



Education International Africa
Internationale de l'Éducation Afrique
EIA | IEA

Leadership scolaire en Afrique: politique et pratique

Leadership scolaire en Afrique : politique et pratique

Dr. Casmir Chanda

Dr. Casmir Chanda
Juin 2025



Education International Africa
Internationale de l'Éducation Afrique
EIA | IEA

Leadership scolaire en Afrique: politique et pratique

Dr. Casmir Chanda
Juin 2025

Avant-propos

C'est avec grand plaisir que je vous présente une étude d'une importance capitale sur la direction d'école sur le continent africain. Cette étude a été commandée par l'Internationale de l'Education Afrique et a été menée par le Dr Casmir Chanda. En tant qu'éducat.eur/trice.s, nous sommes conscient.e.s de l'impact significatif que les chefs d'équipes pédagogiques et d'établissements ont dans la conception des expériences d'apprentissage des apprenant.e.s et dans l'établissement des conditions de travail des enseignant.e.s. Néanmoins, les obstacles auxquels sont confrontés les leaders pédagogiques et d'établissements dans de nombreux pays africains ont fréquemment été ignorés.

Cette étude s'inscrit dans une démarche analytique rigoureuse, procédant à une évaluation exhaustive des politiques éducatives en vigueur et des expériences vécues par les dirigeant.e.s des syndicats de directeurs d'école à l'échelle continentale. L'étude s'attache à combler les lacunes dans notre compréhension des diverses réalités de la direction d'école et le leadership pédagogique dans différents contextes africains. Pour ce faire, elle se penche sur les priorités nationales, les critères de nomination, les possibilités de formation professionnelle et les dimensions de genre de la direction d'école.

Dans une perspective de leadership transformationnel, les résultats de l'étude permettent également de comprendre comment les chefs d'établissement contribuent à la qualité de l'éducation, à l'équité et à la réussite des apprenant.e.s tout en faisant face aux contraintes de ressources, aux pressions liées à la responsabilité et à d'autres difficultés dans l'exercice de leurs fonctions. En particulier en période de crise comme la pandémie de la COVID-19, une direction d'école et pédagogique forte et soutenue est vitale pour construire des systèmes éducatifs résilients.

Les recommandations formulées dans le cadre de cette étude ont pour objectif de susciter un débat réfléchi et d'apporter un éclairage sur les efforts de sensibilisation visant à renforcer et à améliorer la gestion des établissements scolaires. Dans le cadre de ses activités, l'Internationale de l'Education Afrique mène des actions de plaidoyer auprès des gouvernements les enjoignant à mettre en œuvre l'Objectif de Développement Durable 4, qui préconise une

éducation de qualité, inclusive et équitable pour tous. L'autonomisation des chefs d'établissement et des enseignant.e.s, découlant de l'amélioration des politiques, des conditions de travail et du développement professionnel, est identifiée comme facteur déterminant pour la réalisation des objectifs et des cibles mondiaux et régionaux en matière d'éducation.

J'espère que les résultats de cette étude permettront de développer des connaissances significatives qui pourront orienter des actions plus ciblées et plus coordonnées en vue d'améliorer la gouvernance des établissements scolaires sur le continent africain, au profit de tous les apprenant.e.s.

Dr. Dennis Sinyolo,
Directeur Régional,
IE Afrique

Table des matières

CHAPITRE 1 : INTRODUCTION ET CONTEXTE.....	1
1. Introduction.....	1
2. Objectifs de l'étude.....	2
3. Cadre conceptuel sur le leadership de qualité dans les écoles.....	3
4. Comprendre le leadership scolaire.....	4
5. Signification de la direction d'école.....	9
CHAPITRE 2 : RESULTATS DE L'ETUDE DOCUMENTAIRE.....	13
6. Priorisation du leadership scolaire dans les politiques éducatives africaines.....	13
7. Comblent les Insuffisances en matière de savoir sur la direction d'école en Afrique.....	16
8. Assurer une éducation de qualité et l'égalité des chances pour tous.....	17
9. Les conditions de travail et droits syndicaux.....	19
10. Soutien du système éducatif ou de l'administration.....	19
11. Plaidoyer et mise en œuvre des politiques.....	20
12. Les défis auxquels sont confrontés les chefs d'établissement en Afrique.....	21
13. Une direction d'école efficace dans le contexte de l'Afrique.....	23
14. Répondre aux buts et objectifs de l'étude.....	25
15. Les politiques nationales d'éducation qui traitent de la direction d'école ou en font une priorité.....	26
16. Les critères et qualifications requis pour la nomination des chefs d'établissement.....	27
17. Politiques encourageant l'équité de genre dans la direction d'école.....	29
18. Comment les chefs d'établissement favorisent une cultures scolaire positive et inclusive.....	32
19. Les conditions de travail des chefs d'établissement.....	33

21. Comment les chefs d'établissement exercent leurs droits syndicaux.....	35
22. Défis majeurs auxquels sont confrontés les chefs d'établissement en Afrique.....	36
23. La COVID-19 et ses effets sur les chefs d'établissement.....	38
24. Réouverture des écoles en toute sécurité pour l'apprentissage en présentiel.....	40
25. Réengager et réinscrire les apprenant.e.s dans des environnements d'apprentissage efficaces.....	40
26. Soutenir les apprenant.e.s pour qu'il/elle.s récupèrent les apprentissages non complétés et répondent à des besoins plus larges.....	41
27. Réengager et réimaginer nos systèmes éducatifs sur le long terme.....	41
CHAPITRE 3 : CONCLUSIONS DE L'ETUDE.....	42
28. Synthèse des objectifs de l'étude.....	42
29. Méthodologie de l'étude.....	43
30. Répondant.e.s des pays africain.e.s.....	43
31. La direction d'école est-elle considérée comme une priorité et abordée dans les politiques régionales, nationales en matière d'éducation et d'enseignement?	46
32. Critères de qualification et de nomination des chefs d'établissement..	52
33. La fourniture d'une éducation de qualité, d'équité et l'égalité des chances en matière d'éducation.....	63
34. Aperçu des conditions de travail et des droits syndicaux.....	65
35. Les défis auxquels sont confrontés les chefs d'établissement en Afrique.	71
36. Impact de la COVID-19 sur les chefs d'établissement.....	72
CHAPITRE 4 : CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS.....	75
Résumé des conclusions principales.....	75
Conclusions et recommandations.....	77
RÉFÉRENCES.....	81

CHAPITRE 1

INTRODUCTION ET CONTEXTE

1. Introduction

Les chefs d'établissement jouent un rôle essentiel dans la fourniture d'une éducation de qualité et dans la garantie de l'équité et l'égalité des chances en matière d'éducation pour tous les enfants, apprenant.e.s et étudiant.e.s. Les chefs d'établissement peuvent favoriser l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage dans leur établissement en fournissant les ressources, le soutien et la motivation nécessaires aux enseignant.e.s et aux apprenant.e.s. En outre, les chefs d'établissement peuvent contribuer à la création et au maintien d'un climat scolaire positif et d'une culture de la paix, de la tolérance, de l'équité, de l'inclusion, de la coopération et du travail acharné dans leurs établissements, en faveur de l'ensemble de la communauté scolaire. Comme l'affirme Bush (2018), la direction d'un établissement scolaire nécessite une préparation spécifique compte tenu de la complexité croissante des exigences auxquelles sont confrontés les chefs d'établissement et est devenue une question importante car elle est désormais largement acceptée comme un aspect très important (après l'enseignement en classe) pour influencer les résultats d'apprentissage des apprenant.e.s.

