

Gestion d'établissement scolaire en contexte post-conflit armé : enjeux et défis pour les directions d'école en Côte D'Ivoire

Bénédicte Lunion, Université du Québec à Montréal, Canada
Madeleine Doffouchi Tchimidou, Université du Québec à Montréal, Canada

Résumé : Jusqu'au début des années 2000, en plus d'être une puissance économique, la Côte d'Ivoire est considérée comme un exemple en matière d'éducation en comparaison aux autres pays de la sous-région. Toutefois, la situation bascule en 2002, plongeant le pays dans une décennie de crise sans précédent. Au sortir de cette période de crise, l'amélioration du système éducatif devient un enjeu. Dans ce contexte, le rôle de la direction d'école devient primordial. Cet article met en exergue le lien entre les pratiques de gestion mises en œuvre par cet acteur en contexte post-crise et la réussite des élèves. Une méthodologie qualitative est retenue pour permettre aux directions, à travers des entretiens semi-dirigés, d'explicitier le leadership qu'elles mettent en œuvre au quotidien. Les résultats montrent que l'amélioration de la réussite des élèves est une priorité pour elles. Elles exercent dès lors un leadership de type pédagogique centré sur les enseignements et les apprentissages.

Mots-clés : direction d'école; leadership; gestion d'établissement; Côte d'Ivoire

Abstract: Until the early 2000s, in addition to being an economic power, Côte d'Ivoire was considered an example in terms of education, compared to other countries in the sub-region. However, the situation changed in 2002, plunging the country into a decade of unprecedented crises. Coming out of this period of crisis, improving the education system becomes an issue. In this context, the role of the school principal becomes essential. This article highlights the management practices implemented by this actor in the post-crisis context, in relation to student success. A qualitative methodology is used to allow the school principals, through semi-structured interviews, to explain the leadership they implement on a daily basis. The results show that improving student success is a priority for them. They therefore exercise pedagogical leadership focused on teaching and learning.

Keywords: principal; leadership; school management; Côte d'Ivoire

Introduction

La décennie de crise vécue par la Côte d'Ivoire a affecté son système éducatif à différents égards. Au-delà des dommages corporels engendrés, la déscolarisation et la baisse de la performance des élèves demeurent des conséquences majeures pour cette période de conflit. Le présent article s'inspire de la recherche de Lunion (2023), qui s'est consacrée aux pratiques et au leadership exercé par la direction d'école primaire en Côte d'Ivoire, en contexte post-crise. Un retour sur cette période de crise est donc nécessaire afin de comprendre la portée des résultats de la recherche.

La Côte d'Ivoire face à une décennie de crise

Depuis son indépendance en 1960, la Côte d'Ivoire connaît plusieurs années de stabilité politique accompagnée d'un essor économique fulgurant (Akindès, 2008). Cependant, des actes de violence émergent à partir du début des années 2000 consécutivement à l'invalidation de la candidature d'Alassane Ouattara aux élections législatives (Akindès, 2008). En 2002, la situation du pays bascule à nouveau alors qu'une guerre civile éclate, divisant le pays en deux zones. Au sud, la zone gouvernementale et au nord, la zone des forces armées (Dabalén et Saunik, 2014). En plus des dommages corporels engendrés, cette guerre civile a pour conséquence le déplacement de milliers de personnes (Dabalén et Saunik, 2014). Les populations du nord fuient vers le sud du pays pour trouver refuge. En conséquence, les écoles situées au sud ont dû faire face à des arrivées massives d'élèves déplacés.

Le système éducatif n'a pas été épargné par cette première crise. On recense à ce propos près de 700 000 enfants déscolarisés entre 2002 et 2004 (Dabalén et Saunik, 2014). Il est également important de considérer les élèves qui n'ont pas pu intégrer la première classe du cycle primaire à la rentrée scolaire 2002-2003, soit près de 300 000 élèves (Sika, 2015). Par ailleurs, durant cette période, ce phénomène de déscolarisation s'explique également par une certaine méfiance des familles envers l'école :

