

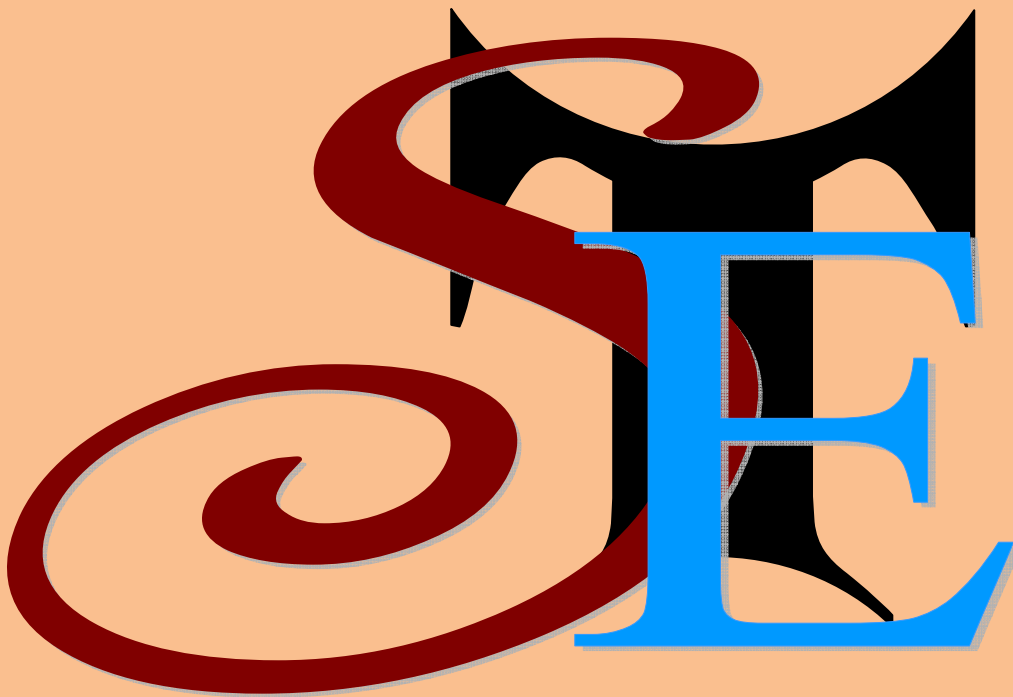


INSTITUT PEDAGOGIQUE NATIONAL  
DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET PROFESSIONNEL

---

**REVUE INTERNATIONALE DES SCIENCES  
ET TECHNOLOGIES DE L'EDUCATION**

---



**Décembre 2016 N° 006**



**INSTITUT PEDAGOGIQUE NATIONAL  
DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET  
PROFESSIONNEL**

---

**CENTRE DE RECHERCHE ET DE PRODUCTION**

---

**REVUE INTERNATIONALE DES SCIENCES  
ET TECHNOLOGIES DE L'EDUCATION**

---

Directeur de Publication ..... : Dr BERTE Zakaria, IPNETP

Secrétaire de Publication ..... : Dr KONE Koko Siaka, IPNETP

Directeur Scientifique ..... : Pr Kanvally FADIGA, ENS

***Membres du comité scientifique***

Pr BAHA Bi YOUZAN D. ....: Université de Cocody Abidjan

Pr KOUADIO Bénié Marcel .....: Université de Cocody Abidjan

Pr SANGARE Moustapha Karam.....: INPHB, Yamoussoukro

Pr GBONGUE Jean-Baptiste .....: IPNETP, Abidjan

Dr BERTE Zakaria .....: IPNETP, Abidjan



## TABLE DES MATIERES

<b>I - Editorial</b> .....	7
Zakaria BERTE .....	
<b>II – Pratiques de gestion des dirigeants d’école d’enseignement secondaire en Côte d’Ivoire</b>	
AYE Marie Florentine Ahou.....	9
<b>III – Le français dans l’enseignement supérieur technique et professionnel : quel sens et quelles propositions pour un enseignement adapté ?</b>	
Konan Jean-Claude David KOUADIO .....	37
<b>IV – L’africanité dans le roman négro-africain : l’exemple de La carte d’identité de Jean Marie ADIAFFI</b>	
TOLA TIEGNON Gabriel .....	53
<b>V – Jeunes et insertion professionnelle en Côte d’Ivoire : la formation professionnelle à l’épreuve des pratiques d’insertion</b>	
KONE Koko Siaka, KOFFI Kouakou Adjéi & EHUI Prisca Justine.....	75
<b>VI – Politiques publiques et contraintes à l’accès au financement institutionnel des jeunes porteurs de projets</b>	
TOH Alain & ALLO Guy Elvis.....	111
<b>VII – Stratégies de décentralisation du Conseil général de Grand-Bassam à Bongo et Larabia</b>	
HIEN Lewa & ATSE Achi Amedée-Pierre .....	135
<b>VIII – Le regard sociologique sur les ambiguïtés de la participation des consommateurs à la construction de pression consumériste dans le district d’Abidjan</b>	
N’GUESSAN N’Goran Olivier.....	159
<b>IX – Fait migratoire et production de l’ethnicité : cas du fonctionnement des rapports sociaux interethniques entre Lobi et Koulango dans le département de Bouna (Côte d’Ivoire)</b>	
YOUL Félix .....	177
<b>X – Propositions d’options pédagogiques pour un cycle préparatoire au Certificat d’Aptitude Professionnelle (CAP) en Côte d’Ivoire</b>	
BERTE Zakaria.....	195



**PRATIQUES DE GESTION DES DIRIGEANTS D'ÉCOLES  
D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE EN CÔTE D'IVOIRE :  
Portraits et caractérisation**

**AYE Marie Florentine Ahou,**

Assistante, enseignante-chercheur à l'Institut Pédagogique  
National de l'Enseignement Technique (IPNETP)

**RESUME**

Cette étude dresse et apprécie les portraits des pratiques de gestion des chefs d'établissement d'enseignement secondaire de Côte d'Ivoire. L'échantillon prélevé se compose, au total, de 74 dirigeants des lycées et collèges dont 40 dans le District Autonome d'Abidjan et 34 dans les localités à la périphérie du District Autonome d'Abidjan. La collecte des données a été menée auprès de ces dirigeants d'écoles à partir de deux modes d'investigation : des entretiens semi-directifs à l'aide d'un guide d'entretien et un questionnaire. De l'analyse des données recueillies, il ressort que les modalités du leadership pratiqué, de l'accompagnement pédagogique effectué et des projets d'écoles initiés et mis en œuvre se trouvent à des distances variables des modalités de la norme de référence déterminée à partir de la littérature. La congruence entre les pratiques de gestion actuelles des dirigeants d'établissement d'enseignement secondaire avec les nouvelles orientations de la gestion du rendement organisationnel en éducation, est donc très limitée.