Malgré son importance, la direction d'école n'est pas encore considérée comme une priorité absolue dans les programmes mondiaux, régionaux et nationaux de développement et des politiques sur l'éducation. Dans le même temps, les chefs d'établissement continuent d'être confrontés à une myriade de défis, notamment la réduction des budgets des écoles, l'insuffisance des ressources en infrastructures scolaires, les exigences rigoureuses en matière de responsabilité et du poids énorme de la charge de travail. On attend souvent des chefs d'établissement qu'ils "produisent des résultats" sans avoir reçu de formation spécialisée en leadership ou de soutien adéquat de la part du gouvernement et des autorités chargées de l'éducation.

L'Internationale de l'éducation (IE) veille à ce que la direction d'établissements scolaires et d'autres questions figurent dans l'agenda politique mondial de l'éducation par le biais d'activités de plaidoyer et d'autres efforts fondés sur des données probantes. Depuis 2006, l'IE organise régulièrement des conférences

sur la direction d'école, réunissant ses affiliés, des experts et des partenaires du monde entier afin de partager des expériences et de développer des stratégies pour améliorer le leadership dans l'éducation. Le Sommet International sur la Profession Enseignante (ISTP) a abordé plusieurs questions relatives aux enseignant.e.s et à la direction d'école.

Comme indiqué dans son Document Politique sur l'Education de 2011 et dans l'addendum de 2015 à ce document, l'IE estime que le leadership collaboratif, collégial et coopératif, impliquant les dirigeants, les administrateurs, les enseignant.e.s, le personnel d'appui à l'éducation et l'ensemble de la communauté pédagogique, est la forme la plus efficace de leadership éducatif. Le concept de direction d'école de l'IE va donc au-delà du directeur, qui joue sans aucun doute un rôle essentiel, et inclut les enseignant.e.s et d'autres membres de la communauté scolaire.

Suite à la Conférence de l'IE sur le Leadership Scolaire qui s'est tenue à Johannesburg, en Afrique du Sud, en avril 2018, et conformément à l'Objectif de Développement Durable (ODD) 4 de l'ONU sur l'éducation de qualité, l'IE poursuit ses recherches sur le leadership scolaire de qualité. L'objectif de la poursuite des recherches est de fournir des preuves et des données pour soutenir le plaidoyer de l'IE Afrique et des organisations membres en faveur de la réalisation d'une éducation de qualité et d'un travail décent pour tous grâce au renforcement du leadership scolaire.

L'étude menée par l'IE fournit des résultats importants sur la direction des écoles en Afrique. Elle devrait stimuler le débat et les moyens d'améliorer la direction des écoles, ainsi que la qualité de la direction des écoles en tant que moteur d'une éducation de qualité.

2. Objectifs de l'étude

Les principaux objectifs de l'étude sont les suivants:

1. Évaluer dans quelle mesure la direction d'école est considérée comme une priorité et abordée dans les politiques régionales et nationales en matière d'éducation et d'enseignement.

2. Combler les lacunes en matière de connaissances sur la direction d'école en Afrique en ce qui concerne les politiques nationales, les critères de nomination, la formation professionnelle et l'équité des genres dans les nominations aux postes de direction.
3. Apporter des données sur la façon dont les chefs d'établissement jouent un rôle central dans la fourniture d'une éducation de qualité et dans la garantie de l'équité et l'égalité des chances en matière d'éducation pour tous les enfants et les apprenant.e.s.
4. Donner un aperçu des conditions de travail et des droits syndicaux des chefs d'établissement ; et,
5. Identifier les nombreux défis auxquels sont confrontés les chefs d'établissement dans la région Afrique, notamment la réduction des budgets scolaires, l'inadéquation des infrastructures et des ressources scolaires, les exigences strictes en matière de responsabilité et du poids énorme de la charge de travail.

3. Cadre conceptuel sur le leadership de qualité dans les écoles

Plusieurs cadres conceptuels dans le domaine de la direction d'école fournissent une base pour comprendre et analyser le rôle complexe des chefs d'établissement. Parmi les principaux cadres conceptuels sur le leadership scolaire, on peut citer les suivants : Le leadership transformationnel, le leadership distribué, le leadership pédagogique, le leadership de service, le leadership éthique et le leadership adaptatif. Ces cadres offrent différentes perspectives permettant d'aborder et de comprendre le leadership en milieu scolaire.

Le leadership distribué considère le leadership comme une responsabilité partagée, répartie entre plusieurs personnes au sein de l'école. Il reconnaît que le leadership peut émerger de différents rôles et niveaux au sein de l'organisation et encourage la collaboration et la prise de décision collective. Le leadership pédagogique met fortement l'accent sur le rôle du leader dans l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage. Les leaders pédagogiques s'attachent à définir des attentes élevées, à fournir un soutien pédagogique, à promouvoir le développement professionnel et à suivre les progrès des apprenant.e.s afin de

favoriser l'amélioration de l'école. Le leadership de service met l'accent sur l'engagement du leader à servir les autres et à donner la priorité aux besoins de la communauté scolaire. Les leaders de service font preuve d'humilité, d'empathie et se concentrent sur le bien-être et la croissance de ceux qui les suivent. Le leadership éthique souligne l'importance d'une prise de décision et d'un comportement éthiques dans le leadership. Les leaders éthiques font preuve d'intégrité, d'équité et d'engagement envers les principes éthiques dans leurs actions et leurs décisions. Le leadership adaptatif se concentre sur la capacité du leader à naviguer et à relever des défis et des changements complexes au sein de l'environnement scolaire. Les leaders adaptatifs favorisent l'apprentissage, l'innovation et la flexibilité afin de répondre efficacement au changement et de le conduire.

Le leadership transformationnel, par exemple, met l'accent sur la capacité du leader à inspirer et à motiver les autres en vue d'une vision commune. Les leaders transformationnels se concentrent sur l'établissement de relations solides, à favoriser la collaboration et à promouvoir la croissance et le développement des individus au sein de la communauté scolaire. Le cadre de leadership transformationnel se concentre également sur les catégories qui déterminent la réussite d'une école et contribuent à un leadership scolaire de qualité : L'enseignement et l'apprentissage, la culture de l'école, la gestion des talents, les opérations et les systèmes, et le leadership personnel.

Ces cadres fournissent différents points de vue permettant de comprendre et d'aborder la direction d'un établissement scolaire. Il est important de noter que ces cadres ne s'excluent pas mutuellement et que les dirigeants scolaires efficaces s'appuient souvent sur plusieurs cadres en fonction du contexte et des besoins de leurs écoles. Il est important de noter que ces cadres ne s'excluent pas mutuellement et que les chefs d'établissement efficaces s'appuient souvent sur plusieurs cadres en fonction du contexte et des besoins de leurs écoles.

Le cadre conceptuel fourni (figure 1) montre le lien avec le leadership de transformation et que celui-ci peut être appliqué à tous les niveaux, depuis les indicateurs jusqu'aux résultats. Ce cadre conceptuel et ses applications dépendent également d'une série de facteurs internes et externes.

