

Jean Kasereka Lutswamba

Les héros dans l'ombre

Leadership scolaire et qualité de l'éducation
dans un contexte de précarité



University
of Bamberg
Press

6 Regards croisés Afrique-Europe.

Cahiers supplémentaires

Regards croisés Afrika-Europa. Beihefte

Regards croisés Africa-Europe. Supplements

Regards croisés Afrique-Europe.

Cahiers supplémentaires

Regards croisés Afrika-Europa. Beihefte

Regards croisés Africa-Europe. Supplements

pour le comité éditorial de la revue

für das Herausbergremium der Zeitschrift

for the editorial board of the journal

éd. par / hrsg. v. / ed. by Klaus van Eickels

volume 6

Band 6

volume 6



University
of Bamberg
Press

2023

Les héros dans l'ombre

Leadership scolaire et qualité de l'éducation
dans un contexte de précarité

Jean Kasereka Lutswamba



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Cette œuvre a été présentée comme thèse de doctorat à la faculté des sciences de l'homme et de l'éducation de l'Université de Bamberg (Allemagne):

Directrice de thèse: Prof. Dr. Annette Scheunpflug

Directeur de thèse: Prof. Dr. Kai Nonnenmacher

Date de la soutenance: le 28 Novembre 2022

Diese Arbeit hat der Fakultät Geistes- und Kulturwissenschaften der Otto-Friedrich-Universität Bamberg als Dissertation vorgelegen.

Gutachterin: Prof. Dr. Annette Scheunpflug

Gutachter: Prof. Dr. Kai Nonnenmacher

Tag der mündlichen Prüfung: 28. November 2022

This study has been submitted as a doctoral thesis to the Faculty of Human Sciences and Education of the University of Bamberg (Germany):

Supervisor: Prof. Dr. Annette Scheunpflug

Supervisor: Prof. Dr. Kai Nonnenmacher

Date of oral examination: 28th November 2022

Dieses Werk ist als freie Onlineversion über den Publikationsserver (FIS; <https://fis.uni-bamberg.de>) der Universität Bamberg erreichbar. Das Werk – ausgenommen Cover, Zitate und Abbildungen – steht unter der CC-Lizenz CC BY 4.0.



Lizenzvertrag: Creative Commons Namensnennung 4.0
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

Herstellung und Druck: docupoint, Magdeburg

Umschlaggestaltung: University of Bamberg Press

Umschlagfoto: © Colourbox

© University of Bamberg Press, Bamberg (Germany) 2023

<https://www.uni-bamberg.de/ubp>

ISSN: 2749-8743 (Print)

eISSN: 2749-8751 (Online)

ISBN: 978-3-86309-914-5 (Print)

eISBN: 978-3-86309-915-2 (Online)

URN: <urn:nbn:de:bvb:473-irb-586081>

DOI: <https://doi.org/10.20378/irb-58608>

Remerciements

Ce travail n'est pas l'œuvre d'une personne, il a connu les contributions des plusieurs à qui il sied d'exprimer toute ma gratitude. De prime abord, j'adresse mes sincères remerciements aux autorités académiques de l'Université Otto-Friedrich Bamberg, en général, et en particulier, à celles de la Faculté des Sciences Humaines et de l'Education, pour mon admission au programme doctoral.

Mes profonds sentiments de gratitude s'adressent à Madame Professeur Dr. Dr. h.c. Annette Scheunpflug, superviseure de la thèse. Non seulement elle a, malgré ses multiples occupations, accepté de diriger cette thèse, mais elle a en plus, accordé un soutien de taille qui m'a permis d'effectuer mes recherches à l'Université Otto-Friedrich de Bamberg. La qualité de ses conseils, de ses orientations, de ses encouragements est d'une valeur inestimable et a, assurément, contribué à l'aboutissement de cette recherche. Je remercie également le Prof. Dr. Kai Nonnenmacher pour avoir accepté de m'accorder son soutien comme deuxième superviseur. J'avoue que son accompagnement a été d'une grande utilité pour ce travail.

De même, je ne manquerai pas d'exprimer toute ma gratitude à tous les membres de la Chair Fondation de l'Education et les agents de Welcome Center pour des soutiens multiformes lors de mon parcours académique à l'Otto-Friedrich Université de Bamberg.

Mes sentiments de sincère gratitude s'adressent à Brot für die Welt et à DAAD pour avoir soutenu financièrement mes études doctorales. Sans leur soutien pour mes voyages et mes séjours en Allemagne, ce travail n'aurait pas été rendu possible.

Que les autorités de la Communauté Baptiste au Centre de l'Afrique (CBCA) en général et en particulier, le Rév. Prof. Émérite Samuel Ngayihemako

Mutahinga, Représentant Légal et Président Communautaire de la CBCA, trouvent ici l'expression de toute ma reconnaissance. Ils m'ont encouragé, et de surcroît, ils m'ont accordé le temps nécessaire pour effectuer mes recherches et cela, malgré mon cahier de charge. Je me dois également de remercier les autorités de l'Université Libre des Pays de

Grands-Lacs (ULPGL) pour leur facilitation chaque fois cela a été nécessaire.

De même, ma gratitude s'adresse à de nombreux collaborateurs, collègues et amis qui ont rendu possible la récolte des données et ont mis à ma disposition, leur temps, leurs moyens, leurs conseils et encouragements. Je cite particulièrement le collègue de PhD, Monsieur Frederick Njobati Fondzenyuy et les deux collègues de service, Messieurs Jacques Kakule Maliro et Joseph Paluku Malikidogo qui ont fait passer les 30 interviews. Que tous les chefs d'établissements qui ont accepté d'être interviewés daignent aussi accepter mes remerciements sincères. Ils ont fourni la matière pour cette recherche.

A mon épouse Astrid Kahindo Vagheni et à mes enfants, j'adresse mes sentiments de sincère gratitude pour tout leur soutien et patience pendant la période des recherches doctorales. Je leur ai parfois manqué pendant certains moments délicats de la vie.

Il serait ingrat de ma part de ne pas remercier Monsieur Rudolf Heinrichs-Drinhaus, Dr. Christian Grêt et son épouse Esther Karmba pour les échanges professionnels et amicaux qui ont cultivé en moi, le souci de me perfectionner davantage dans le domaine de l'éducation.

Enfin, que la famille Fössel, en particulier, Christine et Günther Fössel, trouve ici notre reconnaissance pour leur hospitalité, leur soutien et leur compréhension pendant les séjours chez eux. Que tous ceux dont les noms ne sont pas cités ne se sentent pas oubliés. Qu'ils trouvent ici l'expression de notre profonde gratitude.

Et que par-dessus tout, la gloire revienne à l'Eternel Dieu, notre Père, à la base de toute vie, de toute sagesse et de toute intelligence !

Table des matières

Remerciements.....	5
Liste des tableaux.....	12
Liste des figures.....	13
Liste des abréviations et des acronymes	14
1 Introduction.....	17
1.1 Contexte et problématique.....	18
1.1.1 Brève présentation de la RDC.....	18
1.1.2 La vision de la RDC pour l'éducation.....	21
1.1.3 Historique du système éducatif de la RDC et Catégorisation d'écoles	22
1.2 Questions et objectifs de la recherche.....	36
1.3 Méthodologie	37
1.4 Plan de la thèse.....	39
2 Etat de la recherche sur le leadership scolaire en situation de précarité	41
2.1 Théories du leadership scolaire par rapport à l'éducation de qualité et à la précarité	42
2.1.1 Compréhension des termes clés	42
2.1.2 Les théories, les principes et les styles du leadership	44

2.1.3 Les dimensions d'une éducation de qualité en rapport avec le leadership scolaire	50
2.1.4 Les recherches antérieures sur le leadership scolaire	53
2.1.5 Les indicateurs de précarité scolaire	60
2.2 Etat des lieux sur la gestion des écoles en RDC.....	61
2.2.1 Le sous-financement de l'Education par l'Etat en RDC	62
2.2.2 Mission d'un chef d'établissement scolaire en RDC.....	65
2.3 Le gap qui justifie la recherche	69
2.4 L'intérêt de la recherche sur le leadership scolaire en situation de précarité.....	69
2.4.1 Sur le plan scientifique.....	70
2.4.2 Sur le plan social	70
2.4.3 Sur le plan du développement organisationnel	71
3 Méthodologie et méthode.....	71
3.1 Approche de la recherche : Approche qualitative	72
3.2 Echantillonnage : Echantillonnage théorique	73
3.3 Collecte des données : Interview semi-structurée	77
3.4 Méthode d'analyse des données : Analyse du contenu	78
3.4.1 Transcription des interviews	78
3.4.2 Anonymisation des interviews.....	80

3.4.3 Système de codage et de catégorisation	80
3.4.4 L'abduction	83
3.5 Considérations éthiques.....	84
4 Résultat empirique : Typologie du leadership scolaire en situation de précarité	85
4.1 La description des interviewés.....	86
4.2. Le résultat de l'abduction.....	110
4.3 Description des types	112
4.3.1 Description du type : Leadership instructionnel ou pédagogique	112
4.3.2. Description du type : Leadership partagé	125
4.3.3 Description du type : Leadership entrepreneurial.....	138
4.3.4 Description du type : Leadership situationnel.....	152
4.3.5 Description du type : Leadership de l'inertie.....	167
4.4 Synthèse des résultats	180
5 Discussion : Le leadership scolaire compte pour la qualité de l'éducation	186
5.1 Résumé des résultats.....	186
5.1.1 Les valeurs et attitudes des leaders scolaires font la différence ...	189
5.1.2 L'implication des parents d'élèves a une valeur ajoutée	190

5.1.3 Le partenariat et le réseautage jouent un rôle clé dans le développement de la qualité	191
5.1.4 Dans des contextes difficiles, certaines stratégies permettent de développer la qualité de l'éducation	193
5.1.5 Dans un contexte de précarité, le type du leadership compte.....	195
5.2 Discussion des résultats : quel leadership pour quelle qualité de l'éducation ?	197
5.2.1 Précarité et éducation de qualité	198
5.2.2 Leadership scolaire : Motiver les enseignants autrement	200
5.2.3 Leadership scolaire et changement : l'éducation de qualité pour contribuer au développement de l'école	203
5.2.4 Leadership scolaire, droits humains et justice sociale.....	206
5.2.5 Leadership scolaire et système scolaire dysfonctionnel	210
5.2.6 Leadership scolaire et préparation à la citoyenneté	212
5.2.7 Leadership scolaire et éducation globale	214
6 Implications de la recherche	215
6.1 Implications des résultats sur le plan de la recherche	215
6.2 Implications sur le plan pratique.....	218
Références	225
Annexes	236

Annexe 1 : Guide d'interview.....	236
Annexe 1.1 : Questions de recherche.....	236
Annexe 1.2 : Guide d'interview.....	236
Annexe 2 : Tableau d'échantillonnage	238
Annexe 2.1 : Premier tableau échantillonnage pour 5 interviewés.....	238
Annexe 2.2 : Deuxième tableau échantillonnage pour 5 interviewés ...	239
Annexe 2.3 : Troisième tableau échantillonnage pour 5 interviewés ...	240
Annexe 2.4 : Quatrième tableau échantillonnage pour 5 interviewés ..	241
Annexe 3 : Directives sur les normes des constructions scolaires/RDC	242
Annexe 4: Coding system.....	249
Annexe 5: Lien entre les théories et les styles du leadership.....	263

Liste des tableaux

Tableau 1 : L'IDH de la République Démocratique du Congo et ses indicateurs constitutifs pour 2019, par rapport à quelques pays et groupes	20
Tableau 2 : Nombres d'écoles par régime de gestion en RDC.....	33
Tableau 3 : Résultat de l'abduction : critères et types	111
Tableau 4 : Synthèse des résultats : description des types selon les interviews.....	184

Liste des figures

Figure 1 : Répartition d'écoles par régime de gestion en pourcentage...	34
Figure 2 : Organigramme de l'administration du ministère EPST/RDC	35
Figure 3 : Pyramide de Blanchard du leadership situationnel	46
Figure 4 : Modèle de leadership de résilience selon San Edourd Nicolas	57
Figure 5 : Sources de financement du secteur de l'éducation et détail par niveau d'enseignement	64
Figure 6 : Processus MTE selon Prévot et Roy	82
Figure 7 : Stratégie de la subvention QEDC.....	205

Liste des abréviations et des acronymes

AG :	Assemblée Générale
AGR :	Activités génératrices des revenus
ANAPE :	Association Nationale des Parents d'Elèves
BAD :	Banque de Développement Mondial
CAT :	Congo Agriculture et Technologies
BCBA :	Communauté Baptiste au Centre de l'Afrique
CC :	Coordinateur Communautaire
CE :	Chef d'Etablissement
CERI :	Centre de Recherches Internationales
CODI :	Coordinateur Diocésain
CODR :	Coordinateur de District
COGE :	Conseil de gestion
CONFEMEN :	Conférence des Ministres de l'Education des Etats et gouvernements de la Francophonie
COPA :	Comité des parents
COPRO :	Coordinateur Provincial
COVID-19 :	Coronavirus disease 2019
CR :	Conseiller Résident
CSR :	Corporate Social Responsibility
CTB :	Coopération Technique Belge
DEPS :	Département de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Professionnel
DSCRP :	Document de la Stratégie, de Croissance et de Réduction de la Pauvreté du Congo
EBM :	Engineering Biomédical
ECC :	Eglise du Christ au Congo
ECF :	Ecoles conventionnées de Fraternité
ECK :	Ecoles Conventionnées Kimbanguistes
ECP :	Ecoles Conventionnées Protestantes
ECP :	Ecoles Conventionnées Protestantes
EIC :	Etat Indépendant du Congo
ENC :	Enseignement Non Conventionné
EPSP :	Enseignement Primaire, Secondaire et Professionnel

EPST :	Enseignement Primaire, Secondaire et Technique
EPT :	Education Pour Tous
IDH :	Indice de développement humain
IMPEQ :	International Master's Program for Educational Quality.
INSPOOL :	Inspection des Pools
IPP :	Inspecteur Principal Provincial
MAXQDA :	Max Qualitative Data Analyse
MENA :	Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation /Bénin)
MINEPSP :	Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Professionnel
MONUSCO :	Mission de l'Organisation des Nations Unies pour la Stabilisation
MPR :	Mouvement Populaire de la Révolution
MTE :	Méthodologie de la Théorisation Enracinée
NCLB :	No Child Left Behind
OCDE :	Organisation de Coopération et de Développement Economique
ODD :	Objectifs du Développement Durable.
OMD :	Objectifs du Développement du Millénaire
ONG :	Organisation Non Gouvernementale
ONU :	Organisation des Nations Unies
OPM :	Œuvre Pontificale Missionnaire
PAP :	Pédagogie Active et Participative
PARSE :	Projet d'Appui au Redressement du Secteur de l'Éducation
PASE :	Projet d'Appui au Secteur de l'Éducation
PGAI :	Plateforme de la Gestion de l'Aide des Investissements
PIE :	Plan Intérimaire de l'Éducation
PLC :	PhD Learning Community
PNUD :	Programme des Nations Unies pour le Développement
PROVED :	Province Educationnelle
PURUS :	Projet d'Urgence de Réhabilitation Urbaine et Sociale

QEDC :	Education de qualité pour les pays en voie de développement
RDC :	République Démocratique du Congo
SECOPE :	Service de Contrôle et de Paie des Enseignants
SSEF :	Stratégie Sectorielle de l'Education et de la Formation
SYECO :	Syndicat des Enseignants au Congo
UNESCO :	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF :	United Nations International Children's Emergency Fund/ United Nations Children's Fund
URSS :	Union des Républiques Socialistes Soviétiques

1 Introduction

Ma recherche est intitulée : « Les héros dans l'ombre : Leadership scolaire et qualité de l'éducation dans un contexte de précarité (cas du Nord-Kivu en République Démocratique du Congo) ». Cette étude s'inscrit dans le thème général de « l'Education de qualité » et se situe dans le contexte de la République Démocratique du Congo en général et de la région du Nord-Kivu en particulier. Elle va porter sur le leadership des écoles maternelles, primaires et secondaires conventionnées, non conventionnées et privées de la province.

Pourquoi leadership scolaire et non direction scolaire ? J'ai préféré « Leadership » au terme « direction » tout simplement parce que le premier me semble plus riche de sens que le second. En effet, ce terme d'origine anglaise est défini par House comme « la capacité d'un individu à influencer, à motiver, et à rendre les autres capables de contribuer à l'efficacité et au succès des organisations dont ils sont membres » (House 2004, p. 15). Le terme « Direction » quant à lui, insinue une position, une certaine autorité, une administration, une gestion, un dirigeant, etc. Or il est connu de tous que tout dirigeant n'est pas nécessairement un leader.

Les études scientifiques ont démontré que le leadership scolaire est parmi les facteurs clés qui influencent l'apprentissage des élèves et contribuent à la qualité de l'éducation. Selon Leithwood et al. (2000), l'ensemble des effets directs et indirects du leadership scolaire représentent un quart du total de tous les facteurs qui influencent le milieu scolaire. Voilà qui justifie le choix du sujet de cette thèse face aux réalités de précarité auxquelles sont confrontées la plupart d'écoles de la République Démocratique du Congo. En effet, bien qu'ayant souscrit aux objectifs du millénaire pour la quête de la qualité de l'éducation, la RDC a encore un long chemin à parcourir pour y parvenir. Et, l'une des grandes barrières à franchir, c'est la précarité scolaire. Le rapport CONFEMEN (2011) souligne le fait que plus de 65 % d'écoles de la RDC sont en situation de précarité. La présente étude voudrait justement se focaliser sur les expériences en leadership des chefs d'établissements scolaires confrontés à une situation de précarité sociale et scolaire et en quête de l'éducation de qualité. Cette partie introductive du travail fournit une vue d'ensemble sur le thème retenu, à

savoir : « Leadership scolaire et éducation de qualité en situation de précarité ». En premier lieu, le contexte et la problématique décrivent le milieu d'étude de la recherche (1.1). En deuxième lieu, les questions de recherche sont posées (1.2). Le troisième sous-point porte sur les objectifs qui vont servir de fil conducteur pour toute la recherche (1.3). Le quatrième sous-point fournit une idée générale sur la méthodologie de la recherche, considérant bien sûr qu'il s'agit d'une étude qualitative (1.4). Enfin, le cinquième point donne la structure de toute la thèse (1.5).

1.1 Contexte et problématique

Dans ce sous-point sont décrits le contexte et la problématique de la recherche en commençant par une brève présentation de la RDC (1.1.1), puis, en présentant respectivement la vision de la RDC pour l'éducation (1.1.2), l'histoire du système éducatif et la catégorisation des écoles de la RDC (1.1.3).

1.1.1 Brève présentation de la RDC

Située en Afrique centrale, la RDC est l'un des pays qui forment la région des Grands-Lacs. Pays vaste avec des potentialités énormes du sol et du sous-sol mais paradoxalement avec une population parmi les plus démunies du monde. En effet, depuis plus de trente ans, la République Démocratique du Congo connaît malheureusement une crise multiforme avec comme conséquences, la précarisation des conditions de vie de populations et une destruction généralisée des infrastructures routières, socio-économiques et scolaires. Selon le rapport du PNUD (2014), cet état de précarisation et d'instabilité est nourri, entre autres, par des vagues successives de conflits armés, particulièrement à l'Est du pays, des crises humanitaires chroniques, des violations graves des droits de l'Homme y compris les violences sexuelles, l'exploitation illégale des ressources naturelles, l'ingérence des pays voisins, l'impunité décriée par tous et de tout temps, les rivalités intercommunautaires, l'insuffisante capacité de l'armée et de la police à protéger efficacement le territoire national et à garantir l'ordre public, et la faiblesse des systèmes judiciaire et pénitentiaire. Il faut préciser que cette situation est l'héritage d'un système

colonial très fort installé depuis l'Etat indépendant du Congo jusqu'à l'accession du pays à l'indépendance le 30 juin 1960. En effet, propriété privée du Roi Léopold II de la Belgique lors de la Conférence de Berlin en 1884-1885 avec le nom de l'Etat Indépendant du Congo (EIC en sigle), le pays passe sous la tutelle du Gouvernement Belge en 1908 sous le nom du Congo Belge et cela jusqu'à son accession à l'indépendance où le pays devient République Démocratique du Congo. En 1965, le Président Joseph Désiré Mobutu Seseseko Kukungbengu Wazabanga prend le pouvoir par coup d'état et régnera en maître absolu jusqu'en 1996. Le pays est appelé pendant ce temps, Zaïre et connaît une gestion très chaotique qui va entraîner des crises pendant son règne mais aussi après son expulsion du pouvoir et du pays par Laurent Désiré Kabila. Avec l'accession au pouvoir de ce dernier, le pays redevient République Démocratique du Congo. Comme conséquence logique de cette situation de crise, le pays connaît un état de développement caractérisé par des indicateurs de développement humain et social les plus faibles du monde. A ce sujet, le rapport PNUD (2020) sur le développement humain révèle que l'indice de développement humain (IDH) de la République démocratique du Congo qui est de 0.480 en 2019, est inférieur à la moyenne des pays du groupe à développement humain faible, établie à 0.513, et inférieur à la moyenne des pays de l'Afrique subsaharienne, établie à 0.547. A la même année le PIB est évalué à 478 dollars par habitant soit 1,32 \$ par habitant et par jour.

Tableau 1 : L'IDH de la République Démocratique du Congo et ses indicateurs constitutifs pour 2019, par rapport à quelques pays et groupes

	Valeur de l'IDH	Classement selon l'IDH	Espérance de vie à la naissance	Durée attendue de scolarisation	Durée moyenne de scolarisation	RNB par habitant (dollars de 2017 en PPA)
Congo (République démocratique du)	0.480	175	60.7	9.7	6.8	1,063
Éthiopie	0.485	173	66.6	8.8	2.9	2,207
Nigéria	0.539	161	54.7	10.0	6.7	4,910
Afrique subsaharienne	0.547	-	61.5	10.1	5.8	3,686
IDH faible	0.513	-	61.4	9.4	4.9	2,745

Source : Rapport PNUD 2020, p. 3

Ce tableau montre le niveau de précarisation des conditions de vie des populations en RDC comparativement aux autres pays africains pauvres. La RDC a l'IDH le plus bas : 0.480. Le secteur de l'éducation n'est pas du tout épargné par cette crise bien que la RDC se place au-dessus de la moyenne de quelques pays de l'Afrique subsaharienne quant à ce qui concerne la durée moyenne de scolarisation. Considérant qu'en RDC, ce sont les parents qui prennent en charge la construction et le fonctionnement de la plupart des écoles, il y a lieu de comprendre qu'au moins 6 sur 10 leaders scolaires gèrent des écoles en situation de précarité (Rapport CONFEMEN 2011).

1.1.2 La vision de la RDC pour l'éducation

Ayant souscrit aux objectifs de développement du millénaire (OMD) en 2010, la République Démocratique du Congo avait défini une stratégie du développement du secteur de l'éducation à travers un document intitulé : « Stratégie pour le développement du sous-secteur de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Professionnel (EPSP en sigle) 2010/2011–2015/2016 ». La vision du ministère était de : « construire un système éducatif inclusif et de qualité contribuant efficacement à la croissance économique, à la lutte contre la pauvreté et à la promotion de la paix et d'une citoyenneté démocratique active » (MINEPSP 2010, p. 43). Cette stratégie repose sur trois axes : en premier lieu, accroître l'accès, l'équité et la rétention ; en deuxième lieu, améliorer la qualité et l'efficacité de l'enseignement et en troisième lieu, renforcer la gouvernance. Pour réaliser ces objectifs, dix programmes prioritaires avaient été développés dont nous pouvons citer : la suppression progressive des frais scolaires à l'école primaire, l'accroissement des capacités d'accueil, l'amélioration de l'efficacité interne, la revalorisation de la fonction enseignante (MINEPSP 2010, pp 43-52). A la fin de l'année 2015, un autre plan stratégique de dix ans : « Stratégie sectorielle de l'éducation et de la formation 2016-2025 » a été élaboré toujours dans le but de matérialiser les objectifs de développement du millénaire. Quelques avancées non négligeables du système éducatif de la RDC sont ainsi à signaler. S'agissant de l'accès, le rapport de l'Unesco 2015 renseigne que le taux brut de scolarisation est passé de 62 % en 2001 à 110 % en 2012, soit un accroissement de près de 48,4 points de pourcentage. S'agissant de l'amélioration de la qualité de l'enseignement, il y a lieu de signaler une légère amélioration du taux de survie des écoliers à l'école primaire. Il est passé de 25 % en 2001 à 50 % en 2012 (Taux de survie à la 5e au primaire). Le taux d'achèvement au primaire quant à lui, est passé de 49,6 % en 2006 à 78 % en 2014 (Rapport de suivi du PIE 2015 p. 16). Toutefois le pays reste confronté à de grands défis des enfants non scolarisés, à la baisse de la qualité de l'éducation et à la gestion du système. Les objectifs du millénaire ne sont pas encore atteints ou alors très partiellement. Ces quelques indices cités ci-dessus peuvent aider à comprendre la précarité de vie de la population et, ipso

facto, la précarité dans laquelle la plupart des écoles de la RDC fonctionnent. Ainsi une réflexion profonde sur les stratégies des leaders scolaires pour améliorer la qualité de l'éducation en RDC reste de mise. Pour comprendre davantage sur le système éducatif de la RDC, les pages suivantes sont consacrées à l'historique du système éducatif et à la catégorisation des écoles de la RDC.

1.1.3 Historique du système éducatif de la RDC et Catégorisation d'écoles

En vue de cerner le contexte quant au fonctionnement des écoles en RDC, il vaut la peine de présenter un résumé de l'historique du système éducatif de la RDC mais encore la catégorisation d'écoles par rapport aux régimes de gestion.

a) Historique du système éducatif congolais

On ne peut pas parler de la précarité du système éducatif congolais sans évoquer l'historique de l'Enseignement en République Démocratique du Congo. En effet, l'historique de l'éducation en RDC est étroitement lié à l'histoire ambivalente de l'impérialisme et du colonialisme. Avant cette période de colonisation, l'éducation était organisée comme une éducation non formelle dans des lieux informels :

« L'éducation était assurée par les familles, le clan et dans certaines régions, par la tribu ou l'ethnie. Cette éducation n'était évidemment ni littéraire ni scientifique dans l'acception que l'occident donne communément à ces termes. Cependant cette éducation préparait les jeunes à la vie sociale en lui inculquant les connaissances théoriques et pratiques ainsi que les habitudes et comportements moraux suivant les règles admises par la communauté ou la société à laquelle il appartenait » (Misenga L., Inédit).

Il y a donc lieu de distinguer deux grands moments du système éducatif congolais : l'époque coloniale (du 30/12/1879 au 30/06/1960) et l'époque postcoloniale (du 30 juin 1960 à nos jours). Selon l'histoire (Dibalu 1969, André & Poncelet 2013), l'enseignement à l'époque coloniale était caractérisé par les tâtonnements, les improvisations, la ségrégation raciste (noirs, mulâtres, hindous et blancs), et le refus délibéré de promouvoir les

autochtones. Il s'agissait d'un enseignement à but utilitaire : former des auxiliaires, des commis, des catéchistes, des militaires, des ménagères.

« En RDC, l'école est donc née, selon Kita (1982), dans la dialectique de la crainte et de la nécessité : la crainte de la formation d'une élite susceptible de devenir revendicative par la suite car ayant accès aux mêmes savoirs que le colonisateur et la nécessité d'une main d'œuvre au service de l'administration coloniale et des missions religieuses pour l'exploitation du Congo » (Dibalu A. 1969, p. 58).

Voici à ce sujet deux instructions que l'on peut lire dans les documents de cette époque coloniale concernant l'école : « Au Congo, l'école doit se préoccuper avant tout de l'éducation, de la formation du caractère et de la volonté par une bonne discipline morale » (Dibalu A. 1969, p. 58). Cette instruction signifiait qu'il ne fallait pas une formation livresque qui déformerait le noir au lieu de l'améliorer. Par ailleurs cette autre instruction concernait les langues :

« Quatre langues intertribales sont retenues pour jouer le rôle de langue véhiculaire dans l'enseignement : le kikongo, le lingala, le kiswahili et le tshiluba. Une langue d'Europe ne sera enseignée qu'aux seuls Noirs qui se destinent à vivre en contact étroit avec les Blancs dont ils seront les auxiliaires » (Dibalu A. 1969, p. 59).

Voilà qui explique que jusqu'en 1960 (année de l'indépendance), c'est-à-dire plus de 80 ans de colonisation, tout le Congo, y compris le Rwanda et le Burundi, ne comptait que 16 diplômés universitaires : « En 1960, le Congo comptait 16 diplômés universitaires (tandis que dans les territoires de l'Afrique occidentale ou encore, au Kenya ou en Ouganda, les Africains qui avaient bénéficié d'une formation universitaire se comptaient par centaines) » (Wondo 2017). Il y a eu donc absence ou un grand retard dans la formation des cadres qui devaient diriger la RDC après l'acquisition de l'indépendance. Ce manque des cadres bien formés à l'indépendance est à la base de la dérive dans laquelle le pays est tombé car ceux qui en avaient pris les rênes n'étaient finalement que des amateurs.

S'agissant de la collaboration entre l'Etat et les Missions religieuses, il faut remarquer qu'il a existé pendant toute la période coloniale, une collaboration toujours négociée entre l'Etat et les missions pour la création et le fonctionnement d'un système d'enseignement en RDC. Trois faits majeurs qui matérialisent cette collaboration pendant la période de l'EIC sont

à souligner : de prime abord, il sied de préciser que la toute première école en RDC fut créée à Boma en 1880 par les Pères du Saint-Esprit (Français). Par la suite, le gouvernement de l'EIC créa des colonies scolaires qui sont :

« ... des internats où étaient recueillis et mis sous la tutelle de l'Etat, les enfants libérés à la suite de l'arrestation ou de la dispersion d'un convoi d'esclaves, des enfants esclaves fugitifs, qui réclamaient une protection, des enfants délaissés, abandonnés ou orphelins, les enfants à l'égard desquels les parents ne remplissaient leur devoir d'entretien et d'éducation. Il était permis d'y recevoir également les enfants qui sollicitaient l'admission de leur propre gré » (Dibalu 1969, p. 30).

Sous sa tutelle, l'Etat fournissait aux enfants dans les colonies, les moyens de subsistance, une éducation pratique et les moyens de s'établir. « En contrepartie, l'État pouvait disposer de ses pupilles pour des travaux manuels divers et utiles jusqu'à leurs vingt-cinq ans. (André & Poncelet 2013, p. 6).

En deuxième lieu, de 1893 à 1902, les missionnaires créèrent 250 colonies agricoles et professionnelles ou des fermes-chapelles qui consistaient en un regroupement d'enfants baptisés ou catéchumènes sous la direction d'un Chef toujours marié. Ce dernier était à la fois catéchiste, instituteur et chef de travaux. Les écoles-chapelles étaient ordinairement ouvertes dans les villages et entreprenaient l'instruction des adultes comme celle des enfants. Établies sur des terres fertiles, elles devaient aboutir au développement d'un véritable village chrétien par l'évangélisation des populations environnantes et le travail agricole de ces dernières. (Allard 2001, p. 397 ; André & Poncelet 2013, p. 8 note 5).

En troisième lieu, il eut la signature en 1906, d'une convention entre le Saint-Siège et le Gouvernement de l'EIC. En vertu de l'article 2 et 3 de cette convention, l'Etat concédait des terres aux missions nationales. Celles-ci s'engageaient en retour à créer dans la mesure du possible des écoles dont les programmes devaient être soumis au contrôle de l'Etat. (Lutswamba 2010, p. 351).

Pendant la période du Congo-Belge (1908-1960) : la collaboration entre l'Etat et les missions continue pour la création et la gestion des écoles. Voici quelques dates et faits saillants : vers 1910 ce fut la fondation des écoles officielles mais aussi des écoles sous le régime officiel congrégationniste : écoles en charge de l'Etat mais dirigées par les missions. Les

missions créèrent des écoles primaires et secondaires dites centrales (à la mission) et rurales. En 1924, les missions nationales reçoivent, sur base d'une convention de 20 ans, des subsides de l'Etat. L'Etat approuve l'organisation matérielle et les programmes des cours. En 1945, le parlement belge accepte de donner des subsides aux missionnaires protestants mais sous conditions. En 1956, l'Etat impose le programme belge dans les écoles. C'est aussi la date de création des bureaux des écoles catholiques, protestantes et kimbanguistes.

S'agissant du leadership scolaire pendant toute cette période coloniale, il faut noter que cela signifie également que les écoles organisées en système scolaire existaient rarement et que la position professionnelle des chefs d'établissement était inexistante ou uniquement liée à l'administration belge ou aux missions religieuses.

S'agissant de l'enseignement postcolonial en RDC, Kamba (2013) cite quatre événements qui vont marquer tout le système jusqu'à nos jours : les réformes de 1961 et de 1966, l'étatisation des écoles en 1971, la démocratisation de la vie politique au Zaïre en 1990 et enfin la signature des accords entre les belligérants après les guerres de 1996 et 1998. A cela il faut ajouter l'application intrépide de la gratuité de l'école primaire depuis 2010.

Les réformes de 1961 et de 1966

Les réformes entreprises dès 1961 jusqu'aux années 1966, avaient comme base, les conférences internationales d'Addis-Abeba en 1961 et de Tripoli en 1966. Selon Mokonzi (2009), la Conférence d'Addis-Abeba qui avait réuni sous l'égide de l'UNESCO, les ministres d'éducation des pays africains, assignait aux systèmes éducatifs africains, des objectifs à court terme (accroissement du taux de scolarisation des enfants en âge scolaire obligatoire) et des objectifs à long terme (la généralisation de l'enseignement primaire, le déploiement proportionnel de l'enseignement secondaire général, technique et normal afin de donner une impulsion décisive à l'enseignement supérieur). La conférence de Tripoli de 1966 visait, quant à elle, d'assurer aux systèmes éducatifs africains, la pertinence et la qualité à travers l'africanisation des contenus

d'enseignements. Comme résultat de ces deux conférences au Congo, c'est la massification, l'africanisation et la « congolisation » de l'enseignement. Selon Kamba (2013) ; il s'observe une certaine qualité de l'éducation à tous les niveaux à cette époque vu la détermination des Congolais de combler les vides de la colonisation. D'aucuns parlent même de l'âge d'or de l'enseignement de la RDC car en 1970, le pays forme des cadres compétents qu'il faut pour son système éducatif.

« Après l'indépendance, l'âge d'or du système éducatif au Congo-Kinshasa se situe au lendemain de l'indépendance, soit entre les années 1960 et 1970. L'élan du développement lancé par la réforme de 1961 fait qu'en vingt ans le Congo parvint à former une élite intellectuelle suffisante pour son développement. Le Congo était ainsi parvenu à prendre en mains tout son système éducatif, de l'école primaire à l'université » (Kamba 2013, p. 3).

Jusqu'en 1971, les Eglises étaient fortement impliquées à tous les niveaux dans la création et la gestion des écoles même des universités. Les trois grandes universités de la RDC étaient, par exemple, réparties entre l'Etat et les Eglises de la manière suivante : l'Université Lovanium (Université de Kinshasa) était catholique, l'Université de Kisangani, protestante et l'Université de Lubumbashi, officielle.

S'agissant du leadership scolaire, il y a lieu de souligner le fait que pendant cette première période postcoloniale, les leaders scolaires et académiques étaient choisis selon la qualification et les compétences. Le budget de l'Etat pour le Ministère de l'éducation primaire, secondaire et professionnelle, par exemple, était estimé à 25 % (André & Poncelet 2013, p. 2) et le nombre d'écoles était relativement encore bas. Ce qui pouvait permettre aux écoles de bien fonctionner avec un personnel bien payé et motivé. Cela avait assurément, comme indiqué plus haut, contribué à la qualité de l'éducation.

L'étatisation des écoles en 1974 ou descente en enfer de l'école congolaise

A la suite de la proclamation du « Recours à l'authenticité » de 1970 et de la « Zaïrianisation » de l'économie en 1973, le Président à l'époque, Joseph Désiré Mobutu Seseseko Kukungbendu Wazabanga proclama l'étatisation de toutes les écoles du pays en 1974. En d'autres termes, tout

le système éducatif, de la maternelle à l'université se trouva désormais sous la gestion et le contrôle du pouvoir public ou le Parti-Etat MPR (Mouvement Populaire de la Révolution). Les Eglises catholiques, protestantes et autres avaient été contraintes de céder le pouvoir de gestion des écoles à L'Etat avec tous les risques que cela avait entraîné sur le plan éthique et de la qualité de l'éducation. Les mesures suivantes furent prises selon Mokonzi (2006) : la politisation à outrance du système scolaire, principalement par la création de la jeunesse pionnière et de la jeunesse estudiantine, chargées de l'endoctrinement idéologique des élèves et des étudiants; la substitution du cours d'éducation politique, portant fondamentalement sur le mobutisme, au cours d'éducation morale et religieuse ; la nomination des autorités scolaires sur la base du militantisme et non en fonction des critères de compétence professionnelle ; l'instauration du système dit double vacation, lequel consiste à utiliser les mêmes locaux pour le fonctionnement de deux écoles différentes, l'une dans l'avant-midi et l'autre dans l'après-midi ; l'augmentation progressive des effectifs des élèves par classe, la suppression des subsides alloués au fonctionnement des établissements scolaires ; la paupérisation du personnel enseignant. Comme conséquence, ces mesures avaient sérieusement contribué, selon Mokonzi (2006, p. 5), à la destruction du système éducatif congolais.

En effet, dans un tel système scolaire dominé par la politique, par l'endoctrinement idéologique, par le militantisme partisan, la méconnaissance des normes et critères de nomination des responsables scolaires, le leadership scolaire ne pouvait conduire qu'à la ruine du système scolaire car les leaders œuvraient plus pour l'intérêt du pouvoir que pour la qualité de l'éducation.

Compte tenu des abus observés dans les écoles pendant cette période d'étatisation, les Eglises et les parents d'élèves réclamèrent la rétrocession des écoles aux Eglises. Trois ans après cette étatisation, les écoles furent rétrocédées aux Eglises Catholiques, Protestantes et Kimbanguistes moyennant une convention. Les autres confessions religieuses suivront après, comme les musulmans en 1979, l'Armée du Salut, etc. Malgré cette rétrocession, certaines mesures prises pendant l'étatisation ont demeuré

jusqu'à nos jours comme le désengagement de l'Etat de payer les subsides aux écoles, la paupérisation des enseignants en payant un salaire dérisoire, l'augmentation des effectifs scolaires dans les classes, le système de double vacation, etc. Cela contribue fortement à la précarité observée dans les écoles de la RDC (Mokonzi 2006, p. 5).

La démocratisation du Zaïre après 1990

A la fin de la guerre froide entre les Etats Unis et L'URSS en 1991, le Président du Zaïre, Joseph Désiré Mobutu eut peur de subir les retombées de la Perestroïka (nom donné aux réformes économiques et sociales menées par le président de l'URSS Mikhaïl Gorbatchev en Union soviétique d'avril 1985 à décembre 1991), et sur sa vie et sur son pays. Il entreprit ainsi des consultations populaires sur le fonctionnement des institutions pour constater les abus et les violations des droits humains. Ces consultations aboutirent à son discours du 24 avril 1990 pendant lequel il annonça : l'abandon du rôle dirigeant du MPR (Mouvement Populaire de la Révolution), un parti unique, la séparation du parti et de l'Etat, la réhabilitation de la séparation des pouvoirs entre l'exécutif, le législatif et le judiciaire, le retour au pluralisme syndical et au pluralisme politique (Mantumba-Ngoma 2013, p. 51). Dans le domaine de l'éducation, cette période a été marquée selon Albert Kamba (Kamba, 2016), par les faits comme la participation à la conférence mondiale sur L'Education pour tous (EPT) et le Zaïre avait pris des engagements pour en appliquer les recommandations. Mais le pillage généralisé et les différentes guerres d'agression que le pays avait connues en 1990 et 1992 ne lui permettront pas de réaliser ses engagements en rapport avec l'EPT. Cette période connaît également l'essaimage des institutions supérieures et universitaires dans tout le pays sans respecter les normes, ce qui entraînera la conséquence néfaste de la baisse de qualité de l'enseignement universitaire et ipso facto la dévalorisation des diplômes pour la plupart des institutions supérieures et universitaires congolaises. Cette génération spontanée des institutions supérieures et universitaires continue même aujourd'hui avec comme conséquence la précarisation du système éducatif. Pendant cette période, les églises s'étaient retrouvées impliquées dans l'ouverture

de beaucoup d'écoles y compris les universités et les instituts supérieurs dont la plupart ne remplissent pas malheureusement les conditions. A partir des années 1990, c'est aussi le début de la perception de la prime des parents pour suppléer au salaire des enseignants qui était devenu trop dérisoire (Poncelet et al. 2010, p. 20). Cela implique pour le leadership scolaire un travail supplémentaire de négociation de la prime avec les enseignants, avec les parents sans oublier le contrôle policier de la hiérarchie scolaire. La qualité de l'enseignement dans l'école va ainsi dépendre de la manière dont les parents soutiennent les enseignants, d'où une certaine marginalisation des enfants des parents pauvres.

La signature des accords entre les belligérants après les guerres de 1996 et 1998

Après les accords des belligérants à Sun City (Afrique du Sud) en avril 2003, le pays sembla retrouver le calme et son unité pour un nouveau départ. Des espoirs sont maintenant permis avec les élections de 2006. Quelques avancées dans le domaine éducatif sont à signaler. Des programmes et plans sont conçus pour venir au secours du système éducatif de la RDC. C'est le cas du DSCR 2006 et 2011 (Document de la Stratégie, de Croissance et de Réduction de la Pauvreté), PARSE (Projet d'Appui au Redressement du Secteur de l'Education), PASE (Projet d'Appui au Secteur de l'Education); PURUS (Projet d'Urgence de Réhabilitation Urbaine et Sociale), PIE (Programme Intérimaire de l'Education), etc. Ces programmes dont l'exécution continue à nos jours pour la plupart, bénéficient de l'appui du financement des organismes comme la BAD, la BM, la BCCO, l'Unicef, etc. et visent l'amélioration de la qualité de l'éducation en RDC. C'est dans le même angle qu'il faut souligner les initiatives de certaines Eglises protestantes avec le soutien des partenaires comme Pain pour le Monde de l'Allemagne qui a financé un programme de formation continue des enseignants en pédagogie active et participative dans la Coordination nationale des écoles protestantes, la Communauté Baptiste au Centre de l'Afrique, la Communauté Baptiste du Fleuve Congo et la Coordination des Ecoles protestantes du Sud-Kivu. Cependant vu

l'étendue du pays et le grand nombre d'écoles à servir, de grands défis demeurent comme décrit plus haut.

Application intrépide de la gratuité de l'école primaire après 2006

La constitution actuelle de la RDC qui date de 2006, stipule, en son article 43, que l'enseignement primaire est obligatoire et gratuit dans les établissements publics. Cependant, c'est à la rentrée scolaire de l'année scolaire 2010-2011 que l'Etat a précipité son application dans les écoles sans aucune préparation, comme en témoigne Mokonzi :

« Le Président Joseph Kabila a chargé, lundi 30 août 2010, le gouvernement de prendre toutes les dispositions nécessaires pour rendre effective, dès la rentrée scolaire 2010-2011, la gratuité de l'enseignement primaire dans les établissements publics. On était à peine à une semaine de la rentrée scolaire. ... La gratuité de l'enseignement primaire a donc été instaurée en RDC dans la précipitation » (Mokonzi 2012, p. 6).

Cela explique en partie, la difficulté de son application effective depuis l'année scolaire 2010-2011 jusqu'à l'année scolaire 2018-2019. En effet, comme Kandolo cité par Mokonzi le fait remarquer,

« il ne suffit pas de constater que les stipulations constitutionnelles et légales font de la gratuité de l'enseignement primaire un principe tiré des instruments juridiques internationaux et régionaux, il faut dégager l'état des lieux et le rapport entre ces stipulations et l'effectivité de cette gratuité, issue elle-même du droit à l'éducation » Mokonzi (2012, p. 1).

Car une application de la gratuité de l'enseignement sans mesures d'accompagnement peut créer des environnements hostiles à la qualité de l'éducation. Cette réalité est aujourd'hui vécue en RDC depuis deux années scolaires 2019-2020 et 2020-2021 et même cette année en cours 2021-2022. L'autorité politique a fait de la gratuité, le cheval de bataille de son quinquennat. Les moyens conséquents pour assurer une bonne application de cette gratuité n'ont pas malheureusement suivi ; ce qui a comme conséquence, la démotivation totale des enseignants et les mouvements de grève, oubliés depuis un bon bout de temps, resurgissent en force avec tout ce que cela implique sur la qualité de l'éducation. Selon les instructions ministérielles, cette gratuité devait être progressive en commençant par les classes de 1^{ère} et de 2^e. Mais dans la réalité, la perception des frais

auprès des parents se poursuit subtilement dans la plupart des écoles primaires publiques. La gratuité demeure encore un vœu pieu. A cet environnement instable de fonctionnement des écoles en RDC, il s'ajoute aujourd'hui les conséquences néfastes de la pandémie mondiale de COVID-19.

Cette situation pèse beaucoup sur le leadership des écoles. En effet, le chef d'établissement se trouve devant des situations paradoxales à gérer : les autorités politiques et scolaires imposent le fonctionnement normal des cours pendant que les enseignants démotivés réclament un salaire décent et menacent d'aller en grève. Dans pareille situation, il faut beaucoup de tact de la part du leader pour convaincre les enseignants d'assurer les enseignements et surtout des enseignements de qualité.

Résumé

En bref, cette petite historique du système éducatif de la RDC jette la lumière sur quelques faits saillants : le refus délibéré de bien former des cadres pour gérer le pays à l'indépendance par les colons, l'étouffement de l'élan de pionniers de l'indépendance par la politisation de système éducatif (idéologie du mobutisme), l'hybridité du système éducatif et la démission de l'Etat de certaines de ses responsabilités vis-à-vis de l'éducation. De même à travers cet historique, la volonté du gouvernement de rendre l'éducation de base devient visible. Cependant les mesures d'accompagnement font défaut et cela constitue un grand risque pour la qualité de l'éducation. Il sied enfin de souligner le rôle capital que jouent les Eglises dans l'effort de soutenir le système éducatif et de lutter pour le maintien de la qualité de l'éducation. C'est donc là, le contexte de précarité dans lequel fonctionnent les écoles en RDC. Et, parvenir à développer la qualité de l'éducation dans un tel contexte ne peut que relever vraiment de l'héroïsme.

Il vaut cependant la peine de compléter cet historique par la présentation de la structure administrative du système scolaire car c'est dans ce cadre que s'exerce le leadership scolaire.

b) Catégorisation d'écoles de la RDC par rapport aux régimes de gestion

L'histoire de la scolarisation en RDC montre qu'il y a eu une forte histoire d'églises organisant des écoles et un état faible et fragile. Ce poids colonial a laissé place à une organisation des écoles qui se caractérisent par une coopération structurelle entre l'Etat et les églises dans l'organisation des écoles.

Catégorisation d'écoles

En République Démocratique du Congo, les écoles maternelles, primaires et secondaires sont réparties en trois grandes parties : les écoles publiques non-conventionnées (gérées directement par l'Etat), les écoles publiques conventionnées (gérées par les Eglises) et les écoles privées. L'Etat a le pouvoir organisateur, qu'il s'agisse des curricula, de l'agrément et de l'évaluation au niveau national. Il a aussi la responsabilité de payer le salaire de tous les enseignants œuvrant dans les écoles publiques et même théoriquement la responsabilité de la construction et de l'équipement des écoles. Mais depuis des décennies, l'Etat se contente de payer un salaire modique aux enseignants et laisse toutes les autres responsabilités aux parents et aux Eglises qui ont initié les écoles. Le tableau n° 2 ci-dessous présente le nombre d'écoles appartenant à ces trois grands réseaux de gestion d'écoles en référence au dernier annuaire statistique scolaire de la RDC pour l'année scolaire 2019-2020 :

Tableau 2 : Nombres d'écoles par régime de gestion en RDC

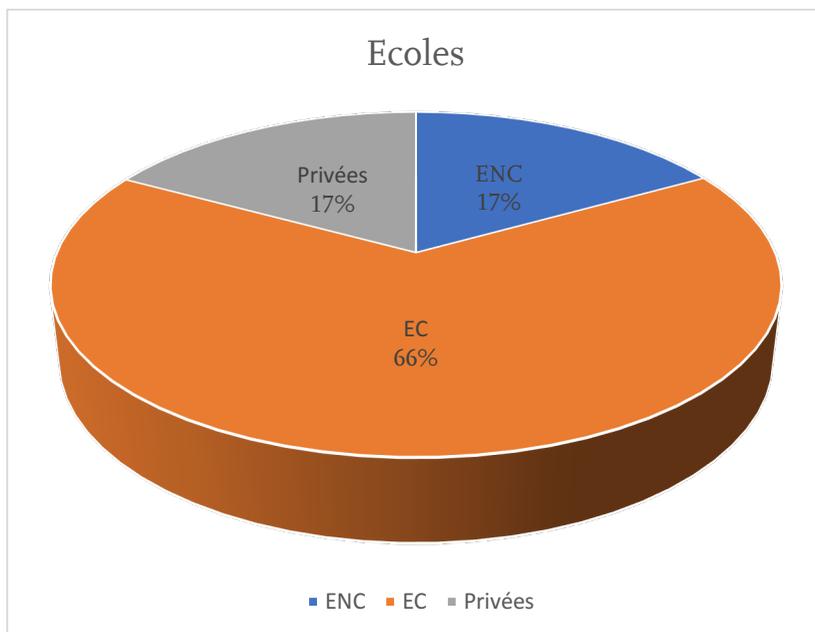
Para- mètres	Niveau	REGIME DE GESTION										Total Public	Privé	Total général
		ENC	ECC	ECP	ECK	ECI	ECS	ECF	Autres					
Ecoles	Pré- primaire	897	691	1.712	159	96	23	22	592			4.192	4.058	8.250
	Primaire	10.204	11.521	21.329	2.844	1.615	330	169	4080			52.092	7.895	59.987
	Secondaire	6.016	4.776	11.487	1.600	967	219	66	2.406			27.636	6.262	32.787
	Total	17.116	16.987	34.528	4.603	2.678	572	257	7.078			83.819	17.205	101.024

Annotation : ENC =Ecoles Non Conventionnées ; ECC = Ecoles Conventionnées Catholiques, ECP : Ecoles Conventionnées Protestantes, ECK : Ecoles Conventionnées Kimbanguistes, ECI : Ecoles Conventionnées Islamiques, ECS : Ecoles Conventionnées Salustistes, ECF : Ecoles Conventionnées de la Fraternité.

Source : Annuaire statistique EPST de la République Démocratique du Congo (Année scolaire 2019-2020)

Le tableau 2 montre que le poids de gestion des écoles repose sur les Eglises, ce qui représente 66.703 écoles sur un total de 101.024 (soit 66 %). Il faut aussi remarquer que les protestants gèrent à eux seuls plus de la moitié de ces écoles des églises. Ce ne sont plus les catholiques comme le font croire certains écrits. En outre, les écoles privées ont sensiblement augmenté ce dernier temps jusqu'à dépasser le nombre des écoles gérées par l'Etat, et cela, certainement suite à la mauvaise application de la gratuité scolaire. Les parents avisés et qui ont un peu de moyens préfèrent faire inscrire leurs enfants dans les écoles privées où la qualité est plus ou moins sauvegardée. Le graphique suivant (graphique n° 2) montre la répartition des mêmes écoles en pourcentage entre les écoles non-conventionnées gérées par l'Etat (ENC), les écoles conventionnées gérées par les confessions religieuses (EC) les écoles privées :

Figure 1 : Répartition d'écoles par régime de gestion en pourcentage



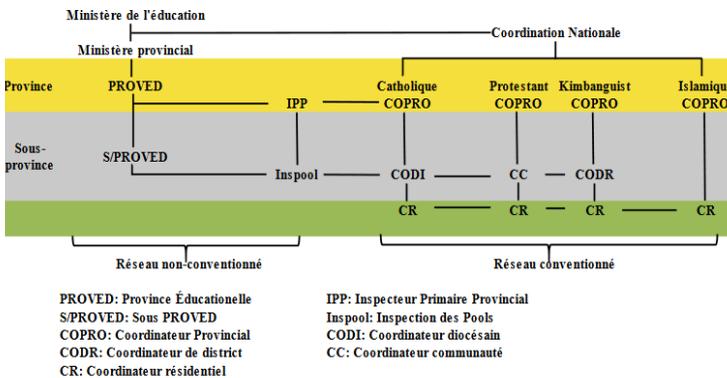
Source : Recherches propres

Ce graphique autant que le tableau plus haut montrent que, contrairement à d'autres pays, les confessions religieuses gèrent le plus grand nombre d'écoles publiques en RDC (66 %). L'Etat ne gère que 16,9 % d'écoles et les privés 17,1 %. Cela tient à l'histoire de l'éducation telle que décrite ci-dessus. Il faut signaler qu'en RDC, les Eglises ont beaucoup contribué et même jusqu'aujourd'hui à la survie du système éducatif de la RDC. Cela conduit à la présentation de la structure administrative du système scolaire de la RDC dont la catégorisation d'écoles présentée est l'émanation.

Structure administrative

En RDC, chaque niveau, national, provincial et sous-provincial du système éducatif est géré par un comité composé du représentant du Ministère (ou du pouvoir organisateur), des représentants des écoles conventionnées, des représentants des écoles privées et enfin des représentants des parents. Ils forment ainsi le comité soit national, provincial ou sous-provincial de l'EPST. En parallèle, il y a les services techniques comme l'Inspection et le Service de la paie des enseignants (SECOPE). L'organigramme est résumé dans le tableau 3.

Figure 2 : Organigramme de l'administration du ministère EPST/RDC



Source : Banque Mondiale 2015, p. 11

Comme cela transparaît, cet organigramme traduit la pluralité et la complexité de l'administration scolaire de la RDC. Comme illustration, un chef d'établissement d'une école conventionnée a des comptes à rendre non seulement à son coordinateur diocésain ou communautaire mais encore aux autres autorités scolaires de l'Etat au niveau sous-provincial et provincial : Sous-PROVED, Inspool, PROVED, IPP, etc. Parfois, il y a discordance entre ces différentes instances de décisions. Poncelet et al. (2010) parlent ainsi d'un système polycentrique tout en signalant que la clé de voûte est quand même située au niveau du PROVED et du Sous-PROVED. Ils s'expriment en ces termes : « Si l'analyse des arrangements actuels du système permet d'affirmer que ce dernier est polycentrique avec différents niveaux de décision dotés d'une autonomie relative, il n'en reste pas moins que la clé de voûte du système est clairement située aux niveaux administratifs provincial et sous-provincial où siègent les 'bureaux' » (Poncelet et al. 2010, p. 32). Un autre fait à mentionner est qu'à chaque niveau de décision jusqu'à l'école, il est institué une structure parallèle des comités des syndicats d'enseignants.

1.2 Questions et objectifs de la recherche

Le contexte décrit ci-haut place le chef d'établissement devant plusieurs défis à la fois : pauvreté des élèves, la pauvreté de l'école (manque d'infrastructures et équipements adéquats), les enseignants bénévoles ou mal payés. Le chef d'établissement scolaire en situation de précarité se trouve ainsi d'une manière permanente dans une incertitude. Avec très peu de moyens, il doit faire face à une complexité des problèmes. Des décisions sont à prendre à tout moment pour fixer les priorités et il se trouve limité dans l'exercice de ses responsabilités.

Le problème soulevé par cette thèse, c'est le questionnement sur les stratégies que les chefs d'établissements scolaires mettent en place pour développer la qualité de l'éducation dans un environnement de précarité dominé par l'incertitude.

La question que je me pose dans cette étude est donc la suivante : quelles stratégies ou quel leadership les chefs d'établissement scolaire en RDC mettent-ils en place pour développer la qualité de l'éducation dans ce

contexte de précarité ? Et de cette question principale découlent les questions spécifiques suivantes : comment, dans la gestion quotidienne, les chefs d'établissements répondent-ils à l'exigence de la qualité de l'éducation dans cette situation de précarité ? Quelles sont leurs expériences pour transformer progressivement les écoles précaires en écoles viables ?

Considérant la situation de précarité dans laquelle la plupart d'écoles de la RDC se trouvent, cette étude vise les objectifs suivants :

- Contribuer au savoir scientifique sur le leadership et l'éducation de qualité dans les écoles du Nord-Kivu en particulier, de la RDC et de l'Afrique subsaharienne, en général.
- Relever la perception des chefs d'établissements scolaires sur leurs expériences du leadership dans un contexte de précarité.
- Suggérer quelques styles du leadership appropriés dans un contexte de précarité et dans la perspective de l'éducation de qualité.

1.3 Méthodologie

Cette question de recherche sera traitée selon la méthode suivante : Je décris l'approche, les techniques d'échantillonnage, de collecte, de traitement et d'interprétation des données.

Approche qualitative

Considérant l'objectif de cette étude, j'ai choisi l'approche qualitative pour ma recherche. Selon Dumez (2011), celle-ci vise deux réalités : primo, comprendre comment les acteurs pensent, parlent et agissent ; secundo, le faire dans un contexte bien déterminé. Il ajoute en disant que les recherches qualitatives mettent l'accent sur les acteurs et non sur les variables : « ... La recherche qualitative suppose que l'on voie les acteurs penser, parler, agir et interagir, coopérer et s'affronter » (Dumez 2011, p. 48). En effet, ma recherche porte sur les expériences des chefs d'établissements scolaires confrontés à la précarité : je me propose de relever leurs visions, leurs succès, leurs incertitudes et leurs difficultés. Et à ma connaissance, de telles études sont encore très rares dans le contexte de l'étude.

Echantillonnage théorique

S'agissant de l'échantillonnage des données, j'appliquerai la méthode de la théorie ancrée (grounded theory). En effet, par théorie ancrée, il faut entendre : « la génération systématique d'une théorie à partir des données, d'une manière inductive et en usant d'étapes prédéfinies » (Hennebo 2009, p. 7) et à Paillé de préciser :

« À la différence des théories traditionnelles, d'abord créées, ensuite vérifiées (validées), la plupart par des chercheurs différents et dans des conditions différentes, une théorie ancrée est construite et validée simultanément par la comparaison constante entre la réalité observée et l'analyse en émergence » (Paillé 1994, p. 150).

Pour constituer l'échantillon de ma recherche je vais m'appuyer sur quelques critères comme la précarité (définition préalable des critères de précarité), le milieu (rural ou urbain), l'expérience du chef d'établissement (nouveau ou ancien), l'aspect genre pour le chef d'établissement (homme ou femme), l'aspect réseau de gestion de l'école (officiel, conventionné ou privé). Je vais enfin recourir à l'échantillonnage théorique qui se base sur le principe d'un aller-retour, un continuum entre la collecte et l'analyse des données. En d'autres termes, ce sont, selon Honnebo (2009), les données qui déterminent qui, quand, où, comment interroger.

Collecte de données : Interview semi-structurée

La collecte de données se fera par une enquête, par interview semi-structurée. Je compte interviewer individuellement les chefs d'établissements pour qu'ils me livrent leurs expériences concernant leur perception et vécu de la précarité, leur vision, leurs actions, leurs perspectives quant au développement de l'école sans oublier le personnel enseignant. Comme l'enquête concerne aussi les écoles de la CBCA sous ma gestion, je tiendrai compte de l'aspect éthique en me faisant aider par des collègues dans ces écoles afin d'éviter toute sorte de pression ou d'influence. Quant à la langue à utiliser dans l'enquête, je compte recourir au Français qui est parlé par tous les chefs d'établissements scolaires en RDC. Les questions seront ouvertes et stimulantes pour permettre aux interviewés de s'exprimer largement sur le sujet.

Interprétation des résultats

Pour l'interprétation des données, je vais recourir à l'analyse qualitative définie par Paillé et Mucchielli comme : « une démarche discursive de reformulation, d'explicitation ou de théorisation d'un témoignage, d'une expérience ou d'un phénomène. Elle ne nécessite ni comptage, ni quantification pour être valide, généreuse et complète, même si elle n'exclut pas de telles pratiques » (Paillée & Mucchielli 1996, p. 11). En clair, l'analyse et le dépouillement des données se feront selon la méthode d'analyse du contenu. Il s'agira de suivre les cinq étapes définies par Savin-Baden et Major (2013) : examiner le texte ou l'objet, lire attentivement le texte en entier, déterminer les propriétés du texte ou de l'objet, examiner les aspects (accents) déclarés ou latents, non déclarés et déterminer les règles de catégorisation : Déterminer combien de fois les données seront analysées à un moment donné (soit une ligne du texte, soit une phrase, une proposition, une partie de l'objet).

1.4 Plan de la thèse

Cette synthèse présente les grandes lignes qui constituent l'ossature de cette étude. Le problème de fond de cette étude consiste en la difficulté des chefs d'établissements scolaires à gérer les situations difficiles et complexes de la précarité scolaire. Les lignes qui précèdent et qui constituent le chapitre introductif décrivent la genèse et le contexte de cette recherche tout en retraçant brièvement l'historique du système éducatif de la RDC et en précisant l'approche de la recherche.

Le deuxième chapitre qui porte sur la revue de la littérature, circonscrit les recherches antérieures sur le leadership en général et le leadership scolaire en particulier. Un accent spécial est ici mis sur les théories du leadership scolaire en rapport avec l'éducation de qualité et avec la précarité scolaire (2.1). Ces théories sur le leadership scolaire en situation de précarité sont fournies afin de permettre de définir le gap que cette recherche contribue à combler. De même, un état de lieu sur la gestion des écoles en RDC est brièvement fait en présentant la caractéristique hybride du système scolaire de la RDC mais aussi en circonscrivant la mission d'un chef d'établissement scolaire (2.2). L'intérêt de la recherche sur le plan

scientifique, sur le plan social et sur le plan du développement organisationnel clôt ce chapitre (2.3)

Le troisième chapitre, présente la cadre méthodologique de la recherche. Et comme déjà évoqué ci-haut, l'approche qualitative a été choisie pour cette recherche et elle est définie (3.1). Et pour cette recherche qualitative, c'est l'échantillonnage théorique qui relève de la théorie ancrée qui a été retenu comme technique d'échantillonnage. Avec cette technique, les personnes, les lieux et les situations dans lesquelles le chercheur collecte les données empiriques sont choisis en fonction de leur capacité à favoriser l'émergence et le développement de la théorie (Guillemette, 2006, p. 40) (3.2). La collecte des données auprès des chefs d'établissements scolaires a été effectuée grâce aux interviews semi-structurées (3.3) qui elles-mêmes ont été interprétées par l'analyse du contenu. Ici, il sied de signaler que les outils comme MAXQDA et l'abduction ont servi pour le traitement des données (3.4). Les considérations éthiques clôturent ce chapitre car les personnalités des interviewés doivent être à tout prix sauvegardées (3.5).

Comme l'approche qualitative l'exige, le quatrième chapitre fournit les résultats empiriques de la recherche en commençant par les portraits des interviewés (4.1). Puis l'analyse abductive des résultats est présentée (4.2) en relevant 5 critères et 8 sous-critères issus de l'analyse des données (4.2.1). Des critères ainsi dégagés, émergent cinq types de leadership scolaire comme résultat principal et qui sont largement explicités par les extraits des interviews (4.2.3). Il s'agit successivement des types de leadership scolaire suivants : le leadership instructionnel, le leadership partagé, le leadership entrepreneurial, le leadership situationnel et le leadership d'inertie. Un tableau synthèse des critères et des types de leadership clôt ce chapitre (4.4).

Le cinquième chapitre occupe une place clé car après avoir résumé les résultats obtenus, il répond dans une seconde synthèse, aux questions de recherche avec cinq éléments clés : les valeurs et les attitudes du leader scolaire, l'implication des parents dans la gestion de l'école, les stratégies pour développer la qualité de l'éducation, l'importance du partenariat et du réseautage et enfin, le constat selon lequel, dans un contexte de

précarité, le type du leadership compte (5.1). Suit alors la discussion de ces résultats à la lumière du discours scientifique afin de dégager les contributions de la recherche au discours scientifique sur le leadership scolaire (5.2) 7 points principaux sont soulignés : éducation de qualité et précarité, leadership scolaire et motivation du personnel, leadership scolaire, droits humains et justice sociale, leadership et système scolaire dysfonctionnel, leadership scolaire et préparation à la citoyenneté et enfin, leadership scolaire et éducation globale.

Le sixième chapitre, après avoir dégagé les implications de la recherche sur le plan théorique, de la pratique éducative et de l'organisation du système, suggère des perspectives pour des recherches ultérieures et émet des recommandations à quelques acteurs éducatifs.

Les documents suivants se trouvent en annexe : le guide des interviews, la grille de codage, le tableau d'échantillonnage, le tableau des théories, principes et styles du leadership et enfin, la liste des interviews.

2 Etat de la recherche sur le leadership scolaire en situation de précarité

Ce deuxième chapitre sur l'état de la recherche est consacré à la revue de la littérature concernant le leadership scolaire en général et en rapport avec l'éducation de qualité dans des contextes difficiles, comme le cas de la RDC (voir 1.2). Il s'articule sur trois points principaux. En premier lieu, un survol sur les théories du leadership en général et du leadership en situation de précarité est mené (2.1). En deuxième lieu, étant donné que la recherche est située dans un contexte précis de la République Démocratique du Congo, un état de lieu sur la gestion des écoles en RDC en général et au Nord-Kivu en particulier est fourni (2.2). Enfin, le troisième point dégage l'intérêt de la recherche sur le plan scientifique et du développement organisationnel (2.3), qui sera détaillé dans le chapitre de la discussion des résultats en précisant les apports au discours scientifique (5.2).