**Mots clés :** Pratiques de gestion ; dirigeants d'écoles ; portraits ; caractérisation ; système éducatif ivoirien.

**ABSTRACT**

This study makes and estimates the aspects of Côte d'Ivoire secondary school managers' way of running the administration. The studied sample is composed of a total of 74 high schools and grammar school managers among which 40 in the district of Abidjan and 34 in the surrounding areas of Abidjan. The sampling of data has been done with the collaboration of these managers in two investigative methods: the semi-directed interviews done

using an interviewing guide and questionnaire. From the analysis of the collected data, it appears that the modalities of leadership applied, and the practiced pedagogical follow-up and the initiated and implemented schools projects are different from the modalities of the accepted norms determined from literature. This consistency between the norms and the practices of school managers is very hard.

**Keywords:** Managers' practices; school managers; aspects; characterization; Ivorian education system.

## **INTRODUCTION**

Le développement du capital humain d'une organisation aide à rendre efficaces et efficientes les ressources humaines et de façon ultime, à améliorer la performance globale de cette organisation. Le renforcement des capacités des personnels est donc en étroite relation avec l'amélioration du rendement des organisations où ils sont en activité. En effet, maximiser le potentiel des employés et augmenter leur niveau de satisfaction constituent deux objectifs majeurs de la gestion du rendement organisationnel. C'est pourquoi, la première étape du processus de modernisation de la profession de gestionnaire consiste-telle à évaluer les pratiques de gestion par rapport à une norme commune (Bonniol et Genthon,1989). Ainsi, les pratiques de gestion des responsables des structures d'éducation/formation doivent-elles être interrogées à l'instar des pratiques d'enseignement, si l'on veut explorer toutes les voies d'amélioration du rendement du système éducatif ivoirien. C'est dans cette optique que la présente étude se propose de dresser et apprécier les portraits des pratiques de gestion des dirigeants d'établissement d'enseignement secondaire.

## **CONTEXTE ET PROBLEMATIQUE**

L'analyse de l'environnement socioéconomique révèle entre autres indicateurs, une demande sociale d'éducation de plus en plus forte, des attentes de services de qualité vis-à-vis de l'école, un nombre croissant d'élèves en difficultés, une intégration des systèmes éducatifs du fait du développement des nouvelles technologies de l'information et de la communication. En conséquence, les activités et tâches assumées par le chef



d'établissement scolaire deviennent de plus en plus complexes. Cette complexité est liée aux responsabilités multiples qui lui incombent, à l'hétérogénéité des acteurs de l'organisation qu'il faut parvenir à mettre en synergie, au type de service rendu et à l'évaluation de son efficacité (AYE, 2014). Cette situation exige du chef d'établissement scolaire, en tant que gestionnaire du rendement de l'organisation qu'il dirige, l'acquisition de nouvelles compétences professionnelles afin d'être apte à offrir une prestation à la hauteur des attentes des parents d'élèves et de la société en général.

Puisque la complexité des tâches qui incombent au chef d'établissement scolaire nécessite que ses compétences soient actualisées et enrichies, et que sa responsabilité dans la gestion du rendement de l'école est avérée, interroger ses pratiques de gestion présente un intérêt. Quels portraits peut-on dresser des pratiques de gestion actuelles des dirigeants d'établissement d'enseignement secondaire et quelle congruence ou quel écart constate-t-on entre ces pratiques de gestion et les nouvelles orientations de la gestion du rendement organisationnel en éducation ?

## CADRE CONCEPTUEL DE L'ETUDE

### *Pratiques de gestion des écoles*

La pratique professionnelle est définie par Le Boterf (2004) comme le processus d'actions réelles qu'une personne met en œuvre pour faire face aux exigences prescrites d'une situation professionnelle. En cela la pratique de gestion du chef d'établissement scolaire est le processus d'actions qu'il met en œuvre pour faire face aux exigences d'une situation de gestion des enseignements et des ressources de l'éducation.

Pelletier (2006) décrit les pratiques de gestion des chefs d'établissement scolaire dont les écoles enregistrent des taux de réussite élevés de leurs élèves. Les caractéristiques de ces pratiques, au nombre de six, sont les suivantes : des dirigeants constamment engagés dans des activités d'encadrement et d'accompagnement de l'ensemble du personnel et des élèves ; sachant établir des relations de confiance élevées et mobiliser les efforts de travail des uns et des autres pour l'apprentissage des élèves et leur réussite ; capables de déléguer et de responsabiliser en favorisant le travail

collaboratif en équipe ; engagés dans des activités d'animation et de développement pédagogique au sein de leur école ; sachant favoriser les collaborations partenariales pour inscrire l'école dans son milieu économique et des dirigeants ayant une soif permanente de connaissances et de formation.

Sur la base de ce cadre conceptuel relatif aux facteurs internes d'efficacité des écoles, les pratiques de gestion du chef d'établissement scolaire dans cette étude se déclinent en pratiques relatives au leadership adopté, à l'accompagnement pédagogique effectué et au projet d'école initié et /ou mis en œuvre.

### ***Leadership du dirigeant d'établissement scolaire***

Boudreault (2003) explique que compte tenu de la complexité du travail des enseignants et de la reconnaissance professionnelle de la majorité du personnel d'une école, la direction ne peut diriger ces ressources humaines en dictant les gestes professionnels à poser. Ainsi, dans la gestion des ressources d'une école, il sera davantage question de leadership que d'autorité.

Adizes (1991), dans la perspective de la théorie de la contingence des organisations de Fiedler (1978), explique que l'efficacité d'un style de leadership donné dépend d'un certain nombre de caractéristiques de la situation, y compris la structure des récompenses offertes par l'organisation, le pouvoir formel attaché à la position du cadre, la nature du travail qu'il supervise, le climat de son organisation, ainsi que des caractéristiques du cadre lui-même : ses aptitudes, ses attentes, sa personnalité. Pour lui, il n'y a pas un style unique efficace dans toutes les situations (car la réalité est plus complexe), et qu'il faut faire appel, selon les besoins, à différentes approches. Il définit ainsi quatre styles de leadership : le *style du producteur*, le *style de l'administrateur*, le *style de l'intégrateur* et le *style de l'entrepreneur*.