Tous ces facteurs (institutionnels, culturels, politiques, économiques, religieux) contribuent à un leadership de qualité et peuvent nécessiter d'être promus et renforcés par les autorités et/ou organisations compétentes.

Pour que les chefs d'établissement soient efficaces et puissent transformer leurs écoles, ils ont besoin de soutien. Le personnel éducatif a un rôle essentiel à jouer en soutenant le directeur, les enseignants et les apprenant.e.s, et devrait être pleinement impliqué dans la gestion de l'école afin que les chefs d'établissement puissent assurer une direction de qualité. Pour faciliter la formulation de politiques appropriées et plaider en faveur d'un leadership scolaire de qualité, les responsables politiques peuvent être amenés à prendre en considération le cadre conceptuel du leadership scolaire de qualité (illustré à la page suivante). L'Agence Européenne pour le Développement (2011) indique que les chefs d'établissement doivent promouvoir et soutenir les éléments suivants : l'éducation et la formation de tous les enseignants ; une culture et une éthique organisationnelles qui favorisent l'inclusion ; des structures de soutien organisées pour soutenir l'inclusion ; des systèmes de ressources flexibles qui favorisent l'inclusion ; des politiques et une législation scolaires de soutien.

La recherche montre que la clé pour améliorer la réussite académique et soutenir la réussite des apprenant.e.s est de garantir que tou.te.s les apprenant.e.s ont accès à un.e enseignant.e efficace dans chaque salle de classe et à des chefs d'établissement efficaces dans chaque école. Cela conduirait alors à un leadership de qualité à tous les niveaux parmi les enseignant.e.s et l'administration de l'école. Le CSEE déclare que les directeurs d'école, en tant que leaders pédagogiques, doivent garantir la qualité, l'équité et des opportunités éducatives égales. Les chefs d'établissement doivent bénéficier de conditions de travail et d'un niveau de salaire susceptibles d'attirer des candidats de qualité aux postes de direction d'école. En outre, le recrutement des chefs d'établissement doit viser un équilibre entre les hommes et les femmes. Par conséquent, les programmes de développement professionnel et de soutien aux chefs d'établissement sont essentiels pour leur permettre de répondre efficacement aux nouveaux défis, tels que le handicap, la migration, les études, les pandémies et les épidémies (comme la Covid-19), les questions sociales et économiques.

4. Comprendre le leadership scolaire

Un chef d'établissement dans le domaine de l'éducation est une personne qui prend des décisions concernant l'école. Parmi ces personnes, on peut citer, entre autres, les professeurs principaux, les enseignants, les directeurs d'école, les responsables d'unités pédagogiques, les planificateurs de programme et d'autres administrateurs. Les chefs d'établissement dans le domaine de l'éducation sont des personnes qui occupent des postes de direction au sein des établissements scolaires. Ils sont responsables de la gestion, de l'administration et de la direction générales des écoles ou des organisations éducatives. Le leadership scolaire consiste à définir une vision claire, à promouvoir un enseignement et un apprentissage efficaces, à favoriser une culture scolaire positive, à impliquer les parties prenantes et à gérer les ressources de manière efficace. Les chefs d'établissement efficaces jouent un rôle déterminant dans la création d'un environnement où les apprenant.e.s peuvent s'épanouir sur le plan scolaire et personnel, et où l'école peut réaliser sa mission et ses objectifs.

Voici quelques-uns des principaux rôles et postes occupés par les leaders dans le domaine de l'éducation :

Le directeur d'école ou le chef d'établissement est généralement le principal responsable administratif. Il est chargé du fonctionnement quotidien de l'école, notamment de la gestion du personnel, des programmes scolaires, du budget et de la garantie d'un environnement d'apprentissage sûr et productif pour les apprenant.e.s.

Les directeurs adjoints, les vice-directeurs ou les chefs d'établissement adjoints travaillent aux côtés du directeur pour soutenir l'administration de l'école. Ils exercent souvent des responsabilités spécifiques, telles que la gestion de la discipline, l'élaboration des programmes scolaires ou les activités des apprenant.e.s.

L'administration scolaire, qui comprend diverses catégories telles que les chefs de départements, les responsables d'unités pédagogiques et les coordinateurs de programmes. Ces personnes ont souvent des rôles spécialisés et peuvent être responsables d'aspects spécifiques du fonctionnement de l'école.

Les membres des conseils scolaires sont des représentant.e.s élu.e.s chargé.e.s de gouverner les districts scolaires. Ils prennent des décisions politiques, approuvent les budgets et assurent le contrôle pour superviser et garantir que les écoles sont gérées efficacement conformément à la vision et à la mission de l'école.

Les chefs d'établissement jouent un rôle essentiel dans l'éducation, et ce de plusieurs manières: Tout d'abord, par la mise en œuvre du programme d'études, en veillant à ce que celui-ci soit effectivement appliqué et en alignant les méthodes d'enseignement sur les objectifs éducatifs. Deuxièmement, le soutien aux enseignants consiste à les guider et à les aider à améliorer leurs pratiques pédagogiques. Troisièmement, en veillant à la mise en œuvre de politiques et de pratiques qui favorisent l'équité, telles que l'allocation de ressources aux communautés mal desservies et la réduction des écarts de résultats. Quatrièmement, en garantissant des environnements d'apprentissage sûrs, les chefs d'établissement favorisent un climat scolaire sûr et inclusif qui encourage l'apprentissage et le respect de la diversité. Il est prouvé que des environnements d'apprentissage sûrs permettent d'améliorer les résultats des apprenant.e.s, de réduire les taux d'abandon scolaire et d'améliorer l'accès à une éducation de qualité pour les groupes marginalisés ou défavorisés dans les écoles.

¹<https://www.csee-etuice.org/images/attachments/ETUCEPolicyPaperchoolLeadershipEN.pdf>