2.1 Théories du leadership scolaire par rapport à l'éducation de qualité et à la précarité

Cette section du deuxième chapitre porte sur cinq points. Dans le premier, la conceptualisation de leadership, leadership scolaire et précarité scolaire est faite (2.1.1). En deuxième lieu, un coup d'œil est jeté sur les théories, les principes et les styles du leadership scolaire (2.1.2). Considérant le contexte de l'éducation de qualité dans lequel se situe cette recherche, le troisième point se focalise sur les dimensions de l'éducation de qualité en rapport avec le leadership (2.1.3). Le quatrième point porte sur les recherches antérieures sur le leadership scolaire (2.1.4). Enfin le cinquième point de ce sous-chapitre précise les indicateurs de précarité d'une école (2.1.5).

2.1.1 Compréhension des termes clés

Avant de développer ce premier sous-point de ce deuxième chapitre, il est impérieux d'explicitier certains concepts ou expressions pour leur bonne compréhension. Il s'agit des concepts suivants : le leadership (en général), le leadership scolaire et la précarité scolaire.

a) Compréhension du leadership en général

Étymologiquement, le concept « leadership » vient du mot anglais « leader » qui signifie le chef, désigné par ses pairs, d'un parti politique en Grande Bretagne et du suffixe : -ship qui peut indiquer l'aptitude ou la compétence, l'état ou la classe, le rang. Il revêt ainsi plusieurs définitions comme celle-ci de Robert House : « la capacité d'un individu à influencer, à motiver, et à rendre les autres capables de contribuer à l'efficacité et au succès des organisations dont ils sont membres » (House 2004, p. 15).

Il faut aussi souligner que les théories contemporaines du leadership (Wolinski, 2010) distinguent trois perspectives dans lesquelles celui-ci peut s'inscrire : le leadership en tant que processus ou relation, le leadership comme une combinaison de traits ou de caractéristiques de personnalités et le leadership en tant que certains comportements ou les compétences en matière de leadership. Cette catégorisation est détaillée dans le point 2.1.2.

b) Le leadership scolaire

Selon Spillane, le leadership scolaire peut se définir comme :

« L'identification, l'acquisition, l'affectation, la coordination et l'utilisation des ressources sociales, matérielles et culturelles qui établissent les conditions préalables à l'enseignement et aux apprentissages. Il implique de mobiliser le personnel, les élèves pour repérer et s'attaquer aux tâches de réforme pédagogique et exploiter les ressources nécessaires pour soutenir la transformation de l'enseignement et des apprentissages » (Spillane et al. 2008, p. 131).

Cette définition du leadership scolaire par Spillane s'inscrit dans son acception dynamique en évoquant les expressions comme : « la coordination », « mobiliser le personnel » et « s'attaquer aux tâches ».

De leur part, Roegman et Riehl (2012) montrent la différence entre la conception traditionnelle et moderne du chef d'établissement scolaire en soulignant le passage des « headteachers » dont l'autorité reposait sur l'exemplarité au leadership pédagogique qui englobe désormais les aspects de la planification, de la prise de décision ainsi que de l'évaluation et des effets en retour liés à l'instruction.

Ils ajoutent que les chefs d'établissements modernes doivent être des leaders capables de conduire au changement, capables de créer des visions fortes qui permettent à leur établissement de faire des avancées significatives. C'est également le point de vue de Hattie cité par Endrizzi et Thibet : le fait que les apprentissages se déroulent dans un climat scolaire structuré, que les enseignants développent des pratiques collégiales au sein d'équipes motivées et stables, favorisent les apprentissages » (Endrizzi & Thibet 2012, p. 7). Bell, Ray et Lee (2003) abondent dans le même sens en démontrant dans leurs études que les actions du leadership sont en faveur du travail des enseignants, de l'organisation de l'école et des relations avec les parents et plus largement la communauté qui peuvent avoir un impact sur la réussite des élèves.

A partir de ces points de vue sur le leadership scolaire, il y a lieu de retenir que pour la réussite des apprentissages, la place du leader est capitale non seulement pour la structure ou l'organisation de l'école mais encore pour le suivi des apprentissages et la communication avec toute la communauté scolaire : élèves, enseignants, parents et autres partenaires.

c) La précarité scolaire

La précarité est vu selon le Petit Robert (2008, p. 1994) : « le caractère ou l'état de ce qui est précaire [ce qui est fragile, incertain, instable, éphémère ; ce dont l'avenir, la durée ne sont pas assurés] ». Selon Joseph Wrensinski dans son rapport : « Grande pauvreté et précarité économique et sociale »,

« la précarité est l'absence d'une ou plusieurs des sécurités, notamment celle de l'emploi, permettant aux personnes et familles d'assumer leurs obligations professionnelles, familiales et sociales, et de jouir de leurs droits fondamentaux » (Wrensinski, 1987, p. 6).

Avec cette définition de Wrensinski, « précarité » suppose donc un manque d'éléments de sécurité vitale, une notion de grande pauvreté : « La grande pauvreté est un cumul de difficultés qui s'enchaînent et se reproduisent » (Pair, 2003, p. 4). L'école étant comprise toujours selon Robert (2008, p. 813) comme « l'établissement dans lequel est donné un enseignement collectif ou alors l'ensemble des élèves et du personnel de cet établissement ». La précarité dans une école peut donc porter sur l'école comme établissement mais aussi sur l'école comme communauté. Trois éléments sont ainsi à considérer : les infrastructures et les équipements en rapport avec les standards internationaux ou nationaux, les ressources humaines parmi lesquelles le personnel enseignant et de direction d'une part mais aussi les élèves et les familles d'autre part en rapport avec les conditions de vie (rémunération, qualification, situation socio-économique des parents et enfin l'environnement social et politique : insécurité politique, sociale, ...).

Cette définition des concepts clés conduit à développer le point suivant qui porte sur les théories, les principes et les styles du leadership.

2.1.2 Les théories, les principes et les styles du leadership

Comme déjà indiqué, ce sous-point porte sur trois points principaux : les théories du leadership (c'est-à-dire les différentes définitions des caractéristiques qui distinguent un leader du non-leader) ; les principes du leadership (c'est-à-dire les règles de conduite, les lois ou préceptes du leadership) et enfin les styles du leadership (c'est-à-dire les approches

utilisées pour motiver les membres de l'organisation). Ces notions sont très capitales pour la compréhension des types du leadership tels que décrits dans le chapitre quatre des résultats. Même si ces différents concepts peuvent parfois se compénétrer, il vaut la peine de les expliciter pour ne pas les confondre.

a) Les théories du leadership

Considérant les caractéristiques qui distinguent un leader du non-leader, Amachunkwu et al. (2015, p. 8) distingue huit théories du leadership en s'appuyant surtout sur les facteurs situationnels et les niveaux de compétences :

1. La théorie du « grand homme » : selon cette théorie qui a prévalu surtout au 19^e siècle, la capacité de leadership est inhérente et les grands leaders naissent et ne sont pas créés. En d'autres termes soit on est leader ou on ne l'est pas ; on ne saurait apprendre à le devenir. Un des tenants de cette théorie, l'historien Thomas Carlyle, cité par Spector (2015) avance :

« For, as I take it, Universal History, the history of what man has accomplished in this world, is at bottom the History of the Great Men who have worked here. They were the leaders of men, these great ones; the modellers, patterns, and in a wide sense creator, of whatsoever the general mass of men contrived to do or to attain » (Carlyle 1841/2013, p. 21).

Selon Carlyle, les leaders efficaces sont donc ceux qui sont dotés d'une inspiration divine et de caractéristiques spéciales. Voilà un exemple de ceux qui soutiennent que le leadership est une question de don et d'inspiration. Il ne serait pas donc selon eux, possible de le devenir.

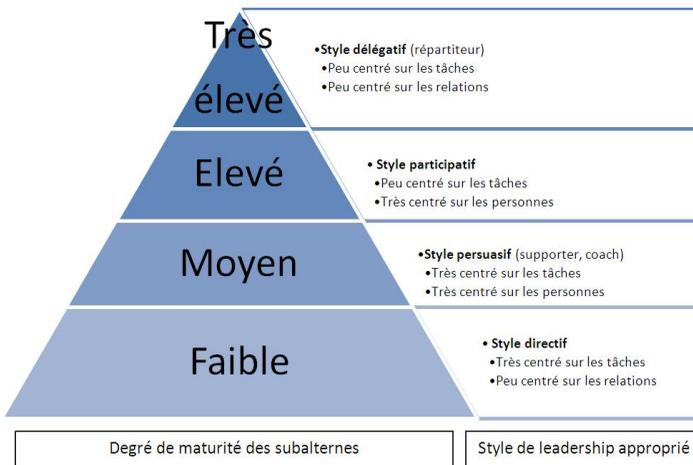
2. La théorie des traits de caractère : cette théorie stipule que le leadership est lié à certaines qualités ou certains traits hérités. C'est le cas du courage, de la confiance en soi et de l'extraversion. Cette deuxième théorie n'est pas très éloignée de la première.

3. La théorie de contingence : selon cette théorie, il n'y a pas de style de leadership qui serait le meilleur dans toutes les situations. Ce sont les

variables de l'environnement ou du contexte (variables : cas de la motivation des collaborateurs, leur compétence, leur capacité ou maturité professionnelle mais aussi le style du leadership ; contexte ou situation : cas d'un leader plus informé que les collaborateurs ou alors les collaborateurs plus informés que le leader) qui déterminent le style de leadership à adopter.

4. La théorie situationnelle : ce modèle situationnel de leadership met l'accent sur la flexibilité afin que le leader soit capable de s'adapter aux besoins de leurs subordonnés et aux exigences de la situation (tâche, par exemple : cas d'un collaborateur compétent mais qui n'est plus performant. Il va falloir l'écouter et adapter le leadership (par exemple choisir le leadership participatif au lieu du déléгатif). Quatre facteurs déterminent ainsi le choix du style de leadership : la nature de la tâche, la relation entre le leader et le groupe, le niveau de maturité du groupe et le degré d'autorité du leader. Cette situation peut bien être illustrée par ce schéma de Blanchard :

Figure 3 : Pyramide de Blanchard du leadership situationnel



Source : https://www.wikiberal.org/wiki/Fichier:Modele_hersey_blanchard04.jpg consulté le 21/8/2022.

Selon cette pyramide de Hersey et Blanchard, c'est le degré de maturité professionnelle (capacité, compétence) qui détermine le choix du type de leadership.

5. La théorie comportementale : à l'opposé de la théorie du « grand homme », la théorie comportementale repose sur la conviction que les grands leaders sont créés, et non nés. Elle prend ses racines dans le behaviorisme et se focalise sur les actions du leader plutôt que sur ses qualités mentales et ses états internes. « Si le succès peut être défini en termes d'actions descriptibles, alors il doit être relativement facile pour d'autres personnes d'agir de la même manière ». Deux orientations : orientation considération/employé (confiance mutuelle, respect des idées des employés et considération de leurs sentiments) et orientation structure/production (procédures normalisées, critique travail de faible qualité et accent sur les performances). Exemple : un leader comportemental orienté vers la production va attribuer les tâches et attendre les performances dans un délai fixé (Hersey et Blanchard).

Selon cette théorie, les gens peuvent apprendre à devenir des leaders par l'enseignement et l'observation.

6. La théorie participative : elle considère que le style du leadership idéal est celui qui tient compte des contributions des autres. En d'autres termes, le leader fait participer les collaborateurs à la décision ou alors lui-même participe à la réalisation de la tâche. Ce style de leadership a l'avantage d'amener les membres du groupe de se sentir importants et à s'engager.

7. La théorie managériale ou transactionnelle : cette théorie se concentre sur la supervision, l'organisation et les performances du groupe. C'est donc un modèle de leadership win-win qui met l'accent plus sur la production et non sur la relation humaine. Il frise une certaine faiblesse à ce sujet. Elle fonde le leadership sur les récompenses en cas de réussite et sur les punitions en cas d'échecs.

8. La théorie relationnelle ou transformationnelle : elle se fonde sur les relations entre le leader et les personnes qui le suivent. Cependant à la différence avec la théorie relationnelle, cette théorie se concentre sur la façon dont un leader transformationnel motive et inspire le groupe pour le conduire à considérer l'importance et l'intérêt supérieur de la tâche.

De toutes ces théories du leadership, il y a lieu de retenir d'une part, l'évolution de la notion statique du leadership fondé sur des traits ou caractères innés à la notion dynamique du leadership flexible, relationnel, fondé plus sur les actions que sur les états et qui peut s'apprendre. D'autre part, il se dégage de ces théories qu'il n'existe pas de style de leadership par excellence. Tout dépend du contexte, des besoins, des comportements et de la tâche.

Il sied de noter aussi que les théories ne s'arrêtent pas à ce nombre huit que Cherry a identifié. C'est le cas par exemple de Wolinski (2010) qui évoque quant à lui, la théorie des compétences selon laquelle les connaissances et les compétences acquises ainsi que le style développé sont les clés d'un leadership performant. Il recommande ainsi que des efforts et des ressources soient consacrés à la formation et au développement d'un leadership efficace. Dans cette étude, je demeure conscient de l'importance d'analyser la compréhension qu'ont les chefs d'établissements scolaires de leur propre leadership. Cela signifie que l'étude ne suivra pas une approche spécifique, mais qu'elle aura ces perspectives à l'esprit lors de l'analyse des données.

Cette synthèse sur les théories du leadership conduit à parler des principes du leadership.

b) Les principes du leadership

S'agissant des principes du leadership, Charry (2012) en cite 11 en se référant aux principes de l'armée des USA (1983). Il s'agit des principes comme : le fait de bien maîtriser son travail et de se familiariser aux tâches et aux employés ; le fait de développer le sens de responsabilité, l'importance de la communication pour s'assurer que les tâches sont bien

comprises, supervisées et accomplies ; le fait de savoir communiquer avec les employés suivant leurs catégories : jeunes, seniors et autres personnes clés ; le fait de bien connaître ses employés et chercher leur bien-être, le fait de se connaître soi-même (ce que l'on est, ce que l'on connaît et ce que l'on sait faire) et de s'améliorer moyennant l'auto-formation, la formation formelle, les ateliers, la réflexion et l'interaction avec les autres ; le fait de prendre des décisions judicieuses et opportunes en recourant à de bons outils de résolution des problèmes, de prise de décisions et de planification ; le fait de rechercher et d'assumer la responsabilité de ses actions (ne pas blâmer les autres quand les choses vont mal mais analyser, prendre des mesures correctives et passer au défi suivant) ; le fait d'être le modèle pour ses employés en qualités et en actions ; le fait de ne pas se concentrer uniquement sur son département mais considérer l'ensemble de l'organisation comme une entité qui doit apprendre et réussir ensemble et enfin, le fait de développer l'esprit d'équipe en utilisant toutes les capacités de l'organisation pour l'atteinte de son objectif.

c) Les styles du leadership

Quant aux styles de leadership, il serait utopique de prétendre dresser un état de lieu exhaustif sur le leadership. La littérature est abondante et parfois divergente à ce sujet surtout en ce qui concerne la catégorisation des styles du leadership. En effet, il faut en signaler le caractère dynamique car, selon Lorri (2018), ces théories sur les styles du leadership éducationnel peuvent être considérées comme émergentes, dynamiques et sujettes à de nouvelles évolutions. Cette recherche se limite à donner une certaine typologie en se basant aux théories du leadership présentées ci-dessus mais aussi en considérant la classification de Leithwood cité par Bush et Glover (2003).

Ainsi de la théorie du « grand homme » et de la théorie des traits, sont nés les trois grands styles du leadership autocratique (directif), démocratique (participatif) et laisser-faire (Lewin 2003, Spillane 2008), mais également le leadership autoritaire (despotique et paternaliste), le leadership consultatif et participatif (Pesqueux 2021, Perry 2007, Rabbin 1998, Rosario & Pesqueux 2018, Lewin 1951, Likert 1967, Spillane 2008).

De la théorie de la contingence ou situationnelle découle le style du leadership situationnel ou de contingence développée par Hersey et Blanchard (2013). Ces derniers distinguent 4 styles qui peuvent être adoptés selon le contexte : le style directif, le style persuasif, le style participatif et le style délégitif. De la théorie comportementale béhavioriste découlent les leadership instructionnel ou pédagogique et le leadership éthique ou moral (Leithwood, Jantzi and Steinbach 1999, Leithwood 1999, Sergionni 1984, West-Burnham 1997).

Toujours selon Leithwood (1999), le leadership participatif ou distribué est logiquement issu de la théorie participative. C'est aussi le cas des leaderships managérial et transactionnel qui sont nés de la théorie transactionnelle ou de gestion (Murphy & Hallinger 1992, Yukl 2002, Spillane 2005). La théorie transformationnelle ou relationnelle est à la base du leadership transformationnel (Cohen 2007, March 1999, Johnson & Oberwise 2012, Leithwood 1999). Enfin selon Naylor (1999), de la théorie des compétences sont aussi nés les leaderships autocratique, démocratique et participatif.

Le tableau dans l'annexe 5 reprend cette catégorisation tout en présentant les caractéristiques liées à chaque théorie et style de leadership. Il a, en effet, été le point de départ des catégories déductives de l'analyse des données,

Les lignes précédentes viennent d'éclairer sur les théories, les principes et les styles du leadership comme une des dimensions de l'éducation de qualité. Il s'avère nécessaire d'examiner les autres dimensions d'une éducation de qualité.

2.1.3 Les dimensions d'une éducation de qualité en rapport avec le leadership scolaire

Cette partie du chapitre porte sur deux éléments essentiels : la définition de l'éducation de qualité pour sa meilleure compréhension et les différentes dimensions de l'éducation de qualité selon le rapport de l'UNESCO 2005.

La qualité désigne : « l'aptitude d'un ensemble de caractéristiques intrinsèques à satisfaire les besoins exprimés ou potentiels des utilisateurs ».

Je me réfère ainsi au rapport de l'UNESCO 2005 pour mieux cerner le sens de l'éducation de qualité. Le rapport EPT 2005 (EPT 2005 pp. 158-211) définit quatre niveaux fondamentaux sur lesquels doit porter toute éducation de qualité dans un pays. C'est notamment :

- l'apprenant : « Les apprenants doivent être au centre de toute entreprise d'amélioration de la qualité de l'éducation » (EPT 2005 p. 160). En d'autres termes, toute amélioration de la qualité de l'éducation doit tenir compte des aptitudes et des styles d'apprentissage des apprenants et de leurs caractéristiques personnelles influencées par leurs milieux sociaux. Etant donné que les apprenants ne sont pas des unités standard, l'éducation ne devrait pas être uniforme mais devrait tenir compte des besoins particuliers de chaque enfant.

- l'enseignement-apprentissage : le rapport insiste sur la définition des objectifs appropriés et pertinents des programmes d'enseignement et d'apprentissage, l'élaboration des contenus pertinents, la bonne utilisation du temps, le recours aux styles pédagogiques efficaces, l'attention accordée à la langue d'instruction, l'évaluation formative et sur les apports facilitateurs de l'enseignement et de l'apprentissage de qualité comme les matériels pédagogiques, l'environnement physique sûr pourvu des installations appropriées.

- l'environnement facilitateur : le rapport évoque des meilleurs enseignants (conditions de recrutement, compétents de par leur formation initiale et continue, des enseignants bien rémunérés) ; des meilleures écoles (écoles accueillantes pour l'enfant, c'est-à-dire des écoles améliorées d'une manière holistique : concentration sur les acquis, l'apprentissage et l'autonomisation des élèves, conception des programmes scolaire et d'enseignement adaptés à l'état des connaissances relatives à l'apprentissage, conditions et capacités nécessaires à l'amélioration de l'école, mise en œuvre des stratégies de changement ciblé, mise en place d'un contexte de politique et de réseaux de soutien externe. Un accent particulier est ici mis sur le leadership scolaire fort qui vise l'amélioration des résultats scolaires et la création d'une culture du développement scolaire ; un leadership de transformation plutôt que de contrôle et de maintenance aussi bien du chef d'établissement que de

personnes extérieures. Archambault, Garon, Hanois et Ouellet en témoignent :

« Le type de gestion exercé par les directions d'école apparaît comme l'un des facteurs importants de la persévérance et de la réussite scolaire des élèves : les élèves réussissent mieux dans les écoles où les directions exercent un leadership centré sur l'apprentissage, c'est-à-dire, où elles accordent la priorité à l'apprentissage dans leur gestion (Archambault, Garon, Hanois et Ouellet, 2011 ; Huber et Muijs, 2010). L'équipe de Leithwood (Seashore Louis Leithwood et al., 2010) a montré que l'effet du leadership des directions sur la réussite scolaire arrivait en second lieu, juste après l'effet des pratiques pédagogiques des enseignants. L'influence de ce leadership est encore plus importante en milieu défavorisé (Leithwood, Seashore Louis, Anderson et Wahlstrom, 2004) » (Archambault et al. (2017, p. 1).

- la politique du secteur de l'éducation : quant à la politique du secteur de l'éducation, le rapport souligne la pertinence d'une réforme systémique : toute réforme dans la classe, dans l'école et tout autour de l'école doit se situer dans un contexte plus général des politiques du secteur de l'éducation.

En bref, cette conception de la qualité dans le rapport de l'UNESCO 2005 rejoint parfaitement la définition que Coombs donne à l'éducation de qualité :

« La dimension qualitative signifie bien davantage que la qualité de l'éducation telle qu'elle est habituellement définie et jugée par la performance des élèves en termes traditionnels de programmes et de normes. La qualité ... dépend également de la pertinence de ce qui est enseigné et appris - comment ceci répond aux besoins actuels et futurs des apprenants concernés, compte tenu de leurs circonstances et perspectives particulières. Elle fait également référence aux changements significatifs apportés au système éducatif lui-même, à la nature de ses apports (étudiants, enseignants, infrastructures, équipement et matériel) ; ses objectifs, les technologies éducatives et de programmes ; et son environnement socioéconomique, culturel et politique » (Coombs, 1985, p. 105).

En conclusion sur ces deux points à savoir : les théories du leadership scolaire (2.1.2) et les dimensions de l'éducation de qualité (2.1.3), il sied de souligner qu'une éducation de qualité requiert ces cinq caractères des leaders scolaires que Wallace et Hoyle considèrent comme efficaces pour une école (Amanchukwu et al. 2015, p. 13) :

- Un leadership éducatif efficace fournit aux établissements d'enseignement une approche holistique pour gérer de manière cohérente les affaires de la gestion scolaire.
- Les styles de leadership éducatif efficaces doivent être basés sur des critères objectifs. Cependant, les méthodes peuvent être définies pour s'adapter aux circonstances d'une école particulière.
- Les styles de direction pédagogique efficaces doivent pouvoir fournir un cadre à travers lequel les éléments essentiels de la gestion de l'école sont identifiés et améliorés sur une base fréquente.
- Une direction pédagogique efficace doit pouvoir offrir des possibilités de comparaison avec d'autres à l'intérieur et à l'extérieur d'un système scolaire.
- Une direction pédagogique et une gestion des écoles efficaces des écoles créent des structures et des processus et établissent des relations qui permettent aux enseignants de s'engager pleinement dans l'enseignement. Tenant compte de cette compréhension de la qualité de l'éducation, il revient à la direction d'une école de mettre cette qualité au premier plan. Les lignes qui suivent, donnent un aperçu sur les recherches antérieures concernant le leadership scolaire.

2.1.4 Les recherches antérieures sur le leadership scolaire

Pour éclairer la réflexion sur le leadership scolaire et l'éducation de qualité en situation de précarité dans la RDC, le survol des recherches antérieures sur le leadership scolaire sur le plan international constitue un impératif. Cette recherche a permis de réaliser que la plupart des recherches sur le leadership scolaire concernent la part du leader scolaire dans le pilotage de l'école et l'amélioration de la réussite scolaire ou des performances des élèves. C'est le cas des auteurs comme Harris et Hopkins (2008), Wahlstrom et Louis (2008), Bressoux (2009), Endrezzi et Thibert (2012), Roegan et Rieh (2012), Leithwood (2013) ; Pelletier (2014), Normand (2020) et Martin (2021) qui ont mené des recherches sur l'influence de la direction scolaire sur les enseignants et sur la réussite des élèves. Ils réalisent que la direction influence la réussite des élèves pour un pourcentage qui varie entre 5 et 10 %. (Leithwood et al. 2008). Marzano, Waters et McNulty

(2005) suggèrent de leur part après leur méta-analyse sur les théories du leadership scolaire, un leadership équilibré en dégagant les connaissances, les compétences, les stratégies et les outils dont les leaders scolaires ont besoin pour un impact positif sur la réussite des élèves. Par ailleurs, Sanders et Rivers (1996) relayés par Gauthier (1997) démontrent sur base des expériences avec les enfants des milieux défavorisés, l'influence de l'enseignant sur la performance des élèves. Ils aboutissent à la conclusion que c'est « l'enseignant qui fait la différence ». En d'autres termes, peu importe l'origine (favorable ou défavorable) de l'enfant, « les bons enseignants ont une influence plus grande sur la réussite d'élèves issus de milieux socioéconomiquement faibles » (Gauthier, 2004 p. 2). A la question de savoir comment motiver l'enseignant pour un travail de qualité, Blase et Kirby (2010) rapportent que les enseignants se sentent mieux motivés lorsque leurs chefs d'établissements font recours à leurs compétences en relations humaines et à leur expertise technique plutôt qu'à leur autorité hiérarchique. C'est aussi le point de vue de Crehan (2016) qui relève trois conditions pour une motivation intrinsèque autonome des enseignants : il s'agit des conditions qui permettent de satisfaire le besoin des compétences, le besoin d'autonomie et le besoin des relations humaines. Crehan avance :

« La clé du renforcement de la motivation intrinsèque et de la motivation extrinsèque 'intériorisée' - que l'on peut qualifier de "motivation autonome" - consiste à créer des conditions qui permettent la satisfaction de trois besoins humains : le besoin de compétence, le besoin d'autonomie et le besoin de relation » (Crehan 2016, p. 40).

Cette affirmation est aussi valable, selon Crehan, aux enseignants travaillant dans des conditions défavorables spécialement dans les pays en voie de développement. Des chercheurs ont travaillé sur le leadership scolaire pour différentes perspectives comme la justice sociale et l'égalité des chances dans l'éducation, le changement et les réformes des systèmes scolaires, l'éducation globale et la conciliation entre la qualité et l'équité, entre la qualité et la précarité, etc. S'agissant par exemple de la justice sociale et l'égalité des chances, il y a lieu de citer à ce sujet : Crahay (2000), Paige, Hickok et Neuman (2002), Young et Peterson (2003), Acker (2009),

OCDE (2012), Archambault et Garon (2013), Sballil (2015), Dean (2016), UNESCO (2016), Gouvernement Quebec (2017), Beautier et Marchand (2020). Le thème transversal chez tous ces chercheurs, c'est le plaidoyer pour l'égalité des chances, la justice sociale, l'inclusion face à l'éducation de qualité surtout pour les enfants des milieux défavorisés. Ibrahim Sballil (2015, p. iii) affirme par exemple que : « La pauvreté devrait être définie comme privation de capacités plutôt que comme faible revenu, tout en considérant que le faible revenu est une des causes majeures de la pauvreté et que l'insuffisance de revenu peut être une raison principale de privation de capacités » (Sballil 2015, p. iii).

Partant de la loi du « No child left behind » en 2001 aux Etats-Unis et ses évaluations respectives jusqu'en 2016, il se révèle que cette loi eut comme mérite de transformer les leaders scolaires managers en leaders scolaires pédagogiques car il fallait rendre compte annuellement du succès de tous les enfants et faute de bons résultats pendant une certaine période il fallait s'attendre à des sanctions négatives. Abordant la question des enfants issus des milieux défavorisés, Pair (2003, pp. 9-10) suggère de casser la stigmatisation des familles pauvres afin de les rapprocher et de réduire l'inégalité. En effet, selon Pair, ces familles ont besoin d'être connus, compris, reconnus, écoutés pour un croisement des savoirs. C'est dans ce même cadre que Pinel-Jacquemin (2016 et 2017) évoque le bien-être des enfants issus de la précarité à l'école en se focalisant sur la petite enfance. Le thème du changement en leadership, en général, et de la réforme des systèmes scolaires, en particulier, a été abordé par les auteurs comme Fullan (2010), (2011). Au sujet du leadership pour le changement, Il y a lieu de retenir de Fullan, les sept principes suivants: « Practice drives theory » (le dirigeant efficace participe activement, en tant qu'apprenant, à l'amélioration de l'organisation), « be resolute » (les leaders de changement efficaces combinent un objectif moral résolu et une empathie impressionnante, « motivate the masses » (c'est le succès réalisé qui motive les gens à en faire plus), « collaborate to compete » (la collaboration et la compétition sont le « yin et le yang » d'un changement réussi. Collaborez et rivalisez), « learn confidently » (les leaders du changement sont plus confiants que la situation ne l'exige, mais plus humbles qu'ils ne paraissent),

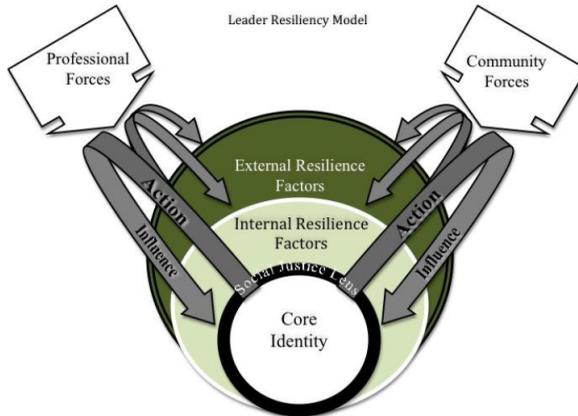
« know your impact » (les statistiques sont un merveilleux serviteur et un maître épouvantable), « sustain simplicity » (la simplicité est le salut d'un monde complexe) (voir Fullan 2011, pp. 5-149). De sa part, Akkari (2020) insiste sur le changement en termes d'infrastructures scolaires en montrant que la précarité des infrastructures scolaires en Afrique constitue un frein à l'éducation de qualité. Il plaide pour des moyens suffisants pour apporter un changement. Demeurant dans le cadre du changement, Pelletier (1996) et (2018) différencie un leader d'un gestionnaire. Selon lui, le gestionnaire se caractérise par l'analyse et la résolution des problèmes. Il recourt à des outils de travail comme les processus et méthodes de planification, l'organisation et le contrôle des activités. Il aime bien que les tâches soient bien définies et régulièrement évaluées. Il n'aime pas l'incertitude et l'improvisation. Son succès repose en bonne partie sur un travail acharné et un effort à réduire les conflits interpersonnels. Il privilégie la logique plutôt que l'intuition. Il apprécie la rationalité, la tolérance, la loyauté et l'effort déployé au travail. Le leader, par contre, aime jongler avec les idées et les notions abstraites, c'est une personne d'action, dynamique et créative. Il aime les défis, se lance dans l'aventure et se laisse tenter par l'inconnu. Il a en horreur la routine et la monotonie. Il crée des visions, fixe des objectifs élevés et, en conséquence, s'intéresse davantage aux résultats atteints et à atteindre qu'aux règles ou procédures. En fait, il abhorre les règles bureaucratiques.

Comme cela transparait de ces deux rôles, un chef d'établissement scolaire ne devrait pas se confiner dans l'un de ces rôles mais plutôt les développer tous ; en d'autres termes, être à la fois un leader et un gestionnaire.

Abordant le thème de l'éducation de qualité face à la précarité, chercheurs comme Payne (2003), Henaf et al. (2009), Gorski (2008) Akkari (2020) avancent un argumentaire selon lequel la précarité constitue un obstacle, voire même une excuse à la qualité de l'éducation. Toutefois Nicolas (2011) et Delahaye (2015) tentent de donner quelques voies de sortie du défi en donnant, pour le premier, quelques traits des leaders scolaires qui parviennent à subsister dans la direction des écoles en situation de grande pauvreté et en suggérant, quant au second, la solidarité de tous comme

stratégie pour la réussite de tous les élèves. Ci-dessous les trois catégories de facteurs, selon Nicolas, qui peuvent influencer la résilience du leader scolaire en situation de précarité : l'identité de base, les facteurs internes et les facteurs externes de résilience.

Figure 4 : Modèle de leadership de résilience selon San Edouard Nicolas



Source : Nicolas 2011, p. 73.

Cette figure sur le modèle de résilience dans une situation difficile de pression ou de précarité, montre là où le leader peut puiser ses forces pour développer une résilience. Selon Nicolas, il y a trois sources : le core identity, les facteurs internes et les facteurs externes. Le « core identity » représente les valeurs du leader comme la vision passionnée, l'humilité et l'engagement pour la justice. Les facteurs internes de résilience peuvent être la compétence, les expériences vécues pendant que les facteurs externes sont les actions du leader (renforcer les liens sociaux, fournir un soutien, établir des attentes élevées et enfin, la participation). La pression ou la menace sont représentées par les pressions professionnelles et communautaires. Ou l'environnement en d'autres termes.

Cette figure de la résilience est révélatrice pour tout leader qui travaille sous pression ou dans des conditions précaires comme c'est le cas pour la majorité des chefs d'établissements scolaires de la RDC.

Cette recherche se focalise surtout sur le leadership scolaire en situation de précarité et en rapport avec l'éducation de qualité. Un coup d'œil sur la littérature portant sur le leadership scolaire dans des contextes difficiles s'avère donc important, même si très peu ont écrit sur ce sujet particulier. C'est le cas d'Archambault et de Harnois, tous de l'Université de Montréal, qui présentent les perceptions des directeurs d'écoles des milieux défavorisés, perceptions selon lesquelles il existe une différence entre la direction d'une école en milieu favorisé ou moyen et la direction scolaire en milieu défavorisé. Ils affirment ce qui suit des directions des milieux défavorisés :

« Les directions considèrent leur tâche différente de celle des directions d'une école de milieu moyen ou favorisé. Ces différences portent principalement sur la lourdeur de la tâche, sur les compétences et les attitudes particulières requises, sur la nécessité d'exercer un leadership de justice sociale, sur la nécessité de développer une certaine vision de l'éducation et finalement sur l'importance du développement professionnel » (Archambault & Harnois 2011, p. 3).

Selon cette recherche, les écoles en milieu défavorisé exigent plus d'efforts, plus de temps, plus de compétences et plus d'attention sur la justice sociale et l'équité. Les auteurs précisent que si la même chose serait exigée dans les écoles en milieux moyen et favorisé, en milieu défavorisé, cela exigera plus d'intensité.

C'est aussi le cas de Coslin qui met une corrélation entre la précarité sociale et la déscolarisation :

« La déscolarisation semble en effet toucher particulièrement les jeunes vivant au sein de familles en situation de grande précarité, de nombreux élèves issus de ces milieux rencontrant précocement des difficultés dans leur confrontation à l'école. Certains connaissent ainsi très tôt un décrochage cognitif et s'inscrivent difficilement dans leur scolarité » (Coslin 2012, p. 2).

Pour Coslin, il n'est pas de doute que la précarité sociale soit à la base du décrochage scolaire. En effet, les enfants issus des familles pauvres décrochent souvent suite aux conditions difficiles dans lesquelles ils vivent. Jean-Paul Delahaye, en focalisant sa recherche sur la France, n'exclut pas cependant que les enfants issus des familles précaires puissent réussir. Il plaide plutôt pour une solidarité des éducateurs et des parents pour conduire tous les enfants à la réussite :

« Face aux défis que doit relever notre pays, il s'agit de se mettre en mouvement de façon déterminée pour bâtir un système éducatif plus inclusif alors que les temps sont difficiles. Difficiles, car au-delà de l'incapacité de notre système éducatif à faire réussir tous les élèves, le pays affronte une crise économique qui dure, un chômage de masse qui exclut des millions de citoyens et des restrictions budgétaires qui limitent les moyens d'actions de l'École en direction des plus démunis. Difficiles aussi car faire réussir tous les élèves nécessite davantage de partage et de fraternité et oblige à dépasser certains intérêts particuliers pour privilégier l'intérêt général » (Delahaye 2015, p. 13).

Tous ces chercheurs sont unanimes sur la difficulté de diriger une école en milieu défavorisé. Ils n'excluent pas pour autant la possibilité de la réussite même dans ce contexte de précarité. Pour y parvenir, pour atteindre la qualité, les chefs d'établissements scolaires doivent posséder certaines qualités et recourir à des stratégies particulières : « Ils doivent être des leaders qui conduisent le changement, être capables de créer des visions fortes qui permettent à leur établissement de faire des avancées significatives, mais ils doivent aussi pratiquer un leadership distribué et partager les responsabilités avec leurs collègues » (Roegman et al. 2012, p. 45).

Parlant de la situation des écoles de la République Démocratique du Congo, les auteurs comme Comhaire et Mrcic-Garac (2007), Poncelet, Géraldine et Tom de Herdt (2010), Lagae, Raedt et Kivulu (2014) évoquent la survie d'un système scolaire dans une situation de crise. Ils déplorent le caractère hybride de la gestion de l'éducation où l'Etat prétend exister sans le pouvoir. Ils décrivent les contributions des partenaires comme les parents à la survie de l'école tout en montrant le rôle difficile des chefs d'établissements scolaires qui doivent négocier les frais scolaires avec les parents et qui, après avoir perçu quelques frais, ont des comptes à rendre aux enseignants, aux gestionnaires et à toute la hiérarchie scolaire. La qualité de l'éducation ne semble pas du tout figurer parmi les priorités des gouvernants. Néanmoins, Lagae, Raedt et Kivulu (2014) dans leur ouvrage « Pour les écoles, tant mieux qu'elles sont là » soulignent quelques initiatives pour la sauvegarde de la qualité de l'enseignement en RDC, cas du Lycée Kimwenza à Kinshasa.

2.1.5 Les indicateurs de précarité scolaire

Pour bien comprendre la précarité d'un établissement scolaire, il faut tout d'abord avoir une idée sur les normes et les standards des bâtiments scolaires. Selon l'UNESCO, la norme, « c'est la formulation des conditions les plus favorables tandis que le standard est l'expression, à un moment donné, du minimum de qualité acceptable en tenant compte, entre autres, de l'état actuel des ressources : humaines, matérielles et financières » (UNESCO, 1986, p. 13). Les normes d'un établissement scolaire reposent selon l'UNESCO, sur trois éléments essentiels : le minimum standard de l'ergonomie (étude scientifique des conditions de travail ou la qualité d'un matériel), la santé et la sécurité. De même, par la circulaire n° MI-NEPSP/CABMIN/0668/2007 du 13/11/2007, le Ministère de l'Enseignement Primaire, secondaire et Professionnel de la RDC a donné les directives sur les normes des constructions scolaires. En résumé, la dite circulaire détermine les normes à respecter quant aux : exigences pédagogiques : veiller à la qualité, aux exigences émotionnelles et physiques de l'enfant, à l'esthétique, ... ; exigences des sites : veiller aux exigences de l'hygiène, de l'orientation et du climat mais aussi veiller au choix de la forme et du relief du terrain ; exigences architecturales : formes et dimensions, superficie, emplacement des bâtiments scolaires, éclairage, ventilation et orientation ; exigences environnementales : gestion des eaux des pluies et des surfaces, gestion des déchets, l'eau, l'aménagement de la cour, ... ; mode de construction : cachet artistique caractérisé par la simplicité, la gaieté, la clarté et l'adaptation au milieu. Voir document annexe n° 3.

Les indicateurs de la précarité ou de la grande pauvreté chez les élèves se traduisent souvent par l'insolvabilité des parents quant aux frais scolaires, l'aspect vestimentaire (tenues uniques, manque de souliers, ...), les absences à l'école ou le mauvais état du matériel scolaire, l'aspect hygiénique et sanitaire déficitaire, le changement fréquent d'écoles ou d'adresses, un comportement caractérisé par l'isolement, la tristesse, l'absence des repas principaux de la journée, la fatigue, la somnolence au cours de la journée, etc. Ces indicateurs concernent aussi bien les enseignants que les chefs d'établissements scolaires et affectent ainsi négativement la qualité de

l'éducation. En effet, quel travail de qualité peut-on attendre d'un enseignant qui a de la peine à nouer les deux bouts du mois, d'un enseignant qui passe toute la journée affamée car incapable de se procurer un repas, d'un enseignant instable psychologiquement car incapable d'assumer ses responsabilités professionnelles, familiales et sociales ?

Une école peut, tout en répondant aux standards exigés pour les infrastructures et les conditions de vie de la communauté scolaire, se retrouver en situation de précarité suite aux menaces extérieures comme la guerre, les conflits, les catastrophes naturelles. Les élèves peuvent alors abandonner leurs infrastructures pour se retrouver dans des écoles de fortunes, cas des écoles fonctionnant dans les camps de réfugiés, ou alors perdre brusquement les infrastructures, par le cas des écoles victimes des calamités naturelles comme des volcans, ouragan, tremblement de terre, etc. A ces trois sortes d'indicateurs de précarité (ergonomie, santé et sécurité), il faut ajouter le statut de l'école dans le système éducatif de la RDC (cas d'une école publique non payée ou non mécanisée, par exemple). Les écoles pourront ainsi, dans cette étude, être classées en trois catégories :

- Les écoles faiblement précaires : celles qui sont affectées par l'un de ces facteurs
- Les écoles précaires : celles qui sont affectées par deux ou trois catégories d'indicateurs
- Les écoles très précaires : celles qui sont affectées par les toutes catégories d'indicateurs.

2.2 Etat des lieux sur la gestion des écoles en RDC

Considérant le champ d'action de cette recherche qui est la RDC et précisément la Province du Nord-Kivu, ce sous-point de ce deuxième chapitre porte sur deux aspects très importants : le sous-financement de l'éducation par l'Etat (2.2.1) et la mission d'un chef d'établissement scolaire en RDC (2.2.2). Ces éléments font voir dans quel contexte le leadership scolaire en RDC s'exerce.

2.2.1 Le sous-financement de l'Éducation par l'Etat en RDC

Avant de parler des types du leadership scolaire en RDC, il s'avère d'abord nécessaire de bien comprendre le fonctionnement du système scolaire de la RDC, c'est-à-dire, la réglementation, la gestion et la prise en charge financière. En effet, pendant que dans d'autres pays, l'Etat est entièrement le garant de l'éducation, en RDC, il est difficile de trancher clairement qui est le garant effectif de l'éducation. C'est pourquoi ce point définit le rôle effectif de l'Etat en matière de l'éducation (prise en charge) et le rôle des autres partenaires éducatifs comme les Eglises et les promoteurs d'écoles privées.

a) Le rôle de l'Etat en éducation en RDC

La constitution de la RDC stipule en son article 36 : « L'Etat garantit le droit au travail, la protection contre le chômage et une rémunération équitable et satisfaisante assurant au travailleur ainsi qu'à sa famille une existence conforme à la dignité humaine, complétée par tous les autres moyens de protection sociale notamment la pension de retraite et la rente viagère ».

L'article 42 : « Les pouvoirs publics ont l'obligation de protéger la jeunesse contre toute atteinte à sa santé, à son éducation et à son développement intégral ». Puis en son article 43 : « L'enseignement primaire est obligatoire et gratuit dans les établissements publics ».

L'article 203 point 20 : « Sans préjudice des autres dispositions de la présente Constitution, les matières suivantes sont de la compétence concurrente du pouvoir central et des provinces : la création des établissements primaires, secondaires, supérieurs et universitaires » ;

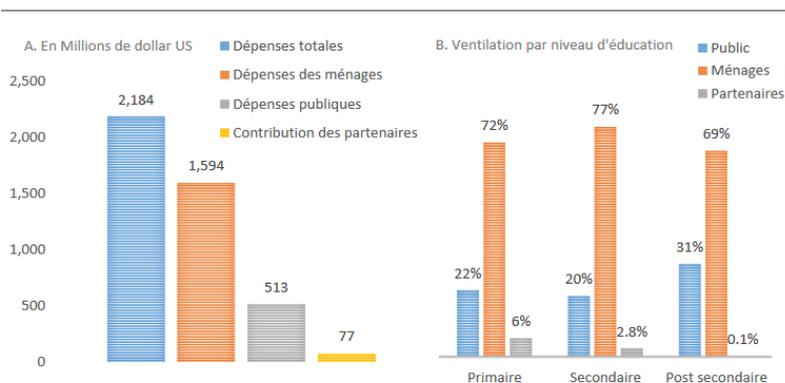
Et l'article 40 de la Loi-cadre de l'Enseignement de la RDC de préciser : « La création des établissements publics d'enseignement maternel, primaire, secondaire et professionnel est sanctionnée par l'arrêté du Ministre du Gouvernement central ayant l'enseignement dans ses attributions ou du Gouverneur de province.

L'arrêté susvisé tient compte du plan général et des plans locaux de développement de l'enseignement national ».

Ces articles de la Constitution de la RDC et de la Loi-cadre de l'Enseignement de la RDC décrivent clairement les responsabilités, aussi financières, du Gouvernement de la RDC en matière de l'enseignement maternel, primaire et secondaire. Cependant, quelle est la réalité sur terrain ? S'agissant de la gratuité de l'école primaire ou de l'éducation de base dans les écoles publiques, la réalité est que les parents continuent à contribuer au fonctionnement des écoles publiques soit par la paie de la prime des enseignants soit pour la construction ou réhabilitation des bâtiments soit pour les équipements. Même si le Gouvernement manifeste la volonté de rendre l'éducation de base gratuite, cependant les moyens ne suivent pas les déclarations. Il est à signaler qu'un grand nombre d'écoles primaires déjà agréées par l'Etat ne sont pas payées par l'Etat (non mécanisées comme cela se dit en RDC). Comment alors rendre l'enseignement gratuit là où une bonne partie d'enseignants ne sont pas payés ? Cette réalité est valable aussi bien dans les écoles publiques conventionnées ou non-conventionnées.

Revenant toujours à ces articles de la Constitution et de la Loi-cadre, la création des écoles s'effectue dans le désordre total et l'Etat laisse faire tout en augmentant lui-même des structures de bureaux sans respect des critères. La conséquence est que l'Etat est dans l'impasse de maîtriser les effectifs des écoles, les effectifs des enseignants à payer et même des agents dans les bureaux des gestionnaires d'écoles. Les discours politiques sur la gratuité de l'éducation de base et aussi sur la qualité de l'enseignement contredisent ainsi les réalités sur terrain. Il faut toutefois préciser que le Gouvernement congolais s'occupe quand même de la paie du salaire (encore dérisoire) des écoles publiques (non conventionnées et conventionnées) disposant, en principe, d'un arrêté d'agrément. Bien d'écoles de cette catégorie cependant demeurent encore non prises en charge par l'Etat même tout en disposant de cet arrêté. L'Education ne figure pas parmi les priorités de l'Etat depuis des décennies. Voici une illustration des sources de financement de l'éducation en RDC en 2013.

Figure 5 : Sources de financement du secteur de l'éducation et détail par niveau d'enseignement



Source : Calcul des auteurs sur la base des données du Ministère du Budget, du SECOPE, de la CAT du PGAI et de l'EBM 1-2-3 de 2012.

*Remarque : le niveau pré-primaire n'est pas indiqué, car de taille négligeable.

Source : Groupe de la Banque Mondiale 2015, p. 43

Ce graphique montre clairement que ce sont les ménages qui portent le poids de l'éducation (72,9 %) contre 23,4 % pour l'Etat. La conséquence en est que, pour le bon fonctionnement des écoles, les leaders scolaires comptent plus sur les Comités des parents que sur le financement de l'Etat. Cela réduit en même temps l'autorité de l'Etat même s'il se considère comme pouvoir organisateur de l'éducation.

b) Le rôle des Eglises et des autres promoteurs d'écoles en RDC

Comme souligné ci-dessus, le sous-financement du système éducatif par l'Etat en RDC conduit à un système hybride de fonctionnement des écoles qui arrange l'Etat car ayant démissionné d'une part, de ses responsabilités. Pour n'avoir pas affecté un pourcentage suffisant du budget national à l'éducation, l'Etat abandonne certaines de ses prérogatives en matière d'éducation aux autres partenaires comme les parents et les Eglises qui gèrent finalement environ 70 % d'écoles du pays. Il s'agit là d'une démission inavouée qui entraîne la destruction lente du système scolaire malgré les efforts fournis par certains partenaires surtout à ce moment où l'Etat voudrait imposer la gratuité malheureusement sans des mesures

d'accompagnement adéquates. Cela signifie que le droit des églises et des parents à une éducation non étatique payée par l'État est transformé en un système dans lequel les acteurs non étatiques doivent combler le manque de ressources et assumer les responsabilités de l'État. Poncelet, Géraldine et Herdt décrivent la réalité de ce système en ces termes :

« L'incapacité de poursuivre la rémunération des enseignants se révèle rapidement durable et met à mal définitivement les ambitions de l'État. En 1992, suite à une grève illimitée des enseignants non payés, la Conférence épiscopale du Zaïre et l'Association nationale des parents d'élèves (ANAPE) entérinent la prise en charge des enseignants par les parents dans le réseau catholique sous forme d'une « prime de motivation ». La formule s'installe, prolifère et s'institutionnalise dans l'ensemble des réseaux jusqu'aujourd'hui. Durant ce quart de siècle d'apparente confusion, d'absence ou d'indigence du financement public, de libéralisation et de négociation du contrôle public, le champ scolaire congolais adopte les traits caractéristiques d'une régulation polycentrique, négociée, opaque et instable à travers laquelle sont scolarisés plus de 8 millions d'enfants » (Poncelet et al. 2010, pp. 28-29).

Pendant, il est évident que ce mode de fonctionnement a beaucoup contribué à la survie du système scolaire qui se serait complètement écroulé depuis des années. L'Etat garde le pouvoir mais il se révèle impuissant dans la mise en application de ses propres programmes ; d'où la notion du pouvoir et de l'impuissance selon Villars (2009).

Mais dans un contexte comme celui-ci, quel est la mission du chef d'établissement scolaire ?

2.2.2 Mission d'un chef d'établissement scolaire en RDC

Ce second sous-point sur l'état des lieux de la gestion des écoles en RDC porte sur la mission, c'est-à-dire, le rôle ou le travail d'un chef d'établissement en RDC. Il sera développé en trois sous-points : le recrutement, les tâches, le partenariat et la relation avec la hiérarchie.

a) Du recrutement des chefs d'établissements scolaires en RDC

S'agissant du recrutement d'un chef d'établissement scolaire en RDC, les instructions contenues dans le Recueil ad hoc détermine les critères et les conditions que doit remplir tout candidat ou candidate chef

d'établissement. Ces conditions dépendent des niveaux maternel, primaire et secondaire. A la maternelle, le/ la candidat/e doit avoir fait la section maternelle au secondaire et justifier d'une ancienneté d'au moins trois ans comme éducateur/éducatrice avec la cote « Très Bonne » au minimum. Voici en effet, un exemple de la grille de cotation des agents en RDC : Elite (90-100 %), Très bon (70-89 %), Bon (50-69 %), Assez-bon (40-50 %), Insuffisant ou médiocre (0-39 %). Cette grille peut toutefois varier d'une gestion à une autre. Pour être chef d'établissement d'une école primaire, le candidat ou la candidate doit avoir suivi la section pédagogique à l'école secondaire et justifier d'une ancienneté d'au moins trois ans avec la cote minimale Très Bonne. Ici, comme les candidats sont souvent nombreux, certaines gestions procèdent par un test de sélection. Quant au secondaire, le candidat chef d'établissement (Préfet), doit être de préférence Licencié d'une Institution Supérieure Pédagogique ou alors Licencié Agrégé d'une faculté universitaire. Comme pour les autres cas précédents, il doit justifier d'une ancienneté d'au moins trois ans avec la cote minimale Très Bonne. Il faut préciser que le recrutement à tous ces trois niveaux s'effectue par le gestionnaire direct de l'école, c'est-à-dire, le Sous-Proved (Représentant du ministre de l'enseignant dans une sous-division souvent au niveau du territoire ou de la commune) pour les écoles officielles, le Coordinateur Communautaire ou Diocésain au niveau des écoles conventionnées et le promoteur au niveau de écoles non-gouvernementales. D'une façon générale, ces critères sont quand même respectés sauf pour certaines écoles secondaires rurales où les candidats universitaires peuvent manquer. Par ailleurs, certaines gestions se plaisent à placer des chefs d'établissements sur des critères subjectifs et parfois, malheureusement sur base de corruption.

Ce qu'il faut déplorer en général dans ce recrutement, c'est le fait que la plupart de ces chefs d'établissements sont recrutés sans aucune notion de leadership ou même de gestion administrative pour ceux qui n'ont pas fait l'option administration scolaire. Ils apprennent ainsi à gérer les ressources humaines sur le tas avec tout ce que cela entraîne comme dégâts dans les relations humaines. Par ailleurs, ayant évolué pour la plupart, dans des systèmes autoritaires et avec des méthodes traditionnelles, ils

ont tendance à reproduire le même système qu'ils ont connu soit comme des élèves soit comme des enseignants. Pour pallier toutes ces difficultés, il faut des formations continues des chefs d'établissements sur le leadership et la gestion scolaires.

b) Des tâches du chef d'établissement

Le « Recueil des directives et instructions officielles » régissant l'enseignement en RDC, met l'accent plus sur les qualités ou compétences personnelles du chef d'établissement que sur les qualités de leader. La circulaire N° DEPS/CCE/001/0099/85 du 15/04/1985 définit le rôle du chef d'établissement en ces termes : « Ce rôle se situe à quatre niveaux : rôle d'éducateur, rôle de pédagogue, rôle d'enseignant, rôle d'administrateur... ». S'agissant du chef d'établissement-enseignant, la même circulaire précise : « Pour cela, il doit lui-même être un excellent professeur dans sa discipline » (Recueil, p. 68). Selon cette circulaire, il suffirait qu'un chef d'établissement scolaire soit un excellent éducateur, un excellent pédagogue, un excellent enseignant et un excellent administrateur pour bien diriger une école. La désignation des chefs d'établissements dans les écoles de la RDC en général, repose donc sur ce critère de compétence pédagogique personnelle à laquelle, il faut ajouter l'ancienneté dans le service. L'expérience montre pourtant que le fait de posséder ces qualités ne garantit pas ipso facto et/ou toujours que l'on sera capable de diriger une école. Sans pour autant minimiser l'importance de ces qualités ou compétences personnelles requises pour un chef d'établissement, il faut cependant souligner que la conception moderne du leader scolaire repose plus sur la capacité de mobiliser, de coordonner les qualités ou compétences collectives (des collaborateurs) que sur ses propres qualités pour l'atteinte des objectifs. Avec le leadership, « il ne s'agit en réalité pas de quelque autorité personnelle du chef qui irait imposer un 'pouvoir pédagogique', mais de la fonction d'initiative pédagogique dont chaque professeur doit être porteur et qui doit être répartie entre les acteurs, et coordonnée par le chef d'établissement » (Endrizzi & Thibet 2012, p. 5). Malgré la bonne disposition de certains chefs d'établissement scolaire à appliquer ce genre de leadership, il leur manque cependant une

formation relative au leadership participatif. D'autres, et c'est la plupart malheureusement, reproduisent tout simplement le modèle de leadership qu'ils ont subi soit comme élèves soit comme enseignants. Parlant des tâches proprement dites du chef d'établissement dans en RDC, il y a lieu de se référer au guide du chef d'établissement (voir annexe sur CD). Cela revient à dire qu'être chef d'établissement scolaire dans le contexte actuel relève d'un travail de titan. A part le cahier de charge formel, le chef d'établissement doit se battre d'abord pour le fonctionnement de son école. Il a ainsi le devoir de convaincre les membres du COGE (Conseil de gestion), puis le COPA (Comité des parents), l'AG (Assemblée générale des parents) et les syndicalistes de l'école. Une fois le compromis trouvé pour les frais à demander aux parents, suit la bataille de perception des frais auprès des parents. Certains chefs d'établissements qui n'ont pas de secrétaires comptables deviennent eux-mêmes de comptables pour percevoir. Les stratégies pour percevoir diffèrent d'une école à une autre mais surtout, c'est le recours au renvoi des enfants des parents insolvable qui se voit presque partout. Cela entraîne des négociations avec les parents à longueur de journées.

« Nos enquêtes révèlent tout un éventail de difficultés et de stratégies mises en œuvre pour récupérer l'argent auprès des parents. Les enfants sont par exemple périodiquement renvoyés à la maison ('chasse des élèves') jusqu'au paiement de frais, ce qui explique le très fort taux d'abandon en cours d'année. Fixer des frais n'assure donc nullement que ceux-ci seront automatiquement perçus » (Poncelet et al. 2014, p. 30).

Une fois l'argent perçu, les enseignants veulent avoir leur prime, l'école doit répondre aux besoins de fonctionnement et parfois de construction ou d'équipement, les agents des bureaux hiérarchiques défilent tous dans les écoles pour réclamer leur part quand bien même certains d'entre eux semblent interdire la perception au nom des instructions, etc. Tous les yeux sont souvent rivés sur le chef d'établissement parce qu'il a perçu de l'argent et certains en sont souvent victimes dans les contextes d'insécurité qui caractérisent le pays.

Dans certaines écoles naissantes, le chef d'établissement scolaire est un touche-à-tout : enseignant ou pédagogue, administratif, mais aussi, menuisier, mobilisateur, etc. C'est à juste titre que Herdt, Geraldine et

Poncelet (2014, p. 32) constatent la pression sur les chefs d'établissements scolaires : « Notre première hypothèse de travail qui soulignait l'autonomie des directeurs, devenus de petits patrons indépendants, s'est rapidement heurtée au poids considérable et redoublé qu'exercent sur eux les administrations et coordinations de réseaux ».

Dans un environnement pareil où tout se négocie, les leaders scolaires ne sauraient être ni stricts avec les enseignants, ni avec les parents ni même avec les autorités hiérarchiques et cela a des conséquences graves sur la qualité de l'éducation.

2.3 Le gap qui justifie la recherche

Des recherches sur le leadership scolaire ont été menées ici et là comme cela est déjà mentionné plus haut. Il vaut la peine cependant de souligner que la plupart de ces études portent sur la précarité de la population (émigrés, habitants des bidonvilles, des pauvres de milieux ruraux, des minorités, ...) et son impact sur la scolarisation de leurs enfants dans des écoles bien construites. Mon étude, quant à elle, porte, en plus de la précarité de la population, sur la précarité des écoles : bâtiments scolaires délabrés ou inexistant, manque d'équipements (mobiliers, manuels, matériels didactiques, laboratoires, etc.). Par ailleurs les contextes de la France, du Canada, ..., (pays développés) sont de loin différents de celui de la RDC (pays en voie de développement). En clair, ma recherche va se focaliser sur la précarité et de la population (élèves) et des écoles elles-mêmes et cela dans le contexte de la RDC en général et du Kivu en particulier. Elle se veut une modeste contribution à la science en ce sens qu'elle va mettre en exergue, les expériences des chefs d'établissements scolaires congolais (du Kivu en particulier) dans la quête de la qualité de l'éducation dans leur environnement de précarité. A ma connaissance, une telle étude n'est pas encore réalisée dans la région.

2.4 L'intérêt de la recherche sur le leadership scolaire en situation de précarité

Cette recherche sur le leadership scolaire en situation de précarité revêt de l'intérêt sur plusieurs plans et je ne vais citer que les trois qui me

paraissent prioritaires, le plan scientifique, le plan social et le plan du développement organisationnel.

2.4.1 Sur le plan scientifique

Cette étude se veut une modeste contribution à la science en ce sens qu'elle va mettre en exergue, les expériences des chefs d'établissements scolaires congolais (du Kivu en particulier) dans la quête de la qualité de l'éducation dans leur environnement de précarité. Elle pourra en même temps servir d'outil de référence pour les jeunes leaders scolaires en se servant des expériences de leurs aînés en vue de les contextualiser dans leurs situations. Par ailleurs la science atteste qu'avec des leaders scolaires efficaces, ceux qui accordent la priorité à l'apprentissage, les écoles deviennent plus efficaces et les élèves plus performants.

Pour avoir été professeur (enseignant), chef d'établissement scolaire dans des conditions relativement difficiles et aujourd'hui coordinateur des écoles, cette recherche a de la valeur ajoutée sur mes connaissances et mes expériences. Elle constitue un outil très précieux pour moi qui coordonne le travail de plusieurs leaders scolaires dont la plupart œuvrent dans des conditions très difficiles. Elle m'a déjà permis de les comprendre, de les écouter mieux, de réaliser leurs expériences singulières mais aussi de partager avec eux, les expériences des autres qui ont réussi dans des circonstances semblables. Cette recherche constitue donc une école sur la manière d'exercer son leadership.

2.4.2 Sur le plan social

Cette recherche revêt une grande importance sur le plan social. En effet, il se dégage que le leadership scolaire efficace est celui qui accorde de l'importance entre autres éléments, au capital humain. Et qui dit capital humain, dit tirer le meilleur de ses collaborateurs et cela rejoint trois des valeurs de Maslow : le besoin de sécurité, le besoin d'appartenance et enfin le besoin d'estime. D'où l'impérieuse nécessité de développer les valeurs humaines : relations sociales, justice, transparence, équité, confiance, etc. Donc tout leader scolaire qui s'inspirera de cette recherche pour appliquer les expériences dans son travail, ne manquera pas de

développer le capital humain et tirer le meilleur de ses collaborateurs. Pour cela il faut montrer un paradigme nouveau de leadership. Faire confiance aux collaborateurs, les sécuriser, leur montrer la transparence et la justice, sont autant d'éléments qui rendront le leadership efficace et valoriser le capital humain, c'est-à-dire les talents, les qualifications, les compétences et les expériences. Et comme l'école demeure le milieu par excellence de préparer les leaders dans toute la société, ces nouveaux leaders pourront aussi produire beaucoup d'autres pour l'avenir.

2.4.3 Sur le plan du développement organisationnel

Cette recherche aura également l'avantage de permettre aux chefs d'établissements de s'organiser mieux et d'éviter de naviguer à vue. Avec elle, les leaders scolaires et autres apprendront qu'il faut travailler dur et toujours sur base d'une vision partagée et d'un plan stratégique pour l'organisation. Cela figure parmi les 25 caractéristiques des leaders performants. Guy Pelletier le rappelle :

« Un leader, c'est quelqu'un qui brasse les puces de son monde. Le directeur d'école devient un leader quand il fait du changement, sans cela, il est un gestionnaire. Si tu travailles dans un milieu où les besoins de changement sont peu présents, par exemple dans certains milieux favorisés, tu développes peu ton leadership. Les enseignants et les parents risquent même de te trouver trop entreprenant. J'ai demandé une nouvelle affectation de direction à cause de cela » (Pelletier 1996, p. 7).

3 Méthodologie et méthode

Ce chapitre décrit la méthodologie de la recherche qui a conduit à l'atteinte de l'objectif que je me suis fixé dans cette recherche sur le « Leadership scolaire et la qualité de l'éducation en situation de précarité » à savoir : relever et promouvoir les expériences des chefs d'établissements qui parviennent à développer la qualité de l'éducation même dans une situation de précarité. Il s'articule ainsi sur les 5 points suivants : la description de l'approche, la méthode de collecte des données, la technique d'échantillonnage, la méthode d'analyse des données et les considérations éthiques.

3.1 Approche de la recherche : Approche qualitative

Pour décrire l'approche qualitative, je me propose d'en donner la définition, la spécificité et d'en expliquer le pourquoi du choix.

Cette étude sur le leadership scolaire et la qualité de l'éducation en situation de précarité vise en fait à comprendre la manière dont les chefs d'établissements scolaires de la RDC en général, et du Nord-Kivu en particulier, interprètent leur combat pour la qualité de l'éducation dans des situations difficiles. Pour ce faire, l'approche qualitative a été choisie. Par approche qualitative, il faut entendre :

« ... a form of social inquiry that focuses on the way people interpret and make sense of their experiences and the world in which they live. The aim is to understand the social reality of individuals, groups and cultures. Researchers use qualitative approaches to explore the behavior, perspectives and experiences of the people they study. The basis of qualitative research lies in the interpretative approach to social reality » (Holloway 1997, p. 2).

En d'autres termes, l'approche qualitative est une méthode de recherche qui permet de comprendre comment un peuple donne un sens à ses idées et à ses expériences. Les instruments et les méthodes utilisés servent à recueillir les données qualitatives (témoignages, notes de terrain, images, vidéos, etc.) et analyser ces données d'une manière qualitative.

L'approche qualitative a, selon Dumez (2011), une visée compréhensive qui se caractérise par deux réalités : primo, comprendre comment les acteurs pensent, parlent et agissent ; secundo, le faire dans un contexte bien déterminé. Il ajoute en disant que les recherches qualitatives mettent l'accent sur les acteurs et non sur les variables :

« Dans les approches qualitatives, l'accent doit être mis sur les acteurs et non sur les variables... La recherche qualitative suppose que l'on voie les acteurs penser, parler, agir et interagir, coopérer et s'affronter. Si l'on ne perçoit les actions quotidiennes, répétitives, les routines, et, au contraire, la créativité de l'agir, si l'on ne voit les évolutions, les déplacements, les ruptures dans les pratiques (problème de la narration), la recherche qualitative perd tout son sens » (Dumez 2011, p. 48).

En effet, les interviews réalisées avec les chefs d'établissements portent sur leurs opinions concernant leurs propres expériences dans la gestion quotidienne des écoles en situation de précarité : je me propose donc de relever leurs opinions sur leurs visions, leurs succès, leurs incertitudes,

leurs difficultés, dans la quête du développement de la qualité de l'éducation.

Par ailleurs, le déroulement d'une recherche qualitative respecte, selon Temporal et Larmarange (Temporal & Larmarange 2006), le choix de la méthode d'enquête, l'entretien ou l'observation, puis l'analyse des données récoltées.

