c'est ça mon quotidien » Dirlo3.

« Je fais le suivi de tout ça. Je donne un exercice et puis je prends mon cahier et je viens vous suivre. Est-ce que les fiches que vous m'avez données, est-ce que réellement vous

les enseignez ? Parce qu'il y a certains enseignants qui vont vous présenter de belles fiches mais ne les appliquent pas en classe. En classe ils posent un problème et puis dorment. Donc c'est au directeur de les détecter et de savoir toutes ces choses-là, sinon à la fin, ça va agir sur les résultats. Donc je fais les visites des classes. Je fais des surprises et sincèrement je peux dire qu'ils sont tous au top. Ce qui fait qu'à la fin de l'année, nous avons de bon résultat » Dirlo1

« L'enseignant doit présenter 24 heures avant ces fiches de préparation à son directeur. C'est-à-dire le week-end, les enseignants préparent la classe et le lui donne le dimanche après midi. Le directeur le réceptionne, lit, porte des modifications s'il y a lieu et aussi donne des conseils avant lundi. Et le maître doit prendre en considération ce que le directeur a suggéré comme éléments nouveaux dans sa préparation » Insp4.

L'exercice efficace du rôle pédagogique demande que le directeur d'école soit compétent et soit en mesure de donner des réponses aux attentes de ses adjoints. Pour la plupart des directeurs, la maîtrise de la didactique des différentes disciplines enseignées s'impose. En outre il est nécessaire que le directeur de l'école soit informé et être au fait de l'actualité. S'il est nommé à ce poste, c'est parce qu'il est considéré comme le *primus inter pares*, à la fois semblable et différents à ces adjoints. S'il doit assurer la suivi pédagogique de proximité de ses adjoints, c'est parce qu'il est supposé plus performant que ses adjoints.

« Un directeur d'école en principe doit avoir un niveau un peu plus supérieur à celui de ses adjoints. Le directeur c'est celui-là qui est bien équipé pour que les adjoints, quand ils lui demandent des informations pour préparer leur classe, le directeur doit être en mesure de le leur fournir. Bon dans le cas échéant, il peut recourir au dictionnaire. Il doit avoir des connaissances dans toutes les matières que nous enseignons. Le directeur est celui-là qui est prêt à tout moment à rendre service aux adjoints pour que le travail marche bien. Le directeur doit viser les fiches préparées par ses adjoints, le cahier de registre » ENS2.

L'exercice des attributions pédagogiques, un rôle qui est principalement du ressort des inspecteurs et des conseillers pédagogiques, amène les directeurs d'écoles à se considérer comme étant les représentants de ces derniers au sein de l'école. Le directeur remplit donc un rôle de formateur pédagogique auprès de ses adjoints.

« Sur le plan pédagogique, le directeur d'école est à la fois l'inspecteur, le conseiller et le directeur, parce qu'il représente l'inspecteur et le conseiller pédagogique. Comment

représente-t-il l'inspecteur ? Il donne d'ordres pédagogiques, il est celui-là qui est censé maîtriser la pédagogie et l'administration. Pour décentraliser, ce que l'inspecteur fait, c'est le directeur qui le fait au sein de l'école » ENS4.

« Si nous voulons aller spécifiquement, d'ordre pédagogique, je suis le formateur. Donc il y a une cellule pédagogique qui est créé au sein de l'école, où nous assistons tous ensemble les adjoints. Par exemple, aujourd'hui, je dis que c'est vous qui allez faire cette leçon tel jour. Alors nous allons venir te voir. Tu fais le cours, ensemble on te dit ce qu'il fallait faire, et le directeur, lui, il clôture. Ou je le fais seul. J'aide les gens à préparer les fiches, les matières, les leçons qu'elles n'arrivent pas à faire convenablement » Insp3.

Bien que le directeur soit le premier responsable pédagogique de proximité pour ses adjoints, il n'est pas exclu qu'il fasse preuve d'ouverture et d'humilité devant ceux-ci pour apprendre et recevoir d'eux. Il doit se rendre compte de ses limites et reconnaître qu'il n'est pas en possession de toutes les informations sur le plan pédagogique. Dès lors, il compte aussi sur le savoir-faire de ses adjoints et se met en disposition de leur demander des conseils. Il crée une dynamique de collaboration et de partage d'expériences entre lui et les différents adjoints sans toutefois perdre son rôle de leader pédagogique.

« ...Donc j'arrive à définir tout cela et leur dire qu'ici nous sommes là pour partager et recevoir. Donc on le fait et moi même si quelque chose m'échappe, je vais vers un enseignant et je lui dis que voilà telle chose m'échappe et il me rappelle ça et je reviens dans ma classe. Eux aussi ils viennent à moi, ils viennent plus à moi. Donc il y a cette collaboration entre nous » ENS3.

L'expérience pédagogique dont jouit le directeur d'école lui donne aussi l'opportunité de polir ses relations avec les différents adjoints. S'il est un leader pédagogique, il doit éviter de tomber dans des pratiques de « colon », d'un censeur brutal qui finit par décourager les uns et terroriser les autres. Il lui incombe d'instaurer un climat de confiance au sein du corps enseignant afin qu'il devienne un modèle dans l'exercice du travail bien fait.

« Le directeur doit savoir traiter avec ses collaborateurs. Il doit donner l'exemple à ses collaborateurs, l'assiduité au travail, le travail bien fait, mettre de l'autorité dans l'école et éviter de tomber dans l'autoritarisme. Les adjoints doivent constater que vous êtes au four et au moulin. Les adjoints doivent constater ça. » Dirlo1.

Par son savoir-faire, le directeur assoit une communauté d'apprentissage où les expériences sont partagées et où des conseils sont partagés.

« On définit les choses, on s'interdit, on se dit de tenir une bonne conduite dans le milieu, d'être des modèles. Je leur défends de ne pas rentrer trop dans la population » Dirlo4.

« Bon c'était l'année passée non ? Je leur ai dit : vous savez hein, nul n'est faillible. Qu'est-ce que vous me reprocher ? Sincèrement, dites le moi. Qu'est-ce que le directeur doit faire et il ne le fait pas ? Qu'est-ce que vous pensez que le directeur peut faire et en le faisant mieux ? Celui-là qui n'aime pas les critiques ne fait pas bonne choses hein. Quand tu n'aimes pas les critiques, tu ne peux pas faire ce qui est bon. Il faut se laisser critiquer. Si tu écoutes les critiques, tu vas dire, ça là, je n'ai pas bien fait moi-même. C'est comme ça. Certains m'ont dit, directeur, tu sais, des fois, tu cris trop. De fois quand tu t'énerves là, on a même peur de toi. De fois quand tu viens, ta démarche, quand tu rentres dans la classe ... Directeur ! Tout ça là, pour les mettre en confiance. Je dis, vous savez pourquoi j'ai crié trop ? C'est parce que ça, je sais que tu peux le faire. La fois dernière, c'était le jeudi soir, j'ai crié sur eux... Il dit pardon, pardon, pardon, directeur, je vais le faire » Dirlo3

Une autre facette des responsabilités pédagogiques qu'assument les directeurs d'école va au-delà de leurs relations professionnelles avec les enseignants. Quand les situations l'exigent, le directeur d'école peut jouer le rôle de médiateur dans les difficultés familiales que connaissent ses adjoints. Sa grande préoccupation est d'œuvrer pour que chaque enseignant soit dans les bonnes conditions pour mieux exercer son métier.

« Le directeur peut intervenir aussi dans la vie privée de l'enseignant. S'il y a des problèmes particuliers entre enseignants, le directeur peut les appeler et leur donner des conseils. Un enseignant débraillé, le directeur peut le mettre à l'ordre. Un enseignant qui n'arrive pas à faire une gestion dans sa famille, le directeur peut l'aider à savoir gérer sa famille. Il doit chercher à tout prix que l'enseignant soit à l'aise et qu'à l'école il dispense bien son cours et que les enfants réussissent » Dirlo2.

Le directeur d'école est donc un leader pédagogique qui exerce une influence sur ces adjoints. Pour cela, il est nécessaire qu'il ait des connaissances et des compétences qu'il doit mettre au service de ses adjoints dans le but d'améliorer l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage dans son école.

6.5.3 Fonctions politiques et partenariales

Outre l'exercice des responsabilités administratives et pédagogiques, le directeur d'école est un « faiseur » de relations. L'efficacité de l'école étant aussi sujette du développement et de la qualité des relations avec son environnement, le directeur est appelé à gouverner son école dans cette direction. Les écoles sont appelées à s'ouvrir à leur environnement en construisant des partenariats avec différents autres acteurs, publics ou privés. En tant que premier responsable de l'école au niveau local, en dehors de ces supérieurs hiérarchiques, le directeur d'école devient la courroie de transmission entre l'école et ses différents partenaires. C'est lui qui gère les relations avec les Associations des parents d'élèves, celles avec la communauté locale ou celles en lien avec les collectivités locales sans oublier le partenariat avec des Organisations Non Gouvernementales :

« Il travaille avec les responsables du milieu et les parents d'élèves, le Comité des parents d'Elèves, la mairie, la délégation spéciale, les ONG. Donc là aussi, il a ses qualités qu'il gère. Sur le plan social, il faut avoir une bonne relation avec les parents d'élèves, bien recevoir les visiteurs qui viennent auprès de l'école »Insp2.

Le rôle du directeur d'école constitue donc un faisceau de responsabilités solidaires de multiples partenaires. Dans la diversité des partenaires, le directeur est appelé à établir une relation particulière avec l'Association des parents d'élève, qui comme nous l'avons déjà souligné, est un partenaire privilégié de l'école. C'est un partenariat de proximité qui, pour être efficace, nécessite l'instauration d'une confiance entre les parents et le directeur d'école.

Les fonctions partenariales du directeur d'école, c'est aussi et surtout les réseaux de relations et de liens qu'il entretient avec les autres structures gouvernementales, municipales et privées dans le but de maintenir et d'accroître les ressources nécessaires au développement de son école. Cet intérêt pour la mobilisation et le développement de relations partenariales est un impératif pour tous les directeurs d'école, du fait de la précarité des ressources de tout ordre dont fait face leur école.

6.5.4 Critères et procédures de nomination du directeur d'école

Ce point se propose d'examiner les critères de sélection des directeurs d'école primaire au Tchad. Le directeur d'école est un organe essentiel de la gouvernance locale des écoles primaires. Le caractère de sa fonction exprimé par la variété des attributions administrative, pédagogique et partenariale demande que soient bien précisés les critères qui président à sa sélection. A partir des différentes données collectées sur le terrain, il est ici question de dévoiler les différents points de vue sur cette question si importante pour la

gouvernance des écoles.

6.5.5 Conditions pour être nommé au poste de directeur d'école

Il se dégage des données recueillies sur le terrain, l'existence de certains critères qui président au choix des candidats à la direction des écoles primaires. Des critères d'ordre académique ou professionnel et ceux relatifs aux caractéristiques personnelles des candidats sont pris en compte. Sur les critères d'ordre académique, la détention du certificat d'aptitude pédagogique est exigée pour qu'un enseignant soit inscrit sur la liste d'aptitude au poste de directeur d'école. Ce diplôme académique est délivré à tout enseignant qui a suivi sa formation initiale dans une école normale d'instituteurs. Les inspecteurs et les directeurs sont tous unanimes sur ce critère. Cela dénote l'importance qui est donnée aux aptitudes pédagogiques de celui qui est destiné à diriger un établissement scolaire, à jouer le rôle pédagogique de proximité auprès de ses adjoints.

En plus du diplôme, l'ancienneté et l'expérience dans l'enseignement sont également pris en compte. Les enseignants doivent justifier d'au moins cinq ans de services effectifs dans l'enseignement.

« Pour la nomination des directeurs d'école, il serait louable que nous donnons priorité aux normaliens, ceux qui sont titulaire du CAP, c'est-à-dire le certificat d'aptitude pédagogique mais est-ce le cas ? Tout est mélangé dans ce pays » Insp4.

« Le critère de directeur, en principe, c'est quand vous avez eu votre CAP. Si dans la circonscription pédagogique, il y a des postes vacants pour directeurs, si vous êtes capé il y a cinq ans, six ans et autour de vous, il y a d'autres qui n'ont que trois, donc c'est par rapport à votre ancienneté et votre expérience qu'on vous propose et vous nomme au poste de directeur » Dirlo3.

« Pour être directeur d'école, tout d'abord, tu dois être titulaire d'un CAP. Tu dois avoir servi comme adjoint sous un directeur pendant quelques années pour acquérir certaines expériences » Dirlo1.

D'autres critères président également au choix des candidats au poste de direction d'école. La disponibilité de l'enseignant est prise en compte. Ce critère peut sous-entendre les exigences et les difficultés inhérentes à l'exercice de la fonction de directeur d'école. Il est aussi entendu que le postulant à ce poste jouisse de certaines qualités. Son aptitude pour assumer les différentes responsabilités sur le plan administratif, pédagogique et partenarial est positivement valorisée. On désire à la direction de l'école, un enseignant intrinsèquement dévoué à son métier, un instituteur qui démontre des capacités d'un leader capable de

mobiliser les différents partenaires de l'établissement scolaire et capable de manager son école.

« Ceux que nous choisissons, bon nous supposons que c'est des gens travailleurs. Quelqu'un que nous voyons capables de mobiliser ces adjoints et de communiquer facilement avec les partenaires de l'école » Insp.

« Pour devenir un directeur d'école, on doit connaître le métier. On doit avoir des qualités, et quelles sont ces qualités ? D'abord, il faut maîtriser le travail, l'art d'enseigner. Enseigner c'est un art et il faut le maîtriser » Dirlo5.

« Par exemple moi, j'ai servi sous des directeurs chevronnés qui m'ont appris beaucoup de choses et quand bien même ils ne sont pas là, je prenais la relève et je dirigeais en tant que directeur adjoint. Donc avec ces qualités, mon directeur m'a proposé à l'inspecteur et c'est lui qui m'a envoyé en tant que directeur dans une école » Dirlo1

Ces différents critères qui servent de préalable pour le recrutement des directeurs d'école dénotent l'existence des attentes précises pour exercer cette fonction. Les inspecteurs, les enseignants et les directeurs d'écoles eux-mêmes sont d'avis que l'exercice de la fonction de directeur demande que le candidat soit bien outillé pour répondre efficacement aux exigences du terrain. Cet accent mis sur des critères d'ordre académique et personnel dénote aussi l'importance qui est accordé à la fonction du directeur d'école dans la gouvernance scolaire. On attend du futur directeur qu'il soit à la fois un bon pédagogue et un bon manager. En somme on attend qu'il soit compétent. En répondant positivement à ces différents critères, l'enseignant promu au poste de directeur sera à même d'exercer efficacement ses responsabilités administrative, pédagogique et partenarial.

6.5.6 Procédure de recrutement des directeurs d'écoles

Le nœud de ce point est de savoir d'une part si les directeurs d'école sont élus par leurs pairs ou s'ils sont nommés ; d'autre part, il s'agit de recueillir l'opinion qu'ont les directeurs et les inspecteurs sur ces procédures de recrutement.

« Ils sont nommés par l'Arrêté ministériel. Nous nous faisons des propositions. Et sur chaque poste, nous faisons deux propositions et le ministre choisit un » Insp3.

« Nous les inspecteurs, notre responsabilité c'est de proposer les meilleurs candidats au ministère de l'éducation. Il leur revient de faire le dernier choix. Mais j'estime que le ministère devrait opter pour notre choix puisque c'est nous qui sommes proches des

enseignants et nous les connaissons mieux que quiconque »Insp4.

Certains candidats inscrits sur les listes d'aptitudes sont directement détectés par les inspecteurs ou les conseillers pédagogiques lors de leurs visites d'inspection ou de formations sur le terrain. Des inspecteurs procèdent à des investigations auprès des directeurs centraux pour détecter des candidats potentiels. C'est par le biais de ces directeurs centraux, ils arrivent à détecter des enseignants aptes à jouer le rôle de directeur.

Par ailleurs, des propositions de candidatures émanent aussi des directeurs d'écoles qui souhaitent promouvoir des adjoints. Certains cas sont évoqués où des directeurs ont proposé des noms de leurs propres candidats aux inspecteurs. Souvent cette proposition est accompagnée d'un bon rapport justifiant le choix de la candidature. Une fois la proposition faite par les directeurs, il revient à l'inspecteur de procéder à une vérification sur le terrain pour s'assurer de la capacité du candidat à exercer la fonction. Cette vérification peut être faite par l'inspecteur lui-même ou confiée par un conseiller pédagogique.

Le directeur peut venir à vous, inspecteur et vous dire : moi, l'adjoint là, il est bon. Les conseillers qui sont sur le terrain vont aller inspecter et prouver que le candidat en question se débrouille et travaille. Nous allons voir. Nous lui apportons notre soutien. Nous la proposons à la nomination. Et chaque fois que moi je propose quelqu'un à la nomination, si la décision sort, je les réunis tous et je leur spécifie la mission : vous n'êtes pas parfaits, j'ai confiance en vous, je sais que vous allez réussir pour nous aider à former d'autres» Insp2.