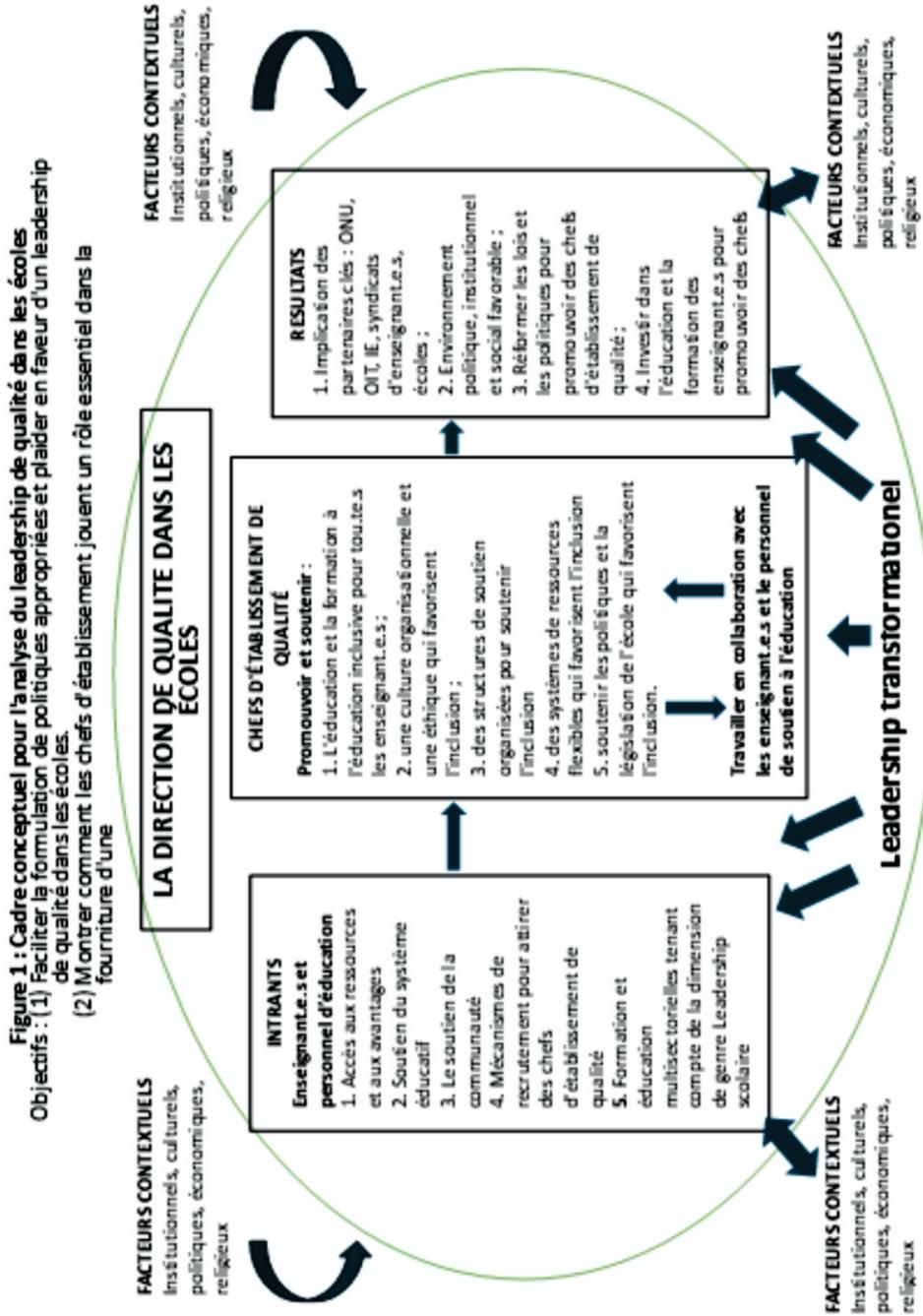


Figure 1 : Cadre conceptuel d'analyse du leadership de qualité dans les écoles

5. Signification de la direction d'école

La direction d'école désigne le processus d'orientation, de direction et de gestion d'une école ou d'un établissement d'enseignement en vue d'atteindre ses objectifs et de fournir une éducation de qualité et inclusive. Une direction d'école efficace est essentielle pour créer un environnement d'apprentissage positif, favoriser la réussite des apprenant.e.s et assurer la réussite globale de l'établissement. La direction d'école porte principalement sur la définition d'une vision et d'une mission : Les chefs d'établissement jouent un rôle essentiel dans la définition de la vision et de la mission de l'établissement. Ils doivent formuler une vision claire et stimulante des objectifs de l'école. Cette vision définit l'orientation de l'ensemble de l'établissement, en guidant la prise de décision, l'élaboration des programmes scolaires et la culture générale de l'école. Une déclaration de mission bien définie expose l'objectif et les valeurs de l'école, en alignant les efforts des enseignant.e.s, des apprenant.e.s et des parties prenantes sur des objectifs communs.

Leadership pédagogique : Les leaders scolaires efficaces sont des leaders pédagogiques. Ils participent activement à l'élaboration et à l'amélioration des processus d'enseignement et d'apprentissage au sein de l'école. Cela implique de fixer des normes académiques élevées, de promouvoir des méthodes d'enseignement efficaces et de suivre les progrès des apprenant.e.s. Les responsables pédagogiques soutiennent le développement professionnel des enseignant.e.s, en veillant à ce qu'il/elle.s disposent des outils et des ressources nécessaires pour aider les apprenant.e.s à réussir. En encourageant une culture d'amélioration continue, ils contribuent au développement scolaire des apprenant.e.s et du personnel.

Créer une culture scolaire positive : Les chefs d'établissement sont responsables de la création et du maintien d'une culture scolaire positive. Cela implique de promouvoir des valeurs telles que le respect, l'inclusion et la collaboration. Une culture scolaire positive renforce l'engagement des apprenant.e.s, réduit les problèmes de discipline et améliore le bien-être général. Les leaders donnent le bon exemple en démontrant les comportements qu'ils souhaitent voir émerger au sein de leur écoles, en établissant des attentes claires et en traitant les problèmes rapidement et équitablement. Ils célèbrent également les réussites et encouragent un sentiment d'appartenance chez toutes les parties prenantes.

Engagement des parties prenantes : Les chefs d'établissement doivent s'engager auprès d'un large éventail de parties prenantes, notamment les apprenant.e.s, les parents, les enseignant.e.s, le personnel de soutien à l'éducation et la communauté. Une communication et une collaboration efficaces avec ces groupes sont essentielles pour instaurer la confiance et le soutien. Les dirigeant.e.s doivent solliciter l'avis des parties prenantes, les impliquer dans les processus de prise de décision et répondre à leurs préoccupations. L'implication des parents dans l'éducation de leurs enfants, par exemple, peut avoir un impact significatif sur la réussite des apprenant.e.s, tandis que les partenariats avec la communauté peuvent fournir des ressources et des opportunités précieuses aux apprenant.e.s.

Gestion des ressources : Les chefs d'établissement sont responsables de la gestion efficace des ressources de l'école. Cela comprend la budgétisation, l'allocation de fonds et la garantie que les ressources telles que les équipements, la technologie et le matériel pédagogique sont adéquats et bien entretenues. Les chefs d'établissement doivent s'assurer que les ressources sont gérées efficacement, ce qui nécessite une planification stratégique et une prise de décision pour optimiser l'utilisation des ressources disponibles, en veillant à ce qu'elles soutiennent directement les objectifs éducatifs de l'établissement.

La direction d'établissements scolaires joue un rôle clé dans le bon fonctionnement des écoles, mais la manière dont elle est exercée dépend du système éducatif et du contexte politique. Les systèmes éducatifs évoluent ; les chefs d'établissement sont ceux qui dirigent le travail des professionnels de l'éducation dans les écoles, qui préparent les apprenant.e.s à l'avenir. Au fur et à mesure que le 21^e siècle avance, le contexte externe évolue lui aussi. La gouvernance est de plus en plus complexe et l'obligation de rendre des comptes évolue vers la responsabilité professionnelle. Les écoles introduisent la technologie, de nouveaux programmes d'études et de nouvelles formes de collaboration (Schleicher, 2018). Les écoles continuent de s'engager dans des pratiques professionnelles au sein de leur réseau de personnel entre les écoles pour apprendre les meilleures pratiques d'autres écoles. Cela pourrait modifier le rôle des chefs d'établissement, qui devront naviguer, interpréter et donner un sens au travail avec leurs professionnels de l'éducation d'une nouvelle manière.