En référence à la définition de l'approche qualitative par Holloway (1997), j'ai choisi cette approche étant donné que les expériences particulières des chefs d'établissements confrontés à la précarité relèvent d'un fait social, des attitudes à adopter face à la précarité dans le souci d'améliorer la qualité du processus de l'enseignement et de l'apprentissage dans les écoles. Considérant la problématique de mon sujet à savoir comment est-ce que les chefs d'établissements scolaires en République Démocratique du Congo et en particulier ceux du Nord-Kivu font face à la précarité scolaire, je me servirai de l'approche qualitative pour relever leurs perceptions et expériences dans la quête de la qualité de l'éducation malgré ce contexte de la précarité.

3.2 Echantillonnage : Echantillonnage théorique

S'agissant de l'échantillonnage des données, j'ai utilisé l'échantillonnage théorique qui relève de la théorie ancrée. Selon Guillemette (2006), il faut entendre par échantillonnage théorique, le fait que les personnes, les lieux et les situations dans lesquelles le chercheur collecte les données empiriques sont choisis en fonction de leur capacité à favoriser l'émergence et le développement de la théorie. Il est à la différence de l'échantillonnage statistique dans lequel les sujets sont choisis selon la représentativité et la saturation statistiques. Glaser définit l'échantillonnage théorique comme: « the process of data collection for generating theory whereby the analyst jointly collects, codes and analyses his data and decides what data to collect next and where to find them, in order to develop his theory as it emerges » (Glaser & Strauss 1967, p. 45). En outre, l'échantillonnage théorique est au cœur même de la théorie ancrée (grounded theory) comprise comme :

« ... la génération systématique d'une théorie à partir des données, d'une manière inductive et en usant d'étapes prédéfinies » (Hennebo 2009, p 7).

Paillé a précisé :

« À la différence des théories traditionnelles, d'abord créées, ensuite vérifiées (validées), la plupart par des chercheurs différents et dans des conditions différentes, une théorie ancrée est construite et validée simultanément par la comparaison constante entre la réalité observée et l'analyse en émergence ». (Paillé 1994, p. 150)

En clair, mes interviews ont porté sur des chefs d'établissements scolaires des écoles maternelles, primaires et secondaires dans la province du Nord-Kivu. Les chefs d'établissements ont été interviewés au fur et à mesure qu'évoluait la transcription, le codage et l'analyse des interviews. J'ai fait les interviews par série et progressivement. C'est donc le résultat de l'analyse progressive qui déterminait le choix des chefs d'établissements à interviewer par la suite. Le choix des chefs d'établissements à interroger n'avait été arrêté qu'au moment où j'ai estimé avoir atteint la saturation théorique qui est « un jugement par lequel l'analyste considère que la collecte de nouvelles données n'apporterait rien à la conceptualisation et à la théorisation du phénomène à l'étude » (Guillemette, F. 2006, p. 11). Il y a lieu toutefois de préciser que pour constituer l'échantillon de ma recherche, j'ai tenu compte des critères comme la précarité qui se situe à quatre niveaux (voir chapitre 2 sous-point 2.1.5) : les infrastructures scolaires, la communauté scolaire, les conditions sécuritaires et le statut de l'école au sein du système éducatif congolais :

- **Au niveau des infrastructures** : je m'appuie sur le document de la Banque Mondiale relatif au système éducatif en RDC qui qualifie de « mauvais », les écoles dont les installations ne peuvent pas être utilisées en toute sécurité, c'est-à-dire des écoles qui ne peuvent pas être utilisées quand il pleut ou quand il fait très chaud (CSR_DR Congo2005). Les matériaux utilisés et acceptés en RDC pour la construction des écoles dites viables : pour les murs : la brique cuite, le bloc ciment, les pierres, le bois ; pour la toiture : les tôles, les tuiles cuites, les tuiles micro-béton. Les écoles en blocs adobe, en torchis ou pisé, les écoles ayant des toits en paille ou chaume ou autres feuillages sont classées parmi les écoles non viables

(PARSE/RDC 2010). Quant au mobilier scolaire, les normes exigent que les tables et chaises ou pupitres soient adaptés à la taille des utilisateurs mais également aux méthodes utilisées surtout actives. Ici nous allons nous contenter de leur suffisance ou de leur insuffisance dans les écoles, l'idéal étant que chaque enfant s'assoit sur sa chaise ou alors en deux sur un pupitre. Ce mobilier ne doit présenter aucun danger pour les utilisateurs. Quant au matériel, au laboratoire, à la bibliothèque et à l'internet, nous considérons leur existence ou leur absence dans les écoles.

- **Au niveau de la communauté scolaire** : « La pauvreté chez l'enfant ne se limite pas à l'insuffisance des ressources. Il est en situation de pauvreté lorsqu'il est privé de ses droits fondamentaux et de perspectives d'avenir ; c'est-dire lorsqu'il est privé de l'épanouissement et du développement sous toutes ses dimensions : physique, mental, affectif, culturel, familial, spirituel etc. (Humanium, 2011). En RDC, la pauvreté des enfants scolarisés se traduit par l'insolvabilité quant aux frais scolaires, le manque d'objets classiques et de tenues convenables (uniforme) le manque de collation. Quant au personnel enseignant et administratif, leur situation économique dépend principalement du salaire ou de la prime qu'il perçoit soit du Gouvernement soit des parents. Et d'une façon générale le salaire des enseignants en RDC est très dérisoire, ce qui entraîne ainsi une situation de pauvreté presque permanente (Brandt CO 2013) ; voir également les revendications du Syndicat des Enseignants du Congo (SYECO). Quant aux parents, plusieurs rapports de l'UNESCO et de la Banque Mondiale montrent que 8 sur 10 habitants de la RDC vivent en dessous du seuil international de pauvreté, c'est-à-dire en dessous de 1 \$ par jour et par personne. En général, la situation économique des parents se lit à travers la situation de leurs enfants. S'agissant de la cantine, il sera question de préciser si l'école dispose d'une cantine ou les élèves peuvent se restaurer pendant la journée. Il en est de même du point d'eau et de la trousse médicale qui sont des éléments indispensables dans un établissement scolaire.

- **Au niveau des conditions sécuritaires** : considérant que la RDC traverse depuis des décennies, des guerres et des conflits, il sera question de

chaque fois préciser si l'école se situe dans une zone en paix ou alors dans une zone insécurisée (en guerre ou abritant des milices.).

- **Au niveau du statut de l'école** : considérant la relation avec l'Etat, le statut de chaque école sera donné : agréée ou non agréée, mécanisée (c'est-à-dire payée par l'Etat) ou non mécanisée, privée agréée ou privée non agréée.

Toujours dans la constitution de l'échantillonnage, j'ai tenu compte également du milieu d'implantation de l'école (rural, semi-urbain ou urbain), l'expérience du chef d'établissement (nouveau ou ancien), l'aspect genre pour le chef d'établissement (homme ou femme).

J'ai fait recours à l'échantillonnage théorique qui se base sur le principe d'un aller-retour, un continuum entre la collecte et l'analyse des données. En d'autres termes, ce sont, selon Honnebo (2009), les données qui déterminent qui, quand, où, comment interroger. En effet au début, j'avais commencé tout d'abord avec trois interviews. Et après en avoir discuté en communauté d'apprentissage et avec le groupe d'interprétation (voir chapitre 3.4.3), j'avais organisé deux autres qui, immédiatement, avaient été codés. Viendra ensuite le tour de quatre autres interviews qui avaient été progressivement transcrites et codées. Puis en deux tours encore dix autres interviews avaient été organisées. En annexe 2, je mets le tableau de l'échantillonnage des interviews.

Enfin, l'échantillon présentait les caractéristiques suivantes :

- 21 parmi les interviewés étaient des hommes pendant que 9 étaient des femmes.
- 4 personnes interrogées avaient une expérience inférieure à 5 ans, 11 personnes entre 5 et 10 ans, 10 personnes, entre 10 et 15 ans et 5 personnes avec plus de 20 ans d'expérience.
- 12 des écoles se trouvaient au niveau très précaire, 18 au niveau précaire (moyens).
- 25 des écoles se trouvaient dans des zones urbaines ou semi-urbaines et 5 dans des zones rurales.

3.3 Collecte des données : Interview semi-structurée

La collecte de données a été faite par une enquête à travers des interviews semi-structurées. J'ai choisi les interviews semi-structurées car elles présentent l'avantage de permettre non seulement aux interviewées d'exprimer leurs opinions, leurs perceptions de la réalité mais encore le fait de rester concentré sur le sujet. Maggi Savin-Baden le soutient en ces termes:

« A strength of this approach is that it allows the researcher to decide how best to use the limited time available and keeps the interaction focused. The questions tend to be open-ended enough to allow interviewees to express their perspectives on a topic or issue and allow for comparable data that can be compared across respondents » (Savin-Baden & Major 2013, p. 359).

Considérant le contenu du sujet, l'enquête a été orientée vers les chefs d'établissements scolaires comme gestionnaires d'écoles. A ce sujet, j'ai tenu à diversifier les catégories d'écoles urbaines, semi-urbaines ou rurales, publiques ou privées, protestantes, catholiques ou celles d'autres dénominations. J'ai également tenu compte des aspects comme le genre et l'expérience. Cependant toutes les écoles choisies devaient justifier d'une situation de précarité. Les chefs d'établissements ont donc été interviewés individuellement pour qu'ils me livrent leurs expériences concernant leur perception et leur vécu de la précarité, leur vision, leurs actions, leurs perspectives quant au développement de l'école. Un guide d'interview a été constitué à ce sujet avec 7 questions principales allant du général au particulier, c'est-à-dire partant des questions exploratoires pour finir par des questions plus concentrées sur le sujet. (Savin-Baden & Major 2013). Comme guide, il sert à orienter les entretiens car ces derniers peuvent générer éventuellement d'autres questions. C'est aussi le point de vue de Rubin qui affirme: « Semi-structured interview allows depth to be achieved by providing the opportunity on the part of the interviewer to probe and expand the interviewee's responses » (Rubin & Rubin 2005, p. 88). Le guide d'interview peut être consulté à l'annexe n° 1.

3.4 Méthode d'analyse des données : Analyse du contenu

Pour l'interprétation des données, j'ai fait recours à l'analyse qualitative définie par Paillé et Mucchielli comme :

« ... une démarche discursive de reformulation, d'explicitation ou de théorisation d'un témoignage, d'une expérience ou d'un phénomène. Elle ne nécessite ni comptage, ni quantification pour être valide, généreuse et complète, même si elle n'exclut pas de telles pratiques » (Paillée & Mucchielli 1996, p. 11).

En clair, l'analyse et le dépouillement des données s'étaient faites selon la méthode d'analyse du contenu. Il s'agit de suivre les cinq étapes définies par Savin-Baden et Major (2013) : examiner le texte ou l'objet, lire attentivement le texte en entier, déterminer les propriétés du texte ou de l'objet, examiner les aspects (accents) déclarés ou latents, non déclarés et déterminer les règles de catégorisation : déterminer combien de fois les données seront analysées à un moment donné (soit une ligne du texte, soit une phrase, une proposition, une partie de l'objet).

3.4.1 Transcription des interviews

Selon Durand et TARRIER (2006), il existe deux principaux systèmes de transcription des entretiens ou des conversations: primo : la transcription phonétique qui consiste en la transcription à l'écrit d'un texte ou d'un mot représentant sa sonorité par l'intermédiaire des symboles. En d'autres termes, il s'agit de transcrire les mots tels qu'ils se prononcent. Exemple [paquə] pour « parce que » ; secundo, la transcription orthographique qui consiste en la représentation des mots exprimés sous leur forme orale sous la forme écrite en respectant les règles d'orthographe.

Pour la transcription de mes interviews, j'ai choisi de recourir, parmi les systèmes de transcription, au modèle de la transcription orthophonique standard) et aux normes de la Phonologie du Français contemporain (Durand et TARRIER 2006). Cela signifie que dans la transcription, j'ai écrit les mots d'une manière « standard » qu'ils aient été prononcés de plusieurs manières. Durand et TARRIER donnent cet exemple : « il est plus efficace de repérer 'il y a' dans les transcriptions orthographiques et d'en examiner attentivement la prononciation que d'essayer de retrouver cette forme à partir des séquences phonétiques du type (ilia, ilja, ija, ja) » (Durand et

Tarrier 2006). Dans mes interviews certaines personnes pouvaient prononcer « menant » au lieu de « maintenant » ; « eh ben » au lieu de « eh bien » ; « ouais » au lieu de « oui ». Toutes ces formes sont transcrites normalement sans tenir compte de la manière de les prononcer. Mais pour « je ne sais pas », il a été gardé comme tel sans ajouter le « ne ». Par ailleurs, des syllabes, des mots ou des parties des mots pouvaient être répétées. Toutes ces répétitions sont signalées moyennant des virgules toujours selon les normes PFC. Par exemple : « j'avais parlé des parents qui, qui, qui ne s'occupent pas de leurs enfants » : ou : « nous avons songé à, à être, je ne sais pas, je ne sais comment expliquer ça ».

S'agissant des chevauchements, la norme recommande que, lorsque le locuteur 2 intercale son discours dans celui du locuteur 1, ce discours soit marqué entre chevrons, comme par exemple : I (...) ce que je peux dire pour expliquer en tout cas je ne sais pas, <Q : vous êtes content de votre personnel> Oui, oui, ... c'est ce que je voulais dire, je suis très content. En voici un exemple avec l'interview Rubitele :

« Nous avons aussi de tests de contrôle que nous organisons chaque mois et à partir de ce mois de janvier, il y a des tests que nous organisons chaque semaine, au profit des écoliers de sixième pour bien les préparer au TENAFEP (uhuu). Nous avons aussi des réunions pédagogiques, des réunions administratives, surtout les séances SERNAFOR pour aider ceux-là qui ne sont pas vraiment très performants, surtout en matière de la pédagogie, méthodologie et surtout sur ces 2 points-là. (uhuu). A part cela, nous avons aussi les finances qui sont aussi organisés, parce que on ne peut pas aussi être chef d'établissement et gérer seulement ce que je venais de citer ci-haut sans parler aussi des finances, oui (uhuu), il y a aussi les finances que nous gérons pour que nous arrivions à donner un petit rien aux enseignants comme motivation, pour qu'ils arrivent à subvenir à quelques besoins. Bon c'est tout ce que j'ai comme d'abord comme tâches que nous organisons dans cette école depuis que nous sommes là (uhuu), alors nous attendons d'autres questions pour voir si nous allons aussi répondre (oui) oui » (Interview RUBITELE, MAXQDA lignes 21-35). L'expression « uhuu » de l'interviewer était chaque fois intercalé dans le discours de l'interviewé Rubitele.

3.4.2 Anonymisation des interviews

L'éthique de la recherche recommande que la vie privée de ceux qui interviennent dans la recherche soit bien protégée. « The anonymity and privacy of those who participate in the research process should be respected. Personal information concerning research participants should be kept confidential » (Clark 2006, p. 3). Suite à cette compréhension, j'ai supprimé tous les noms et les ai remplacés par un autre système. L'âge de la personne interrogée et son expérience sont donnés en fourchette pour l'anonymisation. Le nombre d'élèves d'une école est arrondi au chiffre supérieur.

C'est dans cette optique d'anonymisation que j'ai fait recours aux noms des parcs et réserves nationaux de la République Démocratique du Congo pour désigner les chefs d'établissements scolaires interviewés. J'ai dû aussi recourir au masquage pour certaines données qui semblaient dévoiler la réalité des interviewés, des écoles ou de certains lieux. Cela signifie que j'ai changé des détails peu importants pour l'analyse, afin de masquer la personne qui parlait. Dans le cas où un détail a été masqué, il est marqué d'un *.

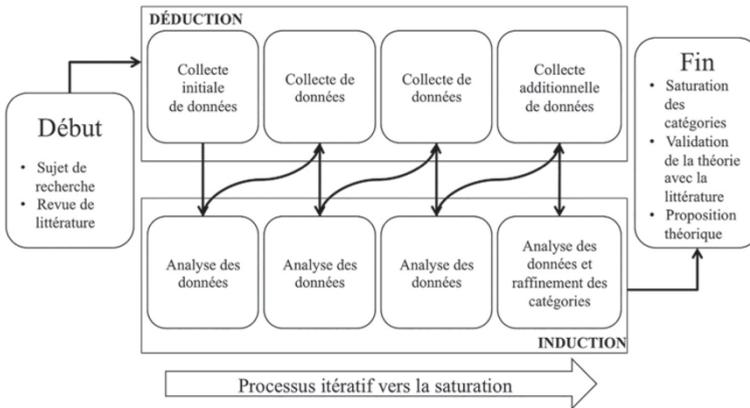
3.4.3 Système de codage et de catégorisation

Dans le traitement des données qualitatives, le codage consiste en « un processus qui a pour but d'explorer ligne par ligne, étape par étape, les textes d'interviews ou d'observations. Il consiste à décrire, classer et transformer les données qualitatives brutes en fonction de la grille d'analyse » (Berg 2003, cité par Andreani & Conchon 2005). De sa part Hennebo (2009) définit le codage comme l'extraction, à partir d'un texte de retranscription des entretiens, de mots, de groupes de mots ou des phrases dont la signification, une fois synthétisée en un ou plusieurs énoncés, constitue un code. Le codage, c'est donc l'opération de comptage et de numération des unités du contenu appelés « codes ». Il faut entendre par code « le segment déterminé de contenu que le chercheur a décidé de retenir pour le faire entrer dans la grille d'analyse » (Robert & Bouillaguet, 1997, p. 30).

Toujours dans le processus d'analyse de contenu, intervient la catégorisation entendue comme une opération de « production textuelle se présentant sous forme d'une brève expression et permettant de dénommer un phénomène perceptible à travers une lecture conceptuelle d'un matériau de recherche. ... À la différence de la 'rubrique' ou du 'thème', elle va au-delà de la désignation de contenu pour incarner l'attribution même de la signification » (Blais & Martineau 2006, p. 4).

Considérant le contexte théorique du leadership dans les écoles (voir chapitre 2 (2.2)), j'ai élaboré une grille de codage avec des catégories, des sous-catégories et des codes portant sur les thèmes suivants : le leadership scolaire (subdivisé en 9 sous-catégories), la gestion des ressources matérielles (subdivisée en 3 sous-catégories), le capital humain (subdivisé en 3 sous-catégories) et enfin la précarité scolaire (subdivisée en 4 sous-catégories) (voir annexe n° 4).

Il faut préciser que ces catégories, définies d'abord d'une manière déductive, sont enrichies progressivement d'une manière inductive suivant l'analyse des interviews chaque fois qu'elles révèlent de nouvelles catégories jusque-là non prévues. Cette démarche trouve son fondement dans la théorie ancrée de Glaser selon laquelle le chercheur : « avance dans le projet de recherche en revenant constamment sur des étapes déjà amorcées et surtout en reliant entre elles ces différentes démarches ». Il s'agit du mouvement de va-et-vient entre la collecte des données et leur analyse, où déduction et induction se côtoient, ajoutent Paul Prévot et Mario Roy (Prévot & Roy 2015, p. 180).

Figure 6 : Processus MTE selon Prévot et Roy

Source : Prévot et Roy 2015, p. 180

L'analyse des interviews avait, quant à elle, fait l'objet non seulement d'un travail individuel mais encore d'un travail d'équipe dans le PhD learning community pour dégager les codes et les catégories. En effet, selon Unger, « Les sciences interprétatives, ou sciences de l'herméneutique reposent sur une compréhension intersubjective du sens » (Unger 2005, p. 2). Pour l'objectivité scientifique, les interviews sur le leadership scolaire ont été codées et intercodées (double codage) grâce au soutien des membres du PhD learning community¹. Et cet intercodage était suivi souvent des discussions pour la stabilisation des codes issus de plusieurs codages. Une fois les entretiens codés, ils ont été traités par le logiciel MAXQDA dans l'identification des thèmes émergents pour l'analyse. Le logiciel MAXQDA est bien adapté, pour l'analyse du contenu, aux données

¹ Je remercie les membres de la communauté internationale d'apprentissage dans le cadre des études doctorales qui ont contribué au double codage : Abraham Tamkum Tangwe, Dr. (Cameroun), Charles Gahutu, MA (Rwanda), Claude –Ernest Njoya MA (Cameroun), Christine Nyiramana, MA (Rwanda), Emmanuel Niyibizi MA (Rwanda), Etienne Ujwabo, MA (Rwanda), Eraste Bulaya Kakule Jumapili MA (DR Congo), Frederick Njobati Fondzenyuy MA (Cameroun), Gloriose Umuziranenge Dr., (Rwanda), Onja Tiana Raha-rijaona, MA (Madagascar), Samuel Mutabazi, MA (Rwanda), Semerita Kavira Kamundu, Dr. (DR Congo)

qualitatives récoltées par interviews sous forme de textes, des récits, des vidéos, etc. L'analyse des interviews a été suivie de l'abduction qui est expliquée dans les lignes qui suivent.

3.4.4 L'abduction

Comme expliqué ci-dessus, l'analyse déductive et inductive des interviews a produit des catégories et sous-catégories qui, elles-mêmes, ont fait émerger, grâce au logiciel MAXQDA, des critères et sous-critères sur le thème du leadership scolaire. Et, c'est la combinaison de ces critères et sous-critères qui a conduit finalement à dégager une typologie (types idéals) du leadership scolaire grâce à l'analyse abductive. Il faut comprendre par abduction, selon Jo Reichertz (2010, pp. 264-265),

« ... un processus cérébral, un acte intellectuel, un saut mental, qui rapproche des choses que l'on n'avait jamais associées les unes aux autres : Une logique cognitive de la découverte. Cette façon de créer un nouveau type (la relation d'une nouvelle combinaison typique de caractéristiques) est un résultat créatif qui engendre une nouvelle idée » (Reichertz 2010, pp. 264-265).

Cette définition de Reichertz rencontre aussi celle de Cattelin qui différencie l'abduction de l'induction en ces termes :

« Mais pour Peirce, l'abduction infère quelque chose de différent de ce qui est observé, et souvent quelque chose qu'il nous serait impossible d'observer directement, alors que l'induction infère des phénomènes semblables et n'a en soi aucune originalité » (Cattelin 2004, p. 180).

Pour certains, l'abduction peut se placer entre la déduction pure et l'induction pure mais plus du côté de l'induction. C'est le point de vue de Marta Anadon et de François Guillemette de l'Université de Québec (Anadon & Guillemette 2007, p. 26).

En somme, il sied de retenir que pour dégager les types idéaux de mes données sur le leadership scolaire, il a été effectivement fait plusieurs fois, recours à des rapprochements, à des combinaisons des sous-critères et des critères. Et c'est cette analyse abductive qui sous-tend la théorisation des types idéals sur le leadership scolaire en situation de précarité.

Comme indiqué ci-haut, l'analyse des données avec MAXQDA a dégagé les catégories et sous-catégories. Ces catégories ont été regroupées sous 5

critères et 8 sous-critères qui sont : la vision pour le développement de l'école (avec trois sous-critères : la formation du personnel, le processus enseignement-apprentissage et les infrastructures/les équipements) ; la gestion de l'école ; les relations (avec deux sous-critères : les relations internes et les relations externes ; les réactions des chefs d'établissements au contexte (contexte socio-politique, le contexte socio-économique et le système scolaire) et enfin les souhaits des chefs d'établissements. De l'analyse de ces 5 critères et 8 sous-critères, 5 types idéaux du leadership scolaire ont été dégagés et ce sont les suivants : leadership instructionnel, leadership partagé, leadership entrepreneurial et le leadership d'inertie. Ces critères et types sont largement explicités par les extraits des interviews dans le chapitre 4. Mais il faut préciser qu'il s'agit des types idéals, et non des types réels. En effet, selon Mocquet et Vieira, l'idéal-type de Max Weber est « une construction intellectuelle qui fonctionne comme modèle pour comprendre la réalité et permet au sociologue de comprendre la signification des phénomènes concrets » (Mocquet & Vieira, 2019, p. 127).

Ces types et critères se trouvent repris dans le tableau n° 3 au point 4.2. Grâce au logiciel MAXQDA dont il a été fait mention précédemment, les thèmes émergents ont été identifiés. De ces thèmes issus des interviews, ont été dégagés par l'abduction, les tendances communes dans la gestion des écoles nommées ici des critères et des types du leadership scolaire.

3.5 Considérations éthiques

Abordant la question de l'éthique dans la recherche qualitative, Stéphane Martineau donne certaines conditions pour parler d'un vrai dialogue. « Le dialogue n'est possible que si l'on s'appuie sur un postulat : l'autre est un interlocuteur valable ». D'où trois principes formels à respecter s'agissant de l'éthique dans la recherche qualitative : permettre à l'autre de parler, refuser de manipuler l'autre, refuser de mentir à l'autre. Cela revient à dire que la relation entre le chercheur et le sujet participant à la recherche doit se caractériser par : le consentement libre et éclairé du sujet, le respect de la dignité du sujet et le respect de la vie privée et de la confidentialité (van der Maren 1999).

Les entretiens se tenaient chaque fois soit dans les écoles soit dans un cadre neutre permettant à l'interviewé de s'exprimer librement. Et pour y parvenir, j'ai chaque fois tenu à inviter chaque interviewé par téléphone ou par communication directe en lui précisant l'objet des entretiens (une recherche scientifique sur la gestion des écoles), en précisant le lieu et la date qui nous arrangent tous. Pour certains chefs d'établissements scolaires, je devais chercher un ordre de mission du représentant du ministre de l'Education en RDC en Province du Nord-Kivu non pour me faire accepter mais plus pour la question de formalité légale. Il fallait en plus donner des assurances à l'interviewé que les données récoltées seront uniquement utilisées pour la recherche. J'ai fait recours à l'enregistrement audio des entretiens avant d'en faire la transcription. Pendant l'interview, quelques notes étaient également prises. Le Français a été utilisé dans les interviews car il constitue la langue officielle et d'enseignement en RDC et tous les chefs d'établissement scolaires sont capables de l'utiliser couramment. A la fin de chaque interview, des remerciements étaient adressés à l'interviewé accompagnés, selon le cas, d'un cadeau comme un flash disque, des frais de taxi, une tasse de thé, etc.

Comme l'enquête concernait aussi les écoles de la CBCA sous ma gestion, j'avais tenu compte de l'aspect éthique en me faisant aider par des collègues Frederick Njobati Fondzenyuy, Jacques Maliro Tayiswika et Joseph Malikidogo pour faire passer les interviews dans ces écoles afin d'éviter toute sorte de pression ou d'influence. Les deux derniers avaient bénéficié de l'expertise de Frederick Njobati sur la manière de faire passer les interviews et avaient la consigne selon laquelle ils ne doivent pas divulguer ni utiliser les contenus des interviews. Je les remercie pour le travail réalisé. Les questions étaient ouvertes et stimulantes pour permettre aux interviewés de s'exprimer largement sur le sujet.

4 Résultat empirique : Typologie du leadership scolaire en situation de précarité

Dans ce quatrième chapitre, je présente les résultats issus des interviews de trente chefs d'établissements scolaires sélectionnés dans plusieurs secteurs et catégories d'écoles au Nord-Kivu. Le chapitre s'articule sur quatre

points principaux. Le premier point (4.1) porte sur la description des interviews. Il s'agit ici de donner en résumé, leurs caractéristiques et leurs perceptions des stratégie(s) principale(s) dans la quête de la qualité de l'éducation. Le deuxième paragraphe (4.2) décrit les résultats de l'abduction, cette démarche qui a conduit à générer les critères et les types. Le troisième point (4.3) qui est le résultat au précédent, fournit une description détaillée de cinq principaux types du leadership qui se sont dégagés du corpus : le leadership instructionnel, le leadership partagé, le leadership entrepreneurial, le leadership situationnel et le leadership d'inertie. Chaque type de leadership scolaire est développé selon les mêmes critères qui ont été développés à partir des données empiriques : la vision pour le développement de l'école, la perception de la gestion de l'école, les relations internes et externes de l'école, la réaction face au contexte et les souhaits du chef d'établissement. Enfin, le quatrième point du chapitre (4.4) présente la synthèse des résultats repris sous un tableau d'abduction.

4.1 La description des interviewés

Les portraits qui suivent, concernent quelques chefs d'établissements scolaires au Nord-Kivu. Ils portent des pseudonymes pour des raisons d'anonymisation et de confidentialité (voir chapitre 3.4.2) avec les noms des parcs, des réserves et des montagnes de la République Démocratique du Congo voir pour l'anonymisation (voir chapitre 3.4). Pour chaque portrait, quatre aspects sont observés : les données sur la personne comme chef d'établissement (genre, études, cursus professionnel, statut de l'école dirigée, ...) ; la caractéristique de l'école ; les conditions de passation de l'interview et quelques aspects du contenu de l'interview. Les entretiens sont présentés par ordre alphabétique.

Interview Azandé

Madame Azandé est directrice d'une école officielle urbaine. Agée entre 45 et 50 ans et mère de famille, Azandé détient un diplôme d'Etat qu'elle a obtenu à la fin de ses études secondaires en section pédagogique. Elle a donc été longtemps enseignante avant d'accéder aux fonctions de

Directrice d'école qu'elle exerce depuis presque 10 ans. Madame Azandé a été interviewée dans le bureau de son école dans des conditions passables en janvier 2018. Elle pouvait donc bien s'exprimer sans entrave et l'interview avait duré 15 minutes et 33 secondes.

S'agissant de l'école qu'elle dirige, il y a lieu de signaler que l'école connaît un effectif au moment de l'interview de 850 écoliers et écolières réparties dans 24 classes. Quoiqu'apparemment bien construites, l'école est cependant confrontée au problème de tôles qui sont usées et certaines classes suintent déjà quand il pleut. Deux classes n'ont pas de pavement et certaines latrines des élèves manquent de portes. Par ailleurs il y a lieu de signaler la pauvreté des parents d'élèves compte tenu de la situation géographique de l'école (quartier des gagne-petits). Cela ne doit qu'avoir des conséquences néfastes sur le fonctionnement de l'école.

De cette interview, il transparaît que Madame Azandé met un accent particulier sur le travail en équipe. Elle collabore avec ses collègues d'autres écoles mais aussi avec ses agents et les parents. La compréhension des problèmes des parents lui sert de stratégie pour le maintien d'un grand nombre d'élèves à l'école.

Interview Bassekando

Madame Bassekando dirige un complexe scolaire en milieu urbain. Il s'agit d'un complexe scolaire privé de 55 classes avec à peu près 60 enseignants et enseignantes. Agée entre 55 et 60 ans, mariée et mère de famille, Bassekando est licenciée en Sciences économiques*. Elle a été longtemps enseignante avant d'être promue Directrice. Elle jouit d'une ancienneté de moins que 5 ans comme chef d'établissement.

L'école dirigée par Bassekando connaît malgré sa taille une certaine précarité en ce sens que le pavement et le mobilier de certaines classes sont, selon la Directrice, déjà usés. Il faut les remplacer. De même les classes sont encore insuffisantes compte tenu des effectifs scolaires. Certains parents d'élèves sont insolubles.

L'entretien avec Bassekando s'est passé dans un centre du milieu, un cadre neutre suffisamment calme. Cela a permis à la Directrice de

s'exprimer librement et sans entrave. L'interview a eu lieu en décembre 2018 et a duré 37 minutes et 26 secondes.

Dans ses dires, Bassekando souligne l'importance d'un recrutement objectif du personnel basé sur la compétence pour un enseignement de qualité. Elle ajoute d'autres éléments comme la motivation du personnel, le suivi et l'évaluation régulière des enfants comme des enseignants, le lobbying auprès des partenaires éducatifs et autres comme les secrets de la performance de l'école.

Interview Bili

Monsieur Bili dirige une école protestante urbaine. Agé entre 40 et 45 ans, il est marié et père de famille. Il a fait les études secondaires en section pédagogique pour obtenir un diplôme d'Etat. Comme chef d'établissement scolaire il jouit d'une expérience entre 10 et 15 ans.

Avec 300 élèves, l'école dirigée par Bili est en situation de précarité pour quelques raisons : d'une part, l'école est construite en planches et toutes les salles sont sans pavement. D'autre part, quoiqu'elle soit agréée, cette école n'est pas encore budgétisée par le Gouvernement. En d'autres termes, les enseignants tout comme le personnel administratif de l'école ne sont pas payés par l'Etat ; ils se contentent jusque-là de la prime des parents.

S'agissant de l'interview, celle-ci s'était déroulée à l'école-même dans le bureau du Directeur au mois de mars 2018 et avait duré 18 minutes et 58 secondes. Elle s'était passée relativement dans de bonnes conditions. Le Directeur s'était exprimé sans aucune entrave. Il présente la collaboration entre le personnel scolaire et la direction, entre l'école et les parents, le suivi régulier des enseignants et la transparence dans la gestion des fonds de l'école comme des éléments indispensables pour qu'une école fonctionne normalement et qu'elle soit performante malgré les conditions difficiles.

Interview Bombo

Directeur d'une école urbaine relativement petite par les effectifs scolaires (200 élèves), Monsieur Bombo est âgé entre 50 et 55 ans, marié et père de

famille. Sa qualification de diplômé d'Etat lui a permis de donner cours avant de devenir chef d'établissement. Il a environ 10 ans d'expérience comme Directeur d'école.

Monsieur Bombo dirige une école très précaire : des bâtiments de six classes en planches et sans pavement ; des effectifs élèves très réduits, le manque d'équipements comme la bibliothèque, le matériel didactique et la cantine scolaire. A cela s'ajoute le fait que le personnel de l'école n'est pas encore pris en charge par l'Etat bien que l'école soit déjà agréée. Les enseignants se contentent donc de la prime des parents qui, du reste, demeure très dérisoire.

Monsieur Bombo a été rejoint dans son bureau à l'école pour son interview qui s'était bien passée. Le bruit des élèves ne pouvait pas gêner les entretiens. L'interview avait eu lieu en mars 2018 et avait duré 16 minutes 45 secondes.

Considérant le contenu des propos de monsieur Bombo, il y a lieu de noter l'insistance sur la collaboration, le fait de se mettre ensemble pour la recherche des solutions aux problèmes. Le fait aussi de partager équitablement (justice) le peu d'argent perçu à l'école fait que les enseignants endurent la situation difficile de l'école. Il recommande à l'Etat de prendre en charge toutes les écoles pour qu'elles puissent bien fonctionner en vue d'un bon rendement.

Interview Bukama

Directrice d'une école protestante urbaine, Madame Bukama est âgée entre 40 et 45 ans, mariée et mère de famille. Elle a fait ses études dans la section pédagogique d'où elle a obtenu le diplôme d'Etat qui lui a permis de servir la nation successivement comme enseignante, comme Directrice adjointe et actuellement comme Directrice d'école. Elle jouit déjà d'une expérience entre 10 et 15 ans dans le leadership scolaire.

Madame Bukama est à la tête d'une école qui connaît beaucoup des défis : la méconnaissance de la pertinence de certains parents de l'encadrement assuré aux enfants d'où le problème des faibles effectifs dans son école mais également la pauvreté des parents et le manque de soutien du gouvernement et de la communauté.

L'entretien avec Bukama s'est déroulé dans le bureau de son école et cela en toute tranquillité et liberté. Elle s'est exprimée d'une manière très ouverte sur son expérience comme chef d'établissement. L'interview avait eu lieu en mars 2018 et avait duré 30 minutes 59 secondes.

Comme message clé issu de ses propos, Bukama met un accent particulier sur le bon accueil et l'écoute positive à réserver aux parents ; à la flexibilité et au suivi sur les promesses des parents, à l'engagement et le sacrifice du personnel enseignant mais aussi à la pertinence du partenariat avec les parents des élèves. Il s'agit ici de les associer à l'encadrement des enfants comme il s'agit surtout des enfants de la maternelle ; à la gestion financière de l'école et même à la gestion pédagogique et administrative de l'école.

Interview De la Nsélé

Monsieur De la Nsélé est Directeur d'une école urbaine avec environnement 400 écoliers et écolières. Agé entre 55 et 60 ans et marié, il jouit d'une expérience entre 20 et 25 ans comme chef d'établissement aussi bien dans les écoles privées que dans les écoles conventionnées protestantes. De la Nsélé a entrepris les études primaires et secondaires et est détenteur d'un diplôme d'Etat (baccalauréat).

Malgré le nombre réduit des classes, l'école dirigée par De la Nsélé a suffisamment d'effectifs scolaires car la moyenne par classe est d'au moins 54 élèves par classe. Cependant l'école traverse une précarité étant donné que toute l'école est construite en planches et que la moitié des salles sont sans pavement. L'école est dépourvue de beaucoup d'équipement comme le point d'eau, la cantine scolaire, la trousse médicale, la bibliothèque, etc. L'interview avec monsieur De la Nsélé était réalisée au mois de mars 2018 dans son bureau à l'école et avait duré 25 minutes et 52 secondes. C'était dans des conditions passables malgré le bruit des élèves qui était perceptible. Monsieur De la Nsélé a échangé avec son interlocuteur en toute liberté et avec un esprit ouvert.

Dans ses propos, De la Nsélé déplore l'attitude de certains enseignants mercenaires qui accordent beaucoup d'attention à la prime. Il trouve qu'il est devenu difficile de bien évaluer les enseignants et les élèves suite aux

conditions précaires de travail. Il déplore le manque de formation continue des enseignants et suggère l'affectation de plusieurs conseillers d'enseignement dans les écoles protestantes pour contribuer à l'amélioration de la qualité de l'éducation.

Interview Garamba

Garamba est préfet des études d'une école protestante rurale dans les contrées de Goma avec une expérience de plus de 5 ans. Agé entre 30 et 35 ans, il est marié et père de famille. Avant de devenir préfet des études, Garamba a été enseignant à l'école primaire mais également professeur dans une école secondaire de la place. Sa formation dans la section pédagogique lui permettait d'enseigner au primaire pendant que sa qualification en développement, en administration et inspection scolaire lui permet de gérer l'école même dans des situations difficiles.

L'école dirigée par Garamba est vraiment en situation de précarité : les salles de classes en planches sont exigües et insuffisantes par rapport aux options organisées. L'école n'est pas encore agréée ni payée par le gouvernement. En d'autres termes, les enseignants ne sont pas payés par le gouvernement mais ils reçoivent seulement la prime qui vient des parents, qui du reste, sont pauvres. Il s'observe un manque d'équipements adéquats. Cependant grâce aux stratégies managériales du préfet, l'école parvient à produire de bons résultats aux examens nationaux et à se transformer petit à petit.

L'interview s'était passée en 2018 dans un cadre neutre loin de son bureau, un milieu calme permettant de s'entretenir sans dérangement. Elle avait duré 42 minutes 08 secondes. Garamba souligne des aspects importants pour lui comme stratégies pour le développement de l'école mais aussi pour assurer la qualité de l'éducation. Il évoque l'entrepreneuriat, la formation continue du personnel et l'échange d'expériences comme des pistes de subvenir à quelques besoins de l'école et pour atteindre la qualité de l'éducation. Son point fort, c'est parvenir à développer un réseautage local, régional, national et international pour la promotion de l'école.

Interview Kahuzi-Biega

Longtemps professeur dans les écoles secondaires, Kahuzi-Biega dirige aujourd'hui une école secondaire protestante en ville de Goma avec une longue expérience de plus de 20 ans. Kahuzi-Biega est âgé entre 55 et 60 ans, il est marié et père de famille. Gradué en pédagogie appliquée de la physique et de la technologie et licencié en agriculture*, il contribue au développement de son école avec environ 1.200 élèves et plus de 40 agents. L'école se trouve en situation de précarité considérant la vétusté des bâtiments et des salles de classes, du mobilier et des équipements. Signalons toutefois que le comité de gestion de l'école a initié un programme de transformer petit à petit les salles à partir des frais des parents. L'école est réputée positivement pour la qualité de la formation et de la réussite des élèves aux épreuves nationales et internationales.

L'interview s'était passée en novembre 2017 dans un cadre idéal, dans une salle d'un centre d'accueil. Toutefois l'on peut écouter quelque peu les voix des joueurs qui logeaient dans une des salles du centre. Les entretiens avaient duré 49 minutes 37 secondes.

Le préfet Kahuzi-Biega donne quelques pistes pour sortir de la précarité dans laquelle beaucoup d'écoles se trouvent. Il cite la formation continue du personnel enseignant, l'accent sur l'expertise pédagogique, la gestion collégiale, la recherche obstinée des solutions aux problèmes, la résistance à l'adversité, le fait de consentir parfois des sacrifices, la délégation du pouvoir, la définition d'une vision et d'un plan stratégique pour l'école etc. Il a surtout excellé dans l'entrepreneuriat à l'école en initiant un projet générateur des recettes pour subvenir aux besoins du personnel.

Interview Kundelungu

Monsieur Kundelungu est directeur d'école depuis plus de 30 ans. Après ses études au secondaire en pédagogie générale, il a donné cours comme enseignant dans plusieurs écoles avant d'assumer les rôles de Directeur Adjoint et de Directeur. Kundelungu a donc gravi tous les échelons pour devenir chef d'établissement. Marié et père de famille, Kundelungu dirige aujourd'hui une école urbaine qui, cependant, se trouve en situation de précarité suite au manque des bâtiments suffisants et adéquats pour

accueillir les écoliers et écolières du milieu. En effet, l'école est construite en planches sur une concession exiguë et enclavée. Quelques enseignants de l'école sont payés par le gouvernement pendant que d'autres se contentent seulement de la prime des parents.

Les entretiens avec lui s'étaient passés dans son école même et on peut d'ailleurs écouter les voix des élèves mais cela n'a pas empêché que l'interview se passe dans un minimum des conditions permettant une expression libre. Ces entretiens s'étaient passés en mars 2018 et avaient duré 46 minutes 48 secondes. Kundelungu est convaincu d'une chose : il faut des solutions pédagogiques aux problèmes pédagogiques. Toutefois Kundelungu ne ménage aucun effort pour assurer aux enfants une éducation de qualité mais aussi améliorer petit à petit les conditions d'étude dans cette école. Il est ainsi en train de gagner progressivement la confiance des parents et trouve des stratégies adéquates pour fidéliser les enseignants.

Par ailleurs il prend la qualité de l'éducation comme son cheval de bataille pour sensibiliser la communauté scolaire.

Interview Lomami

Lomami est Directeur d'un complexe scolaire privé agréé en milieu urbain. Agé entre 25 et 35 ans, il jouit d'une expérience de 5 ans comme chef d'établissement scolaire. Marié et père de famille, Monsieur Lomami a fait les études primaires et secondaires en section pédagogique pour obtenir un diplôme d'Etat (Baccalauréat), ce qui lui permet non seulement d'enseigner mais encore de diriger une école primaire.

L'école dirigée par Lomami est privée agréée, cela veut dire qu'elle est prise en charge entièrement par les parents d'élèves ou par le promoteur sans aucune intervention de l'Etat. Cela contribue à la précarité de l'école étant donné les moyens limités des parents. Plus de la moitié des salles de classe sont en construite en planches et équipées en bancs fixes au lieu de pupitres ou tablettes. Par ailleurs l'école manque de cantine scolaire, de trousse médicale et n'a pas accès à l'internet.

L'interview s'est passée au mois de mars 2018 à l'école même dans le bureau du Directeur car c'était le lieu sûr pour le rencontrer. Les conditions

de passation étaient suffisamment bonnes à part le bruit des élèves qu'on pouvait suivre à partir du bureau. Toutefois le Directeur se sentait libre de s'exprimer et l'interview avait duré 42 minutes et 19 secondes.

S'agissant du contenu de l'interview, Monsieur Lomami met un accent particulier sur le suivi de l'évolution des élèves par le chef d'établissement qui doit s'impliquer suffisamment dans l'évaluation des élèves, c'est-à-dire dans la composition des examens et tests d'évaluation afin d'atteindre la vision de l'école conformément à la finalité de l'éducation telle que fixée par le Ministère. Lomami souligne également que le chef d'établissement scolaire doit jouer le rôle modèle et incarner les valeurs éthiques et spirituelles afin que l'école et l'Eglise puissent se compléter quant à l'éducation des enfants.

Interview Lomako

Directeur d'une grande école protestante urbaine, Monsieur Lomako est âgé entre 50 et 55 ans et marié. Il a fait des études secondaires et universitaires. Il est donc suffisamment qualifié pour diriger une école primaire. Avec une expérience entre 5 et 10 ans comme chef d'établissement scolaire, Lomako dirige une école de 15 classes avec plus de 500 élèves.

Malgré sa taille, il faut signaler que l'école est en situation de précarité suite au nombre de salles en semi-durables, c'est-à-dire en planches et sans pavement pour la plupart. L'école manque d'équipements comme la trousse médicale, la cantine, et les parents d'élèves sont pauvres. L'interview avait eu lieu en mars 2018 dans le bureau du Directeur et s'était passée dans de bonnes conditions. Monsieur Lomako était bien accueillant et s'était exprimé sans aucune entrave.

S'agissant du contenu de l'interview, Monsieur Lomako met un accent particulier sur la conscience professionnelle, l'amour du travail qui fait qu'ils parviennent à fournir des efforts pour bien encadrer les enfants malgré le salaire dérisoire. Il souhaite que le gouvernement et les partenaires aident à l'équipement des écoles autant qu'à l'organisation de la formation continue des enseignants pour une éducation de qualité. Il insiste enfin sur le fait qu'un chef d'établissement doit beaucoup lire pour

se cultiver mais aussi sur le fait que les parents doivent faire le suivi des enfants à la maison pour effectuer les devoirs à domicile.

Interview Luama

Directrice d'une école primaire catholique urbaine, Madame Luama a fait des études pédagogiques pour obtenir un diplôme d'Etat. Agée de plus de 65 ans, et mère de famille, Madame Luama accumule une longue expérience comme enseignante, directrice et conseillère d'enseignement. Elle a plus que 30 ans d'expérience dans les fonctions de responsabilités comme cadre dans la carrière enseignante.

L'école dirigée par Luama réunit un certain nombre des critères de viabilité d'une école. Avec 20 classes, l'école a 1.400 écoliers et écolières lors de l'interview. L'école connaît donc des classes pléthoriques. C'est déjà un signe de précarité. A cela s'ajoutent le fait que sur 20 classes, 15 seulement sont reconnues par l'Etat. Cela signifie que certains membres du personnel ne reçoivent pas le salaire de l'Etat. Elle évoque aussi le problème du personnel âgé non encore retraité et le problème d'insuffisance des latrines par rapport au nombre des écoliers /écolières.

L'entretien avec Luama s'était passé dans son bureau de l'école. Les conditions étaient bien réunies pour des échanges libres. Bien qu'il eût fortement plu pendant l'interview, les échanges avaient très bien continué. L'interview effectuée au mois de janvier 2019 avait duré 50 minutes et 54 secondes.

Luama, dans ses propos, montre qu'elle est très soucieuse de la qualité de l'éducation. Pour elle, le métier d'enseignement est une vocation. Il n'y a pas de place pour les mercenaires. Voilà pourquoi elle déploie toute son énergie pour accompagner les jeunes enseignants par la formation continue afin que la qualité de l'éducation soit sauvegardée. Les effectifs pléthoriques dans son école pendant que beaucoup d'autres écoles en manquent est la preuve que la qualité paie. Elle souligne le partenariat avec les parents et autres partenaires comme aussi une des stratégies de faire face aux défis rencontrés. L'organisation des mutuelles, la solidarité au sein et entre communautés scolaires sont autant de voies pour soulager un tant soit peu la souffrance dans les écoles.

Interview Maiko

Maiko dirige une école urbaine depuis plus ou moins 20 ans. Il a entrepris des études pédagogiques au secondaire puis les sciences de l'éducation à l'Université. Avant d'être nommé Directeur, Maiko a longtemps servi comme enseignant puis comme Directeur Adjoint. Il est marié et père de famille. Malgré les bonnes performances de son école, il y a lieu de signaler que l'école accuse tout de même une certaine précarité : quelques classes en planches, mobilier insuffisant et inadéquat, beaucoup de parents pauvres.

Réservé mais dynamique, Maiko est en train cependant de développer l'école progressivement. Il accorde une grande importance à la bonne éducation des enfants. Et comme leader scolaire, Maiko entretient un climat paisible dans son école tout en faisant preuve d'initiatives quant à l'équipement de l'école.

L'interview était organisée dans un cadre neutre permettant à Maiko de s'exprimer librement. Elle avait duré 48 minutes. C'était en novembre 2017 dans un centre où régnait le calme toutefois quelques bruits de jeunes sont tout de même audibles de loin. De cette interview transparaissent les points forts du Directeur Maiko comme la quête obstinée de la paix et la résolution pacifique des conflits au sein de la communauté scolaire, la collaboration entre personnel et autres partenaires éducatifs mais encore le souci de mettre à jour le niveau des élèves avec la technologie de pointe. Cela explique sans doute les performances dont l'école a toujours fait montre car l'école se classe parmi les meilleures écoles de la ville.

Interview Mangai

Monsieur Mangai dirige une école protestante de moins que 10 classes en milieu semi-urbain. Agé entre 35 et 40 ans, Monsieur Mangai est marié et père de famille. Il a entrepris des études secondaires en section pédagogique d'où il est sorti avec un diplôme d'Etat. Il a d'abord servi comme enseignant pendant environ 10 ans, puis il a été promu Directeur d'école et cela lui fait plus que 5 ans d'expérience comme chef d'établissement scolaire.

L'école dirigée par Mangai connaît une précarité assez prononcée. Toutes les classes et le bureau sont en planches et aucune salle de classe n'est pavée. Les élèves s'assoient sur des bancs fixes. En outre l'école n'est pas encore prise en charge par l'Etat congolais.

Parlant de l'interview, il est à préciser que les entretiens s'étaient déroulés en mars 2018 dans le bureau même de l'école et c'était dans un environnement passable. L'interview avait duré 20 minutes et 02 secondes. Toutefois les bruits des élèves des classes voisines du bureau pouvaient quelque peu être perceptibles lors des entretiens. Ce contretemps ne pouvait pas, quoi qu'il en soit, empêcher l'interview de bien se dérouler.

Mangai met un accent particulier sur la transparence dans la gestion financière comme stratégie de motiver les enseignants au travail. Par ailleurs, il souligne la sensibilisation et la collaboration avec les parents comme voie de sortie de la précarité. Il demeure optimiste et peut formuler une vision et planifier des activités pour la transformation de l'école.

Interview Mangrove

Monsieur Mangrove dirige une école primaire dans les faubourgs d'une ville. Agé entre 60 et 65 ans, il est marié et père de famille. C'est un routier de la carrière enseignante avec environ 40 ans d'expérience comme chef d'établissement scolaire. Comme qualification, Monsieur Mangrove dispose d'un diplôme pédagogique qui lui permet d'enseigner à l'école primaire ou d'en être chef d'établissement.

Monsieur Mangrove dirige une école avec 1.000 élèves. Il s'agit d'une grande école assez bien construite en dur à part quelques salles non encore pavées. Cependant l'école traverse une certaine précarité suite à la pauvreté des parents. La prime que les parents payent aux enseignants n'arrive jamais à couvrir les dix mois de l'année scolaire. De même beaucoup d'élèves abandonnent les études toujours par manque de frais scolaires par leurs parents.

L'interview avec Mangrove s'était passée en son bureau scolaire dans des conditions passables. C'était au mois de janvier 2019. Il s'était ouvertement livré à son interlocuteur pour partager son expérience comme chef d'établissement. L'interview relève le fait que Mangrove insiste sur la

sensibilisation des parents comme stratégie de résoudre les problèmes de l'école. Il s'investit également dans le capital social en convainquant les enseignants de consentir un sacrifice face à la pauvreté des parents et en s'engageant de bien travailler malgré la modicité de la prime reçue de ces derniers. Il souhaite enfin que le gouvernement soit interpellé suite à ses contradictions flagrantes : déclarer la gratuité de la scolarisation à l'école primaire et ne pas garantir des moyens pour le bon fonctionnement des écoles.

Interview Mituaba

Préfet d'une école secondaire officielle urbaine, Monsieur Mituaba est détenteur d'un diplôme de licence. Agé entre 55 et 60 ans, marié et père de famille, Mituaba jouit d'une expérience entre 15 et 20 ans comme Préfet d'école après avoir œuvré comme professeur et Directeur des études. Mituaba dirige un institut de 13 classes avec un effectif scolaire de 500 élèves. L'école est en construction progressive, elle est passée des matériaux semi-durables en durables grâce aux efforts des parents. Toutefois, la plupart des parents payent difficilement pour leurs enfants, ce qui explique quelquefois le renvoi de ces derniers de l'école. L'école manque certains équipements comme le laboratoire. La bibliothèque est à renforcer.

L'interview avec Mituaba a eu lieu dans son bureau et c'était dans des conditions passables. Elle avait été effectuée en janvier 2019 et avait duré 14 minutes et 55 secondes.

Mituaba prône l'assiduité au travail. Il faut éviter la paresse, les distractions. Il encourage le partenariat comme stratégie de faire face à de nombreux défis que l'école connaît. Il insiste ainsi sur le jumelage d'écoles et l'apport des amis. Il développe la capacité de trouver des solutions aux problèmes. C'est le cas de la location des salles de classes à une institution supérieure pour avoir de quoi faire fonctionner l'école. Enfin il interpelle l'Etat congolais qui ne prend pas en mains toutes ses responsabilités envers l'éducation de la jeunesse.

Interview Mont Hoyo

Directeur d'une école protestante urbaine, Monsieur Mont-Hoyo a l'âge situé entre 50 et 55 ans avec une expérience environnant 15 ans comme chef d'établissement scolaire. Marié et père de famille, Mont-Hoyo a fait des études secondaires en section pédagogique ; ce qui lui permet d'enseigner à l'école primaire tout comme d'en être un chef d'établissement. L'école que dirige Mont-Hoyo est entièrement en semi-durables avec des bancs fixes mais aussi quelques salles sans pavement. Cela traduit en partie la précarité de l'école. A cela s'ajoute le fait que les effectifs scolaires sont relativement bas avec une moyenne de 22 élèves par classe, l'exiguïté de la concession scolaire qui n'arrive pas à abriter les salles de classes et la pauvreté des parents.

L'interview de Mont-Hoyo s'était passée en mars 2018 dans de bonnes conditions et avait duré 24 minutes et 40 secondes. C'était dans le bureau de l'école où il pouvait librement bien s'exprimer. Les bruits des élèves n'ont pas empêché que les entretiens se déroulent convenablement. S'agissant de l'essentiel de l'interview, Monsieur Mont-Hoyo met un accent particulier sur la collaboration, l'entraide mutuelle et le réseautage des écoles pour la résolution des problèmes rencontrés sur le plan des infrastructures comme sur le plan pédagogique. Il souligne aussi le soin du partenariat avec les parents étant donné que ces derniers sont les seuls bailleurs de fonds fiables de l'école. Voilà pourquoi il conseille de ne pas chasser les élèves de l'école pour raison de non paiement des frais scolaires par leurs parents ; il faut plutôt dialoguer avec leurs parents.

Interview Mulumbu

Mulumbu dirige une école primaire protestante en milieu semi-urbain. Agé entre 55 et 60 ans, marié et père de famille, Mulumbu est détenteur d'un diplôme des humanités pédagogiques qui lui confère le pouvoir d'enseigner et de diriger une école primaire. Il a longtemps travaillé comme enseignant, puis comme Directeur Adjoint avant d'être promu Directeur. Il jouit maintenant d'une expérience de plus de 10 ans comme Directeur d'école. Mulumbu gère une école de 12 classes avec un effectif de 680 écolières et écoliers. Il transparaît de ces chiffres que certaines

classes sont très pléthoriques. L'école est cependant confrontée à la pauvreté criante des parents d'élèves vu la situation géographique de l'école. L'école est entourée d'une population des gagne-petits. Par ailleurs, l'école a des classes et des enseignants non pris en charge par l'Etat.

L'entretien avec Mulumbu s'est passé loin de son bureau dans un cadre neutre et calme. Mulumbu pouvait ainsi s'exprimer avec toute liberté. L'interview avait été effectuée en janvier 2019 et avait duré 30 minutes et 52 secondes.

Dans ses propos, Mulumbu souligne l'importance du suivi, l'accompagnement de proximité de la communauté scolaire (enseignants et élèves) avec une certaine rigueur pour atteindre la qualité de l'éducation. Et face aux défis multiformes, Mulumbu préconise le partenariat du système, c'est-à-dire faire de l'école, une responsabilité collégiale. Il faut donc développer la capacité de mobiliser tous les partenaires afin qu'ils soutiennent l'école surtout face à la pauvreté prononcée des parents d'élèves. Mulumbu recourt également à l'écoute envers les parents face à la difficulté de ces derniers de payer des frais pour leurs enfants. Enfin Mulumbu interpelle l'Etat congolais en le suppliant de prendre en charge tout le personnel de l'école.

Interview Mwanza

Madame Mwanza est Directrice d'une école protestante urbaine. Agée entre 50 et 55 ans, elle est mariée et mère de famille. Avec sa qualification de diplômée d'Etat (baccalauréat), elle a longtemps œuvré comme enseignante avant de devenir chef d'établissement. Elle vient de réaliser environ 5 ans d'expérience comme directrice d'école.

L'interview avait été effectuée en janvier 2019 et avait duré 21 minutes et 59 secondes. Elle s'était passée dans le bureau de son école et dans de bonnes conditions.

Mwanza dirige une école précaire avec un certain nombre des défis comme le manque des salles de classes suffisantes, le manque de soutien de l'Etat et de la communauté vu le caractère particulier de son école. Mwanza a été interviewée dans le bureau de son école et elle s'est exprimée d'une manière très ouverte et sans entrave. A travers l'interview,

Mwanza souligne la pertinence de la responsabilité collective et le changement de mentalité comme une voie de solution aux défis auxquels son école est confrontée. Voilà pourquoi elle investit beaucoup d'énergie dans le plaidoyer en faveur de l'école. Elle est cependant très fière des services que son école rend à la société malgré les conditions précaires de fonctionnement.

Interview Okapi

Directrice d'une école protestante urbaine, Okapi jouit d'une longue expérience comme enseignante avant d'avoir été, depuis environ 15 ans, promue Directrice d'école. Agée entre 55 et 60 ans, mariée et mère de famille, Okapi dispose d'un diplôme universitaire et gère une école d'environ 600 écoliers et écolières. Bien que cette école se classe parmi les écoles les plus performantes de la ville, elle est cependant en situation de précarité compte tenu de l'état actuel des bâtiments qui sont en train de vieillir. Par ailleurs, l'école est d'accès difficile et il lui manque certains équipements.

L'entretien avec Okapi a eu lieu dans son bureau et c'était dans un bon climat qui lui a permis de s'exprimer librement. L'interview avait été effectuée au mois de mars 2019 et avait duré 46 minutes et 52 minutes.

S'agissant du contenu de son interview, Okapi souligne le fait de considérer l'enseignement comme un « tout », comme un corps dont il faut prendre soin de chaque partie : administration, pédagogie, finances, social, partenariat. Elle insiste sur la qualité des enseignements qui doivent être dispensés par les enseignants/enseignants compétent(e)s mais également sur l'importance capitale de l'accompagnement du personnel. Elle s'inscrit totalement dans un leadership visant l'apprentissage des élèves en veillant surtout sur l'évolution du niveau des apprenants.

Interview Rubitele

Madame Rubitele est directrice d'une école catholique urbaine. Mariée, mère de famille et âgée entre 35 et 40 ans lors de l'interview, Madame Rubitele détient un diplôme d'Etat obtenu à la fin de ses humanités pédagogiques. Elle jouit d'une expérience entre trois et cinq ans comme

Directrice d'école. L'entretien avec Rubitele s'était passé en date du 15 janvier 2019 dans son bureau de l'école et avait duré 20 minutes et six secondes. C'était dans de bonnes conditions et elle pouvait s'exprimer très librement.

L'école de Madame Rubitele est en construction progressive. Elle signale avoir fourni des efforts pour augmenter le nombre des classes depuis qu'elle gère l'école et le travail continue, également pour l'équipement. S'agissant de la rémunération des enseignants, Rubitele signale des moments où l'école n'arrive pas à réunir les moyens pour payer tous les mois tels que planifiés.

S'agissant de la qualité même de l'éducation, en écoutant et en lisant Rubitele, il est clair qu'elle met un accent particulier sur la performance des élèves. Cela justifie le suivi de près des enseignants, l'organisation de l'évaluation des élèves par des tests réguliers. Rubitele souligne également la responsabilisation collective comme une stratégie de réussite. Ici elle stigmatise la responsabilisation des écoliers/écolières qu'elle appelle « amis » tout au long de l'interview. A ce sujet, elle évoque, le rôle du gouvernement scolaire dans la gestion de l'école quant au règlement scolaire, à la discipline (brigade scolaire) et la gestion de l'environnement scolaire (plantation des arbres). Rubitele montre aussi l'importance capitale de la collaboration entre l'école et les parents que ce soit pour la gestion financière, que ce soit aussi pour la gestion de l'évolution de la performance des enfants. Enfin, Rubitele a une vision pour l'école : la construction progressive mais encore la dotation de l'école, d'un bus pour le transport des enfants.

Interview Sakania

Madame Sakania dirige une école urbaine officielle. Mariée et mère de famille, Sakania a suivi la section pédagogique au secondaire et après l'obtention de son diplôme d'Etat, elle a servi comme enseignante puis promue Directrice d'école. Agée entre 35 et 40 ans, elle a plus que 5 années dans les fonctions de Directrice.

Bien que située en ville et en matériaux durables, l'école dirigée par Sakania fait face à une situation de précarité par la vétusté des bâtiments, les

latrines scolaires qu'il faut vider trimestriellement et donc à renouveler, le problème de concurrence des autres écoles environnantes (l'école n'a que 330 écoliers/écolières pour 14 classes) mais encore le problème du personnel trop âgé et non mis en retraite.

L'entretien avec Sakania s'est passé dans son bureau-même dans de bonnes conditions. Elle pouvait ainsi s'exprimer sans aucune barrière. L'interview était effectuée en janvier 2019 et avait duré 17 minutes et 51 secondes.

Le contenu de l'interview avec Sakania montre qu'elle fait recours à des stratégies comme la sensibilisation, la campagne porte à porte afin de rendre son école viable quant aux effectifs. Elle est en outre optimiste et peut formuler une vision pour son école avec le souci de convaincre les parents afin de doter l'école d'un bus qui ramasserait les écoliers/écolières des quartiers éloignés de l'école. Elle voudrait par ailleurs plaider auprès des autorités scolaires pour qu'ils mettent de l'ordre dans la gestion du système scolaire de la RDC.

Interview Salonga

Cela fait environ plus de 10 ans que Salonga est directeur d'une école rurale protestante. Après ses études en section pédagogique à l'école secondaire, Salonga a exercé le métier d'enseignant dans quelques écoles, puis de directeur adjoint avant de devenir Directeur d'école. Marié et père de famille, Salonga fait montre de courage et de détermination dans le travail. Comme partout dans les écoles rurales dans la région du Kivu, l'école que dirige Salonga traverse un certain nombre des problèmes qui la mettent en situation de précarité. Aux bâtiments vétustes et en pisé pour la plupart, au manque de mobilier et d'équipement en matériels didactiques adéquats s'ajoute l'insécurité permanente dans le milieu et cela rend le fonctionnement de l'école très difficile. Cependant malgré toutes ces difficultés, Salonga se dépasse et veille à l'encadrement et fonctionnement de l'école autant que cela lui est possible. Son école essaie de se distinguer dans le milieu par la réussite de ses élèves.

Les entretiens avec Salonga s'étaient passés en 2018 dans un cadre suffisamment neutre permettant des échanges libres loin de tout bruit. Ils avaient duré 43 minutes 05 secondes.

Du contenu de l'interview, l'on peut bien retenir la vision de Salonga en matière de gestion d'école, notamment la mobilisation de toute la communauté et des partenaires scolaires pour le développement de l'école et de la qualité de l'éducation. Salonga insiste sur la résolution pacifique des problèmes, sur la collaboration et sur la planification et sur des enseignements soutenus comme stratégies d'atteindre une éducation de qualité.

Interview Sandoa

Directeur d'une école protestante en milieu rural, Monsieur Sandoa est marié et père de famille. Agé entre 45 et 50 ans, Sandoa a entrepris des études pédagogiques au secondaire qui lui permettent d'enseigner et de diriger une école. Il jouit de moins de 5 ans comme ancienneté dans les fonctions de Directeur.

L'école dirigée par Sandoa est confrontée à beaucoup de problèmes suite d'une part, à la mentalité du milieu qui a tendance à déconsidérer l'importance des études à cause de la pauvreté mais d'autre part, suite à la tentation de gagner l'argent à travers les rebellions, les mines ou le commerce. A cela s'ajoute l'insécurité presque permanente dans le milieu qui conduit à l'instabilité, à la pauvreté et à l'exode rural. L'école connaît donc le problème de manque d'effectifs (moins que 130 écoliers/écolières pour 6 classes), le problème de manque de bâtiments et d'équipements adéquats pour l'enseignement : bâtiments en planches ou en pisé dont 4 couvertes de paille avec des bancs fixes et sans pavement. Le milieu est réputée pauvre.

L'interview avec Sandoa s'est déroulée loin de son école et dans de bonnes conditions qui ont permis l'échange libre sans entraves. Elle avait été effectuée en janvier 2019 et avait duré 45 minutes et 03 secondes.

Dans ses propos, Sandoa souligne la collaboration avec les collègues comme un élément important pour acquérir l'expérience. Il montre qu'être responsable ne signifie pas être à l'aise, il faut parfois consentir des sacrifices en offrant de ses biens pour la réussite de l'œuvre. Il en

donne l'exemple, celui d'avoir sensibilisé les enseignants de son école de cotiser de l'argent pour améliorer les bâtiments scolaires. Enfin Sandoa recourt beaucoup à la sensibilisation de la population mais encore aux contacts physiques ou par écrit de différents partenaires pour le développement de son école.