Ces styles de leadership appliqués au milieu scolaire, sont décrits par Brunet (2003)<sup>1</sup>.

En somme, le leadership efficace en milieu éducatif est celui qui est compatible avec les tendances qui privilégient l'écoute, la responsabilisation et l'implication des collaborateurs à l'instar du leadership transformationnel décrit par Bennis et Nanus (1985) et adapté au milieu éducatif par Basse et Avolio (1994), ainsi que les tendances de leadership orientées vers l'ajustement des pratiques et du style de gestion à la situation de l'organisation et aux contraintes environnementales, dans la perspective situationniste de Fiedler (1966) et celle de Hersey et Blanchard (1989).

### ***Supervision ou accompagnement pédagogique***

Le coaching est un processus qui amène l'employé dans l'entreprise, selon Lauzon et Madgin (2003), à mener une réflexion sur ses actions quotidiennes, à expérimenter de nouvelles stratégies et à se perfectionner. Le coaching a pour objectif d'améliorer l'acte professionnel des employés, voire d'intervenir afin de résoudre des problèmes de performance individuelle.

Rapporté à l'école, ce coaching, appelé supervision ou accompagnement pédagogique, a pour but d'aider l'enseignant à améliorer sa pratique professionnelle et à se développer sur le plan professionnel.

En se référant à Quirion (1994) Lauzon et Madgin (2003) expliquent l'objectif et la démarche de la supervision pédagogique ou accompagnement pédagogique comme suit:

---

<sup>1</sup> **Le style du producteur** : les comportements sont orientés vers la tâche car la direction de l'école se préoccupe de l'atteinte des résultats ; **Le style de l'administrateur** : les comportements sont centrés sur le contrôle et l'ordre afin que les tâches soient bien accomplies et de la meilleure manière qui soit ; **Le style de l'intégrateur** : les comportements s'articulent autour de l'attention portée aux autres et du désir de trouver des accords et des compromis ; **L'entrepreneur** aime le changement et l'innovation et son esprit créatif est soutenu par sa capacité de prendre des risques et d'initier de nouveaux projets.

*« Le cœur de la supervision pédagogique est constitué d'un jugement critique qu'un directeur d'école porte sur des tâches d'enseignement en relation avec un cadre de référence préalablement défini. En résumé, c'est un processus qui commence par la construction d'un cadre de référence et qui se poursuit par une période d'observation. Ces deux étapes sont suivies par une analyse critique pour enfin aboutir en relation d'aide auprès des individus et des groupes concernés. Selon le degré de développement de ses employés, cette aide peut prendre différentes formes : une direction plus formaliste, un parrainage avec un collègue de travail, un perfectionnement adapté, un entraînement plus soutenu, des félicitations plus fréquentes, une délégation plus forte, etc. » (p. 134).*

L'accompagnement pédagogique comporte donc un cadre de référence et des modes d'intervention (Godin et Massé, 1993).

#### ***Projet d'établissement scolaire ou projet d'école***

Le projet d'établissement scolaire ou projet d'école peut être défini de manière opérationnelle comme un ensemble articulé de priorités en termes d'actions concrètes qui sont retenues et définies compte tenu de la situation de l'établissement, notamment au triple plan de l'enseignement, de l'apprentissage et du rendement scolaire des élèves. Il suppose un assez large consensus de la part de ceux ou celles qui œuvrent au sein de l'établissement (Tilman et Ouali, 2001). Dans ce sens, le projet d'établissement est à la fois un outil de représentation et de présentation formelle du travail de ses acteurs. C'est également un instrument de communication sur le plan interne entre les acteurs de l'établissement et sur le plan externe entre l'établissement et son environnement. Dans la même perspective, le projet d'établissement scolaire donne sens et cohérence aux diverses activités qui s'y déroulent tout en traçant les voies du changement.

*« Le projet d'établissement scolaire est un schéma-directeur qui sert à orienter l'action éducative » (Tilman et Ouali, 2001, p 84).*

L'élaboration, la mise en œuvre et l'évaluation du projet d'établissement constituent donc une opérationnalisation en milieu scolaire, de la gestion du changement.

Le projet d'école montre l'aptitude du chef d'établissement à innover et à gérer une innovation, c'est-à-dire à gérer le changement. Le développement d'un projet d'école (prévision, exécution et évaluation) est également un indicateur important de l'aptitude du chef d'établissement à mettre en œuvre le processus de gest

METHODOLOGIE

***Population et échantillon***

La population de l'étude concerne les chefs d'établissement d'enseignement secondaire du District Autonome d'Abidjan (composé des dix communes de la ville d' Abidjan et des deux communes périphériques de Bingerville et Anyama) et des villes de Grand Bassam, Bonoua, Dabou et Alépé, à la périphérie du district d' Abidjan..

**Tableau N°1 : Répartition des établissements scolaires secondaires sur le terrain des enquêtes et prélèvement de l'échantillon**

<b>Zone d'implantation de l'établissement</b>	<b>District Abidjan</b>	<b>Total prélèvement District d'Abidjan</b>	<b>Localités périphériques d' Abidjan</b>	<b>Total prélèvement localités périphériques</b>	<b>Total général prélèvement</b>
<b>Statut de l'établissement</b>					
<b>Public standard</b>	22	10 / 22	15	15 / 15	25
<b>Public municipal</b>	10	10 / 10	02	02 / 02	12
<b>Prive confessionnel</b>	15	10 / 15	06	06 / 06	16
<b>Prive laïc</b>	238	10 / 238	31	11 / 31	21
<b>Total général prélèvement</b>		40		34	74

Puisqu'il y a un administrateur par établissement scolaire, le prélèvement des établissements est aussi celui des acteurs. Par souci de représentativité de l'échantillon, le prélèvement a été fait en tenant compte du statut de l'établissement scolaire (public standard<sup>2</sup>, public municipal, privé laïc et privé confessionnel chrétien). Dans le District Autonome d'Abidjan tout comme dans les localités périphériques de Grand Bassam, Bonoua, Dabou et Alépé, le constat est que les établissements publics municipaux sont sous représentés (12 sur 339, soit 3,53%) parmi les établissements existants sur le terrain des enquêtes, tandis que les établissements privés laïcs sont surreprésentés (269 sur 339, soit 79.35%).

<sup>2</sup>Etablissement public dont le financement et la construction sont le fait de l'Etat central.