Baisse de confiance en l'institution scolaire en raison du retrait de l'État, de la non reconnaissance par le MEN des examens réalisés dans les zones CNO au début du conflit et de l'insuffisance de qualification des enseignants bénévoles [...] Insécurité des élèves : la situation sécuritaire, en zone rurale comme urbaine, demeure précaire. Psychologiquement, cela ne motive pas les parents à envoyer leurs enfants à l'école, surtout que certains doivent parcourir 3 à 5 km [...] Pauvreté des parents d'élèves qui a augmenté avec la crise de telle sorte qu'ils ne parviennent plus à assurer la prise en charge des frais liés à la scolarisation de leurs enfants. (Azoh et al., 2009, p. 33)

En plus, de la déscolarisation massive de milliers d'élèves, cette première crise se caractérise globalement par une diminution du taux d'achèvement du cycle primaire. Ce propos est illustré par la Figure 1 ci-dessous :

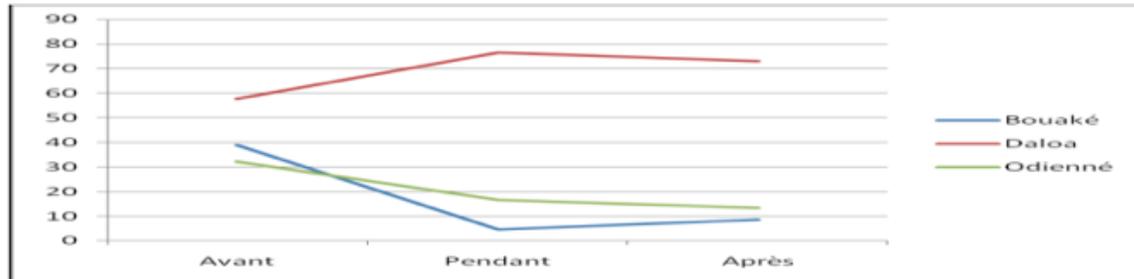


Figure 1 : Taux d'achèvement du cycle primaire avant, pendant et après la crise de 2002

Source : Azoh et al., 2009, p. 43

Dans cette figure, Azoh et ses collaborateurs (2009) montrent l'évolution en pourcentage du taux d'achèvement du cycle primaire dans trois villes sous l'emprise des forces armées durant la période de crise. Il est possible de constater une diminution de ce taux pendant la crise :

[s]ur la période 2001-2007, il oscille entre 60 et 70 % pour Daloa, entre 40 et 10 % pour Bouaké, et entre 30 et 15 % pour Odienné. On remarque que pour Bouaké et Odienné (figure 6), les taux d'achèvement sont globalement en régression sur la période (Azoh, Koutou et Chelphi-den Hamer, 2009, p. 42).

Concernant la progression observée dans la ville de Daloa, les auteurs précisent que la ville a accueilli de nombreux élèves déplacés, ce qui explique l'augmentation du taux d'achèvement.

De surcroît, en plus des élèves déscolarisés, la crise de 2002 a eu un impact sur tout le fonctionnement de l'administration scolaire, comme l'expliquent Azoh et ses collaborateurs (2009) :

[...] on a assisté au départ massif des gestionnaires et des enseignants suite à la violence des combats et des tueries en septembre 2002. [...] L'absence de ce personnel qualifié a eu pour conséquence immédiate l'arrêt de la fourniture des services éducatifs sauf à Daloa où ils ont continué à fonctionner. (p. 30)

Alors que le pays se relève doucement de ce premier conflit, il est à nouveau frappé par une crise importante à partir de 2010, à l'occasion des élections présidentielles (Chelphi-den Hamer, 2014). Lors de cette crise, sous fond politique, deux clans s'affrontent. Il y a d'un côté le clan du président sortant, et de l'autre, le clan de son principal adversaire, qui sera finalement élu (Chelphi-den Hamer, 2014). Il résulte de cette deuxième crise une forme d'insécurité qui se répand dans tout le pays :

[...] il n'y avait de sécurité ni pour l'administration publique, ni pour les enseignants. Pendant ces périodes troubles, il y a aussi eu des agressions d'enseignants par certains parents. [...]

Certains enseignants [...] ont même été chassés [...] à cause de leur appartenance politique.
(Chelpi-den Hamer, 2014, p. 10)

Au regard de ces deux crises majeures, plusieurs auteurs affirment que l'école ivoirienne « n'a pas fonctionné à plein régime entre la fin des années 1990 et 2011. [...] Les revendications politiques et sociales dans l'enseignement tertiaire, s'étaient traduites par plusieurs années presque entièrement blanches » (Morisset, 2017, p. 26). Il s'agit, selon l'auteur, d'une génération sacrifiée. Dans ce contexte, l'amélioration de la qualité du système éducatif devient une priorité.