« Normalement, si par exemple j'ai mes adjoints, je peux aller voir l'inspecteur. Je lui dis que mon adjoint là travaille bien, il me respecte, il fait tant de choses. Donc je veux que vous lui cherchiez... quelque part pour qu'il se repose un peu. L'inspecteur peut dire : ah bon ! Il travaille bien ? Peut-être, il peut venir le voir. Il prépare bien ses cahiers journaux, le registre d'appel, il fait bien les fiches, la manière dont il conduit la classe. Donc on peut le prendre. Ou soit, lui aussi peut aller dire ça à son chef supérieur et ça peut passer. C'est la voie même ça mais dans certains cas, les gens font autre chose nous-même on ne comprend pas» Dirlo2.

« Pour le prouver qu'il soit capable ou qu'il peut le faire, monsieur l'inspecteur doit faire, d'abord, doit demander l'avis d'un directeur central. Le directeur central dans une zone donnée est l'oreille de monsieur l'inspecteur. Bon il a des postes et s'il veut nommer des gens, il peut aborder un directeur central et lui demander si dans sa zone, au cours des rencontres pédagogiques, quel adjoint trouve-t-il qu'il peut jouer efficacement ce rôle ? On analyse, on observe et après les observations, on peut nommer. Donc il revient à monsieur l'inspecteur d'observer, de demander, d'enquêter. Et c'est à la suite des observations, des

enquêtes qu'on est nommé. C'est ça. Moi c'est comme ça, selon nos textes... ce qui se passe à l'encontre des textes c'est le système qui tue le système » Insp4.

Il ressort des différentes données que le directeur d'école est nommé par le ministre de tutelle sur proposition des responsables à l'échelon intermédiaire. Plusieurs acteurs participent donc au choix des candidats à la direction des écoles primaires. Ceci devrait permettre de faire le choix sur des ressources humaines compétentes pour assurer la direction des établissements scolaires du premier degré. A priori on peut affirmer l'existence de procédures judicieuses conduisant à la nomination au poste de directeur d'école. Mais en revanche, on verra que la nomination du directeur n'est pas aussi transparente comme il paraît. Avant de développer cet aspect un peu sombre de la nomination, nous nous proposons de nous pencher sur l'opinion des différents acteurs sur la nomination ou l'élection comme mode de recrutement du directeur.

6.5.6 Recrutement des directeurs d'école : nomination ou élection

Cette sous-section examine le point de vue de nos différents répondants sur le mode de recrutement de directeur d'école le plus indiqué. L'analyse des données collectées montre la préférence qu'inspecteurs et directeurs d'école accordent à la nomination.

« On ne peut pas demander aux adjoints d'élire celui qu'ils veulent qu'il soit leur directeur. » Insp1.

« Le directeur d'école doit être nommé. Selon les textes pédagogiques, il est nommé. Après plusieurs expériences pédagogiques, on le nomme. Et un directeur d'école ne peut pas être élu » Insp4.

Pour justifier leur positionnement, nos répondants se basent sur des arguments selon lesquels l'élection comme mode de désignation au poste de directeur comporte le risque de favoriser des choix non judicieux. Ils estiment que l'élection en tant que mode de recrutement du directeur d'école suppose que les candidats fassent des dépôts de candidatures et qu'ils procèdent à des campagnes afin de légitimer leur candidature en convainquant leur électeurat. Chaque enseignant ayant déposé sa candidature à ce poste cherchera des stratégies et des rhétoriques de légitimation pour faire valoir sa candidature.

Or, en procédant de cette façon, il n'est pas toujours évident que ce soit le candidat le plus apte pédagogiquement, administrativement et socialement qui remporte les élections. Au contraire, n'importe quel enseignant peut facilement être élu sur la base d'autres critères qui

ne répondent pas nécessairement à ceux exigés pour être directeur d'école. Un candidat à la direction d'école qui dispose de moyens financiers peut facilement acheter le vote et la conscience de ses pairs. L'élection au poste de directeur peut être travestie par des considérations régionales, voire des pratiques de complaisance dans le choix du candidat. Les verbatim suivant traduisent littéralement les arguments de nos différents répondants :

« Le candidat sur la liste d'aptitude va battre sa campagne. Même s'il est compétent sur le plan professionnel, il doit battre sa campagne, avec ses parents, ils vont dire bon, l'inspecteur, c'est lui que nous proposons pour être le directeur. C'est lui, il faut qu'il soit directeur. Vous allez vers le désordre. Non, il y a l'autorité, il y a l'autorité. C'est de cette façon que nous procédons. A mon avis la nomination est la meilleure façon de faire les choses. Proposer quelqu'un à la nomination est une responsabilité qu'on ne peut laisser aux enseignants » Insp4.

« Parce que, par exemple, là où moi je suis, je peux avoir des amis, je sais que je suis de telle localité et on veut nommer un directeur d'école. Mes frères et sœurs qui sont dans la même boîte que moi, ne vont pas préférer une personne venant d'une autre région que moi. Alors mes frères de la même région vont voter pour moi et on m'élit quand bien même je n'ai pas les qualités pour faire le travail » Insp3.

« Je le dis, je le répète et je signe : élire un directeur d'école, ce serait un fiasco. A l'heure où nous sommes, tu es mon ami, s'il faut élire les directeurs d'écoles, je cherche au moins 100 000 francs, 50 000 francs, je fais boire les amis, les adjoints qui vont m'élire, je leur achète à boire (rires) » ENS5.

« S'il faut élire les directeurs, moi je ne serais pas élu ici dans cette région parce que mes adjoints me détestaient, parce que je n'aime pas le faux. Ils me détestent parce que quand vous êtes rigoureux et vous voulez que le travail soit bien fait, vous dérangez » Dirlo3.

Il est donc clair que la nomination reçoit l'adhésion de nos différents sujets sources. Les pièges d'une élection fait qu'inspecteurs et directeurs optent pour la nomination. Mais il faut souligner que la nomination, comme formule de recrutement appliquée pour nommer les écoles au Tchad, ne garantit pas nécessairement la transparence dans les procédures de recrutement des directeurs d'école comme nous le verrons dans les analyses qui suivent.

6.5.7 Déviations dans les procédures de nomination des directeurs

Les arguments en faveur de la nomination au poste de direction d'école sont contredits par les pratiques en cours sur le terrain. Les risques de corruption que les uns et les autres

craignent si les directeurs sont élus, existent aussi dans les procédures de nomination. Ce qui compte donc, ce n'est pas tant la formule de recrutement choisi, c'est plutôt les critères objectifs qui président au recrutement des candidats au poste de direction et la professionnalisation de ce recrutement. Or au Tchad, vu les pratiques qui sont en cours, on peut être tenté de dire que le fait d'être directeur d'école aujourd'hui relève plus de pratiques non éthiques que de la méritocratie comme le souhaitent la majorité de nos répondants.

Au titre des pratiques officieuses qui entravent le recrutement des directeurs d'école se trouvent le favoritisme et le népotisme. Certains enseignants sont nommés au poste de directeur d'école pour le simple fait qu'ils ont un de leurs parents qui occupe un poste de responsabilité au niveau d'un ministère. D'autres enseignants accèdent au poste de directeur d'école grâce à leur appartenance politique, grâce à la fidélité qu'ils témoignent au parti au pouvoir. La direction d'école devient alors la récompense, la reconnaissance à un servi rendu. S'ils sont nommés directeur, ce n'est parce qu'ils méritent le poste, au contraire c'est une faveur qui leur est accordée.

« Il y a des directeurs qui ne méritent pas le poste. Ils ne le méritent pas, mais parce que c'est mon frère qui est ministre, c'est mon grand frère qui est ami à ce député, parce que je milite dans ce parti politique, alors du jour au lendemain, on me nomme directeur d'école... on place des gens pour occuper des postes et répondre et faire autres choses. Par exemple, on place quelqu'un dans une école, et quand le moment de battre la campagne arrive, on n'a pas besoin encore d'autres pour venir le faire, puisque celui-là qu'on a placé là-bas est là pour jouer le rôle. Vous voyez, c'est ça. Donc moi je pense que ce n'est pas la bonne chose »Dirlo3.

Selon nos informateurs, les directeurs qui sont nommés sur la base de procédures officieuses ne méritent pas le poste qui leur est attribué. Un directeur d'école qui est nommé pour service rendu à son parti politique joue deux rôles sur le terrain. Il est à la fois directeur d'école et représentant de son parti politique dans le milieu. En combinant ces deux responsabilités, il finit par négliger la première au profit de la seconde du fait qu'il doit s'absenter plusieurs fois de son école pour répondre aux exigences de son parti politique ou au moment opportun, participer aux campagnes électorales en faveur de son parti lors des élections législatives ou présidentielles. Donc il y a des directeurs qui exercent cette fonction non par méritocratie mais par favoritisme.

La nomination au poste de direction d'école de deux enseignantes est citée comme des exemples de favoritisme. Les deux enseignantes ont été nommées au poste de direction d'école pour avoir servi un parti politique. Les propos recueillis auprès de nos répondants affirment que l'une de ces deux directrices était vendeuse à l'école. Elle a été encouragée par un inspecteur qui lui disait :

« Toi au lieu de vendre ces aliments après tant d'année, tu pourras bien enseigner dans les écoles. Le métier d'enseignant, s'apprend. Et une personne comme toi, pourquoi ne pas te mettre à te former pour devenir une enseignante ? Tu pourras bien enseigner aux enfants. Va m'apporter ton acte de naissance et je verrai ce qu'on pourra faire »Dirlo5.

Peu après sa rencontre avec l'inspecteur, cette vendeuse de nourriture a préparé ses dossiers et finalement, elle a été dans un premier temps nommée comme institutrice d'école. Quelques années après, elle a été nommée directrice d'école, puis directrice d'un centre d'examen :

« Bon à un moment donné, on avait recruté des enseignants et c'est comme ça qu'elle est entrée dans la boîte. Donc elle avait son diplôme de Brevet d'Etude du premier Cycle, elle vendait la nourriture, on l'a amenée dans une école et on a envoyé ses dossiers... et c'est fini. Après elle est restée trois ans dans l'école et après l'inspecteur l'a affectée dans une autre école et on l'a mise sous un directeur. Donc de là, elle a commencé sa formation, elle a passé les examens et elle a passé le CAP et elle a réussi. Elle a réussi grâce aux faveurs dans la correction des examens. Maintenant elle est directrice d'école, directrice de centre d'examen. Si on doit faire les examens du Certificat d'Etudes du Premier Cycle, c'est elle qui va me dire que directeur reste ici et fait ceci ou fait cela » Dirlo1.

Au cours d'une interview avec un autre directeur, le cas de cette directrice a été de nouveau évoqué. C'est un secret de polichinelle. Pour les directeurs d'écoles interviewés, si avec la nomination des cas de corruptions sont relevés de part et d'autre, la situation irait de mal en pis si l'opportunité est donnée aux enseignants d'élire leur propre directeur.

« Bon ces messieurs et dames qu'on a ramassés de part et d'autre aujourd'hui, je ne vais pas nommer la personne mais il y a une directrice d'école qui était vendeuse de nourriture dans cette école et actuellement, elle est engagée, quelques années, trois et quatre ans après, elle est directrice d'école. Elle est directrice parce que le parti politique qui gouverne, cette directrice est du parti et elle bat campagne pour les responsables de ce parti. Pour la remercier de ses efforts, on la nomme directrice d'école. Si dans la nomination,

les choses sont comme ça, alors pour élire, ce serait pire. Ce serait pire, l'électorat, qui fera partie de l'électorat ? Si la nomination ne donne pas de bonnes choses, c'est l'élection qui va donner de meilleures choses ? » Dirlo4.

« Bon, il y a quelqu'une qui a fait deux ans chez moi. Quand je venais ici, on l'a envoyée dans une autre école.[...] Donc cette enseignante dont je vous parle, aujourd'hui, elle était directrice et directrice d'un centre d'examen. Quand mes élèves devaient passer leurs examens officiels, je partais là-bas. Donc directement ou indirectement, je suis mis sous ses ordres. Est-ce que vous voyez. Donc il y a beaucoup de favoritisme dans le système, beaucoup » Dirlo3.

« Aujourd'hui, on nomme les directeurs sur le plan politique. C'est ce que j'étais allé dire, bon, je causais avec le DRE (Directeur régionale de l'éducation) et il me disait qu'aujourd'hui, il n'y a plus d'inspecteur tout puissants, ni de directeur régional tout puissant. Et aujourd'hui la décision de nomination des directeurs d'école est décidée depuis le haut... que tel est directeur dans telle école. Alors au niveau des inspections et des Directions régionales de l'éducation, tout le monde est resté comme ça. Tout le monde est sur le qui-vive. Comment faire pour qu'on ne dise pas que c'est lui qui veut contester le pouvoir en place. Si l'inspecteur est là, c'est lui qui connaît mieux les maîtres. Insp2 .

Celui qui a travaillé pour le parti, pour le récompenser, on le nomme directeur quelque part. Qu'il ait le niveau ou pas, qu'il dirige son école ou pas, on ne leur dit rien. L'inspecteur il ne peut rien faire. C'est ce que je vous disais tantôt que le DRE m'a dit qu'aujourd'hui, il n'y a plus d'inspecteur ni DRE tout puissant » Insp2.

Poussé par notre souci de vérification, nous avons pu rencontrer la directrice en question. Elle a confirmé, sans ambages, les rumeurs qui tournent autour de sa nomination comme directrice d'école. Elle a confirmé que sa nomination à ce poste est un geste de reconnaissance du ministre à son égard.

« Pour être directrice d'école, c'est l'inspecteur qui propose les gens. Mais moi, mon cas est différent (rire). Moi, c'est le ministre même qui m'avait directement appelée. Mais mon nom est sorti à l'inspection, donc le ministre a passé par les voies hiérarchiques et mon nom est sorti. Je suis dans ma quatrième année de directrice. Je suis nommée en 2007 » Dirlo6.

Certains cas de nomination frauduleuse ont été également évoqués. Ce sont ceux où des enseignants qui veulent postuler au poste de direction d'école, offrent des pots de vins à leur inspecteur. Plusieurs directeurs d'école parlent du liquide, de moutons, de boucs, de

chèvres ou de coqs qui passent dans les bureaux des inspecteurs, en contrepartie d'un poste de direction d'école. Il est utile de souligner que ces pratiques de favoritisme sont fréquentes chez des enseignants qui veulent postuler au poste de directeur d'école aussi bien que chez des directeurs d'école en fonction qui veulent conserver leur poste ou qui veulent demander des affectations dans une école. Un directeur d'école qui exerce sa fonction en zone rurale peut chercher à capter la bienveillance de son inspecteur pour être muté dans une école en ville.

« Si je veux avoir un poste, ou si je veux souhaiter une mutation, il suffit que j'aille chez mon patron avec une chèvre, du liquide et le lui offrir et demain le poste me revient. Moi je dis non à ça. Donc il y a tout cela qui se passe ici dans la circonscription pédagogique [...] Moi l'argent pour acheter les boucs et donner au patron, c'est ça que moi j'ai pris pour acheter les cahiers de roulement pour que le travail aille biendans mon école » Dirlo3.

« D'habitude, c'est ceux qui amènent des coqs, qui offrent des sacs de maïs à l'inspecteur qui sont nommés. Mais moi depuis que je suis capté, j'ai dit que je ne ferai jamais ça, parce qu'il faut qu'on voit votre compétence pour vous nommer directeur d'école et ce ne sont pas les sacs de maïs qui vont vous donner cette compétence » ENS1.

« Maintenant, il n'y a pas tellement de critères pour nommer les directeurs d'école. Tout est devenu, comment dirais-je ? Par affinité, c'est-à-dire que tu fais allégeance à ton chef, des courbettes et on te nomme sinon on aurait pas à faire à certains individus » ENS7.

Nos informateurs soulignent que des directeurs qui occupent leur poste à partir des pratiques de favoritisme, voire du népotisme, n'ont souvent pas une liberté d'action. Ayant bénéficié des largesses de la hiérarchie, ils sont obligés de leur garder fidélité et faire montre de complaisance vis-à-vis des inspecteurs.

« Bon, vous savez, quand on est dans la vérité et pour dire la vérité, on n'a pas peur. Parce que je suis ami du patron et je ne dois pas dire la vérité, moi je dis non. Donc aujourd'hui, c'est le favoritisme qui gangrène nos administrations » Dirlo3.

« Moi je n'aime pas que quelqu'un vienne me dicter ses lois. Si je sais que j'ai une responsabilité, je l'assume. Donc si vous venez me dire que ce que moi je fais, vous ne pouvez jamais venir me reprocher quelque chose. Mais si je suis venu vous demander de me nommer, là vous pouvez me donner des ordres, me dire n'importe quoi. Donc pour ça là, moi j'ai dit non » Dirlo1.

En procédant à des nominations sur la base de pratiques non éthiques, tels que le

favoritisme, l'affinité et le népotisme, c'est un grand tort qu'on fait à la fonction de direction d'école où n'importe qui peut y avoir accès. Les candidats qui occupent les postes de direction à travers des voies nébuleuses ne sont pas toujours à la hauteur de l'exercice de leur fonction :

« Le directeur d'école primaire aujourd'hui, si nous voulons voir ce qui est écrit noir sur blanc, ce n'est plus ce qui est appliqué aujourd'hui [...] Un directeur qui n'emaitrise pas son art, qui ne sait pas distinguer quand il faut faire ceci quand il faut faire cela, et il est directeur d'école, il ne peut pas faire le travail. Mais de nos jours, c'est ce que nous regrettons. On ne peut pas nommer n'importe qui pour diriger une école. C'est l'école qui va tomber en ruine. » Dirlo2.