Interview Swabukila

Directrice d'une école protestante urbaine, Madame Swabukila est mariée et mère de famille. Agée entre 35 et 40 ans, elle détient un diplôme d'Etat qui lui permet d'enseigner à l'école primaire ou d'être Directrice d'école. Comme Directrice, elle jouit déjà d'une expérience d'environ 5 ans d'ancienneté. L'école dirigée par Madame Swabukila est une école qui se trouve en situation de précarité suite à quelques problèmes dont elle cite: la diminution progressive des effectifs scolaires due au vieillissement de la population qui entoure l'école, la cour scolaire accidentée pour les petits enfants car couverte des pierres, le fonctionnement difficile de l'école dû à l'insuffisance de prise en charge par l'Etat et les effectifs scolaires insuffisants mais aussi l'insécurité permanente de l'école chaque fois que des marches sont organisées dans la ville. A cela s'ajoute le fait que certaines classes sont en planches et manquent de pavement.

Madame Swabukila a été interviewée dans son bureau et c'est en toute liberté qu'elle s'est exprimée. L'interview était effectuée le 15 janvier 2019 et avait duré 34 minutes et 44 secondes.

Dans ses interventions, Madame Swabukila souligne le partenariat comme la stratégie privilégiée pour résoudre certains des problèmes auxquels l'école fait face. Il s'agit surtout de la collaboration étroite avec les parents, avec l'Eglise et les autres partenaires comme les autorités scolaires, les ONG, etc. Elle partage également l'expérience du sacrifice du personnel de l'école pour sauver la survie de l'école : beaucoup d'enfants sont même acceptés à l'école sans qu'ils payent les frais scolaires, ce qui entraîne une prime dérisoire aux enseignants. Les enseignants se donnent pourtant pour la qualité de l'éducation, vu le témoignage que les ressortissants de l'école donnent là où ils vont évoluer. Madame Swabukila et le comité des parents ont ainsi développé la capacité de chercher

des solutions aux problèmes comme le projet d'achat d'un bus pour gagner les élèves de tous les coins de la ville.

Interview Tshikamba

Monsieur Tshikamba dirige une école primaire protestante rurale. Agé entre 50 et 55 ans, marié et père de famille, Monsieur Tshikamba a embrassé la section pédagogique au secondaire pour obtenir le diplôme d'Etat. Il a travaillé comme enseignant avant de devenir Directeur d'école, fonction dans laquelle il vient de réaliser plus que 20 années d'expérience. Malgré les effectifs suffisants d'écoliers et d'écolières (700 pour 15 classes), l'école que dirige Tshikamba traverse une situation de précarité assez grave. L'école est située dans un milieu très insécurisée par la présence des groupes rebelles qui provoquent souvent des guerres à répétition. La population vit l'instabilité en se déplaçant d'un milieu à un autre, ce qui vient aggraver leur situation de pauvreté. L'école en est très victime car les parents se retrouvent dans l'incapacité de soutenir l'école. D'où la paie dérisoire des enseignants, le problème des infrastructures (des salles de classes qui suintent quand il pleut, manque de pavement dans certaines classes, manque d'équipements – des enfants assis sur les bambous et qui écrivent sur les genoux) et la déperdition scolaire.

L'entretien avec Tshikamba s'est passé loin de son école dans un bon cadre permettant des échanges libres et sans bruit. L'interview était menée en janvier 2019 et avait duré 38 minutes et 05 secondes.

A travers l'interview, Monsieur Tshikamba révèle quelques stratégies-clé auxquelles il fait recours : la sensibilisation des enfants et des enseignants contre la violence, le recours aux partenaires pour voler au secours de la population meurtrie en soutenant l'école, la création d'activités génératrices des revenus comme la cantine scolaire sans oublier le suivi des enseignants pour la qualité de l'éducation. Il déplore la démission de l'Etat devant ses responsabilités face à l'éducation. Il interpelle ainsi les gouvernants à penser à la prise en charge de tous les enseignants et à la mise en retraite du personnel qui a voué sa vie à l'éducation de la nation.

Interview Tumba

Préfet d'une école secondaire urbaine, Monsieur Tumba est âgé entre 60 et 65 ans, marié et père de famille. Avec son diplôme de gradué en pédagogie appliquée de l'histoire, Tumba est un chef d'établissement chevronné avec une expérience d'environ 25 ans. L'école qu'il dirige est de taille moyenne avec plus ou moins 350 élèves. Cependant cette école traverse une situation précaire avec des salles de classe en planches, avec toutes les douze classes sans pavement et le manque de certains équipements. En outre, le personnel de l'école n'est pas pris en charge par l'Etat. Parlant du déroulement de l'interview avec Tumba, il y a lieu de préciser qu'elle avait eu lieu dans le bureau de l'école dans des conditions assez passables. L'entretien était libre et soutenu malgré quelques passages d'élèves au bureau. L'interview avait été menée en mars 2019 et avait duré 26 minutes et 51 secondes.

Dans ses stratégies de lutte contre la précarité, Monsieur Tumba met l'accent sur le fait de se mettre ensemble ou de collaborer (enseignants, parents, élèves et direction scolaire) pour la recherche des solutions aux problèmes. La sensibilisation des parents pour s'acquitter de leurs devoirs envers leurs enfants permet à certains de soutenir financièrement l'école avec les frais scolaires. Le plaidoyer auprès des autorités et des partenaires en faveur de l'école et le sens de sacrifice de la part des enseignants sont d'autres stratégies qui peuvent aider l'école en précarité d'atteindre certaines performances.

Interview Upemba

Préfet d'une école secondaire protestante et urbaine, Monsieur Upemba est âgé entre 50 et 55 ans, il est marié et père des enfants. Ressortissant d'un Institut Supérieur Pédagogique, il jouit d'une expérience de presque 10 ans comme Préfet des Etudes. Il dirige une école agréée budgétisée mais non encore payée par le gouvernement. Cela constitue un des aspects majeurs de la précarité de l'école comme le manque des infrastructures adéquates (bâtiments en planches, sans pavement et équipés en bancs fixes pour la plupart). L'école n'est pas viable quant aux effectifs des élèves avec une moyenne de 14,2 élèves par classe. L'école se

situe donc dans la catégorie C de la précarité selon le classement dans ce travail.

S'agissant de l'interview, elle s'était passée dans de bonnes conditions au mois de mai 2018 avec une durée de 25 minutes et 54 secondes et c'était dans le bureau de l'école. Le Préfet s'était exprimé avec toute liberté et ouverture. Cependant le bruit des élèves est perceptible dans l'interview. Dans les propos de monsieur Upemba, il transparait une certaine fierté d'avoir initié une école à partir de presque rien et la faire grandir au niveau de produire des lauréats aux examens d'Etat. Dans son leadership scolaire, il souligne le fait d'avoir une vision, des initiatives et de travailler avec patience et endurance pour matérialiser cette vision. Il souligne par ailleurs le fait d'axer l'attention sur l'enseignement et l'apprentissage malgré les conditions matérielles précaires pour la réussite des élèves mais encore sur la responsabilité collective et le partenariat pour l'amélioration progressive de l'institution scolaire.

Interview Virunga

Directeur d'une école protestante dans une ville, Virunga est âgé entre 45 et 50 ans. Il jouit d'une expérience de plus de 5 ans dans la direction des écoles. Mais avant d'être Directeur, il a été enseignant pendant quelques années et a brigué beaucoup d'autres emplois dans la vie. Il est marié et père de famille. Quant à sa formation, Virunga a suivi la section pédagogique au secondaire pour obtenir un diplôme d'Etat congolais.

L'école dirigée par Virunga se trouve en situation de précarité : les salles de classes en planches sont exigües et insuffisantes par rapport au nombre des classes autorisées par l'arrêté d'agrément. Elle n'est pas encore payée par le gouvernement et fonctionne sur une concession plus ou moins conflictuelle. Comme dans toute école non encore payée par le gouvernement, les enseignants non payés travaillent dans des conditions difficiles et incertaines en se contentant d'une petite prime qui vient des parents. Il s'observe un manque d'équipements adéquats. Cependant grâce aux stratégies managériales du Directeur, l'école fonctionne quand même et se transforme progressivement.

L'interview s'était passée en 2018 dans son école-même et avait duré une heure 16 minutes.

S'agissant du contenu de l'interview, Virunga souligne quelques aspects importants comme la collaboration, le partenariat, la créativité, la formation continue et la communauté d'apprentissage comme des stratégies pour le développement de l'école mais aussi pour assurer la qualité de l'éducation. Il évoque enfin la transparence dans la gestion financière et le leadership qui s'adapte au contexte comme secret dans la réussite en situation de précarité.

Interview Yangambi

Préfet d'une école secondaire catholique urbaine, Monsieur Yangambi est âgé entre 60 et 65 ans. Il est marié et père de famille. Avec son diplôme de licence en pédagogie appliquée, Monsieur Yangambi a longtemps donné cours avant d'être promu Préfet des études, poste dans lequel il vient de réaliser plus de 15 ans d'expérience.

L'école de Monsieur Yangambi traverse également une certaine précarité car il y a encore des classes en planches qu'il faut transformer en durables. Les toilettes sont insuffisantes par rapport aux effectifs scolaires : moins que 10 toilettes seulement pour 800 élèves. Yangambi évoque également la pauvreté des parents d'élèves comme un des défis de l'école.

S'agissant des entretiens avec Yangambi, ils s'étaient passés dans le bureau de l'école dans de bonnes conditions. L'interview était menée au mois de janvier 2019 et avait duré 50 minutes et 54 secondes.

Monsieur Yangambi s'était exprimé sans entrave aucune et dans ses propos, il souligne le bon recrutement du personnel et des élèves, le suivi et la discipline comme le secret de la réussite. Enfin il interpelle l'Etat congolais quant à la prise en charge de l'éducation des enfants car tant que ce secteur dépendra de la prime payée par les parents qui, du reste, sont pauvres, il sera toujours difficile d'atteindre le seuil souhaité de performance.

4.2. Le résultat de l'abduction

L'abduction étant un « type de raisonnement consistant à inférer des causes probables à un fait observé », elle m'a servi d'outil pour dégager de mes données, c'est-à-dire de mes 30 interviews des chefs d'établissements scolaires, les critères et types de leadership comme tendances communes dans la gestion des écoles en situation de précarité. En effet, le processus d'abduction est parti du codage individuel et en communauté d'apprentissage des 30 interviews (chapitre 3.4.3). Et avec l'aide du logiciel MAXQDA, des connexions ont été établies entre les codes, ce qui a permis de dégager les ressemblances, les différences et d'opérer certains groupements. Ces groupements ont ainsi conduit aux critères qui, à leur tour, ont permis l'identification des types.

Cinq critères et huit sous-critères ont été retenus de l'analyse des 30 interviews des chefs d'établissement. Il s'agit des critères et sous-critères suivants :

- (1) la vision du développement de l'école avec comme sous-critères : le personnel, le processus enseignement-apprentissage, les infrastructures et les équipements ;
- (2) Idée sur la gestion de l'école ;
- (3) les relations avec les partenaires éducatifs avec comme sous-critères : les relations internes et les relations extérieures ;
- (4) les réactions du chef d'établissement au contexte avec comme sous-critères : le système scolaire de la RDC, la situation socio-politique et la situation socio-économique ;
- (5) enfin les souhaits des chefs d'établissements scolaires.

Les critères relient/interconnectent les types car ils sont importants pour chacun d'entre eux. D'autre part, ils permettent la forme spécifique des différents types, car chaque type remplit les critères d'une manière spécifique. Par l'abduction du matériel empirique des 30 interviews des chefs d'établissements scolaires, il s'est dégagé 5 types de leadership :

- (1) le leadership instructionnel,
- (2) le leadership partagé,
- (3) le leadership entrepreneurial,
- (4) le leadership situationnel et

(5) le leadership d'inertie.

Il faut entendre par type : « un ensemble des traits généraux qui caractérisent un genre d'êtres ou des choses ». (<https://www.lalanguefrancaise.com/dictionnaire/définition/type>). Le lien entre les critères et les types est visualisé dans le tableau n° 3. En effet, ce tableau de l'abduction reprend les 5 types autant que les 5 critères et les 8 sous-critères retenus de 30 interviews.

Tableau 3 : Résultat de l'abduction : critères et types

Critères		Types	Leadership instruc- tionnel	Lea- dership partagé	Leadership entrepre- neurial	Lea- dership situa- tionnel	Lea- dership de l'in- ertie
Vision pour le dévelop- pement de l'école	Personnel						
	Processus Enseigne- ment Apprentis- sage						
	Infrastruc- tures et équipe- ments						
Idée sur la ges- tion de l'école							
Relations	Intérieures						
	Extérieures (the rela- tions school leaders would like to build with part- ners)						
Contexte / La	Système scolaire						

façon avec laquelle le CE se voit en relation avec le contexte de l'école	Situation socio-politique					
	Situation socio-économique					
Souhaits						

Source : Recherche personnelle

4.3 Description des types

Comme déjà indiqué plus haut, le processus d'abduction a dégagé du corpus, 5 types du leadership. Dans ce chapitre, le profil de chaque type sera décrit : le leadership instructionnel (chapitre 4.3.1), le leadership partagé (chapitre 4.3.2), le leadership entrepreneurial (chapitre 4.3.3), le leadership situationnel (chapitre 4.3.4) et le leadership d'inertie (chapitre 4.3.5). Chaque type est caractérisé par la manière dont les cinq critères, issus de tous les entretiens et qui les relient, sont spécifiquement remplis. Chaque type est donc décrit ci-dessous suivant les cinq critères :

4.3.1 Description du type : Leadership instructionnel ou pédagogique

Dans cette partie du travail, je présente le leadership instructionnel ou leadership pédagogique comme l'un des résultats du processus d'abduction appliquée sur les 30 interviews. En effet, il transparaît des interviews qui sont liées avec ce type, qu'une place primordiale est accordée au leadership instructionnel dans l'amélioration de la qualité de l'éducation au sein des écoles et cela même en situation de précarité. Par le leadership instructionnel, il faut bien sûr entendre un leadership où la direction scolaire oriente son action vers la création des conditions qui améliorent le processus enseignement-apprentissage et en définitive, la réussite des élèves. Dans ce type de leadership l'accent est mis sur les éléments comme l'expertise pédagogique, le standard des performances élevées, la mise en application des programmes, le feedback constructif, le suivi du

progrès des élèves, le processus enseignement-apprentissage, l'intérêt de l'enfant, etc. Pour plus de détails, ce type est décrit à travers les cinq critères qui ont été aussi bien développés à partir du matériel empirique.

Critère 1 : La vision du développement de l'école

D'après les entretiens, il est devenu évident que la vision du développement de l'école dans ce type d'établissement recouvre les aspects suivants : le personnel, le processus enseignement-apprentissage ainsi que les infrastructures et les équipements.

Le personnel

Ce sous-critère relatif au personnel est décrit dans les interviews. A travers les entretiens, la vision du développement d'une école transparaît du souci du développement scientifique du personnel qui se matérialise par l'organisation de la formation continue des enseignants, des communautés d'apprentissage, des feedbacks constructifs envers les enseignants, le suivi pédagogique et la recherche. Ces propos se montrent par exemple par l'interview Bassekando. Dans le passage cité ci-dessous, l'interviewée évoque la formation continue des enseignants comme une voie de moderniser l'école ou d'améliorer la qualité de l'éducation dans une école.

« Moderniser l'école, Ahahah..., on doit moderniser aussi le personnel comment ? Mentalement selon la qualité de l'enseignement. (Tout à fait !) On peut moderniser les agents comment ? Il faut beaucoup de formations, beaucoup de formations, la formation continue, oui il faut un suivi dans leurs séances SERNAFOR, beaucoup de réunions pédagogiques, oui. C'est ça, c'est ça moderniser les enseignants » (Bassekando, MAXQDA lignes 148-151).

L'interviewée Bassekando met un accent particulier sur le renforcement des capacités du personnel enseignant par la formation continue entre autres stratégies. Selon elle, une école ne saurait être modernisée sans penser à mettre à jour le savoir du personnel enseignant. Elle ajoute par ailleurs que le renforcement des capacités doit aussi se faire par les réunions pédagogiques, par le suivi des séances SERNAFOR qui représentent des communautés d'apprentissage car dans ce type de

séances, les enseignants se mettent ensemble par degré ou par discipline pour préparer des leçons, pour discuter de la marche des leçons, etc. De même, parlant de l'évaluation des leçons, elle évoque les feedbacks constructifs adressés aux enseignants, comme une autre stratégie pour développer la qualité de l'enseignement (Bassekando lignes 56-59). De sa part, l'interviewé Rubitele (lignes 19-21) souligne l'importance du suivi pédagogique en classe toujours dans le cadre du renforcement des capacités des enseignants. Il faut préciser que c'est la plupart des interviewés qui ont fait mention de la formation continue comme stratégie d'améliorer la qualité de l'éducation dans les écoles (voir interviews Mwanza (MAXQDA lignes 30-31), De la Nsélé (MAXQDA lignes 192-203) et Virunga (MAXQDA lignes 162-174).

Cependant parler de la formation continue des enseignants et de la réussite scolaire suppose aussi parler de l'aspect du travail clé de l'enseignant : le processus enseignement- apprentissage.

Le processus enseignement-apprentissage

A travers les entretiens, la vision sur l'enseignement et l'apprentissage porte sur les aspects comme l'accent sur l'instruction de qualité, sur les méthodes actives, sur les résultats et les compétences. Ces éléments transparaissent clairement dans les propos de l'interviewé Kundelungu :

« C'est ainsi que nous nous sommes donné la peine de nous donner sérieusement aux enfants pour que les parents sentent que c'est ici là où ils peuvent chaque fois orienter leurs enfants quand ils vont comparer le niveau des enfants que nous avons ici au niveau des enfants des écoles qui nous entourent. Alors pour le moment nous nous ne sensibilisons pas les parents pour nous amener les écoliers, ce sont les parents qui sensibilisent eux- mêmes leurs collègues pour qu'il nous amènent les enfants ; c'est ainsi que pour le moment nous avons un effectif, pendant que d'autres écoles manquent des élèves ou les classes sont dépeuplées mais pour nous suite à la façon dont les enseignants s'occupent sérieusement des enfants, les parents, eh... qu'est-ce que je voulais dire, ...je ne sais pas comment expliquer cette situation... alors ce sont les parents qui nous amènent les enfants voyant comment nous nous occupons de leurs enfants ; l'enfant quitter ici en première année sans lire et écrire, quand l'enfant quitte ici, même les enfants moyens qui nous quittent ici pour aller étudier ailleurs ils se distinguent suite à la base qu'ils ont reçue ici dans cette école » (Kundelungu, MAXQDA lignes 29-44).

Dans ce passage, il se révèle que certains chefs d'établissements scolaires s'appuient sur le fait d'assurer des enseignements de qualité comme stratégie de sensibiliser les parents d'élèves afin de gagner plus d'élèves et de surmonter ainsi la précarité de leurs écoles. C'est le cas de l'interviewé Kundelungu qui témoigne du fait de parvenir à surmonter la pauvreté de l'école en sensibilisant les enseignants de fournir un enseignement de qualité, ce qui pousse les parents à préférer l'école à d'autres. Et avec un grand nombre d'enfants à l'école, les problèmes de l'école peuvent être résolus progressivement. Les interviewés Upemba (MAXQDA lignes 54-66) et Sandoa (MAXQDA lignes 122-129) abondent dans le même sens pour soutenir cette stratégie d'accorder une importance capitale au fait d'assurer, malgré les conditions difficiles de l'école, un encadrement pédagogique adéquat aux élèves pour leur réussite.

Un enseignant qui met toute sa compétence au profit des élèves même dans des circonstances difficiles comme la pauvreté des parents ou de l'école peut dans une certaine mesure parvenir à une haute performance de ses élèves. Et comme un travail de qualité paie toujours, l'école peut s'améliorer au fur et à mesure. Ce qui conduit à parler des infrastructures scolaires et des équipements par rapport au leadership instructionnel.

Les infrastructures et équipements de l'école

A travers les entretiens, la vision du développement de l'école est mise en relation dans les interviews aux aspects de la construction des écoles et de leur équipement en mobilier, en matériels didactiques, en manuels, en bibliothèque. Les interviews du type du leadership instructionnel misent aussi sur les infrastructures et les équipements car ils contribuent grandement à la qualité de l'éducation. Tout en se préoccupant de l'enseignement et de l'apprentissage, le chef d'établissement scolaire, surtout des écoles précaires, se soucie également de la construction et de l'équipement de l'école. L'interviewé Tshikamba est un de ces interviews dans lesquelles cette vision est visible :

« Parce qu'il y a d'abord des écoles qui ne sont pas construites, il y a des écoles euh..., dont les enfants étudient dans des conditions qui ne sont pas bonnes, ils ne sont pas bien assis, il n'y a pas de pupitres et quelque fois les tableaux, ce sont

des petits tableaux et vraiment le chef d'établissement s'arrange pour que vraiment qu'il y a au moins l'usage..., disons l'image d'un tableau (uhuu) » (Interview Tshikamba MAXQDA lignes 88-93).

Les chefs d'établissements interviewés de ce type affirment, être très préoccupés par le souci d'améliorer ou de pourvoir l'école des infrastructures et équipements viables pour la qualité de l'éducation. Sans subsides de l'État, cela requiert beaucoup de créativité de la part du Chef d'établissement. Pour les chefs de ce type, la construction des infrastructures fait partie du plan stratégique de l'école, par exemple prévoir une classe à construire par an, et une collaboration avec les partenaires éducatifs comme les parents, les ONG et autres (Yangambi MAXQDA lignes 23-29) ; Rubitele (MAXQDA lignes 107-113), Upemba (MAXQDA lignes 284-295). De ces déclarations des interviewés, il se révèle que les infrastructures scolaires, le mobilier et autres équipements constituent l'un des problèmes majeurs et prioritaires que les chefs d'établissements doivent chercher à résoudre, surtout en situation de précarité. La qualité des enseignements assurés en dépend également.

En conclusion sur ce critère de la vision sur le développement de l'école par rapport au premier type (leadership instructionnel), les déclarations des interviewés montrent qu'ils développent des stratégies pour le renforcement scientifique du personnel soit par la formation continue, soit par le suivi pédagogique soit par des feedbacks constructifs pour développer l'éducation de qualité. S'agissant du processus enseignement-apprentissage, ils avouent mettre un accent particulier sur un enseignement de qualité comme stratégie de surmonter le problème de la précarité. Selon leur discours, ils organisent un suivi régulier sur les méthodes d'enseignement appliquées en classe, sur le progrès des élèves et l'acquisition des compétences par ceux-ci. Enfin ils montrent que la qualité de l'éducation passe aussi par des infrastructures et des équipements adéquats pour les écoles. Ils témoignent avoir initié des projets de construction et d'équipement dans les écoles.

Critère 2 : La gestion de l'école

A travers les entretiens, la manière dont le chef d'établissement gère au quotidien l'école est devenue important. Il est ici de s'assurer s'il existe une communication transparente entre la direction et le personnel enseignant, si les instructions sont données avec clarté, s'il y a la justice et des feedbacks objectifs à l'école. L'interviewé Tshikamba en témoigne par ce passage :

« Chaque jour quand j'arrive à l'école, la toute première chose, c'est de m'entretenir d'abord avec les enseignants pour leur dire euh..., ce qu'ils doivent faire pendant la journée. Si j'ai constaté de petites erreurs au jour précédent, je peux leur donner des conseils que hier, j'ai constaté ceci, j'ai constaté ceci, alors il faudrait qu'il y ait quand même une remédiation par rapport au constat que j'ai constaté cet hier » (Interview Tshikamba MAXQDA, lignes 118-123).

A travers ces propos de l'interviewé Tshikamba, il se dégage que l'une des stratégies de développer la qualité de l'éducation, c'est de fournir des instructions claires au personnel, de communiquer d'une manière transparente, de fournir des feedbacks objectifs et constructifs. Cette manière transparente de gérer le personnel transparait aussi des autres interviews comme c'est le cas chez Luama (MAXQDA ligne 118-126) et Bombo (MAXQDA ligne 32-37) qui ajoute la dimension de la franche collaboration avec toute la communauté scolaire : enseignants, élèves, etc. Ces propos des interviewés rencontrent certains critères de qualité de l'éducation comme les règlements clairs, la transparence dans la communication et un bon climat de travail.

Toutes ces notions ont justement un lien avec les relations sociales au sein d'une institution scolaire, ce qui constitue le troisième critère dans la description de ce premier type.

Critère 3 : Les relations sociales

A travers les entretiens, les relations sociales en rapport avec le leadership deviennent importantes : d'une part, les relations intérieures portant sur les aspects du climat social qui règne à l'école, de la motivation ou encouragements du personnel, mais aussi l'exemple (role model) du chef

d'établissement ; d'autre part, les relations extérieures portant sur le travail en réseau avec les autres écoles au pays ou en dehors du pays.

Des relations intérieures

Les relations sociales au sein de l'école concernent la manière dont le chef d'établissement motive, encourage et sert d'exemple à son personnel, ce qui influe sur le climat social à l'école. L'interviewé Kahuzi-Biega nous en donne un exemple par ce passage :

« Oueh, alors tout ça, on doit travailler avec l'enseignant de manière à le mettre dans un climat pour qu'il travaille et qu'il se sente réellement bien encadré sur le plan gestion et qu'il puisse travailler et rendre un service apprécié aussi par son chef, et afin que lui-même ne se sente pas comme s'il est forcé mais qu'il trouve que c'est son obligation » (Interview Kahuzi-Biega, MAXQDA lignes 100-104).

Par ces dires, Kahuzi-Biega montre l'importance d'amener les enseignants à une certaine responsabilité autonome dans la réalisation de leurs fonctions. Pour cela il fait régner un bon climat de travail. D'autres interviewés comme Lomami (MAXQDA lignes 33-77) soulignent aussi l'importance de prêcher par l'exemple de la part du leader. La notion d'un bon climat de travail renvoie ici à une motivation intrinsèque qui ne dépend pas des biens matériels mais plutôt de la qualité des relations sociales entretenues surtout par le leader au sein d'une institution comme une école. Il y a lieu de lier ces propos des interviewés à la notion du capital humain qui prend une place de choix, surtout dans un contexte de précarité, dans des stratégies pour développer un enseignement de qualité.

Des relations extérieures

Ce sous-critère dans les relations sociales se rapporte aux rapports que le chef d'établissement ou alors l'école entretient avec les partenaires extérieurs à l'école. C'est le travail en réseau soit avec les autres écoles du pays, soit avec les partenaires extérieurs. Ce cas de l'interviewée Bukama en dit long :

« Le fonctionnement de notre école, bon depuis que je suis là nous fonctionnons grâce aux frais qui viennent des parents, toutefois cette année scolaire nous avons

trouvé une aide du jumelage à partir de jardin d'enfant d'un *pays ; cette aide-là, ce sont les enfants qui ont envoyé à leurs amis une affaire de 281\$ cette somme-là nous l'avons utilisée pour la fabrication * portique à escalade, nous avons maintenant une portique que nous n'avions pas, alors c'est ce qui a été fabriqué grâce à cette aide-là , alors nous continuons toujours avec la collaboration , nous sommes en train d'envoyer les lettres, nous avons envoyé même le rapport de ce que cette argent a fait et nous continuons toujours avec notre jumelage (...) » (Interview Bukama, MAXQDA lignes 208-217).

Dans ce passage, l'interviewée Bukama présente ici certains des avantages du jumelage. En plus des échanges (nouvelles, expériences), son école a été bénéficiaire d'une aide financière des autres enfants qui a permis la construction pour les jeux des enfants de son école. L'interviewée Luama (MAXQDA lignes 416-437) parle quant à elle des interventions financières dans son école par les ONGs en faveur des enfants orphelins ou en faveur de l'école tout court.

Ces trois exemples montrent l'importance d'investir dans le bon climat d'apprentissage à l'école et dans les échanges d'expériences avec d'autres, dans le jumelage, le partenariat, le réseautage, etc. Les interviewés soulignent la collaboration dans un climat de confiance entre le chef d'établissement et les enseignants, la construction d'une responsabilité autonome, la collaboration avec les autres partenaires éducatifs comme stratégie de développer une éducation de qualité Ce point conduit à parler de la manière dont les chefs d'établissements scolaires réagissent aux différents contextes de leurs écoles.

Critère 4 : Des réactions des chefs d'établissement sur le contexte

A travers les entretiens, la vision du développement de l'école portant sur les réactions des chefs d'établissements est montrée. Cela se déroule en trois points : le système scolaire de la RDC, la situation socio-politique et la situation socio-économique.

Du système scolaire de la RDC

Les réactions des chefs d'établissements sont relatives aux caractéristiques du système éducatif de la RDC : un système élitiste, un enseignement plus théorique que pratique, des classes pléthoriques pour

la plupart, des décisions mécaniques sans mesures d'accompagnement, un système top-down.

Des chefs d'établissements scolaires se voient ainsi souvent confrontés à ces contradictions, à ces insuffisances du système qui ne peuvent pas favoriser l'éducation de qualité. C'est le cas de l'interviewé Lomami qui affirme :

« Nous avons un grand problème, ceux qui conçoivent nos programmes ne sont pas les hommes du terrain. Ceux qui conçoivent nos visions didactiques ne sont pas les hommes du terrain. Dans d'autres pays, ce sont des praticiens qui créent des pédagogies mais vous allez voir que dans notre pays, c'est un grand défi, vous allez voir les gens qui ont étudié en Belgique dans la faculté de l'éducation, de sciences de l'éducation en Belgique ce sont ceux-là, ils n'ont jamais été au Congo par exemple, vous verrez que ces sont eux qui mettent à jour maintenant, si pas les manuel alors les programme et vous allez trouver que cette année beaucoup d'école ont eu des difficultés à s'adapter à ces innovations qui ont été conçues non selon le besoin du terrain, mais selon tout simplement la philosophie étrangère qui n'a aucun impact de matière dans le nouveau programme qui n'ont aucun impact avec la réalité, puisque c'est une pédagogie qu'on nous parle du principe d'adaptation, du principe d'actualité, du principe cognitivisme et vous verrez que tous les principes ne sont que théoriques, mais quand je l'ai remarqué, quand ils ont amené maintenant et ils nous appellent en formation pour un nouveau programme, vous verrez que eux-mêmes n'avaient pas encore intériorisé réellement, appréhendé du profond de leurs esprits, n'avaient pas mémorisé ces innovation du programme de 2016 » (Interview Lomami, MAXQDA lignes 282-299).

Par ces propos, l'interviewé Lomami déplore en ce qui concerne le système scolaire de la RDC, une certaine inadéquation entre certains programmes scolaires et les réalités du terrain. De fois les programmes sont conçus loin du terrain. D'autres interviewés comme Kahuzi-Biega (MAXQDA lignes 257-291) souligne le défi du caractère élitiste du système scolaire de la RDC ; ce qui entraîne une forte déperdition scolaire à tous les niveaux ; Mwanza (MAXQGA lignes 161-170) déplore le fait que l'horaire journalier des cours conçu par le ministère ne tient pas compte de certaines spécificités de l'enseignement spécial comme le cas d'une même durée de la leçon partout alors que l'enseignement spécial exige plus de temps compte tenu de certains handicaps.

Il est clair à partir de ces propos des interviewés que les chefs d'établissements scolaires font face à plusieurs défis de ces genres liés au système

scolaire de la RDC. Il sied de souligner à ce sujet l'impérieuse nécessité d'associer tous les acteurs éducatifs à tout projet de programme scolaire ou d'innovation pédagogique afin d'éviter toute inadéquation entre ce programme ou cette innovation avec les réalités du terrain.

De la situation socio-politique

Pour ce deuxième sous-critère des réactions des chefs d'établissements scolaires au contexte, il est ici question de la dénonciation du mal, de l'éducation aux valeurs et la promotion de meilleures pratiques. L'interviewée Swabukila en fait allusion dans le passage suivant :

« Dans le travail, les difficultés sont là vraiment c'est par rapport aux..., bon un autre problème c'est, c'est le problème de notre pays (uhuu) euh..., soit les insécurités, voyez depuis que nous avons ouvert nous arrivons souvent, nous préparons mais arrivés, arrivés quelque part à telle heure non il y a problème, il faut que les enfants quittent (uhuu). Nous quittons mais on est, c'est aussi un problème puisque le, ce que la sécurité n'est pas aussi assurée à 100% (uhuu) et si nous essayons de résister, il y a maintenant les gens de mauvaise volonté viendront et commencer à jeter des pierres et il y a risque vraiment de trouver des accidents. Ce moment-là aussi, c'est un problème, la sécurité aussi n'est pas assurée (uhuu). Euh..., c'est parmi aussi les problèmes (uhuu) euh..., (Ok) Ok » (Interview Swabukila, MAXQDA lignes 170-179).

L'interviewée donne un exemple du contexte d'insécurité liée à la situation socio-politique de la RDC. Dans les milieux urbains, les écoles sont parmi les premières cibles de tout mouvement de manifestation et c'est très fréquent en RDC. Dans les milieux ruraux, la tâche est encore plus compliquée aux chefs d'établissements suite aux milices qui y ont élu domicile (cas particulier de l'Est de la RDC). Certains chefs d'établissements scolaires subissent plusieurs menaces, certains ont même perdu la vie dans ce contexte malsain. Ce problème d'insécurité est également évoqué par d'autres interviewés comme Tshikamba (MAXQDA lignes 162-184) ou Yangambi (MAXQDA lignes 93-98).

Ces préoccupations des chefs d'établissements posent un problème sérieux de la sécurité dans ou en dehors des concessions scolaires. L'Etat est donc ici interpellé. Comment sécurise-t-il les établissements scolaires, le personnel et les élèves ? Le chef d'établissement a de sa part, la lourde

tâche de veiller à la sécurité de la communauté scolaire. Mais pour y parvenir il doit travailler de commun accord avec le pouvoir public qui dispose des moyens humains et matériels d'assurer la sécurité. Il a aussi le rôle de dénoncer le mal dans le cas du règne des « sans lois », cas de certaines contrées de l'Est de la RDC. Il faut cependant noter que le contexte politique influe beaucoup sur la situation socio-économique comme point des réactions des chefs d'établissements scolaires sur le contexte.

De la situation socio-économique

Ce troisième sous-critère des réactions des chefs d'établissements scolaires au contexte porte principalement sur la variation des méthodes de sensibilisation des parents mais encore de négociation avec les enseignants suivant les contextes toujours avec l'idée de favoriser l'action pédagogique et la réussite des élèves.

L'interviewée Okapi en témoigne à travers ces lignes :

« Dans le social, nous devons aussi, nous essayons de voir comment marcher avec les parents, être en bons termes avec les parents, peut-être voir le langage à tenir même dans les situations les plus difficiles comme aujourd'hui. Bon ! C'est un domaine aussi qui n'est pas facile parce que, avec la crise actuelle quand on peut, quand on peut (uhuu...) chasser les enfants, (uhuu) ce n'est pas bon, (uhuu) ce n'est pas bon vraiment (uhuu), chasser les enfants, d'abord l'enfant va perdre le cours, (uhuu) déjà là au niveau de la classe, de l'école, quand l'enfant va échouer, c'est l'échec de l'école » (uhuu). (Interview Okapi, MAXQDA lignes 40-48).

A travers ces propos de l'interviewée Okapi, il y a lieu de lire la délicate mission du chef d'établissement scolaire de communiquer avec les parents d'élèves dans un contexte de crise ou de pauvreté surtout lorsqu'il s'agit de réclamer les frais scolaires. A ce sujet l'interviewé Okapi suggère la stratégie de négociation avec les parents (trouver un langage à tenir). L'interviewé Kahuzi-Biega (148-159) fait mention de la créativité du chef d'établissement afin de penser à d'autres sources de financement de l'école comme des activités génératrices de recettes (AGR). Il donne l'exemple d'une mutuelle des enseignants qu'il a initiée dans son école en créant une caisse d'épargne qui a abouti à l'octroi des crédits avec intérêt. Cela a stabilisé à la longue la vie des enseignants qui sont faiblement payés, comme c'est le cas dans toute la RDC.

Les exemples ci-haut tirés des interviews, révèlent que l'un des grands défis auxquels font face la plupart des chefs d'établissements scolaires en RDC, c'est la situation socio-économique de la communauté scolaire. Les enseignants, les parents, les élèves vivent, pour la plupart, dans un contexte de pauvreté qui ne favorise pas l'éducation de qualité. Les interviewés soulignent ainsi l'importance de trouver des mécanismes doux de travailler avec les parents concernant le paiement des frais scolaires pour éviter la déperdition scolaire comme en témoigne l'encadré ci-dessus. Par ailleurs, face à la rémunération modique du personnel enseignant et aux exigences du métier d'enseignant, les discours des chefs d'établissements insistent sur la nécessité pour un chef d'établissement scolaire d'être très créatif pour penser à des activités génératrices des recettes pour suppléer un tant soit peu au salaire des enseignants ; mais aussi de recourir également à d'autres formes de motivation non pécuniaire en développant une écoute positive et en instaurant un bon climat de travail à l'école (comme dans l'interview Kundelungu ; MAXQDA lignes 74-87).

Critère 5 : Souhaits des chefs d'établissements

Le cinquième critère de la vision du développement de l'école concerne les souhaits des chefs d'établissements scolaires envers le gouvernement, envers les partenaires et envers les parents dans le souci de voir l'enseignement et l'apprentissage améliorés et pour la réussite scolaire. Le cas éloquent est celui de l'interviewé Tshikamba qui exprime ses souhaits en ces termes :

« Ce que je peux ajouter, c'est de dire que, conformément à la situation que traversent nos écoles de l'intérieur, notre gouvernement pouvait aider ces écoles. Parce qu'il y a d'abord des écoles qui ne sont pas construites, il y a des écoles euh..., dont les enfants étudient dans des conditions qui ne sont pas bonnes, ils ne sont pas bien assis, il n'y a pas de pupitres et quelque fois les tableaux, ce sont des petits tableaux et vraiment le chef d'établissement s'arrange pour que vraiment qu'il y a au moins l'usage..., disons l'image d'un tableau (uhuu). Bon, les enfants s'assoient quelque fois sur des , des bambous et ils écrivent difficilement, ils écrivent sur les genoux, si on pouvait aussi songer à la construction des écoles de l'intérieur et aussi à doter ces écoles des manuels et aussi des mobiliers, ça pouvait aider nos enfants aussi à étudier dans de bonnes conditions parce que

quelque fois quand il suintent, quand il pleut, les enfants rentrent à la maison parce que leur école n'est pas vraiment une école qui est construite, cette école qui n'est pas couverte par exemple de tôles, peut-être c'est une école qui est couverte par des pailles et les pailles chaque année, il faut toujours construire (uhuu). Ça, c'est une difficulté. Ensuite, il y a de ces enseignants là-bas qui ne sont pas encore mécanisés et payés. Plusieurs enseignants ne sont pas encore payés, ils travaillent seulement comme ça et le peu que les parents euh..., versent comme encouragement, vraiment ça ne sert à rien, ce petit rien, ça ne peut pas faire à ce que les enseignants vivent aussi parce qu'ils sont aussi responsables (uhuu). Alors si notre gouvernement pouvait songer à rémunérer tous les enseignants, qu'ils soient payés par le gouvernement ; les non payés et les nouvelles unités, ça pouvait aussi aider nos écoles vraiment, à ce que la qualité de l'enseignement soit vraiment une bonne qualité, parce que si nous pouvons parler sur la qualité de l'enseignement et que l'enseignant n'est pas payé (uhuu) ça ne peut pas nous faire arriver à cette bonne qualité (uhuu) ah » (Interview Tshikamba, MAXQDA lignes 86-112).

Les chefs d'établissements scolaires interviewés ont émis plusieurs souhaits envers le Gouvernement, les promoteurs d'écoles, les parents, les partenaires etc. pour l'amélioration des conditions de travail de l'enseignant en vue de la qualité de l'éducation. La plupart des souhaits concernent le vœu de voir le personnel enseignant rémunéré d'une manière descente en déchargeant ainsi les parents du paiement de la prime aux enseignants (Interviews Mulumbu MAXQDA lignes 248-256, Upemba MAXQDA lignes 105-117). D'autres vont dans le sens de l'amélioration des infrastructures et équipements, dans le sens d'organiser des formations continues des enseignants, dans le sens d'actualiser et d'adapter les programmes des cours, etc. (Interviews Lomako MAXQDA lignes 32-57) ; Okapi MAXQDA lignes 249-264) ; Bukama lignes 271-281).

Par leur discours à travers les exemples ci-dessus, les interviewés montrent que le gouvernement de la RDC a quelque peu démissionné de sa responsabilité de prendre en charge l'éducation pour l'abandonner aux parents d'enfants qui eux-mêmes sont démunies. La qualité de l'éducation ne doit qu'en pâtir. Ils émettent ainsi des souhaits de voir l'Etat congolais (RDC) améliorer la situation salariale des enseignants, les frais de fonctionnement autant que les infrastructures et les équipements.

Conclusion

En conclusion pour ce premier type du leadership institutionnel, il se dégage du processus d'abduction sur des interviews qu'un chef d'établissement scolaire qui met l'accent sur le processus enseignement – apprentissage et qui vise ipso facto la qualité de l'éducation par la réussite scolaire, travaille sur des aspects comme le développement d'une vision claire sur le développement de l'école (renforcement des capacités des enseignants, recours aux méthodes actives et au suivi pédagogique pour améliorer le processus enseignement-apprentissage mais encore l'amélioration des infrastructures scolaires et les équipements). Il veille en même temps sur la qualité de la communication, de l'instauration des feedbacks objectifs et de la justice comme mode de gestion. Il soigne également les relations sociales internes et extérieures en vue d'un bon climat de travail et du partenariat. Il est enfin capable de dénoncer le mal dans le système et de suggérer les voies de solution.

4.3.2. Description du type : Leadership partagé

Le deuxième type issu du processus d'abduction, est nommé leadership partagé. Par leadership partagé, il faut sous-entendre un leader qui partage avec tous les partenaires de l'école, la vision, les stratégies, la gestion ; un leader capable de déléguer son pouvoir et de collaborer dans le souci d'atteindre les objectifs fixés. Ci-dessous, les interviews, qui forment ce type selon les cinq critères déjà cités ci-haut sont présentées.

Critère 1 : Vision du développement de l'école

A travers les entretiens, la vision du leadership qui partage la vision du développement de l'école avec tous les partenaires était développée.

Comme déjà indiqué pour le premier type, ce critère sera développé à travers les sous-critères suivants : le personnel enseignant, le processus enseignement-apprentissage et les infrastructures/les équipements.

Le personnel enseignant

Dans le leadership partagé, la vision et les objectifs fixés pour toute l'école sont connus de tout le personnel enseignant : qualité du personnel, performances et compétences à développer et à atteindre chez les élèves. Cela transparait clairement de ce passage de l'interviewé Kahuzi-Biega :

« Notre vision, nous voulons de XXX, une école moderne sur le plan qualité de l'enseignement, sur le plan infrastructures, eh et afin que XXX puisse produire des, des élèves ou des personnes qui vont diriger d'autres pays et souvent j'ai toujours résumé en leur disant nous formons des futurs présidents de ce pays car si vous êtes bien formés sur le plan moral, sur le plan intellectuel, vous allez transformer ce, ce pays ... C'est ça alors la planification que nous avons et avec le plan, avec les parents et avec les enseignants. Ouieh, donc nous voulons d'abord l'enseignement de qualité, ça doit être notre cheval de bataille, les méthodes modernes que l'enseignant doit savoir comment je dois me mettre au travail pour que mes élèves soient satisfaits de ce que nous avons fait ensemble avec eux et que mes élèves soient capables de faire quelque chose et nous, au niveau de la direction et les parents, on dit quelles infrastructures faire, qu'est-ce que nous devons améliorer, qu'est-ce que nous devons refaire pour que nous ayons ça et quel lobbying faire si on peut même trouver des gens qui peuvent nous aider à reconstruire l'école alors, c'est ça vraiment notre planification : c'est-à-dire améliorer la qualité de l'éducation, les infrastructures scolaires, et l'environnement scolaire » (Interview Kahuzi-Biega, MAXQDA lignes 426-452).

Ces propos de l'interviewé Kahuzi-Biega montrent la vision qu'il a de son école, mais une vision partagée avec les autres partenaires comme les parents, les enseignants et les élèves : faire de l'école, une école moderne sur le plan de la qualité de l'éducation et sur le plan des infrastructures afin de produire des futurs leaders de ce pays. Il est intéressant de voir que la vision de l'école n'est pas pour lui seul mais pour la communauté scolaire. Il en est de même de l'interviewée Rubitele (MAXQDA lignes 100-110), qui insiste sur la participation de tous à l'identification des besoins, à la planification et à la gestion de l'école. D'autres chefs d'établissements interviewés vont plus loin en soulignant l'impérieuse nécessité d'associer à la gestion de l'école, les autres partenaires comme les parents, les enseignants, les élèves pour réduire sensiblement les conflits à l'école (voir par exemple, l'interview Maiko MAXQDA lignes 34-45, l'interview Swabukila MAXQDA lignes 61-67). En effet, partager la vision,

les objectifs et la planification avec tous les partenaires pour une école constituée pour le type 2 une piste de la réussite.

Parler de la vision partagée et de la réussite scolaire suppose parler également du processus enseignement-apprentissage

Le processus Enseignement-Apprentissage

Quant au processus enseignement-apprentissage dans le leadership partagé, un accent particulier est mis sur les communautés d'apprentissage : établir les états de besoins pédagogiques, faire les analyses et les évaluations des résultats etc. Voici à ce sujet, le témoignage de l'interviewée Luama (127-135) :

« Mais cela n'empêche, après l'analyse de, de, après la réunion d'évaluation de toutes nos activités, puisqu'il y a activités administratives, activités sociales, activités financières, activités pédagogiques, après ça, je donne, je donne un papier, je donne un temps, je m'entretiens avec mes enseignants pour qu'ils me disent quels sont les besoins qui demeurent qui peuvent nous aider à surmonter, les, les difficultés du 1er trimestre et c'est ainsi que vous voyez ce papier, j'ai fait passer ça euh..., degré par degré, classe par classe, puis nous faisons la synthèse par degré, pour voir les états de besoins, l'état de besoin de mes enseignants, par rapport aux difficultés que nous avons euh..., euh..., rencontrés ou bien constatés au 1er trimestre (uhuu) et quand j'ai, j'ai l'état de besoin, maintenant je vais voir ce qui est urgent par rapport à ce qui, ce qu'ils ont demandé d'ailleurs c'est pour cela que le directeur me dit dans le degré terminal, il faut ceci urgemment (uhuu). C'est ça qu'il vient de me souffler ici (uhuu) et c'est comme ça, je vais m'atteler pour voir l'état de besoins et fournir les nécessaires à mes enseignants pour que nous puissions améliorer ce qu'il y a à améliorer (uhuu) oui ehehehe » (Interview Luama, MAXQDA lignes (133-149)

Une des stratégies pour développer l'éducation de qualité, c'est aussi le partage des expériences au sein des communautés d'apprentissage : identifier les besoins pédagogiques, planifier et évaluer les enseignements ensemble, s'auto-former à travers les cellules de base (ensemble des unités pédagogiques pour la formation continue au sein d'une école). C'est ce que l'interviewée Luama souligne dans le passage ci-dessus autant que l'interviewé Mont-Hoyo (MAXQDA lignes 59-71). De sa part, l'interviewé Rubitele (MAXQDA lignes 43-49) soutient également la pertinence des

évaluations communes en évoquant l'évaluation effectuée avec tous les partenaires.

Ces déclarations des interviewés s'inscrivent bien dans le cadre de l'éducation de qualité qui requiert un travail d'équipe soit pour l'identification des besoins pédagogiques (planification) soit pour le processus enseignement-apprentissage soit pour l'évaluation. Le leadership partagé concerne également l'aspect matériel de l'école, ce qui conduit à parler des infrastructures et des équipements.

Les infrastructures et équipements de l'école

Les entretiens ont révélé que, s'agissant de la question des infrastructures et des équipements dans le leadership partagé, le souci d'amélioration doit être partagé par tous afin d'atteindre la qualité de l'éducation. L'interviewé Sandoa en témoigne :

« C'est vrai, je vous ai dit que la première difficulté, c'était le manque de bâtiments, j'ai fait multiples séances avec les parents pour les intéresser à la construction de l'école car l'école, c'est un bienfaiteur du milieu, les parents acceptent mais ne réagissent jamais. Après multiples, maintes réunions, nous avons pu tenir le dialogue avec les enseignants je les ai dit que même si les parents ne veulent pas construire, mais nous qui sommes enseignants qui y travaillons euh ..., bien chercher comment nous organiser pour une contribution du fait que nous puissions aussi nous construire une école pour que nous enseignions aussi dans un bon climat, dans un bon bâtiment ..., nous avons commencé à faire un petit geste, on a commencé à scier, nous avons cherché de chevrons, des madriers, avec quelques planches, nous avons érigé la charpente et aujourd'hui, nous avons érigé la charpente de 6 classes avec 1 bureau aujourd'hui » (Interview Sandoa, MAXQDA lignes 309-336).

L'interviewé Sandoa donne dans ce passage ci-dessus, une vision partagée d'améliorer les infrastructures et les équipements de l'école. Ensemble avec ses enseignants, ils ont dû sacrifier une partie de leurs propres salaires pour l'amélioration des conditions matérielles de l'école : supporter la construction des salles de classe en planches. Ils ont donc le souci commun d'améliorer les infrastructures afin de rendre plus viable, l'école, ils sont également conscients de la pauvreté des parents dans ce milieu rural. Le même sacrifice des enseignants en faveur des infrastructures de l'école s'observe dans l'interview du chef d'établissement Kundelungu

(MAXQDA lignes 159-170). Ici aussi, les enseignants ont accepté de céder une partie de leur salaire afin que l'école ait suffisamment de salles de classes pouvant permettre le fonctionnement de l'école le matin et par conséquent gagner plus d'effectifs scolaires. Cette libéralité des enseignants ne peut découler que d'un leadership qui favorise le dialogue, la communication, la transparence afin de mobiliser la communauté pour un objectif commun (ici c'est le cas de l'amélioration des infrastructures scolaires). Il s'observe un aspect d'appropriation positive de l'école parce que tous les membres œuvrent pour le développement de l'entreprise (école).

En conclusion sur ce premier critère par rapport au leadership partagé, il se dégage des interviews le fait que, pour le développement d'une école, la vision et les objectifs doivent être communiqués et connus de toutes les parties prenantes ; la planification des activités doit impliquer tous les acteurs qui, enfin, doivent s'identifier à l'école et s'approprier son histoire. Cela a pourtant un lien avec la gestion de l'école.

Critère 2 : Gestion de l'école

S'agissant de la gestion de l'école dans le leadership partagé, les interviewés ont révélé quelques éléments ou caractéristiques comme la communication transparente, le partage des avantages, ce qui contribue à l'engagement du personnel enseignant au travail. Par ses propos ci-dessous, l'interviewé Kundelungu en témoigne :

« Oh là là, euh hé hé..., c'est un peu..., vraiment, uhh, surtout l'encadrement, je vais parler un peu de l'encadrement du personnel, moi ayant constaté que surtout pour que l'enseignant se donne au travail, nous avons songé à... à être Je ne sais pas, je ne sais pas comment expliquer ça..., parce que les enseignants surtout ce qui cause à ce que l'enseignant travaille sans... je ne sais pas comment vous expliquer ça euh... Pour gagner l'enseignant, pour que l'enseignant se donne au travail, il voit, il faut qu'il voie le peu qu'on perçoit, euh... on partage ça, il faut qu'il y ait la transparence..., surtout ça. L'enseignant n'a pas beaucoup ou ne cherche pas beaucoup, une fois il voit la transparence de ce qu'on perçoit à l'école directement il se met au travail sans murmure, ou vous trouverez... euh résultats ou bien, euh... je ne sais pas comment expliquer ça... eh... surtout que, ... » (Interview Kundelungu, MAXQDA lignes 61-72).

Par ce passage, l'interviewé Kundelungu met l'accent sur la gestion financière dans laquelle tout le monde bénéficie des avantages d'une manière équitable et juste et cela pousse les enseignants à « se donner au travail » selon ses propres termes. L'interviewé Tumba (MAXQDA lignes 29-36) abonde dans le même sens tout en soulignant la participation de tous les acteurs éducatifs à travers le fonctionnement des organes de gestion de l'école comme le conseil de gestion, le comité des parents, le gouvernement scolaire, l'assemblée générale des parents etc. C'est aussi le point de vue de Maiko (MAXQDA lignes 34-43) et de Yangambi (MAXQDA lignes 131-140).

Une des stratégies du leadership scolaire partagé qui conduit à l'éducation de qualité, c'est la transparence dans la gestion de l'école. Il s'agit ici de la transparence dans tous les domaines de la vie de l'école : communication, gestion administrative et financière, gestion pédagogique, etc. Pour conclure sur ce deuxième critère sur le leadership partagé, il y a lieu de signaler que tous les interviewés sont d'avis que la transparence dans la gestion est un signe de justice et d'honnêteté. Elle motive les enseignants à produire un travail de qualité même dans la situation de précarité comme la rémunération non décente, cas de plusieurs écoles de la RDC.

Critère 3 : Relations sociales

Ce troisième critère sur le leadership partagé est développé sous deux points pour une école : les relations intérieures et les relations extérieures.

Des relations intérieures

Les propos des interviewés relatifs aux relations intérieures au sein d'une école porte sur le respect et la participation des subalternes, la délégation du pouvoir et le transfert des expériences par le chef d'établissement pour la qualité du travail. Ci-dessous, l'Interviewée Rubitele en témoigne :

« Pour le point de la gestion des écoliers, les écoliers, une fois inscrits au début de l'année, après un mois, il y a l'élection du gouvernement des élèves avec lequel nous arrivons à arrêter certains articles du règlement d'ordre intérieur, qu'ils arrivent aussi à expliquer à leurs condisciples qui les ont choisis pour qu'ils sachent quelles sont les, les..., qu'est-ce qu'ils doivent faire et qu'est-ce qu'ils ne doivent pas faire et quelles sont les sanctions qui les attendent s'ils arrivaient à violer tel

ou tel autre article de ce règlement d'ordre intérieur. Le même gouvernement des élèves nous aide en nous donnant un écolier qui doit participer aux activités de la gestion de l'école, de la gestion financière et de la gestion en général. De ce gouvernement, nous avons différents ministères mais chez nous à l'école primaire, nous ne sommes pas à mesure de faire tout ce dont, ce qu'ils doivent faire surtout qu'ils sont encore enfants, on doit vraiment les orienter, mais ceux-là qui font très bien leur travail, ce sont les brigadiers, parce que pour toute la population scolaire, nous organisons aussi une brigade scolaire et chaque brigade se met vraiment à son service et cela nous aide. On trouve vraiment que les enfants sont très actifs dans leur parti, dans la participation de leur épanouissement au niveau de l'école. Vous venez d'arriver juste quand nous venions de terminer l'activité pour planter les arbres et là, les brigadiers de l'espace vert sont très contents parce qu'ils savent maintenant et ce qu'ils vont veiller sur quoi et ce qu'ils attendaient vraiment il y avait bien longtemps » (Interview Rubitele, MAXQDA lignes 49-70).

Cette déclaration de l'interviewée Rubitele donne un exemple éloquent de la responsabilisation ou de la valorisation des subalternes voir du plus petit, du plus faible, cas des élèves à l'école. Le partage des responsabilités au sein d'une école peut aussi se traduire en termes de délégation du pouvoir comme en témoignent les interviewés Tumba (MAXQDA lignes 18-27) et Kahuzi-Biega (MAXQDA lignes 126-139). Toujours au niveau des relations sociales dans une institution scolaire, le leadership partagé peut se traduire par le respect mutuel tout comme par le transfert des capacités aux subalternes (Interview Luama, MAXQDA lignes 65-73).

En bref, la délégation du pouvoir et le transfert des compétences sont à fois très avantageux pour le leader et le délégataire. En effet, pendant que le premier se libère un peu de temps pour s'occuper d'autres tâches prioritaires, le second se perfectionne car la délégation le motive à se dépasser pour mériter la confiance placée en lui. Et ce faisant, ce dernier se forme, se perfectionne dans des pratiques nouvelles et devient autonome.

Des relations extérieures

Selon les interviewés, les relations extérieures pour une école, se traduisent par la collaboration avec les autres écoles mais aussi l'intégration de toutes les parties prenantes en dehors de l'école dans la prise des décisions comme le cas de la hiérarchie. C'est ce qu'affirme l'interviewé Tumba dans le passage suivant :

« Et à part ça avec une nouvelle organisation des autorités scolaires, il y a ce que nous appelons le réseau de proximité. Ce réseau de proximité regroupe les écoles d'un même axe et notre axe pour le moment, avant c'était au lycée XXX à Katoyi, (Ahah) pas Amani, XXX voilà et maintenant nous sommes à quartier Virunga quartier. (Uhuu) Voilà (Ok) c'est là où nous avons le réseau de proximité, (Ok) ça regroupe les chefs d'établissement parfois, parfois aussi les enseignants, on se réunit, on choisit, nous choisissons le thème qu'on débat ensemble » (Interview Tumba, MAXQDA lignes 43-50).

Par ce passage, l'interviewé Tumba montre l'importance des échanges d'expériences entre différentes écoles comme moyen de développer la qualité de l'éducation. Cette même idée est soutenue par les autres interviewés comme Garamba (MAXQDA lignes 224-232) et Bassekando qui souligne l'importance pour les enseignants de sortir de leurs écoles afin de se ressourcer dans d'autres écoles. Elle l'exprime en ces termes :

« Nous pouvons aussi souhaiter aussi euh..., aller faire des échanges avec d'autres chefs d'établissements (tout à fait) dans d'autres pays, oui, oui, parce que on ne peut pas dire on connaît, on est arrivé au sommet pourtant on peut vouloir aussi..., vous voyez la conférence là, oui, elle nous a beaucoup aidé, moi je me suis dit Seigneur, si on la ramenait à XXX (ahahahah) pour tous les enseignants et cela peut-être chaque année, c'était une bonne chose. Ah d'accord ! Oui ! » (Interview Bassekando, MAXQDA lignes 299-305).

En résumé pour ce sous-critère des relations extérieures dans le critère des relations sociales, il y a lieu de souligner le fait que les chefs d'établissements interviewés expriment clairement et largement le besoin d'échange d'expériences, le besoin de se ressourcer ailleurs. En effet, une école ne devrait pas fonctionner en vase clos. Le leader comme toute la communauté ont grand intérêt de voir ce qui se passe ailleurs afin de déceler les nouveaux éléments à intégrer pour le développement de l'école.

Critère 4 : Des réactions des chefs d'établissement sur le contexte

A travers les interviews, la vision du développement de l'école portant sur les réactions des chefs d'établissements est décrite. Cela se déroule en trois points : le système scolaire de la RDC, la situation socio-politique et la situation socio-économique.

Du système scolaire

Le système éducatif de la RDC contient des lacunes qui rendent la tâche des chefs d'établissements difficile. Les chefs d'établissement peuvent soit les dénoncer soit développer des mécanismes de les contourner pour y parvenir. C'est ici le cas de l'interviewé Lomami qui s'exprime en ces termes :

« Moi je pense que, euh la première chose devrait être le fait de songer d'abord au gouvernement, puisque tout ce que nous pouvons faire à la base, si la tête est malade, tout ce que nous faisons sera inutile. ... Par exemple comme je viens de parler des innovations pédagogiques, il faut que d'abord que le ministre national puisse comprendre la réalité du domaine pédagogique. Ce n'est pas comme n'importe quel domaine. Le domaine pédagogique est à la base de tout le développement futur d'un pays et quand les autorités peuvent négliger la chose, vous verrez que, ce que... ça sera vraiment, ça sera vraiment irrationnel. ... Vous voyez ; ils amènent les nouvelles disciplines, les nouveaux cours mais vous verrez qu'eux-mêmes n'évaluent pas selon cela, et vous verrez que la maquette du bulletin viendra contrairement à ce qu'ils nous disent. Donc au fait au Congo on, on ne comprend pas qui fait quoi et comment. Donc la première chose, c'est d'abord d'interpeller le gouvernement central, puisque c'est celui-là qui va descendre maintenant sur terrain, sinon ce que nous faisons est inutile » (Interview Lomami, MAXQDA lignes 323-346).

Cet extrait de l'interview Lomami soulève le problème du système scolaire de la RDC concernant les innovations pédagogiques qui sont souvent imposées à la base sans une étude profonde préalable par des commissions mixtes, par les autorités scolaires et hommes ou femmes de terrain. De sa part l'interviewé Mituaba s'insurge contre un système scolaire discriminatoire qui exclut un grand nombre d'enfants suite à la pauvreté de leurs parents : « Plus l'enfant paye plus il a droit à l'éducation, mais maintenant les parents qui ne payent pas ; on pleure ! » (Interview Mituaba, MAXQDA lignes 93-94).

En bref, les chefs d'établissements interviewés plaident pour un changement de système pour l'amélioration de la qualité de l'éducation. Ils traduisent par leurs propos qu'un système rigide et trop formel peut constituer un obstacle à la qualité de l'éducation et qu'un plaidoyer est à faire soit individuellement soit collectivement.

De la situation socio-politique

Les chefs d'établissements interviewés dénoncent la manière dont le pays est géré politiquement, une gestion calamiteuse qui favorise la dilapidation des ressources du pays pour plonger le peuple dans une pauvreté indescriptible et imméritée avec conséquence néfaste le déficit de scolarisation de plusieurs enfants. En voici un exemple avec l'interviewé Tshikamba :

« Euh..., ensuite dans nos milieux, euh..., « ruraux », surtout dans notre milieu de XXX, vous voyez que dans ce milieu ici, les routes, la route que nous avons n'est pas praticable. Nous sommes tout juste à la fin, au terminus de toutes les routes du monde (ehehehe...). Quand vous arrivez à XXX, c'est la fin, vous ne pouvez plus traverser avec un véhicule et les véhicules arrivent ici à XXX difficilement, même les motos, c'est toujours difficilement et c'est ce qui fait que vraiment la pauvreté puisse prendre une grande partie dans ce milieu, parce que les parents ne se déplacent pas comme il faut et tantôt il y a aussi des coupeurs de route qui sont dans la route. Alors les enfants et les parents ont difficile de faire des démarches pour que leurs enfants puissent étudier dans de bonnes conditions (uhuu) » (Interview Tshikamba, MAXQDA lignes 74-83).

Il en est de même de l'interviewé Yangambi (MAXQDA lignes 88-98) qui déplore le taux très élevé du chômage et l'insécurité qui entraînent les jeunes dans l'oisiveté même après des études fructueuses. Les avantages sociaux et politiques ne sont pas équitablement distribués et cela fait que la notion de l'éducation pour tous en RDC demeure encore un rêve. A travers ces entretiens, il ressort que les chefs d'établissement interviewés considèrent qu'il s'agit d'une tâche commune de la société pour surmonter ces problèmes. D'où un besoin d'un plaidoyer auprès du pouvoir et d'une sensibilisation de la communauté.

De la situation socio-économique

Les entretiens ont montré la manière dont, sur le plan socio-économique, les chefs d'établissements essaient de faire face au contexte de pauvreté qui caractérise le personnel enseignant mais aussi les parents d'élèves. Ils développent ainsi la solidarité d'écoles mais également l'entraide entre enseignants ; ce qui contribue à soulager un tant soit peu la souffrance du

personnel et la situation de précarité des écoles. L'interviewé Kahuzi-Biega donne son expérience à ce sujet :

« Le salaire était insuffisant et même aujourd'hui, il est insuffisant. Alors j'ai trouvé que, à tout moment, ils pouvaient arriver dans mon bureau pour demander de petites avances ou alors un crédit que l'école ne pouvait pas avoir : ma famille est en difficultés, ma femme va accoucher, ceci il y a ceci, il y a ceci. Alors nous avons créé, nous avons initié une mutuelle des enseignants. Alors nous a- nous l'avons intitulé mutuelle d'épargne et de crédit des enseignants de XXX. (...) Et la plupart des enseignants qui ont..., avec qui on a commencé la mutuelle, chaque enseignant a sa petite maison même si c'est un peu, dans un quartier, un peu, un peu éloigné, mais il a sa petite maison, il a sa parcelle. Et alors ça rend l'enseignant stable, et il vient travailler avec conviction tout en sachant que c'est à l'école où je trouve la vie, ma vie familiale, ma vie sociale et je peux encore avoir un peu de finances à l'école » (Interview Kahuzi-Biega, MAXQDA lignes 153-182).

Par cet extrait de l'interview, le chef d'établissement Kahuzi-Biega partage l'expérience de la création, au sein de son école, d'une mutuelle d'épargne pour enseignants qui a rendu les enseignants stables sur plusieurs plans de leur vie et cela contribue à la qualité de l'éducation dans son école. Dans ce même ordre d'idées, l'interviewée Luama (MAXQDA lignes 286-322) montre de sa part, comment la communauté scolaire (enseignants, élèves, directeurs) se mobilise pour soutenir ceux parmi eux qui sont éprouvés tout comme ceux qui ont des événements heureux à partager. C'est aussi le cas de l'interviewé Mont Hoyo (MAXQDA lignes 121-131 et 182-190) qui, en plus, parle de la solidarité de plusieurs écoles pour l'amélioration des infrastructures.