Problématique

L'élaboration du contexte de l'étude montre que la Côte d'Ivoire se relève d'une période de crises ayant engendré des répercussions sur son système scolaire à différents égards. Depuis, les politiques éducatives se sont renforcées dans le but d'améliorer la qualité du système éducatif (Chelpi-den Hamer, 2014). Pourtant, la réussite scolaire demeure un défi dans le pays. Tous les élèves ne parviennent pas à achever le cycle primaire (Azoh et al., 2009). De même, le gouvernement ivoirien considère que les élèves n'acquièrent pas les compétences requises au sein de ce cycle, notamment en français et en mathématiques (Gouvernement de la Côte d'Ivoire, 2016). Or, des difficultés à maîtriser les matières de base peuvent mener à des abandons au fil du cursus scolaire (Potvin et Paradis, 2000). Par ailleurs, dans ce contexte d'étude, nous avons recensé peu de données faisant état des pratiques des directions d'école. Pourtant, dès les années 2000, la gestion efficace d'une école est reconnue par la communauté internationale comme indispensable à l'amélioration de la qualité de l'éducation (Baldé, 2014; Fiset, 2012). L'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (2004) a de son côté réaffirmé l'importance du rôle de la direction d'école dans l'amélioration de la réussite scolaire. Plusieurs auteurs considèrent par ailleurs que la mise en place d'une gestion efficace au sein d'une école repose sur le leadership et les pratiques de gestion de la direction (Bouchamma et Lambert, 2018).

Question et objectif de recherche

Considérant l'importance du rôle joué par la direction d'école dans l'amélioration de la réussite, il nous a semblé pertinent d'analyser le leadership déployé par les directions d'école en contexte post-crise. Pour ce faire, la question générale de notre recherche était la suivante : Comment se manifeste le leadership des directions du primaire pour améliorer la réussite scolaire des élèves en Côte d'Ivoire? L'objectif général était quant à lui d'identifier et d'analyser l'exercice d'un leadership des directions d'établissement scolaire du primaire en Côte d'Ivoire.

Cadre conceptuel

La direction est considérée comme un élément indispensable à l'amélioration de la réussite scolaire à travers le leadership qu'elle exerce au quotidien. Dès lors, il semble important d'analyser les concepts de leadership et de réussite scolaire.

Le leadership en contexte scolaire

En contexte scolaire, le leadership est défini comme un mécanisme permettant à la direction d'école de répondre aux besoins des différents acteurs, tels que les enseignants et les élèves qui se sentent ainsi : « soutenus et valorisés dans leurs actions » (Brunet, 2003, p. 274). En revanche, la recension des écrits a permis de faire ressortir plusieurs types de leadership. En outre, les types transformationnels (Marzano et al., 2016), transactionnels (Labelle et Jacquin, 2018) ou encore partagés (Bush et Glover, 2014) ont été recensés. Pour autant, le leadership pédagogique a retenu notre attention puisqu'il se concentre sur les enseignements et les apprentissages (Baldé, 2014). Ainsi, le modèle d'analyse du leadership pédagogique d'Hallinger et Murhy (1985)¹ a été exploité, par le fait qu'il caractérise l'exercice du type de leadership pédagogique à

¹Voir Annexe 1.

travers trois axes : la définition de la mission, la gestion du programme et la gestion du climat. Selon les auteurs, la définition de la mission repose d'une part sur le choix d'objectifs précis et la communication de ces derniers à l'ensemble des acteurs. La gestion du programme renvoie à un suivi rigoureux des enseignements fournis par les enseignants et les apprentissages qu'en retirent les élèves (Hallinger et Murphy, 1985). Finalement, en ce qui concerne la gestion du climat, Hallinger et Murphy (1985) précisent qu'il revient à la direction d'école de développer et de maintenir, au sein de l'école, un climat propice aux apprentissages.

La réussite scolaire

Selon Marquis (2016), la réussite scolaire est un concept difficile à appréhender, puisque son appréciation varie d'un individu à l'autre :

la réussite c'est souvent une bonne note, formellement 60 %, qui symbolise la réussite sur le plan institutionnel, mais culturellement, [...] les usages peuvent varier selon que la personne estime réussis en obtenant 60 % ou 80 % à son examen (Marquis, 2016, p. 7).