« Nous sommes dans un monde où tout le monde cherche que son petit frère ou ses proches occupent des responsabilités en leur accordant des faveurs. Or celui qui propose cet adjoint qui est son petit frère, il ne connaît pas sa compétence. Il appelle l'inspecteur et lui dit écoute, mon frère... et rapidement on le nomme. Il y a des directeurs et directrices qui n'ont pas la compétence pour jouer ce rôle » ENS7.

Le favoritisme dans la nomination dépasse le seul cadre des directeurs d'école et affecte tout le système éducatif si l'on se réfère aux propos des directeurs d'école. Ces derniers estiment que tout le système éducatif tchadien est politisé à telles enseignes que la fonction de directeur d'école est liée à l'identité politique des candidats. Des inspecteurs et des Directeurs régionaux d'éducation sont soupçonnés d'occuper leur poste grâce aux pratiques de favoritisme. Ceci s'explique par leur participation active lors des campagnes du parti au pouvoir.

« Si tu n'es pas du parti, attention. Il fallait voir quand le parti au pouvoir vient battre les campagnes. Tous ces inspecteurs-là abandonnent l'inspection pour aller battre campagne dans les hameaux. Le DRE, il fallait voir comment il se couche sous les arbres. Moi je ne suis qu'un instituteur, ça me suffit » ENS9.

« Nos chefs mêmes ont les mains trempées. Aujourd'hui au Tchad, vous ne pouvez pas avoir de ces responsabilités sans appartenir au parti au pouvoir. C'est la réalité que nous vivons sur le terrain. Dirlo6

Le recrutement des directeurs d'école au Tchad souffre donc d'une absence de professionnalisme. La plupart de ceux que nous avons interviewés lors de notre travail de

terrain et dont le discours est analysé ici sont conscient de cette situation

6.5.8 Opinions des inspecteurs sur la nomination des directeurs

L'opinion des inspecteurs d'éducation divergent sur les pratiques de corruption dans le recrutement des directeurs d'école. Un inspecteur confirme les propos tenus par les directeurs d'école et reconnaît que ces pratiques de corruptions sont fréquentes. Toutefois, il nuance que la faute n'est pas du côté des inspecteurs qui dépendent aussi de leur hiérarchie dont les ordres doivent être exécutés. Il précise aussi que si des cas de nomination officieuse se posent, il s'efforce pour que les candidats proposés aient au moins les compétences nécessaires pour remplir ses responsabilités.

« Bon ça ne manque pas. Ça ne manque pas. Bon, il y a aussi des groupes de pression : bon inspecteur, j'ai un neveu avec vous, est-ce que vous pouvez lui faire la promotion ? Bon, ça aussi ça vient pour les groupes de pression officiels, mais nous savons comment nous gérons tout ça [...] Oui on gère ça. Si par exemple c'est un enseignant qui ne se comporte pas bien, on dit : bon mon ami, celui-là, par rapport à ... vraiment je suis désolé. Si celui-là on lui fait la promotion, je crois que ce sera, il y aura du gâchis auprès des enfants » Insp3

En ce qui concerne les présents offerts aux inspecteurs, ces derniers invitent à faire la part des choses. Ils pensent qu'un inspecteur peut être corrompu en recevant ou en exigeant des pots de vins à ses enseignants pour les proposer au poste de direction d'école. On est donc en présence d'un cas de pouvoir de récompense où le comportement de l'inspecteur est déterminé par l'espoir d'une récompense s'il arrive à accomplir les désirs de l'enseignant. Cette pratique qui relève donc de la corruption est différente du cas où des enseignants nommés au poste de directeur témoignent leur reconnaissance à l'inspecteur en lui offrant des cadeaux.

« Bon il y a des murmures. Ce que je sais, je dois travailler moi la main sur la conscience, et répondre là où je dois répondre. Ça, je le sais. Non. Moi, je ne nomme pas ; je propose la nomination de ceux que je juge compétents, de pouvoir diriger. Il peut arriver que je puisse proposer de nommer quelqu'un qui ne sait même pas très bien mais qui a quand même la vocation, la bonne volonté. Je sais que je vais l'encadrer, les conseillers pédagogiques sont là, nous allons l'encadrer pour qu'elle réussisse. Si telle est notre mission. Voilà. Si, je le dis pour moi et je dois le dire au nom de mes collègues inspecteurs. Si après nomination, un enseignant promu dit merci monsieur l'inspecteur, merci madame l'inspectrice, merci et il me donne un truc ou un quoi, il ne faut pas dire que ça c'est de la

corruption. Ça c'est la reconnaissance et c'est très naturel. Mais ce n'est pas en visant ça qu'on va nommer, non » Insp4.

La position des inspecteurs est claire sur ces pratiques de corruption en cours au niveau de tout le système éducatif. Procéder ainsi pour nommer des directeurs est contraire à la déontologie, souligne un inspecteur. Ce dernier s'oppose à cette pratique considérée comme nuisible à la fonction du directeur. Pour lui, un directeur qui occupe ce poste sans en avoir les qualités requises, constitue un danger pour son école. Son rôle d'animateur pédagogique de proximité est mis en cause.

« Nommer un directeur ou une directrice, c'est une question de responsabilité. Ça doit être mûri. Je ne vois pas moi, je parle en mon nom, je ne vois pas moi quelqu'un qui va me donner du liquide ou quoi pour être nommé, non, non et non. Parce que, écoutez !, parce qu'un directeur d'école, quel encadrement il pourra donner à son personnel si lui-même est défaillant. Et quel encadrement ces adjoints ayant reçu pour donner aux enfants qui sont la relève de demain ? » Insp1.

Certaines nominations de directeur d'école sont faites à l'insu des inspecteurs de l'éducation, voire même des Directeurs régionaux de l'éducation. C'est avec grande surprise que des inspecteurs, lors de leurs visites dans les écoles, trouvent de nouveaux directeurs en poste dans des écoles.

« Il y a un enseignant qui est nommé chez mon collègue. Quand le moment de nomination sont arrivés, ni le directeur régional ni l'inspecteur ne savent pas. Le monsieur est nommé directement par le ministre parce que le ministre d'alors est... il l'a nommé, le Directeur régional de l'éducation a envoyé une autre personne et on a saisi monsieur l'inspecteur que le ministre a déjà nommé un directeur, que c'est lui que le ministre envoie, qu'il est le nouveau directeur de l'école. Le Directeur régional pour ne pas avoir de problème, a supplié son candidat de bien vouloir accepter la nouvelle situation et de retourner dans son ancien poste. Donc c'est comme ça que les choses se passent » Dirlo2.

« L'inspecteur peut envoyer la liste avec un nom X et la liste revient avec un nom Y ou même la liste de monsieur l'inspecteur ne revient pas et on l'informe de foitrois mois plus tard quand le nouveau directeur est déjà au poste. Voilà des choses que nous avons dans notre boîte présentement » Insp1.

« Aujourd'hui, normalement, c'est l'inspecteur qui propose le directeur d'école au Directeur Régional. Le directeur régional propose au ministre qui nomme le directeur d'école. Bon la liste part de l'inspection et revient des fois avec d'autres noms » Insp3.

La nomination des directeurs d'école devient donc un jeu de pouvoir et d'influence exercés tant par des acteurs internes que par des acteurs externes. C'est un pouvoir hiérarchique, celui que le ministère de l'éducation possède sur ses administrations déconcentrées. Si celles-ci sont aptes à faire des propositions de candidats aux nominations de directeur d'école, elles ne disposent pas d'un réel pouvoir sur les décisions finales. Malgré leur position de subordination, les directeurs régionaux et les inspecteurs en tant que supérieurs hiérarchiques des directeurs d'école, exercent aussi sur ces derniers un degré de pouvoir. Les directeurs d'école à leur tour ont un certain pouvoir sur leurs adjoints. Il y a donc un pouvoir hiérarchique qui traverse le processus de nomination des directeurs d'école et qui l'influence. C'est un pouvoir relationnel dans la mesure où il émane de la relation entre différents acteurs.

6.5.9 Les conditions de travail des directeurs d'école

Cette section est abordée dans un double volet. Le premier volet scrute les conditions d'exercice de la fonction du directeur et le second aborde des questions relatives à la formation donnée aux directeurs afin de leur permettre d'être à la hauteur de leur mission.

- Surcharge de travail. Notons qu'en plus des responsabilités administratives, pédagogiques et partenariales, beaucoup de directeurs d'école exercent la fonction d'enseignant. L'analyse des verbatim des directeurs d'écoles montre combien l'exercice quotidien de leur fonction peut être absorbant, voire excessif. Les directeurs que nous avons rencontrés éprouvent le sentiment d'être accablés de travail.

« Si vous êtes venus me trouver au bureau à cette heure, c'est parce que je venais de régler un conflit qui opposait un mon enseignant à un parent d'élève. Nous n'avons pas de temps. Il faut aller à l'inspection, il faut recevoir les parents d'élèves, faire les démarches auprès des responsables d'ONG pour déposer des demandes de subventions. Le travail est si absorbant que des fois à la maison, dans mes rêves, je continue à faire la classe, à parler avec les élèves et c'est ma femme qui me réveille pour me dire que je suis maintenant avec elle, que je ne suis pas en classe (rires) bref c'est ça » Dirlo3.

« On travaille la nuit et même les dimanches. Le directeur n'a pas de week-end, est-ce que l'enseignant a de week-end ? Les nuits là, ce n'est pas pour nous. Un enseignant, la nuit ne dors pas. Il arrivait que je passe des fois les cours en sommeil. Et lundi, vous devez terminer toutes les fiches des différents enseignants. Si vous avez 8 enseignants, vous avez aussi votre classe » Dirlo5.

L'exercice efficace de la fonction de directeur nécessite du temps. Une des solutions pour éviter que l'exercice de responsabilités du directeur d'école demeure accablant et excessif est de soumettre ces derniers à un régime de décharge d'enseignement. Dans le jargon du système éducatif tchad, un directeur d'école primaire bénéficie d'un temps de décharge d'enseignement s'il n'est plus titulaire d'une classe spécifique, ce qui lui permet de se focaliser sur les responsabilités d'ordre pédagogique en s'investissant plus dans la formation pédagogique de proximité de ses adjoints. En bénéficiant d'un régime de décharge, le directeur peut exercer aussi ses attributions d'ordre administratif et partenarial.

L'observation faite sur le terrain de recherche permet de dresser deux catégories de directeurs d'école : celle des directeurs qui bénéficient d'un régime de décharge à plein temps ou total de leur classe et celle de ceux qui n'en bénéficient pas, c'est-à-dire des directeurs non déchargés, c'est-à-dire, ceux qui en plus de l'exercice des attributions administrative, pédagogique et partenariale, sont titulaires d'une salle de classe.

Les directeurs déchargés à plein temps estiment que l'octroi de ce statut leur permet de mieux gérer leur école. Ils estiment disposer plus de latitude pour faire le suivi et l'évaluation de leurs adjoints, pour s'investir dans les questions d'ordre administratif et partenariale.

« Depuis l'année passée, je suis déchargé. Avant je tenais les classes de CMI et CM2 jumelées. Mais ça ne me laissait pas le temps de coordonner toutes les activités de l'école. S'il y a un problème dans une salle de classe, l'adjoint doit s'adresser à moi et je dois trouver des solutions aux problèmes posés. Si j'ai une classe, je ne serai pas en mesure de jouer bien les deux rôles. Par exemple quand on avait l'écolage, les parents passaient régulièrement ici et cela perturbait mes classes. Donc j'ai parlé avec la hiérarchie et comme l'inspecteur sait très bien, combien je me dévoue, ils ont finalement pris la décision que je sois déchargé » Dirlo4.

« Bon enfin je n'ai pas de décision comme ça, qui dit directement que je suis déchargé, mais je n'ai plus de cours. Ça me permet de faire plus de control de l'école. Voilà » Dirlo6.

Contrairement à cette première catégorie de directeurs d'école, ceux qui font partie de la seconde catégorie ne bénéficient pas d'un régime de décharge. En plus de leurs trois attributions administrative, pédagogique et partenariale, ces directeurs détiennent une classe comme tous leurs adjoints. Cette situation oblige souvent la plupart d'eux à donner, malgré eux, plus de temps aux attributions administrative et partenariale qu'à l'enseignement. Il apparaît dans le discours de ces directeurs la nécessité d'être déchargé de l'enseignement pour mieux exercer leur fonction et pour un bon fonctionnement de l'école.

« Nous directeurs par exemple, avec notre responsabilité pédagogique, avec notre responsabilité administrative, il faut que nous soyons déchargés. Moi par exemple je ne suis pas déchargé. Donc il faut que des gens comme nous, nous soyons déchargés et quand les enseignants nous présentent les cahiers à la fin de semaine, quand vous voyez qu'un enseignement accuse certaines lacunes dans la préparation de ces fiches, vous devrez lui demander de passer vous voir et lui faire quelques observations et remarques, si possible, l'aider à préparer de nouveau la fiche avant d'aller passer la leçon aux élèves. Mais si vous avez votre propre cours à préparer, vous n'avez pas le temps de vous occuper de la fiche de vos adjoints. Ça ne marche pas comme ça » Dirlo3.

« Vous voyez, normalement si je suis déchargé, quand vous étiez venu la dernière fois, je devrais vous recevoir directement. Mais j'ai ma classe de CPI où j'enseigne à temps complet. Ce qui fait que quand il y a des visiteurs, soit je les reçois et je laisse mes élèves seuls, ou soit je ne les reçois pas et ils font un déplacement inutile. Maintenant que je suis en train de parler avec vous, j'ai dû laisser un exercice à mes élèves. Donc c'est nécessaire que nous les directeurs nous soyons déchargés pour mieux faire notre travail » Dirlo1.

« Par exemple on nous a appelés nous les directeurs et on nous a formés. Or maintenant, c'est seulement une petite portion des enseignants qu'on a formé. C'est seulement un groupe d'enseignants qu'on a formé. Or cette formation devrait être élargie à tous les enseignants. Et toi directeur, tu as une classe, comment tu peux reprendre cette formation-là à tout le monde ? » Dirlo4.

« Le malheur c'est qu'on ne trouve pas un temps pour bien suivre les adjoints. Si on était déchargé, bon voilà » Dirlo3.

6.5.10 Formation initiale et formation continue des directeurs d'école

Globalement, les résultats de la recherche dénotent la faiblesse des formations dont bénéficient les directeurs d'école pour assurer une bonne gouvernance de leurs établissements scolaires. Hormis la formation à l'exercice du métier d'enseignant, la plupart des directeurs rencontrés n'ont pas bénéficié d'une formation initiale qui les a préparés à la prise de leur fonction. La formation continue aussi fait défaut. Le peu de formation que certains affirment avoir reçu, sont centrées sur le domaine pédagogique au détriment du domaine administratif et partenarial.

« Sinon, nous organisons des conseils d'enseignement. Même paraît-il que la semaine prochaine, les enseignants de l'ENI viendront nous former en géométrie. Une semaine avant la rentrée scolaire, nous les directeurs d'écoles officielles nous avons eu une formation... Nous avons vu beaucoup de choses sur toutes les disciplines du cours préparatoire première année jusqu'au cours moyen » ENS10.

A défaut d'une formation officielle dûment planifiée, la plupart des directeurs d'écoles rencontrées sont formels : c'est le recours à une formation sur le tas. Chacun se débrouille en s'inspirant des expériences de ses collègues. Il existe des échanges réciproques entre directeurs d'école dans un partage mutuel d'expériences voire de bonnes pratiques. Les directeurs les plus « expérimentés », les plus « performants » aident les moins expérimentés.

« Nous ne sommes pas formés, je ne suis pas formé. C'est après le certificat d'aptitude pédagogique qu'on m'a nommé. Quatre mois seulement et on m'a nommé directeur. A force de demander auprès des collègues, on grandit » Dirlo5.

« Moi je n'ai jamais reçu une formation dans ce sens. C'est des recherches personnelles. Moi je n'ai pas honte de demander à mes collègues comment ils arrivent à résoudre certains problèmes qui se posent dans leurs écoles. J'ai mon carnet de note et les réponses que me donnent mes collègues, je les note dans mon carnet. C'est comme ça que moi j'apprends. Sinon, je n'ai pas reçu une formation spécifique pour devenir directeur d'école » Dirlo4 .

Ces pratiques d'entraide qui se nouent entre les directeurs d'école montrent l'importance qu'ils accordent eux-mêmes à leurs propres formations. Elles signifient également que les directeurs prennent conscience qu'ils peuvent améliorer leurs compétences en travaillant ensemble et d'une manière latérale.

Les propos recueillis auprès des directeurs d'école sont corroborés par des inspecteurs

que nous avons rencontrés. Tout en étant d'accord sur l'importance de la formation comme élément essentiel dans le management d'une école, ils reconnaissent les limitations que rencontre actuellement le système éducatif tchadien pour former la gestion des ressources humaines au sein des établissements scolaires.