L'objectif principal du travail des chefs d'établissement est d'améliorer la qualité de l'enseignement dispensé dans les écoles.

En l'absence de leadership, les enseignant.e.s individuel.le.s peuvent agir comme un groupe peu cohérent, sans vision ni motivation pour produire un changement attendu et salué par la société. L'espoir d'encourager les réformes au niveau de la région et du district, quand ce n'est pas au sommet, est purement utopique. Les écoles restent des réalités éloignées dans ces modèles de changement. La plupart des systèmes dans des contextes pauvres en ressources sont enchevêtrés dans des modèles scolaires hiérarchiques et ancrés dans la distance traditionnelle du pouvoir et l'héritage colonial. En l'absence de processus de leadership scolaire significatifs stimulés par les chefs d'établissement au cœur même de ces systèmes, on ne peut s'attendre à des processus culturels et à de nouveaux processus structurels. Pour produire un changement culturel, la strate supérieure de leadership doit créer les conditions adéquates, telles que des salaires optimaux, des charges de travail supportables et d'autres incitations à la formation et à la diffusion des connaissances. (Mincu, M., 2022)

Comme nous l'avons vu précédemment, plusieurs cadres conceptuels sont couramment référencés dans le domaine du leadership scolaire, en particulier en ce qui concerne l'amélioration de la qualité de l'éducation. Dans cette étude, le leadership transformationnel sera utilisé comme cadre pour discuter des aspects suivants du leadership scolaire:

1. La mesure dans laquelle le leadership scolaire est considéré comme une priorité et abordé dans les politiques régionales et nationales en matière d'éducation et d'enseignants.
2. Les lacunes dans le savoir sur le leadership scolaire en Afrique en ce qui concerne les politiques nationales, les critères de nomination, la formation professionnelle et l'équité des genres dans la nomination aux postes de direction.
3. Comment les chefs d'établissement jouent un rôle central dans la fourniture d'une éducation de qualité et dans la garantie de l'équité et l'égalité des chances en matière d'éducation pour tous les enfants et les apprenant.e.s.4. Un aperçu des conditions de travail et des droits syndicaux des chefs d'établissement ; et

5. Les défis auxquels sont confrontés les chefs d'établissement dans l'ensemble de la région africaine sont notamment la réduction des budgets des écoles, l'insuffisance des infrastructures et des ressources scolaires, les exigences strictes en matière de responsabilité et du poids énorme de la charge de travail.

²Educational Leadership for the 21st Century (researchgate.net)

CHAPITRE 2

RESULTATS DE L'ETUDE DOCUMENTAIRE

Les résultats de l'étude documentaire sont examinés suivant huit grands thèmes présentés ci-après:

1. Priorisation du leadership scolaire dans les politiques éducatives africaines

Le leadership scolaire n'a pas le même degré de priorité selon les pays et les régions d'Afrique. Certaines nations en font un élément clé de la réforme de l'éducation, tandis que d'autres ne lui accordent pas autant d'attention. Le degré de prise en compte du leadership scolaire dépend de divers facteurs, notamment de la volonté politique, des ressources disponibles et de l'état du système éducatif. Certains pays ont établi des politiques et des directives spécifiques pour le leadership scolaire, tandis que d'autres peuvent se concentrer davantage sur des objectifs éducatifs plus larges. Il est essentiel d'évaluer et de comparer les politiques des différents pays afin d'identifier les points communs et les différences dans la manière dont le leadership scolaire est abordé.

La direction d'école est identifiée à juste titre comme une stratégie clé pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage en vue de la réalisation de l'Objectif de Développement Durable (ODD) 4 (Déclaration et le Cadre d'Action pour l'Education 2030 d'Incheon adoptés par le Forum Mondial sur l'Education en 2015). L'une des tâches spécifiques assignées à la direction d'établissements scolaires est l'augmentation de l'offre d'enseignant.e.s qualifié.e.s (UNESCO, 2016). Dans le même temps, la nécessité de transformer les écoles est parfois dissociée du potentiel des dirigeant.e.s scolaires et du système éducatif à assurer cette transformation. Il est essentiel de remédier à la méconnaissance du rôle des dirigeant.e.s dans une éducation de qualité et équitable. La première étape consisterait à examiner les politiques nationales d'éducation.

Il est de plus en plus évident qu'un leadership scolaire de qualité est essentiel à la croissance des apprenant.e.s et à l'amélioration des écoles, et qu'il représente jusqu'à 27% de la variation des résultats des apprenant.e.s. Leithwood et al. (2006) et Bush (2020) examinent plusieurs modèles de leadership, notant que les approches transformationnelles, distribuées et pédagogiques sont

particulièrement importantes dans la littérature sur le leadership.

Quelques pays africains ont mis l'accent sur le leadership scolaire dans leurs politiques éducatives. Le tableau récapitulatif ci-dessous indique les quelques pays qui ont partagé les politiques dans les études précédentes et ce sur quoi les politiques se concentrent:

Pays	Nom de la politique	Description de la politique
Afrique du Sud	Loi sud-africaine sur les écoles, 1996	Cette loi régit l'éducation en Afrique du Sud et comprend des dispositions relatives au rôle et aux responsabilités des organes de direction des écoles et des chefs d'établissement dans la gestion des écoles.
Nigéria	Politique nationale de l'éducation, 2004 (révisée)	La politique reconnaît l'importance de la direction des écoles dans l'amélioration de la qualité de l'éducation.
Ghana	Plan stratégique pour l'éducation (2018-2030)	Le plan d'éducation du Ghana décrit des stratégies visant à améliorer la qualité de l'éducation, notamment en renforçant la direction et de la gestion des écoles.
Kenya	Loi sur l'éducation de base, 2013	Cette loi établit le cadre de l'éducation de base au Kenya et aborde le rôle de la direction d'école dans la gestion des écoles.
Ouganda	Plan stratégique du secteur de l'éducation (ESSP) 2017-2020	L'ESSP comprend des stratégies visant à renforcer la direction et la gestion des écoles afin d'améliorer la qualité de l'éducation en Ouganda

³ Bush (2020) *Theories of Educational Leadership and Management*, 5th ed, Sage. London
Leithwood et.al (2019) in "Educating School Leaders Toolset:"

Pays	Nom de la politique	Description de la politique
Tanzanie	Politique d'éducation et de formation, 2014	Cette politique souligne l'engagement du gouvernement à améliorer la direction et la gestion des écoles dans le cadre de ses efforts pour améliorer la qualité de l'éducation.
Rwanda:	Politique nationale de l'éducation (2017)	La politique éducative du Rwanda comprend des dispositions visant à renforcer la direction et la gestion des écoles afin d'améliorer les résultats scolaires.
Éthiopie	Politique d'éducation et de formation (ETP), 1994 (révisée en 2012)	La ETP de l'Éthiopie souligne l'importance d'une direction et d'une gestion efficaces des écoles pour parvenir à une éducation de qualité.
Botswana	Plan stratégique du secteur de l'éducation et de la formation (PSSEF) 2015-2020	Le PSSEF du Botswana comprend des stratégies visant à améliorer la direction et la gestion des écoles dans le système éducatif du pays.
Zambie	Éduquer notre avenir 1996	La politique stipule que le leadership pédagogique des chefs d'établissement est une priorité pour améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage.