Cependant, bien que cette vision du concept soit intéressante, nous rejoignons la définition donnée par Deniger (2004) qui se centre davantage sur l'atteinte des objectifs institutionnels : « l'atteinte d'objectifs d'apprentissage liés à la maîtrise des savoirs propres à chaque étape du cheminement scolaire parcouru par l'élève et, ultimement, [l']obtention d'un diplôme ou [l']intégration du marché du travail » (Deniger, 2004, p. 3). Par conséquent, la réussite scolaire s'apparente à l'atteinte des objectifs fixés par l'école.

Méthodologie

Afin d'analyser le leadership des directions d'école, une méthodologie de type qualitatif a été ciblée (Van der Maren, 2004). L'entretien semi-dirigé a été retenu comme technique de collecte de données dans le but de favoriser une coconstruction de sens entre la chercheuse et ses participants (Boutin, 2018; Fortin et Gagnon, 2022). Pour faciliter la conduite des entretiens, la ville d'Abidjan a été choisie, puisqu'étant la capitale économique, il s'agit de la ville regroupant une forte densité de la population ivoirienne. Un guide d'entretien a été constitué à partir du modèle d'analyse de leadership pédagogique proposé par Hallinger et Murphy (1985). Ce guide a été soumis à une évaluation effectuée par deux professeurs experts en éducation afin de s'assurer de sa conformité.

Dans le cadre de cette recherche, 17 directions d'école primaire de la ville d'Abidjan ont été interrogées. Le profil des participants est le suivant : 14 (n=14) hommes et 3 femmes (n=3). Les directions sont issues de huit écoles privées (n=8) et de 9 écoles publiques (n=9). Elles ont entre 3 à 15 ans d'expérience en tant que direction. Enfin, la taille des écoles va de 6 classes à 35 classes. Finalement, les données collectées ont été analysées à l'aide d'une analyse de type thématique. L'analyse thématique consiste à « procéder systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus, qu'il s'agisse d'une transcription d'entretiens, d'un document organisationnel ou de notes d'observation » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 236).

Présentation des résultats

Dans cet article, nous présentons une synthèse des résultats obtenus dans cette recherche. Ils mettent l'accent sur le leadership exercé en vue d'améliorer la réussite des élèves.

La supervision pédagogique des directions d'école

Dans le cadre des entretiens menés, les directions d'école ont précisé jouer un rôle de superviseur pédagogique au sein de leur établissement. Elles ont affirmé que la supervision pédagogique constitue le point central de leur fonction. Cette supervision garantit selon elles la réussite des élèves. Du côté des enseignants, la supervision revient à suivre de près leur travail. Pour les élèves, cette supervision permet à la direction de vérifier les effets des enseignements sur leurs apprentissages : « [l]e travail des enfants est suivi

de la même façon [...] ce qui permet de voir si les maîtres font les exercices régulièrement, si les corrections sont portées, si les appréciations sont portées » (D1). En plus d'une supervision rapprochée des enseignements et des apprentissages, les directions d'école ont affirmé qu'un autre facteur contribue lui aussi à la réussite des élèves : la gestion du climat.

La gestion du climat au sein des écoles ivoiriennes en contexte post-crise

En tant que leader pédagogique, les directions d'école ont précisé être également responsables du climat au sein de leur établissement scolaire. Elles ont alors détaillé plusieurs pratiques en lien avec cette gestion.

La valorisation de la réussite

Les pratiques de récompenses pratiquées par les directions d'école à l'intention des élèves sont identifiées comme des facteurs exerçant une influence sur leur réussite (Confemen et Men, 2014). En effet, les directions ayant participé à notre étude ont témoigné l'intérêt qu'elles ont pour la réussite de leurs élèves. De ce fait, les témoignages ont montré que la réussite est explicitement valorisée au sein de leurs écoles. Cette valorisation se manifeste par des remises de diplômes, des cadeaux, des récompenses telles que des sorties scolaires, etc. Ainsi, valoriser les résultats de façon explicite stimule l'ensemble des élèves : « ça fait que ceux qui étaient les premiers au début, après la deuxième composition ils ont été renversés. Donc il y a de la concurrence » (D4). Il s'agit de féliciter les élèves pour avoir atteint les objectifs ciblés. En plus des élèves, les directions ont déclaré vouloir maintenir des relations de qualité avec les enseignants de leur école.