L'exercice efficace des différentes responsabilités des directeurs d'école primaire nécessite que ceux-ci disposent d'une formation adéquate. L'attribution des différentes responsabilités aux directeurs d'école ne suffit pas. Pour qu'un directeur d'école soit à la hauteur des exigences de sa fonction, il est important qu'il possède des compétences liées à ses attributions pédagogique, administrative et partenariale. Pour pallier au manque de formation qui pèse sur la fonction des directeurs d'école, le Ministère des Enseignements primaire, secondaire et de l'Alphabétisation prévoit des formations centrées sur la gestion administrative et pédagogique. C'est un signe que la direction des écoles commence à intéresser les décideurs des politiques éducatives. Reste à voir si cela se concrétise.

6.511 Position sur l'exigence de nouvelles compétences à construire pour la maîtrise de la fonction par un futur directeur

Sur la question relative à la nécessité de construire ces compétences requises (question que nous n'avons eu à poser qu'en fonction du développement que l'enquête a fait), tous les cadres rencontrés pour cette enquête qualitative reconnaissent que c'est une nécessité. Ils insistent beaucoup sur les compétences avant la nomination, compétences qu'il faut détecter chez le futur directeur pendant l'exercice de sa fonction d'enseignant

« Le directeur a besoin de compétences spécifiques ; il doit avoir le rôle de leadership ... le directeur doit avoir une compétence en comment faire un plan d'action rigoureux pour le bon fonctionnement de l'école, ça ce n'est pas donné à un adjoint ; il doit avoir une ouverture avec son entourage ; c'est comme un technicien, c'est comme un pilote ; oui il y a aussi la compétence à s'auto former mais ce n'est pas facile ».Dirlo5

« Personne qui planifie, coordonne et supervise les activités éducatives et administratives ainsi que le travail du personnel d'un établissement scolaire (enseignants et autres), afin d'assurer son bon fonctionnement, la qualité de l'enseignement qui s'y donne et la réalisation de sa mission éducative. En collaboration avec les enseignants, elle évalue le projet éducatif, y apporte les changements appropriés et adopte les mesures nécessaires pour en assurer la mise en œuvre. Elle a la responsabilité d'informer le personnel, par écrit ou lors de réunions qu'elle convoque à cet effet, de tout changement survenu dans le milieu et

d'affecter le personnel nécessaire aux tâches requises afin que tout le monde puisse collaborer et travailler en vue des objectifs fixés et tout ceci pourrait-elle le faire sans une once de compétence ? Je ne crois pas sinon pourquoi ne pas nommer un agriculteur directeur d'une école ? Ceci ne relève pas de son domaine»Dirlo3.

« [...] la personne s'engage à faire une bonne pratique de classe , s'engage à encadrer les enfants avec toutes ses ressources et là on voit en lui peut-être un leader ... il doit avoir un leadership qui l'amène à rassembler d'abord ses adjoints autour de lui à rassembler les élèves dans son établissement à collaborer aussi surtout les parents d'élèves pour l'amélioration des résultats ... je tiens tellement à ce que les gens aient la compétence avant d'être nommés à ce poste . Cette position renvoie en partie à la conception de la construction des compétences en situation de travail parce qu'enseigner en classe, gérer des élèves et mener une vie professionnelle de collaborateur dans une équipe pédagogique est différent de diriger une école et comme le précédent enquêté l'a déclaré parlant des compétences que le directeur est appelé à exercer ce n'est pas donné à un adjoint » ENS7.

« [...] à ma connaissance, il n'y a aucune formation de directeur le directeur se forme sur le tas et d'enseignant aujourd'hui on te nomme directeur on devient directeur et on pense que le futur promu a toutes les compétences là ce qui n'est pas évident ».Dirlo2

6.5.12 Position sur la nécessité de construire ces compétences par une formation

Concernant la question sur la voie par laquelle on doit construire les compétences exigibles d'un directeur, les enquêtés évoquent tous la formation :

« je crois qu'un enseignant qui n'est pas bien formé qui n'a pas cette bonne volonté et on le nomme directeur parce qu'on n'a pas autre chose sous la main ;on nomme un enseignant directeur d'école on le débarque à l'école sans formation à la prise de fonction qu'est-ce qu'il peut bien faire ? ».ENS 10.

« Un autre affirme qu'il y a une nette différence entre enseigner et assumer un poste de direction d'école pour justifier la nécessité de construire les compétences par la formation ; tout comme il y a une nette différence entre adjoint et un directeur car les rôles se multiplient. Le directeur a besoin d'une formation, on doit nécessairement former un directeur, on doit lui donner des éléments nécessaires pour diriger valablement une école, il doit s'approprier et s'adapter des nouveaux modes de gestion en vigueur dans les écoles efficaces ».Dirlo3.

Toutefois, ils ont énoncé des approches diverses, certains ayant une approche plus centrée sur la situation de travail et d'autres sur l'autoformation et d'autres encore qui remontent à la formation initiale d'enseignant.

« Bien qu'étant pour une formation au futur directeur d'école, je considère que la fonction de directeur n'est pas une fonction spécifique .Ce n'est pas une fonction spécifique c'est le métier d'enseignant la personne vient comme enseignante et au fil des années la personne s'engage à faire une bonne pratique de classe.Maintenant il ne s'agira pas d'une formation spécifique mais ça peut être une formation en cours d'emploi. Dans l'évolution il faut lui donner des formations il faut lui donner des informations sur sa carrière et ce sont ces informations qui l'amènent à avoir des compétences pour la gestion du personnel pour la gestion de l'encadrement pédagogique pour la gestion des relations enfin dans l'exercice de ses fonctions. Nous supposons que tous ceux qui sont nommés sont compétents» Insp1.

6.5.13 Proposition de formule pour construire par la formation les compétences requises chez un futur directeur

La majorité des enquêtés ont repris les formules déjà appliquées au niveau de certaines inspections (la formation après nomination et prise de fonction) à cette différence qu'ils envisagent maintenant ces formations avant l'entrée en fonction mais quand même après la nomination.

« Oui envisager des formations avant la prise de fonction parce que nul n'est né directeur on nous nomme et on nous place au poste ...aussitôt la nomination sortie, on peut former ces personnes-là. Ce serait bon qu'on envisage une formation ».Dirlo3

En termes de temps et de durée, certains pensent à des moments bloqués hors temps scolaire.

« Ça peut prendre du temps mais on peut ne pas bloquer un temps pour ça peut-être pendant les vacances où on peut prendre deux semaines pour l'administration et le social et pour le volet pédagogique seul pour deux à quatre semaines ».Insp1.

« On aurait pu par exemple demander au ministère de sortir un module mis à la disposition de chaque inspection comme ça on sait que les nominations sortent tôt peut-être une à deux semaines avant la rentrée pour qu'on consacre un temps avec le module ; ils vont

*subir l'initiation à partir de ce module-là sur environ une semaine avant leur prise de fonction ».*Dirlo2

*« Ce serait très bien parce que déjà on va leur expliquer ce qu'ils auront à faire, la tâche qui leur reviendra dans l'avenir leur sera apprise sinon la tâche de directeur n'est vraiment pas facile et si le directeur est défaillant c'est le travail qui est défaillant donc ce serait bien qu'on leur envisage une formation, les mettre dans les bains, leur expliquer ».*ENS11.

*« Je réponds par la formation. Il faut former pour s'approprier les contenus des réformes. La formation est déjà égale à la sensibilisation. Il faut former les enseignants à la base qu'est-ce que la réforme veut d'eux, les chefs d'établissements qu'est-ce que la réforme veut d'eux et cela pour tous les acteurs de l'éducation. Ensuite, il faut accompagner de moyens ».*Dirlo5

*« Ce serait salubre, vraiment salubre puisque ailleurs j'en ai vu ; aussitôt après la promotion la nomination ces nouveaux directeurs sont regroupés par les inspecteurs et les conseillers pour une formation d'environ 5 jours à une semaine selon le cas ... Aucun de ces schémas n'est meilleur par rapport à l'autre tout est question de la façon dont ces différents projets vont être pilotés et surtout de la sincérité des appréciations qui vont s'en suivre. S'il y a la sincérité dans les appréciations c'est de bons schémas quel que soit le schéma il faudrait quand même qu'il y ait une certaine sincérité au niveau des encadreurs et des décideurs ».*Dirlo4.

6.5.14 Concernant la manière dont la formation doit se faire

*« [...] Celui qui ne veut pas se cultiver n'a normalement pas sa place dans cette fonction d'enseignant et surtout de directeur d'école. C'est en formation initiale que devrait débiter une initiation. Il doit avoir une formation initiale comme enseignant et en principe c'est dans la formation initiale qu'il y a les compétences réservées au directeur d'école parce qu'à la formation initiale on le forme pour enseigner mais on le forme aussi en tant qu'un directeur potentiel d'un établissement et donc quand l'ENI (école normale d'instituteurs) faisait 3 ans par exemple c'était une formation holistique et quand vous sortez de l'ENI dès que vous êtes titularisé on peut vous nommer directeur ensuite il peut se perfectionner dans les recherches ou faire les cours à distance s'il a le temps ».*Dirlo3.

« Il peut y avoir des formations à distance des directeurs ; malheureusement si ce n'est pas bien programmé beaucoup de directeurs ne seront pas ils ne vont pas tirer profit.

Les formations à distance souvent c'est des documents .Le directeur n'a pas suffisamment du temps pour aller dans les recherches. Donc si on parle de formation à distance avec les documents, le directeur doit avoir vraiment une bonne volonté pour .C'est possible aux adjoints qui continuent par faire des recherches ils vont beaucoup gagner. Là ils connaissent d'avance ils connaissent en partie leur rôle [...] déjà si l'adjoint a un tuteur ça lui facilite le travail ; le tuteur devient son conseiller il lui montre tout. Il sera à l'aise il sera efficace ... il sera très efficace [...] il suffit que le directeur qui est son tuteur aussi ait la bonne volonté d'aider l'adjoint [...]ça va aller ça sera plus efficace[...] le tuteur est identifié, on remarque sa compétence ... il aide l'adjoint dans tous les domaines, il lui donne des conseils ... quand il fait l'adjoint voit, là où il y a à donner des conseils il le fait ; là où il peut le diriger à aller faire des recherches profitables il peut le diriger; s'il a des documents à lui fournir il lui donne ; grâce à ces documents l'adjoint sera vraiment à la hauteur de sa mission. Je peux dire que lorsqu'un adjoint a un tuteur ça l'avantagerait mieux ». Dirlo5

6.5.15 Style de leadership

En matière du style de leadership on observe deux tendances. Les informations recueillies nous ont permis d'établir deux « camps ». Le premier camp évoque un style de leadership participatif. C'est ainsi qu'on peut écouter des réponses comme celle-ci :

« [...] Le style, il y en a plusieurs mais moi, je pense que ce que nous adoptons ici est le style participatif. Parce que le directeur nous consulte toujours avant de prendre les décisions affectant la vie de l'établissement. ».ENS12

« je fais participer tout le personnel de l'école à s'impliquer à la vie de l'école car nous sommes tous responsables des resultats de nos élèves mais après je reste le seul à rendre compte en cas de...tout le monde met la main à la pate c'est un travail collegial que nous faisons ici il n'ya pas de preference».Dirlo3

« Au moins deux fois par semestre, on a des réunions d'évaluation pour juger la progression des cours de chaque enseignant. Ces réunions sont différentes des réunions d'échanges. Les réunions sont portées sur l'évaluation des cours mais pas sur les difficultés rencontrées par les enseignants et les directions non plus sur les défis de chaque discipline».ENS1

Le deuxième camp parle d'un style non directif c'est-à-dire en fonction de la situation:

« [...] Nous n'avons pas un style du leadership approprié. On fonctionne selon les situations pour réaliser la mission que le ministère nous a confiée. C'est l'accomplissement de cette mission qui est notre priorité. »Dirlo1.

D'aucuns, dans ce deuxième camp, certains sont allés très loin évoquant une absence de leadership. Ils disent ceci :

« [...] le style du leadership ici comme dans tous les autres établissements du Tchad n'est que théorie. Ce ne sont que des titres mais pratiquement, les concernés ne savent pas travailler pour que leur structure fonctionne. Je prends un exemple, un directeur est censé organiser des réunions avec le personnel de l'école pour faire avancer le travail. Or, il ne le fait pas. Je ne sais pas si on parle de leadership dans ce cas. La journée pédagogique qui se fait par département est souvent citée comme le seul groupe formel dans les établissements. Il n'y a pas de groupes formels ou informels en dehors de la journée pédagogique». ENS9

« [...] Il n'existe pas de groupes de partage des bonnes pratiques. Je n'en ai pas vu depuis que je suis ici ».ENS3 .

L'ensemble des informations recueillies auprès des acteurs de l'enseignement primaire ainsi présentée, place à la dernière partie de notre travail qui consiste à analyser et interpréter ces données pour leur donner un sens.

CHAPITRE 7: INTERPRETATION, DISCUSSION DES RESULTATS ET PROPOSITIONS

7.1 INTERPRETATION

Les systèmes éducatifs subissent depuis toujours des réformes pour répondre aux besoins de leur société. Ces réformes soulèvent beaucoup de questions concernant leurs impacts sur les sociétés d'une manière générale et sur les systèmes éducatifs eux-mêmes en particulier. C'est ainsi que des recherches ont été menées pour trouver des solutions efficaces pouvant permettre de mieux faire passer les réformes dans les systèmes. Les premières recherches dans ce domaine mettaient l'accent sur de meilleurs outils ou moyens à mettre en œuvre. Cette approche a montré ses limites, d'où l'intérêt croissant ces derniers temps pour de nouveaux modes de gouvernance scolaire et globalement une meilleure compréhension des logiques organisationnelles des processus de réforme. S'inscrivant dans cette logique et surtout dans la démarche stratégique, nous nous sommes engagé à questionner les compétences des directions à rendre effectifs ces changements. C'est sur cette base que nous sommes allé sur le terrain collecter des données sur les écoles primaires de la ville de N'Djaména.

Nous avons déjà présenté les résultats dans le précédent chapitre. L'objet de ce présent chapitre consiste à leur donner un sens en fonction des hypothèses émises au début de notre travail. Nous sommes dans une démarche de compréhension qui est différente de la démarche d'expérimentation scientifique avec des tests statistiques et le but n'est pas de prouver la validité des hypothèses mais plutôt d'apprécier leur pertinence par rapport à notre travail. L'interprétation va se dérouler sur les différentes hypothèses de notre travail à savoir la qualification professionnelle des responsables d'école, et le rendement scolaire des élèves. Une discussion aura lieu à la fin pour confronter nos résultats aux autres résultats dans ce domaine.

Selon les auteurs convoqués dans la littérature de notre travail, les représentations que les acteurs de l'organisation ont de la structure, de la culture, de la confiance, des modes de décisions de leur organisation sont un atout pouvant aider positivement la trajectoire du processus de changement en supportant les processus de transition de l'organisation. Les résultats nous montrent que les acteurs des écoles primaires ont une représentation identique de la structure de leurs établissements. Ils les qualifient d'une structure fonctionnelle simple avec le directeur à la tête, des enseignants et des élèves. Concernant la confiance, elle est

segmentée par strate de l'établissement mais dans chaque strate, il y a une bonne collaboration. Pour les modes de prises de décisions, ce sont ceux définis par les établissements à savoir les différents conseils (conseil de classe, de discipline, de professeurs, d'établissement) existants au sein des établissements. Les acteurs ont aussi une représentation très claire de la dynamique des pratiques qu'ils qualifient comme un changement, un rétablissement, une modification, une amélioration, l'avancée d'une situation existante vers une autre meilleure. A travers ces résultats, il nous est donné de percevoir que le contexte des écoles primaire est bien connu par les acteurs. Toutefois, certains points soulèvent des divergences, tels que la confiance entre le personnel et les modes de prise de décision. Notons que selon Lewin cité par Bélanger (1972), cela est une première étape dans un processus de changement. Toute activité de développement des organisations qui implique une prise de conscience et remise en cause des modes de fonctionnement d'une institution retient les deux principaux moments de la recherche action : le diagnostic et les actions correctrices à apporter.

Au niveau du diagnostic, la prise de conscience de la structure et des modes de fonctionnement des écoles primaires par les acteurs leur a permis d'établir des diagnostics selon lesquels la nature des réunions et les modes de prise de décisions ne sont pas à même de susciter l'amélioration des activités. Cette connaissance des structures et de modes de fonctionnement de ces établissements est une première étape dans la théorie des ressources. Selon Wernerfelt (1984), une ressource peut servir au développement et au lancement de plusieurs produits, un même produit peut aussi nécessiter plusieurs ressources pour être conçu et développé. La stratégie sera alors celle du « steppingstone » (le fait de sauter d'une pierre à l'autre pour traverser un gué). Il s'agit d'une stratégie séquentielle qui consiste à maîtriser d'abord une ressource afin de lancer un produit, pour entrer ensuite sur des marchés que cette ressource a permis de pénétrer.