Le choix d'un étalon, c'est-à-dire de la plus petite unité, a été retenu pour faire les prélèvements. Ainsi dans le district d'Abidjan, puisqu'on ne dénombre au total que 10 établissements publics municipaux sur le terrain des enquêtes, cet effectif de 10 établissements a été retenu comme étalon pour le prélèvement par choix aléatoire sur les effectifs des établissements scolaires. Ce qui donne au total 40 établissements scolaires pour le district d'Abidjan: soit 10 par type d'établissement. Cependant, là où les établissements scolaires sont en terme numérique en dessous de l'étalon, principalement dans les localités de Grand Bassam, de Dabou et d'Alépé, l'existant a été maintenu. Ce qui donne au total 34 établissements prélevés dans ces localités périphériques du district d'Abidjan.

Notre préoccupation dans cette étude, c'est davantage la représentativité de l'échantillon en termes de statuts d'établissements scolaires secondaires, que la représentativité en termes de poids numérique.

#### ***Modes de collecte et plan d'analyse des données***

Deux modes de collecte des données ont été utilisés ; à savoir : l'entretien semi-directif à partir d'un guide d'entretien et un questionnaire. Ces deux instruments d'investigation ont été adressés aux 74 chefs d'établissement scolaire de l'échantillon.

La procédure par laquelle nous allons apprécier, à partir des données d'enquêtes, les pratiques de gestion se résume en trois étapes qui sont les suivantes :

Dans une première étape, la démarche consiste à créer une matrice des critères d'appréciation à partir des indicateurs ou déterminants des meilleures pratiques de gestion selon la littérature. Il s'agit des indicateurs du leadership efficace, de l'accompagnement pédagogique effectif et du projet d'établissement scolaire aux retombées directes sur les apprentissages des élèves. Cette étape a pour objectif d'élaborer une norme de référence issue de la littérature. (Voir les matrices des critères d'appréciation des pratiques de gestion, en annexe).

Dans une deuxième étape, l'approche consiste à dresser, à partir des données d'enquêtes, des portraits des pratiques de gestion relatives au leadership exercé, à l'accompagnement pédagogique pratiqué et au projet

d'établissement initié et mis en œuvre. Cette deuxième étape vise à fournir une base de données issue de la recherche empirique.

Dans une troisième étape, la démarche consiste à apprécier l'écart ou bien la congruence entre les portraits des pratiques de gestion, dressés à partir des données d'enquêtes, et les normes déterminées à partir de la littérature. Cette étape vise à caractériser les portraits dressés.

## **PRESENTATION DES RESULTATS**

### **1. Le style de leadership privilégié par les chefs d'établissement scolaire**

Le leadership efficace en milieu éducatif est celui qui est compatible avec les tendances qui privilégient l'écoute, la responsabilisation et l'implication des collaborateurs, à l'instar du leadership transformationnel (Basse et Avolio, 1994 ; Benis et Nanus, 1985), ainsi que les tendances de leadership orientées vers l'ajustement des pratiques et du style de gestion à la situation de l'organisation et aux contraintes environnementales, dans la perspective situationniste (Fiedler (1978) ; Hersey et Blanchard (1989).



**TABLEAU N°2 : Portrait du (des) style (s) de leadership privilégié(s)  
par les administrateurs d'établissement scolaire**

Styles de leadership privilégiés  Pratiques de leadership	Leadership du producteur		Leadership de l'administrateur		Leadership de l'intégrateur		Leadership de l'entrepreneur		TOTAL	
	Ef f	Fréq %	Ef f	Fréq %	Ef f	Fréq %	Ef f	Fréq %	Ef f	Fréq %
Coordination par les réunions	15	21,13 %	45	63,38 %	4	5,63%	7	9,86%	71	95,95 %
critères de Responsabilisation des collaborateurs	12	17,14 %	40	57,14 %	8	11,43 %	10	14,29 %	70	94,59 %
Modes de responsabilisation des collaborateurs	19	25,68 %	16	21,62 %	25	33,78 %	14	18,92 %	74	100 %
Actions de mobilisation	24	32,43 %	20	27,03 %	16	21,62 %	14	18,92 %	74	100 %
Prise en compte des suggestions	1	1,45%	6	8,70%	43	62,32 %	19	27,54 %	69	93,24 %
Implication des collaborateurs dans le projet	6	11,76 %	31	60,78 %	13	25,49 %	1	1,96%	51	68,92 %
Implication des élèves dans le projet	6	11,76 %	34	66,67 %	8	15,69 %	3	5,88%	51	68,92 %

Styles de leadership privilégiés  Pratiques de leadership	Leadership du producteur		Leadership de l'administrateur		Leadership de l'intégrateur		Leadership de l'entrepreneur		TOTAL	
	Ef f	Fréq	Ef f	Fréq	Ef f	Fréq	Ef f	Fréq	Ef f	Fréq
En moyenne		17,34 %		43,62 %		25,14 %		13,91 %		88,80 %  100%

Les résultats révèlent dans l'ensemble la prédominance du style dit de l'administrateur : près de la moitié, soit 43.62% l'adoptent. Ensuite vient le style dit de l'intégrateur, privilégié par le quart des administrateurs d'établissement scolaire, soit 25.49%. Puis le tour du style dit du producteur, privilégié par seulement 17.34% des chefs d'établissement scolaire. Le style de leadership le moins adopté par les chefs d'établissement scolaire, est le style dit de l'entrepreneur : seulement 13.91% d'entre les chefs d'établissement scolaire l'adoptent.

En somme, ces résultats révèlent la primauté du style de l'administrateur dans la gestion des établissements d'enseignement secondaire concernés par les enquêtes.

Ses avantages : Etant axé sur la recherche de l'efficacité par l'efficience, ce style de direction fait gagner du temps car les délais de réalisation des tâches confiées sont respectés. De plus, du fait de la recherche de l'efficience, l'accent est mis sur l'utilisation sans gaspillage des ressources disponibles.

Ses inconvénients : La rigidité de ce style de leadership limite la créativité et l'innovation, et ne favorise pas l'implication des collaborateurs non administratifs, celle des enseignants notamment, car la prise de décision n'est pas collégiale, l'écoute est limitée et la vision du chef d'établissement,

s'il en a, n'est pas largement partagée, faute de diffusion suffisante ( peu de collaborateurs qui s'approprient la vision pour servir de relais).

Il est à remarquer que malgré l'existence dans les établissements scolaires publics de comités de gestion (COGES), la gestion collégiale ou participative qui caractérise le style intégrateur et le style entrepreneur, est privilégiée au total par moins de la moitié, soit 39.05% (25.14%+13.91%) des chefs d'établissement scolaire. Or le leadership du chef d'établissement scolaire doit rechercher la satisfaction des enseignants (TOUSSAINT, 2003) afin de provoquer leur engagement pour la réussite des élèves. La primauté du style administrateur est donc un handicap pour la mobilisation des enseignants.