La Zambie et l'Afrique du Sud ont adopté des politiques nationales datées en matière d'éducation. La Politique Zambienne : « Éduquer notre avenir » définit le leadership pédagogique des chefs d'établissement comme une priorité pour améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. Le document de politique de 1996 affirme également que les écoles sont clairement axées sur l'apprentissage et que le calendrier scolaire est utilisé de manière productive dans le cadre d'une approche systématique de l'enseignement et de

l'apprentissage. L'enseignement de l'école semble avoir la priorité sur toutes les autres activités. (Ministère de l'Éducation, 1996, p. 154). Kabeta et al. (2013) proposent un point de vue plus récent selon lequel il existe une lacune dans la compréhension générale du leadership pédagogique et un manque de lignes directrices claires sur la manière de l'exécuter.

Le 'Guide d'amélioration des écoles tanzaniennes' (MoEVT, URT, 2013) décrit la manière dont les chefs d'établissement doivent mener l'amélioration de l'enseignement. Il établit des lignes directrices sur la manière dont les chefs d'établissement doivent impliquer la communauté scolaire, procéder à l'évaluation continue des enseignant.e.s, suivre l'assiduité des enseignant.e.s, leur motivation et leur responsabilisation, mettre en œuvre la supervision et l'accompagnement des enseignant.e.s, et se procurer le matériel pédagogique. Nyambo (2017) note également que le gouvernement tanzanien autorise les chefs d'établissement à jouer le rôle de superviseurs internes pour assurer la mise en œuvre de la politique éducative, des règlements, des programmes, des directives et du suivi de l'instruction afin d'améliorer les résultats des apprenant.e.s.

La politique du Nigeria en matière d'éducation encourage le leadership scolaire en mettant l'accent sur l'amélioration des programmes dans les écoles afin d'améliorer les résultats de l'apprentissage. Pour ce faire, le Conseil nigérian pour la recherche et le développement de l'éducation (NERDC) est chargé d'élaborer, de réviser et d'enrichir les programmes d'études à tous les niveaux. La politique encourage également le leadership pédagogique en mettant l'accent sur la formation et l'évaluation des enseignant.e.s.

2. Comblent les Insuffisances en matière de savoir sur la direction d'école en Afrique

Il existe très peu de recherches sur la direction d'école et les expériences des leaders scolaires, les politiques nationales influençant les chefs d'établissement, les critères de nomination des chefs d'établissement, la formation professionnelle ou son absence, et l'équité des genres dans la nomination des chefs d'établissement. Il semble que les politiques nationales n'influencent pas les chefs d'établissement et ce qu'ils font dans les écoles, bien qu'elles offrent des orientations aux chefs d'établissement.

Pour combler les lacunes en matière de connaissances sur le leadership scolaire en Afrique, plusieurs stratégies peuvent être utilisées, notamment la recherche et la collecte de données, le renforcement des capacités, l'analyse des politiques, la promotion de l'équité des genres dans les postes de direction, la collaboration internationale et la compréhension du rôle des chefs d'établissement dans l'éducation de qualité et l'équité.

3. Assurer une éducation de qualité et l'égalité des chances pour tous

Les chefs d'établissement jouent un rôle important dans la prestation d'une éducation de qualité, car ils garantissent l'équité et l'égalité des chances en matière d'éducation pour tous les enfants et apprenant.e.s. Il convient de souligner que l'interaction avec les syndicats ou les syndicats d'enseignant.e.s peut également affecter ou contribuer à l'efficacité des chefs d'établissement dans la promotion et l'amélioration de la qualité et de l'équité de l'éducation dans les écoles.

L'un des apports notables du cadre conceptuel présenté dans la figure 1 réside dans sa capacité à évaluer la qualité de la gestion d'un établissement scolaire. Cette évaluation s'inscrit dans un contexte plus large, prenant en compte les multiples facteurs susceptibles d'influencer significativement le fonctionnement des écoles. L'argument avancé est que l'existence d'une direction d'école de qualité, favorisant l'inclusion, permet un enseignement et un apprentissage efficaces en classe. Cependant, il est important de noter que ce sont parfois les processus en classe qui sont au centre de ce qui se déroule dans les écoles et qui exercent une influence sur l'éthique de l'école et vice versa.

Il est également important de comprendre que les facteurs contextuels qui influencent le fonctionnement des établissements scolaires. Ces facteurs peuvent également avoir une incidence sur la direction à tous les niveaux, par exemple, l'équipe de direction, les responsables d'unités pédagogiques, les responsables d'élèves, le personnel de soutien et les parents d'élèves. Une collaboration interdisciplinaire est donc nécessaire pour garantir une gestion efficace de l'établissement. La capacité de leadership est un facteur déterminant dans la promotion d'un apprentissage inclusif. Elle se manifeste par la capacité collective d'une école à exploiter le potentiel des processus et de la dynamique du système scolaire, de l'école et de ses membres. Cette capacité permet la

génération et la direction d'une action coordonnée qui répond efficacement aux défis de l'équité, de l'inclusivité et de l'apprentissage.

Selon Hallinger (2019), la conceptualisation du leadership pédagogique a connu un développement significatif depuis 2010. Les études réalisées durant cette période révèlent l'existence de plusieurs « voies » établissant un lien entre le leadership pédagogique et les résultats des apprenant.e.s. Ces aspects, étroitement liés aux pratiques pédagogiques des enseignant.e.s, concernent notamment l'engagement des enseignant.e.s, l'efficacité collective de leur action, la confiance qu'il.le.s inspirent, leur compétence, ainsi que leur engagement dans l'apprentissage professionnel continu. Ces études suggèrent collectivement que les chefs d'établissement exercent une influence sur l'apprentissage des apprenant.e.s. Cette influence se manifesterait à travers la transformation de la culture de l'établissement, l'élaboration de structures de travail, ainsi que par la motivation et l'influence exercée sur les enseignants (Hallinger, 2019). Leithwood et al. (2020) ont proposé une quatrième approche, qu'ils ont dénommée « la voie familiale ». Cette approche permet de mettre en lumière l'influence significative et persistante des parents sur l'apprentissage de leurs enfants.

En outre, elle souligne les pratiques de leadership qui peuvent favoriser l'engagement positif des parents durant les années d'études de leurs enfants. Selon Hallinger et Heck (1996), les effets du leadership sur l'apprentissage des apprenant.e.s peuvent être conceptualisés comme un « processus réciproque » d'influence mutuelle entre le chef d'établissement et les autres parties prenantes. Dans sa publication de 2007, Robinson (2007) a identifié l'apprentissage professionnel des enseignant.e.s comme une « voie de grande valeur » par laquelle les directeurs d'école peuvent contribuer à l'apprentissage des apprenant.e.s. D'après Hallinger (2019), le leadership pédagogique demeure l'une des fonctions majeures des chefs d'établissement.

En outre, il existe des facteurs mondiaux et internationaux, notamment des facteurs culturels, économiques, académiques, sociaux et religieux, qui peuvent influencer ce qui se passe dans les écoles.

4. Les conditions de travail et droits syndicaux

Les conditions de travail et droits syndicaux des chefs d'établissement en Afrique peuvent varier considérablement d'un pays à l'autre. Dans certains pays, les chefs d'établissement peuvent bénéficier de certains avantages et protections, tandis que dans d'autres, leurs droits peuvent être limités. Les réponses aux questions de l'enquête indiquent les variations des conditions de travail et droits syndicaux des chefs d'établissement dans certains pays africains.