En conclusion sur le critère des réactions des chefs d'établissements sur le contexte, il y a donc lieu de souligner d'une part la dénonciation des incohérences du système éducatif de la RDC, de la gestion calamiteuse du pays sur le plan politique, social et économique, ce qui influe très négativement sur l'éducation, et d'autre part, les initiatives pour essayer de résister à la crise et pour la survie de l'enseignant et de l'école. En effet, en situation de précarité, il vaut mieux apprendre à partager non seulement les joies mais encore les peines. La solidarité des agents ou des écoles constitue une arme très puissante contre la pauvreté, la précarité. Quand la pratique s'étend aux enfants, cela constitue en même temps une école pratique de la solidarité pour eux.

Critère 5 : Les souhaits des chefs d'établissements

S'agissant des souhaits des chefs d'établissements par rapport au leadership partagé, les cris des chefs d'établissement sont en premier lieu orientés vers l'Etat en demandant qu'il prenne en mains ses responsabilités vis-à-vis de l'éducation en lui accordant un budget conséquent : paiement d'un salaire décent aux enseignants, construction des écoles, octroi des subsides aux écoles pour leur fonctionnement, etc. De même les chefs expriment le souhait de travailler en réseaux afin de surmonter la crise multiforme qui caractérise le secteur de l'éducation. Voici à ce sujet, les propos de l'interviewé Mangrove :

« ... aussi que le gouvernement qui nous ont dit qu'il y a gratuité, alors que lui ne parvient pas à faire fonctionner l'école, alors que lui ne parvient pas à faire fonctionner l'école, alors qu'il nous remette les frais de fonctionnement à partir de 1ere année jusqu'à la 6e année, qu'on demande ça aux parents puisque le gouvernement lui-même est incapable de payer ça, ça peut aider à bien fonctionner, à bien faire fonctionner l'école » (Interview Mangrove, MAXQDA lignes 163-172).

L'interviewé Mangrove est en train de déplorer comment la crise a affecté les valeurs dans la société au point que certains parents font des manœuvres pour faire monter de classes et dans d'autres écoles, leurs enfants qui ont échoué par exemple chez lui. Il plaide ainsi pour une action commune des chefs d'établissements pour lutter contre cette tricherie ou cette corruption des mœurs. Et l'interviewé Lomako (MAXQDA lignes 151-155) d'ajouter que l'Etat devrait prendre en charge l'enseignement primaire pour que le phénomène « enfant de la rue » puisse diminuer. Enfin le travail en réseau est souhaité par plus d'un chef d'établissement. C'est le cas de Mont-Hoyo dans cet extrait :

« Voilà ce que je demanderais est que les écoles du milieu puissent travailler en réseau de proximité pour échanger au moins les expériences parce que , ce dernier temps, il y a les parents qui sont malins eh... les parents d'aujourd'hui aimeraient que leurs enfants progressent et même si l'enfant a échoué dans une école qu'il aille dans une autre école de telles situations font défaut ; d'où les écoles devraient travailler aussi en réseau de proximité pour échanger au moins les expériences dans le cadre pédagogique » (Interview Mont-Hoyo, MAXQDA lignes 75-81).

Dans ce passage, l'interviewé Mont-Hoyo souhaite le partage des expériences pédagogiques. C'est aussi le cas de l'interviewé Garamba (MAXQDA lignes 313-316) qui souhaite, quant à lui, que ses enseignants fassent des échanges avec ceux de la ville pour la qualité de l'éducation dans son école.

Bref, certains chefs d'établissements interviewés souhaitent vivement travailler en réseaux d'écoles pour résoudre un certain nombre des problèmes soit pédagogiques soit d'ordre matériel comme la construction d'écoles. Ils souhaitent aussi que l'Etat prenne ses responsabilités vis-à-vis de l'éducation en RDC. Face à des réalités de plus en plus complexes et en pleine mutation, le travail en réseau s'impose pour plus d'efficacité en mettant ensemble les compétences.

Conclusion

En conclusion sur ce deuxième type du leadership partagé, les propos des chefs d'établissements scolaires issus des interviews révèlent qu'une des stratégies pour l'éducation de qualité en situation de précarité, c'est de partager la vision, les objectifs, la planification et l'évaluation avec toutes les parties prenantes de l'institution scolaire : enseignants, élèves, parents et autres partenaires éducatifs. C'est aussi être capable d'instaurer à l'école une communication transparente, un climat de justice et créer le sentiment d'appropriation (*ownership*) chez tous. Avec le leadership partagé, le chef d'établissement transfère ses expériences aux subalternes tout en collaborant avec les partenaires extérieurs. Et face aux défis de la précarité, il dénonce le mal tout en étant capable d'initiatives locales en vue de répondre un tant soit peu aux problèmes du personnel et de l'école. Bien d'exemples des mutuelles, de la solidarité d'écoles ou du personnel ont été évoqués par les leaders scolaires interviewés.

En comparant le premier type (leadership institutionnel) au deuxième (leadership partagé), il y a lieu de relever quelques similitudes mais aussi les dissemblances. S'agissant des similitudes, les deux types travaillent sur la vision, le renforcement du personnel et la dénonciation du mal. Quant aux différences, pendant que le premier type du leadership scolaire (institutionnel) se focalise sur le renforcement pédagogique du personnel

et le processus enseignement-apprentissage, le deuxième type (partagé) met l'accent sur la gestion collégiale et le renforcement managériale des subalternes tout en développant leur sentiment d'appropriation (ownership).

4.3.3 Description du type : Leadership entrepreneurial

Une autre manière de gérer une école dans ce contexte de précarité, c'est le leadership entrepreneurial qui constitue le troisième type de l'exercice d'abduction.

Le troisième type issu du processus d'abduction sur notre corpus, c'est le leadership entrepreneurial qui figure parmi les stratégies de développer la qualité de l'éducation en situation de précarité. Par leadership entrepreneurial, il faut comprendre un leadership axé sur les initiatives, sur la créativité, sur un esprit d'ouverture envers les autres partenaires (lobbying) afin de trouver des voies et moyens de répondre aux défis rencontrés. Comme pour les autres types, ce troisième type sera présenté à travers les cinq critères déjà cités ci-haut.

Critère 1 : La vision du développement de l'école

La vision du développement de l'école est décrite, dans ce type du leadership entrepreneurial, à travers les trois sous-critères : le personnel, le processus Enseignement-apprentissage ainsi que les infrastructures et les équipements.

Le personnel (développement des initiatives)

Au niveau de ce troisième type, les interviews décrivent des éléments comme l'incitation du personnel au dépassement, à la recherche, à la culture de production mais aussi l'encouragement à développer la créativité, les initiatives sur plusieurs plans que ce soit professionnel, social, économique, pédagogique, etc. Cela transparaît des interviews comme celle de Bili qui affirme :

« Ok, ok, si possible aussi parmi nos visions, on souhaiterait que chaque personnel ait au moins le moyen de déplacement (Uhuu) et ceux qui sont locateurs, puissent avoir quand même des parcelles, cela peut nous faciliter en créant des

mutuels entre nous, euh..., ça peut nous faciliter à résoudre ce que nous venons de relater ici. (Uhuu) » (Interview Bili, MAXQDA lignes 130-134).

L'interviewé Tshikamba (MAXQDA lignes 296-300) abonde dans le même sens avec l'idée d'initier une cantine qui pourra aider à répondre à certains besoins des enseignants en attendant qu'ils touchent leurs salaires qui, du reste, demeurent très modiques. C'est aussi le cas de l'interviewée Bassekando (MAXQDA lignes 123-130) qui, par curiosité, visite les autres écoles pour avoir l'inspiration de la manière d'améliorer quelque chose chez elle. Quant à l'interviewé Mangai, il compare le rôle du chef d'établissement scolaire à une abeille qui butine en longueur de journée, c'est-à-dire aller d'une fleur à une autre pour en recueillir le pollen. Il s'exprime en ces termes :

« Oui les expériences ne peuvent pas manquer , vous savez quand on est chef d'établissement, on est comme un gérant d'une plantation, on est comme un propriétaire d'un champ qui doit surveiller toutes les plantes , voir comment ils sont en train de pousser et de cela on ne doit pas seulement dormir et se réveiller le matin pour qu'on réussisse à surveiller ces plantes mais on doit normalement faire comme les abeilles , faire des recherches ici et là, on imite ailleurs pour aller pratiquer chez soi , (Uhuu) ce sont un peu là, les expériences que moi je découvre pendant un peu le moment que je suis directeur » (Interview Mangai, MAXQDA lignes 35-42).

Pendant le leadership entrepreneurial concerne aussi le processus enseignement-apprentissage.

Le processus enseignement-apprentissage

Dans les interviews, le processus enseignement-apprentissage est décrit comme la créativité dans l'utilisation des méthodes pédagogiques (adaptation des méthodes au contexte), l'initiative dans l'utilisation et la fabrication des matériels didactiques. Ces éléments transparaissent clairement dans les propos de l'interviewé Virunga qui dit :

« les matériels didactiques il y en a et d'autres sont mes initiatives parce que je suis décorateur, moi-même je confectionne le matériel didactique, une fois les enseignants présentent un besoin, bon je me mets au travail et je le fais gratuitement, donc tout ça, c'est moi, on peut croire qu'on a acheté, on peut croire qu'on a acheté, c'est le matériel que je manque seulement, par exemple ça, le Nord-Kivu » (Interview Virunga, MAXQDA lignes 496-501).

C'est aussi le point de vue de l'interviewé Bili (MAXQDA lignes 88-90) qui, avec ses enseignants, peuvent fabriquer un certain nombre des matériels didactiques. De même l'interviewée Luama (MAXQDA lignes 119-129) s'exprime quant à l'adaptation des matières suivant le niveau des difficultés des élèves chaque fois après des évaluations périodiques.

L'esprit d'initiatives vaut tout son pesant au niveau des infrastructures scolaires et des équipements.

Les infrastructures et équipements de l'école

Portant sur la construction des écoles et de leur équipement en mobilier, en matériels didactiques, en manuels, en bibliothèque, ce type exige du chef d'établissement scolaire beaucoup d'initiatives, beaucoup d'entrepreneuriat surtout dans les écoles en situation de précarité. Il faut mener des plaidoyers pour l'amélioration des infrastructures et équipements scolaires soit auprès des parents, soit auprès des partenaires. A ce sujet, voici le témoignage de l'interviewé Mulumbu :

« Oui, bon un jour, euh... (donc c'est suite à vos démarches) oui démarches oui, parce que j'étais à la MONUSCO², ils ont aidé , ils nous ont fait un tank, un tank de 5000 litres, nous nous venions de fixer deux salles et maintenant ils nous ont aidé à achever les 2 salles (uhuu) ils ont achevé les 2 salles, ils ont pavé, ils ont donné même les pupitres, donc ils ont vraiment équipé les 2 salles et là quelqu'un qui passe là-bas, il risque de croire que c'est peut-être l'école qui a fait ça, mais c'est une démarche qui est venue d'ailleurs, il y a quelqu'un aussi, un particulier que j'avais sollicité d'aider les pygmées, un moment donné, il a payé pour les pygmées parce que les pygmées eux ne payent pas, vous allez voir les effectifs nombreux, mais le rendement n'y ait pas alors il y a quelqu'un, il a fait seulement 2 ans il payait pour ces pygmées, donc les frais scolaires, il vient , il verse les frais scolaires pour ces pygmées, ... » (Interview Mulumbu, MAXQDA lignes 220-232).

Plusieurs chefs d'établissements scolaires interviewés qui ont amélioré les infrastructures et équipements de leurs écoles affirment avoir mené des démarches çà et là soit auprès du gouvernement, des ONG, des partenaires etc. Il y a lieu de citer les interviewés comme Mangrove (MAXQDA lignes 206-214), Tumba (MAXQDA lignes 167-174), Mwanza

² Mission de l'Organisation des Nations Unies pour la Stabilisation en République du Congo

(MAXQDA lignes 213-216). C'est pourquoi l'interviewé Salonga donne, comme chef d'établissement dans un milieu pauvre, le conseil selon lequel un leader scolaire ne devrait pas passer tout son temps dans son bureau, il doit de temps à temps sortir et prendre contact avec des autorités politico-administratives, des partenaires, des amis afin de plaider pour son école. Il s'exprime en ces termes :

« Nous ne sommes pas appelés seulement de se clouer ou de se courber dans nos bureaux pour..., quelque fois nous devons quitter pour aller contacter les hommes de foi ; tels que les ONG qui œuvrent dans le secteur éducatif, tous ces gens-là, nous devons les contacter pour l'intérêt toujours de l'institution que nous gérons comme chef d'établissement. Dans cet angle-là, dans ce cadre-là, je viens de faire 10 ans étant chef d'établissement, si je me souviens bien j'ai décroché même 200 tôles à l'intérêt de l'école, eh... suite à la collaboration que j'ai avec les autorités. Cette aide-là est venue de la Division provinciale. Ils ont eu un appui, alors eh...nous avons sollicité, nous sommes passé chez quelqu'un avec qui nous avons de collaboration, ils nous ont tracé la voie, alors nous avons décroché cet appui de 200 tôles, c'est vraiment un atout quand on est chef d'établissement, nous ne sommes pas appelés seulement de rester dans nos bureaux ou bien vous quittez le service, vous allez à la maison, donc nous servons l'institution à tout temps même pendant la nuit ; même pendant la journée, même pendant les vacances nous servons toujours l'institution dans laquelle nous sommes affecté ; c'est ce que vraiment je peux encore ajouter de ce que j'ai dit et là vraiment, c'est ce que je peux dire en bref » (Interview Salonga, MAXQDA lignes 34-52).

En conclusion sur ce critère de la vision sur le développement de l'école par rapport au troisième type (leadership entrepreneurial), il se révèle des interviewés qu'un leader scolaire, surtout en situation de précarité, doit, pour atteindre la qualité de l'éducation, développer des initiatives, la créativité de sa part mais aussi de la part du personnel soit pour leur vie professionnelle, soit par leur vie socio-économique. S'agissant du processus enseignement-apprentissage dans ce leadership entrepreneurial, un accent particulier est à mettre sur la variation et l'adaptation des méthodes d'enseignement ainsi que sur l'utilisation et la fabrication des matériels didactiques. Enfin un effort particulier doit être réservé au plaidoyer auprès des autorités politico-administratives, des ONG et des partenaires en vue de construire ou d'améliorer des infrastructures et des équipements adéquats pour les écoles. Dans sa vision du développement de l'école, le chef d'établissement en situation de précarité, doit donc être très créatif

et entrepreneur pour mener des plaidoyers afin de doter l'école des infrastructures viables.

Critère 2 : La gestion de l'école

Dans les interviews, la gestion de l'école par rapport au leadership entrepreneurial est décrite à travers les expressions comme développer la crédibilité et la confiance, initier des projets communs pour l'autofinancement. En d'autres termes, cela signifie que tout en développant des initiatives, tout en plaidant pour le développement de l'école, le chef d'établissement scolaire demeure toujours transparent dans la gestion pour gagner le crédit de tous. Les projets initiés à l'école doivent alors servir à l'intérêt de tous. Cela peut se voir à travers ces propos de Kundelungu :

« Ok... oui, eh héhéhé, la motivation oui, ...je voulais parler de la motivation, pour motiver l'enseignant il faut que l'enseignant voit la transparence de ce qu'on trouve comme revenu à l'école surtout ici dans cette école il n'y a pas une prime qui peut attirer l'attention de l'enseignant, mais surtout le peu que nous percevons, on voit et on calcule ensemble avec les enseignants, on voit ce qui revient aux enseignants puis on partage ça équitablement aux enseignants sans problème, voir même l'argent que l'Etat nous paye ; ils sont prêts de partager avec leurs collègues qui ne sont pas encore payés par l'Etat, parce qu'ils font ensemble le travail et par là il est facile de convaincre les enseignants de partager avec les autres, voir même s'il faut donner quelque chose à la paroisse, ils acceptent sans beaucoup de peine, parce qu'ils sont déjà habitués à partager avec leurs camarades, c'est ainsi que je peux dire que la transparence dans la... » (Interview Kundelungu, MAXQDA lignes 74-86).

Selon l'interviewé Kundelungu, les revenus de l'école sont gérés d'une manière collégiale et cela développe la transparence qui, à son tour, nourrit la confiance et la crédibilité. Un leader entrepreneur doit donc veiller aux organes et aux outils de gestion transparente de l'école. Les enseignants sont ainsi motivés de travailler malgré les maigres moyens de l'école dans l'espoir de gagner mieux à l'avenir grâce à leur travail.

Bien des chefs d'établissements scolaires en situation de précarité interviewés ont témoigné de la transparence dans la gestion comme leur secret de la réussite. Nous pouvons citer à ce sujet l'interviewée Luama (MAXQDA lignes 245-255), l'interviewé Bombo (MAXQDA lignes 39-46),

l'interviewé Mangai (MAXQDA lignes 24-29) et l'interviewée Upemba (MAXQDA lignes 47-51).

Pour que toute la communauté puisse bénéficier d'une manière équitable, des projets communs doivent être initiés dans le cadre de l'autofinancement. L'interviewé Tshikamba en donne un exemple dans son interview :

« Oui, nous avons aussi, nous avons aussi l'idée aussi de planter les arbres, parce que notre milieu, c'est un milieu là où il fait tellement chaud, alors nous envisageons aussi euh..., planter les arbres, cela pourra aussi nous aider à lutter contre la sécheresse, (le réchauffement) le réchauffement climatique et aussi que ces arbres là-bas puissent aussi nous aider dans des jours à venir, pour aider l'école euh..., à avoir aussi un moyens financier, qui n'est pas seulement d'attendre peut-être le salaire ou bien attendre les différents frais (uhuu), euh..., qui proviennent des parents, peut-être si nous pouvons avoir aussi ces arbres là-bas, ça peut aussi nous aider dans des jour à venir à la construction soit de cette école ou bien à la réfection soit des pupitres, des bancs et aussi des portes ainsi de suite » (Interview Tshikamba, MAXQDA lignes 320-330).

C'est aussi le point de vue de de l'interviewé Garamba (MAXQDA lignes 153-159).

En résumé pour ce deuxième critère de la gestion dans le leadership entrepreneurial, il y a lieu de retenir des propos des interviewés que le chef d'établissement développe la transparence et la justice distributive de manière à gagner la confiance et la crédibilité de tous.

Critère 3 : Les relations sociales

Ce troisième critère sur le leadership entrepreneurial est développé sous deux points pour une école : les relations intérieures et les relations extérieures.

Des relations intérieures

L'analyse des interviews a révélé que les relations intérieures au sein d'une école sont décrites par le fait de mettre l'accent sur l'ouverture à tous (développer l'écoute active, le dialogue), sur la collaboration et l'implication de tous dans le développement. C'est le point de vue de Maiko :

« L'expérience que j'ai comme directeur est que, lorsque vous travaillez comme ça collégialement avec les autres partenaires, vous, on minimise, on minimise les problèmes qui peuvent surgir de l'école. Lorsqu'il y a une certaine ouverture, une collaboration avec le personnel, les enfants, on minimise les problèmes qui peuvent surgir mais aussi avec les parents. Oui ! Eh ! Alors mon expérience personnelle trouve que si vous voulez bien gérer il ne faut pas être fermé sur vous-même il faut une collaboration qui est très ouverte avec les autres alors vous aurez moins de difficulté. ... j'ai l'habitude, lorsqu'il y a un problème qui peut être d'ordre social, d'ordre pédagogique, d'ordre financier, d'ordre...j'appelle et puis on dialogue : J'ai observé ceci ; quelle peut être la raison, est-ce que ne trouvez-vous pas que lorsque vous faites ceci est-ce que ça, vous ne pouvez pas pénaliser les enfants ... j'aime d'abord écouter et puis je prodigue des conseils et cela me donne beaucoup de chance de coopérer avec mon entourage. Oui, et les enfants, c'est de la même chose, ... Oui en fait j'ai trouvé que cette manière-là d'appeler, de collaborer, de prodiguer des conseils me permet de minimiser les conflits au niveau de l'école » (Interview Maiko, MAXQDA lignes 34-76).

Selon ces dires de l'interviewé Maiko, l'écoute, le dialogue et la collaboration permettent de minimiser les conflits au sein d'une entreprise comme l'école. Ce point de vue de Maiko est soutenu par d'autres chefs d'établissements scolaires interviewés comme Bombo (MAXQDA lignes 33-37) et Bukama (MAXQDA lignes 10-23). De sa part l'interviewé Kahuzi-Biega évoque l'implication de tous en parlant de la responsabilité et de la vision communes. Il dit :

« Notre stratégie, peut-être pour le ce plan, c'est travailler avec tous, oui, amener chacun à prendre conscience et à être plus responsable quand il travaille, une responsabilité pas puisqu'il y a le Préfet, mais parce que on veut faire mieux et on veut travailler pour remplir correctement ce qu'on lui a demandé. Alors, c'est ça, notre stratégie, de manière à ce que qu'on soit présent, qu'on soit absent, on trouve que chacun est responsable ; alors ça aussi ça nous a exigé beaucoup du temps pour amener à, aux gens à comprendre que nous avons une vision commune. Et chacun doit apporter sa pierre. Mais nous sommes satisfaits jusque-là, parce que quand il y a un ça ne va pas, que moi je n'ai pas vu, au moins un ou deux enseignants indépendamment l'un de l'autre, ils vont venir me dire, monsieur le préfet, il y a ceci que tu n'as pas encore vu » (Interview Kahuzi-Biega, MAXQDA lignes 464-474).

En bref, s'agissant des relations sociales et particulièrement des relations intérieures par rapport au leadership entrepreneurial, le leader scolaire doit favoriser l'écoute, le dialogue, la collaboration et l'implication de tous

afin d'entretenir un bon climat de travail et d'atteindre la qualité de l'éducation.

Pendant les relations intérieures vont de pair avec les relations extérieures pour plus d'harmonie.

Des relations extérieures

Selon les interviews, les chefs d'établissements scolaires veillent à mettre en place un réseau de développement en faveur de l'école. Cela ressort clairement du passage ci-dessous de l'Interviewé Garamba :

« Oui l'expérience que nous pouvons partager est les multiples rayons du développement renfermant les autorités scolaires et les partenaires, les parents et la participation aussi des élèves pour voir ce développement, pour étudier les stratégies pour que l'établissement se développe » (Interview Garamba, MAXQDA lignes 252-255).

Ces propos de l'interviewé Garamba traduisent le plan de mobiliser même des partenaires externes à l'école : autorités, partenaires, ONG et amis pour le soutien au développement de l'école. Cela est matérialisé par le même chef d'établissement en ayant obtenu des dons d'un député national et d'une dame australienne (Interview Garamba, MAXQDA lignes 110-117). Bien d'autres chefs d'établissements scolaires interviewés sont aussi d'avis avec l'interviewé Garamba. C'est le cas de l'interviewée Luama (MAXQDA lignes 416-439) qui parle elle aussi des soutiens que son école reçoit des partenaires et qui permettent à l'école de bien fonctionner malgré le contexte difficile. L'interviewé Nsélé (MAXQDA lignes 165-177) abonde dans le même sens en soulignant les aides reçues des partenaires et du gouvernement de la RDC, aides qui permettent à l'école, un tant soit peu, de fonctionner. La liste est longue parmi les interviewés de ceux qui font mention de l'importance capitale de la mise en place d'un réseau de développement de l'école et cela dans les domaines variés comme la pédagogie, le domaine des infrastructures et équipements, le domaine des finances, le domaine du social, etc.

En bref, le besoin d'un réseau de partenariat est exprimé d'une manière très explicite dans les interviews réalisées et plus l'école est en situation de précarité, plus elle ressent la nécessité de développer un réseau de

partenariat. Il a été fait mention de quelques exemples des leaders scolaires entrepreneurs qui, du néant, ont pu ériger des écoles viables grâce aux soutiens des uns et des autres.

S'agissant donc du troisième critère des relations sociales par rapport au leadership entrepreneurial, il y a lieu donc de conclure à partir des propos des interviewés qu'un leader scolaire non seulement soigne les relations intérieures par l'écoute positive, par le dialogue, par l'implication de tous mais il pense à la mise en place d'un réseau du développement en faveur de l'école. Cela conduit à évoquer la manière dont les chefs d'établissements scolaires réagissent aux différents contextes dans lesquels ils font fonctionner leurs écoles.

Critère 4 : Réactions des chefs d'établissement sur le contexte

A travers les interviews, la vision du développement de l'école portant sur les réactions des chefs d'établissements est montrée. Cela se déroule en trois points : le système scolaire de la RDC, la situation socio-politique et la situation socio-économique. La particularité des réactions des chefs d'établissements scolaires pour ce troisième type consiste en la capacité de mener un plaidoyer et des actions non seulement pour résister à l'adversité mais encore en vue du changement positif de la situation.

Du système scolaire de la RDC

Comme déjà souligné plus haut, le système éducatif de la RDC connaît un certain nombre des problèmes qui méritent qu'on y réfléchisse en vue du changement. C'est le cas de la rémunération dérisoire des enseignants, le manque des subsides conséquents pour le fonctionnement des écoles de la part de l'Etat, la prise en charge de l'enseignement par les parents, le cas des méthodes d'enseignement encore traditionnelles, le manque de professionnalisation, le caractère élitiste, etc. Dans un tel contexte, il n'est pas facile au leader entrepreneur d'appliquer certaines innovations. Il se bute souvent à la rigidité ou au dysfonctionnement du système comme cela transparaît des interviews des chefs d'établissements. Ils avouent développer quelques mécanismes de résistance à ce dysfonctionnement mais encore de plaidoyer pour le changement du système. Quelques chefs

d'établissements scolaires interviewés en font allusion dans leurs propos. C'est le cas de l'interviewé Mulumbu qui déplore le fait que le gouvernement ne paye pas certains agents ni ne soutient le fonctionnement des écoles. Il s'exprime en ces termes :

« Bon, là vous avez posé deux questions, vous avez parlé d'un plan immédiat proche et un plan (lointain) lointain (d'accord revenons à ça) pour ce qui est du plan lointain, ce sont les démarches, nous sommes en train d'écrire au gouvernement s'ils peuvent songer, donc que ça ne soit pas vraiment une tautologie mais qu'ils songent au paiement des agents, de remettre aussi les frais de fonctionnement pour que nous puissions voir comment organiser les activités scolaires dans de bonnes conditions (uhuu). C'est ça. (D'accord merci) oui » (Interview Mulumbu, MAXQDA lignes (296-302).

C'est aussi le cas de l'interviewé Upemba qui dit :

« Avec le phénomène prime, avec le salaire insuffisant qui ne noue pas le deux bouts du mois, nous nous voulons interpeler ceux qui nous gèrent dans ce pays qu'ils s'assument, qu'ils prennent leurs responsabilités pour que l'enseignement soit valorisé et si on valorisait l'enseignement je vous jure , ce pays va décoller, ce pays n'aura pas besoin des aides extérieures, au contraire les gens viendront chercher de l'aide chez nous parce que nous avons préparé les hommes pour matérialiser tout ce que nous avons comme projet de développement » (Interview Upemba, MAXQDA lignes 105-112).

A travers cet extrait, l'interview Upemba nourrit l'intention d'interpeler ceux qui gouvernent la RDC pour qu'ils donnent plus de valeur à l'enseignement. Ce souci du changement transparaît de plusieurs interviews comme souhait adressé à l'Etat et certains chefs d'établissements indiquent qu'ils expriment clairement cela dans leurs rapports de fin d'année scolaire, d'autres l'expriment à travers leurs réclamations. Du nombre de ces chefs d'établissements qui plaident pour le changement, il y a l'interviewée Mwanza (MAXQDA lignes 161-170) qui réclame du gouvernement un programme scolaire adapté à certains types d'handicap (cas des sourds) exigeant plus de temps par rapport aux enfants normaux. C'est aussi le cas de l'interviewée Swabukila (MAXQDA lignes 230-251) qui s'insurge contre la mesure de déclarer la gratuité de l'éducation tout en ne dotant pas les écoles des subsides leur permettant de bien fonctionner et les banques se plaisent à retenir plus de 80% des modiques frais octroyés.

De la situation socio-politique

Pour ce sous-critère de la situation socio-politique par rapport au leadership entrepreneurial, la particularité est que le leader scolaire doit être capable de dénoncer mais également résister à l'adversité s'il veut s'engager dans des innovations pédagogiques ou dans une certaine amélioration de ce qui existe. L'interviewé Upemba en témoigne à travers le passage ci-dessous :

« Moi si j'avais attendu je ne serais pas préfet aujourd'hui, je vous dis : personne ne me croyait, personne parce que ils disaient à un certain moment il va se fatiguer, il va abandonner. Je commence, je réalise la 6eme année quand j'ai présenté mes candidats, certaines personnes de la communauté ne le savaient pas, le jour où nous sommes allés à la prière de finalistes, ils vont se demander mais vous venez avec les élèves, qu'est-ce qu'ils viennent faire ici ? Je dis ce sont des finalistes vous allez prier pour eux, on ne savait pas que vous avez la 6e et les gens pour décourager, ils disent : « non laissez-le, quand ils vont échouer ils vont brûler cette école ». Fort malheureusement ils ont tous réussi, personne ne nous croyait, voilà il y a des gens chez qui on se fie seulement parce qu'ils sont les plus offrants auprès des chefs, nous comme nous sommes dans un endroit reculé, on n'est pas connu mais peut-être on pouvait se servir de notre petite expérience de cette patience, beaucoup de chefs d'établissements sont venus dans des écoles où déjà la vie de l'école est installée. On vous nomme, l'école existe depuis longtemps, vous venez pour jouir, vous trouvez déjà un classement pareil mais moi je vous dis sincèrement on m'avait donné l'arrêté, c'est tout ce que j'avais pour commencer, je suis un exemple vivant de la création d'une école et de sa continuité jusqu'à obtenir les diplômes, ... » (Interview Upemba, MAXQDA lignes 270-288).

Par ces propos, il y a lieu de comprendre que l'interviewé Upemba avait eu à faire face à une certaine résistance avant d'amener l'école à produire les premiers lauréats avec succès. Personne ne voulait le croire. C'est le cas aussi des autres interviewés comme Kahuzi-biega (MAXQDA lignes 350-359) qui avait été traité de méchant en voulant installer un changement positif, le cas de Sandoa (MAXQDA lignes 345-353) qui fut découragé par les collègues et amis pour avoir accepté de diriger une école rurale sans ressources. Il a pourtant changé le statut de ladite école. De sa part Salonga (MAXQDA lignes 265-276) signale l'insécurité récurrente dans le milieu où il dirige l'école et dénonce l'inactivité et l'insouciance du gouvernement.

Bien tenir à sa vision et résister à l'adversité, tel est le secret de réussite pour un leader entrepreneur.

De la situation socio-économique

Les interviews révèlent que les chefs d'établissements initient des activités génératrices des revenus afin de répondre aux besoins soit du personnel soit des élèves soit de l'école. Certains chefs d'établissements scolaires organisent différentes catégories de marketing pour l'école car plus l'école a un grand nombre d'élèves, plus elle aura des revenus du fait que jusque-là les écoles fonctionnent grâce aux frais scolaires payés par les parents. Cela est illustré par les propos de l'interviewé Garamba qui souligne la pertinence de petits projets d'autofinancement (AGR³) dans son école :

« En plus de cela je dois chercher comment l'école doit trouver les AGR, donc l'école, comment l'école doit trouver les AGR pour le développement intégral ;

Q : Oui, AGR, c'est-à-dire quoi ?

I : AGR ce sont les Activités Génératrices des Revenus et il faut que l'école trouve les activités qui peuvent aider à apporter le développement et cela maintenant c'est ce que nous allons appeler autofinancement de l'école ». (Interview Garamba, MAXQDA lignes153-159)

S'agissant du marketing pour avoir un plus grand nombre d'élèves et cela face à la concurrence, l'interviewé Mont-Hoyo (MAXQDA lignes 157-164) initie dans son école une campagne porte à porte pour recruter les écoliers. S'agissant toujours des actions de marketing, l'interviewée Bassekando organise en certains jours de fête, un défilé avec la fanfare pour attirer l'attention du public sur son école, elle invite les médias pour filmer et enregistrer, ce qui lui fait gagner des enfants pour son école. Voici son témoignage à ce sujet :

« Alors qu'est-ce que nous faisons, les enfants répètent les contes, les récitals, et puis le jour du 8 mars, nous organisons un défilé, nous appelons même la fanfare de l'église, (uhuu) nous invitons les journalistes qui viendront nous filmer. (Ahaaa) J'invite le président du gouvernement scolaire et moi-même à prononcer un mot, (ah oui) après, c'est le cocktail des élèves. ... nous avons inscrit des enfants à cause de cela, (uhuu) qu'est-ce que nous avons fait, nous avons appelé la

³ Activités génératrices des revenus

radio Okapi (uhuu) qui était venu interviewer les enfants de 6e, maintenant nous avions sollicité que ça puisse passer aussi à Kinshasa, (ahaa) c'était passé au media à Kinshasa, (ah bon) il y avait un parent qui était en mutation pour Goma de Kinshasa, il avait cherché cette école XXX, il nous avait témoigné, c'est à cause de l'émission suivi à la radio Okapi Kinshasa qu'il est venu faire inscrire les enfants (Ah bon) Oui ! » (Interview Bassekando, MAXQDA lignes 94-108).

D'autres encore organisent des matchs de football, des théâtres, des sketches, toujours pour attirer plus d'enfants à l'école. C'est le cas de l'interviewée Rubitele (MAXQDA lignes 95-99).

En bref, concernant le sous-critère de la situation socio-économique pour les réactions des chefs d'établissement au contexte et cela par rapport au leadership entrepreneurial, il y a lieu de retenir que deux principales stratégies ressortent des interviews : pour les uns, c'est l'initiation des activités génératrices des recettes ; pour d'autres, c'est l'investissement dans le marketing en faveur de l'école afin de gagner beaucoup d'élèves et rendre l'école plus viable.

Pour le critère 4 portant sur les réactions des chefs d'établissements au contexte et par rapport au leadership entrepreneurial, quelques stratégies pour lutter contre la précarité sont à retenir des interviews des chefs d'établissements scolaires : mener des actions de plaidoyer pour le changement du système, initier des actions génératrices des recettes au niveau de l'école, développer la capacité de résister à l'adversité et garder les yeux fixés sur sa vision.

Critère 5 : Les souhaits des chefs d'établissements

Les interviews expriment les souhaits des chefs d'établissements de voir l'Etat prendre ses responsabilités vis-vis de l'éducation et surtout la paie d'un salaire décent aux enseignants pour que la prime payée par les parents cesse. Cela donnerait plus de dignité aux enseignants face aux élèves, aux parents et dans toute la société. En effet, il y a beaucoup des parents et des élèves qui manquent de considération envers l'enseignant tout simplement parce qu'il est payé par les parents. Voici ce que l'interviewée Luama exprime à ce sujet :

« Aujourd'hui, aujourd'hui on est, on est presque minimisé par certains et ils, qui commencent même à nous injurier, si ce n'était pas nous, vous n'alliez pas être

ce que vous êtes maintenant (uhuu) mais ceux qui ont quand même une éducation de base (oui) qui savent que c'est leur devoir de, de scolariser leurs enfants (uhuu), ils sont là, ils, ils se comportent bien mais parmi eux, il y a ceux qui croient que nous sommes maintenant devenus des bêtes noires euh... (uhuu) qu'il faut injurier comme ils veulent (uhuu), qu'il faut malmenager comme ils veulent puisqu'ils voient qu'ils ont maintenant euh..., la charge, la, la charge des enseignants (oui) euh... (ah bon) euh, euh. D'ailleurs nous, nous sommes en train de dire si l'Etat pouvait nous supprimer cette fameuse prime (oui) peut-être le respect d'antan qui, qui, pour nous, nous réhabiliter vraiment dans, dans notre uuh... (dans la carrière enseignante) dans la carrière uuh... (ça pouvait encore de...) du, du tonus (oui) uuh puisque dans l'ancien temps, un directeur d'école mais c'était quand même quelqu'un » (Interview Luama, MAXQDA lignes 344-358).

Concernant toujours la perte de la dignité de l'enseignant, l'interviewé Nsélé (MAXQDA lignes 134-137) souligne aussi le fait que l'enseignant est aujourd'hui minimisé par certains parents du fait qu'ils payent la prime : ils grondent et ils injurient. C'est le même chef d'établissement qui fustige le fait que les enseignants sont devenus quelque peu mercenaires car dépendant de la prime des parents. En effet, avec les frais scolaires payés par les parents, la prime donnée à un enseignant varie d'une école à une autre et cela suivant la taille des effectifs élèves ou suivant la force économique des parents et souvent cette prime n'est pas stable. Il affirme à ce sujet :

« Les enseignants aussi ne travaillent plus avec beaucoup de courage, ils ne sont plus encore les enseignants de vocation, mais ils sont devenus comme de ... qu'est-ce que je veux dire... des mercenaires parce que leur préoccupation c'est la prime. Vous savez quand l'Etat payait avant, bon nous nous avons travaillé avant dans des écoles là où on était payé par l'Etat. Là il y avait aussi moyen d'évaluer et l'enfant et l'enseignant, mais ce dernier temps même l'enseignant n'est pas aussi facile à évaluer parce que lui aussi travaille en fonction maintenant de l'argent des parents » (Interview Nsélé, MAXQDA lignes 36-43).

Enfin l'autre inconvénient de la prime payée par les parents d'élèves, c'est la tendance à vouloir conditionner la réussite de l'enfant par le paiement. Certains parents ne comprennent pas comment un enfant peut échouer après que ses parents aient tout payé. C'est ce qui ressort de ces propos de l'interviewé Mont-Hoyo :

« Voilà ce que je demanderais est que les écoles du milieu puissent travailler en réseau de proximité pour échanger au moins les expériences parce que , ce

dernier temps, il y a les parents qui sont malins eh... les parents d'aujourd'hui aimeraient que leurs enfants progressent et même si l'enfant a échoué dans une école qu'il aille dans une autre école de telles situations font défaut ; d'où les écoles devraient travailler aussi en réseau de proximité pour échanger au moins les expériences dans le cadre pédagogique » (Interview Mont-Hoyo, MAXQDA lignes 75-81).

Bref, certains chefs d'établissements interviewés souhaitent la suppression de la prime des parents et que le gouvernement prenne ses responsabilités d'assurer un salaire décent ; ce qui réhabiliterait l'honneur et la dignité de l'enseignant en RDC.

En conclusion sur ce troisième type : le leadership entrepreneurial, il ressort des propos des chefs d'établissements scolaires interviewés que le leadership entrepreneurial constitue aussi une des stratégies pour l'éducation de qualité en situation de précarité.

Il est ici question de développer la créativité dans plusieurs domaines de la vie scolaire comme l'entraînement du personnel enseignant dans la production du matériel didactique localement, dans la variation des méthodes d'enseignement ; le plaidoyer auprès des partenaires pour l'amélioration des infrastructures et l'augmentation des équipements scolaires ; développer la crédibilité et initier des projets d'autofinancement à l'intérêt de tous. C'est aussi cultiver l'esprit d'ouverture (écoute active), la collaboration et travailler en réseau avec les autres écoles, avec les partenaires pour le développement de l'école. Et comme des initiatives pour innover ne manquent pas de faire naître une certaine résistance, il faut également être capable de résister à l'adversité.

Une autre manière de gérer une école dans ce contexte de précarité, c'est le leadership situationnel qui constitue le quatrième type de l'exercice d'abduction.

4.3.4 Description du type : Leadership situationnel

Le quatrième type issu du processus d'abduction sur ce corpus, c'est le leadership situationnel qui figure parmi les stratégies de développer la qualité de l'éducation en situation de précarité. Il y a lieu de comprendre le leadership situationnel par la capacité du leader de s'adapter soit au personnel qu'il gère soit aux circonstances du moment. Dans le cadre de

ce travail, le leadership est caractérisé par la flexibilité, la recherche obstinée de solution à chaque situation, la capacité de gérer les imprévus, le recours à l'autre, la concertation, le dialogue, etc. Comme pour les autres types, ce quatrième type est présenté à travers les cinq critères ci-dessous :

Critère 1 : La vision du développement de l'école

La vision du développement de l'école est décrite, dans ce type du leadership situationnel, à travers les trois sous-critères : le personnel, le processus Enseignement-apprentissage ainsi que les infrastructures et les équipements.

Le personnel (capacité d'adaptation)

Dans les interviews, les éléments qui décrivent la vision du développement du personnel au niveau de ce quatrième type, sont : la flexibilité, l'adaptation aux caractères des enseignants, la recherche des solutions aux problèmes des enseignants, etc.

Ce passage tiré de l'interview de chef d'établissement Virunga illustre bien ces propos :

« Parce qu'en gérant les têtes différentes, bon, vous avez telle personne, chacun a sa façon de vivre, son comportement, bon nous aussi nous nous forçons de maîtriser chacun et de marcher avec lui selon sa façon. Parce que c'est ce qui peut aussi, fait aussi problème à d'autres chefs d'établissements il faut savoir quand un enseignant se présente à l'école premièrement elle peut être en retard mais le, parce que c'est un règlement, parce qu'il y a un règlement, ne soyez pas pressé à recourir au règlement sans d'abord demander le pourquoi, le motif. Alors un enseignant qui s'approche, un chef qui s'approche les, ses subalternes, l'échange se passe vraiment à l'amiable et, et puis ce qui pourrait être des problèmes, ça ne dévient plus problème, ça se passe et ça se termine. Et nous gérons comme ça, de cette manière. Oui » (Interview Virunga, MAXQDA lignes 189-199).

De sa part, l'interviewé Maiko souligne aussi l'importance de la flexibilité dans la gestion des enseignants tout comme de celle des élèves. Il s'exprime en ces termes :

« Et cela aussi m'a aidé, le fait de ne pas être dogmatique m'aide à faire appel et à écouter parce que les dogmes aussi, c'est bon ça permet à quelqu'un d'être droit, mais lorsque vous ne pouvez pas être quelquefois flexible, ça peut casser parce que on a toujours dit : Qui trop embrasse mal étreint et donc de temps à temps il

faut être flexible, ne pas être très dogmatique et cela facilite la gestion, que ce soit chez l'enseignant, que ce soit chez les élèves, dogmes oui, mais il faut aussi être flexible. Oui ! » (Interview Maiko, MAXQDA lignes 240-246).

C'est également le point de vue de l'interviewé Mangrove (MAXQDA lignes 165-175) qui, dès le début de l'année scolaire, invite les enseignants à une certaine flexibilité, à une certaine tolérance envers les parents incapables de couvrir tous les frais de l'année scolaire pour leurs enfants. Les enseignants peuvent ainsi se contenter de ce que les parents ont pu payer. L'interviewé Salonga (MAXQDA lignes 234-242) abonde dans le même sens s'agissant de la gestion des enseignantes pour qui il faut user d'une certaine compréhension.

Le processus enseignement-apprentissage

A travers les interviews, le processus enseignement-apprentissage est décrit comme la recherche obstinée des solutions aux problèmes pédagogiques rencontrés. Il peut s'agir d'un manque, d'un incident perturbateur, etc. C'est le cas par exemple du manque d'enseignants qualifiés pour le plein temps. L'interviewé Garamba montre comment dans un tel cas, il se débrouille en recrutant des enseignants qualifiés à temps partiel. Il s'exprime en ces termes :

« En plus de cela pour certains cours que nous manquons les enseignants parce que l'école n'est pas mécanisée et payée, nous cherchons des enseignants pour le temps partiel, nous leur donnons quelques cours eh... soit 6 heures ou 12 heures selon leur disponibilité et là ils nous aident toujours à former nos élèves » (Interview Garamba, MAXQDA lignes 80-83).

Quant à l'interviewé Virunga (MAXQDA lignes 494-501), il montre comment il répond, face au manque de certains matériels didactiques, aux besoins des enseignants en fabriquant lui-même certains car il est décorateur. L'interviewé Mulumbu (MAXQDA lignes 147-151) évoque de sa part la gestion des événements perturbateurs des activités pédagogiques comme le cas des visiteurs qui se présentent à l'improviste.

De même, l'interviewé Kundelungu (MAXQDA lignes 220-223) recourt à la rencontre des enseignants face à un problème qui lui semble difficile.

Les infrastructures et équipements de l'école

Les interviews révèlent bien les efforts des chefs d'établissements scolaires pour trouver, sur le plan des infrastructures et équipements scolaires, des réponses adéquates aux situations-problèmes vécues. En effet les infrastructures et les équipements constituent le plus souvent l'un des problèmes majeurs à résoudre dans les écoles à situation de précarité. Voilà pourquoi dans presque toutes les interviews réalisées, chaque chef d'établissement déclare pouvoir se débattre pour trouver solution au problème de la construction de l'école, au problème de l'équipement de l'école en mobilier, matériels, livres et autres. D'où le recours permanent aux partenaires dont les premiers sont les parents d'élèves. En voici le témoignage de Luama :

« Donc aujourd'hui les parents vraiment, même pour la construction des classes, les parents sont là. Cette école a été construite par la paroisse mais les parents viennent d'ajouter euh..., 3 autres classes, pour essayer de, de palier à cette structure que nous organisons maintenant (uhuu). Ça, c'est l'effort des parents (uhuu). Ils ont équipé eux-mêmes les 3 classes en mobilier (uhuu), ils ont construit, ils ont équipé en mobilier, ça c'est, c'est l'œuvre des parents. Donc les parents sont devenus vraiment euh..., des partenaires incontournables (uhuu). Euh..., ils s'impliquent dans la construction des classes, ils équiper les classes, ils payent même les enseignants qui ne sont pas reconnus par, par l'Etat, ... »
(Interview Luama, MAXQDA lignes 210-220).

A part les parents, le chef d'établissement d'une école en situation précaire est dans l'obligation de trouver une solution au problème des infrastructures et des équipements. Les uns contractent des crédits dans les coopératives en vue de répondre au besoin des bâtiments ; et même alors la dette demeure à la charge des parents. Les autres recourent aux ONG, au gouvernement et autres partenaires. C'est le cas de l'interviewé Mulumbu (MAXQDA lignes 212-228) qui explique comment il fait des démarches pour obtenir l'aide pour la construction des classes. C'est aussi le cas de l'interviewé Tumba (MAXQDA lignes 140-147) qui signale qu'il « frappe à des portes » pour chercher des solutions et même si toutes les démarchent n'aboutissent pas.

En conclusion la vision sur le développement de l'école par rapport au quatrième type (leadership situationnel), il se révèle des interviewés qu'un

leader scolaire, surtout en situation de précarité, doit, pour atteindre la qualité de l'éducation, développer la capacité de trouver solution à toute situation qui se présente soit concernant le personnel (s'adapter) soit concernant le processus enseignement- apprentissage, soit concernant les infrastructures et les équipements. À la différence du type de leadership entrepreneurial, cette réaction n'est pas développée stratégiquement ou n'est pas, en d'autres termes, planifiée d'avance, mais découle de la situation.

Critère 2 : La gestion de l'école

Dans les interviews, les éléments de la gestion de l'école par rapport au leadership situationnel, sont traduits par la manière dont le chef d'établissement, face à des situations inattendues voire perturbatrices, peut continuer à demeurer crédible et inspirer confiance par ses capacités d'adaptation. Cela signifie qu'il doit développer la flexibilité et assurer ses collaborateurs en cherchant des solutions adéquates. Ce témoignage de l'interviewé De la Nsélé en dit long :

« Oui normalement à chaque défi, il faut une stratégie, (uhuu) c'est-à-dire vous vous retrouvez devant un fait accompli soit il y a un enseignant qui arrive à l'école sans documents, vous pouvez l'appeler pour lui donner seulement les conseils, vous lui... donnez des orientations même avec les enfants, même avec les parents, c'est ça, c'est que, ... ce sont des stratégies qu'on peut utiliser (uhuu) pour trouver des solutions à chaque défi (oui) si c'est positif si c'est négatif, on doit chercher tous les niveaux comment on peut surmonter les défis (ok) oui (d'accord) surtout par des conseils, des remarques même des échanges (uhuu) oui, oui uuuu ... » (Interview De la Nsélé, MAXQDA lignes 154-162).

L'interviewé De la Nsélé montre par ce passage, la nécessité de trouver une solution à tout problème qui peut surgir comme celui d'un enseignant qui se présente à l'école sans documents pédagogiques. Il évoque pour ce cas précis, le recours à un feedback constructif envers l'enseignant. L'interviewé Mangai MAXQDA (lignes 178-183) utilise, quant à lui, la métaphore de « se couper en morceaux » en évoquant l'attitude d'un leader scolaire qui se sacrifie pour trouver la solution aux problèmes. Il dit en effet :

« En dehors de ça, nous avons dans nos, ... le plan, de dire une fois qu'on peut juste aboutir à des choses comme cela, nous pouvons nous couper en morceaux de façon que les matériels didactiques, les manuels, tout, tout puisse être au moins là pour que nous puissions renforcer notre degré de formation, la qualité éducative, si elle était soit en 60 %, 70 %, qu'on ajoute même 20 % pour que ce soit en 80 % parce que c'est difficile qu'on atteigne 100 % » (Mangai, MAXQDA lignes 178-183).

Le cas de Kahuzi-Biega (MAXQDA lignes 157-159) qui a réfléchi sur la création d'une mutuelle des enseignants pour aider le personnel enseignant à subvenir à leurs besoins suite au maigre salaire, a déjà été évoqué plus haut. Il constitue un exemple de la capacité d'un leader scolaire de trouver la solution à une situation particulière qui surgit ou prévaut à l'école. L'interviewé Virunga (MAXQDA lignes 46-51) abonde dans le même sens en parlant du cas des élèves qui présentent des besoins inattendus à l'école comme les cahiers, les bics, mais il peut s'agir aussi d'un cas de maladie brusque.

En résumé pour ce critère de la gestion de l'école dans le leadership situationnel, il y a lieu de retenir des propos des interviewés que le leader scolaire doit, en plus des stratégies pour la résolution des problèmes prévisibles, développer la capacité d'adaptation aux problèmes inattendus. Il doit alors demeurer optimiste, rassurant, lucide, quelles que soient les situations par lesquelles l'institution passe. En d'autres termes, le leader cherche des solutions au lieu de se laisser écrouler par les situations nouvelles et inattendues.

Ceci nous pousse à parler des relations sociales dans le leadership situationnel.

Critère 3 : Les relations sociales

Comme pour les autres types, ce troisième critère sur le type du leadership situationnel est développé sous deux points pour une école : les relations intérieures et les relations extérieures.

Des relations intérieures

Les interviews ont révélé les éléments comme la communication rapide, la concertation, la responsabilisation, l'adaptation, etc. pour décrire les

relations intérieures au sein d'une école par rapport au leadership situationnel. L'élément adaptation traduit ici le fait que le leader peut changer de style de leadership (participatif, directif, persuasif ou déléгатif) suivant le niveau de ses collaborateurs.

Ces éléments préviennent toute sorte de débacle en cas de situation perturbante et entretiennent une harmonie au sein de l'institution. Ci-dessous, le témoignage de l'interviewé Virunga à ce sujet :

« C'est un travail vraiment qui aide la personne ou les gens eh, à savoir-vivre d'abord dans la société. Parce qu'en gérant les têtes différentes, bon, vous avez telle personne, chacun a sa façon de vivre, son comportement, bon nous aussi nous nous forçons de maîtriser chacun et de marcher avec lui selon sa façon. Parce que c'est ce qui peut aussi, fait aussi problème à d'autres chefs d'établissements il faut savoir quand un enseignant se présente à l'école premièrement elle peut être en retard mais le, parce que c'est un règlement, parce qu'il y a un règlement, ne soyez pas pressé à recourir au règlement sans d'abord demander le pourquoi, le motif. Alors un enseignant qui s'approche, un chef qui s'approche les, ses subalternes l'échange se passe vraiment à l'amiable et..., et puis ce qui pourrait être des problèmes ça ne devient plus problème ça se passe et ça se termine. Et nous gérons comme ça, de cette manière. Oui » (Virunga MAXQDA lignes 188-199).

Selon l'interviewé Virunga, il faut bien connaître ses subalternes pour adapter le style du leadership à appliquer et selon le contexte. Par le dialogue, le chef d'établissement Sandoa (Interview Sandoa, MAXQDA lignes 81-96) parvient à rétablir une bonne relation entre l'enseignant et son élève et cela entretient l'harmonie à l'école. Il faut tout de même souligner le caractère incidentiel des réactions. De même, le dialogue demeure la voie bien indiquée pour régler parfois le problème des enseignants qui semblent insensibles aux remarques données. L'interviewée Okapi en parle en ces termes :

« Bon pour surmonter un défi comme par exemple ce qui concerne les enseignants, tel que je l'ai dit, bon, un enseignant qui semble être insensible aux remarques données, bon, on se met autour d'une table (uuu) ou bien dans une réunion(Uhuu) on en parle et on revient sur le point, on insiste peut-être sans toutefois pointer quelqu'un, tel ceci, ceci, mais on parle d'une façon générale, tout en disant bon, que chacun essaye de tirer ce qui lui concerne, (uhuu) oui, alors ça devient une réunion-là, on dirait soit pédagogique (uuu) et dans ce sens-là nous constatons que quand même à la prochaine occasion, bon (il a changé), il y aurait un changement par exemple, (oui) » (Interview Okapi, MAXQDA lignes 167-175).

En bref, s'agissant des relations sociales et particulièrement des relations intérieures par rapport au leadership situationnel, le leader scolaire doit développer sa capacité d'adaptation afin de trouver des solutions aux problèmes du personnel selon le contexte mais aussi selon les comportements de ces derniers. Il choisit ainsi le style en conséquence.

La différence avec le leadership partagé à ce niveau est que dans le leadership situationnel, le leader choisit le style selon le contexte (niveau des subalternes) et l'objectif poursuivi (voir chapitre 2.1.2). Il peut par exemple déléguer pour l'accomplissement d'une tâche précise alors que dans le leadership partagé, la délégation constitue un mode de gestion pour la promotion des subalternes, pour le transfert d'expériences. Le leadership situationnel est toujours lié au contexte, à l'incident.

Après avoir parlé des relations intérieures, il vaut la peine d'évoquer les relations extérieures pour une institution.

Des relations extérieures

Dans les interviews, les relations extérieures dans le cadre du leadership situationnel, transparaissent des éléments comme le recours aux autres, sortir du cadre. C'est donc la capacité du leader scolaire de faire recours aux autres en cas de problème, en cas des difficultés. Un certain nombre des chefs d'établissements interviewés font explicitement mention du recours aux expériences des autres pour trouver solution à leurs problèmes. C'est le cas de l'interviewé Virunga dans le passage ci-dessous :

« ... quand on ne connaît pas quelque chose il faut aller auprès d'un autre chef s'informer comme on a toujours dit quitter le cadre. On n'est pas enfermé dans les bureaux, il y a de fois nous ne connaissons pas tout car nous savons que nous ne... nous avons été des difficultés, des problèmes parfois, j'ai au moins j'étais auparavant, quand j'étais Directeur de XXX, je m'entretenais avec le directeur de l'EPYYY mais depuis que je suis à XXX, voilà je fréquente parfois le directeur de l'EP YYY et de ZZZZ, le directeur de l'EP ZZZ. Donc s'il y a même des procédures administratives en cas de correspondance à écrire, suite par exemple, un enseignant qui est, qui a commis des fautes, je ne me précipite pas de faire quoi que ce soit sans demander à mes prédécesseurs comment je dois me tenir, me comporter, où est-ce qu'il faut commencer. Même si nous avons des documents nous les consultons mais à part les documents nous demandons aussi des conseils à nos

prédécesseurs qui sont qui nous ont précédé dans les matières, dans les ..., devenir chef n'est pas chose facile » (Interview Virunga, MAXQDA lignes 122-136).

Selon l'interview Virunga, il faut savoir « sortir du cadre » pour se resourcer chez les autres plus expérimentés. L'interviewé Maiko (MAXQDA lignes 165-172) abonde dans le même sens en soulignant le fait que le recours aux autres constitue une solution à beaucoup de difficultés. C'est aussi le cas de l'interviewée Rubitele (MAXQDA lignes 196-199) qui, en plus de ses enseignants, va consulter le conseiller paroissial, le cas de l'interviewé Azandé (MAXQDA lignes 36-45) qui est nouvelle dans la fonction et qui fait recours aux chefs d'établissements voisins de son école.

En bref, concernant les relations extérieures dans le cadre du leadership situationnel, les interviewés soulignent le besoin de recourir aux autres chefs d'établissement comme l'une des stratégies de trouver solution à certaines difficultés qu'ils rencontrent dans l'exercice de leur travail. Il s'agit bien sûr d'une réaction à un événement incidentel.

En conclusion sur le troisième critère des relations sociales par rapport au leadership situationnel, il ressort des interviews que l'adaptation et la flexibilité du leader peuvent jouer un grand rôle dans certains contextes. Le leader doit bien connaître ses subalternes et trouver des stratégies appropriées pour la gestion de chacun et du groupe. De même pour les relations extérieures, le leader scolaire n'a pas à avoir honte de recourir aux autres en cas de blocage ou tout simplement en cas de besoin. Mais alors comment les chefs d'établissement réagissent-ils aux différents contextes dans lesquels ils font fonctionner leurs écoles ?

Critère 4 : Des réactions des chefs d'établissement sur le contexte

A travers les interviews, la vision du développement de l'école portant sur les réactions des chefs d'établissements est décrite. Cela se déroule en trois points le système scolaire de la RDC, la situation socio-politique et la situation socio-économique.

Du système éducatif de la RDC

Les interviews ont relevé le fait que les chefs d'établissements scolaires sont souvent confrontés à beaucoup de situations inattendues qui peuvent être de l'ordre pédagogique (cas de changement brusque de programme), d'ordre administratif (visites intempestives des autorités scolaires ou arrêt des cours suite à des grèves du personnel enseignant), d'ordre sécuritaire (les élèves des écoles en grève qui menacent ceux des écoles qui continuent à fonctionner), etc. Le chef d'établissement scolaire doit donc être continuellement aux aguets et trouver la manière plus ou moins correcte de gérer ces genres de situations. Il doit donc être capable de gérer les imprévus. Cela ressort de plusieurs interviews comme c'est le cas du chef d'établissement Swabukila qui affirme :

« Aussi nous avons les..., les réunions improvisées soit par notre hiérarchie, nous pouvons arriver nous n'étions pas informée qu'il y aura une réunion mais par mégarde nous arrivons nous avons déjà préparé ce que nous allons faire, brusquement on nous appelle : venez telle part il y a réunion (uhuu) bon, ça handicape aussi, bon d'accord c'est toujours par rapport aux activités mais par rapport à ce que moi j'ai prévu dans mon école en ce moment-là, ça bloque (uhuu) ah..., oui c'est ça » (Interview Swabukila, MAXQDA lignes 160-167).

L'interviewé Mulumbu (MAXQDA lignes 105-114) pose le même problème des imprévus qui parfois handicapent toute sa planification du jour. De sa part, l'interviewée Rubitele abonde dans le même sens tout en soulignant qu'il faut réserver du temps aux imprévus comme les visites non planifiées. Elle dit : « nous avons aussi la réception des parents, c'est presque chaque jour, parce que on ne manque jamais de visiteur, il y a un temps réservé pour ces gens-là » (Interview Rubitele, MAXQDA lignes 147-149).

Bref, les chefs d'établissement se voient exposés à des réactions spontanées à des situations non prévues, ils doivent cependant apprendre à gérer ces imprévus en les planifiant aussi d'une manière ou d'une autre.

De la situation socio-politique

A travers les interviews, il est ressorti que les chefs d'établissements scolaires peuvent, dans l'exercice de leurs fonctions, rencontrer des

situations difficiles sur le plan socio-politique qui les exposent à des risques. Ils sont donc appelés à trouver des voies de sortie ou alors parfois à prendre des risques en vue d'apporter un changement. En voici le témoignage de l'interviewé Salonga :

« Bon, d'autres défis comme je l'ai dit avant qu'eh...souvent nous quittons notre milieu pour aller récupérer le salaire à Goma. Alors au cours du chemin il y a souvent des inciviques qui kidnappent les gens, les inciviques qui peuvent ravir même ces salaires. Eh...suite à cela nous manquons comment nous positionner c'est-à-dire, il y a risque de vie, ça c'est aussi un défi que nous avons et nous manquons comment même répondre à ce défi là ou à proposer la solution à ce défi là parce que nous sommes appelés toujours d'aller récupérer le salaire à Goma et l'amener auprès du personnel que nous gérons » (Interview Salonga, MAXQDA lignes 136-149).

Ici Salonga évoque le risque que courent les chefs d'établissement scolaires qui gèrent les écoles à l'intérieur loin des banques. Ils sont chaque fois exposés aux dangers soit de perdre l'argent ou même de perdre la vie. Toutefois, le même chef d'établissement (Salonga, MAXQDA lignes 175-185) révèle qu'ils ont résolu de transférer les salaires des enseignants par des réseaux sociaux comme solution palliative. Le problème des risques est aussi soulevé par l'interviewé Yangambi (MAXQDA lignes 117-126) lorsqu'il montre que les gens pensent que le chef d'établissement scolaire a beaucoup d'argent par le fait de percevoir les frais scolaires et cela peut constituer un danger pour lui. Il aurait souhaité que le système de la prime payée par les parents soit supprimé. L'interviewée Luama (MAXQDA lignes 341-347) évoque quant à elle, le risque d'être mal vu par les parents d'élèves suite au fait de faire payer les frais de scolarité aux parents.

Encore une fois, les chefs d'établissement se voient exposés à des réactions spontanées face à des situations non prévues. Ces situations d'insécurité, ces situations de soupçons ou de jalousie relèvent de la précarité dans laquelle toute la société se trouve en RDC surtout dans les parties en crise comme l'Est de la RDC. Toute la société doit être impliquée dans la recherche de la solution : il y a donc besoin de plaider auprès du pouvoir pour la pacification mais aussi une sensibilisation de toute la société à des valeurs humaines.

De la situation socio-économique

Les interviews révèlent que les chefs d'établissements se montrent plus ou moins sensibles aux problèmes divers de la communauté scolaire en vue d'y apporter des solutions. Il peut s'agir ici des problèmes sociaux ou économiques des agents ou des élèves. Le chef d'établissement est appelé à cerner les problèmes de chaque membre de la communauté afin d'y apporter solution ou tout au moins de suggérer une voie de solution. Comme exemples, il y a lieu de citer les cas d'événements malheureux comme les deuils, les catastrophes naturelles, les accidents, la perte de salaire mais également des événements heureux comme le mariage, etc. Parfois ces événements ne sont pas d'emblée réglés par les textes officiels régissant l'école et le chef d'établissement doit trouver une piste de solution. C'est donc la capacité de gérer la complexité. L'interviewée Luama en donne un exemple :

« Il y a aussi dans le social, comment s'occuper, comment les enfants, enfants et enseignants puisque nous faisons ça, enseignants, corps enseignant et élèves comment les enfants peuvent être sensibles aux problèmes des démunis, aux problèmes des éprouvés (uhuu), éprouvés, des enfants qui perdent leurs parents. Dernièrement, nous avons vu au 1er trimestre, il y a 3 enfants qui ont perdu leurs pères, un enfant qui a perdu sa maman et une famille, un enfant de 1ère année dont la maison a été incendiée (Incendiée) uuh. Tout ça, on appelle ça, cas sociaux donc les enfants, nous comme éducateurs et les enfants doivent être initiés à s'occuper des autres qui souffrent, qui sont démunis et on avertit les parents (uhuu) quand nous avons un cas d'un, d'un décès d'un membre de notre famille, notre grande famille soit un parent d'un enfant, nous avertissons les parents à travers des communiqués, nous avons un parent de tel, d'un enfant de notre école qui a perdu sa maman, qui a perdu son papa, qui a perdu son frère ou bien parmi le corps enseignant, un enseignant qui est éprouvé (uhuu), pour les enfants nous avons ce qu'on appelle des cas sociaux (uhuu) donc les enfants amènent ne fut-ce que 50 fc quand ça sera pour autant d'élèves (oui) ça va constituer un montant et qu'est-ce que nous faisons, nous voyons l'enfant qui a été frappé par le deuil, supposons que c'est un enfant de 2e année, nous avons 4 classes de, de 2e année ici (uhuu) 4 classes (uhuu), nous prenons les 4 classes, c'est dans laquelle il y a l'enfant qui a été éprouvé, nous prenons ces petits enfants, nous cherchons un moment après la classe, les enseignants du, du, des classes concernées 4 enseignants (uhuu) accompagnent (uhuu) les enfants pour aller donner (uhuu) condoléances en famille (uhuu), pour que les enfants dès le bas-âge, sachent aussi euh... (vraiment c'est...) s'occuper uuh... de ceux qui sont frappés par le deuil par

exemple (uhuu). Quand il y a naissance aussi, ce ne sont pas seulement des cas malheureux, là aussi les enfants doivent dire Mwanakwira (ehhehe), même un savon (oui) ; ils vont aller dans la famille pour acclamer le nouveau venu dans la famille. Les enseignants aussi, c'est la même chose (Ok), quand euh, tout ça, sont des cas sociaux » (Interview Luama, MAXQDA lignes 298-327).

L'interviewé Kundelungu (MAXQDA lignes 80-86) et (MAXQDA lignes 276-282) fait lui aussi mention de la solidarité entre enseignants par le fait que les enseignants payés par l'Etat acceptent de partager leurs salaires avec les non payés. De même les mêmes enseignants acceptent de payer parfois les frais des examens pour un enfant dont les parents sont démunis. Cela développe la confiance et l'attachement des parents envers l'école.