Dans le cas de notre étude, les dirigeants peuvent saisir le diagnostic fait concernant leurs établissements pour orienter les actions de leurs collaborateurs en vue de l'accomplissement de la mission de l'établissement. Nous avons évoqué dans nos recensions sur ce thème comment cette manière d'assurer la performance durable des entreprises a été convoquée dans les réformes de l'éducation aux Etats-Unis ; les décideurs politiques et les chercheurs sont en effet passés de la logique de « l'accountability » (l'obligation, pour une institution, de rendre compte à la société de l'utilisation des moyens qu'elle utilise, en particulier en rendant public des résultats censés traduire son plus ou moins bon

fonctionnement) à la logique de « l'empowerment » (notion qui vise à la fois un dispositif qui donne des pouvoirs d'agir aux acteurs et le développement des capacités et des potentialités d'actions de ces acteurs) (Rey, 2016). Notons que dans le contexte américain, les questions éducatives relèvent plutôt de la responsabilité des collectivités territoriales. C'est pourquoi convaincu que les bons résultats des écoles faisant partie d'une « zone d'autonomie » élargie, la municipalité a privilégié plutôt le dispositif « accountability contre autonomie » : plutôt que d'imposer un contrôle procédural, il a été décidé de laisser les écoles adopter la démarche de leur choix en échange d'un engagement à atteindre certains résultats. La nouvelle « zone d'empowerment » ainsi définie a alors été étendue autant que possible, en suivant l'intuition que les acteurs de terrain étaient plus efficaces pour réussir des changements.

Au vu des résultats que nous avons recueillis concernant la qualification professionnelle des responsables d'école et rendement scolaire des élèves et selon notre approche de l'étude, il n'est pas question ici pour nous de demander de changer la structure ou les modes de fonctionnement des écoles primaires, mais de partir de ce qui se fait déjà pour orienter les actions éducatives dans le sens de l'évolution du monde conformément à la vision des autorités tchadiennes. C'est ainsi que s'inscrivant dans la logique organisationnelle de changement prônée par Dupriez (2015), selon laquelle, les autorités éducatives sont dès lors condamnées à rendre toute réforme pédagogique souhaitable aux yeux de la majorité des acteurs concernés; auprès des enseignants, un tel travail requiert de tenir compte de leurs représentations, de travailler à partir des questions qu'ils se posent et des enjeux qu'ils identifient pour construire progressivement avec eux, une représentation transformée de l'action pédagogique souhaitable. Mais, dans un tel processus, il importe de ne pas oublier que les pratiques pédagogiques, promues ou appelées à être remplacées sont, aussi des pratiques sociales qui participent à une écologie générale des systèmes éducatifs. Concernant notre cas d'étude, les résultats ont montré que les structures et les modes de fonctionnement des écoles ne peuvent pas faire abstraction de leur environnement global. Nous soulignons que la logique administrative du système éducatif tchadien centralisant les domaines tels que la gestion du personnel, des programmes d'enseignement, les budgets des établissements etc. Les écoles primaires publiques sont obligées de trouver des moyens pour fonctionner dans cette condition.

C'est ainsi que la prise de conscience par certains acteurs que le degré de relation et les modes de prises de décisions actuelles dans les écoles primaires ne sont pas de nature à améliorer les activités est déjà un pas vers le changement. La valeur du changement est le

reflet du mode relationnel qu'entretient l'organisation avec l'environnement. Elle est un « label partagé » au cœur des représentations collectives permettant des interprétations convergentes des événements, des discontinuités et des décisions de changement. Elles ont donc un caractère transitoire, c'est-à-dire qu'elles sont une propriété régénératrice du modèle organisationnel. C'est en travaillant sur les domaines identifiés comme la relation entre le personnel et les modes de prises de décisions dans les établissements que les acteurs peuvent régénérer le modèle organisationnel capable de s'adapter aux réformes de l'éducation. Nous retrouvons ici la notion de la maîtrise de la ressource pour asseoir la stratégie de changement évoquée par Wernerfelt (1984). Nous signalons que les ressources évoquées dans ce travail ne sont pas que physiques. Il n'est pas question de demander aux écoles de changer complètement de structure ou leurs modes de gestion, mais de se baser sur les structures existantes et de travailler les ressources identifiées pour s'améliorer.

Rappelons que dans notre guide d'entretien et pendant la conduite de ce dernier, la qualification professionnelle a été traduite par compétence parce que dans notre cadre conceptuel nous avons opté pour la professionnalisation ; avec l'option du modèle d'un bon professionnel renvoyant à la construction de compétences professionnelles.

Si ceux qui trouvent que « les enseignants qu'on nomme au poste de directeur n'ont pas les compétences requises », nombreux sont ceux qui pensent aussi que « le travail des directeurs d'école n'est pas efficace »; dans le cas contraire elle ne l'est pas ; la professionnalisation étant un processus de construction de compétences professionnelles. Si le plus grand nombre de ceux qui pensent que « la fonction de directeur demande une formation particulière » (c'est-à-dire qu'elle doit être considérée comme une profession exigeant la construction de compétences professionnelles nécessaires à son exercice : « la professionnalisation des personnes exerçant l'activité » et « la professionnalisation de la formation ») sont nombreux à penser que « le travail des directeurs d'école n'est pas efficace » . Les acteurs interrogés perçoivent majoritairement que « la compétence du DE influence positivement les acquisitions scolaires/la qualité des apprentissages » (autrement dit la non compétence les influence négativement).

Parmi les enquêtés qui pensent que « les instituteurs nouvellement promus au poste de direction d'école ont toutes les compétences exigibles pour ce poste, cependant ils ont besoin de renforcement de capacité d'où la nécessité d'aller à une formation », ont la perception que les directeurs ne font pas un travail efficace. Il y a des enquêtés qui pensent que ces nouveaux

promus ne réunissent pas toutes les compétences pour le poste et de ce groupe certains pensent que le travail n'est pas efficace.

Les enquêtés considèrent qu'il faut recevoir une formation particulière avant d'exercer la fonction de directeur d'école. En croisant cette observation avec la fonction, on a constaté que non seulement des directeurs ont répondu qu'il faut une.

L'enquête révèle qu'il y a un lien très fort entre la qualification, le professionnalisme du directeur d'école et la qualité des apprentissages comme le témoigne cet extrait : « il y a beaucoup de problèmes certains s'en sortent d'autres non et c'est ça même qui explique des problèmes de niveau de non rentabilité en matière d'éducation... un directeur ou une directrice d'école doit être en mesure d'impulser les activités au niveau de l'école toutes les activités aussi bien administratives pédagogiques socioculturelles et relationnelles »

A partir de l'analyse de contenus des entretiens, on peut retenir que le choix d'une formation pour professionnaliser les directeurs d'école n'a pas été apprécié favorablement par l'ensemble des enquêtés. Cependant eux tous sont unanimes à reconnaître que si cette formule est bien pensée et mise en œuvre avec beaucoup d'objectivité, c'est un dispositif très efficace parce qu'il articule la formation et la situation de travail et permet de construire des compétences solides chez les apprenants, potentiels directeurs d'école. D'autres pensent à une action urgente vu que le besoin de formation de préparation est un besoin pressant d'autres encore évoquent le coût de l'opération en référence au contexte de rareté des ressources. On se propose ici de s'intéresser à trois dimensions de la formation professionnelle des responsables scolaires. Il s'agit du contenu/concept, des modalités et de la mesure des résultats. Premièrement, les contenus de formation dépendent pour une part non négligeable de la manière dont on conçoit la fonction : enseignant, administrateur ou bien dirigeant d'une organisation apprenante axée sur la transformation. Gronn (2002, p.1058) avance l'idée que « par comparaison avec le processus [antérieur] de professionnalisation en matière de gestion et de direction, l'idée [récente] d'une formation sur mesure des responsables scolaires constitue une rupture notable, paradigmatique, par rapport au passé. Dans les systèmes fondés sur les consignes et la méritocratie, les rapports entre prestataires et bénéficiaires étaient, pour l'essentiel, favorables au fournisseur des savoirs, des savoir-faire et des valeurs demandés. Mais avec la personnalisation, c'est la situation inverse qui prévaut ; les rapports entre le fournisseur et le bénéficiaire sont de plus en plus soumis à la discipline du marché. Et le marché des futurs responsables tend à obéir à la logique de la demande. Dans le cadre de

dispositifs personnalisés, les bénéficiaires du marché (c'est à dire en général les employeurs des responsables futurs) veulent avoir l'assurance que leurs recrues ont comme par le passé le bagage nécessaire, et non un bagage naturel, voire formel. » Gronn (2002) fait remarquer qu'on en est certes encore à définir la forme institutionnelle que prendra cette formation personnalisée, mais qu'on peut y distinguer trois éléments clés (empruntés à la Nouvelle gestion publique). Les voici : des normes nationales ou systémiques en matière de direction en milieu scolaire, assorties d'une évaluation diagnostique accréditée du potentiel des individus par rapport à ces normes et le recours probablement de plus en plus fréquent à des agences opérant dans le cadre d'un contrat commercial, recours conçu comme le meilleur moyen d'éviter les risques et de faire en sorte que la sélection des personnes recrutées à un poste de direction respecte les normes souhaitées.

Les recherches menées aux États-Unis par Hipp et Huffman (2003, p. 24) sur les communautés professionnelles apprenantes (s'inspirant de l'Apprentissage organisationnel), donc dans des établissements qui cherchent en permanence à améliorer l'enseignement et l'apprentissage, constate par ailleurs que « la préparation des administrateurs est incontestablement la clé. » Contrairement aux développements de Gronn (2002) sur la personnalisation de la formation aux postes de direction, ces chercheurs avancent l'idée que « les programmes de formation à l'administration dans l'enseignement se doivent de préparer les futurs dirigeants à dépasser les problèmes de gestion et de leur fournir une expérience ciblée sur les relations et sur les résultats de l'apprentissage. Plus précisément, les programmes de formation aux fonctions de direction en milieu scolaire doivent assurer une orientation dans les domaines suivants : instauration d'une prise de décision concertée, élaboration d'un projet commun, création d'une synergie entre les catégories de personnel, soutien à l'interdépendance des individus au sein de l'organisation et possibilités d'apprentissage partagé pour le personnel».

Il ressort de la littérature actuelle sur la formation continue trois grands concepts identifiables (Lytle, 1999). Il s'agit du savoir précédant la pratique, utile dans la pratique et spécifique de la pratique. On peut considérer qu'ils se situent sur un axe continu, avec à une extrémité le rôle des enseignants/dirigeants en tant que praticiens d'un savoir créé par les experts et formulé par les élites politiques, qui effectue un retour dans l'établissement par le biais de la pratique quotidienne. Le pendant est représenté par le savoir-faire professionnel des enseignants/dirigeants dont on admet qu'on ne saurait le négliger si l'on veut que l'école évolue de manière significative. Une troisième approche remet en cause ces deux perspectives

et suggère que le savoir de l'enseignant/dirigeant est simultanément local et public : la formation est certes spécifique au contexte, mais elle est également déterminée par les grandes forces sociales. Les valeurs prennent de plus en plus d'importance dans la réflexion sur le contenu de la formation. Caldwell (2002) identifie un ensemble de six valeurs qui fondent ce qu'il appelle une nouvelle acception du bien public : accès, égalité des chances, choix, croissance, efficacité et harmonie. Begley (2003) avance l'idée que l'acquisition de capacités d'administration plus élaborées dépend pour une part d'une perception correcte de l'influence exercée par les valeurs personnelles sur les pratiques organisationnelles et sociales. Après avoir travaillé avec des groupes d'administrateurs scolaires au Canada, à la Barbade, en Suède, en Australie et en Russie, Begley identifie pour les valeurs quatre bases de motivation (conséquences, consensus, préférences/intérêt personnel et éthique/principes), ainsi que sept sources de valeurs et de conflits entre valeurs (l'individu, le groupe, la profession, la communauté, la culture etc.).

Deuxièmement, on peut identifier en matière de formation professionnelle des responsables scolaires toute une gamme de modalités. Y figure : l'agent (université, employeur, syndicat, partenariat). Des recherches récentes conduites en Angleterre (Earley et al., 2002, p.9) montrent que : « les responsables scolaires se tournent essentiellement vers leurs pairs, au sein ou en dehors de l'établissement, lorsqu'ils ont besoin d'idées ou d'inspiration. »

Par ailleurs, Mulford nous rappelle qu'il faut examiner les stratégies de formation en tenant compte des caractéristiques des personnes formées, du contexte ou du cadre de la formation, ainsi que des résultats souhaités. Cela implique toujours un formatage, mais aussi des rééquilibrages en fonction non pas simplement des programmes, de leurs groupes cibles et de leurs objectifs, mais aussi en fonction des différentes catégories d'apprenants au sein d'une même structure de programme. Il est clair qu'on peut en tirer des enseignements utiles pour la formation des formateurs, alors qu'au Tchad, ce point retient beaucoup moins l'attention.

Troisièmement et enfin, il n'existe guère d'outils, ou d'outils facilement accessibles, permettant de mesurer le succès de la formation professionnelle des responsables scolaires. On pourrait songer :

- À un retour d'information en provenance de participants, des concepteurs et des prestataires sur la pertinence du contenu, la qualité de l'instruction et l'utilité de la mesure des résultats ;

- à un retour d'information en provenance de plusieurs sources (participants, employeurs, collègues, personnel, étudiants) sur la réussite ou l'échec du responsable scolaire à la suite de cette formation ou à un stade ultérieur de sa carrière, notamment dans des collectivités locales ou des établissements différents ; et
- à une mesure du lien éventuel entre cette formation professionnelle et le recrutement des enseignants et des responsables scolaires, leur formation et leur rétention : il est indispensable que la formation professionnelle se préoccupe d'attirer, de soutenir et de perfectionner les responsables, et non de les dissuader, de les remettre en question ou de les critiquer.

Un point suscite de plus en plus d'intérêt en matière de formation professionnelle des responsables scolaires : c'est le lien entre normes et gestion par objectifs. Il s'agit là de toute évidence d'un développement lié à cette formule de gouvernance de l'enseignement qu'est la Nouvelle gestion publique. Leithwood et al. (2002) ont comparé cinq ensembles de normes de formation provenant des États-Unis, d'Australie, du Royaume-Uni et de Nouvelle-Zélande (voir Annexe 3). Ils constatent que ces normes ont pour point commun de mettre l'accent sur la gestion financière et d'inclure le recrutement du personnel, le rôle de modèle, le statut d'activité permanente donné à la formation continue dans l'ensemble de l'établissement, le suivi et l'évaluation des enseignants et des élèves, le recours à des examens notés pour orienter le programme d'études et l'instruction, une large consultation, une implication des parents et de la collectivité et une action de communication efficace en direction de toutes les parties prenantes, ainsi que la valorisation de la diversité. Ne figurent pas sur la liste le rôle dirigeant des enseignants, le bon dosage des obligations que comporte la fonction de direction, le stress et le moral des enseignants, l'adoption de programmes nouveaux pour faciliter la mise en oeuvre, les conséquences des examens à gros enjeu, la collaboration avec le conseil de gestion, les contacts avec l'extérieur et la fonction entrepreneuriale et la prise en compte des caractéristiques politiques, sociales et organisationnelles du contexte au sein duquel opèrent les responsables. Gronn (2002) évoque l'évolution des normes de direction scolaire au Royaume-Uni et aux États-Unis, puis identifie les inquiétudes sérieuses que suscite ce type d'approche. Il s'agit des rapports avec l'activité, du lien causal présumé entre l'action du directeur et les résultats scolaires (c'est là-dessus que repose tout l'édifice des normes), de l'éventualité que ces normes ne portent un coup sérieux à l'aspect traditionnellement volontaire de la formation professionnelle et à la multiplicité de ses formes, mais aussi de la possibilité qu'elles réduisent le degré de différenciation au sein du réservoir de candidats à un poste de direction, qui sont appelés à exercer dans des collectivités locales

différentes, et qu'une formule de formation obéissant à la logique dissuasive des normes ait une incidence négative sur le recrutement (Bush, 1999).

Mongan et Ingvarson (2001) examinent la gestion de la performance des responsables scolaires dans l'État australien de Victoria et observent des carences sur plusieurs points importants. Ils constatent notamment que le dispositif ne prévoit pas de lien entre la gestion de la performance et l'amélioration des résultats des élèves, de l'établissement ou de la qualité de sa gestion. Dressant le bilan de la formation professionnelle des chefs d'établissement au Royaume- Uni, en Nouvelle-Zélande et en Australie, Dempster (2002, p. 39) arrive à la conclusion que le recours à des normes et à un cadre de compétences n'en est qu'à ses débuts et que la recherche ne donne guère d'indications sur l'incidence et les effets de ces cadres. Mais il évoque les critiques que suscitent certaines de leurs limites, notamment le fait qu'ils privilégient généralement un profil de poste acceptable pour l'employeur plutôt qu'une formation professionnelle dans des domaines intéressant les personnes qui opèrent dans un contexte atypique , qu'ils morcellent la performance professionnelle, isolent la performance des circonstances qui l'accompagnent et exigent un niveau de précision difficile à atteindre dans un cadre professionnel. Il est d'avis que, les impératifs du système « sont respectés au détriment de l'autonomie des directeurs et de leur engagement vis-à-vis des valeurs morales associées à la profession. » Ces trois dimensions de la formation professionnelle des responsables scolaires (contenu, modalités et mesure des résultats) sont mentionnées dans les examens récents du domaine. Ribbins (2000) par exemple plaide pour une approche qui se préoccupe essentiellement d'améliorer la scolarité et les résultats des élèves ,soit systématique, complète et de haut niveau ,offre des possibilités de formation continue à chaque étape de la carrière ,s'intéresse aux compétences pratiques, mais aussi aux aspects plus philosophiques ,mobilise plusieurs prestataires ;par-delà le tronc commun de formation, soit favorable à d'autres formules plus ambitieuses et s'appuie sur les meilleures données disponibles et facilite la recherche qui les produit.