Les conditions générales de travail des chefs d'établissement peuvent présenter des variations notables en fonction de divers facteurs. Ces facteurs incluent notamment le pays ou la région, le niveau d'enseignement (primaire, secondaire ou supérieur) et l'établissement d'enseignement concerné.

Les chefs d'établissement font face à des attentes et des responsabilités conséquentes, ce qui se traduit par une charge de travail considérable. Ces acteurs ont la responsabilité de la gestion globale de l'établissement. Cela inclut notamment la gestion des programmes scolaires, des résultats des apprenant.e.s et de la gestion du personnel. Ces professionnels sont souvent amenés à travailler de longues heures, y compris en soirée et le week-end, afin de s'acquitter de leurs tâches administratives, d'assister aux réunions et de contribuer à la vie communauté scolaire. L'équilibre entre les tâches administratives, le leadership pédagogique et l'engagement communautaire peut représenter un défi significatif et requérir une gestion attentive.

La sécurité de l'emploi des chefs d'établissement peut varier en fonction de leurs conditions contractuelles. Certains peuvent avoir des contrats renouvelables, tandis que d'autres peuvent avoir des postes plus stables. Les évaluations des performances et les résultats des apprenant.e.s peuvent avoir une incidence sur la sécurité de l'emploi des chefs d'établissement, en particulier dans certains systèmes éducatifs où les performances des chefs d'établissement sont liées aux résultats des examens des apprenant.e.s.

5. Soutien du système éducatif ou de l'administration

Le cadre conceptuel (figure 1) indique que lorsque les chefs d'établissement bénéficient d'un soutien au sein de l'école, leurs performances et leurs résultats peuvent être grandement améliorés. Le soutien au développement

professionnel peut varier, mais des opportunités de formation continue et de développement du leadership sont généralement disponibles. Les chefs d'établissement sont responsables de la mise en œuvre des politiques éducatives et peuvent recevoir des directives et un soutien de la part des autorités éducatives. Le niveau de soutien et de coopération de la communauté locale, des parents et des parties prenantes peut influencer l'efficacité d'un chef d'établissement. D'autres facteurs de soutien comprennent l'accès à des opportunités professionnelles et de développement, ainsi que le salaire et les avantages sociaux.

L'établissement de relations positives avec les parents, les membres de la communauté et les organisations locales est essentiel pour les chefs d'établissement. Ils représentent souvent l'école au sein de la communauté, en représentant ses valeurs et sa mission.

6. Plaidoyer et mise en œuvre des politiques

Les chefs d'établissement défendent généralement les besoins de leur établissement, recherchent des ressources supplémentaires et influencent les décisions politiques au niveau du district ou de la région. Ils sont responsables de la mise en œuvre des politiques éducatives et du respect de la réglementation. Les chefs d'établissement efficaces constituent souvent des équipes de direction au sein de leur établissement afin de partager les responsabilités et de promouvoir la prise de décision collaborative. Soutenir le développement professionnel des enseignant.e.s et du personnel de soutien est une responsabilité essentielle du leadership. Les chefs d'établissement peuvent bénéficier des organisations professionnelles qui offrent des opportunités de réseautage, des ressources et un soutien en matière de plaidoyer. Il est précieux de nouer des relations avec d'autres chefs d'établissement pour favoriser le soutien entre pairs et partager les meilleures pratiques.

Il est important de noter que les conditions de travail des chefs d'établissement peuvent varier considérablement, même au sein d'un même pays ou d'un même système éducatif. Ces conditions peuvent également évoluer en fonction des changements dans les politiques éducatives, des attentes de la société et des défis spécifiques auxquels sont confrontés chaque école et chaque communauté.

7. Les défis auxquels sont confrontés les chefs d'établissement en Afrique

Les chefs d'établissement en Afrique sont confrontés à de nombreux défis, en particulier le déficit de ressources et d'autres obstacles de nature socio-économique auxquels sont confrontées la plupart des institutions éducatives du continent (Bush et Oduro 2006 ; Kitavi et van der Westthuisen, 1997 ; Onguko, Abdalla et Webber 2012, Bush 2018). Les chefs d'établissement font face à des défis considérables, en particulier pendant la pandémie de la COVID-19. Ces enjeux concernent notamment les pertes de vies humaines au sein de la communauté scolaire, les préoccupations en matière de santé mentale, ainsi que les fermetures prolongées d'écoles et de leur impact sur les apprenant.e.s (Enquête Annuelle Pulse des Dirigeants Scolaires Mondiaux 2021).

L'enquête menée en 2017 par le Syndicat National des Enseignants de Zambie (ZNUT) révèle plusieurs insuffisances en matière de ressources, notamment un manque de matériel et d'équipements pédagogiques pour répondre aux besoins de tous les apprenant.e.s. L'enquête met en lumière que les écoles ne disposent pas d'ordinateurs adéquats ou n'en ont pas du tout, ce qui constitue un autre manque. Le Ministère de l'Education reconnaît également, qu'en 1996, le manque d'accès aux matériels et équipements pédagogiques a constitué un obstacle "fondamental" à un apprentissage de qualité.

En Tanzanie, il existe des disparités entre les niveaux de ressources dans les communautés et les régions (UNICEF 2018 et UNICEF 2020). Une enquête menée par Kaai (2016) montre que 75 % des enseignant.e.s qui ont répondu à l'enquête ont mentionné des défis tels que le manque de matériel pédagogique et le manque d'infrastructures (salles de classe, logements des enseignant.e.s, latrines). Une minorité significative (25 %) a mentionné des problèmes tels que le manque de pupitres, les classes surchargées, le manque d'électricité et le manque de trousse de premiers secours. La pénurie de matériel est également soulignée par Nyambo (2017), qui indique que les manuels et autres matériels pédagogiques n'étaient pas en place pour la mise en œuvre du nouveau programme d'études.

Au Zimbabwe, une distinction est établie entre les ressources financières et matérielles nécessaires au fonctionnement des écoles et celles spécifiques au leadership pédagogique. Il existe des contraintes de financement et les budgets

sont limités. Pour les petites écoles, l'accent est mis sur l'équipement en bibliothèques et en laboratoires, tandis que les enjeux relatifs à la pédagogie revêtent une importance secondaire (Nyambo 2017).

Au Nigéria, les méthodologies contemporaines sont employées de manière restreinte dans les contextes d'enseignement et d'apprentissage. La politique éducative nigériane ne spécifie pas comment les ressources incluant le temps, l'argent, le matériel et l'expertise doivent être allouées, bien qu'elle préconise le recrutement d'enseignant.e.s qualifié.e.s (Edna, 2019). Il est suggéré de progresser en organisant des ateliers pour les instructeurs sur l'utilisation de méthodes pédagogiques innovantes, le financement de l'enseignement par le gouvernement et les Organisations Non gouvernementales (ONG), l'intégration des technologies de l'information et de la communication dans les programmes éducatifs, ainsi que la transformation des pratiques pédagogiques des enseignant.e.s en matière d'innovation et de formation continue.