En bref, concernant le sous-critère de la situation socio-économique pour les réactions des chefs d'établissement au contexte et cela par rapport au leadership situationnel, un leader scolaire doit développer la sensibilité aux problèmes socio-économiques de la communauté mais aussi la capacité d'y apporter des réponses plus ou moins adéquates. Encore une fois, les chefs d'établissement se voient exposés à des réactions spontanées face à des situations non prévues. Cela relève de la complexité du rôle d'un leader scolaire surtout dans des milieux précaires. Il n'est pas à l'école seulement pour l'administration et la pédagogie, il est appelé à jouer beaucoup d'autres rôles dans la société. Dans les milieux ruraux, le leader scolaire est en même temps un animateur social, c'est-à-dire il doit éclairer la société sur plusieurs plans : politique, sanitaire, religieux, etc.

En résumé sur le critère 4 portant sur les réactions des chefs d'établissements au contexte et par rapport au leadership situationnel, trois grands éléments sont à considérer pour un leader scolaire : la capacité de gérer les situations inattendues ou imprévus, la capacité de prendre des risques dans le cadre de son travail mais également la sensibilité aux problèmes socio-économiques de la communauté en vue d'y apporter des réponses. C'est donc la capacité de gérer la complexité. En effet, comme indiqué dans les lignes précédentes, ils se trouvent continuellement exposés à des réactions spontanées face à plusieurs situations imprévues.

Critère 5 : Souhaits des chefs d'établissements

Dans les interviews, les souhaits des chefs d'établissements sont exprimés concernant leur sécurité sociale et politique compte tenu des risques qu'ils courent dans l'exercice de leur métier. En effet, bien des chefs d'établissements souhaitent que l'Etat congolais prenne en charge l'éducation, notamment un salaire décent pour les enseignants, la construction et le fonctionnement des écoles. Cela leur éviterait des confrontations avec les parents relativement à la paie des frais scolaires. Certains parents sont très allergiques à la paie des frais scolaires pour leurs enfants soit à cause de leur situation de pauvreté soit par mauvaise volonté. De tels parents sont souvent brutaux ou arrogants envers les chefs d'établissements lorsqu'il s'agit de leur faire payer. Un autre fait est que lorsque l'Etat proclame politiquement (c'est-à-dire pour plaire au peuple ou pour des visées propagandistes) la gratuité de l'éducation de base sans mettre les moyens conséquents, ce sont les chefs d'établissements scolaires qui en deviennent victimes. Les parents s'en prennent à eux lorsqu'ils plaident pour le bon fonctionnement des écoles. Le témoignage éloquent à ce sujet vient de l'interviewé Yangambi :

« Moi je pense que, comme je viens de le dire, ce dernier temps, le problème des chefs d'établissements, c'est surtout les finances, la prime. Trouver la prime-là, tout le monde s'implique, veut s'impliquer, les parents, consort ; donc vous voyez que ce n'est pas toujours facile. La plupart de fois tout le monde pense que comme c'est le chef d'établissement, chez, c'est lui qui perçoit l'argent, on croit que c'est lui qui a maintenant l'argent et tout le monde veut croire que... I : C'est lui qui est en train de consommer... C'est vraiment le grand défi, moi personnellement, si on pouvait résoudre ce problème-là de prime, en tout cas même supprimer. Nous, chefs d'établissements, nous serons vraiment à l'aise, on pourrait faire le travail plus calmement sans contrainte, sans peur, c'est ça en tout cas, je trouve que c'est ça Uh ! C'est surtout cela » (Interview Yangambi MAXQDA, lignes 114-126).

L'interviewé Yangambi traduit par ce passage la situation de plus d'un chef d'établissement scolaire. La démission de l'Etat de ses responsabilités met les chefs d'établissements scolaires en insécurité. Il souhaite qu'on mette fin au paiement de la prime par les parents et que l'Etat prenne en mains, ses responsabilités.

C'est aussi le cas de l'interviewée Swabukila qui plaide pour plus de sécurité des chefs d'établissements scolaires (cas des marches dans les villes). Elle dit :

« Dans le travail, les difficultés sont là vraiment c'est par rapport aux ..., bon un autre problème c'est, c'est le problème de notre pays (uhuu) euh..., soit les insécurités, voyez depuis que nous avons ouvert nous arrivons souvent, nous préparons mais arrivés, arrivés quelque part à telle heure non il y a problème, il faut que les enfants quittent (uhuu). Nous quittons mais on est, c'est aussi un problème puisque le, ce que la sécurité n'est pas aussi assurée à 100% (uhuu) et si nous essayons de résister, il y a maintenant les gens de mauvaise volonté viendront et commencer à jeter des pierres et il y a risque vraiment de trouver des accidents. Ce moment-là aussi, c'est un problème, la sécurité aussi n'est pas assurée (uhuu). Euh..., c'est parmi aussi les problèmes (uhuu) euh..., (Ok) Ok » (Interview SWABUKILA MAXQDA lignes 170-179).

Les écoles de plusieurs villes sont en fait devenues les cibles de plusieurs manifestations publiques car souvent les manifestants veulent avoir un grand public à la fois. Cela expose les communautés scolaires surtout (chef d'établissement, enseignants et surtout les enfants) à de grands dangers. Swabukila dénonce ce genre de comportement. La sécurité des écoles doit être assurée par tous.

L'interviewé Mangrove, quant à lui (Mangrove MAXQDA lignes 194-200) invite le gouvernement congolais à éviter les discours démagogiques comme la déclaration de la gratuité dans toutes les écoles primaires alors que plusieurs écoles ne sont pas encore financièrement prises en charge par l'Etat. Cela insécurise les chefs d'établissements de cette catégorie d'écoles. Bref, pour ce critère des souhaits des chefs d'établissements dans le cadre du leadership situationnel, il s'avère que les leaders scolaires vivent beaucoup d'événements incidentiels qui les exposent ainsi que les communautés scolaires en danger. Ils plaident à travers les interviews, à plus de sécurité pour eux et les écoles.

Conclusion

En conclusion sur ce quatrième type : le leadership situationnel, il ressort des propos des chefs d'établissements scolaires interviewés que le leadership situationnel constitue l'une des stratégies pour l'éducation de

qualité et surtout en situation de précarité. En effet, face aux situations inattendues et parfois perturbantes, le chef d'établissement scolaire fait preuve de flexibilité et de capacité d'adaptation afin de trouver ou suggérer des solutions aux problèmes. D'autre part, il est coincé par les problèmes et contraint à une réaction immédiate. Il adapte son style du leadership au personnel et à la communauté qu'il gère et aux circonstances, pour trouver des solutions aux problèmes pédagogiques autant qu'aux problèmes des infrastructures et d'équipement. Son management résister aux perturbations pour donner l'assurance à la communauté et cela parfois au prix de l'endurance et du sacrifice. Il est prêt à courir le risque pour le bien de son travail et développe enfin la sensibilité aux problèmes socio-économiques de chaque membre de la communauté. Les leaders scolaires plaident enfin pour leur sécurisation dans le métier par rapport aux risques qu'ils courent.

Une autre manière de gérer une école dans ce contexte de précarité, c'est le leadership d'inertie qui constitue le cinquième type de l'exercice d'abduction.

4.3.5 Description du type : Leadership de l'inertie

Le leadership de l'inertie constitue le cinquième type issu du processus de l'abduction. A la différence des autres types déjà décrits, ce dernier malheureusement ne contribue pas à l'éducation de qualité. Par type d'inertie il faut entendre cette catégorie des chefs d'établissements scolaires qui, tout en donnant l'impression qu'ils travaillent pour la qualité de l'éducation, se laissent trahir par leurs déclarations comme des leaders autocratiques sans vision ; ils se focalisent à l'administration ou alors au statuquo.

Critère 1 : La vision du développement de l'école

Ce premier critère sur la vision du développement de l'école est décrit à travers les trois sous-critères : le personnel, le processus Enseignement-apprentissage ainsi que les infrastructures et les équipements.

Le personnel

Ce type est caractérisé par l'absence d'une vision ou d'une vision partagée, et par contre par l'autoritarisme, le formalisme, la routine, le manque de formation continue du personnel etc. L'extrait ci-dessous de l'interviewé Nsélé révèle par exemple un manque de vision de sa part pour la formation du personnel :

« ... moi je viens de faire 15 ans dans les ECP, mes enseignants ont été formés une seule fois avec l'OPEQ, mais je n'ai jamais vu la coordination des ECP ni même la conseillerie là où nous sommes, organiser une formation même un séminaire des enseignants, même une conférence pédagogique. Vous comprenez ! (Uhuu). Comment alors vous voulez que l'enseignement soit amélioré quand même, les, les, ... ceux qui devraient, ceux qui sont sensés d'améliorer l'enseignement ne se soucient pas de cet enseignement ? (Uhuu). C'est ce qui peut-être je voulais vous ajouter. Oui » (Interview Nsélé, MAXQDA lignes 89-96).

Par ses propos, l'interviewé Nsélé révèle finalement que la formation continue de son personnel n'est pas son problème mais plutôt le problème des autres. En effet, pendant 15 ans il attend toujours que la coordination vienne former son personnel. C'est aussi le point de vue de l'interviewé Tshikamba (MAXQDA lignes 106-112) qui semble affirmer qu'il n'y aura pas de qualité de l'éducation tant que l'Etat n'aura pas payé un salaire décent aux enseignants. S'agissant par ailleurs de l'autoritarisme, voici ce que déclare l'interviewé Mulumbu :

« Oui, bon ma façon de travailler, il y a de l'impact. Seulement que en tant que chef d'établissement ce que moi je sais dans la déontologie, on ne doit pas se laisser faire comme ça, il faut donc un service commandé, il faut une loi, donc moi je commande et les enseignants, ils doivent suivre ce que je leur dis, mais certains constatent que peut-être notre chef est méchant à cause des exigences que je leur donne à l'école dans le service, mais c'est vraiment normal, ... » (Interview Mulumbu, MAXQDA lignes 127-133).

Il est vrai que le service commandé peut conduire à certaines performances mais pendant combien de temps et avec quelles conséquences sur le climat de travail, sur les relations sociales et l'harmonie ? De sa part l'interviewé Upemba partage ses expériences positives sur l'initiative de faire fonctionner une école dès ses débuts jusqu'à produire des lauréats.

Cependant le fait de ne parler qu'à la première personne peut révéler un manque de partage de vision ou d'orgueil de sa part. Il dit :

« ... je suis un exemple vivant de la création d'une école et de sa continuité jusqu'à obtenir les diplômes et je remercie le directeur de cette école qui m'avait sous-logé, parce qu'il avait sacrifié sa 6e, la classe de 6e, il dit non, commencez avec cette première. J'avais inscrit 43 élèves, il a dit que 43 élèves c'est déjà un bon début, il fallait avoir de la patience, la patience du ministère de la pêche, quand on jette l'hameçon dans l'eau on ne sait pas où le poisson va provenir pour mordre l'hameçon et j'ai commencé petit à petit. Certains enfants commencent à me fuir et les autres venaient, voilà les petites expériences que nous pouvons partager ensemble » (Interview Upemba, MAXQDA lignes 286-296).

En résumé sur ce premier sous-critère (le personnel) de la vision du développement de l'école dans le cadre du leadership d'inertie, quelques éléments sont à retenir comme le manque de vision claire et partagée sur le développement de l'école, le manque d'un plan de formation continue du personnel enseignant, l'autoritarisme. Cela conduit le leader scolaire et son équipe à naviguer à vue et à ne se préoccuper que de petits soucis du moment. Par ailleurs l'autoritarisme est nuisible à un bon climat de travail, donc nuisible à la qualité de l'éducation. Cela conduit à parler du processus enseignement-apprentissage dans ce cinquième type.

Le processus enseignement-apprentissage

Dans le leadership d'inertie, le processus enseignement-apprentissage porte sur les aspects comme le formalisme et la routine dans les activités pédagogiques de l'école. Ces paroles ci-dessous de l'interviewé Lomako, peuvent traduire son intention de bien faire mais elles peuvent en même temps trahir un formalisme, une certaine routine ou alors une application mécanique des normes. Il s'exprime en ces termes :

« Alors c'est ce qui fait à ce que nous soyons là, chaque jour, chaque matin et ponctuel au travail et faire respecter les normes, les normes de l'Etat, les normes de l'enseignement tout ça, la conscience professionnelle, voilà » (Interview Lomako, MAXQDA lignes 223-225).

Ces propos de Lomako traduisent l'attitude de plusieurs chefs d'établissements scolaires qui se contentent de répondre seulement aux exigences de l'Etat. C'est parfois la loi du moindre effort ou alors un manque

d'autonomie ou de créativité. S'agissant de ses activités quotidiennes, voici également ce que déclare le chef d'établissement scolaire Bili :

« je surveille aussi l'arrivée du personnel enseignant, je surveille aussi l'arrivée des enfants et chaque matin les enseignants déposent leurs documents au bureau et j'essaie de viser, je lis ce que les enseignants ont préparé comme documents pédagogiques et essaie de corriger là où il y a des lacunes et par après, je vais viser et je remets ces documents auprès des enseignants et je les oriente et je les informe que il y a quelque chose que j'ai écrite dans le document et ils doivent en tenir compte et par après j'essaie de voir les documents comptables s'il y a à compléter ou pas et après je programme, ou bien je fais quoi, je vois ce que je prépare, il y a une visite ou bien une observation dans une classe, je prépare cette visite, j'entre dans cette classe et je vois comment est-ce que l'enseignant va enseigner ces leçons, c'est ça le travail que je fais comme routine chaque jour » (Interview Bili, MAXQDA lignes 48-59).

Comme cela transparaît de cette citation, Bili fait de son travail, « un travail de routine de chaque jour ». Et cela peut être, dans une certaine mesure, dangereux pour la qualité de l'éducation surtout si les enseignants perçoivent aussi son action comme une routine. Il faut penser à de nouvelles façons d'agir pour ne pas ennuyer. En effet, comme pour le premier sous-critère, mise à part les activités SERNAFOR, les visites des leçons, etc. qui sont une exigence formelle du système éducatif, très peu de chefs d'établissements s'investissent dans le développement des compétences du personnel. Pourtant avec le peu des moyens dont les écoles disposent il y a lieu d'organiser en plus des activités exigées par la hiérarchie, des formations continues proprement dites du personnel. Comme l'opposition de ce type, ceux qui ont fait allusion à des séances d'analyse sérieuse des résultats ou des performances afin de se remettre en question eux-mêmes à l'exemple de l'interviewé Kahuzi-Biega est choisi, qui dit :

« Peut-être un autre défi pédagogique aussi ce c'est notre système qui présente eh ! le système est tel que l'enseignement au Congo, c'est l'enseignement où, eh ! L'élite alors qui présentait plus d'élèves redoublants, oueh ! où les redoublants, les élèves qui échouent, ça paraît quand même une proportion qui nous inquiète, quand par exemple à la fin de l'année, nous pouvons dire 70 % ou 75 % d'élèves montent de classe. ...Alors les 25% vont où ? ... Alors souvent ces 25% ici, ils ne reviennent plus, ... mais nous avons dit aux enseignants ensemble quand on a fait un grand débat sur la question, nous avons pensé que à part le problème financier

des parents, qui est là à la base aussi des échecs mais nous devons aussi, « questionner » notre approche méthodologique : Est-ce que le climat que nous créons en classe amène les élèves à bien apprendre la ; la matière et à aimer aussi à se mettre au travail. Alors, c'est cela, maintenant la, la plus grande question qu'on ; qu'on se pose et avec les idées de l'enseignement de qualité où nous orientons les enseignants pour dire : posons-nous d'abord la question avant de questionner ailleurs : Où est notre part dans l'échec des élèves, où est notre part dans la performance de nos classes. Oueh ! Alors, c'est ; c'est dans cette voie où nous cherchons maintenant à trouver des solutions aux défis de l'échec et des refaisants, qui est, où les proportions nous inquiètent. Oueh ! » (Interview Kahuzi-Biega, MAXQDA lignes 255-284).

Ici l'interviewé Kahuzi-Biega pose un problème que très peu se posent : « Quelle est notre part dans l'échec des élèves ? ». Sans ce genre des questions, il est impossible d'améliorer la manière de faire et partant, d'améliorer la qualité de l'éducation.

En résumé sur ce sous-critère de l'enseignement-apprentissage dans le leadership d'inertie, des interviews révèlent que ce type manque de la vision sur le développement de la pédagogie dans leurs écoles. Ils attendent les solutions des autres personnes au lieu de mobiliser toutes les énergies qu'ils ont pour renforcer la compétence des enseignants, organiser des évaluations en communauté d'apprentissage, développer le matériel pédagogique etc.

Les infrastructures et équipements de l'école

Avec les types précédents, il a été suffisamment démontré que les infrastructures et les équipements scolaires exigent du chef d'établissement beaucoup de dynamisme, de plaidoyer, de sensibilisation pour que les écoles soient bien construites et équipées. Mais il n'est surtout pas question de pleurnicher sans rien faire. Pourtant les interviews du type d'inertie montrent le transfert de la responsabilité aux autres : l'Etat, les partenaires, les ONG. Ce type de leaders oublie de fournir des efforts locaux. En voici un exemple :

« ... et aussi nous tendons les, nos mains à ceux qui peuvent aussi nous aider, peuvent aussi nous venir en aide en nous formant, en nous interpellant dans de ... dans plusieurs formations-là et en nous encourageant et en nous soutenant en matériels, en manuels scolaires, tout ça, (Uhuu) ce que nous préfererions du

moins avoir de la part de nos partenaires, des gens qui peuvent nous venir nous aider, suivre notre formation, la formation de nos enfants pour que l'enseignement aille de l'avant (Uhuu) ici à l'EP XXX, (Uhuu) oui c'est ça » (Interview Lomako, MAXQDA lignes 90-97).

De sa part l'interviewé Nsélé suppose que l'amélioration de la qualité de l'éducation c'est seulement l'affaire des promoteurs. Il dit : « Comment alors vous voulez que l'enseignement soit amélioré quand même, les, les, ... ceux qui devraient, ceux qui sont sensés d'améliorer l'enseignement ne se soucient pas de cet enseignement ? (Uhuu). C'est ce qui peut-être je voulais vous ajouter. Oui » (Interview Nsélé, MAXQDA lignes 93-96). L'interviewé Mont-Hoyo (MAXQDA lignes 174-177) de dire que les portes sont grandement ouvertes pour attendre les aides.

Ce type se focalise sur « tendre la main » et « d'ouvrir les portes », et montre une position sans initiatives, sans chercher, sans mener des démarches et sans mener des plaidoyers auprès des partenaires.

En conclusion sur ce critère de la vision sur le développement de l'école par rapport au cinquième type (leadership d'inertie), les interviews révèlent que ce type manque de vision, manque d'initiatives et se contente de s'acquitter des tâches qui sont seulement exigées par la hiérarchie. Leurs propos frisent de l'attentisme, mais aussi plus de plaintes, de culpabilisations que de suggestions, d'initiatives, ce qui ne peut contribuer à la qualité de l'éducation.

Critère 2 : La gestion de l'école

Par rapport au leadership d'inertie, il se montre par rapport à la gestion de l'école l'autoritarisme excessif du leader et le manque de crédibilité ou de confiance. En effet, la lecture des interviews peut révéler une crise de confiance entre le leader et ses administrés même si cela n'est pas explicitement avoué. L'extrait ci-dessous illustre bien ces propos :

« Vous comprenez, (uhuu) l'enseignant devient contrôleur du Directeur, au lieu que le Directeur soit le contrôleur de l'enseignant ; qui inspecte qui ? (uhuu) Le directeur n'est plus l'inspecteur, mais c'est l'enseignant qui devient l'inspecteur même si vous le visitez bien sûr, vous pouvez le coter bien sûr mais vous verrez que tout ce que vous allez faire par rapport maintenant à la rémunération ça va

tourner en rond, les résultats ne seront plus comme vous les attendiez ... » (Interview Nsélé, MAXQDA lignes 44-49).

Cet extrait démontre à suffisance qu'il y a une perte de confiance entre le leader scolaire et son personnel. Et c'est encore le même interviewé Nsélé (31-33) qui applique le concept « mercenaires » aux enseignants.

De même les interviewées Okapi (MAXQDA lignes 125-128) et Bukama se plaignent du fait que les enseignants ou enseignantes bafouent leurs conseils et leurs remarques. A ce sujet l'interviewée Bukama s'exprime en ces termes :

« ... il y a de fois quand on donne certaines remarques de la manière de garder les enfants auprès des certaines éducatrices, toutes les éducatrices ne sont pas prêtes à recevoir les directives et les conseils qu'on donne, vous donnez un conseil lui il s'en fout du conseil ou bien il se lamente du conseil au moment où c'est la réalité qui peut l'aider à bien orienter son travail, alors ce sont là les quelques défis que nous trouvons dans notre service » (Interview Bukama, MAXQDA lignes 152-158).

Une telle situation révèle un climat malsain entre le leader et ses administrés et cela peut être dû soit à l'autoritarisme du chef ou à d'autres facteurs comme la mauvaise communication, le manque de transparence, le manque de feedbacks constructifs.

En bref, s'agissant de la gestion de l'école, le leader scolaire doit veiller sur la manière de communiquer, sa manière de gérer les avantages et de coopérer avec ses administrés afin de ne pas perdre sa crédibilité.

Critère 3 : Les relations sociales

Les relations sociales en rapport avec le leadership d'inertie sont développées à travers deux sous-critères : les relations intérieures portant sur les aspects comme le manque de collaboration, l'orgueil, les responsabilités non partagées, les conflits, l'ennui et les relations extérieures portant sur le manque d'ouverture aux autres.

Des relations intérieures

L'entretien de bonnes relations sociales au sein d'une école s'avère crucial pour son fonctionnement. Mais si le leader ne favorise pas la

collaboration, le partage des responsabilités, s'il est orgueilleux, il va se développer les conflits, le découragement, la lassitude, l'ennui etc. A ce sujet, à travers cette déclaration du chef d'établissement Mulumbu, il y a lieu de percevoir le type de climat de travail qui peut régner dans son école :

« quelqu'un qui arrive en retard je dois le reprocher, quelqu'un qui n'a pas préparé par exemple je dois lui faire une mise en garde pour ne plus partir sans préparer, il y a des erreurs dans des préparations, je dois contrôler et faire des remarques, il y en a ceux-là qui calculent mal la moyenne de présences; tout ça , je dois reprocher, les documents, la préparation, le journal de classe, je dois, quand je les contrôle chaque jour, d'office je donne les remarques pour montrer ce qu'il faut faire et ce qu'il faut éviter, pour que le travail aille de l'avant » (Interview Mulumbu, MAXQDA lignes 133-140).

Quoique l'intention soit bonne, la manière de dire et peut-être de faire peut conduire à un climat malsain à l'école. De sa part, le chef d'établissement Nsélé affirme s'agissant de la gestion quotidienne du personnel :

« Il y a des journées qui se passent sans problème, (uhuu) on est bien avec tout le monde, il y a d'autres où on se réveille et il y a toujours des problèmes soit avec les collègues enseignants, soit avec les parents, (uhuu) soit avec les visiteurs, (ahaha) tout ça, tout ça ce sont de ..., oui, oui » (Interview Nsélé, MAXQDA lignes 147-151).

Au niveau des relations intérieures, l'harmonie, l'entente est à rechercher à tout prix. Il faut, dans la mesure du possible éviter les conflits et surtout ne pas les accepter comme situation normale comme ces propos de l'interviewé Nsélé peuvent le sous-entendre.

Des relations extérieures

Les relations extérieures se rapportent à un manque d'ouverture ou de coopération envers/avec les partenaires externes. Ce type transparaît des interviews où un chef d'établissement a fait plus que 10 ans dans une école sans aucun partenaire extérieur. Cela ressort clairement de l'interview du chef d'établissement scolaire Rubitele :

« Bon depuis que je suis dans cette école, je n'ai pas encore eu de partenaire (uhuu). Ce sont seulement les parents qui surviennent à tous les besoins que nous rencontrons ici à l'école. Pour tous les besoins que nous, nous ressentons ici à

l'école, mais nous n'avons aucun partenaire, c'est seulement ce dernier temps que nous avons eu seulement l'Oxfam qui nous est venu à l'aide juste pour prévenir l'Ebola en nous donnant le tank (uhuu). Oui c'est ça le don que nous avons reçu seulement cette année et pour les autres années, non (oui) oui » (Interview Rubitele, MAXQDA lignes 206-212).

La même réalité se retrouve chez les interviewés Azande (MAXQDA lignes 136-138), Mont-Hoyo (MAXQDA lignes 16-18), Swabukila (MAXQDA lignes 211-213). Il faut aussi souligner que le partenariat n'est pas là seulement pour l'argent ; un partenariat peut être conclu pour les échanges des expériences, pour les visites mutuelles afin d'apprendre l'un de l'autre. Le manque d'ouverture d'un chef d'établissement caractérise donc ce type d'inertie.

En conclusion, ce critère des relations sociales dans le leadership d'inertie se caractérise par un manque d'harmonie, de franche collaboration, de communication positive au sein des écoles mais également par un manque d'ouverture aux partenaires extérieurs ; ce qui peut nuire à la qualité de l'éducation et au développement de l'école.

Critère 4 : Réactions des chefs d'établissement sur le contexte

A travers les interviews, la vision du développement de l'école portant sur les réactions des chefs d'établissements est montrée. Cela se déroule en trois points le système scolaire de la RDC, la situation socio-politique et la situation socio-économique.

Du système éducatif de la RDC

S'agissant du leadership d'inertie, le système éducatif dans les réactions des chefs d'établissements se caractérise par une attitude de conformisme. Cela transparait de plusieurs interviews surtout concernant certaines tâches administratives qui sont effectuées pour répondre à des exigences de la hiérarchie. C'est aussi le cas de certaines tâches pédagogiques comme les visites de classe qui perdent leur sens car réalisées non pour aider les enseignants mais pour remplir une formalité administrative. L'interviewé Virunga le montre bien par ce passage :

« Oui, nous, ce que nous pouvons ajouter c'est, vous savez que quand on est chef, on a aussi sa hiérarchie. Quand je parle de la hiérarchie, c'est-à-dire je suis est redevable je dois produire aussi des rapports, je dois produire tout ce qui est demandé par la hiérarchie, je dois m'efforcer d'être en ordre et de faire mon devoir en tant que chef. Bon, bien sûr on peut connaître des retards, on est humain mais quand même on s'efforce, ... » (Interview Virunga, MAXQDA lignes 107-112).

De même l'interviewée Swabukila souligne la même réalité en citant tous les rapports qui sont attendus d'elle par sa hiérarchie. Elle s'exprime ainsi :

« Oui bon, par rapport à l'administration je pense que, vraiment le..., dans l'administration c'est faire le rapport surtout puisque l'administration c'est les rapports écrits (uhuu) Euh ..., que nous nous saisissons et nous transmettons à notre hiérarchie, soit rapport de la rentrée, rapport du premier trimestre, deuxième trimestre, rapport de fin d'année, palmarès, les activités pédagogiques comme les PV de quelques réunions pédagogiques, administratives, le compte rendu des parents, les PV du comité de gestion, de l'école, eeh ..., d'autres (uhuu) eeh » (Interview Swabukila, MAXQDA lignes 28-35).

L'interviewé Mangrove (MAXQDA lignes 67-78) abonde dans le même sens en évoquant cette fois les exigences des instructions quant à l'organisation des activités pédagogiques. Quant à l'interviewé Lomami (MAXQDA lignes 277-318), il s'insurge contre les innovations pédagogiques initiées par le gouvernement et les critique comme s'il n'y avait rien de positif dedans. Sa sévère critique trahit certainement une attitude de statu quo, une résistance au changement.

Il se fait voir dans tous ces passages que certaines activités administratives et pédagogiques sont souvent réalisées non seulement pour le besoin pédagogique mais surtout pour répondre à l'exigence administrative, c'est-à-dire pour satisfaire les exigences de la hiérarchie. Cependant tout en répondant aux instructions officielles, les chefs d'établissement se conforment seulement aux exigences.

De la situation socio-politique

Quant au sous-critère de la situation socio-politique par rapport au leadership d'inertie, la caractéristique particulière, c'est le manque d'engagement, d'audace, de courage de dénoncer, de changer une habitude ou d'initier quelque chose du nouveau. Nous pouvons lire cela chez

l'interview Azande qui dit : « Des partenaires, nous n'en avons pas (uhuu). Seulement que nous recevons les salaires de l'Etat (uhuu) et nous faisons payer la prime des parents (uhuu) seulement ça ». C'est aussi le cas de l'interview Mangrove qui se plaint du fait que le gouvernement a doté 45000 Francs Congolais par mois à chaque école primaire comme frais de fonctionnement, mais quand il arrive à la banque, il reçoit 7000 Francs Congolais au lieu de 45000 Francs congolais. Cependant au lieu de réclamer le droit de l'école, comme stratégie, il se résigne et se contente de ces 7000 francs jusqu'à utiliser ses propres fonds pour faire fonctionner l'école. Il s'exprime en ces termes :

« Alors si vous faites les calculs, donc c'est vraiment des frais propres, on s'arrange autrement pour parvenir à acheter de la craie et ainsi de suite, eh..., mais avec les 45000 qu'on avait donnés, si on recevait ça, ça pourrait nous aider, mais présentement c'est 7000 qu'on trouve au compte et avec 7000 francs est-ce que vous pouvez faire fonctionner une école ? (Uhuu). C'est pratiquement impossible, (Uhuu). Eh ..., mais on s'arrange pour faire fonctionner l'école pour arriver jusqu'au bout de l'année scolaire » (Interview Mangrove, MAXQDA lignes 145-151).

L'interviewé Mangrove, tout en s'arrangeant pour faire fonctionner l'école, devrait dénoncer les retenus injustifiés de la banque. La même situation se retrouve chez l'interviewée Okapi (MAXQDA lignes 253-257) qui fait face au même problème. Elle évoque quand même le terme escroquerie de la banque mais sans envisager le fait de dénoncer contrairement à l'interviewée Swabukila (MAXQDA lignes 255-261 ; voir type entrepreneurial, dans le chapitre 4.3.3 : Des réactions des chefs d'établissements/Système scolaire de la RDC) qui se trouve dans la même situation mais qui dit avoir déposé plusieurs réclamations.

De la situation socio-économique

Concernant la situation socio-économique les chefs d'établissements se montrent plus ou moins plaintifs, culpabilisants au lieu d'envisager des solutions aux problèmes. C'est le cas de l'interviewé Nsélé qui rejette la responsabilité de la baisse du niveau seulement à la formation de base comme s'il n'y a pas des lacunes propres à l'enseignement secondaire. Il avance ce qui suit dans son interview :

« ... ce dernier temps, on termine l'école primaire sans savoir ni lire ni écrire, c'est à cause de ce problème dont je vous ai parlé avant, c'est-à-dire l'enfant continue au secondaire avec des lacunes, parce qu'au niveau du secondaire on n'apprend pas à l'enfant d'écrire ni de lire, même de calculer. La formation, la fondation de l'enseignement, c'est à l'école primaire, alors quand l'enfant quitte l'école primaire avec des lacunes, ces lacunes vont continuer jusqu'au niveau du secondaire, (uhuu) il trouve son diplôme dans la section pédagogique, il est recruté, engagé comme un enseignant qui n'a pas une bonne écriture, que lui-même ne sait pas lire, ne sait pas orthographier, il ne sait même pas parler, donc il a un problème de l'orthographe, de l'orthophonie aussi » (Interview Nsélé, MAXQDA lignes 58-68).

C'est aussi le cas de l'interviewé Upemba (MAXQDA lignes 140-148 et 172-177) qui se plaint de la génération d'aujourd'hui et la qualifie de très pernicieuse par rapport aux précédentes. De sa part Lomako (MAXQDA lignes 36-57) se plaint du manque de livres pour les élèves et de formations pour les enseignants et jette toute la responsabilité de former les enseignants et les chefs d'établissements scolaires aux autorités chargées de l'enseignement.

Il y a lieu de constater une certaine inertie des leaders scolaires qui se complaisent à constater, à condamner, à culpabiliser les autres au lieu de s'engager dans la recherche des solutions.

En résumé sur le critère 4 portant sur les réactions des chefs d'établissements au contexte et par rapport au leadership d'inertie, trois grands éléments sont à considérer pour un leader scolaire : les lamentations, la culpabilisation des autres et le manque d'initiatives propres.

Critère 5 : Des souhaits des chefs d'établissements scolaires.

A travers les interviews, quelques souhaits des chefs d'établissements scolaires se révèlent et trahissent une sorte de leadership d'inertie. Les cas les plus saillants sont ceux des chefs d'établissements qui attendent le changement des autres. Ils appliquent la politique de la main tendue. D'où, les expressions comme « tendre nos mains à ceux qui peuvent nous aider », tel/telle peut nous aider, etc. Les aides ne sont pas mauvaises mais il faut également des initiatives locales. Voici un exemple d'un passage d'une interview qui frise cette attitude de « main tendue » :

« Nous enseignons bien sûr, mais de fois nous manquons des équipements qui pourront faciliter à l'enfant à bien étudier. (Uhuu !) Aujourd'hui, nous n'étudions qu'avec, nous n'avons que certains documents, tels que les livres, nous avons eu de, de, de ..., nous avons eu les années antérieures des appuis qui viennent de l'UNICEF et pour les livres mais malheureusement aujourd'hui nous n'en avons plus, (Uhuu !) nous souhaiterions que nous, nous soyons accompagnés par certains partenaires qui ont la bonne volonté pour équiper nos écoles. Sinon l'enfant normalement devait avoir, eh..., son propre livre, son propre manuel (Uhuu !) pour que qu'il puisse travailler bien, eh..., cet encadrement-là, eh..., il serait aussi souhaitable que l'enseignant aussi soit encadré, soit recyclé, l'enseignant qu'il soit aussi formé, eh..., qu'il ait des formations de part et d'autre, qui pourront aussi faciliter à l'enseignant de s'expérimenter du moins dans son travail, (Uhuu !) surtout ça et mais malheureusement ces appuis-là ce dernier temps nous n'en avons plus, nous n'en avons plus, (Uhuu ! » (Interview Lomako, MAXQDA lignes 35-48).

L'interviewé Lomako montre à travers ce discours, qu'il attend tout des partenaires et des autorités : la formation continue de ses enseignants comme l'équipement de son école qu'il peut organiser lui-même à son école. Il en est de même de l'interviewé Upemba dans le passage ci-dessous :

« A part ça, un autre défi, c'est par rapport à l'église, l'église doit aussi songer à nous aider parce que nous avons fait un effort, mais l'église peut nous aider maintenant à transformer ces bâtiments, parce que si l'église a une vision elle peut récolter un peu de moyens et se dire après 5ans, après 10 ans on peut commencer à changer les bâtiments qui sont en planches et les transformer en durs, peut-être que moi je ne serai pas là, mais moi j'ai commencé ce que j'ai commencé, on peut maintenant améliorer. Si à l'intérieur de ça, il n'y a pas de pavement, on peut déjà commencer à penser au pavement, si nous avons des bancs fixes, on peut changer les bancs fixes en pupitres et cela influencerait les effectifs, on quitterait de ces effectifs qui sont en baisse pour les effectifs qui peuvent peut-être augmenter et changer un peu les finances de l'école » (Interview Upemba MAXQDA lignes 125-136)

L'interviewé Upemba, au niveau où l'école se trouve, voudrait tout laisser à son Eglise et cela n'a pas de sens. Il devrait plutôt se joindre à son Eglise ou même impliquer l'Eglise dans son plan qu'il a élaboré pour son école au lieu seulement de dire qu'il laisse le reste des travaux entre les mains de l'Eglise. Il y a un manque d'initiative, c'est de l'attentisme. Des exemples pareils apparaissent ici et là dans les interviews. Un dernier

exemple, c'est le cas de l'interviewé Azande (lignes 136-138) et Mont Hoyo MAXQDA lignes (169-177) qui se plaignent du fait de ne pas avoir des partenaires. Ils disent les attendre à l'école plutôt que de mener des démarches pour les chercher.

« Ça, vraiment, nous encourageons de telles initiatives, eeh ... si nous faisons appel à d'autres organisations aussi de nous venir en aide, les portes sont grandement ouvertes mais jusqu' à présent nous n'avons pas au moins une association ou bien une ONG qui est venue nous aider, mais les portes sont grandement ouvertes s'ils venaient, nous sommes prêts à les accueillir » (Interview Mont-Hoyo, MAXQDA lignes 166-177).

En résumé pour ce dernier critère du leadership d'inertie, les interviews révèlent que certains leaders attendent que le changement dans leurs institutions soient opérés par d'autres personnes. Ils montrent un degré vraiment inférieur d'engagement personnel pour le changement.

Conclusion

En conclusion sur le leadership d'inertie qui constitue le cinquième type, il sied de remarquer que les déclarations des chefs d'établissements scolaires interviewés montrent que le leadership d'inertie constitue un handicap au développement de la qualité de l'éducation dans une école. En effet, le manque de vision sur le développement de l'école ou le fait de ne pas partager la vision lorsqu'il y en a une ; le fait de se complaire dans le statu quo, dans le conformisme, dans le formalisme ou la routine ; le fait de manquer d'ouverture et de ne pas partager les responsabilités ; le fait de se plaindre et de culpabiliser les autres ; (...), ne peut qu'entraîner comme conséquences cumulées : l'ennui du personnel, la lassitude, les conflits, le manque de crédit envers le leader et cela ne peut que constituer un frein au développement de la qualité de l'éducation dans une école.

4.4 Synthèse des résultats

L'analyse abductive des trente interviews des chefs d'établissements choisis dans les écoles maternelles, primaires et secondaires du Nord Kivu a dégagé cinq critères qui constituent le champ et dans lesquels cinq types du leadership scolaire s'étendent (voir chapitre 4.2). S'agissant des

critères, il a été question de dégager des interviews : la vision du développement de l'école (concernant le personnel enseignant, le processus enseignement-apprentissage et les infrastructures), la manière de gérer l'école, les relations au sein et à l'extérieur de l'école, les réactions des chefs d'établissements au contexte (système éducatif, situation socio-politique et situation socio-économique) et enfin les souhaits de ces derniers envers l'Etat et différents partenaires. Quant aux types de leadership, l'analyse a dégagé le leadership pédagogique ou instructionnel, le leadership partagé, le leadership entrepreneurial, le leadership situationnel et le leadership d'inertie. La synthèse des résultats ci-dessous s'articule ainsi sur la description de ces cinq types de leadership qui s'étendent sur les cinq critères.

Type 1 : Leadership pédagogique ou instructionnel

De l'analyse des interviews, il s'est dégagé que ce type de leaders scolaires du Nord-Kivu en situation de précarité se focalisent sur le processus enseignement-apprentissage (organisation et animation des situations d'apprentissage, gestion de la progression des apprentissages, formation continue des enseignants sur les méthodes pédo-centriques, ...). Ils visent la réussite scolaire comme stratégie de développer l'école. La réussite attire les parents et les enfants à l'école et cela leur permet de répondre aux besoins comme les infrastructures et les équipements. Ils fournissent des efforts pour le renforcement des compétences du personnel enseignant. Malgré les moyens très réduits, ils motivent le personnel par la qualité des relations sociales et la transparence de la gestion. Ils développent les échanges avec les autres écoles et se montrent assez créatifs et innovateurs.

Type 2 : Le leadership partagé

S'agissant de ce deuxième type, l'analyse abductive des interviews a révélé que l'accent est mis sur la gestion collégiale de l'école pour surmonter la précarité. Il s'agit ici de partager la vision, les objectifs, la planification et l'évaluation avec toutes les parties prenantes de l'institution scolaire : enseignants, élèves, parents et autres partenaires éducatifs. Ils instaurent

également à l'école une communication transparente, un climat de justice et créent le sentiment d'appropriation (ownership) chez tous. Avec ce leadership partagé, le chef d'établissement transfère ses expériences aux subalternes tout en collaborant avec les partenaires extérieurs. Et face aux défis de la précarité, il est aussi capable d'initiatives locales en vue de répondre un tant soit peu aux problèmes du personnel et de l'école. Bien d'exemples des mutuelles, de la solidarité d'écoles ou du personnel ont été évoqués par les leaders scolaires interviewés.

Type 3 : Le leadership entrepreneurial

S'agissant du leadership entrepreneurial, il est ressorti des interviews que ce type s'applique à l'entrepreneuriat pour vaincre la précarité dans leurs écoles. Il est ici question de développer la créativité dans plusieurs domaines de la vie scolaire comme l'entraînement du personnel enseignant dans la production du matériel didactique localement, dans la variation des méthodes d'enseignement ; le plaidoyer auprès des partenaires pour l'amélioration des infrastructures et l'augmentation des équipements scolaires. Parfois les circonstances difficiles rendent certains chefs d'établissements des « touches à tout » : pédagogue, menuisier, décorateur, agriculteur, éleveur, etc. Et cela n'est possible que dans un contexte de crédibilité afin d'initier des projets d'autofinancement à l'intérêt de tous. Ils cultivent aussi l'esprit d'ouverture (écoute active), la collaboration et travaillent en réseau avec les autres écoles, avec les partenaires pour le développement de l'école. Et comme des initiatives pour innover ne manquent pas de faire naître une certaine résistance, il faut également être capable de résister à l'adversité.

Type 4 : Le leadership situationnel

L'analyse des propos des chefs d'établissements scolaires interviewés a suffisamment montré qu'en situation de précarité, le leadership situationnel constitue une des stratégies pour améliorer l'éducation de qualité de l'éducation. En effet, face aux situations inattendues et parfois perturbantes, certains chefs d'établissements ont témoigné qu'ils font preuve de flexibilité et de capacité d'adaptation afin donc de trouver ou suggérer des

solutions aux problèmes. Ils se voient souvent exposés à des réactions spontanées face à des situations non prévues. Ces situations d'insécurité, de soupçons ou de jalousie nécessite un plaidoyer auprès du pouvoir pour la pacification mais aussi une sensibilisation de toute la société à des valeurs humaines. Les chefs d'établissements scolaires adaptent le style du leadership au personnel et à la communauté qu'ils gèrent et selon les circonstances. Ils s'efforcent de trouver des solutions aux problèmes pédagogiques autant qu'aux problèmes des infrastructures et d'équipement. Ils développent la résistance aux perturbations pour donner l'assurance à la communauté et cela parfois au prix de l'endurance et du sacrifice. Ils courent des risques pour le bien du travail et développent enfin la sensibilité aux problèmes socio-économiques de chaque membre de la communauté.

Type 5 : Le leadership d'inertie

Pendant que tout le monde voulait prouver qu'il fournit des efforts pour développer la qualité de l'éducation, l'analyse des interviews a quand même révélé un leadership d'inertie chez certains. Et cela constitue un handicap au développement de la qualité de l'éducation dans une école. En effet, les déclarations de certains interviewé(e)s ont trahi chez eux, l'absence d'une vision claire sur le développement de l'école ou le fait de ne pas partager la vision lorsqu'il y en a une ; le fait de se complaire dans le statu quo, dans le conformisme, dans le formalisme ou la routine ; le fait de manquer d'ouverture et de ne pas partager les responsabilités ; le fait de se plaindre et de culpabiliser les autres. Pour la plupart, ils s'appliquent sérieusement à l'administration et aux normes ou règles formelles croyant bien faire. Ils se préoccupent très peu du changement à opérer, des initiatives en comptant sur les efforts des autres pour changer la situation de leurs écoles.

Il faut cependant souligner que ces types sont des types idéals (voir point 3.4.4 portant sur l'abduction où le type idéal a été défini comme une construction intellectuelle, modèle de la réalité et qui permet de comprendre les phénomènes concrets). Il n'y a pas lieu d'enfermer un seul interviewé

dans un type spécifique. Ces types ont caractérisé plusieurs chefs d'établissements interviewés mais à des degrés différents.

Le tableau n° 4 ci-dessous généré par le processus d'abduction synthétise tous les résultats décrits ci-dessus : les types, les critères et les sous-critères en proposant une certaine description à chaque niveau.

Tableau 4 : Synthèse des résultats : description des types selon les interviews

Types		Leadership instructionnel	Leadership partagé	Leadership entrepreneurial	Leadership situationnel	Leadership de l'inertie
		Critères				
Vision pour le développement de l'école	Personnel	Axé sur les performances des enseignants dans la classe	Axé sur la communication partagée	Axé sur les initiatives créatives	Axé sur une réponse liée aux situations	Axé sur une administration formelle
	Processus Enseignement Apprentissage	Bonne instruction par l'activation en classe et l'enseignement basé sur les compétences	Instruction par consensus élaboré dans les communautés	Engagement personnel dans la production de matériel didactique	Recherche obstinée des solutions aux problèmes	Un enseignement routinier et formalisé.
	Infrastructures et équipements	Projets de construction et/ou d'équipement d'écoles pour l'éducation de qualité	Souci d'amélioration partagé	Activités pour l'amélioration des infrastructures et équipements	Recherche obstinée des solutions aux problèmes	Pas ou très peu d'initiatives
Idée sur la gestion de l'école		Axé sur l'apprentissage de la justice mutuelle	Axé sur la communication et partage des avantages	Axé sur la crédibilité, la confiance Projets pour l'autofinancement	Demeurer crédible et clair pour chaque problème qui arrive	Manque de crédibilité et de fia

Relations	Intérieures	Motiver, encourager, bon climat, Prêcher par l'exemple (rôle modèle)	Délégation, participation des subalternes Respect, promotion des subalternes Transfert d'expériences	Esprit d'ouverture (écoute active) Développement pour le bien de tous, collaboration	Communication rapide, concertation, responsabilité collective Dialogue	Ennui, lassitude, conflits Ne pas associer les autres, orgueil, responsabilités non partagées
	Extérieures	Echanges d'expertise Réseautage	Collaboration inter-écoles, Intégration des parties prenantes dans la prise des décisions	Créativité dans la collecte des moyens pour le renforcement de l'école	Recours aux autres	Manque d'ouverture
Contexte / La façon avec laquelle le CE se voit en relation avec le contexte de l'école	Système scolaire	Lutte contre la pléthore, l'élitisme, l'enseignement théorique	Remise en question de certaines dispositions	Plaidoyer pour le changement du système	Gestion des imprévus	Status quo Aucune perspective pour les partenaires
	Situation sociopolitique	Education à la paix, promotion des valeurs	Dénonciation du système sociopolitique injuste	Résistance contre l'adversité	Prendre le risque pour le changement	Acceptation de la situation
	Situation socio-économique	Variation des méthodes selon le contexte	Entraide et solidarité mutuelle	Développer les activités créativité, marketing pour l'école	Perception de la situation complexe	Plaintes, culpabilisation des autres

Souhaits	Souhait de voir l'Etat, les Eglises et promoteurs d'écoles pour la formation continue et l'équipement des écoles Souhait du suivi des enfants à la maison par les parents	Souhaits de travailler en réseau de proximité	Souhait de voir la prime des parents supprimée pour l'honneur de l'enseignant	Besoin de plus de sécurité sociale et politique pour les chefs d'établissements	Le Changement doit venir des autres, par exemple la hiérarchie.
----------	--	---	---	---	---

Source : Recherche personnelle

5 Discussion : Le leadership scolaire compte pour la qualité de l'éducation

Dans ce cinquième chapitre de l'étude, la synthèse des résultats pertinents de ma recherche est fournie tout en confrontant ces derniers aux théories évoquées dans le deuxième chapitre et dans le discours scientifique. Il sera question, en premier lieu, de les reprendre un à un et de montrer en quoi ils tentent de suggérer une réponse aux questions de la recherche (5.1). En deuxième lieu, ces mêmes résultats seront interprétés par rapport à la théorie scientifique sur le leadership scolaire et la qualité de l'éducation. Ici je vais non seulement situer ces résultats dans le discours scientifique mais encore montrer en quoi ils contribuent à l'avancement de la science (5.2).

5.1 Résumé des résultats

Dans le premier chapitre de l'étude (1.2), il a été fait mention du contexte de précarité dans lequel la plupart des écoles fonctionnent et des défis auxquels les leaders scolaires sont confrontés dans la quête de l'éducation de qualité. Le problème sur lequel porte cette recherche, c'est donc la situation d'incertitude dans laquelle se trouvent bien des chefs d'établissements scolaires en situation de précarité pour développer la

qualité de l'éducation. Il y a lieu de rappeler que le système scolaire de la RDC, comme c'est le cas dans d'autres pays d'Afrique, se caractérise par un taux très élevé de précarité sur plusieurs plans : processus enseignement-apprentissage, infrastructures et équipements scolaires, situation de pauvreté des parents, salaires dérisoires des enseignants, insuffisances du système, etc. Cela influe négativement sur la qualité de l'éducation. Dans un tel contexte, diriger une école relève d'un héroïsme pour espérer développer la qualité de l'éducation car il faut être capable de lutter sur plusieurs fronts à la fois. Rachel Roegan et Carolyn Riehl (2012) parlent quant à elles, d'endosser des responsabilités complexes dans un environnement instable. Pourtant les recherches montrent, comme cela figure au chapitre de l'état de la recherche (chapitre 2.1.1) de cette étude, la nécessité de l'éducation de qualité pour tout apprenant comme son droit. Ce qui veut dire que même en situation de précarité, l'enfant a toujours droit à une éducation de qualité. Après avoir circonscrit les recherches antérieures sur le leadership scolaire, et surtout le leadership scolaire en situation de précarité, un coup d'œil a été jeté sur les théories du leadership, sur les dimensions d'une éducation de qualité et sur les indicateurs d'une précarité (2.1) avant de scruter un peu la situation actuelle du leadership scolaire en RDC (2.2). L'intérêt de la recherche a été fourni (2.3). La question de recherche qui a guidé cette étude est formulée de la manière suivante : quelles stratégies ou quels leaderships les chefs d'établissements scolaires en RDC mettent-ils en place pour développer la qualité de l'éducation dans un contexte de précarité ? Et de cette question principale découlent les deux questions spécifiques suivantes : 1) Comment, dans la gestion quotidienne, les chefs d'établissements répondent-ils à l'exigence de la qualité de l'éducation dans cette situation de précarité ? 2) Quelles sont leurs expériences pour transformer progressivement les écoles précaires en écoles viables ?

Tel que décrit dans le chapitre de la méthodologie (chapitre 3), cette recherche a été menée avec l'approche qualitative (chapitre 3.1) car les expériences particulières des chefs d'établissements confrontés à la précarité relèvent d'un fait social, des attitudes à adopter face à la précarité dans le souci d'améliorer la qualité du processus de l'enseignement et de

l'apprentissage dans les écoles. Quant à la collecte des données sur terrain, j'ai fait recours aux interviews semi-structurées. A ce sujet trente interviews ont été menées auprès de 30 chefs d'établissements scolaires de la maternelle, du primaire et du secondaire dans la région du Nord-Kivu (chapitre 3.3) et issus de plusieurs catégories d'écoles : publiques non-conventionnées, publiques conventionnées et privées mais également de milieux variés : ruraux, semi-urbains et urbains (chapitre 3.2).

Les résultats des données sont développés en quatre étapes : le portrait de chaque interviewé a été fait (4.1) et une analyse déductive, inductive et abductive de ces 30 interviews avec l'aide du logiciel MAXQDA a dégagé 5 critères et 8 sous-critères. Ces critères sont les suivants : la vision du développement de l'école (avec trois sous-critères : vision sur le développement de l'école, le personnel, et les infrastructures scolaires), la gestion de l'école, les relations sociales (avec deux sous-critères : les relations internes et les relations extérieures), les réactions des chefs d'établissements au contexte (avec trois sous-critères : le système scolaire, la situation socio-politique, et la situation socio-économique) et enfin, les souhaits des chefs d'établissements. La combinaison de ces cinq critères et 8 sous-critères a abouti à cinq types du leadership scolaire : le leadership instructionnel ou pédagogique, le leadership partagé, le leadership entrepreneurial, le leadership de contingence ou situationnel et le leadership d'inertie) (chapitre 4.2).

Ces résultats sont maintenant discutés dans le chapitre suivant en tentant de répondre aux questions soulevées dans cette étude. Il y a lieu de préciser que l'exploitation des données du chapitre précédent a débouché aux principaux résultats de ma recherche qui se résument en cinq points comme suit : (1) Les valeurs et attitudes des leaders scolaires font la différence, (2) l'implication des parents a une valeur ajoutée, (3) le partenariat et le réseautage jouent un rôle clé dans le développement de la qualité ; (4) Dans des contextes difficiles, certaines stratégies permettent de développer la qualité de l'éducation; (5) dans un contexte de précarité, le type du leadership compte.

Dans la présentation desdits résultats, je vais commencer par ceux qui sont relatifs aux sous-questions de la recherche pour terminer par ceux en rapport avec la question principale de la recherche.

5.1.1 Les valeurs et attitudes des leaders scolaires font la différence

A travers cette étude, certaines valeurs et attitudes ressortent ici et là dans les propos des interviewés comme des caractères à adopter pour un leader scolaire dans une situation de précarité et qui pourraient contribuer au développement d'une éducation de qualité. Il s'agit du sens de sacrifice ; du dépassement de soi, de la créativité et de la résistance à l'adversité.

Le sacrifice et le dépassement de soi

Le sacrifice de soi apparaît dans des contextes précis comme la consécration de son temps, de son énergie, de son argent pour la promotion de l'école. C'est le cas des chefs d'établissements et parfois du personnel enseignant qui déclarent sacrifier leurs salaires pour la construction des écoles pour les rendre plus viables afin de gagner plus d'élèves. L'interviewé Upemba et bien d'autres avouent n'avoir juste reçu que l'arrêté d'agrément pour commencer une école sans aucun bâtiment, sans aucun équipement. Il leur a fallu un grand cœur comme leaders scolaires afin de développer une vision et la réaliser parfois à partir du néant, ce qui demande un esprit positif (optimisme).

La résistance à l'adversité

Toujours dans cette situation de précarité, il vaut mieux la peine de développer la résistance à l'adversité car ils sont souvent nombreux à vouloir décourager certaines initiatives. Les interviewés en témoignent en montrant comment ils ont été taxés soit de méchants soit des rêveurs en initiant les écoles ou en voulant installer une certaine rigueur dans le service afin d'améliorer les performances des élèves. Ce n'est que plus tard et grâce aux bons résultats scolaires qu'ils ont été compris. La résistance à l'adversité suppose également le sens du risque. Cela peut être concrétisé avec les propos des interviewés qui travaillent dans les zones insécurisées comme c'est le cas de certaines écoles rurales à l'Est de la

RDC. Ces leaders scolaires courent souvent des risques avec le transport des salaires des enseignants sur les routes insécurisées.

La créativité et la souplesse (capacité d'adaptation)

S'agissant des contextes difficiles, ma recherche a révélé que la créativité et la souplesse du leader scolaire revêtent une grande valeur. Les interviewés en témoignent dans leurs discours en montrant en quoi ces valeurs les ont aidés à trouver des solutions novatrices à certains problèmes. Etant définie comme « les idées nouvelles qui sont utiles », la créativité est facilitée selon Sylvie Labelle (2001, p.12), par l'intérêt et la curiosité qui sont aussi stimulés, d'une part, par des environnements positifs et des attentes élevées, mais d'autre part, par la persévérance en réponse à un environnement précaire, à la solitude, au sentiment de rejet et de marginalité. Les situations de précarité pourraient donc nourrir la créativité chez les leaders scolaires pourvu qu'ils aient l'esprit ouvert et de curiosité. Quant à la souplesse, les interviewés sont d'avis que les situations difficiles exigent du leader scolaire une dose suffisante de flexibilité. Il doit être capable de s'adapter aux situations parfois troublantes qui se présentent dans la gestion du personnel enseignant, dans la relation avec les élèves, les parents et autres. Il s'agit bien sûr de la souplesse au niveau des modalités et non au niveau des principes de qualité.

5.1.2 L'implication des parents d'élèves a une valeur ajoutée

Ma recherche a montré que le fonctionnement des écoles repose principalement sur les contributions des parents d'élèves. En effet, que ce soit pour l'initiation d'écoles, que ce soit pour leur construction et fonctionnement, que ce soit pour la paie des enseignants, les parents d'élèves constituent les premiers pourvoyeurs. Il transparait clairement des témoignages des chefs d'établissements scolaires interviewés que si leurs écoles existent, c'est d'abord par les efforts des parents. En effet dans le contexte de la RDC où l'Etat n'arrive plus à assumer toute la charge de l'éducation, ce sont les parents qui ont pris la relève. La gratuité de l'éducation de base déclarée depuis quelques années en RDC reste encore théorique au vu de la réalité sur terrain. Dès lors, les déclarations des interviewés selon

lesquels ils s'appuient aux parents pour le développement de l'école se comprennent bien. Les parents sont ainsi impliqués soit par leurs représentants dans les organes de gestion de l'école (membres du comité et du conseil de gestion), soit individuellement comme membre de l'Assemblée générale des parents ou encore lorsqu'il s'agit surtout du suivi de l'évolution des enfants sur le plan de leur formation. Une bonne collaboration avec les parents constituerait, à en croire les interviewés, une des clés non moins sûres pour développer une éducation de qualité. Cette collaboration passe par une bonne communication entre l'école et les parents, la formation des parents, l'intégration des parents dans les décisions et les projets de l'école.

5.1.3 Le partenariat et le réseautage jouent un rôle clé dans le développement de la qualité

En situation de précarité et à en croire les interviewés, le partenariat et le réseautage revêtent une importance capitale dans le développement d'une école sur plusieurs plans. S'agissant du partenariat, il faut distinguer le partenariat avec les parents d'élèves, le partenariat avec les autorités scolaires étatiques et ecclésiastiques, le partenariat avec les organisations humanitaires nationales et internationales, le partenariat avec les entreprises, etc. Quant au réseautage, le fait de travailler en réseau avec les autres écoles dans le pays comme à l'extérieur du pays serait un grand atout pour développer l'école et la qualité de l'éducation. Les interviewés n'ont pas tari d'exemples quant aux avantages du partenariat et du réseautage pour faciliter l'achat d'une concession scolaire, la construction d'une salle de classe, l'équipement de l'école, les échanges d'expériences sur le plan pédagogique, le travail en communauté d'apprentissage, la résolution des problèmes sociaux, etc. Avec la solidarité d'écoles, beaucoup d'écoles précaires ont pu acquérir des concessions et/ou construire ou améliorer les infrastructures scolaires. Bien d'interviewés parlent d'un « réseau de proximité d'écoles » qui consiste en un regroupement d'écoles dans un rayon donné pour les échanges d'expériences. Ce réseau peut momentanément regrouper soit les chefs d'établissements, soit les enseignants pour discuter ensemble un certain nombre des thèmes en

vue de l'amélioration de la qualité de l'éducation. C'est aussi le cas de l'opération « enfance missionnaire » l'œuvre pontificale missionnaire (OPM) au sein de l'Eglise Catholique qui consiste à initier chaque enfant à contribuer dès le bas-âge à la mission évangélique mondiale au mois d'octobre. Des expériences semblables sont aussi évoquées dans d'autres écoles pour mobiliser les communautés scolaires au soutien à ceux parmi eux qui sont éprouvés tout comme ceux qui ont des événements heureux comme la naissance d'un bébé. Pour assurer un bon réseautage, une école nécessite un bon marketing et un bon plaidoyer. En effet face au nombre élevé d'écoles, il vaut le coût de gagner la confiance des parents et des élèves par la qualité de l'offre de l'éducation pour la survie de l'école. Le constat général, et cela est appuyé par les interviewés, est que les parents préfèrent faire inscrire leurs enfants dans les écoles où les performances sont souvent élevées surtout lors des évaluations étatiques. Le marketing a ainsi le rôle de communiquer une image positive des services ou des produits. C'est le cas de l'un des interviewés qui, avec ses enseignants, ont focalisé toute leur attention sur une formation de qualité des enfants et en fin de compte, suite à de bonnes performances, ce sont les parents qui avaient sensibilisé les autres parents pour faire inscrire les enfants dans son école. Le marketing doit donc s'appuyer sur des faits palpables, des résultats réels et non sur un verbiage creux. Le concept « sensibilisation » qui transparait de la plupart des interviews, suppose un certain marketing en faveur de l'école. Les autres stratégies de marketing consistent, selon les interviewés, en l'organisation des journées ouvertes où les parents d'élèves ou des journalistes sont invités à l'école pour découvrir les performances ou compétences de leurs enfants, en la diffusion des messages radio-télévisés, en l'organisation des défilés, des sketchs, des matchs interscolaires, etc. Quant au plaidoyer, les interviewés ont souligné son importance dans la gestion d'une école surtout en cas de précarité. Grâce au plaidoyer bien d'écoles ont acquis des moyens soit pour la construction, soit pour l'équipement, soit pour le soutien au personnel, etc. Cela exige du leader scolaire une ouverture aux autres partenaires éducatifs (parents, autorités scolaires et ecclésiastiques, organisations non

gouvernementales, entreprises, partenaires internationaux, organismes humanitaires, etc.).

5.1.4 Dans des contextes difficiles, certaines stratégies permettent de développer la qualité de l'éducation

Selon le discours des interviewés dans cette recherche, la situation de précarité exige du chef d'établissement scolaire de développer impérativement certaines stratégies pour développer la qualité de l'éducation. C'est le cas, pensent-ils, de l'élaboration et de l'exécution d'un plan stratégique, de l'investissement dans le capital humain, de l'instauration d'une gestion transparente, de la pertinence du travail en équipe et de l'entrepreneuriat.

La pertinence d'élaborer et d'exécuter un plan stratégique pour une école

La recherche a montré que les interviewés estiment que développer une vision et élaborer un plan stratégique sur l'avenir de l'école (personnel, infrastructures, apprenants, etc.) constitue, pour un leader scolaire, une des voies sûres vers la réussite surtout si cette vision et ce plan stratégique sont partagés avec toute la communauté scolaire et mis en exécution. Parmi les interviewés, il y en a qui ont fait mention de leurs visions et leurs perspectives d'avenir pour leurs écoles. Très peu cependant ont confirmé avoir par écrit la vision et le plan stratégique de l'école.

L'investissement dans le capital humain

En situation de précarité, les interviewés ont montré dans leur discours que le capital humain joue un grand rôle. Ils sont convaincus que les relations sociales entre le leader et les autres membres de la communauté scolaire, une fois bien entretenues, pourraient permettre de réaliser des exploits même dans des contextes difficiles. Un chef d'établissement qui parvient à gagner la confiance du personnel, qui applique le « servant leadership », qui associe ses collaborateurs et qui est capable de déléguer son pouvoir est, selon la perception des interviewés, à même de développer l'éducation de qualité même dans un environnement difficile. Il est ici question de penser au renforcement de capacité du personnel par des

formations continues, à pourvoir un minimum de matériels didactiques mais également à l'amélioration de leurs conditions de vie. Les interviewés ont évoqué à ce sujet l'harmonie, la concertation et la responsabilité collective qui doivent caractériser la communauté scolaire d'une part ; mais aussi l'organisation des mutuelles d'enseignants (tontines), de petits projets générateurs des recettes (AGR), des microcrédits dans les écoles, etc., d'autre part. En bref, il faut investir dans le capital humain.

L'instauration d'une gestion transparente

S'agissant de la gestion transparente des ressources humaines, matérielles et financières de l'école, les interviewés estiment qu'elle constitue un grand atout pour la réussite scolaire. En effet, la bonne communication, la gestion transparente et collective des avantages (justice sociale), la lucidité du leader, la mise en place des organes de gestion (opérationnels) et des outils de gestion claire, etc. sont autant des éléments qui développent la confiance et de ce fait peuvent motiver le personnel au travail. Bien d'interviewés ont déclaré que c'est grâce à la gestion transparente de l'école qu'ils sont parvenus à motiver le personnel au travail malgré les moyens très modestes et à développer ainsi l'école.

La pertinence de la collaboration ou du travail en équipe

L'importance de travailler en équipe n'est plus à démontrer. Il faut cependant noter qu'en situation de précarité, le travail collaboratif peut selon les dires des interviewés, revêtir un caractère crucial et primordial car pouvant permettre de surmonter mille et une difficultés. Ma recherche a révélé que pour réussir, les interviewés auraient eu à instaurer un leadership participatif qui implique la collaboration, la participation des collaborateurs, la délégation du pouvoir, le partage des avantages, etc.

L'entrepreneuriat

En situation de précarité, il ressort du discours des interviewés que le leader scolaire devrait développer le sens entrepreneurial comme stratégie, c'est-à-dire être très créatif et proactif et mobiliser la communauté scolaire et les ressources matérielles en vue du développement de l'école sur tous

les plans. Dans le chapitre précédent, il a été fait mention des chefs d'établissements qui ont, ex nihilo, créé des écoles, initié des mutuelles et des activités génératrices des revenus pour la survie du personnel et le fonctionnement des écoles. Ils s'engagent avec le personnel enseignant dans la production locale des matériels didactiques mais également dans la variation des méthodes d'enseignement. Les interviews ont révélé que certains leaders scolaires se sont souvent transformés en « touches à tout » : pédagogue, menuisier, décorateur, agriculteur, éleveur, etc. et tout cela pour vaincre la pauvreté de l'école.

5.1.5 Dans un contexte de précarité, le type du leadership compte

Dans une situation de précarité, le leadership scolaire joue un grand rôle pour la qualité de l'éducation. Cependant ce ne sont pas tous les types de leaderships scolaires qui y contribuent. De cinq types de leadership relevés dans cette recherche, quatre paraissent bien indiqués, par rapport au discours scientifique, pour développer l'éducation de qualité même dans des circonstances difficiles. Il s'agit du leadership institutionnel ou pédagogique, du leadership situationnel, du leadership partagé et du leadership entrepreneurial. Un type n'y contribue pas : le leadership d'inertie. Ce type englobe des leaders scolaires autocratiques sans vision ou alors s'ils en ont une, ils ne la partagent pas ; des leaders qui se focalisent à l'administration formelle ou alors au statu quo.