Influence du contexte post-crise sur la relation des directions d'école avec les enseignants

Il est important de rappeler que la présente recherche s'inscrit dans un contexte post-crise. La période de conflits traversée par le pays a eu des conséquences sur le système éducatif de différentes manières. Les conflits ont notamment perturbé la cohésion existante au sein des écoles (Chelpi-den Hamer, 2014). Dès lors, il a été possible de penser que ce passé a eu un effet sur les pratiques des directions. À ce propos, les témoignages recueillis ont montré que tout est mis en œuvre par les directions pour développer et maintenir des relations de qualité avec les enseignants. D'ailleurs, les directions de cette étude considèrent les enseignants comme des collaborateurs indispensables au bon fonctionnement de l'école.

Bien plus qu'une relation purement professionnelle, les directions ont affirmé entretenir des relations amicales et même familiales au sein de leur école : « ce sont mes amis, mes frères. [...] c'est une famille que nous avons essayé de construire » (D1) ; « nous avons des relations amicales c'est professionnel, mais amical, fraternel même! On essaie vraiment de se compléter » (D6). Il semble que les relations entretenues par les directions au sein de leur équipe dépassent les murs des écoles et s'étendent dans la vie quotidienne, comme l'a exprimé la D6 :

On a des activités récréatives. On fait des sorties pour nous détendre on peut aussi organiser des déjeuners, des causeries. Nous essayons un peu de raffermir nos liens. Nous faisons en sorte de déstresser un peu et quand le travail arrive on s'y met à fond. (D6)

Puisqu'elles entretiennent des relations familiales, les directions ont précisé être à l'écoute des enseignants et de leurs besoins : « je vais vers eux, j'essaie de comprendre la personne, j'essaie de discuter, je suis ouverte, ils viennent. Le bureau est là on peut discuter » (D3). En ce sens, les directions affirment être à l'écoute du bien-être des enseignants. Ceux-ci doivent se sentir écoutés et doivent pouvoir s'épanouir dans leur travail.

Pour maintenir ces relations, plusieurs directions ont déclaré qu'il n'y a pas de rôles attirés au sein de leur équipe. D'après la D10, les rôles doivent être interchangeables afin que l'école continue de fonctionner : « parce que si le système général s'arrête, on a tous perdu. Donc, j'ai essayé de créer une certaine polyvalence pour qu'on puisse se suppléer pour ne pas que la machine générale s'arrête » (D10). En ce sens, les directions déclarent déléguer leurs responsabilités et partager leur leadership aux enseignants. Plus encore, afin

d'impliquer pleinement les enseignants dans le fonctionnement de l'école, les directions ont détaillé le processus de prise de décisions au sein des établissements scolaires ivoiriens.

Le processus de prise de décisions au sein des écoles

Pour favoriser le bon fonctionnement des écoles, les résultats de l'étude montrent qu'il n'y a pas de prise de décision unilatérale. Les directions ont ainsi évoqué un système démocratique : « les décisions, on les fait de façon démocratique » (D2). À ce propos, lorsqu'il est question de prendre une décision, les directions ont expliqué qu'il est primordial que tous les enseignants puissent faire entendre leur voix :

Quand il y a des décisions à prendre, je ne les prends pas vraiment seule. Je tiens une rencontre, je tiens une réunion et puis ensemble on discute. Sinon chacun à son mot à dire et puis voilà, on prend une décision ensemble (D3).

Les directions ont indiqué qu'il est crucial que chacun puisse exprimer son point de vue. Dès lors, elles se sont montrées attentives au maintien de relations de qualité à travers le plein épanouissement des enseignants, mais aussi à travers leur implication dans le fonctionnement de leur école. En plus des enseignants, les directions ont déclaré maintenir des relations étroites avec d'autres acteurs qu'elles jugent indispensables à la réussite des élèves, les parents.

Les parents d'élèves : des partenaires à la réussite des élèves

L'étude de Lunion (2023) montre que les parents sont considérés comme de véritables partenaires dans la scolarité des élèves. Cette collaboration est indispensable selon les directions, puisqu'elle contribue à la réussite des élèves. Ce lien permet en effet aux parents de suivre de près la scolarité de leur enfant :

Il y a un contact permanent entre les parents et les enseignants. S'il y a un problème qui est évoqué on essaie ensemble de voir comment accompagner l'enfant pour surmonter ces difficultés pédagogiques. Donc le suivi se fait de façon régulière et si l'enfant a besoin de cours d'appui, ensemble avec l'enseignant on voit ce qui est bon pour lui (D1).