Un autre exemple est fourni par Bredeson (2003), qui propose un ensemble de principes de conception pour les formules visant à étendre et à légitimer les possibilités de formation offertes au personnel des écoles. Utilisant une métaphore tirée de l'architecture et s'appuyant sur les recherches empiriques et les pratiques exemplaires, Bredeson (2003) identifie six thèmes directeurs en matière de formation professionnelle, il s'agit d'apprendre, d'inclure les enseignants et d'associer les chefs d'établissement à la conception ,l'expertise professionnelle est un cheminement et non une référence ,les possibilités d'apprentissage

professionnel sont illimitées, l'apprentissage des élèves, la formation professionnelle et la mission organisationnelle sont intimement liées, la formation professionnelle est un problème humain et non une question de programmes ou d'activités.

Au bout de cette analyse, il ressort que l'hypothèse 1 est relativement validée: une formation avec un accompagnement assurée par des praticiens qui maîtrisent la fonction de directeur serait une formule efficace pour former des directeurs d'école professionnels. Nous avons à la lumière de travaux de référence retenu que la professionnalisation est un processus complexe qui met en système un certain nombre de paramètres et de conditions. Et lorsqu'une ingénierie bien conduite, dans un projet visant une situation améliorée, permet de concevoir une bonne articulation d'acteurs, de méthodes et de moyens d'une part avec l'espace et le temps d'autre part on peut être assuré de former de bons professionnels quitte à ce que la mise en œuvre s'en suive dans des conditions optimales. Une bonne ingénierie est utilisée ici au sens de la définition de l'ingénierie de formation qu'en donne Ardouin, (2013) «L'ingénierie de la formation est une démarche socioprofessionnelle où l'ingénieur-formation a, par des méthodologies appropriées, à analyser, concevoir, réaliser et évaluer des actions, dispositifs et/ ou système de formation en tenant compte de l'environnement et des acteurs professionnels. Ces actions, dispositifs ou systèmes sont mis en œuvre de manière optimale en vue du développement de l'organisation et des personnes ». (p. 20).

C'est ce qui justifie à notre sens le modèle que nous avons retenu et qui tend à concevoir la professionnalisation comme la résultante de l'articulation et la mobilisation de quatre triptyques : les triptyque des trois pôles « compétences, identité professionnelle et reconnaissance » ; celui des trois acteurs « sujets apprenants (individuel et collectif) ; celui des trois espaces et temps « Formation, situation de travail et réflexion du sujet sur son activité » et enfin le triptyque des trois identités « l'individuel, le collectif et l'institutionnel ». Pour nous, ce modèle est une synthèse de la littérature que nous avons consultée sur la professionnalisation et les concepts connexes que sont le dispositif et l'accompagnement. Ce modèle, confronté avec la réalité de terrain dans notre contexte, après un effort de transposition contextualisée, a conduit à des résultats selon la perception des acteurs. Ces résultats nous ont montré que le modèle n'est pas strictement applicable dans le contexte actuel du Tchad sans un approfondissement du sujet traité. Mais que dans une approche managériale, il y a des actions complémentaires à recommander si on veut aller à une mise en œuvre de ce schéma.

Les données réunies pour la présente recherche montrent certes la nécessité de former les responsables scolaires, mais l'on constate que la plupart d'entre eux ne bénéficient guère d'une préparation formelle ou structurée à l'emploi. On avance l'idée que la situation exige une action palliative et que tout schéma de développement professionnel des responsables scolaires doit prendre en compte des facteurs tels que les différentes étapes de la carrière (aspirant, stagiaire, début, milieu et fin de carrière) et les dimensions du programme. Parmi ces dimensions doivent figurer le choix du contenu (quelle formation, quels formateurs, sur quelle base), le mode d'instruction (qui, où, comment, quand) et la mesure des résultats.

Sur ces constats, nous avons cherché à savoir le style de leadership qui existe dans les écoles primaires que nous avons étudiées. Selon les résultats, on trouve trois types de leadership. Le leadership participatif selon les uns parce que: « Le style, il y a plusieurs mais moi, je pense que ce que nous adoptons ici est le style participatif. Parce que le directeur nous consulte toujours avant de prendre les décisions affectant la vie de l'établissement. » Pour les autres, il n'y a pas de style de leadership approprié stable. Ils adaptent leur style de leadership en fonction des situations éducatives. Ils estiment que : « Nous n'avons pas un style de leadership approprié. On fonctionne selon les situations pour réaliser la mission que le ministère nous a confiée. C'est l'accomplissement de cette mission qui est notre priorité. » Le troisième groupe se pose plutôt la question de l'existence même du leadership dans les écoles primaires publiques. Ils affirment que :

« Le style du leadership ici comme dans tous les autres établissements du Tchad n'est que théorique. Ce ne sont que des titres mais pratiquement, les concernés ne savent pas travailler pour que leur structure fonctionne. Je prends un exemple, un chef d'établissement est sensé organiser des réunions avec les enseignants pour faire avancer le travail . Or, il ne le fait pas. Je ne sais pas si on parle de leadership dans ce cas.

Cette brève présentation des résultats montre que les acteurs ont la volonté de faire marcher leurs établissements. Cela peut se percevoir dans les efforts qu'ils déploient pour mobiliser les moyens afin d'assurer le fonctionnement quotidien de leurs établissements.

Selon Mintzberg et Quinn (1995), le leadership stratégique désigne toutes les activités qui déterminent la voie suivie par une organisation et l'aident à ne pas dévier de sa mission. Il est lié à la vision de l'organisation ainsi qu'aux idées et actions qui font que cette dernière est unique en son genre. On peut également dire qu'il s'agit du processus qui consiste à fixer des buts organisationnels clairs et à orienter les efforts du personnel et des autres intervenants pour qu'ils aident à les atteindre. Il s'agit donc essentiellement de la capacité de l'organisation

à exercer une influence sur ses intervenants internes et externes pour qu'ils appuient les orientations organisationnelles. Le leadership stratégique doit donner aux membres de l'organisation les moyens d'apporter les changements nécessaires pour qu'elle puisse être performante et survivre (Byrd, 1987). Cela va au-delà de la simple planification en ce sens que cela crée les moyens de préciser et d'atteindre les buts organisationnels en regardant à l'intérieur et à l'extérieur de l'organisation. Cela crée, en outre, les conditions nécessaires pour déterminer les mesures et les méthodologies auxquelles l'organisation devra recourir pour obtenir les résultats voulus. Qui dit leadership stratégique, dit par conséquent élaboration par l'organisation de moyens pour inciter ses membres et ses intervenants à agir de façon à l'aider à s'acquitter de sa mission tout en s'adaptant aux forces extérieures ou en atténuant leur impact.

Il nous semble que ce leadership stratégique fait défaut dans écoles parce que les outils de pilotage tels que les réunions et les journées pédagogiques ne sont pas bien orientés pour améliorer les activités. C'est ce dont témoigne ce discours: « Au moins deux fois par semestre, on a des réunions d'évaluation pour juger la progression des cours de chaque enseignant. Ces réunions sont différentes des réunions d'échanges. Les réunions sont portées sur l'évaluation des cours mais pas sur les difficultés rencontrées par les enseignants et les directions non plus sur les défis de chaque discipline».

Nous précisons que le leadership auquel nous faisons allusion dans ce travail n'est pas seulement le fait des dirigeants (managers), mais plutôt un travail collectif. Un leader est une personne cooptée par le groupe auquel elle appartient (équipe, groupe de travail) et qui tire son pouvoir informel de sa relation avec les autres membres de l'équipe. La légitimité du leader ne relève pas d'un statut conféré par la hiérarchie (contrairement à celle du manager). Elle dépend essentiellement du contexte et des qualités intrinsèques de la personne (ouverture, écoute, empathie, sens de la persuasion, aptitude communicative), et s'opère sur une période limitée. Sa légitimité est donc indissociable des compétences du groupe et du contexte auquel il est confronté. Le leader est visionnaire et imaginatif, et mise sur la qualité des relations individuelles. Il sait appréhender les contextes et anticiper les opportunités (créatif, intuitif, prospectif). Il assume généralement deux fonctions : une fonction d'écoute, en suscitant la coopération et l'adhésion, et une fonction d'entraînement, en invitant les acteurs à s'exprimer et à développer leurs capacités. Dans un contexte favorable, le leader cherchera avant tout à donner du sens à l'action collective, à susciter la réflexion et à créer de nouvelles opportunités.

Nous avons mis l'accent sur cette nécessité de leadership pour orienter les efforts des acteurs dans le sens de l'amélioration des activités dans les établissements sous le vocable du capital social dans notre littérature. Nous avons dit que traditionnellement, le talent, la formation et la qualification des individus sont pris en compte à travers le « capital humain » qui est considéré comme un facteur majeur pour déterminer la compétence professionnelle. L'expérience accumulée et la capacité à apporter des réponses adéquates au contexte sont souvent approchées par la notion de « capital décisionnel ». Il est moins fréquent en revanche qu'on prenne en compte la capacité collective à travers cette notion de « capital social », alors que c'est souvent le chaînon manquant dans les réformes de l'éducation. Les résultats viennent confirmer que dans le cas des écoles primaires, cela reste encore d'actualité. Pourtant, pour Leana (2011), l'efficacité du capital social est supérieure à celle du capital humain quand il s'agit de considérer l'amélioration de l'école. L'idéologie dominante tend à faire reposer l'essentiel des attentes sur le pouvoir des individus et la capacité des chefs d'établissements à être des leaders en matière éducative. Pour elle, les résultats sont plus convaincants quand les enseignants sont engagés dans une démarche de façon collective. La valeur de l'expérience partagée entre enseignants constitue l'un des outils les plus puissants en termes d'apprentissage entre pairs et donc de développement des capacités professionnelles. En rappelant la nécessité de disposer des bons outils et d'un bon pilotage d'établissement, les acteurs indexent ce problème de leadership et de manque des moyens en ces termes : « Certainement, s'il y a les outils et qu'au niveau de l'administration les gens travaillent correctement suivant ceux qui sont sur le terrain, je pense que ça va apporter un changement ». Selon Feyfant (2013), si le capital social peut compenser un capital humain de départ insuffisant en entraînant l'individu dans un cercle vertueux d'apprentissage et de développement professionnel, l'inverse n'est pas vrai. Il est donc stratégique de construire des relations institutionnelles durables dans les établissements scolaires et entre eux, pour qu'elles survivent à l'engagement individuel des leaders ou des militants pédagogiques. On remarque que cette idée n'est pas trop éloignée de celle d'organisation apprenante souvent évoquée ces dernières années dans le contexte francophone. Il nous est donné de constater que les écoles n'encouragent pas l'apprentissage par expérience. Les acteurs évoquent les échanges entre les enseignants comme une forme d'apprentissage par expérience. Cela se fait par rapport au désir des uns et des autres d'apprendre et partager leurs connaissances et expériences. Mais ceci est très minime pour parler de l'encouragement à l'apprentissage par expérience au sein des établissements. Nous l'avons vu, leurs propos sont clairs là-dessus : Pas beaucoup. Parce que l'apprentissage par expérience c'est quoi ? C'est permettre aux gens d'apprendre de leurs

erreurs. On te dit, tu as fait ceci et tu pourrais mieux faire prochainement. Puisqu'on ne nous suit pas, comment cela peut être possible ? L'apprentissage par expérience, c'est aussi partager son expérience avec les autres pour leur permettre de s'améliorer. Mais quand les gens sont réservés, c'est difficile de parler de l'apprentissage par expérience dans nos établissements.

Toutes les informations recueillies nous montrent que les écoles ne disposent d'aucun levier de réflexion ni de partage des connaissances. Or, en faisant la revue de la littérature relative à notre sujet, nous avons souligné que là où le capital humain et le capital décisionnel font défaut, le capital social peut être un puissant facteur pour améliorer les activités. Selon Feyfant (2013), si le capital social peut compenser un capital humain de départ insuffisant, entraînant l'individu dans un cercle vertueux d'apprentissage et de développement professionnel, l'inverse n'est pas vrai. Il est donc stratégique de construire des relations institutionnelles durables dans les établissements scolaires et entre eux, pour qu'elles survivent à l'engagement individuel des leaders ou des militants pédagogiques

Cette brève présentation des résultats montre que les acteurs ont la volonté de faire marcher leurs établissements. Cela peut se percevoir dans les efforts qu'ils déploient pour mobiliser les moyens afin d'assurer le fonctionnement quotidien de leurs établissements. Signalons que les frais de fonctionnement des établissements en dehors des salaires sont pris en charge par les établissements eux-mêmes. Cependant, selon Bueno et Kerber, (2010), il ne suffit pas que les membres de l'organisation manifestent leur désir de participer au changement pour que ce dernier puisse être réalisé, il convient également que l'organisation détienne le minimum nécessaire à sa concrétisation. De là l'intérêt pour un concept beaucoup plus intégrateur, faisant appel à un large assortiment d'aptitudes organisationnelles et individuelles découlant des différentes conditions favorables au changement qui mettent l'accent sur le changement en tant que phénomène continu et composé d'évènements multiples, voire concomitants (Bueno et Kerber, 2010). C'est ainsi que nous constatons aisément que le manque de nouvelles compétences de gestion fait que les actions des acteurs soient très limitées et donc difficiles à voir. Leurs propos mettent bien l'accent sur cette difficulté.

7.2 DISCUSSION

Ce travail a examiné différents paramètres de la fonction de direction d'école. Des informations sur les différentes responsabilités attribuées au directeur d'école, les politiques

de recrutement des directeurs de mêmes que leur possibilité de formation ont été tour à tour examinées. Les responsabilités des directeurs d'écoles sont de trois ordres : administratif, pédagogique et partenarial. En dehors de ces différentes responsabilités, le directeur d'école est un enseignant. S'il ne bénéficie pas d'un régime de décharge de sa classe, il doit exercer son métier d'enseignant qui est celui de tenir une classe, voir des classes multigrades s'il y a un manque de ressource humaine dans son établissement. On voit donc la multiplicité et la complexité de la fonction du directeur telles que l'ont exposé certains auteurs dans la partie théorique de notre travail (Perrenoud, 1993 ; OCDE, 2001 ; Perron, 2009). Si comme le souhaite la plupart des directeurs, l'efficacité de la fonction du directeur nécessite que ceux qui l'exercent soit déchargé, cela signifie que le travail est pesant et absorbant.

Il faut souligner aussi que l'efficacité et l'efficience de la fonction du directeur demande que les critères et les procédures de recrutement soient fiables et conséquents. Un directeur, quel que soit le mode de son recrutement, doit être sélectionné sur la base de critères bien définis. Dans le cas de notre recherche, l'analyse des données montre que la nomination des directeurs d'école, si l'on s'en tient aux textes officiels, mobilisent une diversité d'acteurs, de l'établissement scolaire au ministère en passant par les échelons intermédiaires que sont les inspections et les directions régionales de l'éducation. En procédant ainsi, on peut dire que la gouvernance scolaire retient l'attention des décideurs des politiques de l'éducation du Tchad à telles enseignes qu'il ne veulent pas banaliser le choix de la personne qui doit occuper le poste de direction. En soumettant le choix du candidat à l'appréciation et au jugement de différents acteurs, cela en va pour la légitimité du candidat qui sera finalement choisi sur la base de ses compétences professionnelles et personnelles.

L'importance de recruter des directeurs d'école sur la base de critères bien définis est au cœur des nouvelles pratiques de gouvernance scolaire (Bellavance, 2002 ; Lawton, 2002). Pour rendre plus efficace les processus de recrutement, voire les professionnaliser, nous avons exposé dans notre travail que beaucoup de pays tablent sur des référentiels qui définissent les qualités et les compétences attendues des candidats. Cette procédure permet de porter le choix sur des candidats compétents. L'accession au poste de directeur d'école au Tchad demande que le candidat soit inscrit sur la liste d'aptitude ait le diplôme du Certificat d'Aptitude Pédagogique. Outre la possession de ce diplôme, il doit avoir une expérience d'enseignant d'au moins cinq ans. Il doit aussi jouir de certaines qualités sur le plan social et relationnel. L'analyse des données recueillies mettent en évidence une certaine dichotomie entre les textes officiels et les pratiques sur le terrain. Les résultats dénotent une certaine faiblesse dans la

nomination des directeurs d'école, une procédure faiblement professionnalisée. Dès lors, on assiste à des nominations de directeurs d'école basées sur des pratiques de favoritisme. En somme, il existe des pratiques de corruption dans la nomination des directeurs d'école, une situation susceptible de mettre en péril des choix basés sur la méritocratie.