## **2. L'accompagnement pédagogique pratiqué dans les établissements scolaires**

D'après les critères d'appréciation (en annexe), l'accompagnement pédagogique classé effectif qui s'inspire du modèle de Godin et Massé (1993), est l'accompagnement qui comporte un cadre de référence et plusieurs modes d'intervention et qui se pratique sous plusieurs formes afin d'apporter les correctifs adaptés aux pratiques professionnelles des enseignants. Nous avons retenu que l'accompagnement pédagogique est effectif lorsque les enseignants reçoivent au moins une visite de classe par an du chef d'établissement ou d'un adjoint au chef d'établissement (par responsabilisation de celui-ci) ; lorsque les buts recherchés lors de ces visites entrent à la fois dans le cadre de la vérification de la progression des programmes enseignés, des qualités pédagogiques de l'enseignant, de l'application de la méthode pédagogique en vigueur, de la tenue des documents administratifs et pédagogiques et des évaluations faites aux élèves ; lorsque l'activité des conseils d'enseignement est effective à travers l'existence d'une action de mentorat des enseignants expérimentés (encouragée par la direction) en faveur des nouveaux enseignants et lorsque des séminaires sont organisés pour le renforcement des capacités des enseignants et pour l'amélioration de leurs pratiques, dans une collaboration de l'équipe de direction avec les conseils d'enseignement.

**TABLEAU N°3 : Portrait de l'accompagnement pédagogique**

NIVEAUX		Accompagnement effectif (au moins 1fois/an)		Accompagnement assez effectif (1 fois/an)		Accompagnement passablement effectif (tous les 2 ans)		Accompagnement insuffisant (tous les 3 ans)		Mauvais accompagnement ou accompagnement défaillant		Base des réponses
		INDICATEURS	Eff	fréq.	Eff	Fréq.	Eff	fréq.	Eff	fréq.	Eff	
Rythme des visites de classe		0	0.00%	0	0.00%	6	13.95%	13	30.23%	24	55.81%	43/74 (58.10%)
Buts des visites de classe		12	18.46%	7	10.77%	15	23.08%	13	20.00%	18	27.69%	65/74 (87.83%)
Mode d'accompagnement	des enseignants en difficultés	30	46.15%	10	15.38%	2	3.08%	11	16.92%	12	18.46%	65/74 (87.83%)
	des Nouveaux enseignants	31	47.69%	8	12.31%	6	9.23%		0.00%	20	30.76%	65/74 (87.83%)
En moyenne			<b>28.08%</b>		<b>9.62%</b>		<b>12.33%</b>		<b>16.79%</b>		<b>33.18%</b>	<b>60/74 100%</b>

Sur la base du sous échantillon des réponses exploitables agrégées par établissement (65 établissements répondants sur 74) et des moyennes des réponses par établissement, nous notons qu'un peu plus du quart, soit seulement 28.08% des chefs d'établissement scolaire pratiquent un accompagnement pédagogique classé effectif dans l'ensemble.

Quand l'accompagnement pédagogique est apprécié comme pratiqué, le rythme des visites de classe le plus fréquent, soit 30.23% des cas, est une visite de classe par enseignant tous les trois ans. Quant aux buts visés lors

des visites, ils sont classés conformes à la norme de référence seulement dans une proportion de 18.46% et les plus fortes proportions enregistrées, 27.69% et 23.08%, concernent respectivement le suivi de la progression des programmes enseignés et la vérification de l'application des méthodes pédagogiques en vigueur.

Sur la base des modes d'accompagnement pédagogique répertoriés dans les données recueillies, les formes d'accompagnement résultantes sont le mentorat par les pairs, les visites de classe du chef d'établissement suivies d'entretiens, les visites d'évaluation formative des conseillers pédagogiques et les séminaires de renforcement des capacités.

**Tableau N°4 : Les formes d'accompagnement des nouveaux enseignants**

<b>Modes d'accompagnement pédagogique</b>	<b>Réponses (oui) classées par établissements répondants</b>	<b>Proportions</b>	<b>Formes d'accompagnement résultantes</b>
En les insérant à leurs conseils d'enseignement	31/65	47.69%	Mentorat des enseignants expérimentés
Par des instructions et conseils du CE	8/65	12.30%	Visites de classe du C.E suivies d'entretiens
En faisant appel aux animateurs et conseillers pédagogiques	6/65	9.23%	visites d'évaluation formative du nouvel enseignant
Encadrement inexistant	2/65	3.07%	
<b>TOTAL</b>	<b>65/65</b>	<b>100%</b>	

**Tableau N°5: Les formes d'accompagnement des enseignants ayant des problèmes particuliers en classe**

<b>Modes d'accompagnement pédagogique</b>	<b>Réponses (oui) par établissements répondants</b>	<b>Proportions</b>	<b>Formes d'accompagnement résultantes</b>
sollicite Les conseillers pédagogiques (l'antenne pédagogique)	5/65	7.69%	Séminaires de formation
Rencontre de l'enseignant pour entretien	30/65	46.15%	Visites de classe suivies d'entretiens
Rencontre des classes concernées	2/65	3.08%	Entretien avec les élèves
Sollicite le concours de l'unité pédagogique	16/65	24.62%	Mentorat par les pairs
Encadrement inexistant	2	3.08%	
<b>TOTAL</b>	<b>65</b>	<b>100%</b>	

En ce qui concerne les formes de l'accompagnement pédagogique, le mentorat par les enseignants expérimentés est la forme d'accompagnement privilégiée dans les établissements scolaires, quand il s'agit d'accompagner les nouveaux enseignants : près de la moitié, soit 47.69% des chefs d'établissement scolaire le pratiquent ; tandis que la visite de classe du chef d'établissement suivie d'un entretien avec l'enseignant concerné, est la forme d'accompagnement privilégiée lorsqu'il s'agit d'accompagner des enseignants ayant des problèmes particuliers en classe : 46.15% des chefs d'établissement le pratiquent. Ces résultats révèlent que les visites de classe

des chefs d'établissement scolaire sont orientées en majorité vers la résolution de problèmes ponctuels au niveau des enseignants.