Afin de permettre aux parents de suivre de près le travail de leurs enfants, les directions ont précisé mettre en œuvre différents leviers, comme le contrôle des cahiers des élèves ou encore les journées portes ouvertes permettant aux parents d'échanger avec les enseignants. Toutefois, cette collaboration va encore plus loin puisque les directions ont souligné que les parents participent activement au fonctionnement de l'école à travers un comité qui leur est spécifiquement dédié. Le comité de gestion des établissements scolaires (COGES) est chargé des structures de l'école, soit le mobilier scolaire, les locaux, l'environnement scolaire de façon générale. Dès lors, les parents ont pour mission d'améliorer ou de maintenir un environnement scolaire de qualité. Force est de constater qu'en plus des enseignants, les directions d'école tiennent à maintenir des relations étroites avec les parents en leur permettant de contribuer à l'amélioration du quotidien des élèves.

Discussion des résultats

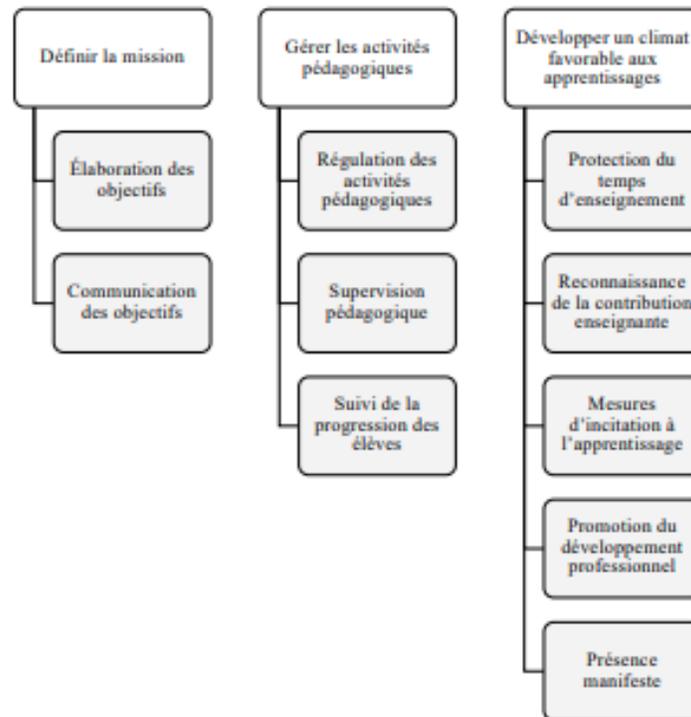
Les résultats de cette recherche montrent que la direction d'école détient une place de premier plan dans l'amélioration de la réussite des élèves. Les directions ayant pris part à l'étude ont en ce sens expliqué avoir un rôle de superviseur pédagogique au sein de leur école. Elles ont démontré avoir une préoccupation pour la réussite des élèves. Pour ce faire, elles ont déclaré suivre de près les enseignants ainsi que les élèves. À cet égard, Hallinger et Murphy (1985) ont justement précisé que la direction d'école exerçant un leadership de type pédagogique a la responsabilité de suivre le travail des enseignants. Au regard des élèves, Hallinger et Heck (1998) ont souligné qu'il revient à la direction d'école de suivre les progrès des élèves. En plus de la

supervision pédagogique, les directions de l'étude se sont montrées particulièrement préoccupées par le climat qui règne dans leur école. Elles se sont décrites comme des chefs de famille ayant la responsabilité de créer et de maintenir un climat favorable au plein épanouissement de tous. Au regard de la période critique vécue par le pays, il semblerait que tout soit mis en œuvre par la direction d'école pour que des difficultés d'ordre relationnel n'entravent pas le fonctionnement de l'école. Elles n'ont toutefois pas nié l'existence de certains conflits ou malentendus. En revanche, ceux-ci doivent être résolus rapidement de façon à ne pas perturber le fonctionnement d'ensemble. En raison de cette période de crise vécue par le système éducatif ivoirien, nous nous serions attendues que quelques écoles de l'étude aient été touchées par des conflits plus ou moins importants. Toutefois, les directions nous ont permis de comprendre qu'il y a une volonté ferme du gouvernement de faire en sorte que les écoles ne soient plus le théâtre de divisions quelconques. Ainsi, tel que Hallinger et Murphy (1985) l'ont montré, la gestion du climat repose sur une participation rigoureuse des directions d'école. L'analyse des résultats permet dès lors d'affirmer que les directions de l'étude exercent un leadership de type pédagogique axé sur l'amélioration de la réussite des élèves et la pleine implication de l'ensemble des acteurs du système scolaire.