L'accession à cette fonction ne fait pas toujours objet de rigueur. Nos différents répondants ont évoqué des pratiques non éthiques qui affaiblissent le choix de la personne qui doit manager l'école. Ces pratiques au sein du système éducatif tchadien confirment les constats soulevés par les travaux de Hallak et Poisson (2009) et ceux de Maier et Rotta (2009). L'analyse des données recueillies auprès de directeurs d'école et des inspecteurs montre que la nomination à la fonction de direction est affectée par les quatre types de corruption développés par Hallak et Poisson (2009) : la corruption politique, la corruption législative, la corruption administrative et la corruption bureaucratique. On peut donc dire que les politiques de recrutement des directeurs d'école souffrent de la non transparence et peuvent porter un handicap à la bonne gouvernance des écoles primaires au Tchad si l'on sait la place qu'occupe la direction de l'école (OCDE, 2001). Il est donc important que les décideurs politiques travaillent pour la professionnalisation du recrutement des directeurs d'école. Comme le suggèrent aussi Pont *et al.* (2008), les critères pour postuler au poste de directeur d'école doivent faire preuve d'assez d'ouverture pour réduire l'importance accordée au critère de l'ancienneté, ce qui pourra donner l'opportunité à des enseignants plus jeunes et dynamiques porteurs de nouvelles visions en administration scolaire.

Avec les politiques de restructuration en cours au sein du ministère de l'éducation, ce sont les Directeurs régionaux de l'éducation qui auront la responsabilité de procéder à la nomination des directeurs d'écoles de leur ressort territorial. On assiste donc à une décentralisation de la nomination des directeurs d'école. Les propositions au poste de direction seront de la compétence des inspecteurs et aussi des directeurs d'école. Concernant ces derniers, il n'est pas vraiment surprenant que le responsable d'un établissement scolaire qui observe au quotidien le travail des enseignants puisse avoir un avis éclairé sur celui-ci. Cela invite assurément à accorder une importance particulière à l'appréciation qu'auront à donner les directeurs d'école, sans pour autant remettre en cause la nécessité d'une évaluation multiple. Le jugement des pairs apparaît donc comme un mode de recrutement raisonnablement performant pour le système éducatif. Il s'agit d'une voie à privilégier si on souhaite que la nomination de nouveaux directeurs se fasse en accordant une place centrale aux compétences professionnelles. Il est nécessaire aussi d'investir dans la formation de

ceux qui précéderont à la nomination des candidats au poste de directeur d'école. La formation des directeurs d'école est une question importante soulevée aussi dans ce travail ; les résultats montrent également une faiblesse dans leur formation initiale et permanente. Les directeurs ont rarement eu droit à une formation en gestion des ressources humaines ou en animation. La plupart d'eux n'ont qu'une formation d'enseignant. Cette formation est spécifiquement basée sur des aspects pédagogiques et la gestion d'une classe, formation essentielle pour un enseignant mais pas pour un directeur d'école dont les responsabilités sont beaucoup plus élargies. Ce constat de manque de formation est préoccupant vu la diversité des responsabilités auxquelles doit faire face un directeur d'école. On peut être tenté de dire que la formation des directeurs d'école est négligée au Tchad. Il existe donc un contraste entre le profil actuel de la plupart des directeurs et le profil idéal, celui d'un ingénieur d'organisation, un expert en relation humaine, un clinicien de la pratique enseignante, un garant du projet et d'un symbole culturel (Bouvier, 1994) ; celui d'un constructeur d'équipes, d'un leader en éducation, d'un preneur de risque, d'un visionnaire (Terry, 1999) ou celui d'un instigateur d'échanges et de dialogues (Moisset, 2003), celui d'un chef d'équipe rompu dans le domaine pédagogique et du management (Lugaz et De Grauwe, 2006), etc. Ce constat est susceptible de porter un frein à une bonne gouvernance scolaire. Cette situation de manque de formation des directeurs d'école traduit le manque de ressources dont disposent le ministère en charge de l'éducation mais aussi celui d'une volonté politique. Cette situation n'est pas spécifique aux ressources humaines au sein du système éducatif. Elle affecte toute l'administration tchadienne. L'étude a révélé l'intérêt manifesté par le ministère des enseignements primaire, secondaire et de l'alphabétisation pour investir dans la formation des directeurs d'école primaires. Cette formation en perspective, pour être exhaustive, efficace et efficiente, devra englober toutes les responsabilités assumées par les directeurs d'école. Ce nouvel intérêt peut être interprété comme la valorisation du rôle central joué par le directeur dans le fonctionnement de l'établissement scolaire. Soulignons que la formation des directeurs d'école doit être accompagnée par l'amélioration de leurs conditions de travail.

Nos résultats montrent qu'au-delà du manque de formation, de l'absence de sensibilisation des acteurs mis en avant par les précédentes recherches (Hagam, 2011), il y a aussi au niveau des écoles où s'est précisément déroulée, un problème de coordination entre les individus et les entités des établissements. Il faut ajouter à cela le manque de dispositif organisationnel de travail en commun comme les groupes de partage de bonnes pratiques. Nous concernant, nous prenons la qualification professionnelle comme un processus

dynamique et continu pour lequel les établissements scolaires doivent avoir la capacité organisationnelle de changement nécessaire pour s'adapter. C'est pourquoi, il est nécessaire de travailler à la fois sur les aptitudes individuelles et organisationnelles pour donner une réponse systémique et dynamique. Nous soulignons ici que notre approche est managériale et se base sur la gestion des établissements scolaires. Elle cherche à construire ensemble avec les acteurs d'école primaire le « pouvoir d'agir ». Parlant du pouvoir d'agir, il faut signaler que notre étude dans ce domaine est exploratoire d'où la nécessité de saisir ses résultats pour mener une recherche-action, afin de travailler avec les acteurs sur les meilleurs moyens pour assurer la coordination et la mise en place des dispositifs de travail en commun. Comme nous l'avons dit tout au long de notre raisonnement, il est question de prendre en compte les représentations et les aspirations des acteurs pour construire avec eux un pouvoir agir ensemble dans les établissements.

C'est sur ce point que notre étude comporte des limites qu'il faut signaler. Nous avons utilisé l'entretien comme outil de collecte de données pour mieux comprendre la logique organisationnelle des établissements d'enseignement primaire au détriment d'autres instruments de collectes des données. Ces derniers peuvent être saisis et utilisés dans d'éventuelles recherches ultérieures pour expliquer mieux la situation. Notre approche est exploratoire alors que pour de telles études, c'est souvent la recherche action qui est préconisée. Celle-ci aurait permis de travailler avec les acteurs des établissements d'enseignement primaire pour leur permettre d'avoir la capacité d'agir. Mais il nous a semblé aussi pertinent d'évaluer dans un premier temps les compétences des établissements pour ensuite engager une recherche action. Ce sont deux approches qui peuvent s'enrichir mutuellement. Cependant, dans le contexte tchadien et dans les conditions où s'est déroulée notre enquête, nous avons opté pour ce type de recherche, car elle permet de faire un état des lieux de la question et de pressentir combien la question du management en s'appuyant sur la qualification professionnelle pourrait aider les établissements scolaire. Cela pourrait faire l'objet d'un autre travail.

7.3 PROPOSITIONS

Les données réunies pour la présente recherche montrent certes la nécessité de former les responsables scolaires. L'on constate que la plupart d'entre eux ne bénéficient guère d'une préparation formelle ou structurée à l'emploi. On avance l'idée que la situation exige une action palliative et que tout schéma de développement professionnel des responsables

scolaires doit prendre en compte des facteurs tels que les différentes étapes de la carrière (aspirant, stagiaire, début, milieu et fin de carrière). Parmi ces dimensions doivent figurer le choix du contenu (quelle formation, quels formateurs, sur quelle base), le mode d'instruction (qui, où, comment, quand) et la mesure des résultats ; on a d'un côté une prise de décision au niveau de l'établissement avec une forte participation locale à la gestion des établissements et de l'autre l'intervention des pouvoirs publics qui garantissent dans une certaine mesure la présence d'un ensemble de candidats convenablement formés et assez expérimentés pour gérer les écoles. Il faudrait notamment :

- examiner le processus et les critères de nomination des responsables pour s'assurer qu'ils répondent bien aux exigences nouvelles formulées vis-à-vis de ces responsables ;

- donner un caractère formel à l'identification et à la formation des responsables éventuels plutôt que de laisser intervenir le hasard : la planification des postes à pourvoir doit aller au-delà du simple remplacement juste-à-temps ;

- examiner les responsabilités liées à la fonction de chef d'établissement et le niveau de soutien administratif dont ils bénéficient pour veiller à ce que l'encadrement de l'enseignement soit prioritaire pour eux ;

- envisager de recruter des responsables pour une durée déterminée ;

- donner très vite la priorité au développement de l'Apprentissage Organisationnel dans les établissements, dans la mesure où l'apprentissage organisationnel, ou encore l'efficacité collégiale de l'enseignement, est la grande variable qui intervient entre l'activité de direction et le travail pédagogique d'un côté et l'amélioration subséquente des résultats scolaires de l'autre ;

- accorder davantage d'attention au contexte au sein duquel opèrent les responsables scolaires, notamment à la taille l'établissement ;

- rendre attrayant le rôle de directeur dans le cas d'établissements « difficiles » ;

- donner davantage de place dans les programmes de formation aux exemples montrant les valeurs dirigeantes en action et dépasser le cadre de la maintenance/gestion pour aborder les relations humaines et l'amélioration de l'établissement et des résultats scolaires ;

- exploiter la préférence que marquent les éducateurs pour un apprentissage fondé sur un échange entre collègues en mettant en place ou en affinant des collectivités apprenantes constituées en réseaux de qualité, en prévoyant des jeux de rôle ou un partage des responsabilités de direction, une action d'apprentissage/mentorat, etc.

- se faire une idée plus précise ou réunir des données sur les effets que peuvent avoir pour les établissements et pour les personnes qui s'y trouvent la gestion par objectifs et la formation professionnelle normée avant d'y consacrer davantage de ressources

CONCLUSION

Depuis la déclaration universelle des droits de l'homme, l'éducation est reconnue comme un droit fondamental de l'être humain. L'éducation formelle sur le plan mondial depuis lors a traversé des moments diversement appréciés. Depuis 1990, les voix s'accordent de plus en plus sur les problèmes et les besoins en éducation et les voies et moyens pour relever les défis identifiés. Dans notre étude nous avons tenté de situer le Tchad par rapport à ce mouvement mondial qui a pour objectif d'offrir plus d'éducation aux êtres humains sans distinction, une éducation de qualité qui puisse permettre à chaque citoyen du monde de participer pleinement au développement de son pays. Nous avons essayé de montrer les engagements et les actions du Tchad dans ce cadre et ce sur un pan de la question, celui de l'enseignement primaire.

De ce contexte nous avons fait émerger la question qui nous préoccupait celle de doter les directeurs d'écoles de compétences professionnelles pour leur permettre de faire efficacement face à la responsabilité qui leur est confiée.

Selon Sanders (1998) cité par Gauthier et Dembélé (2004), des recherches démontrent l'effet de l'enseignant sur le rendement des élèves qui se révèle même additif et cumulatif : nous l'avons rappelé en faisant référence à d'autres auteurs aussi.

Nous avons également évoqué des références qui ont démontré l'effet de la qualité d'une direction d'école sur le rendement des maîtres, comment par une relation de transitivité, on peut déduire l'influence d'une bonne direction sur la qualité des apprentissages des élèves. Mais alors comment « produire » des directeurs professionnels (compétents pour la fonction) face au défi de l'amélioration de la qualité de l'offre de service éducatif traduite par la qualité des apprentissages elle-même mesurée par la performance des élèves aux évaluations ? Quelles sont les pistes possibles à explorer, quels leviers peut-on actionner ? Des directeurs d'école sont gage de l'amélioration de la qualité des apprentissages dans le contexte de l'enseignement primaire publique au Tchad.

Pour nos répondants, les directeurs d'écoles sont nommés par décret ministériel sur proposition des inspecteurs des enseignements préscolaire et primaire avec validation par le Directeur régional de l'éducation et cette procédure de recrutement officiel fait l'unanimité. Les critères qui président à la nomination des directeurs sont entre autres : la possession du Certificat d'Aptitude pédagogique, l'exercice d'au moins cinq ans du métier d'enseignant expérience. Outre ces deux critères, le candidat à la direction d'école doit avoir des

compétences en administration scolaire. Les directeurs sont nommés au sein du personnel enseignant.

Si l'ensemble des acteurs optent pour la nomination comme procédure de recrutement des directeurs d'école ; procédure en vigueur selon les textes officiels, il est malheureusement constaté que la nomination souffre de grave problème en matière de transparence. Les nominations de directeurs d'école sont « politisées » et des pratiques de favoritisme l'emportent souvent sur la méritocratie. Des directeurs sont nommés et occupent leur poste à l'insu des inspecteurs. Ces pratiques sont contraires aux principes de bonne gouvernance.

Nous pensons que le système éducatif tchadien qui lutte pour sa modernisation et la bonne gestion de ses ressources humaines, doit faire l'effort pour professionnaliser le recrutement de ceux qui sont destinés à prendre en mains la gouvernance quotidienne des établissements scolaires. Le ministère en charge de l'éducation doit donc sérieusement se pencher sur cette question du choix des directeurs d'école, en confiant leur recrutement à des professionnels bien rompus, intègres et rigoureux.

Concernant les attributions des directeurs d'écoles, elles sont de trois ordres : les attributions administratives, pédagogiques et partenariales. L'exercice de ces responsabilités ajoutées au métier d'enseignement, ne rend pas la tâche facile à ceux qui l'exercent. Très peu de directeurs rencontrés sont déchargés de l'enseignement et sont encore titulaires d'une classe. Comme le révèlent aussi les résultats de l'étude, certains directeurs d'école jouent, à la fois, le rôle d'inspecteur, du conseil pédagogique et doivent être au four et au moulin.

Ces constatations amènent à affirmer que la fonction de directeur d'école est complexe, exigeant et absorbant. Elle exige des aptitudes fortes variées et un niveau de compétences poussé. Nous pensons donc qu'il est très important de revoir le statut des directeurs d'école. Nous ne pouvons terminer l'écriture de ce travail sans évoquer certaines limites. Nous voulons simplement souligner ici qu'il serait intéressant, en ce qui concerne l'échantillonnage, que la recherche soit élargie à l'ensemble des partenaires des établissements scolaires au lieu de se limiter aux directeurs d'école, aux inspecteurs et aux enseignants. Les recherches ultérieures auront donc à prendre en compte le point de vue des membres d'associations de parents d'élèves...

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AFIDES. (2007). L'Administration de l'éducation ; quelles compétences ? La revue des échanges.
- Alberto, B. (2010). La formation en tant que dispositif : du terme au concept, in B. Charlier et F. Henri (dir.), La technologie de l'éducation : recherches, pratiques et perspectives, Paris, PUF, pp. 47-59.
- Altet, M. (1992). Formation et professionnalisation des enseignants, Sciences de l'éducation, N°2-1992. pp. 154
- Altet, M. (2009). L'accompagnement dans la formation des enseignants : démarche, posture et outils in Boursier-Mougenot Isidore et Monier Fabienne (cord.
- Ardouin, T. (2013). Ingénierie de formation : Analyser, Concevoir, Réaliser, Evaluer. Paris, Dunod (4ème éd). 262p.
- Barrère.A, (2012) .Les chefs d'établissements au travail : hétérogénéité des tâches et logique d'action.
- Barthelemy, F. (2009). Médiateur social, une profession émergente ? Revue française de sociologie, N°50-2009. pp. 287-314.
- Bartoli. (1997). Définition du management de l'éducation.
- Bauer, S. & Perrenoud, O. (2016). Nouveaux modes de gouvernance et pilotage des établissements scolaires en Suisse romande .Formation et Profession, 24(1) ,84-86 .<http://ex.doi.org/10.18162/fp.2016.a91>.
- Beatriz, P. & Nusche, D. (2008). Améliorer la direction des établissements scolaires, vol.1 : politique et pratiques.
- Bélangier, J. & Bowen, F. L'appropriation de nouvelles pratiques d'interventions pédagogiques et éducatives en milieu scolaire : Réflexions sur un cadre théorique intégrateur. Education et francophonie, 40(1) ; 56-75.