En effet, comme déjà souligné dans le chapitre précédent, cette recherche a fourni le cas des chefs d'établissements scolaires qui s'appuient sur les performances scolaires comme moyen de développer les autres aspects de l'école (infrastructures, conditions matérielles des enseignants, etc.). Et, selon leurs dires, cela leur permet de développer la qualité de l'éducation dans leurs écoles. Les meilleures performances scolaires attirent beaucoup d'élèves à l'école et dans le contexte congolais, plus une école a des élèves, plus elle aura la possibilité de répondre aux défis auxquels elle fait face. Le leadership instructionnel ou pédagogique constituerait donc une des stratégies de développer l'éducation de qualité même dans les conditions difficiles. De même, les interviewés croient que par la capacité du leader de s'adapter soit au personnel soit aux circonstances du moment,

par sa recherche obstinée des solutions, par la capacité du leader de gérer les imprévus, le leadership de contingence ou situationnel se trouve mieux adapté aux situations précaires. Quelques interviewés ont témoigné de leur flexibilité suivant les différents contextes précaires qu'ils connaissent dans leurs écoles et cela leur permet de réussir, selon eux, là où plusieurs auraient bien échoué. Ils recourent au dialogue, à la négociation pour résoudre un certain nombre des problèmes afin de garder le personnel toujours motivé pour le travail malgré les maigres moyens. Les interviewés avancent également que les leaderships entrepreneurial et partagé contribuent également au développement de l'éducation de qualité en ce sens qu'ils favorisent d'une part, les initiatives, la créativité, l'entrepreneuriat afin de développer l'école et d'autre part, la collaboration, le travail d'équipe et la délégation du pouvoir. Cela transparaît de quelques interviews comme clé de la réussite. Cependant il s'est révélé que les leaders formalistes, très autoritaires et qui se contentent du statu quo (leadership d'inertie) n'arrivent pas à développer ni l'école ni l'éducation de qualité surtout en situation de précarité.

En résumé sur ce premier point du chapitre, à savoir la synthèse des résultats, il y a lieu de retenir que dans une situation de précarité, certains styles du leadership scolaire s'adapteraient mieux que les autres selon les déclarations des interviewés mais également par rapport au discours sur la qualité de l'éducation. C'est le cas du leadership instructionnel, le leadership entrepreneurial, le leadership partagé et le leadership situationnel. Cela montre aussi que les chefs d'établissements scolaires interviewés ont une certaine idée de la qualité de l'éducation. Le leadership d'inertie (autoritaire, directif, formel) s'y adapte moins. Par ailleurs la précarité exigerait du leader scolaire certaines stratégies impératives et des attitudes à adopter. Toujours en situation de précarité, le leader scolaire ne devrait pas travailler en vase clos. Son ouverture à tous les partenaires éducatifs nationaux comme internationaux peut lui faire accéder à plusieurs opportunités de développer non seulement son école mais encore la qualité de l'éducation. Ici intervient le rôle du plaidoyer mais également la place des parents d'élèves et des promoteurs comme les Eglises.

5.2 Discussion des résultats : quel leadership pour quelle qualité de l'éducation ?

Dans la section précédente, les principaux aspects des résultats de ma recherche ont été relevés (5.1). Dans cette seconde partie, je présente l'interprétation de ces résultats cette fois en les confrontant aux théories scientifiques existantes et relatives au leadership scolaire et à l'éducation de qualité et, en particulier, à celles mentionnées au chapitre deux de ce travail. Il sied de préciser que de tous les aspects retenus dans la section précédente, quelques aspects pertinents feront l'objet de la discussion. Mon étude ayant montré que dans le contexte de la RDC, le développement d'une éducation de qualité serait possible même dans des contextes précaires, la question qui se pose est de savoir comment y parvenir et à quel aspect de qualité cela conduit. (5.2.1 précarité et éducation de qualité). Pour développer l'éducation de qualité dans un contexte de précarité, l'enseignant joue un rôle très important mais comment le motiver ? (5.2.2 Motiver l'enseignant autrement). De même, considérant quelques stratégies évoquées pour développer l'éducation de qualité, il s'avère impérieux de systématiser la manière d'apporter le changement en vue de l'amélioration de la qualité de l'éducation dans des contextes difficiles (5.2.3 Leadership scolaire et le changement). Par ailleurs, l'étude a fourni un éclairage sur l'importance de la transparence et celle d'investir dans le capital humain dans la quête de la qualité. Dès lors la question qui se pose est de savoir comment le leadership scolaire contribue à la justice sociale. (5.2.4 Leadership scolaire, droits humains et justice sociale). Considérant le besoin de changement au niveau du système éducatif de la RDC, la contribution de l'étude à ce sujet est précisée (5.2.5 Leadership scolaire et système scolaire dysfonctionnel). Il en est de même sur le plan de la vie politique. (5.2.6 Leadership scolaire et préparation à la citoyenneté). Enfin, l'éducation globale étant un thème transversal, le leadership scolaire ne devrait pas l'ignorer. Quels sont les points de vue des interviewés à ce sujet ? (5.2.7 Leadership scolaire et éducation globale). Il convient de préciser que pour chacun des points ci-dessus évoqués, je présenterai en premier lieu, les résultats de mes recherches, je les confronterai ensuite

aux théories scientifiques existantes et je relèverai enfin, ma contribution au discours de la science.

5.2.1 Précarité et éducation de qualité

La question principale qui se pose ici part du constat de la possibilité de développer l'éducation de qualité dans un contexte de précarité. Mais alors comment y parvenir et de quelle qualité s'agit-il ? Ce point sera développé en deux sous-points. Le premier sous-point montre que la précarité est généralement présentée comme obstacle et souvent comme une excuse à la qualité de l'éducation. Le deuxième est relatif à l'éducation de qualité comme un idéal.

La précarité comme obstacle ou excuse à la qualité

Mes recherches viennent de mettre à jour quelques perceptions des chefs d'établissements sur leurs expériences de la quête de l'éducation de qualité dans des contextes difficiles. Pourtant dans le discours scientifique, la précarité apparaît comme un grand obstacle à la qualité de l'éducation et ceux qui soutiennent cette thèse n'ont pas du tout tort (Henaf et al. 2009 ; Payne, 2003). Il va sans dire qu'une éducation de qualité exige des moyens suffisants en termes d'infrastructures, d'équipements, de rémunération du personnel, d'environnement salubre, de manuels et fournitures scolaires, etc. Ces éléments se retrouvent ici et là dans les documents scolaires officiels comme conditions d'ouverture d'une école. Cependant la réalité en RDC et dans l'Afrique sub-saharienne en général, est que l'ouverture des écoles ne respecte pas chaque fois toutes ces conditions (Martin 2003). S'agissant par exemple du cas de la RDC, à part quelques vieilles écoles créées et construites avant l'indépendance par l'Etat et les Eglises, la plupart d'écoles naissent dans la grande précarité sous l'initiative des parents, des églises ou des privés. Le rapport CONFEMEN parle de 65% d'écoles en situation de précarité en RDC (voir chapitre 1.1). Dans cette dernière catégorie d'écoles, il n'est pas évident de développer effectivement une éducation de qualité. Il sied aussi de signaler que quand le discours parle de l'éducation de qualité, c'est rare que l'on fasse allusion aux situations difficiles, aux contextes de précarité. Le discours semble ne

considérer que les écoles qui répondent aux normes minimales d'ouverture d'écoles. Pourtant, c'est une multitude d'écoles surtout en Afrique sub-saharienne qui existent et qui ne répondent pas aux normes évoquées ci-dessus. Toutefois mes recherches viennent de souligner que même dans ces écoles en situation précaire, il y a lieu de trouver des solutions novatrices pour développer la qualité de l'éducation. Ainsi, des entrevues avec les chefs d'établissements scolaires, il s'est dégagé certains types leadership qui seraient plus appropriés que d'autres pour développer la qualité dans les contextes difficiles. Il s'agit surtout du leadership instructionnel qui met l'accent sur le processus enseignement-apprentissage.

L'éducation de qualité comme un idéal

S'agissant de la qualité de l'éducation, il faut noter qu'il s'agit ici de l'éducation de qualité d'une manière holistique, c'est-à-dire celle qui répond aux dimensions et critères évoqués dans les rapports de l'UNESCO (2005, 2020) (voir chapitre 2). Dans des contextes de précarité, les interviewés ont montré qu'il y a un choix à opérer pour pouvoir espérer réussir. Tout en travaillant sur les différents aspects de la vie de l'école, le type 1 a choisi de se concentrer sur le processus enseignement-apprentissage. Considérant le contexte précis de la RDC et selon les dires des interviewés, la performance des élèves se mesure surtout sur base des résultats aux examens étatiques, sur base de la progression des enfants dans les cycles supérieurs mais également sur base des compétences de vie. Certains chefs d'établissements interviewés font mention des fonctions actuelles que jouent les ressortissants de leurs écoles dans la société. En effet, la qualité de l'éducation ne saurait se résumer à la mesure des acquis cognitifs, même s'ils en constituent indéniablement une dimension importante (Hanaff et al. 2009, p. 190). Il importe de noter que la qualité est un idéal vers lequel tout le monde aspire : « La qualité doit se définir comme un idéal vers lequel doit tendre un établissement, considéré dans sa totalité ou à travers l'une ou l'autre de ses parties » (Plante & Bouchard 1998, p. 31). Chaque société ménage des moyens pour chercher à s'en approcher et les rythmes peuvent être différents entre écoles ou entre pays (Plante et Bouchard 1998 ; Varcher 2012 ; UNESCO 2005). Parlant

toujours de la qualité de l'éducation, Nolwen Henaff, Marie-France Langue et Jean-Yves Martin (2009) en soulignent le caractère polysémique avec comme conséquence la difficulté de la définir et de la mesurer d'une manière objective et universelle. En effet, évoquant les demandes parfois contradictoires entre acteurs de l'éducation, ces premiers avancent que : « Cela tient sans doute largement au caractère polysémique de la notion de qualité qui ne peut pas être définie, et par conséquent mesurée, de manière objective et universelle, sinon à choisir de manière arbitraire des indicateurs dont la valeur réside moins dans leur représentativité que dans leur simplicité de construction et d'évaluation » (Hanaff et al. 2009, p. 190). De même, le rapport de l'UNESCO (2005) précise que l'amélioration des acquis de l'apprentissage consiste en effet à réduire l'écart entre l'idéal social et celui de la réalité des élèves : « Un moyen important pour les écoles d'améliorer les acquis d'apprentissage est donc de réduire la distance sociale entre leur propre idéal social et celui de leurs élèves, de façon que moins d'élèves choisissent d'appartenir aux groupes sociaux dont les attitudes sont en conflit avec l'apprentissage » (UNESCO 2005 p. 87). Ma recherche montre maintenant que dans les contextes difficiles, il y a parfois des choix à opérer pour atteindre le succès. Il s'agit ainsi d'identifier pour les élèves, les compétences prioritaires et d'y consacrer les efforts nécessaires. Pour cela les leaders scolaires doivent bien maîtriser ces compétences et développer des méthodes appropriées pour y parvenir.

5.2.2 Leadership scolaire : Motiver les enseignants autrement

Mes recherches ont révélé que certains chefs d'établissements scolaires en situation précaire déclarent avoir développé la qualité de l'éducation en s'appuyant effectivement sur les enseignants. Même sans beaucoup de moyens, ils déclarent être parvenus à motiver les enseignants pour un travail de qualité. Il est pourtant largement admis que c'est surtout le niveau du salaire qui contribue à motiver les enseignants. Bennel et Akyeambong (2007) avouent ce qui suit:

« The overwhelming consensus from the stakeholder and teacher interviews in all but two of the 12 case study countries, is that teachers are seriously underpaid and

that this, more than anything else, is the key factor undermining teacher morale and motivation » (Bennel et Akyeambong 2007, p. viii).

« L'effet enseignant » est reconnu par la science comme le facteur principal pour les performances des apprenants (Gauthier et al. 2003). Cette argumentation est appuyée par les recherches de William Sanders et de Joan Rivers sur les effets des enseignants sur les résultats des élèves en Amérique du Sud (Tennessee). Selon leur conclusion, la différence entre les performances des enfants ne dépend pas des origines favorisées ou défavorisées des enfants mais plutôt des enseignants. « C'est l'enseignant qui fait la différence » (Gauthier 2004, p. 6) d'où l'expression « les bons enseignants comptent ». De même Hattie (2003, pp. 1-2) soutient le fait que c'est l'enseignant qui fait la différence avec ses analyses méta-méta en attribuant à l'enseignant 30 % de variance. Il s'agit de la variance la plus élevée juste après celle de l'élève lui-même évaluée à 50 %.

Mais alors, comment motiver les enseignants dans un contexte de difficultés où les moyens font défaut ? Il sied de noter cependant que même si le salaire et les conditions de travail constituent les facteurs de motivation des enseignants au premier plan, les recherches révèlent d'autres facteurs de motivation. Dans les pays de l'OCDE ou pays développés, 8 facteurs affectant la motivation des enseignants ont été identifiés (Bennel & Akyeambong, 2007) : la responsabilité des enseignants et des écoles, la sécurité et les conflits, l'environnement politique, la compétence des enseignants, l'engagement professionnel et le statut professionnel, la rémunération, les conditions de travail et de vie, et la gestion des enseignants et du système. Malheureusement il manque sur la liste, le climat de travail ou les relations sociales bien que l'on puisse le sous-entendre dans le dernier facteur. Investir dans le capital humain (relations sociales, bon climat de travail, transparence, justice, bonne communication, ...), revêt un caractère très crucial dans des contextes difficiles ou précaires. C'est peut-être là, la différence entre la réalité dans les pays développés (où les salaires des enseignants sont plus ou moins décentes) et les pays en voie de développement (où les salaires sont drastiquement dérisoires). Dans le cas de ma recherche, les chefs d'établissements déclarent avoir investi dans les relations sociales pour motiver les enseignants :

transparence totale en matière de gestion financière et justice distributive (partager équitablement le peu qui existe). Cela transparait comme signalé dans le chapitre précédent chez les interviewés. Selon ces interviewés, la transparence dans la gestion financière leur aurait été un facteur de motivation des enseignants et la clé de réussite malgré les conditions difficiles. Evidemment la seule motivation ne suffit pas. Il faut encore la compétence des enseignants. C'est pourquoi les chefs d'établissements interviewés témoignent des autres activités réalisées en faveur des enseignants comme la formation continue, la constitution des communautés d'apprentissage autour des méthodes et des contenus à assurer. Ils ont pourvu d'une manière transparente et cela dans la mesure du possible, aux besoins socio-économiques, psychosociaux et professionnels des enseignants. Il est vrai que la qualité de l'éducation exige des moyens : meilleures bâtiments scolaires, équipements suffisants et variés, enseignants bien rémunérés, classes non pléthoriques, etc. Cependant les recherches ont démontré aussi que le premier facteur pour améliorer les performances des élèves, c'est la qualité même des enseignants. « On s'accorde en général à dire que la 'qualité de l'enseignant' est l'unique principale variable scolaire qui influe sur les résultats des élèves ». (OCDE 2005, p. 2). Donc avec un bon recrutement des enseignants, avec une bonne formation (initiale et continue) des enseignants et avec une bonne motivation, il y a lieu d'améliorer la compétence des enseignants et ipso facto influencer sur la qualité de la formation des élèves. Avec un leadership avisé, cela est aussi possible dans les milieux précaires.

Ma contribution à la science est donc de montrer que même en situation de précarité (cas de la plupart d'écoles de la RDC), l'exigence de l'éducation de qualité reste de mise. Cette qualité est possible avec un leadership scolaire qui, non seulement, met l'enfant au centre de son instruction, mais encore reconnaît la place primordiale de l'enseignant pour atteinte des objectifs éducatifs. Reconnaître la valeur de l'enseignant implique l'aménagement des conditions pour lui permettre de fournir le meilleur de lui-même. Et ces conditions ne sont pas que matérielles. En d'autres termes, il y a lieu d'affirmer qu'avec peu de moyens dont dispose l'école, un enseignement de qualité serait possible si et seulement si le leadership

scolaire travaille sur la motivation intrinsèque des enseignants. L'investissement dans le capital pourrait bien jouer un rôle capital dans une telle situation.

5.2.3 Leadership scolaire et changement : l'éducation de qualité pour contribuer au développement de l'école

Ce point portant sur le leadership scolaire et le changement se focalise sur la manière d'apporter un changement dans une école en situation de précarité. Il se focalise sur l'importance de développer l'éducation de qualité en vue du changement. Comme déjà développé ci-haut, la qualité de l'éducation passe par le changement. Cela signifie que dans une situation de précarité, le leadership d'inertie, du statu quo, du formalisme administratif n'a pas sa place car un leader, c'est celui qui apporte un changement. Ma recherche a montré que la plupart d'écoles dans la province et dans le pays naissent souvent ex nihilo. Il leur manque si pas beaucoup alors tout. Il revient donc au chef d'établissement scolaire de lui donner une vie et une forme. Souvent l'école commence soit dans un temple, soit dans la maison d'autrui en location et dans la pire des situations sous des hangars, avec l'obligation d'obtenir une concession scolaire, des bâtiments, du mobilier et d'autres équipements pour l'école. Mais alors comment développer ou améliorer l'état de cette école face au manque de moyens tant matériels que financiers ? Dans ces conditions, le chef d'établissement devrait, selon les résultats de cette étude, être très créatif et proactif et mobiliser la communauté scolaire afin de réunir les ressources matérielles en vue du développement de l'école sur plusieurs plans. Le chef d'établissement scolaire n'a rien à épargner : son énergie, ses relations, parfois ses biens, etc. pour voir l'école exister et évoluer. En effet, certains chefs d'établissements interviewés ont montré qu'ils n'ont reçu que l'arrêté d'agrément pour ouvrir leurs écoles. La plupart, faute des moyens matériels et financiers pour construire l'école convenablement, avaient choisi d'offrir une éducation de qualité afin d'apporter un changement à l'école (construction des bâtiments, équipement de l'école, fonctionnement général de l'école, paiement d'une prime aux enseignants, etc.). En d'autres termes, à partir de la qualité de l'éducation offerte par l'école, ils

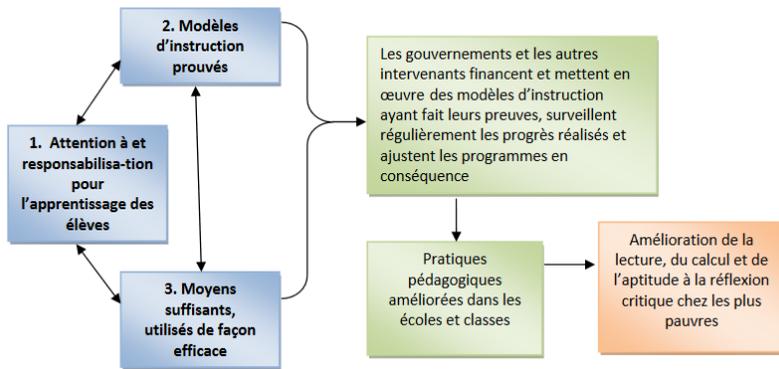
parviennent à construire progressivement l'école. Ils ont prouvé par-là que l'éducation de qualité peut aussi générer des moyens. Ayant convaincu les enseignants d'assurer un enseignement de qualité malgré les conditions difficiles dans lesquelles ils travaillent, ces chefs d'établissement parviennent à attirer plus des parents et donc plus d'enfants dans leurs écoles. Et avec les contributions des parents, les écoles évoluent progressivement d'un état précaire vers un état de viabilité. C'est aussi le cas des autres chefs qui mettent leurs moyens propres au profit de l'école pour la voir bien fonctionner et espérer en bénéficier un jour plus tard. C'est ici qu'intervient le leadership situationnel (celui qui fait, selon les cas, appel à d'autres types du leadership : partagé, entrepreneurial, transformationnel...) et la notion de théorie de changement pour que l'école ne demeure pas toujours en situation de précarité.

Il est vrai que la littérature parle du changement mais c'est dans un cadre limité aux conditions normales où les moyens peuvent être réunis plus ou moins facilement. Il développe très peu le changement en situation de grande précarité. Monsieur Abdeljalil Akkari (2021) présente ainsi la précarité de l'infrastructure scolaire africaine comme un frein aux acquis d'apprentissage.

« Voici un chiffre révélateur : le tiers des constructions scolaires au Niger sont des huttes, c'est-à-dire en matériaux légers qu'il faut renouveler chaque année. Les élèves étudient donc dans des conditions tellement précaires qu'on ne peut pas faire d'étude sérieuse sur la qualité en ne traitant pas l'infrastructure » (<https://www.researchgate.net/publication/348479782>, consulté le 20 novembre 2021).

Parmi les trois piliers que la stratégie QEDC cités pour l'amélioration de la qualité de l'apprentissage des élèves dans les pays en voie de développement, il y a les « moyens suffisants » qui doivent être à disposition. La figure numéro 7 ci-dessous traduit cette stratégie de subvention de la QEDC :

Figure 7 : Stratégie de la subvention QEDC



Source : Hewlett Foundation 2008, p. 13

« Au cœur de notre théorie ... se trouve la conviction que s'il y a plus d'attention et plus de responsabilisation vis-à-vis de l'apprentissage des élèves dans un pays (1), si le gouvernement et les éducateurs sont informés des modèles pédagogiques efficaces pouvant être adaptés à grande échelle (2), et si les moyens nécessaires pour assurer l'apprentissage des élèves sont en place (3), les politiques et les pratiques au sein du système (tant les pratiques des bailleurs de fonds que celles des enseignants) changeront afin de produire un apprentissage amélioré chez les élèves » (Hewlett Foundation 2008, p. 13).

Selon cette théorie, il serait facile d'apporter le changement si les moyens sont disponibles et n'importe quel leader scolaire aurait la tâche facile pour y parvenir. Pourtant dans bien des cas, les moyens ne sont pas toujours disponibles et pendant qu'il faut réunir les moyens, le travail doit se réaliser. Mon étude, sans nier la pertinence des moyens pour apporter le changement, renverse l'équation : travailler sur l'éducation de qualité pour obtenir les moyens. A en croire mes interviewés, cette stratégie se révèle appropriée pour bien des écoles qui fonctionnent dans des situations difficiles ; ce qui exige bien évidemment beaucoup de créativité, de dynamisme, de sacrifices surtout lorsqu'on se retrouve en position des pionniers. C'est aussi ce qu'avoue Guy Pelletier (1996) en affirmant qu'un leader, c'est quelqu'un qui brasse les puces de son monde. Le directeur d'école devient un leader quand il fait du changement, sans cela, il est un

gestionnaire. Ceci conduit à parler un peu sur la théorie de changement. Dans ma recherche, les chefs d'établissements ont témoigné de l'existence, pour leurs écoles, d'un plan stratégique élaboré avec le concours de toutes les parties prenantes de l'école : direction scolaire, enseignants, parents, élèves, partenaires éducatifs (église, administration, etc.). Selon eux, ce plan stratégique les aide à développer l'école avec une vision claire et explicite de ce que la communauté souhaite pour l'avenir de l'école ; ce qui évite, de ce fait même, la navigation à vue. Cette démarche des chefs d'établissements interviewés relève de la théorie de changement qui se définit, selon Taplin et Clark (2012, p. 1) comme :

« ... un processus rigoureux mais participatif par lequel les groupes et les parties prenantes d'un processus de planification formulent leurs objectifs à long terme et identifient les conditions qui, selon eux, doivent être réunies pour que ces objectifs soient atteints » (Taplin, & Clark 2012, p. 1).

Alors que le plan stratégique était le plus souvent réservé aux grandes organisations, ma recherche révèle que même en situation de précarité, l'élaboration d'un plan stratégique revêt un caractère impérieux pour apporter un changement à l'école. Pour conclure cette section réservée au leadership scolaire et le changement, je précise que ma contribution au discours scientifique consiste à prouver qu'une éducation de qualité peut générer des moyens contrairement à ceux qui pensent qu'il n'y a que les moyens qui conduisent à l'éducation de qualité.

5.2.4 Leadership scolaire, droits humains et justice sociale

La question de la justice sociale préoccupe toute l'humanité autant dans les milieux aisés que dans les milieux précaires. Elle devient cependant impérative dans les situations de précarité. Il a été fait mention dans le chapitre précédent, des sacrifices consentis par certains chefs d'établissements et enseignants soit pour venir en aide aux enseignants non payés, aux élèves indigents qui courent le risque d'abandon, soit pour contribuer à la construction ou amélioration des infrastructures inexistantes ou délabrées. De même les interviewés ont évoqué le cas des élèves dont les parents n'ont pas assez de moyens (enseignants, militaires, ceux qui n'ont pas d'emploi etc.). Cela signifie que la plupart des écoles précaires sont au

service des parents gagne-petit, ceux qui n'ont pas les moyens pour inscrire leurs enfants dans les écoles d'élite. Ces écoles encadrent aussi les personnes vivant avec handicap. Selon ces chefs d'établissements interviewés, ils se démènent pour fournir à ces enfants un enseignement de qualité. Parlant des écoles spontanées en Afrique sub-saharienne, Jean-Yves Martin (2003, p. 30) abonde dans le même sens en montrant que les écoles précaires se situent parfois dans des zones difficiles d'accès comme des collines escarpées, les plaines inondées, les zones sans routes praticables ou alors des zones insécurisées comme c'est le cas à l'Est de la RDC. Et sans ces initiatives des parents, des Eglises ou des chefs d'établissements, tous ces enfants encadrés dans ces écoles (garçons, filles, enfants vivant avec handicap) n'auraient pas eu droit à une quelconque éducation. Ces problèmes des zones difficiles d'accès sont suffisamment évoqués par les interviewés. Il y a lieu de noter cependant que lorsque l'éducation pour tous est évoquée dans le discours scientifique, il est rarement fait mention des contextes précaires. D'autres vont loin en disant que l'éducation pour tous ne va pas avec la qualité (Ndikumababo et al. 2018 ; Rapport UNESCO 2020 ; Payne 2003). Même l'UNESCO reconnaît que les groupes défavorisés et marginalisés bénéficient d'une éducation de moindre qualité : « La pauvreté éducative est particulièrement forte chez les groupes les plus marginalisés qui cumulent plusieurs facteurs de désavantage » (UNESCO 2020, p. 293). De leur part, Josias Ndikumababo, Agathe Evin et Jacques Saury avancent que les pays pauvres ont encore du mal à asseoir une éducation inclusive suite au manque des moyens.

« Si peu de recherches étudient à ce jour cette question, certains résultats convergent et pointent que les systèmes éducatifs africains souffrent d'un manque crucial de ressources pour favoriser l'inclusion scolaire, et d'une utilisation souvent inadaptée de ces ressources. Le système éducatif burundais en est une illustration avec un déficit d'enseignants à tous les niveaux de scolarité et des effectifs pléthoriques d'élèves, référant ainsi à un taux d'encadrement d'un enseignant pour 53 élèves à l'école primaire » (Ndikumababo et al. 2018, p. 111).

Parlant de grands aspects de la justice sociale, les questions du racisme et/ou ethnisme (multiculturalisme), les questions du genre (violences sexuelles, culturelles, structurelles etc.), les questions de la pauvreté, les questions de religion, les questions des personnes vivant avec handicap,

etc. peuvent être évoquées. De même avec la théorie de « no child left behind », la question de l'élitisme devrait aussi être débattue. En d'autres termes le leadership devrait se pencher sur la manière dont le système apporte un soutien substantiel aux plus faibles. « On juge la qualité d'une démocratie à sa capacité de traiter les derniers de classe » (Dolium 2012, p. 11). Par analogie, il y a lieu d'affirmer qu'un système éducatif est apprécié par sa manière de traiter les derniers de classe.

En me situant dans le contexte dans la RDC et particulièrement de l'Est de la RDC où les conflits interethniques perdurent depuis des dizaines d'années, une attention particulière est à accorder à l'éducation à la paix qui intègre la notion de justice sociale (le vivre ensemble, la tolérance, la cohabitation pacifique, les valeurs positives). L'école devrait ainsi jouer le rôle d'inculquer tôt chez les enfants, les valeurs positives pour le respect des droits humains mais aussi pour une culture de cohabitation pacifique. C'est le cas, par exemple, de la création dans les écoles, des clubs de paix dynamiques pour l'instauration de la culture de résolution pacifique des conflits. En effet, il faut noter que la jeunesse d'un certain âge de cette partie de la RDC n'a connu que les guerres et elle finit par considérer la violence comme seul moyen de régler les conflits : « les guerres prenant naissance dans l'esprit des hommes, c'est dans l'esprit des hommes que doivent être élevées les défenses de la paix » (Charte UNESCO 1945, p. 1) Le leadership scolaire devrait prendre en considération cette réalité et trouver des stratégies appropriées afin d'accorder une chance aux milliers d'enfants de ces parents pauvres d'étudier comme les autres. La question du paiement des frais scolaires proportionnellement aux revenus des parents pourrait s'avérer une voie d'appliquer la justice sociale. Cela pourrait sensiblement lutter contre l'illettrisme et la déperdition scolaire observés dans le pays et spécialement dans ce coin. La gratuité de l'éducation de base devrait être rendue une réalité et non une propagande politique et/ou démagogique.

S'agissant de la question du genre, le leadership scolaire doit impérativement chercher des solutions possibles aux problèmes de la scolarisation et de la rétention des jeunes filles à l'école : problème des frais scolaires, problème des travaux ménagers, problème des mariages et grossesses

précoces, questions d'hygiène scolaire répondant aux problèmes spécifiques des filles, question de sécurité des filles au sein et hors de l'école, etc. Des campagnes de sensibilisation sur les causes immédiates, culturelles et structurelles des violences (Galtung 1990, p. 302) faites aux femmes et aux filles sont à planifier à l'intention de tous les partenaires éducatifs à ce sujet : parents, enseignants, autorités scolaires et ecclésiastiques, enseignantes et jeunes filles, bref, toute la communauté. Un plaidoyer est à faire dans les structures tant scolaires qu'étatiques. S'agissant des enfants vivant avec handicap, le leadership scolaire devrait s'impliquer dans la mise en place des conditions d'inclusion et cela dans la mesure du possible selon cette définition de l'école inclusive par Véronique Poutoux (2021) :

« L'école inclusive est cette école qui scolarise tous les élèves, et tente de développer des situations d'enseignement/apprentissage qui favorisent la participation de tous en mobilisant au mieux toutes les ressources, celles de l'élève lui-même, des élèves, des enseignants pour que chacun développe au mieux son potentiel et puisse à terme trouver sa place dans une société devenue inclusive. Il n'y a plus un enseignant par classe, ou un enseignant par matière, mais une équipe responsable de la participation de tous les élèves aux propositions éducatives et pédagogiques » (<https://www.versunecoleinclusive.fr/category/reperes/reperes-reflexion/>, consulté le 28 juin 2021)

La précarité dans laquelle se trouve les écoles ne devrait pas empêcher l'accueil de certains enfants vivant avec handicap. C'est le cas par exemple de penser aux infrastructures adaptées aux cas de handicap, penser à l'introduction dans le système éducatif de la RDC, des accompagnateurs des enfants en situation de handicap, penser à un plaidoyer sur la parentalité positive et les compétences des parents pour soutenir les enfants en situation de handicap (UNICEF 2019). Il faut également penser à la formation des enseignants en éducation inclusive, cas du recours aux langages multiples à la fois (parole, alphabet signé, langue des signes, lecture labiale, par exemple pour une classe des élèves normaux et ceux ayant une déficience auditive qui étudient ensemble) etc. (MENA/Benin 2012).

L'Est de la RDC, secoué par des guerres et des conflits depuis des décennies, connaît un degré de pauvreté très élevé malgré les richesses du sol et du sous-sol dont il regorge. L'ouverture des écoles, même précaires,

constitue une des voies de lutter non seulement contre la pauvreté mais encore contre la désintégration des valeurs morales, comme cela ressort de ces pensées de Victor Hugo : « Celui qui ouvre la porte d'une école, ferme une prison ... Partout, et toujours, l'ignorance a servi les desseins de la tyrannie qui l'a entretenue et utilisée à servir ses fins » (Grelley P. 2016). Les leaders scolaires des écoles précaires tentent de trouver des stratégies appropriées afin d'accorder une chance aux milliers d'enfants de ces parents pauvres, d'étudier comme les autres en accédant à une éducation de qualité.

Ma recherche contribue au discours en montrant que parvenir à développer une éducation de qualité en milieu précaire est une question de justice sociale. Ici aussi le type du leadership compte. Ce qui soulève ipso facto le débat sur la perception et la considération des écoles non étatiques par certains gouvernements dans le cadre de la justice sociale. En effet, les milieux précaires sont souvent desservis par les écoles non étatiques. (Martin 2003, pp. 29-30).

5.2.5 Leadership scolaire et système scolaire dysfonctionnel

Les chapitres précédents ont relevé un certain disfonctionnement du système scolaire de la RDC (voir le contexte chapitre 1.1), les sections réservées aux souhaits des chefs d'établissements). Il y a lieu de citer entre autres : la rémunération dérisoire et partielle des enseignants, le manque d'infrastructures et d'équipements scolaires suffisants, les méthodes d'enseignement traditionnelles, le manque ou l'insuffisance des formations continues du personnel, la vétusté des programmes d'enseignement (surtout au secondaire), la rigidité du système (pouvoir top-down), le système d'évaluation basé sur les points scolaires, etc. Le système éducatif de la RDC comme beaucoup d'autres en Afrique subsaharienne est un héritage colonial. Avec l'indépendance du pays, certaines choses ont changé quant à l'augmentation quantitative et progressive des écoles ; d'où passage d'un système éducatif très fermé et sélectif à un système éducatif plus ouvert et de masse. Cependant et pour rappel, le système demeure inadapté au développement du pays pour plusieurs raisons (Mambako 2012) : la faible fréquentation des écoles maternelles et autres structures

d'éveil ; les coûts élevés de la scolarité et surtout à l'enseignement de base ; la démotivation du personnel enseignant ; l'offre éducative encore limitée, inadaptée et disparate ; le faible encadrement et carence d'outils pédagogiques, la faible allocation budgétaire, les guerres à répétition, etc. Quelques réformes ont été opérées sur les programmes, sur le cursus etc. Cependant le système éducatif de la RDC reste en grande partie tributaire du système éducatif colonial belge. Le père Ekwa cité par Johan Lagae, Kim de Raedt et Jacob Sabakinu Kivulu, en témoigne :

« Il n'est pas surprenant que Martin Ekwa situe l'origine de cette faillite vers le début des années 1970, au moment où le président Mobutu commence à nationaliser l'économie. En effet, c'est à ce moment-là que débute ce qu'il nomme 'l'étatisation mal étudiée et mal appliquée' du système éducatif par les futurs dirigeants, ne distinguant plus 'le vrai du faux, le beau du laid, le bien du mal' » (Lagae et al. 2014, p. 48).

Tel qu'il est aujourd'hui, le système éducatif de la RDC est très rigide, formel, avec un pouvoir top-down très souligné. Ce trop de pouvoir brime et inhibe à un certain niveau les initiatives locales des chefs d'établissements en les établissant dans un attentisme inavoué. Selon la littérature, dans un tel contexte d'autocratie et de rigidité formelle, il n'est pas du tout facile à un leader démocratique, entrepreneur et transformationnel de s'y adapter, et à fortiori, dans un contexte de précarité. A ce sujet, Andy Hargreaves et Dennis Shiley (2009, p. XI) relèvent trois voies de distraction qui peuvent détourner de l'objectif d'atteindre la qualité de l'éducation dans un système scolaire : l'imposition autocratique d'objectifs et de tests, l'obsession technocratique des données et des feuilles de calcul, et l'indulgence effervescente pour obtenir des gains rapides dans les tests. Selon eux, ces distractions rendent l'éducation superficielle et empêchent des transformations plus profondes dans la qualité de l'éducation. Parmi ce qui entrave la qualité, il y a donc l'imposition autocratique du système. Les auteurs comme Jean Labelle et Philippe Jacquin (2018), Rumuald Normand (2020), Guy Pelletier (2018) sont tous d'avis que les systèmes éducatifs rigides et formels empêchent la créativité, le changement. A ce sujet Jean Labelle et Philippe Jacquin affirment :

« L'incapacité de développer une vision holistique qui transcende une structure bureaucratique et techniciste rigide de l'école, des contextes culturel et

institutionnel très hiérarchisés, la résistance au changement, l'ambiguïté entourant l'exercice du leadership, le manque de confiance et de respect, l'absence de partage des connaissances, des compétences, des techniques et du matériel pédagogique de même que le manque d'appui des autorités envers les membres de la communauté d'apprentissage professionnelle constituent des freins à l'exercice du leadership transformationnel par les directions d'école œuvrant en communautés d'apprentissage professionnelles » (Labelle & Jacquin 2018, p. 190).

Revenant à mon étude, il sied cependant de souligner que les leaders scolaires interviewés échappent à ce schéma ci-contre décrit. Tout en étant dans un système autocratique, ils déclarent avoir pu faire preuve d'initiatives, d'entrepreneuriat pour le changement dans leurs écoles qui, du reste, fonctionnent dans des contextes difficiles. Par leur leadership soit instructionnel, soit entrepreneurial, soit partagé ou encore situationnel, ils ont, selon leurs déclarations, su développer une certaine qualité de l'éducation soit au niveau des performances des apprenants, soit au niveau des infrastructures. Concernant cette section sur le leadership et le système éducatif dysfonctionnel, ma contribution au discours consiste à montrer que tout en étant dans un système éducatif dysfonctionnel, il y a lieu de faire la différence par ses initiatives, son entrepreneuriat et le changement à apporter à l'école. Cela constitue en même temps une remise en question du système éducatif pour la repenser (rolemodelling). Ici également comme signalé plus haut, le type du leadership compte autant que certaines qualités comme la résistance à l'adversité.

5.2.6 Leadership scolaire et préparation à la citoyenneté

L'analyse des souhaits exprimés à l'intention de l'Etat ou gouvernement par les interviewés tournent autour d'une réalité : le sentiment d'absence ou de démission du l'Etat congolais par rapport à ses responsabilités de prise en charge de l'éducation. Cette démission concerne soit la construction des écoles, soit le fonctionnement des écoles soit la prise en charge du personnel (salaire dérisoire payé à une partie du personnel), soit le besoin en formation ou en équipements, etc. De même des antivaleurs comme le détournement des fonds destinés aux écoles, la démagogie, la corruption, sont évoquées ici et là. Le leadership politique de la RDC est ainsi mis en question et il manque cruellement un leadership politique

qui intègre les valeurs civiques pour l'intérêt de tout le peuple en mettant un accent particulier sur l'éducation car tout développement passe par celle-ci. Il est pourtant évident que tous ces leaders politiques et administratifs sont le produit de l'école. Il se pose ainsi la question sur la manière dont l'école prépare son leadership au niveau de la gestion de la Res publica. Quels sont les éléments explicites et implicites de cette préparation ? En plus, comment le faire dans un contexte de la précarité ?

Au niveau du discours, l'école est reconnue comme l'instance pour influencer la socialisation politique : « L'école est en effet considérée comme la principale instance à travers laquelle l'Etat peut influencer la socialisation politique des citoyens » (Simon 2018, pp. 1-2). Au niveau de la RDC ; cette socialisation se fait à travers l'éducation civique, juridique et sociale et (politique), à travers l'instauration du gouvernement scolaire dans les écoles, etc.

« Un dernier domaine à travers lequel l'école peut jouer un rôle politique réside en effet dans ce qui relève du curriculum caché, c'est-à-dire à l'ensemble des savoirs sociaux véhiculés par l'expérience scolaire, mais qui ne sont pas officiellement visés ni préconisés par l'école. De nombreuses normes et conceptions implicites sont en effet présentes dans l'interaction pédagogique » (Simon 2018, p. 4).

La littérature présente certains comportements déréglés comme étant liés à la précarité. La délinquance, la violence, les antivaleurs, etc. sont ainsi présentés comme les conséquences de la précarité ou de la pauvreté (TACA 2016). Ângela Cristina Salgueiro Marques et Jean-Philippe Derant (2017) vont plus loin en s'interrogeant sur l'impossibilité de former la citoyenneté des personnes en situation de précarité. Voir aussi les rapports ODD.

Pourtant, mes recherches montrent que le type de leadership appliqué dans des écoles en situation de précarité peut faire la différence pour la promotion de la citoyenneté nationale et mondiale. A ce sujet, ma contribution à la science, c'est de montrer que les types de leadership scolaire dits transformationnels (instructionnel, entrepreneurial, partagé, situationnel, etc.) peuvent aider la communauté scolaire à développer les valeurs positives en s'opposant au fatalisme et cela par l'influence explicite et implicite du leader. Le type du leadership peut ainsi contribuer à la

formation de la citoyenneté tant nationale que mondiale. Si les écoles bénéficient d'un leadership qui promeut la transparence, la justice, la lutte contre les antivaleurs, la méritocratie, etc., pourrions-nous espérer que cette école puisse servir de moteur de changement même pour la vie socio-politique du pays ? Me situant dans le contexte précis de la RDC et du Nord-Kivu, qui constitue le rayon de la recherche, vu la désintégration des valeurs sur le plan socio-politique, les leaders scolaires devraient encore repenser leur influence tant explicite qu'implicite sur le type d'homme à former pour le salut du pays. Quelque part les leaders politiques et autres reproduisent le modèle de leadership qu'ils ont connu lors de leur parcours scolaire et/ou académique.

5.2.7 Leadership scolaire et éducation globale

Les résultats de mon étude ont révélé que les chefs d'établissements interviewés déclarent travailler ou souhaitent travailler en réseaux, en partenariat avec les leaders des autres écoles soit dans le pays soit hors du pays. Certaines écoles entretiennent des jumelages avec d'autres dans le pays ou hors du pays. Par ailleurs des thèmes comme la justice, l'honnêteté, le service des autres, l'éducation aux valeurs, la solidarité, l'inclusivité apparaissent par-ci, par-là dans les discours des interviewés. Ceci laisse croire qu'ils pourraient avoir une idée de l'éducation globale. Au niveau de la littérature, le discours scientifique reconnaît l'importance du leadership dans le partenariat. Mais souvent, cela est compris dans le sens du soutien matériel surtout entre le sud et le Nord. Les écoles initient des jumelages pour des visées d'entraide (Hargeaves 2006). Cependant les leaders scolaires étant des ambassadeurs de leurs écoles, ils devraient utiliser leur leadership davantage pour l'éducation globale qui contribue à l'éducation de qualité. Le leadership dans le partenariat devrait donc servir plus comme une ressource de l'éducation globale et ipso facto de l'éducation de qualité. D'où l'importance d'intégrer les nouveaux thèmes comme la justice sociale, l'éducation aux valeurs et à la paix, l'inclusion, la solidarité, le service de l'autre ; ces thèmes de l'éducation globale sont largement évoqués et développés (Wiek et al. 2011 ; Scheunpflug 2021 ; Andreotti et al. 2018 ; Suza 2018 ; Nyiramana & Niyibizi 2020). Wiek regroupe ces

compétences en cinq catégories : system thinking competence, anticipatory competence, normative competence, strategic competence, interpersonal competence. Et de sa part, Annette Scheunpflug (2008) montre que l'école, dans le cadre de l'éducation globale devrait enseigner l'autonomie (liberté) et la responsabilité aux apprenants au lieu de chaque fois décider ou choisir pour eux. Cependant comment le leadership scolaire profite du partenariat ou du réseau pour intégrer ces thèmes pour une éducation globale ?

Ma contribution au discours, c'est de montrer que les chefs d'établissements scolaires doivent mettre leur leadership au service de l'éducation globale (global learning) et donc à l'éducation de qualité.

6 Implications de la recherche

Cette étude a porté sur la question principale de savoir les stratégies en termes de leadership que les chefs d'établissements de la RDC (Kivu) en situation de précarité déclarent mettre en place pour développer la qualité de l'éducation. Les chapitres précédents ont bel et bien montré que dans des situations difficiles, le type de leadership scolaire appliqué compte. En d'autres termes, en situation de précarité, il y a des types de leadership scolaires qui développent la qualité de l'éducation mieux que d'autres. Ce dernier chapitre du travail dégage les implications de la recherche sur deux principaux plans : le plan théorique, c'est-à-dire le plan de la recherche (chapitre 6.1) et le plan pratique dans la gestion et la direction des écoles maternelles, primaires et secondaires (chapitre 6.2).

6.1 Implications des résultats sur le plan de la recherche

Partant du contexte de la recherche (chapitre 1.1.2), de l'état de la recherche sur le leadership en général et sur le leadership scolaire en particulier (chapitre 2) ainsi que de la discussion menée dans le chapitre de discussion de cette étude (chapitre 5), il y a lieu de dégager des thèmes pour les recherches ultérieures sous forme des recommandations et cela sur le plan systématique, sur le plan historique, sur le plan empirique et sur le plan conceptuel. Toutes ces recommandations portent sur le

leadership scolaire en rapport avec l'éducation de qualité dans le contexte de la RDC.

Implication sur le plan de la recherche systématique

La présente étude a pointé du doigt, le caractère traditionnel et formel du système éducatif de la RDC. La bureaucratie prédomine au niveau de la direction des écoles mais également au niveau des enseignants avec une multitude des documents et fiches à compléter. Les chefs d'établissements scolaires consomment la plupart de leur temps dans les tâches administratives plutôt que dans leurs responsabilités pédagogiques. Il s'observe donc un leadership administratif en outrance qui ne favorise pas la qualité de l'éducation. S'agissant des enseignants, ils passent trop de temps dans la cotation des élèves au lieu de maximiser le temps de l'enseignement et de l'apprentissage car, en RDC, la qualité de l'éducation se limite plus aux points scolaires, c'est-à-dire aux outputs plutôt qu'aux compétences ou aux outcomes. En plus, il s'agit d'un système élitiste où les moins forts ne subsistent pas ; ils se voient exclus à tous les niveaux du système avec très peu de chance de trouver d'autres structures d'accueil. Une recherche sur la manière dont le système éducatif de la RDC pourrait répondre à toutes les dimensions et les critères de l'éducation de qualité s'impose. Un accent particulier porterait sur le changement de mentalité des acteurs de l'éducation (en particulier les leaders scolaires) afin qu'ils accordent plus d'importance à l'enseignement et à l'apprentissage plutôt qu'à des formalités administratives qui, du reste, ne sont pas mauvaises. De même une importance serait aussi accordée dans cette recherche, au temps que les enseignants accordent à la cotation (6 périodes + examens) par rapport au temps de l'enseignement et de l'apprentissage.

Implications sur le plan de la recherche empirique

Ce travail a porté sur une recherche qualitative sur les perceptions des chefs d'établissements scolaires concernant l'éducation de qualité dans un contexte de précarité. Il a été question de relever leurs avis sur les stratégies auxquelles ils recourent pour développer une éducation de qualité dans des contextes difficiles. Le leadership scolaire et la qualité de

l'éducation en situation de précarité étant un sujet très complexe, l'étude s'est limitée d'abord à la récolte des perceptions des chefs d'établissements scolaires sur leurs stratégies de développer la qualité de l'éducation en situation de précarité. Il est à comprendre qu'une autre étude peut récolter les perceptions des enseignants, des parents et des élèves soit sur le leadership de la direction, soit sur la qualité de l'éducation soit sur la précarité en milieu scolaire. Par ailleurs, en vue de mesurer la qualité de l'éducation dont ils parlent, une recherche quantitative sur l'impact du leadership scolaire sur les performances des élèves dans des milieux difficiles peut être menée. Une étude comparative entre le leadership et les performances des élèves dans les écoles dites viables et les écoles en situation précaire constituerait un complément judicieux à cette recherche. Dans ce même angle d'idées qu'une recherche comparative entre le leadership scolaire féminin et le leadership scolaire masculin dans les milieux précaires pourrait aussi être menée.

Implications sur le plan de la recherche historique

Dans le chapitre introductif, précisément dans le contexte, l'historique du système éducatif de la RDC a été brossée (chapitre 1.1.2). L'école congolaise a été créée dans la dialectique de la crainte et de la nécessité et cela a entraîné des conséquences graves sur la gestion générale de la RDC. La dérive que le système éducatif de la RDC connaît aujourd'hui n'est que le résultat logique du manque de cadres bien formés à l'indépendance. Le pays était laissé aux amateurs. S'agissant du leadership scolaire, comme héritage de la colonisation belge, c'est le modèle autoritaire qui va prédominer comme cela transparaît de cette étude (enseignement traditionnel et autoritaire). Le leadership scolaire comme dans d'autres domaines, s'est substitué au leadership colonial qui était très autoritaire, violent voir sanguinaire. Le leadership est ainsi perçu comme le fait d'être investi d'un pouvoir autoritaire à exercer sur les autres. Ce paradigme est à changer et il faut une recherche sur les voies et moyens de la décolonisation de la mentalité. Les écoles, étant des canaux de formation des leaders dans tous les domaines de la vie d'un pays, ont besoin des dirigeants imbus des valeurs humaines et qui peuvent servir de modèles. La recherche pourrait

aussi interroger le passé de la RDC avant la colonisation sur les valeurs de solidarité, et surtout dans des contextes difficiles.

Implications sur le plan de la recherche conceptuelle

Dans la quête de la qualité de l'éducation dans des contextes difficiles, la perception de la qualité de l'éducation et du leadership peut varier selon les différentes catégories d'écoles. Pour le cas de la RDC, il n'est pas évident que dans le secteur non conventionné, dans le secteur conventionné et dans le secteur privé, il y ait une même perception de la qualité de l'éducation et du leadership. Il en est de même de la perception de ces concepts par les catholiques et par les protestants même s'ils sont tous dans le secteur conventionné. Une recherche comparative sur la perception de ces deux concepts clés chez ces différents acteurs de l'éducation pourrait se révéler intéressante et faire comprendre les différences de performances réalisées dans ces secteurs.

6.2 Implications sur le plan pratique

Cette étude sur le leadership scolaire en situation de précarité et en rapport avec l'éducation de qualité en RDC serait incomplète sans des suggestions ou des souhaits formulés à l'intention de certains groupes professionnels impliqués dans les pratiques éducatives et dans le leadership scolaire ou tout simplement dans la gestion du système. Tout au long de cette dissertation, il a été fait mention par-ci, par-là, de navigation à vue pour certains leaders scolaires, de leadership d'inertie (routine et statu quo), de manque de formation continue des leaders et du personnel enseignant, du système scolaire inadéquat, du manque de financement conséquent de l'éducation, de non-maîtrise des conditions et critères de l'éducation de qualité, de manque de plan stratégique dans les écoles et j'en passe. En clair, dans le souci de voir un jour le système éducatif de la RDC s'améliorer, des recommandations sont émises pour les catégories suivantes : les chefs d'établissements scolaires ; le corps inspectariat et les formateurs pédagogiques ; les Eglises, les Gestionnaires et les promoteurs d'écoles ; les partenaires et les ONG ; les Universités et les Institutions

qui forment les enseignants et enfin, le Ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et Technique.

Recommandations aux chefs d'établissements scolaires

Les chefs d'établissements scolaires interviewés déclarent faire face aux défis ou aux situations de plus en plus complexes dans les écoles. Ces défis nécessitent des solutions innovantes dans ce monde très dynamique. Face à la concurrence toujours grandissante entre acteurs et dans les services au sein de l'éducation ; en vue de développer l'esprit du changement, il est recommandé aux chefs d'établissements scolaires de développer le goût permanent d'apprendre et de se cultiver pour un changement de mentalité et une adaptation au monde qui évolue rapidement. Qu'ils ne se complaisent pas dans le statu quo mais qu'ils développent cependant le travail en réseau et diversifient les stratégies de développer l'éducation de qualité quels que soient les contextes dans lesquels ils fonctionnent. Qu'ils soient des modèles au personnel et à la jeunesse dans leurs écoles. Qu'ils développent la culture d'élaborer pour leurs écoles, des plans stratégiques montrant le changement qu'ils veulent apporter. Tous ces thèmes exigent, comme certains interviewés l'ont exprimé, une formation continue permanente des chefs d'établissements.

Recommandations aux Inspecteurs pédagogiques et aux formateurs

Partant du souhait des interviewés d'être régulièrement formés et considérant la triple mission des inspecteurs pédagogiques à savoir : former, contrôler et évaluer (Loi-cadre EPST RDC) afin de veiller à la qualité de l'éducation, il y a lieu de recommander aux inspecteurs et formateurs de la RDC, le souci de la mise à jour continuuel de leurs connaissances et expertises pour continuer à être utiles au personnel administratif et pédagogique dans les écoles. Que des formations soient aussi organisées à leur intention pour leur permettre de maîtriser impérativement les dimensions et les indicateurs de qualité de l'éducation, les types de leadership et la théorie du changement pour pouvoir les intégrer dans leurs modules de formation. Qu'ils apprennent comment donner des feedbacks constructifs aux chefs d'établissements scolaires et aux

enseignants travaillant souvent dans des conditions et contextes difficiles afin de les motiver à donner le meilleur d'eux-mêmes au lieu de chaque fois de les intimider, de les brimer et les décourager par des instances sans fins.

Recommandations aux Eglises, aux gestionnaires et promoteurs d'écoles

Les résultats de cette étude ont révélé que la plupart des écoles naissent dans la précarité sans remplir même le minimum des conditions de viabilité (chapitre 4.3.3). Cela interpelle les initiateurs des écoles comme les Eglises et les promoteurs privés. Considérant le caractère hybride du système éducatif de la RDC dont il a été mentionné au chapitre sur l'état de la recherche (chapitre 2.2.1) et qui permet aux Eglises et promoteurs d'écoles de gérer plus de 80 % d'écoles dans le pays, les recommandations suivantes sont émises aux Eglises, aux gestionnaires et aux promoteurs : Ils doivent veiller aux normes d'ouverture de nouvelles écoles. Toute nouvelle école devrait répondre au besoin de la population toute entière et réunir un minimum des conditions de viabilité. Qu'ils maîtrisent également les dimensions et indicateurs de l'éducation de qualité. Et comme ils ont la responsabilité de recruter le personnel, ils devraient veiller au respect des procédures de recrutement, à l'objectivité et viser des écoles performantes. Un accent particulier est à mettre sur le recrutement des chefs d'établissements scolaires. Qu'ils inscrivent la formation continue du personnel parmi leurs priorités. Ces initiateurs d'écoles nécessitent eux aussi, des formations ou des sensibilisations sur les normes de viabilité d'une école.

Recommandations aux bailleurs des fonds et aux ONG

Considérant la précarité qui transparaît du discours des interviewés concernant le fonctionnement d'un grand nombre d'écoles, les bailleurs des fonds devraient consentir de financer les actions du développement durable dont la construction des écoles, leur équipement et la formation du personnel. Tenant compte de la spécificité de la RDC (caractère hybride du système), que les bailleurs des fonds et les ONG soutiennent toutes les catégories d'écoles sans discrimination tout en menant un plaidoyer

auprès de la Communauté Internationale pour pousser le pays en plaçant l'éducation parmi ses priorités. Que des fonds soient parfois remis aux partenaires gestionnaires sans nécessairement passer par le gouvernement. Qu'ils favorisent enfin le réseautage d'écoles afin d'aider les gestionnaires, les leaders scolaires et le personnel enseignant d'apprendre les uns des autres dans des contextes très variés.

Recommandations aux universités et institutions de formation des enseignants

Les Universités et les Instituts d'Enseignement Supérieur ont la mission de former les cadres et le personnel qualifié au niveau de tout le système éducatif. Considérant le dysfonctionnement du système éducatif évoqué par les chefs d'établissements interviewés, il est recommandé aux Universités et Instituts Supérieurs Pédagogiques d'intégrer les notions sur le leadership scolaire, les dimensions et les indicateurs d'une éducation de qualité dans leurs curricula. Il est impérieux et souhaitable de vivre ce que l'on enseigne. C'est justement à l'Université que les étudiants doivent apprendre les types de leadership qui peuvent favoriser une éducation de qualité et ils ne doivent pas l'apprendre théoriquement, ils ont plutôt besoin des modèles professionnels. L'assurance qualité dans l'enseignement supérieur doit jouer son rôle proactif de vraiment garantir la qualité interne et externe de la formation en se mesurant aux standards nationaux et internationaux. Que les Universités, les Instituts Supérieurs Pédagogiques, en collaboration avec le Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Technique, mènent des recherches sur le système éducatif de la RDC afin de proposer une réforme profonde et l'actualisation des programmes obsolètes.

Recommandations au Ministère de l'EPST

Parlant du rôle de l'autorité étatique au XVI^e siècle sur la jeunesse, Martin Luther disait : « Elle a laissé grandir la jeunesse comme le bois qui pousse dans la forêt, sans veiller à ce qu'on l'instruise et l'éduque ; c'est bien pourquoi elle a grandi d'une façon si désordonnée qu'on ne peut pas l'utiliser pour construire des maisons mais elle n'est qu'un taillis inutile juste

pour faire le feu » (Luther 1517, p. 103). Ce passage rejoint les souhaits et les dénonciations exprimés par les interviewés envers l'Etat congolais qui a la responsabilité de veiller à ce que la jeunesse bénéficie d'une instruction et une éducation de qualité pour le salut et la prospérité de la nation. Il est ainsi recommandé au Ministre de l'EPST qui représente le gouvernement et l'Etat de la RDC de prendre ses responsabilités en main face à l'éducation qui n'est pas à prendre à la légère. L'avenir du pays en dépend très largement. Veiller à l'éducation de qualité signifie tout d'abord maîtriser les dimensions, les critères et les indicateurs d'une éducation de qualité, puis, soutenir ou consacrer à l'éducation un financement conséquent qui puisse permettre d'atteindre les objectifs élevés fixés. Abandonner la charge de l'éducation aux parents, aux Eglises et aux promoteurs d'écoles, constitue une fuite flagrante de ses responsabilités par l'Etat. L'Etat est donc responsable des dérives que connaît aujourd'hui le système éducatif congolais. En clair, que l'Etat finance conséquemment le système éducatif et mette de l'ordre dans le fonctionnement des écoles de la RDC. Enfin que le Ministre de l'EPST élabore un plan stratégique de l'éducation au niveau national qui tienne compte du type d'homme à former pour la RDC dans le contexte actuel sans oublier de tenir compte également du standard international.

« Un leader, c'est quelqu'un qui secoue les puces de son monde »

« Les héros dans l'ombre : Leadership scolaire et éducation de qualité dans une école en situation de précarité, cas du Nord-Kivu en République Démocratique du Congo » : c'est le titre de cette thèse pour souligner qu'il existe une grande différence entre diriger une école toute construite et toute équipée (que ce soit en ville ou en milieu rural) et diriger une école précaire, c'est-à-dire, une école qui commence à partir du néant. Cette dernière catégorie d'écoles exige du courage, de l'engagement, des initiatives, de la persévérance, des sacrifices, etc. Ce travail porte sur les expériences d'un échantillon de trente chefs d'établissements scolaires (hommes et femmes) du Nord-Kivu qui sont confrontés à la précarité d'une manière ou d'une autre et qui luttent pour l'éducation de qualité.

Et parfois leurs efforts fournis passent inaperçus ou alors non évalués à leur juste valeur. D'où, l'idée des héros dans l'ombre. C'est pourquoi je conclus cette dissertation avec cette pensée de Guy Pelletier :

« Somme toute, s'il peut y avoir des 'pratiques inspirantes', diriger en éducation n'a pas de modèle unitaire de copier-coller de ce qu'il faut faire ; c'est d'abord un apprentissage sur soi, un engagement de soi à l'égard des autres et pour les autres, suivant chaque contexte donné. C'est une situation constante, courageuse et pérenne d'apprentissages parfois très éprouvants, où celles et ceux qui y renoncent risquent d'être équipés pour un monde qui n'existe plus » (Pelletier 2018, p. 7).

Références

- Acker, D., & Gasperini, L. (2009). Éducation pour les populations rurales. *Le rôle de l'éducation, de la formation et du renforcement des capacités dans la réduction de la pauvreté et la sécurité alimentaire*. FAO.
- Adrupiako Mambako, L. (2012). *Leadership dans les écoles conventionnées catholiques*. Mémoire Online. <https://www.memoireonline.com/04/13/7110/Leadership-dans-les-ecoles-conventionnees-catholiques.html>
- Ahopelto, R. (2019). *L'influence de l'enseignant sur la motivation des élèves* [master's thesis, University of Helsinki]. HELDA - Digital Repository of the University of Helsinki. <http://hdl.handle.net/10138/301932>
- Akkari, A. (2020). Précarité de l'infrastructure scolaire en Afrique : un frein pour les acquis d'apprentissage. *Eduform Afrique Magazine*, p. 8.
- Allard, S.F. (2002). Journal du Congo (1905-1907) : un apprentissage missionnaire. Texte présenté et commenté par Danielle Gallez, publié sous la direction de Jean-Luc Vellut. *Dans Outre-mers*, tome 89, n°336-337, 2e semestre traites et esclavages : vieux problèmes, nouvelles perspectives? p. 396-398; Rome/Bruxelles, Institut Historique Belge de Rome. https://www.persee.fr/doc/outre-1631-0438_2002_num_89_336_4000_t1_0396_0000_1
- Amanchukwu ,R. N., Stanley, G. J., & Ololube, N. P. (2015). A Review of Leadership Theories, Principles and Styles and Their Relevance to Educational Management. *Management*, 5(1). 6 – 14. DOI: 10.5923/j.mm.20150501.02
- Andreani, J.C., & Conchon, F. (2005). *Méthodes d'analyse et d'interprétation d'études qualitatives : état de l'art en Marketing*. ESCP-EAP.
- André, G., & De Herdt, T. Poncelet, M. (2010). La survie de l'école primaire congolaise (RDC): Héritage colonial, hybridité et résilience. *Autrepart*, 54, 23 - 41. <https://doi.org/10.3917/autr.054.0023>
- Andreotti, V., & de Souza, L. M. (2008). Global learning in the 'knowledge society'. Four tools for discussion. *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 31(1), 9-14. <https://doi.org/10.25656/01:9978>
- Archambault, J., Garon, R., & Harnois, L. (2014). Diriger une école en milieu défavorisé : Observations des pratiques de directions d'école primaire de la région de Montréal. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 49(2), 417–436. <https://doi.org/10.7202/1029427ar>
- Bollag, B. (Éd.) (2015). *Revue des dépenses publiques du secteur de l'éducation en République Démocratique du Congo : une analyse d'efficience, d'efficacité et d'équité*, ASC14542. Groupe de la Banque Mondiale. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/740171468186549438/pdf/ACS14542-WP-P147553-ox394836B-PUBLIC-FRENCH-DRC-Education-PER-FRE.pdf>
- Bardi, A.-M., & Véran, J.-P. (2020). Vers une gouvernance apprenante. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 83, 105–112. <https://doi.org/10.4000/ries.9357>
- Bautier, É. (2015). *Pratiques scolaires dominantes et inégalités sociales au sein de l'école*. CNESCO. https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/bauthier_solo1.pdf
- Bautier, É., & Marchand, J. (2020). Peut-on concilier qualité et équité dans les réformes en éducation ? *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 83, 85–93. <https://doi.org/10.4000/ries.9318>

- Bell, L., Bolam, R., & Cubillo, L. (2003). A systematic review of the impact of school leadership and management on student outcomes. *Research Evidence in Education Library*. EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Bellei, C. (2019). Lorsque le système de financement constitue le problème: l'expérience chilienne des chèques en éducation. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. <https://doi.org/10.4000/ries.7521>
- Bennell, P., & Akyeampong, K. (2007). *Teacher Motivation in Sub-Saharan Africa and South Asia*. 71. <https://assets.publishing.service.gov.uk/media/57a08be640f0b652dd000f9a/ResearchingtheIssuesNo71.pdf>
- Bezy, K. G., Bizzell, B. E., Delp, C., Hutton, D., Jones, F., Leonard, N., Makolandra, J., Nicely, K., Pennington, R., Richardson, T., Williams, S., Wood-Setzer, G., & Wright, L. (2009). *21st Century Theories of Education Administration*. Rice University. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1071015.pdf>
- Berg, B. L. (2007). *Qualitative research methods for the social sciences* (6e éd.). Allyn & Bacon.
- Besa, F., Covacevich, C., Diaz, J., Mann, A., & Santos, C. (2021). Thinking about the future: Career readiness insights from national longitudinal surveys and from practice. *OECD Education Working Papers*, 248. OECD. <https://dx.doi.org/10.1787/02a419de-en>
- Best, A., Tournier, B., & Chimier C. (2018). *Questions d'actualité sur la gestion des enseignants*. UNESCO IIEP. https://www.iiep.unesco.org/sites/default/files/questions_dactua-lite_sur_la_gestion_des_enseignants_nouvelle_couv.pdf
- Blais M., & Martineau S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26\(2\)/blais_et_martineau_final2.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26(2)/blais_et_martineau_final2.pdf)
- Blanquer, J.-M. (2020). Les comparaisons internationales, la science et l'expérimentation au cœur des réformes en éducation. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 83, 57–62. <https://doi.org/10.4000/ries.9298>
- Bouchard, C., Plante, J. (1998). La qualité. Sa définition et sa mesure. *Service social*, 47(1), 27-61. <https://doi.org/10.7202/706780ar>
- Bouillaguet, A., & Robert, A. D. (1997). *L'analyse de contenu* (Vol. 3271). Presses universitaires de France.
- Bressoux, P. (2009). Des contextes scolaires inégaux: effet-établissement, effet-classe et effets du groupe de pairs. Dans M. Duru-Bellat & A. Van Zanten (dir.), *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires* (p. 131-148). PUF.
- Bross, N., Dumont, R., Dumoulin, P., & Masclat, G. (2003). *Travailler en réseau : Méthodes et pratiques en intervention sociale*. Dunod.
- Bush T., & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence. A Review of Literature Carried out for National College for School Leadership*. National College for School Leadership. https://dera.ioe.ac.uk/5119/14/dok217-eng-School_Leadership_Concepts_and_Evidence_Redacted.pdf
- Capper, C. A., & O'Malley, M. P. (2015). A measure of the quality of educational leadership programs for social justice: Integrating LGBTIQ identities into principal preparation. *Educational Administration Quarterly*, 51(2), 290-330. <https://doi.org/10.1177/0013161X14532468>
- Carlyle, T. (1872). *Heroes, Hero-worship and the heroic in history*. Chapman and Hall.