L'organisation de séminaires de formation pour le renforcement des capacités (7.69% des cas) et l'évaluation formative faite par les animateurs et conseillers pédagogiques (9.23% des cas) ont les plus faibles proportions. Le renforcement des capacités des collaborateurs à travers des séminaires de formation est donc la forme d'accompagnement pédagogique la plus faiblement adoptée par les dirigeants d'établissement scolaire ; cependant, elle est encouragée par l'équipe de direction quand les conseils d'enseignement prennent l'initiative de ces séminaires. L'amélioration des pratiques pédagogiques dépend donc essentiellement du dynamisme des conseils d'enseignement.

Somme toute, l'accompagnement pédagogique est plus pratiqué de façon indirecte, à travers les conseils d'enseignement et les unités pédagogiques, que pratiqué de façon directe par les chefs d'établissement scolaire. Il s'agit donc d'un accompagnement fortement délégué ou plus exactement fortement récupéré par les conseils d'enseignement.

L'écart entre le portrait de l'accompagnement pédagogique issu des résultats d'enquêtes et la norme de référence selon la littérature est mis en évidence en considérant de façon globale la proportion des chefs d'établissement scolaire qui pratiquent un accompagnement pédagogique classé effectif (28.08%). Ainsi, la majorité des pratiques d'accompagnement pédagogique, soit 71.92%, s'écartent de la norme de référence.

### **3. Les projets d'école initiés et mis en œuvre**

D'après les critères d'appréciation (en annexe) qui s'inspirent des indicateurs du projet d'établissement scolaire définis par Moisset et Plante (2003), le projet d'établissement scolaire de référence est celui dont les retombées sont classées directes sur les apprentissages des élèves ; c'est-à-dire qui vise les buts suivants : inciter à l'excellence (forger le goût de l'effort, éradiquer la tricherie), forger le goût de la lecture ou de la documentation, faciliter le travail des personnels par l'informatisation, forger le goût pour un environnement sain et agréable, cultiver le respect du bien commun et forger l'esprit d'équipe. Il s'agit de projets d'innovations

d'ordre pédagogique et éducatif ou d'acquisition d'équipements didactiques ou de lancement d'activités socioéducatives.

**Tableau N°6 : Portrait des projets initiés dans les établissements scolaires**

Niveaux des projets indicateurs	Projets à retombées directes sur les apprentissages		Projets à retombées indirectes sur les apprentissage	
	Effectifs.	Proportions	Effectifs.	Proportions
<b>Buts visés</b>	20	33.90%	39	66.10%
<b>Situations auxquelles les projets s'adressent (domaines d'activités)</b>	18	30.51%	41	69.49%
<b>EN MOYENNE</b>	19	32.20%	40	67.80%
<b>TOTAL (effectifs de CE)</b>	<b>59</b>			

Seulement moins du tiers des établissements scolaires ayant initié et/ou mis en œuvre des projets, soit 32.20% (19/59), ont des projets classés à retombées directes sur les apprentissages des élèves. Les différents types de projets initiés dans les établissements scolaires sont par ordre de fréquence des projets axés sur l'acquisition d'équipements non didactiques (39.19%), des projets axés sur la construction de bâtiments pour accroître les capacités d'accueil (37.84%), des projets centrés sur la réhabilitation des infrastructures et des équipements (36.49%), des projets axés sur l'introduction d'une innovation à caractère pédagogique et l'acquisition d'équipements didactiques (18.92%), des projets centrés sur l'environnement socio éducatif, c'est-à-dire axés sur le lancement d'activités socio éducatives et l'installation d'infrastructures et équipements pour le service à l'élève (6.76%).



Ainsi, la majorité des projets initiés dans les établissements scolaires, soit 67.80%, ont-ils une incidence indirecte sur les apprentissages des élèves car ils visent en majorité l'amélioration du cadre d'études des élèves et du cadre de travail des enseignants. Cela révèle par ailleurs que les établissements scolaires d'une manière générale ont des besoins de réhabilitation, d'accroissement des capacités d'accueil et d'équipement, domaines d'activités où la plupart des projets initiés se concentrent.

En ce qui concerne l'écart entre le portrait des projets initiés issu des résultats d'enquêtes et la norme de référence selon la littérature, si nous considérons de façon globale la proportion des projets d'établissement scolaire ayant des retombées classées directes sur les apprentissages des élèves (32.21%), la majorité des projets initiés, soit 67.80%, s'écartent de la norme de référence.

De façon globale, les modalités des pratiques de gestion des chefs d'établissement scolaire interrogés s'écartent de celles des pratiques de gestion de référence déterminées à partir de la littérature.

## **DISCUSSION DES RESULTATS**

Les résultats ont révélé des écarts au niveau des portraits des pratiques de gestion des dirigeants d'établissement scolaire, par rapport aux normes de référence déterminées. Les pratiques de gestion relatives au leadership pratiqué s'écartent de la norme de référence dans 75% des cas (soit 3 cas sur 4); les pratiques en rapport avec l'accompagnement pédagogique effectué s'en éloignent dans 71.92 % des cas (soit pratiquement 3 cas sur 4); enfin les pratiques de gestion relatives aux projets d'établissement scolaire initiées et/ou mis en œuvre s'écartent de la norme de référence dans 67.80% des cas (soit environ 2 cas sur 3).

Basse et Avolio (1994), se référant à Bennis et Nanus (1985), soulignent que le leadership qui motive les enseignants et qui entraîne leur engagement est le leadership transformationnel dont les caractéristiques sont: l'identification et le soutien d'une vision de l'organisation, la stimulation intellectuelle des membres (prise de décision collégiale, persuasion à travers des messages inspirants, reconnaissance de la compétence...) et la considération individuelle. Par contre, les résultats de la présente étude ont révélé que le style de leadership privilégié par

les 74 chefs d'établissement scolaire interrogés est le style dit de l'administrateur (43.62% des cas contre 56.38. % pour les trois autres styles). C'est un style de direction à caractère autocratique, centré sur la recherche de la meilleure manière d'accomplir la tâche pour atteindre le but visé, en minimisant les coûts et le temps. De plus, environ deux tiers (60.96%) des chefs d'établissement scolaire de l'étude privilégient les styles de leadership moins flexibles et axés sur la recherche de l'efficacité et de l'efficacité à court terme (style de l'administrateur : 43.62% des cas et le style du producteur : 17.34% des cas). La primauté donnée à ces styles de gestion aux antipodes du leadership transformationnel, ne peut pas entraîner la motivation et l'engagement des enseignants (Toussaint, 2003).