Conclusion

Le système éducatif de la Côte d'Ivoire était un véritable modèle pour les autres pays de la sous-région. En revanche, celui-ci a lourdement été affecté par une période de crise du début des années 2000 jusqu'en 2010. Plusieurs élèves ont été déscolarisés, de nombreuses écoles ont été détruites ou assiégées. Après cette période de crise, la scolarisation primaire universelle est devenue un véritable défi. Dans ce contexte, le rôle de la direction d'école est ressorti comme étant primordial. Cet article s'est concentré sur le leadership des directions d'école en lien avec l'amélioration de la réussite des élèves. Les résultats ont montré que les directions d'école se perçoivent comme des acteurs indispensables au fonctionnement de l'école. Elles se sont décrites comme des superviseurs de l'enseignement et de l'apprentissage. Cette supervision a été décrite comme indispensable pour l'amélioration de la réussite des élèves. De plus, elles ont souligné devoir s'assurer de la gestion du climat de leurs écoles. À ce titre, elles s'investissent pleinement pour mettre en place et maintenir un climat agréable et favorable aux apprentissages. Il semble que la situation post-crise impose que des relations de qualité soient maintenues au sein des écoles ivoiriennes. La direction ressort comme l'acteur sur qui repose la cohésion d'ensemble, d'autant plus que la qualité du climat scolaire est un facteur d'influence pour la réussite scolaire des élèves. Finalement, il semble pertinent de souligner quelques limites inhérentes à la présente recherche. Tout d'abord, au regard du type de méthodologie ciblée, nous ne pouvons affirmer que l'ensemble des directions d'école du pays mettent en œuvre un leadership de type pédagogique. De plus, seule la capitale économique du pays a été retenue pour mener les entretiens. Il est possible de penser que le leadership des directions en zone rurale diffère de celui exercé par les directions en ville. Finalement, nous avons uniquement recueilli le témoignage des directions d'école. Ainsi, ce dernier n'a pu être mis en perspective avec celui d'autres acteurs tels que les enseignants. Pour autant, nous pensons que cette étude permet de faire la lumière sur un phénomène encore peu documenté dans les écrits scientifiques. Elle pourra constituer une base pour des études futures qui pourraient, par exemple, analyser le concept sous un angle comparatif. Comme exposé précédemment, il serait intéressant d'analyser les différences qu'il pourrait y avoir entre les zones rurales et les zones urbaines. Il est en effet possible de penser que les zones rurales sont touchées par un manque de moyens (matériels, financiers, etc.) qui exerce un effet sur le leadership déployé par les directions d'école.