- Bergeron, J. & Léger, J. (1979). Les aspects humains de l'organisation, Chicoutimi: Gaétan Morin.
- Bernatchez, J. (2011). La formation des directions d'établissement scolaire au Québec : apprendre à développer un savoir-agir complexe, *Télescope*, vol.17, n°3, p.158-175.
- Bonnet, F. (1975). *Diriger une école aujourd'hui*, Ed .A De Boeck, Bruxelles.
- Bordelau, Y. (1977). Questionnaire style de gestion du personnel. Montréal : Institut de recherches en comportement organisationnel.
- Boulvain, M. (2006). Un directeur à l'école primaire, quels rôles dans la gestion de la qualité ?
- Bourdat, M. (2016). Professionalisation : de quoi parle-t-on ?
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines.
- Bourdoncle, R. (2000). Autour des mots Professionnalisation, Formes et Dispositifs.
- Brassard, A. (2004). Rapport à l'activité éducative et identité professionnelle chez les directeurs d'établissement des ordres d'enseignement préscolaire et primaire.
- Bressoux, M. (2011). Comment favoriser le progrès des élèves ?
- Brunet, L. & Boudreault, R. (2001). Empowerment et leadership des directions d'école, Un atout pour une politique de décentralisation.
- Brunet, L. & Brassard, A. (1985). Le rôle du directeur d'école au Québec. Montréal : Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation.
- Brunet, L. & Corriveau, L. (1989). Style de gestion des directeurs et directrices d'école et efficacité organisationnelle en milieu scolaire.
- Campenhoudt, V. & Quivy, R. (2011). Manuel de recherche en sciences sociales.
- Champy, P. & Etévé, C. (2000). Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation 2ème éd, mise à jour et augmentée. Paris : Nathan.

- Charlier, B. & Deschryver, N. (2006). Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides.
- Charlier, B. & Henri, F. (2010). Apprendre avec les technologies, Paris, PUF, 168p.
- Clair, I. (2015). Gérer l'école d'aujourd'hui : compétences actuelles et souhaitées chez les nouveaux directeurs au Canada.
- Clenet, J. & Maubant, P. (2012). Formations et Professionnalisations : A l'épreuve de la complexité. Paris, L'harmattan. 302 p.
- CONFEMEN. (2010). La qualité de l'éducation un enjeu pour tous : Constats et perspectives, document de réflexion et d'orientation.
- Cros, F. (2009). Les paradoxes de l'accompagnement.
- Dara-Ahato, Y. D. (2013). Amélioration de la qualité des apprentissages dans les écoles primaires publiques au Togo.
- De Ketele, J. & Gérard, F. (2007). La qualité et le pilotage du système éducatif, in M. Behrens (Ed.). La qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Deblois, C. & Moisset, J. (1981). Problèmes de sélection des directeurs d'écoles primaires dans la région 03. Revue des sciences de l'éducation.
- Deniger, M. (2012). La gestion et l'appropriation du changement en éducation. Education et francophonie.
- Dow, L. The effect of school management patterns on organisational effectiveness, The Alberta Journal of Educational Research, vol.29, n°1, 1983, p.30-38.
- Dufty, N. et Williams, J. Participation in decision –making: The Journal of Educational Administration, vol.17, n°1, 1979, p.30-38.
- Dupriez, V. (2015). Peut-on reformer l'école ? Approches organisationnelles et institutionnelles du changement pédagogique. Louvain-la-Neuve : de boeck.

- Ewan, O. (2004). La compétence contre la qualification. Magdalena ROSENDE, assistante en sociologie du travail à l'université de Lausanne, Solidarités n°120, 18/01/01 Monde du travail.
- Frederick, W .T. The principals of scientific management.
- Fusulier, B. & Lannoy, P. (1999). Comment aménager par le management.
- Gauthier, C. et Dembélé, M. (2004). Qualité de l'enseignement et qualité de l'éducation: revue des résultats de recherche, document préparé pour EFA Global Monitoring Report, UNESCO 2004.
- Gharib, Y. (2006). Les chefs d'établissement scolaires et la motivation des enseignants, Master de recherche en Sciences de l'Education, Faculté des Sciences de l'Education, Université Saint Joseph de Beyrouth, Liban.
- Guitton, C. (2000). La professionnalisation, nouvelle catégorie de l'intervention publique
- Hagam, S. (2012). Le développement de l'éducation en Afrique Subsaharienne, exemple du Tchad. Paris : L'harmattan.
- Henry, M. & Bosson, M. (2008). L'alternance, un cadre dialogique favorable à la professionnalisation des étudiants à l'Université.
- Hopkins, D. (2007). Exploiter les possibilités de la direction systémique : étude de cas sur la direction des systèmes, OCDE, Paris.
- Hord, S. & Summers, W.A. (2008). Accompagnement du personnel enseignant par les communautés d'apprentissages professionnelles(CAP) : pratiques-clefs et caractéristiques des directions d'école.
- Jorro, A. & Wittorski, R. (2013). De la professionnalisation à la reconnaissance professionnelle Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle.
- Kaitama, B. (2011). Guide pratique du chef d'Etablissement : Tome 1.
- Kaitama, B. (2011). Guide pratique du chef d'Etablissement : TOME 2
- Labelle, J. & St-Germain, M. (2004). La gestion scolaire : une situation à améliorer ? Canada.
- March, J. G. (1981). Décisions et organisation .Les Editions d'organisation.

- Nomaye, M. (2001). Les politiques éducatives au Tchad (1960-2000). Paris : L'Harmattan.
Paris, Ed Dunod, 262p.
- Perrenoud, P. (2002) .Developper la pratique reflexive dans le métier d'enseignant.Paris.
- Ramdé, P. (2010). La perception du climat par les enseignants et les élèves et la gestion de la direction de l'école primaire.
- RESEN. (2016). Rapport d'état du système éducatif national du Tchad, Éléments d'analyse pour une refondation de l'école .république du Tchad, IPE Poole de Dakar-UNESCO, UNICEF.
- Rich, J. (2010). Les nouveaux directeurs d'écoles. Repenser l'encadrement des établissements scolaires. Bruxelles: De Boeck.
- Robinson, M.J. & Rowz, K.J. (2008).The impact of leadership on student outcomes: an analysis of the differential effects of leadership types. Educational Administration.
- Ross, J.A & Gray, P. (2006). School leadership and student achievement: the mediating effects of teacher beliefs .Canadian Journal of Education.
- Soparnot, R. (2009).Vers une gestion stratégique du changement : une perspective par la capacité organisationnelle de changement .Revue de Management et Avenir.
- Spillane, J.P. (2004).Educational leadership.In Educational Evaluation and Policy Analysys.
- Tchad. (2006). Programme d'Action National de l'Education Pour Tous.
- Tchad. (2017).Plan National de Développement : ensemble, œuvrons pour un Tchad toujours fort, solidaire et prospère.
- Tchad. (Novembre 2017). Plan Intérimaire de l'Education au Tchad : 2018-2020.
- Tsafak, G. (2001).Comprendre les sciences de l'éducation. Paris ; L'Harmattan.
- UNESCO. (2006).Les nouveaux rôles des chefs d'établissements dans l'enseignement primaire.
- Williams, R. (1997).Sweeping decentralization of educational decision-making authority. Lessons from England and New Zealand.Phi Delta Kappa.

ANNEXES

Annexes 1 : Guide d'entretien

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

CENTRE DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES HUMAINE, SOCIALES ET
EDUCATIVE

UNITE DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES HUMAINES ET
SOCIALES

FACULTE DES SCIENCES DE L'EDUCATION

DEPARTEMENT DE CURRICULA ET
EVALUATION



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

POSTGRADUATE SCHOOL, FOR SOCIAL AND
EDUCATIONAL SCIENCES

DOCTORAL UNIT OF RESEARCH AND TRAINING IN
SCIENCES OF EDUCATION AND EDUCATIONAL
ENGINEERING

FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF CURRICULA AND EVALUATION

GUIDE D'ENTRETIEN

Je souhaite avoir un entretien avec vous pour échanger sur le sujet de la fonction du directeur d'école primaire. Cet entretien est sollicité dans le cadre d'une étude pour un mémoire de master (en AES) que je mène sur la question, une contribution à l'amélioration de l'offre de l'éducation. Pour être conforme aux règles de la recherche, vos propos seront anonymes et seront exploités comme tels. Toutefois, je vais demander votre autorisation pour pouvoir enregistrer notre entretien juste pour les besoins d'une meilleure exploitation.

NB : Directeur ou instituteur est utilisé pour les deux sexes pour désigner le poste et non l'individu.

Rubrique 1

1. Quelle est la structure de votre établissement ?
2. Quel degré de confiance existe-t-il entre le personnel de l'établissement ?
3. Quels sont les modes de prise de décisions dans votre établissement ?
4. Que représente la qualification professionnelle pour vous ?

Rubrique 2 : le rôle du chef d'établissement

- 1- Pouvez-vous me parler de l'exercice de la fonction de directeur aujourd'hui ?
- 2- Que pensez-vous de la fonction de directeur d'école aujourd'hui à l'école primaire ?
- 3- Pensez-vous qu'on doit continuer avec les pratiques anciennes ? (être éligible à la fonction de directeur au bout de 05 ou 10ans de fonction sur la base de proposition de l'IDEN ou du DREN) ?
- 4- Pensez-vous que le rôle de directeur est une fonction spécifique du système éducatif ?
- 5- Cette fonction nécessite-t-elle selon vous une formation particulière pouvant s'inscrire dans un parcours de formation d'adaptation à l'emploi ?

Rubrique 3 : la formation du chef de l'établissement au Tchad

- 1- Comment envisagez-vous une formation d'un enseignant en cours d'exercice pour faire de lui un directeur ?
- 2- Pensez-vous que les instituteurs nouvellement promus au poste de direction d'école ont toutes les compétences exigibles pour ce poste ?
- 3- Pensez-vous que la fonction de directeur d'école est un métier pour lequel il faut recevoir une formation particulière ?
- 4- Que pensez-vous de l'autoformation ?

Rubrique 4: caractéristiques des directeurs d'écoles

- 1- Avant de les nommer, comment peut-on assurer les compétences des directeurs d'école selon vous ?
- 2- Comment les compétences du directeur d'école peuvent-elles influencer positivement les acquisitions scolaires des élèves ?
- 5- Quel est le style du leadership de votre établissement ?

1- Citez les compétences d'un chefs d'établissement que vous connaissez

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

2- Lesquelles sont appliquées dans votre établissement ?

.....
.....

.....
.....
3- L'application de ces compétences dans votre établissement vous permet-elle d'échanger
sur vos activités quotidiennes ? Comment ?

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

4- Les compétences appliquées vous ont permis d'améliorer quoi dans votre établissement
?

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

Merci pour votre collaboration !!!

Annexe2 : Programme de Professionalisation des directeurs

REPUBLIQUE DU TCHAD
CONSEIL MILITAIRE DE
TRANSITION
PRESIDENCE DU CONSEIL DE
TRANSITION PRIMATURE
MINISTERE DE L'EDUCATION
NATIONALE ET DE LA
PROMOTION CIVIQUE
SECRETARIAT D'ETAT A
L'EDUCATION
NATIONALE ET A LA
PROMOTION CIVIQUE
DIRECTION GENERALE DU
MINISTRE
DIRECTION GENERALE DE
L'ADMINISTRATION, DE LA
PLANIFICATION ET DES
RESSOURCES

UNITE – TRAVAIL –
PROGRES
تقدم – عول – وحدة



تَشَاد جوهدرية
رُدْ ساسة
الجوهدر
رُدْ ساسة ية
ال سذراء
ال ترب سية وزارة
رُقبة ت و ية الد ط ن
أهانة الود طنة
في الدول
ال ترب سية
رُقبة ت الد ط ن يتو
ألهانة الود طنة
العاهة الإدارة العاهة
إدارة ال تدريب و ل لتعلم
ال فني ل ثاند ي ال تعلم

PROGRAMME D'APPUI A LA PROFESSIONALISATION DES
PRATIQUES ENSEIGNANTES ET AU DEVELOPPEMENT DES
RESSOURCES
(APPRENDRE).

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE.....	i
REMERCIEMENTS.....	iii
LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS	iv
LISTE DES TABLEAUX	vii
RESUME	viii
ABSTRACT.....	ix
INTRODUCTION GENERALE	1
CHAPITRE 1 : REVUE DE LA LITTERATURE.....	6
1.1 Les travaux antérieurs sur le travail et l'activité des chefs d'établissements.....	6
1.1.1 Le rôle et la responsabilité des directions d'école	6
1.1.2 Caractéristiques socioprofessionnelles et gestion par exception	10
1.1.3 Caractéristiques sociocognitives et l'adoption des méthodes adéquates	13
1.1.4 Caractéristiques de l'école.....	15
1.1.5 Développement professionnel et collaboration professionnelle	15
1.1.5 La formation des directions d'établissement et/ou la professionnalisation de la fonction de directions d'établissements scolaire	17
1.2. Leadership scolaire et rendement académique	21
CHAPITRE 2 : ETAT DE LA QUESTION.....	23
2.1 Clarification conceptuelle	23
2.1.1 La qualification	23
2.1.2 Professionnalisation	23
2.1.3 L'autonomie professionnelle	24
2.1.4 Compétences	24
2.1.5 Le management de l'efficacité.....	24
2.1.6 Rendement scolaire.....	25
2.2. Théories explicatives	25
2.1.1 Management stratégique: les ressources comme source de performance durable.	25
2.1.1 La théorie sur le leadership éducationnel	30

2.1.2 Le leader de système ou la direction systémique.....	38
2.1.3 La théorie de l'agencivité	39
CHAPITRE 3: PROBLEMATIQUE	41
3.1 Contexte et justification	41
3.2 Position du problème de l'étude	51
3.3 Questions de recherches.....	61
3.3.1 Question de recherche générale	61
3.3.2 Questions de recherche spécifiques	61
3.4 Hypothèses de l'étude.....	61
3.4.1 Hypothèse générale de l'étude	61
3.4.2 Hypothèses spécifiques.....	62
3.5 Objectifs de l'étude.....	62
3.5.1 Objectif de recherche général	62
3.5.2 Objectifs spécifiques.....	62
3.6 But de l'étude	62
3.7 Intérêts de l'étude.....	63
3.8 Délimitation et type d'étude	65
CHAPITRE 4: L'ENSEIGNEMENT AU TCHAD : QUALIFICATION,	
 PROFESSIONNALISATION ET LA QUALITÉ DE L'ÉDUCATION	67
4.1 Historique et définition de l'éducation	67
4.2 Structures de l'éducation au Tchad.....	69
4.2.1 Enseignement préscolaire au Tchad	69
4.2.2 Le cycle primaire ou l'enseignement primaire	69
4.2.3 Enseignement Fondamental au Tchad	70
4.2.4 Enseignement Secondaire au Tchad	70
4.2.5 Enseignement Supérieur au Tchad	72
4.3 Qualification, professionnalisation et la qualité de l'éducation.....	72
4.3.1 De la gestion des qualifications à la gestion des compétences.....	73
4.3.2 Des conceptions très convergentes de la professionnalisation	75
4.3.3 Des dispositifs à la professionnalisation	79
4.4 Qualité de l'éducation et qualité des apprentissages	80
4.4.1 Notion de qualité de l'éducation.....	80
4.5 Qualité de l'éducation et qualité des apprentissages	81

DEUXIEME PARTIE :	86
CADRE METHODOLOGIQUE	86
CHAPITRE 5 : APPROCHES MÉTHODOLOGIQUES	87
5.1. Rappel de l'objectif de l'étude	87
5.2 Présentation et justification de la méthode retenue	87
5.3 Présentation du site de recherche	89
5.4 Population de l'étude	90
5.4.1 Population accessible de l'étude	90
5.4.2 Techniques d'échantillonnage et échantillon de l'étude.....	90
5.5 Outils de collecte des données	91
5.4.1 Recherche et l'analyse documentaire	91
5.4.2 Entretien.....	92
5.4.3 Enquête et ses difficultés	92
5.4.4 Déroulement de l'entretien	93
5.4.5 Difficultés rencontrées lors de l'enquête	93
5.6 Instrument de traitement des données.....	94
TROISIEME PARTIE :	96
CADRE OPERATOIRE	96
CHAPITRE 6 : PRÉSENTATION DES RESULTATS	97
6.1 Caractéristiques sociodémographiques des enquêtés	97
6.2 Structure des écoles primaires du point de vue de nos enquêtés	97
6.3. Degré de confiance entre le personnel des écoles primaires pour les participants	98
6.4 Modes de prises de décisions dans les établissements.....	100
6.5 Directeur d'école : rôles et responsabilités	102
6.5.1 Fonctions administratives	102
6.5.2 Fonctions pédagogiques.....	103
6.5.3 Fonctions politiques et partenariales.....	107
6.5.4 Critères et procédures de nomination du directeur d'école.....	107
6.5.5 Conditions pour être nommé au poste de directeur d'école.....	108
6.5.6 Procédure de recrutement des directeurs d'écoles	109
6.5.6 Recrutement des directeurs d'école : nomination <i>ou</i> élection	111
6.5.7 Déviations dans les procédures de nomination des directeurs	112

6.5.10 Formation initiale et formation continue des directeurs d'école.....	123
6.5.11 Position sur l'exigence de nouvelles compétences à construire pour la maîtrise de la fonction par un futur directeur	124
6.5.12 Position sur la nécessité de construire ces compétences par une formation.....	125
6.5.13 Proposition de formule pour construire par la formation les compétences requises chez un futur directeur	126
6.5.14 Concernant la manière dont la formation doit se faire.....	127
6.5.15 Style de leadership	128
CHAPITRE 7: INTERPRETATION, DISCUSSION DES RESULTATS ET	
PROPOSITIONS	130
7.1 INTERPRETATION	130
7.2 DISCUSSION.....	143
7.3 PROPOSITIONS	147
CONCLUSION	150
BIBLIOGRAPHIE.....	152
ANNEXES	157
TABLE DES MATIERES.....	161