Par ailleurs, Adizes (1991), dans la perspective de la théorie de la contingence des organisations de Fiedler (1978), explique que l'efficacité d'un style de leadership donné dépend d'un certain nombre de caractéristiques de la situation, y compris la structure des récompenses offertes par l'organisation, le pouvoir formel attaché à la position du cadre, la nature du travail qu'il supervise, le climat de son organisation, ainsi que des caractéristiques du cadre lui-même : ses aptitudes, ses attentes, sa personnalité. Il n'y a donc pas un style de leadership efficace dans toutes les situations. Ainsi, le style de leadership le plus fréquent est-il révélateur de la dynamique organisationnelle. Au regard de cette perspective, les styles de leadership privilégiés par les dirigeants d'école dans cette étude s'apparentent, dans leurs caractéristiques, aux pratiques de gestion compatibles avec un contexte de vulnérabilité organisationnelle (Collerette et Schneider (1996). C'est un leadership qui révèle que les établissements scolaires concernés passent par une phase de stagnation ou dans le meilleur des cas, ils sont en phase de maturité (Thiébeaut, 1995 se référant à Hersey et Blanchard, 1989) ; car c'est dans ces contextes là que ces stratégies de gestion sont efficaces.

Quant aux pratiques de gestion des établissements scolaires relatives à l'accompagnement pédagogique, Goddard (2000) associe l'efficacité des enseignants à leur influence sur les décisions de l'école. Ce qui signifie que plus les enseignants prennent part aux décisions, plus ils se sentent importants et ont envie de s'engager dans l'établissement. Cependant, les résultats des enquêtes dans la présente étude ont révélé que bien que le mentorat par les pairs (les enseignants expérimentés) soit la forme

d'accompagnement pédagogique la plus répandue dans les établissements répondants (47.69% des cas) , cette situation est moins la conséquence d'un grand pouvoir de décision dévolu aux enseignants dans l'école que celle à notre avis de la défaillance de l'accompagnement pédagogique direct du chef d'établissement, manifestée par une faible fréquence des visites de classes (la plus forte fréquence est une visite de classe tous les trois ans par enseignant), que les conseils d'enseignement essaient de combler à travers le mentorat par les pairs. Par ailleurs, Lauzon et Madgin (2003) expliquent que l'accompagnement pédagogique est un processus qui commence par la construction d'un cadre de référence, suivi d'une période d'observation et d'analyse critique de la pratique pédagogique observée, pour enfin aboutir en relation d'aide auprès des individus ou des groupes concernés. Or les résultats issus des enquêtes révèlent que le renforcement des capacités des collaborateurs à travers des séminaires de formation est la forme d'accompagnement pédagogique la plus faiblement adoptée par les dirigeants d'établissement scolaire (7.69%). Le renforcement des capacités des enseignants étant en étroite relation avec l'amélioration du rendement des écoles, la situation ci-dessus décrite questionne l'efficacité des établissements scolaires.

Gauthier (2006) explique que les écoles efficaces sont celles qui sont dirigées selon la démarche de projet. Moisset et Plante (2003) ont défini des indicateurs pour évaluer les projets d'établissement scolaire : il s'agit des valeurs défendues par l'établissement à travers le projet ; la situation particulière et dominante à laquelle le projet s'adresse ; les buts spécifiques poursuivis par l'établissement à travers le projet et les retombées du projet sur les élèves en termes de compétences et de comportements acquis. La présente étude abonde dans cette perspective en définissant, à partir des indicateurs relatifs aux retombées du projet d'école, deux catégories : les projets à retombées directes sur les apprentissages (projet d'innovation d'ordre pédagogique ; projet d'activités socio éducatives ; projet d'acquisition d'équipements didactiques) et les projets à retombées indirectes sur les apprentissages des élèves (projet d'acquisition d'équipements non didactiques ; projet axé sur l'amélioration des infrastructures et du cadre physique ; projet de construction de bâtiments). Cette distinction entre les projets a permis d'affiner l'analyse et de découvrir que sur les 59 projets d'écoles déclarés par les dirigeants des

établissements scolaires lors des enquêtes, seulement 19 projets, soit 32.20% ont des retombées directes sur les apprentissages des élèves. Tilman et Ouali (2001) expliquent que le projet d'établissement scolaire suppose un assez large consensus de la part de ceux ou celles qui œuvrent au sein de l'établissement. Cependant, les résultats dans la présente étude révèlent que les projets initiés et mis en œuvre dans les établissements scolaires concernent dans leur majorité des travaux d'accroissement des capacités d'accueil et de réhabilitation. Ce sont des projets d'écoles qui n'ont pas de retombées directes sur les apprentissages des élèves, donc qui ne requièrent pas l'implication des enseignants et des élèves dans leur réalisation. Cette situation révèle une des causes de la faible implication des enseignants dans la vie des écoles.

## CONCLUSION

Cette étude a dressé et apprécié les portraits des pratiques de gestion des chefs d'établissement d'enseignement secondaire. Il ressort des résultats que les modalités de chaque portrait dressé se trouvent à des distances variables des modalités de la norme de référence. Ainsi, les pratiques de gestion relatives au leadership pratiqué s'écartent-elles de la norme de référence dans 75% des cas (soit 3 cas sur 4); les pratiques en rapport avec l'accompagnement pédagogique effectué s'en éloignent dans 71.92 % des cas (soit pratiquement 3 cas sur 4) et les pratiques de gestion relatives aux projets d'établissement scolaire initiées et/ou mis en œuvre s'écartent de la norme de référence dans 67.80% des cas (soit environ 2 cas sur 3). La congruence entre les pratiques de gestion actuelles des dirigeants d'établissement d'enseignement secondaire avec les nouvelles orientations de la gestion du rendement organisationnel en éducation est donc très limitée. Cette étude a fourni une base de données issue de la recherche empirique pour éclairer les décideurs sur les besoins réels de formation des dirigeants des écoles secondaires et orienter les travaux d'élaboration des programmes de formation de ces acteurs de l'éducation.