- Carlyle, T. (2013). *On Heroes, Hero-Worship, and the Heroic in History*. Yale University Press. (Ouvrage original publié 1841)
- Catellin, S. (2004). L'abduction: une pratique de la découverte scientifique et littéraire. *Hermes, La Revue* 39(2), 179-185. <https://doi.org/10.4267/2042/9480>
- Charron, R., & Pelletier, G. (1998). *Diriger en période de transformation*. Éditions AFIDES.
- Clark, A. (2006). Anonymizing Research Data. Real Life Methodes Working Paper. *ESRC Research Methods*, 7(6). https://eprints.ncrm.ac.uk/id/eprint/480/1/0706_anonymising_research_data.pdf
- Clark, H., & Taplin, D. H. (2012). *Theory of Change Basics. A Primer on Theory of Change*. ActKnowledge. https://www.theoryofchange.org/wp-content/uploads/toco_library/pdf/ToCBasics.pdf
- Coombs, P. H. (1985). *The World Crises in Education. The View from the Eighties*. Oxford University Press.
- Coslin, P.G. (2012). Précarité sociale et déscolarisation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 41(3). <https://doi.org/10.4000/osp.3882>
- Crehan, L. (2016). *Exploring the impact of career models on teacher motivation; Management of teachers*. UNESCO IIEP. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246252>
- Dean, G. J. (2016). Learning is Not Child's Play: Assessing the No Child Left Behind Act. *McNair Scholars Research Journal*, 9(1), 5. Eastern Michigan University. <https://commons.emich.edu/mcnair/vol9/iss1/5>
- De Ketele, J.-M. (2020). Réformer l'éducation. *Revue Internationale d'éducation Sèvres*, 83, 13-22. <https://doi.org/10.4000/ries.9237>
- De Ketele, J.-M., & Maroy, Ch. (2006). Quels critères de qualité pour les recherches en éducation. Dans M. Crahay, L. Paquay, & J.-M. De Ketele (dir.), *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité: hommage à Michael Huberman* (p. 219-249). De Boeck Université.
- Delahaye, J.-P. (2015). *Grande pauvreté et réussite scolaire: Le choix de la solidarité pour la réussite de tous. Rapport à la ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche*. Igen.
- De Raedt, K., Lagae, J., & Sabakinu Kivulu, J. (2014). Pour les écoles : Patrimoine scolaire, pratiques mémorielles et politiques de sauvegarde en République démocratique du Congo. *Politique africaine*, 3(135), 47-70. <https://doi.org/10.3917/polaf.135.0047>
- De Villers, G. (2009). Pouvoirs et impuissance d'un régime de semi-tutelle internationale. Dans T. Tréfon (dir.), *Réforme au Congo (RDC) : attentes et désillusions. Cahiers Africains* (p. 231-242). Harmattan.
- Diamond, J., Halverson, R. R., & Spillane, J. P. (2008). Théorisation du leadership en éducation: une analyse en termes de cognition située. *Education et sociétés*, 21(1), 121-149. <https://doi.org/10.3917/es.021.0121>
- Dibalu, A. (1969). *L'histoire de la formation des maîtres de l'enseignement élémentaire dans l'évolution de l'Enseignement au Congo*. Université Laval.
- Dorfman, P. W., Gupta, V., Hanges, J. P., House, R. J., & Javidan, M., (Eds.). (2004). *Culture, Leadership and organizations: The GLOBE study of 62 societies*. Sage publications.
- Dumez, H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative?. *Le Libellio d'AEGIS*, 7(4), 47-58. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00657925>

- Durand, J., & Tarrier, J.-M. (2006). PFC, corpus et systèmes de transcription. *Cahiers de grammaire*, 30, 139-159. https://www.researchgate.net/publication/265872791_PFC_corpus_et_sytemes_de_transcription
- Endrizzi, L., & Thibert, R. (2012). Quels leaderships pour la réussite de tous les élèves. *Dossier d'actualité veille et Analyses*, 73. <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/73-avril-2012.pdf>
- EPSP (2015). Mise en œuvre du Plan Intérimaire de l'Éducation. *Deuxième rapport de suivi de la mise en œuvre du PIE*, 2. Kinshasa, CEREDIP. <https://www.eduqesp.educa-tion/sgc/wp-content/uploads/2018/06/Rapport-de-suivi-PIE2015.pd>
- Essuman, S. A. (2019). *Leadership Theories and its Educational Implications*. Mancelona Publications.
- Evin, A., Ndikumasabo, J., & Saury, J. (2018). L'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap au Burundi: ressources et obstacles du point de vue des acteurs du système éducatif. *Recherches en éducation*, 31. <https://doi.org/10.4000/ree.2572>
- Feda, K., Savrimootoo, T. J., Miningou, E. W., & Kalindula, S. (2015). *Revue des Dépenses Publiques du secteur de l'éducation en République Démocratique du Congo: Une Analyse d'Efficacité, d'Efficacité et d'Équité* (Vol. ACS14542). Groupe de la Banque mondiale. <https://documents1.worldbank.org/curated/es/740171468186549438/pdf/ACS14542-WP-P147553-Box394836B-PUBLIC-FRENCH-DRC-Education-PER-FRE.pdf>
- Franz, J., Krogull S., & Scheunpflug, A. (2016). Understanding learning in world society: Qualitative reconstructive research in global learning and learning for sustainability. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 7(3), 6-23. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1167818.pdf>
- Freund, A. M., & Tomasik, M. J. (2015). *Reliability and Prognostic Validity of Payne's et al. (2005) Affect Misattribution Procedure (AMP) as a Function of the Number of Trials*. University of Zurich. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4018.3209>
- Fry, L. (2002) *What makes teachers tick: A policy research report on teachers' motivation in developing countries*. Voluntary Services Overseas. <http://www.bibalex.org/search4dev/files/288470/119513.pdf>
- Fullan, M. (2007) *The new meaning of educational change* (4ème éd.). Teachers College, Columbia University.
- Fullan, M. (2008). *The six secrets of change: What the Best Leaders Do to Help Their Organizations Survive and Thrive*. Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2010). *All systems go : The change imperative for whole system reform*. Corwin Press.
- Fullan, M. (2011). *Change Leader : Learning to Do What Matters Most*. Jossey-Bass.
- Fullan M. (2011). Whole system reform for innovative teaching and learning. Dans Microsoft-ITL Research (dir.), *Innovative Teaching and Learning Research* (p. 30-39). University of Toronto.
- Galtung, J. (1990). Cultural Violence. *Journal of Peace Research*, 27(3), 291-305. Sage Publications.
- Gaudron, C. Z., Pinel-Jacquemin, S., & Berdot-Talmier, L. (2018). Enfants en précarité : quelle qualité de vie à l'école? *Journal des Professionnels de l'Enfance*, 113, 25-29. <https://www.researchgate.net/publication/327175861>
- Gauthier, C., & Dembélé, M. (2004). *Qualité de l'enseignement et qualité de l'éducation: revue des résultats de recherche*. UNESCO. (Background Paper for Education for All Global Monitoring Report).

- Gauthier, C., Desbiens, J.-F., & Martineau, S. (2003). *Mots de passe pour bien mieux enseigner*. Presses Université Laval.
- Gauthier, C., Desbiens, J.-F., Malo, A., Martineau, S., & Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie: recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Les Presses de l'Université Laval.
- Glaser, B.G., & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine Publishing.
- Gorski, P. C. (2012). Perceiving the problem of poverty and schooling: Deconstructing the class stereotypes that mis-shape education practice and policy. *Equity & Excellence in Education*, 45(2), 302–319. <https://doi.org/10.1080/10665684.2012.666934>
- Gorski, P. C. (2008). Peddling poverty for profit: Elements of oppression in Ruby Payne's framework. *Equity & Excellence in Education*, 41(1), 130–148. <https://doi.org/10.1080/10665680701761854>.
- Gouvernement du Canada. (2018). *Mise en œuvre du Programme de développement durable à l'horizon 2030. Examen national volontaire du Canada*. Gouvernement du Canada. https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/20306Canada_FRENCH_18122_Canadas_Voluntary_National_ReviewFRv7.pdf
- Gouvernement du Québec. (2017). *Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10_juillet_F_1.pdf
- Grolley, P. (2016). Contrepoint – Celui qui ouvre une porte d'école, ferme une prison. *Informations sociales*, 1(192), 86. <https://doi.org/10.3917/inso.192.0086>
- Grellier, Y. (1998). *Profession, chef d'établissement*. Éditions sociales françaises. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1998_num_124_1_3042_t1_0175_0000_2
- Grissom, J. A., Egalite, A. J., & Lindsay, C. A. (2021). *How Principals Affect Students and Schools. A Systematic Synthesis of Two Decades of Research*. Wallace Foundation. <https://cahnfellowsprograms.org/wp-content/uploads/2021/11/How-Principals-Affect-Students-and-Schools.pdf>
- Guillemette, F. (2022). L'approche de la Grounded Theory; pour innover?. *Recherches qualitatives*, 26(1), 32-50. Université du Québec. <https://doi.org/10.7202/1085397ar>
- Hargreaves, A. P., & Shirley, D. L. (Eds.). (2009). *The Fourth Way: The inspiring future for educational change*. Corwin Press.
- Harris, A., Hopkins, D., & Leithwood, K.(2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School leadership and management*, 28(1), 27–42. National College for School Leadership. https://www.researchgate.net/profile/Alma-Harris/publication/251888122_Seven_Strong_Claims_about_Successful_School_Leadership/links/0deec5388768e8736d000000/Seven-Strong-Claims-about-Successful-School-Leadership.pdf
- Hattie, J. A. C. (2003). *Teachers make a difference: What is the research evidence?*. Paper presented at the Australian Council for Educational Research Annual Conference on Building Teacher Quality. http://research.acer.edu.au/research_conference_2003/4/
- Heiner, J. (2011). *Imperative for Quality Education for All in Africa: Ensuring equity and enhancing teaching quality*. ECOSOC. https://www.un.org/en/ecosoc/newfunct/pdf/background_paper-imperative_for_quality_education_for_all_in_africa.pdf

- Henaff, N., Lange, M. F., & Martin, J. Y. (2009). Revisiter les relations entre pauvreté et éducation. *Revue française de socio-économie*, 1, 187-194. <https://doi.org/10.3917/rfse.003.0187>
- Hennebo, N. (2009). *Guide du bon usage de l'analyse par théorisation ancrée par les étudiants en médecine*. Université de Lille. <https://medecine-generale.sorbonne-universite.fr/wp-content/uploads/2020/09/Guide-du-bon-usage-de-lanalyse-par-theorisation-ancree-par-les-etudiants-en-medecine.pdf>
- Herdt T., Marivoet, W., & Muhigirwa, F. (2015). *Vers la réalisation du droit à une éducation pour tous. Analyse de la situation des enfants et des femmes en RDC*. Rapport Final. UNICEF/Ministère du Plan. <https://www.unicef.org/drcongo/media/1106/file/COD-rapport-SI-TAN.pdf>
- Hewlett Foundation (2008). *Initiative «Une éducation de qualité dans les pays en voie de développement»: Stratégie de subvention*. Hewlett. https://www.hewlett.org/wp-content/uploads/2016/08/QEDCGrantmakingStrategy_Final_French.pdf
- Hinde, E. R. (2004). School culture and change: An examination of the effects of school culture on the process of change. *Essays in Education*, 12(3), 1-12. University West.
- Holloway, I. (1997). *Basic Concepts for Qualitative Research*. Willey-Blackwell.
- Hopkins, D., Nusche, D., & Pont, B. (2009). *Améliorer la direction des établissements scolaires: Etudes des cas sur la direction des systèmes* (Vol. 2). OCDE.
- Howell-Major, C., & Savin-Baden, M. (2013). *Qualitative Research: The essential guide to theory and practice*. Routledge.
- Jaquin, P., & Labelle, J. (2018). Leadership transformationnel des directions d'école et communauté d'apprentissage professionnelle : une analyse. *Education et Francophonie*, 46(1), 179-206. Université de Moncton. <https://doi.org/10.7202/1047142ar>
- Jolly, C., Olivari, M., & Undseth, M. (2021). *Evolving public-private relations in the space sector: Lessons learned for the post-COVID-19 era*. OECD Science, Technology and Industry Policy Papers, 114. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b4eea6d7-en>
- Kamba, A. (2016). *Les quatre saisons de l'éducation au Congo-Kinshasa*. <https://www.edlivre.com/quatre-saisons-de-l-education-au-congo-kinshasa-albert-kam-ba.html> / Consulté le 25 juin 2021
- Karmacharya, L. B. (2007). *Poverty, performance, and Payne: implementing the Payne school model*. University of Southern Mississippi. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/poverty-performance-payne-implementing-school/docview/304808594/se-2>
- Koussihouèdè, O., Oswald, S., & Tankeu, B. Z. (2011). *L'Enseignement primaire en République Démocratique du Congo: quels leviers pour l'amélioration du rendement du système éducatif?* Rapport national: 2011. Conférence des ministres de l'éducation des pays ayant le français en partage.
- Labelle, S. (2001). *Le leader organisationnel et l'apprentissage de la créativité*. Université de Montréal. https://central.bac-lac.gc.ca/.item?id=NQ65710&op=pdf&app=Library&oclc_number=51736080
- Lamarange, J., & Temporal, F. (2006). *Déroulement des enquêtes quantitatives et/ou qualitatives*. Université Paris 5 Descartes.
- Leithwood, K. (2013). *Les conseils scolaires performants et leur leadership: Une étude commandée par le Council of Ontario Directors of Education et l'Institut de leadership en éducation*. L'Institut de Leadership en éducation. <https://www.education-leadership-ontario.ca/appli>

- ation/files/4214/9452/4112/Les_conseils_scolaires_performants_et_leur_leadership_2013.pdf
- Litchka, P., & Webster, K. (2020). Planning for Effective School Leadership: Teachers' Perceptions of the Leadership Skills and Ethical Behaviors of School Principals. *Educational Planning*, 27(1), 31-47. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1250500.pdf>
- Louis, K. S., & Wahlstrom, K. L. (2008). How teachers experience principal leadership: The roles of professional community, trust, efficacy, and shared responsibility. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 458-495. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321502>
- Lucair, A. (2015). *La réussite des élèves issus de milieux populaires*. ESPE. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01197101/document>.
- Lutswamba, J. K., & Muvunga J. K. (2010). Le rôle de l'Église dans le domaine de l'éducation et de la santé en RDC. Dans M. Schulz (ed), *Les porteurs du développement durable en R. D. Congo. Evolutions de la vie politique, économique, religieuse, culturelle et de la société civile* (p.350-364). Kinshasa, Editions du CEPAS et Berlin, Editions du Spektrum.
- Lutswamba, J. K. (2017). School leadership and educational quality in schools in the democratic republic of Congo. *ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 40(2), 23-26. <https://doi.org/10.25656/01:16964>
- Lutswamba, J. K. (2021), *Leadership scolaire et qualité de l'éducation* (cas des ECP/CBCA), Butare-Huye, PIASS
- Lynch, M. (2012). *A guide to effective school leadership theories*. Routledge.
- Mantuba-Ngoma, P. M. (2013). *Les Elections dans l'Histoire Politique de la République Démocratique du Congo* (1957-2011). Konrad Adenauer Stiftung. https://www.kas.de/documents/275840/5293160/KAS_Les+%C3%A9lections+dans+%27histoire+politique+de+la+RDC+1957-2011.pdf/1090662f-ac51-4d1c-ebc3-81f6af3be17a?t=15684950_25033
- Martin, A. (2021). Investigating the Relationships between Effective Principal Leadership Practices and School Effectiveness As Perceived By Teachers. *Journal of Arts & Humanities*, 10(8), 7 – 21. <https://www.theartsjournal.org/index.php/site/article/view/2089/982>
- Martin, J.-Y. (2003). Les écoles spontanées en Afrique subsaharienne. *Champ éducatif et contre-champ scolaire. Cahiers d'études africaines*, 43(169-170), 19-39. <https://doi.org/10.4000/etudesafricaines.188>
- Marques, Â. C. S., & Deranty, J. P. (2017). La précarisation de la citoyenneté. Une étude comparative entre Brésil et France sur les difficultés de la construction d'une identité citoyenne pour les personnes en situation de précarité. Editions des Archives Contemporaines. Dans E. Bogalska Martin, D. Fernández Varas, O. Leservoisier, & A. Martig (dir.), *Itinéraires de reconnaissance: discriminations, revendications, action politique et citoyennetés* (p. 165-181). https://www.researchgate.net/publication/321497219-La_preca-ri-sation_de_la_citoyennete_Une_etude_comparative_entre_Bresil_et_France_sur_les_difficultes_de_la_construction_d%27une_identite_citoyenne_pour_les_personnes_en_situation_de_preca-ri-te_avec_Angela
- Marzano, R. J., & McNulty, B., & Waters, T. (2003). *Balanced Leadership*. Aurora, CO. McREL. <http://crss.org/wp-content/uploads/2012/11/McRel-Study.pdf>
- MASAHSN, MEPS-INC, MESU, & METP. (2015). *Stratégie sectorielle de l'éducation et de la formation 2016- 2025*. MASAHSN, MEPS-INC, MESU, & METP. https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/congo_dr_strategie-sectorielle-education-formation-2016-2025.pdf

- Maton, J., & Lecomte, H. B. S. (2001). *Congo 1965-1999: Les espoirs déçus du «Brésil africain»*. Documents de travail du Centre de développement de l'OCDE, 178. OCDE. <https://doi.org/10.1787/575071255418>.
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. SSOAR. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173>
- McLean, M. (1986). A World Educational Crisis?. *Compare*, 16(2), 199–211. <https://doi.org/10.1080/0305792860160206>
- Misenga L. *Cours d'organisation et de législation scolaire*. ULPGL, inedit
- Mocquet, B. (2017). *La gouvernance universitaire et l'évolution des usages du numérique: nouveaux enjeux pour l'Enseignement Supérieur et la Recherche français* [Doctoral dissertation, Université Michel de Montaigne-Bordeaux III]. HAL. <https://theses.hal.science/tel-01758565v1/document>
- Mokonzi Bambanota, G. (2006) Les exclus de l'école congolaise. *Ecole pour tous : discours ou réalité?*. UNIKIS. https://www.researchgate.net/publication/264004783_Les_exclus_de_l'ecole_congolaise/link/57046f0e08ae44d70ee06393/download
- Mokonzi Bambanota, G. (2012). *Gratuité et qualité de l'enseignement primaire en République Démocratique du Congo*. UNIKIS.
- Mokonzi Bambanota, G., & Kadongo, M. (2009). *République Démocratique du Congo : Fourniture efficace de services dans le domaine de l'enseignement public*. Open Society Initiative for Southern Africa. <https://www.researchgate.net/publication/299565544>
- Morneau, M. (2004). *La vision partagée: un outil de coaching stratégique*. Lac-Beauport.
- Ndoye, M. (2020). Réformes éducatives: attentes et conduite du changement. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 83. 45-55. <https://doi.org/10.4000/ries.9292>
- Normand, R. (2020). *Le leadership du chef d'établissement*. <https://www.innoedulab.com/post/2018/04/03/le-chef-d-etablissement-leader-7-principes-d-action>
- Obanya, P. A. I. (2010). Bringing back the teacher to the African school. *Fundamentals of teacher education development*, 1(6). UNESCO International Institute for Capacity Building in Africa. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216061>
- OCDE. (2005). *Le rôle crucial des enseignants: Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. OCDE. <https://www.oecd.org/fr/education/scolaire/34990974.pdf>
- OCDE (2012), *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- OCDE (2020). *Regards sur l'éducation 2020: Les indicateurs de l'OCDE*. OCDE Publishing. <https://doi.org/10.1787/7adde83a-fr>
- OCDE (2021). All the lonely people: Education and loneliness. *Trends Shaping Education Spotlights*, 23. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/23ac0e25-en>
- Osei-Kofi, N. (2005). Pathologizing the poor: A framework for understanding Ruby Payne's work. *Equity & Excellence in Education*, 38(4), 367–375. <https://doi.org/10.1080/10665680500299833>
- Ouedraogo, E. (2016). *La qualité de l'éducation au Burkina-Faso: Efficacité des enseignements-apprentissages dans les classes des écoles primaires*. Université de la Réunion.
- Paillé P., (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181. Université Montréal.
- Paillé, P. (1996). De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier. *Recherches qualitatives*, 15, 179-194.

- Paillé, P., & Muchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4ième éd). Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2016.01>
- Pair, C. (2003). *Grande pauvreté et réussite scolaire : L'École interpellée par les familles du Quart Monde*. CASNAV-CAREP. https://sites.ac-nancy-metz.fr/casnav-carep/spip/IMG/pdf/pair_2003.pdf
- Pair, C. (2012). *L'École devant la grande pauvreté. Chrétiens dans l'enseignement public*, Asnee 25 mars 2012. (<https://www.cdep-esso.org> Asnee 23-03-2012 Pair) Consulté le 25 juin 2021
- Payne, R. K. (2012). *A framework for understanding poverty. A cognitive approach for educators, policymakers, employers, and service providers* (6ème éd.). aha! Process Inc.
- Pelletier, G. (1996). Gestionnaire, leader ou artiste - utopie décapée. *La Revue des échanges. Revue de l'Association francophone internationale des directions d'établissement scolaires*, 13(1), 11-16.
- Pelletier, G. (2018). Le leadership éducatif et la gouvernance des systèmes éducatifs: un regard pluriel. *Éducation et francophonie*, 46(1), 1-10. <https://doi.org/10.7202/1047132ar>
- Perrenoud, P. (1998). Diriger en période de transformation ou de crise, n'est-ce pas, tout simplement, diriger ?. Dans G. Pelletier & R. Charron (dir.), *Diriger en période de transformation*. (p. 7-30). Editions de l'AFIDES.
- Pesqueux, Y. (2021). *À propos des théories du leadership* [Doctorat, Hesam Université]. Hesam Université. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02524246v3>
- Petersen, G. J., & Young, M. D. (2004). The No Child Left Behind Act and its influence on current and future district leaders. *JL & Educ.*, 33, 343. <https://www.researchgate.net/publication/256081952>
- Pinel-Jacquemin, S. (2016). *Le bien-être des enfants en situation de précarité*. CNESCO. <https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/11/precarite.pdf>
- Pinel-Jacquemin, S., & Zauouche Gaudron, C. (2017). Spécificités du bien-être scolaire des enfants en situation de précarité. *La qualité de vie des enfants*, 1(1), 105-122. Presses universitaires de France. <https://doi.org/10.4074/S0013754517001070>
- PNUD (2014). *Rapport national sur le développement humain 2014 (RNDH 2014). Cohésion nationale pour l'émergence de la République démocratique du Congo*. PNUD, RDC. <https://hdr.undp.org/content/rapport-national-sur-le-developpement-humain-2014-rd-du-congo>
- PNUD (2018). *Indices et indicateurs de développement humain 2018 : Mise en jour statistique 2018*. PNUD. <https://hdr.undp.org/system/files/documents/2018humandevelopmentstatisticalupdatefrpdf.pdf>
- PNUD (2020). *Rapport sur le Développement Humain 2020 : La prochaine frontière : Le développement humain et l'Anthropocène*. PNUD. <https://hdr.undp.org/system/files/documents/hdr2020frpdf.pdf>
- Pochet, P., & Rebouha, F. (2011). Pauvreté et accès à l'éducation dans les périphéries d'Oran. *Autrepart*, 3(59), 181-198. <https://www.cairn.info/revue-autrepart-2011-3-page-181.htm>
- Pôle de Dakar. (2009). *La scolarisation primaire universelle en Afrique : Le défi de l'enseignant*. UNESCO-BREDA. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000186644>
- Pourtier, R. (2010). L'éducation, enjeu majeur de l'Afrique post-indépendances. *Afrique contemporaine*, 235(3), 101-114.

- Poutoux, V. (2019). *Les mots avant-gardistes des évolutions, les écoutons-nous? Vers une école inclusive*. consulté le 31. janvier 2022 de <https://www.versunecoleinclusive.fr/category/reperes/reperes-reflexion/>
- Prévost, P., & Roy, M. (2015). *Les approches qualitatives en gestion*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Rioufreyt, T. (2016). *La transcription d'entretiens en sciences sociales: Enjeux, conseils et manières de faire*. HAL. <https://shs.hal.science/halshs-01339474>
- Roegman, R. D., Hatch, T., & Riehl, C. (2012). Le leadership en des temps incertains. Pratiques clés pour les chefs d'établissement aux États-Unis. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 60, 45-54. <https://doi.org/10.4000/ries.2477>
- Ruel, J. (2011). *Travail en réseau, savoirs en partage et processus en jeu en contexte d'innovation : une transition planifiée vers le préscolaire ayant des besoins particuliers* [Thèse doctorale, Université du Québec à Montréal]. Université du Québec en Outaouais, Université du Québec à Montréal. <https://archipel.uqam.ca/4192/1/D2192.pdf>
- San Nicolas, E. P. (2011). *Resilient leadership in high poverty schools* [Thèse de doctorat, University of Nevada]. UNLV Theses, Dissertations, Professional Papers, and Capstones. <http://dx.doi.org/10.34917/3039837>
- Sballil, I. (2015). *Le leadership en matière de justice sociale: cas d'une direction d'école primaire francophone de milieu défavorisé de Montréal* [Thèse de master, Université de Montréal]. Papyrus: Université de Montréal Digital Institutional Repository. <http://hdl.handle.net/1866/12430>
- Scheunpflug, A. (2008). Why global learning and global education? An educational approach influenced by the perspectives of Immanuel Kant. D. Bourn (dir.), *Development Education. Debates and dialogue* (p. 18-27). University of London.
- Simon, A. (2018). Quel rôle politique l'école joue-t-elle? *Silomag*, 8. <https://silogora.org/quel-role-politique-lecole-joue-t-elle/>
- Spector, B. A. (2016). Carlyle, Freud, and the Great Man Theory more fully considered. *Leadership*, 12(2), 250 - 260. Northeastern University. <https://doi.org/10.1177/1742715015571392>
- TACAE (2016). *La pauvreté, l'exclusion sociale et ses préjugés*. TACAE. http://www.tacaestrie.org/wp-content/uploads/2016/10/Manuel_sur_la_pauvrete_TACAE.pdf consulté le 26 juin 2021.
- Theunynck, S. (2009). *Stratégies de construction scolaire pour l'éducation primaire universelle en Afrique : Faut-il habiliter les communautés à construire leurs écoles?* Groupe de la Banque Mondiale. Africa Human Development Series <https://doi.org/10.1596/978-0-8213-8705-4>
- UNESCO (1986). *Normes et standards des constructions scolaires*. Matériels didactiques en planification et administration de l'éducation et constructions scolaires, 17. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000070131_fre
- UNESCO. (2004). *Éducation pour tous. L'exigence de qualité. Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005*. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137403f.pdf>
- UNESCO (2005). *Une Éducation de qualité pour tous les jeunes: réflexions et contributions issues de la 47e session de la Conférence internationale de l'éducation de l'UNESCO*. International Conference on Education, 47th, Geneva, Switzerland. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141072_fre

- UNESCO (2012). *Shaping the Education of Tomorrow: 2012 Report on the UN Decade of Education for Sustainable Development*, Abridged. UNESCO. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/919unesco1.pdf>
- UNESCO (2017). *L'Éducation pour les peuples et la planète: créer des avenir durables pour tous; Rapport mondial de suivi sur l'éducation, 2016*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247033>
- UNESCO (2018). *Rendre des comptes en matière d'éducation : tenir nos engagements, Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2017/2018*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259593_fre
- UNESCO (2020). *Inclusion et éducation: tous, sans exception*. UNESCO.
- Unger, M. P. (2005). Intersubjectivity, hermeneutics, and the production of knowledge in qualitative Mennonite scholarship. *International Journal of Qualitative Methods*, 4(3), 50-62. <https://doi.org/10.1177/160940690500400304>
- UNICEF (2019). *Pour chaque enfant, réinventer l'avenir: Rapport annuel de l'UNICEF 2019*. UNICEF. https://www.unicef.org/sites/default/files/2020-06/UNICEF-rapport-annuel-2019_1.pdf
- United States Department of Education. (2002). *No child left behind: A desk reference*. United States Department of Education.
- Varcher, P. (2012). *La qualité de l'éducation: une analyse du débat actuel et une réflexion prospective pour la période post-2015*. Swiss Agency for Development and Cooperation. <https://docs.iiep.unesco.org>
- Wondo Omanyundu, J.-J. (2017). *La Belgique et l'indépendance du Congo*. Desk Africain d'Analyses Stratégiques. <https://afridesk.org/la-belgique-et-lindependance-du-congo/>
- Wrensinski, M. J. (1987). Grande pauvreté et précarité économique et sociale. *Journal officiel de la République française*, 6. Conseil économique, social et environnemental. <https://lecese.fr/sites/default/files/pdf/Rapports/1987/Rapport-WRESINSKI.pdf>
- Ziyadov, T. (2006). The Galtung Triangle and Nagorno-Karabakh Conflict. *Caucasian review of international affairs*, 1(1), 32-33. <http://www.cria-online.org/Journal/1/The%20Galtung%20Triangle%20and%20NK%20Conflict%20CES.pdf>

Annexes

Annexe 1 : Guide d'interview

Annexe 1.1 : Questions de recherche

A) Question principale :

Quelles stratégies ou quel leadership les chefs d'établissement scolaire en RDC mettent-ils en place pour développer la qualité de l'éducation dans ce contexte de précarité ?

B) Questions spécifiques :

- Comment, dans la gestion quotidienne, les chefs d'établissements répondent-ils à l'exigence de la qualité de l'éducation en situation de précarité ?
- Quelles sont leurs expériences pour transformer progressivement les écoles précaires en écoles viables ?

Annexe 1.2 : Guide d'interview

Question proposée	Question follow-up	Contenu
1. Je voudrais apprendre de votre expérience comme chef d'établissement. Pourriez-vous me parler de votre travail ?	Je voudrais apprendre davantage sur les conditions matérielles de l'école, les conditions socio-économiques des élèves, des enseignants, des parents, ...	Leadership scolaire : gestion de l'école : gestion des enseignants, relations avec les enseignants, les élèves, les parents et les autres partenaires.
2. Racontez-moi au sujet de votre travail quotidien comme chef d'établissement de cette école.	Avez-vous une idée sur la manière dont les ressortissants de cette école poursuivent les études et s'adaptent à la vie ? Racontez-moi.	Leadership scolaire : Gestion quotidienne de l'école : succès et défis
3. Avez-vous quelques défis que vous rencontrez dans votre travail quotidien ? Si oui, parlez-en moi.		Précarité : indicateurs de la précarité

4 Quelles stratégies mettez-vous en place pour surmonter ces défis dont vous venez de parler ? (bâtiments, conditions socio-économiques des enseignants, des élèves et des parents, équipement de l'école, ...)	Pouvez-vous donner quelques exemples ?	Leadership scolaire : résolution des problèmes
4. Je réalise que vous travaillez beaucoup pour le bon fonctionnement de l'école et je vous en félicite. Mais recevez-vous aussi de l'aide de quelque part ?		Leadership scolaire : partenariat
5. Quel plan avez-vous pour l'avenir proche et lointain de l'école ?		Leadership transformationnel
7 Avez-vous quelque autre expérience à partager avec moi dans la gestion de cette école ?		Leadership scolaire : Informations additionnelles

Annexe 2 : Tableau d'échantillonnage

Annexe 2.1 : Premier tableau échantillonnage pour 5 interviewés

Codes des inter-views/Critères d' échantillonnage		171110009 Kahuzi-biega	171110010 Maiko	1803110022 Kundelengu	1803110023 Virunga	1803110024 Salonga
Catégorie école	NC					
	CC					
	CP	X	X	X	X	X
	Privé					
Niveau d'école	EMA					
	EP		X	X	X	X
	ES	X				
Localisation école	urbaine	X	X	X	X	
	rurale					X
Gender CE	M	X	X	X	X	X
	F					
Expérience CE	+ou-5 ans					
	+ou-10 ans				X	X
	+ou-15 ans					
	20 ans et +	X	X	X		
Etat matériel école	Excellent					
	Moyen	X	X			
	Mauvais			X	X	X
Nature bâtiments	Durs	X	X			
	Planches			X	X	
	Pisé					X

Annexe 2.2 : Deuxième tableau échantillonnage pour 5 interviewés

Codes des inter-views/Critères d'échantillonnage		1803110025 Garamba	REC005.waw Bassekando	1803110036 Lomami	1710310001 Yangambi	1803110045 Lomako
Catégorie école	NC					
	CC				X	
	CP	X		X		X
	Privé		X			
Niveau d'école	EMA		X			
	EP		X	X		X
	ES	X			X	
Localisation école	urbaine		X	X	X	X
	rurale	X				
Gender CE	M	X			X	X
	F		X	X		
Expérience CE	+ou-5 ans		X			
	+ou-10 ans	X				
	+ou-15 ans					
	20 ans et +			X	X	X
Etat matériel école	Excellent					
	Moyen		X	X	X	X
	Mauvais	X				
Nature bâtiments	Durs		X	X	X	X
	Planches	X			X	
	Pisé					

Annexe 2.3 : Troisième tableau échantillonnage pour 5 interviewés

Codes des inter-views/Critères d' échantillonnage		1901141428 Mutumbu	1901150849 Sakania	1901150945 Mwanza	1901151045 Swabukila	1901151252 Rubitele
Catégorie école	NC		X			
	CC					X
	CP	X		X	X	
	Privé					
Niveau d'école	EMA					
	EP	X	X	X	X	X
	ES					
Localisation école	Urbaine		X	X	X	X
	Rurale	X				
Gender CE	M	X				
	F		X	X	X	X
Expérience CE	+ou-5 ans				X	X
	+ou-10 ans	X	X	X		
	+ou-15 ans					
	20 ans et +					
Etat matériel école	Excellent					
	Moyen	X	X	X	X	X
	Mauvais					
Nature bâtiments	Durs	X	X	X	X	X
	Planches					
	Pisé					X

Annexe 2.4 : Quatrième tableau échantillonnage pour 5 interviewés

Codes des inter-views/Critères d' échantillonnage		191901181058 Tshikamba	1901181232 Azande	1901181421 Luama	1901211006 Mituaba	1901301454 Sandoa
Catégorie école	NC		X		X	
	CC			X		
	CP	X				X
	Privé					
Niveau d'école	EMA					
	EP	X	X	X		X
	ES				X	
Localisation école	urbaine		X	X	X	
	rurale	X				X
Gender CE	M	X			X	X
	F		X	X		
Expérience CE	+ou-5 ans					X
	+ou-10 ans		X	X		
	+ou-15 ans				X	
	20 ans et +	X				
Etat matériel école	Excellent					
	Moyen		X	X	X	X
	Mauvais	X				
Nature bâtiments	Durs		X	X	X	
	Planches			X		X
	Pisé	X				

Annexe 3 : Directives sur les normes des constructions scolaires/RDC

REPUBLIQUE DEMOCRATIQUE DU CONGO
 MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE,
 SECONDAIRE ET PROFESSIONNEL

Le Ministre

CIRCULAIRE N°MINEPSP/CABMIN/0668/2007 DU 13/11/07

Objet : Directives sur les normes des constructions scolaires

En référence à l'Ordonnance n°07/018 du 16 mai 2007 fixant les attributions des Ministères et conformément à son article 1er, qui stipule : « le Ministère de l'Enseignement primaire, Secondaire et professionnel a dans ses prérogatives la conception des normes et directives pour la construction et la réhabilitation des infrastructures scolaires et veiller à leur mise en application », des directives sur les normes relatives aux constructions scolaires dont il faut tenir compte dorénavant dans les travaux de constructions des bâtiments scolaires sont prises.

En effet, l'implication d'un Etablissement scolaire doit répondre aux spécificités géographiques, démographiques, économiques ainsi qu'aux dispositions de la planification scolaire élaborées par l'Etat. Vu les nombreux abus particulièrement en matière des infrastructures scolaires (salles de classe exigües, absence de cours de récréation, absence des latrines...) et en vue de mettre fin à cet état de choses, la construction des bâtiments scolaires, l'une des conditions primordiales de viabilité d'une école, doit impérativement se conformer aux exigences énumérées ci-dessous :

01. Des exigences pédagogiques

La pénurie des locaux scolaires est devenue à l'heure actuelle de plus en plus grave du fait de l'évolution et de tendances démographiques.

- Les bâtiments scolaires existants sont insuffisants et retardent sensiblement en développement de l'enseignement face à la population en âge de scolarisation.

- Il y a donc les problèmes de qualité, de rapidité et d'économie qui se posent dans ce domaine.

- Tout en voulant réaliser des économies importantes, on doit veiller à ne pas diminuer la qualité de la construction ni bafouer les normes, encore

moins l'aspect esthétique car l'enfant aime tout ce qui est vivant, vrai et à son échelle.

- L'école étant la continuation et l'achèvement de l'éducation familiale, l'implantation de celle-ci doit tenir compte notamment des exigences émotionnelles et physiques de l'enfant.

- Il faut que s'établissent entre l'école et la famille des liens aussi étroits que possibles.

02. Des exigences des sites

Un terrain destiné à des fins scolaires doit satisfaire aux exigences de l'hygiène, de l'orientation et du climat.

Dans l'aménagement du terrain, il faut prévoir des surfaces vertes qui seront soignées par les écoliers eux-mêmes en excitant leur imagination et leur esprit d'observation (travail manuel).

2.1. De la forme et du relief

La forme régulière est plus recommandée tandis que la forme irrégulière et des pentes trop fortes rendent le terrain peu propice pour une école.

2.2. De la superficie du terrain

La superficie du terrain doit se situer entre 25 et 35 m² par élève.

03. Des exigences architecturales

Les méthodes d'enseignement sont en pleine évolution. Les classes qu'on construit aujourd'hui doivent servir à l'avenir. La flexibilité et l'adaptabilité de la salle à la variation d'activités, du décor intérieur et des techniques de communication sont de plus en plus recherchées. Le bâtiment scolaire doit être à l'échelle des enfants et en fonction de leurs aspirations c'est-à-dire simple, intime, attrayant et sans luxe. Les matériaux à utiliser doivent être, dans la mesure du possible, d'origine locale, choisis en fonction des critères pédagogiques et climatiques.

3.1. De la forme et des dimensions

3.1.1. Forme

La disposition « carré » s'adapte facilement à une variation d'activité mieux que la disposition rectangulaire qui reste pourtant la plus répandue.

3.1.2. Dimensions

Les Dimensions des salles de classe sont naturellement commandées par

le nombre présumé d'élèves. Elles varient suivant l'importance du milieu et de l'organisation scolaire. Il est prudent d'avoir certaines classes plus spacieuses en surface que les autres, en vue de l'éventualité de la surpopulation temporaire d'une ou de plusieurs salles. Il est à noter que l'âge de l'utilisateur de la salle influe aussi au dimensionnement des locaux, car jouant sur sa psychologie.

a) Superficie par élève

La superficie occupée par un élève :

- du primaire : 1,20 à 1,50 m²
- du secondaire : 1,50 m²

la surface par élève dans les locaux peut être augmenté graduellement en diminuant le nombre d'élèves par classe.

b) Dimension des salles de classe

- 50 élèves : une superficie de 56 m² = 8 m x 7 m (standards).
- 40 élèves : une superficie de 54 m² = 9 m x 6 m
- 35 élèves : une superficie de 48 m² = 8 m x 6 m
- 30 élèves : une superficie de 42 m² = 7 x 6 m

c) La hauteur sous plafond

La hauteur sous plafond doit être comprise entre 3 m et 4 m c'est-à-dire $3\text{m} \leq h \leq 4\text{ m}$.

d) L'allège des fenêtres

La distance entre le pavement et le début de la baie fenêtre doit être comprise entre 0,80 m et 1,20 m ; c'est-à-dire $0,80\text{ m} \leq h \leq 1,20\text{ m}$.

e) L'estrade

L'estrade doit avoir une profondeur de 1,20 m avec une contre marche de 15 cm.

3.2. De la superficie

o Du 1er degré un maximum de 510 élèves par classe.

o Du 2ème degré un maximum de 40 élèves par classe (de 5ème année primaire jusqu'au secondaire).

Toutefois les spécialistes s'accordent à limiter théoriquement et d'une manière progressive le nombre d'élèves à 30. Une amélioration dans ce sens devra aller de pair avec l'extension quantitative et qualitative du réseau scolaire.

- Les locaux spéciaux doivent avoir pour superficie :

1. 15 à 18 m² de surface pour le bureau de Direction
2. 92 m² de surface pour la salle de dessin
3. 88 m² de surface pour le laboratoire de chimie comprenant une salle de préparation de 32 m² de surface.
4. 88 m² de surface pour le laboratoire de physique.
5. 66, 50 m² de surface pour la salle géographie.
6. Dortoirs : 4 m² par lit, cubage d'air : 22 m³
7. Réfectoires : 1 m² par élève.
8. Cuisine et annexe : basé sur 100 m² pour 40 élèves, majoré de 0,50 m² par élève supplémentaire, sans dépasser un total de 250 m².
9. Salle Atelier : les dimensions varient selon le type d'atelier et le genre d'appareillage à installer.

3.3. De l'emplacement des bâtiments scolaire

Les bâtiments scolaires doivent être implantés sur des endroits salubres et à plus de 300 m d'établissements communautaires comme usine, marchés, hôpitaux.

3.4. De l'Eclairage

L'ensoleillement des locaux doit être réduit au maximum.

L'éclairage doit faire face au Nord et au Sud.

La lumière doit être abondance mais diffuse.

L'éclairage bilatéral est souhaitable. S'il s'agit de l'éclairage artificiel, on doit faire en sorte que le tableau soit utilement éclairé par une lampe moins éblouissante.

La surface totale des baies doit être à ≥ 20 % de la surface du local.

3.5. De la ventilation

o Des orifices pour l'entrée et la sortie de l'air doivent être établies

o Les châssis des fenêtres doivent s'ouvrir largement.

o Une ventilation transversale (de gauche vers la droite ou vice versa) est recommandée.

3.6. De l'Orientation

L'orientation des bâtiments est capitale. Le principe est d'éviter la pénétration du soleil dans les locaux.

Toutes les surfaces exposées au soleil devront être étudiées de manière à

réverbérer les rayons solaires +, pour éviter l'accumulation de la chaleur.
 - Les murs des façades doivent former un angle variant entre 90° et 120° avec l'axe Nord-Sud.

04. Des exigences environnementales

L'Environnement, milieu dans lequel une personne vit, ou qui l'entoure doit être sain, attrayant, agréable et favorable à toute activité.

Un environnement scolaire idéal contribue au développement physique et intellectuel de l'enfant. Ainsi, avant toute réhabilitation ou construction d'une infrastructure scolaire, l'initiateur à l'obligation de tenir compte et d'intégrer l'aspect environnement dont les éléments indispensables et nécessaires sont notamment :

- o La gestion des eaux des pluies et des surfaces
- o La gestion des déchets
- o L'eau
- o L'aménagement de la cour, etc.

4.1. De la gestion des eaux des pluies et des surfaces

Les bâtiments scolaires déversent de bonne quantité d'eau des pluies par les grandes superficies de leurs toits. La gestion de celle-ci est nécessaire. Dans beaucoup de sites, le sol est limono sableux dont la filtration des eaux ne pose pas assez de problème.

En outre, si l'école est située sur un terrain en pente, les conséquences peuvent être néfastes. Il est donc indispensable de prévoir des chenaux et des systèmes d'évacuation d'eau soit :

- Vers l'égout d'évacuation ou soit :
- Vers les puits pour leur récupération et peut être leur réutilisation comme eau d'hygiène. Une fois ces éléments élaborés, ils peuvent être un dispositif anti-érosif.

4.2. De la gestion des déchets

L'école n'est pas souvent un gros producteur de déchets comme le cas de ménage, mais il faut toutefois prévoir un système de gestion des déchets en aménagement des poubelles couvertes à proximités des salles de classe ou ans la cour.

En cas d'absence de celles-ci, on peut prévoir des seaux couverts avants

leur évacuation dans les décharges publiques.

4.3. De l'eau

Par la conception après réhabilitation ou construction, toute école doit disposer d'un point d'eau.

L'approvisionnement en eau potable est nécessaire et indispensable. Ceci pour éviter la déshydratation et certaines maladies pathologiques, telles que la maladie des mains sales, parasitoses...

Ce point d'eau dans le milieu où l'adduction d'eau est de type Regideso peut être, aménagé sur un abreuvoir qui peut contenir un ou plusieurs points selon la population scolaire.

Un point d'eau peut être estimé pour 40 élèves. Dans le milieu où le raccordement Regideso est inexistant, les solutions suivantes peuvent être envisagées :

- L'installation d'une pompe aspirante ;
- L'installation d'un petit réservoir ou citerne qu'il faudra approvisionner manuellement et régulièrement ;
- L'aménagement d'un puit d'eau dans les sites où la nappe phréatique est facilement accessible.

4.4. De l'aménagement

La cour est l'espace de détente, de récréation et de jeux pour l'élève. Celle-ci doit disposer au moins d'un

jardin, bien aménagé, idéal pour vivre, se détendre et à être heureux afin d'offrir un épanouissement physique

et intellectuel harmonieux. Une cour agréable, verte contribue à éveiller l'enfant, à l'aider à observer ce qui

l'entoure et à prendre goût de la nature. Ainsi :

- Il sera prévu une cour de 5 m² par élève ;
- Si la nécessité d'un préau se fait sentir, sa superficie de 0,75 m² devra être prévu par élève ;
- Les graviers et les pierres ayant toujours donné un mauvais résultat comme revêtement des cours, ne peuvent pas être employés, mais plutôt des gazons, d'un tas de sable pour la gymnastique ;
- Le point d'eau potable tel qu'énuméré ci-haut doit être placé dans la

cour ;

- Une cour doit comporter des arbres pour ombrage ;

6

- Elle doit disposer si possible d'un petit jardin avec des fleurs ;
- La distance entre les arbres et les bâtiments doit être convenable, au moins 3 mètres.

4.4.1. Des sanitaires

- Les installations d'aisance doivent être situées dans un endroit om elles peuvent être facilement réparables ;
- Il faudrait prévoir :

Externat : (Ecole)

- 1 latrine pour 20 filles ou 30 garçons
- 1 Urinoir pour 20 garçons

Internat :

- 1 latrine pour 8 filles ou 10 garçons
- 1 Urinoir pour 20 garçons

Il y a lieu de prévoir en outre 2 latrines pour le personnel

- Les lieux d'aisance doivent être séparés pour chaque sexe et divisés en compartiments pour un seul enfant ;
- Les pavillons sanitaires sur fosse-septique (modèle Education) sont actuellement recommandés à cause des multiples avantages qu'ils présentent.

4.4.2. Du modèle pavillon sanitaire sur fosse sèche

La fosse est construite avec des parois en maçonnerie. Son fond n'est pas bétonné et on y ajoute une bonne quantité de la chaux. Ce modèle comporte 5 compartiments. Ce type de latrine a l'avantage d'être construite dans les milieux où l'adduction d'eau pose de problème. Elle est moins coûteuse et facile à construire. Sa vidange se fait manuellement, bien que l'opération soit peu hygiénique.

05. Du mode de construction

- L'école ne doit pas avoir un aspect monumental ;
- Il ne faut pas lui donner le caractère officiel ;
- Elle doit avoir un cachet artistique caractérisé par la simplicité élégante,

la gaieté, la clarté et l'adaptation parfaite du milieu ;

- L'école doit inspirer confiance à ses utilisateurs ;
- Les bâtiments peuvent être conçus dans un style déterminé, pourvu que l'on ne subordonne pas les règles d'hygiène, de la pédagogie et de construction scolaire à celle du style ;
- Tout ce qui peut engendrer ou entretenir l'humidité sera évitée ;
- L'humidité venant du sol par l'emploi des dispositifs et de matériaux appropriés devra combattu ;
- Les matériaux à base d'amiante ne doivent pas être.

7

Dans le choix des matériaux de construction à utiliser et pour accroître nos capacités de l'offre de l'éducation par la minimisation des coûts de construction, il faudra privilégier l'utilisation des matériaux locaux (bois, briques cuites, pierres ;). De ce qui précède, les nouvelles écoles dont la construction des bâtiments ne répondront pas aux exigences et normes fixées par les présentes dispositions ne seront pas retenues à l'agrément.

Les graphiques et autres informations d'ordre techniques sont disponibles à la Direction des Infrastructures scolaires située dans l'enceinte du Secrétariat Général de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Professionnel sis, avenue du parlement à côté du Ministère des Affaires Etrangères à Kinshasa/Gombe, et dans les Divisions Provinciales de l'Enseignement primaire, Secondaire et Professionnel.

J'invite le Directeur –Chef de Service des Infrastructures scolaires, les Chefs de Divisions Urbaines et Provinciales, les Inspecteurs Principaux Urbains et Provinciaux, les Chefs de Cellule du SECOPE, les Coordinateurs Urbains et Provinciaux des écoles Conventionnées et les Présidents des Associations des Promoteurs des écoles privées agréées au strict respect et suivi de la présente circulaire.

Maker MWANGU FAMBA

Annexe 4: Coding system

						Codings	Documents
	Catégories	Sous-catégories	Sous-sous-catégories	Sous-sous-sous-catégories	Sous-sous-sous-sous-catégories		
Codesystem						1356	30
	Leadership scolaire					0	0
		Leadership directif				0	0
			Attention sur les règlements			9	6
			Procédures			15	11
			Attention sur les critères de performances			2	2
			Autorité, sanction			8	6
			Rapport à la hiérarchie			8	7
		Leadership pédagogique				0	0
			Standard des performances élevées			9	5
			Accent sur l'expertise pédagogique			34	23
			Coordination mise en application des programmes			2	2
			Suivi des progrès des élèves			32	21

			Attention sur l'enseignement et l'apprentissage	16	14
			Accent sur l'intérêt/le besoin de l'enfant	6	5
			Suivi des alumni	6	5
			Feedback constructif	11	8
			Suivi pédagogique	25	12
			Test de niveau	1	1
			Evaluation formative	3	2
			Analyse des résultats et élaboration besoins pédagogiques	1	1
		Leadership transactionnel		0	0
			Négociation mutuelle sur les objectifs, les moyens, le rôle	0	0
			Situation win-win	2	2
			Dialogue comme stratégie de résoudre les problèmes	20	11
			Flexibilité pour certaines situations	13	10
		Leadership transformationnel		0	0
			Transformer, inciter au dépassement, stimulation, support intellectuel	5	5
			Définition vision, buts et objectifs	41	24
			Promotion de meilleures pratiques et valeurs, attentes élevées	4	3
			Culture de la production, participation aux décisions	3	2

			Résistance à l'adversité	6	5
			Sens de sacrifice	21	13
			Plan stratégique	15	11
			Optimisme ; esprit positif	14	9
			Formation continue	17	12
			Recherche	1	1
			Marketing pour l'école	4	4
		Leadership moral et éthique		0	0
			Prêcher par l'exemple	3	2
			Respect d'autrui	2	2
			Être au service des autres	14	10
			Justice, honnêteté	2	2
			Sens communautaire, but commun	1	1
			Soutien psycho-social et spirituel	17	13
			Humilité	1	1
			Devoir de protection	2	1
		Leadership managérial		0	0
			Prévoir, organiser, coordonner, contrôler, ...	57	25
			Accent sur l'administration, la fonction, la tâche, ...	13	7
			Evaluation	10	7

			Gestion de l'environnement	3	3
			Accueil personnel, élèves, parents	8	5
			Le suivi des décisions	2	1
			Veiller sur les enfants	2	1
			Amour du travail bien fait	6	3
		Leadership situationnel et de contingence		0	0
			Style du leadership selon les problèmes, les préférences	3	3
			Répondre aux besoins de chaque situation	9	7
			Recherche obstinée des solutions	32	15
			Créativité	4	4
			Entrepreneuriat	4	3
			Prendre le risque	1	1
			Solidarité d'écoles	1	1
			Gestion de la complexité	14	9
			Gestion des imprévus	5	3
			Campagne porte à porte pour recruter les élèves	1	1
		Leadership partagé		0	0
			Interaction entre pairs et avec la hiérarchie	0	0
			Responsabilisation des subalternes	11	9
			Gestion collégiale	11	9

		Leadership du système	0	0
		Recours aux autres, aux experts	7	6
		Compétence de la communauté	1	1
		Réseautage	14	9
		Partenariat	37	20
		Lobbying en faveur de l'école	17	10
		Capital professionnel	0	0
		Capital humain	0	0
		Estime de soi	14	10
		Feedback constructif	9	6
		Confiance relationnelle	2	2
		Responsabilité collective	20	15
		Alignement stratégique	4	4
		Auto-responsabilisation	5	4
		Recours au message "je"	1	1
		Développement personnel	2	1
		Capital social	0	0
		Motivation du personnel	7	5
		Confiance interpersonnelle	5	5
		Communauté d'apprentissage	30	18
		Partenariat avec les parents et la communauté	49	24

			Gender (respect du Gender)	3	3
			Collaboration	19	12
			Ecoute active/Counseling	14	10
			Engagement pour le développement.	8	5
			Patience	3	3
			Développer la solidarité	7	4
			Entraide mutuelle	7	6
			Positive attitude envers les erreurs	0	0
		Capital décisionnel		0	0
			Conscience du besoin d'indépendance	0	0
			Formation	3	2
			Être modèle	4	3
			Sensibilité aux conseils	0	0
			Prendre des décisions positives	1	1
			Inclusivité	9	8
			Capaciter d'improviser pour trouver la solution	4	4
			Initiatives, créativité	5	5
	Gestion des ressources matérielles			0	0
	Temps			0	0
			Horaire des cours	8	6
			Prévision des matières	1	1

			Temps consacré à l'enseignement et à l'apprentissage	0	0
			Capacité de déléguer	1	1
			Gestion des imprévus	5	4
			Ponctualité (être modèle)	7	6
		Patrimoine scolaire		0	0
			Veiller sur le patrimoine	5	5
			Inventaire	1	1
			Entretien	2	2
			Utilisation rationnelle	0	0
			Renouvellement et augmentation	5	3
		Les finances		0	0
			Recouvrement frais scolaires	2	2
			Gestion rationnelle	7	5
			Prévision budgétaire	1	1
			Conseil de gestion opérationnel	10	8
			Tenue documents comptables	4	4
			Redevabilité	2	2
			Intégration ou inclusivité	1	1
			Transparence	14	10
			Moyens financiers insuffisants	2	2
			Contrôle	2	2

	Précarité			0	0
	Situation de l'école			0	0
	Ecole éloignée des grands centres			3	2
	Cour scolaire accidentée			1	1
	Infrastructures scolaires, mobilier et matériel			0	0
	Nature des bâtiments			0	0
	Bâtiments très précaires			2	2
			Murs en blocs adobes, en pisé, en bois, en torchis non sécurisé	1	1
			Toit en paille, chaume, planchettes, ...	0	0
			Des toits qui suintent	1	1
			Pavement non existant	2	2
			Salles de classe insuffisantes	9	8
			Concession scolaire insuffisante	2	2
			Ecole naissante	1	1
			Salles exiguës	1	1
			Bâtiments précaires	0	0

					Pavement disponible	0	0	
					Toit en tôles ou tuiles usés	0	0	
					Murs en durs ou en semi-durables mais pas sécurisés	3	2	
				Bâtiments faiblement précaires		0	0	
					Pavement disponible mais à améliorer	1	1	
					Toit en tôles ou tuiles mais usés	0	0	
					Murs en durs/semi-durables mais délabrés	2	1	
				Installations sanitaires précaires		1	1	
				Installations sanitaires insuffisantes		1	1	
				Bâtiments insuffisants		1	1	
			Mobilier scolaire				0	0
				Suffisant		0	0	
				Insuffisant		3	3	
				Usé		1	1	
			Laboratoire/Bibliothèque				0	0

				Existant	0	0
				Inexistant	6	5
				Matériels/livres insuffisants	8	7
			Existant		0	0
			Internet		0	0
				Inexistant	0	0
		Communauté scolaire			0	0
			Chef d'établissement		0	0
				Soutien insuffisant des partenaires	2	2
				Surchargé	2	2
				Manque de partenaires	9	8
				Objet des soupçons, préjugés	3	3
				Manque de réalisations	1	1
				Evolution dans la carrière enseignante	3	3
				Difficultés de transport	1	1
				Chevronné(e)	1	1
				Minimisés, injuriés, interpellés	5	2
				Préférence/Discrimination	1	1
		Personnel enseignant			0	0
				Pauvres	18	14

				Traumatisés	1	1
				Soutien insuffisant	11	9
				Manque de formation continue	2	1
				Mercenaires	4	2
				Difficiles à évaluer	1	1
				Manque de qualification scientifique	2	2
				Fuite du personnel	4	2
				Insensibilité aux conseils	2	2
				Minimisés, injuriés, ...	2	1
				Loi du moindre effort	2	2
				Certains agents trop âgés	4	3
				Enseignants malades	2	2
			Elèves		0	0
				Pauvres	2	2
				Traumatisés	4	2
				Effectifs insuffisants	11	7
				Indisciplinés	5	4
				Déperdition scolaire	7	6
				Chassés souvent de l'école suite aux frais	4	3
				Finalistes sans travail	1	1

				Pléthore	4	4
				Marginalisés	4	1
				Différence de niveaux des élèves entre écoles	1	1
				Peu d'élèves mais bonne qualité	1	1
				Instabilité des effectifs scolaires	1	1
			Parents		0	0
				Moins sages, discourtois	7	7
				Pauvres	46	26
				Traumatisés	1	1
				Parents pas très engagés	1	1
				Parents pas honnêtes	1	1
				Irresponsabilité des parents	5	4
		Sécurité			0	0
			Sécurité économique		0	0
				Ecole sans moyens financiers	1	1
				Chômage généralisé	1	1
				Manque d'infrastructures routières	2	2
			Politique		0	0
				Situation de paix	0	0

			Situation de guerre et des conflits	9	5
			Alimentaire	0	0
			Existence de la cantine	0	0
			Inexistence de la cantine	0	0
			Sanitaire	0	0
			Gestion de l'environnement	5	3
			Inexistence d'un point d'eau	0	0
			Inexistence des toilettes suffisantes et propres	0	0
			Inexistence trousse médicale	0	0
			Existence point d'eau	0	0
			Relation avec l'Etat	0	0
			Classes non agréées/non mécanisées...	1	1
			Enseignement emploi plusieurs	1	1
			Besoin de collaboration décideurs et techniciens/éducation	1	1
			Négligence de la situation socio-économique des parents	2	2
			Inexistence de soutien	9	8
			Soutien dérisoire	20	13
			Ecole agréée mécanisée	1	1
			Ecole agréée mécanisée non budgétisée	5	5

		Ecole agréée non mécanisée	1	1
		Agents non mécanisés	1	1
		Démagogie	2	1
		Ecole privée agréée	0	0
		Ecole privée non agréée	2	1
		Système scolaire de la RDC	3	3
		Système élitiste et discriminatoire	2	2
		Absence du personnel d'appoint	2	2
		Changement de programme	1	1
		Détournement d'argent	2	2
		Irresponsabilité de l'Etat	1	1
	Souhaits Chefs d'établissements		0	0
		Envers l'Eglise ou le promoteur	7	5
		Envers l'Etat	28	14
		Envers les enseignants et les élèves	1	1
		Envers les parents	7	7
		Envers les autres partenaires	15	8

Annexe 5 : Lien entre les théories et styles du leadership

	Caractéristiques	Tenants	Leadership styles correspondants
Great man theory	Leader « inné » /héros : guide, fédérateur des hommes, un visionnaire et un stratège (Pesqueux 2021). E. Perry (2007) : Capital intellectuel, capital social, réseau social : Capacité de communiquer pour inspirer et convaincre, capacité à influencer et possession des compétences	Pesqueux (2021) Perry (2007)	Autocratique Charismatique Autoritaire despotique, paternaliste, Consultatif, Participatif
Trait Theory	E. Perry (2007) : capacité à réfléchir, de porter attention aux situations, de courage, d'authenticité de d'éthique par exemple) ; capacités organisationnelles de mise en œuvre et des rapports aux groupes (capacité de décider, de capital social, de mobilisation) Différence entre leader et chef Modèle : « OCEAN » : Ouverture, Conscience, Extraversion, Amabilité, Neuroticisme) Likert (1967) : sortes de style autoritaire : exploiteur et despotique, autoritaire paternaliste et bienveillant, style consultatif et style participatif Likert (1967) : sortes de style autoritaire : exploiteur et despotique, autoritaire paternaliste et bienveillant, style consultatif et style participatif	Rabbin (1998) Rosario & Pesqueux (2018) Lewin (1951) Likert (1967) Spillane (2008)	
Contingency Theories	Leadership selon la situation, les circonstances : d'où leaders orientés vers les tâches (division du travail) et leaders orientés vers les relations de travail (confiance et respect) et leaders orientés vers la production	Stogdill (1951), Katz et Kahn (1966),	Situationnel ou de contingence (autocratique, démocratique, participatif)
Situational Theory			

Beha- vioural Theory	<p>Les grands leaders ne naissent pas « leaders » mais ils se forment modelling • monitoring • professional dialogue and discussion</p> <p>Valeurs et éthique du leader (concepts normatifs, politiques / démocratiques et symboliques du leadership).</p> <p>Zones centrales composées des valeurs et des croyances (Sergionni 1984) (meilleures écoles)</p> <p>Administrer = un métier moral</p> <p>demonstrate causal consistency between principle and practice • apply principles to new situations • create shared understanding and a common vocabulary • explain and justify decisions in moral terms • sustain principles over time • reinterpret and restate principles as necessary</p> <p>inclusivity • equal opportunities • equity or justice • high expectations • engagement with stakeholders • cooperation • teamwork • commitment • understanding</p>	<p>Leithwood, Jantzi and Steinbach (1999)</p> <p>Leithood (1999)</p> <p>Sergionni 1984)</p> <p>(West-Burnham 1997, p. 241)</p>	<p>Instructionnel/Péda</p> <p>Ethique/moral</p>
Participative Theory	<ul style="list-style-type: none"> - les processus de prise de décision du groupe doivent être au centre de ses préoccupations. - fondé sur trois critères : - la participation augmentera l'efficacité de l'école - la participation est justifiée par des principes démocratiques - dans le contexte de la gestion par site, le leadership est potentiellement accessible à toute partie prenante légitime. - partie prenante légitime (Leithwood et al 1999, p.12). 	<p>Leithwood (1999)</p>	<p>Participatif distributif</p>
Transactionnel /	<p>Maintien et respect des systèmes (Day 1992)</p> <p>Attente des ressources/Mobilisation des ressources</p>	<p>Goldring (1992 ; 2001)</p>	<p>Transactionnel Managérial</p>

Management Theory	Bureaucratique/ professionnel Système centralisé/pluraliste Marché monopoliste/ Compétition supervision • input controls (eg teacher transfers) National College for School Leadership 20 • behaviour controls (eg job descriptions) • output controls (eg student testing) The remaining two are non-hierarchical: • selection/socialisation • environmental controls (eg community responsiveness) (Meyers and Murphy 1995, p.14)	Murphy and Hallinger (1992) Yukl (2002, p. 234) Spillane (2005)	
Relationship/ Transformational Theory	Vision (dimension relationnelle et performative ; autonomie et hétéronomie D'où ouverture d'esprit, capacité de combiner les éléments dispersés (tisser des liens) et capacité de dépasser la seule logique économique. building school vision • establishing school goals • providing intellectual stimulation • offering individualised support • modelling best practices and important organisational values • demonstrating high performance expectations • creating a productive school culture • developing structures to foster participation in school decisions L'estime, la compétence, l'autonomie et la réussite	Cohen (2007); March (1999) ; Johnson et Oberwise (2012) ; Leithwood (1999) (Day 1992)	Transformationnel Systémique
Skill theory	Connaissances et compétences acquises sont essentielles pour un leadership efficace. D'où formation pour le développement du leadership	Naylor (1999)	Démocratique Participatif, etc.

Source : Recherches personnelles



University
of Bamberg
Press

L'étude porte sur le leadership scolaire dans les écoles maternelles, primaires et secondaires de la RDC. En RDC et dans d'autres pays de l'Afrique sub-saharienne, bien d'écoles fonctionnent dans des conditions très précaires. Pourtant les objectifs du Développement durable (ODD) présentent l'éducation de qualité comme exigence et droit de tout enfant. La précarité ne devrait donc pas constituer en aucun cas, une excuse pour cette éducation de qualité. Considérant l'importance du leadership scolaire dans l'effectivité des apprentissages, l'étude propose une analyse sur les types du leadership scolaire à appliquer pour développer la qualité de l'éducation même en situation de précarité. Grâce à une approche qualitative, aux interviews semi-structurées, à la théorie ancrée et à l'abduction, l'étude a dégagé cinq types principaux et idéaux du leadership scolaire : le leadership instructionnel (accent sur le processus enseignement-apprentissage), le leadership partagé (accent sur l'implication de tous), le leadership entrepreneurial (accent sur l'entrepreneuriat), le leadership situationnel (accent sur le style de leadership à appliquer suivant le contexte) et le leadership d'inertie (accent sur les procédures et l'autorité). Ces types ont été discutés suivant leurs impacts respectifs sur l'éducation de qualité. Quelques suggestions sur l'amélioration du système éducatif de la RDC concluent cette étude.



ISBN 978-3-86309-915-2



9 783863 099152

www.uni-bamberg.de/ubp