ANNEXE 1



Modèle d'analyse du leadership pédagogique

Source : Martel, 2020, p. 50

RÉFÉRENCES

- Akindès, F. (2008). Racines des crises socio-politiques en Côte d'Ivoire et sens de l'histoire. Dans J. B. Ouédraogo et E. Sall (dir.), *Frontières de la citoyenneté et violence politique en Côte d'Ivoire*, p. 25-60. COSEDRIA.
- Azoh, F-J., Koutou, C. et Chelpi-den Hamer, M. (2009). *Impact du conflit armé sur l'éducation primaire : le cas ivoirien*.
https://pure.uva.nl/ws/files/846670/76344_Chelpi.Impactduconflit...pdf
- Baldé, S. (2014). *Analyse des besoins de formation continue des principaux des Collèges d'enseignement moyen du Sénégal* [thèse de doctorat, Université Laval]. Corpus.
<https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/25273>
- Bouchamma, Y. et Lambert, M. (2018). *Le référentiel de compétences du gestionnaire d'établissement d'enseignement. Analyse et perspectives*. Les Presses de l'Université Laval.
- Boutin, G. (2018). *L'entretien de recherche qualitatif*. Théorie et pratique (2^e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Brunet, L. (2003). La gestion des mouvements des ressources humaines : la mobilisation et la mobilité. Dans J.-J. Moisset, J. Plante, et P. Toussaint (dir.), *La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire* (p. 267-290). Presses de l'Université du Québec.
- Bush, T. et Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know? *School leadership and management*, 34(5), 553-571.
<https://doi.org/10.1080/13632434.2014.928680>.
- Chelpi-den Hamer, M. (2014). Quand la guerre s'invite à l'école. Impact de la crise ivoirienne en milieu scolaire. Dans F. Viti (dir.), *La Côte d'Ivoire, d'une crise à l'autre* (p. 185-210). L'Harmattan.
- Confemen et Men (2014). *Rapport PASEC Côte d'Ivoire 2012 – Évaluation diagnostique de l'école primaire : pistes d'actions pour une amélioration de la qualité*. PASEC, CONFEMEN.
- Dabalen, A. et Saunik, P. (2014). Estimating the effects of conflict on education in Côte d'Ivoire. *The journal of development studies*, 50(12), 1631-1646.
<https://doi.org/10.1080/00220388.2014.959501>.
- Deniger, M.-A. (2004). *La plénière sur la réussite éducative. Synthèse de la clôture. Tous ensemble pour la réussite* [communication orale]. Colloque du Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) sur la collaboration recherche-intervention en réussite éducative. http://www.ctreq.qc.ca/docs/activites/colloques-du-ctreq/colloque-2004/719_fr.pdf.

Dhuey, E. et Smith, J. (2011). How important are school principals in the production of student achievement? *Revue Canadienne d'Économie*, 47(2), 1-49. https://www.researchgate.net/publication/241767973_How_Important_are_School_Principals_in_the_Production_of_Student_Achievement.

Fiset, A. (2012). *Stratégie de formation des chefs d'établissement scolaire au Sénégal* [essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke]. Savoirs. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/10431>

Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives* (4^e éd.). Chenelière éducation.

Gouvernement de la Côte d'Ivoire. (2016). *Côte d'Ivoire. Rapport d'état du système éducatif national de la Côte d'Ivoire. Pour une politique éducative plus inclusive et plus efficace*. IPE-Pôle de Dakar.

Hallinger, P. et Heck, R. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School effectiveness and school improvement*, 9(2), 157-191. https://www.researchgate.net/publication/233364923_Exploring_the_Principal's_Contribution_to_School_Effectiveness_1980-1995.

Hallinger, P. et Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behaviour of principals. *The Elementary School Journal*, (86), 217-247. <http://dx.doi.org/10.1086/461445>.

Labelle, J. et Jacquin, P. (2018). Leadership transformationnel des directions d'école et communauté d'apprentissage professionnelle : une analyse. *Éducation et francophonie*, 46(1), 179-206. <https://doi.org/10.7202/1047142ar>.

Lunion, B. (2023). *Leadership des directions d'établissement scolaire de niveau primaire en vue de l'amélioration de la réussite des élèves en Côte d'Ivoire* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <http://archipel.uqam.ca/id/eprint/17406>

Martel, L. (2020). *Étude de pratiques de directrices et de directeurs d'école et de certains de leurs fondements* [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. Savoirs. <http://hdl.handle.net/11143/17249>.

Marquis, A. (2016). *Analyse argumentative de discours pédagogiques au regard de la réussite scolaire* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/9076/>

Marzano, R., Waters, T. et McNulty, B. A. (2016). *Leadership scolaire : de la recherche aux résultats*. Presses de l'Université du Québec.

Morisset, J. (2017). *Le défi des compétences. Pourquoi la Côte d'Ivoire doit réformer son système éducatif?* (4^e éd.). Situation économique en Côte d'Ivoire. Groupe de la Banque Mondiale.

Paillé, P. et Muccielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.

Potvin, P., et Paradis, L. (2000). *Facteurs de réussite dès le début de l'éducation préscolaire et primaire. Rapport de recherche*. Université du Québec à Trois-Rivières. <https://pierrepotvin.com/6.%20Publications/rapport%20meq%20crires.pdf>.

Sika, G. L. (2015). *Achèvement des grades au primaire en situation de conflit armé : le cas de la Côte d'Ivoire*. Union pour l'étude de la population Africaine.

Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture. (2004). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous. Éducation pour Tous - L'exigence de qualité*. Éditions UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137403>

Van der Maren, J-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation. Éducation et formation. Fondements*. Les Presses de l'Université de Montréal.