## **BIBLIOGRAPHIE**

- AYE, M.F. (2014). *L'effet administrateur sur la performance des écoles*, Thèse de doctorat unique, Université de Bouaké/ Université de Montréal. BENNIS, W. et NANUS, B. (1985). *Leaders: the strategies for taking charge*, New York, Harper and Row Publishers, Inc.
- BONNIOL, J.J. et GENTHON, M. (1989). L'évaluation et ses critères: les critères de réalisation, *Repères*, n° 79, p. 107-115
- BOUDREAULT, R., (2003). La dynamique des responsabilités du directeur d'établissement scolaire, in MOISSET, J.J., PLANTE, J., TOUSSAINT, P., (direction), La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire, Presses Universitaires du Québec, pp. 322 -352.
- BRUNET, L. (2003), La gestion des mouvements des ressources humaines. La mobilisation et la mobilité, in MOISSET, J.J., PLANTE, J. et TOUSSAINT, P. (direction), La gestion des ressources humaines en éducation, Presses de l'Université du QUÉBEC, 2003, pp. 266 à 290.
- COLLERETTE, P., SCHNEIDER, R., LEGRIS, P. (2002). La gestion du changement organisationnel. Choisir la stratégie du changement, ISO Management Systems.
- FIEDLER, F.E. (1978). The contingency model and the dynamics of the leadership process, in BERKOWITZ (Ed.). Advances in experimental social psychology, New York, Academic Press, pp.59-112.
- HERSEY, P. (1989). *Le leader situationnel*, Paris, Editions d'Organisation.
- GAUTHIER, C. Bissonnette, S., Richard, M. (2006). Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces ? Efficacité des écoles et des réformes. Québec : Presses de l'Université Laval.
- GODDARD. R.D. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impacts on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2),479-507.

- MASSE, D. et GODIN, A. (1993). La supervision pédagogique : une démarche opérationnelle intégrée au processus de gestion, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- LAUZON, N., MADGIN, L. (2003). L'évaluation des ressources humaines, in MOISSET, J.J., PLANTE, P., TOUSSAINT, P., (direction), La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire, Presses de l'Université du Québec, 464 p.
- LE BOTERF, G. (2004). Construire les compétences individuelles et collectives (3<sup>ème</sup> éd), Paris, Editions d'Organisation.
- MOISSET, J.J. ; PLANTE, J. ; TOUSSAINT, P., (sous la direction de), (2003). La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire, Presses de l'Université du Québec, 464 p.
- PELLETIER, G. (2006). « *De 16 écoles africaines, de leur gestion et de la réussite des élèves* », Le point en Administration Scolaire, volume 8, n°3, pp. 28- 29.
- THIEBEAU, (1995), Leadership et relations directions-enseignants, Université Neufchâtel.
- TILMAN, F. et OUALI, N. (2001). Piloter un établissement scolaire : lectures et stratégies de la conduite du changement à l'école, Bruxelles, De Boeck Université.
- TOUSSAINT, P. (2003). La qualité de vie, la satisfaction et la motivation au travail (QVSMT), in MOISSET, J.J., PLANTE, J. et TOUSSAINT, P. (direction), La gestion des ressources humaines en éducation, Presses de l'Université du QUÉBEC, 2003, pp. 209 à 232.

## ANNEXES

**Tableau N°7 : Les critères d'appréciation du leadership**

<b>STYLE DE LEADERSHIP</b>	<b>Caractéristiques du style du leadership .....</b>	<b>Proportion (%)</b>
<b>CRITÈRES RETENUS</b>		
<b>rythme des réunions lié au style de gestion</b>		
<b>Objectifs dominants des réunions</b>		
<b>Prise en compte des suggestions des collaborateurs</b>		
<b>Modes de responsabilisation privilégiés</b>		
<b>Critères de responsabilisation privilégiés</b>		
<b>Actions de mobilisation des collaborateurs et des élèves, privilégiées</b>		
<b>Niveau d'implication des collaborateurs et des élèves dans le projet initié</b>		

**Tableau N°8 : Les critères d'appréciation de l'accompagnement pédagogique**

<b>NIVEAUX</b> <b>INDICATEURS</b>	<b>Accompagnement effectif</b>	<b>Accompagnement plus ou moins effectif</b>	<b>Accompagnement insuffisant (ou défaillant)</b>
<b>Rythme des visites de classes</b>	Au moins une fois par an	- 1 fois par an - Tous les 2 ans	Tous les 3 ans
<b>Buts des visites de classes</b>	- Suivi des méthodes pédagogiques ET - Suivi des progressions ET - Suivi des évaluations faites aux élèves ET - Voir la vie dans les classes (gestion de classe, qualités pédagogiques de l'enseignant)	- Méthodes pédagogiques ET/OU - Suivi des progressions ET/OU - Suivi des évaluations des élèves ET/OU - Voir la vie dans les classes ET/OU - Assiduité de l'enseignant ET/OU - Ponctualité de l'enseignant	- Méthodes pédagogiques ET/OU - Suivi des progressions ET/OU - Suivi des évaluations des élèves ET/OU - Voir la vie dans les classes ET/OU - Assiduité de l'enseignant ET/OU - Ponctualité de l'enseignant



**Tableau N°9 : Les critères d'appréciation du projet d'établissement scolaire**

<b>RETOMBÉES DES PROJETS</b>	<b>Projets à retombées directes sur les apprentissages</b>	<b>Projets à retombées indirectes sur les apprentissages</b>	<b>Absence de projet</b>
<b>INDICATEURS</b>			
<b>Existence de projet</b>	oui	oui	non
<b>Buts du projet</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inciter à l'excellence (forger le goût de l'effort, éradiquer la tricherie)</li> <li>- Forger le goût de la lecture ou de la documentation,</li> <li>- Faciliter le travail par l'informatisation</li> <li>- Forger le goût pour un environnement sain</li> <li>- Cultiver le respect du bien commun</li> <li>- Forger l'esprit d'équipe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Améliorer la sécurité dans l'établissement</li> <li>- Améliorer l'hygiène dans l'établissement</li> <li>- Améliorer les conditions de travail des enseignants et des élèves</li> <li>- Accroître les capacités d'accueil</li> </ul>	Néant
<b>Situation particulière à laquelle le projet s'adresse</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Innovations d'ordre pédagogique et éducatif</li> <li>- Acquisitions d'équipements didactiques</li> <li>- Lancement d'activités socioéducatives et</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construction</li> <li>- Réhabilitation</li> <li>- Acquisitions d'équipements non didactiques</li> </ul>	Néant

<b>RETOMBÉES DES PROJETS</b>	<b>Projets à retombées directes sur les apprentissages</b>	<b>Projets à retombées indirectes sur les apprentissages</b>	<b>Absence de projet</b>
<b>INDICATEURS</b>	sportives		

Achévé d'imprimer  
sur les presses de l'**IPNETP**

Décembre 2016

**ISBN : 2-909426-39-4**

**EAN : 9782909426396**

---

**REVUE INTERNATIONALE DES SCIENCES ET TECHNOLOGIES DE L'EDUCATION**

**SOUSSION D'ARTICLES : [info@ipnetp.ci](mailto:info@ipnetp.ci)**