Une analyse approfondie de la littérature pertinente et des données disponibles révèle des défis majeurs en matière de ressources financières, humaines et matérielles dans les six pays africains étudiés. Ces conclusions sont en accord avec les recherches antérieures menées par Bush et Oduro en 2006). Il semble qu'il existe une hypothèse fautive ou irréaliste selon laquelle la recherche d'un enseignement et d'un apprentissage de haute qualité devrait être une exigence universelle. Cependant, dans les pays éprouvant des difficultés à mobiliser des financements et des ressources, des politiques éducatives et de gestion d'établissement de haut niveau ont été mises en œuvre.

Dans le contexte africain, les défis auxquels sont confrontés les chefs d'établissement sont très complexes, ce qui confère une importance majeure à leur préparation rigoureuse à leur rôle. Cette préparation vise à doter les chefs d'établissement des compétences indispensables pour affronter avec efficacité les difficultés inhérentes à leur fonction. Comme nous l'avons démontré dans le chapitre précédent, les principaux défis auxquels sont confrontés les chefs d'établissement peuvent être classés comme suit:

- Réduction des budgets scolaires : le financement limité de l'éducation peut se traduire par des ressources inadéquates pour les écoles.

- Infrastructure scolaire inadéquate : de nombreuses écoles manquent de facilités appropriées, telles que des salles de classe, des bibliothèques et des laboratoires.
- Exigences strictes en matière de responsabilité : les chefs d'établissement sont souvent tenus responsables du rendement des résultats des apprenant.e.s, ce qui peut s'avérer difficile si les ressources sont limitées.
- Charges de travail importantes : La gestion des tâches administratives, le soutien aux enseignant.e.s et d'autres responsabilités peuvent entraîner de lourdes charges de travail et un épuisement professionnel.
- Pénurie d'enseignant.e.s : dans certaines régions, il peut y avoir une pénurie d'enseignant.e.s qualifié.e.s, ce qui exerce une pression supplémentaire sur les chefs d'établissement.

Ces défis empêchent les chefs d'établissement d'offrir une éducation de qualité et l'égalité des chances à tous les apprenant.e.s. La résolution de ces problèmes nécessite souvent une combinaison de changements politiques, d'allocation de ressources et de renforcement des capacités.

8. Une direction d'école efficace dans le contexte de l'Afrique

Une direction d'école efficace joue un rôle essentiel dans l'amélioration de la qualité de l'éducation partout dans le monde. Des chefs d'établissement forts peuvent créer un environnement d'apprentissage positif, fixer des normes académiques élevées et veiller à ce que les enseignant.e.s soient bien équipé.e.s pour dispenser un enseignement de qualité. Pour ce faire, les chefs d'établissement ont besoin du soutien du système éducatif et des syndicats d'enseignant.e.s ou de tout autre organisme de ce type pour protéger et promouvoir leurs intérêts en négociant les conditions de travail et toutes les questions qui concernent les chefs d'établissement. Plusieurs auteurs décrivent certaines des responsabilités des chefs d'établissement comme démontré ci-après:

Allocation des ressources: Les chefs d'établissement sont responsables de la gestion des ressources au sein de leur école. Dans de nombreux pays africains, où les ressources sont parfois limitées, un leadership efficace est essentiel pour allouer efficacement les ressources afin de répondre aux besoins des apprenant.e.s et du personnel.

Développement professionnel des enseignant.e.s: Les chefs d'établissement sont souvent responsables du développement professionnel des enseignant.e.s. Ils peuvent soutenir et encadrer les enseignants en les aidant à améliorer leurs compétences pédagogiques, ce qui profite en fin de compte aux élèves.

Engagement de la communauté: Les chefs d'établissement peuvent faciliter l'engagement de la communauté et son implication dans l'éducation. Ceci est particulièrement important dans les contextes africains où le soutien de la communauté peut avoir un impact significatif sur la réussite scolaire.

Atteindre les objectifs éducatifs: Le leadership scolaire est essentiel pour atteindre les objectifs éducatifs nationaux et internationaux, tels que l'amélioration des taux d'alphabétisation, l'amélioration de l'accès à l'éducation et la réduction des taux d'abandon scolaire.

Innovation et adaptation: les dirigeants efficaces peuvent promouvoir des méthodes d'enseignement innovantes et adapter le programme d'études aux contextes et aux besoins locaux. Cet aspect est particulièrement important dans les diverses régions d'Afrique où les facteurs culturels et socio-économiques sont variés.

Responsabilité: Les chefs d'établissement sont chargés de veiller à ce que les écoles respectent les normes et les objectifs éducatifs. Ils jouent un rôle clé dans les mécanismes de responsabilisation et veillent à ce que les écoles obtiennent les résultats escomptés.

Durabilité: Les améliorations durables dans le domaine de l'éducation dépendent souvent d'un leadership fort. Les dirigeants efficaces peuvent mettre en place des systèmes et des pratiques qui continuent à bénéficier aux écoles et aux élèves sur le long terme.

Si les éléments « exécutifs » implicites à toute fonction de direction doivent être en place dans les organisations jouissant d'une large autonomie, cela ne se traduit pas nécessairement par du managérialisme. C'est en effet le contexte plus large de l'école qui peut faire qu'une école autonome fonctionne de manière managériale ou simplement, avec des marges d'action plus larges, qui peut faciliter une bonne utilisation de l'agence collective des enseignants, comme c'est le cas dans certains pays scandinaves. Pour produire un changement même modeste, sans parler d'une transformation radicale, nous devons surmonter l'idée fausse largement répandue selon laquelle le leadership est lié à des tâches de gestion, à la concurrence et à l'efficacité d'un point de vue très individualiste. Bien que cela puisse être le cas dans certains contextes nationaux et avec des approches disciplinaires, le leadership éducatif ne se confond pas simplement avec le managérialisme en tant que capacité technique. Il s'agit essentiellement d'une question de vision et de collaboration autour de nos biens communs mondiaux, ainsi que d'objectifs scolaires définis au niveau local.

Dans leur analyse approfondie, Day et al. (2013) examinent les pratiques exemplaires en matière de leadership scolaire dans le contexte africain, en proposant des recommandations pour optimiser les performances éducatives. Ils proposent notamment une combinaison et une accumulation de stratégies fondées sur des valeurs et adaptées au contexte. Ces stratégies illustrent la nature dynamique et complexe des écoles au XXI^e siècle. Cela englobe la mise en place d'un état d'esprit scolaire proactif et collaboratif, le soutien et l'amélioration du personnel, ainsi que la motivation, l'engagement et le bien-être des apprenant.e.s. De plus, il s'agit de l'engagement collectif nécessaire pour favoriser l'amélioration, promouvoir et maintenir la réussite des écoles et des salles de classe qui desservent un éventail de communautés favorisées et défavorisées. Njoroge, P. W. et Obiakor, F. E. (2017) vont au-delà de la salle de classe et analysent le leadership éducatif en Afrique sous différents angles, notamment culturels, sociaux et politiques. Leur argument, étayé par le cadre conceptuel de cette recherche, met en exergue l'influence des dimensions culturelles, sociales et politiques sur les dynamiques scolaires.

9. Répondre aux buts et objectifs de l'étude

Les thèmes abordés dans cette étude sont traités dans les sections suivantes.

Les politiques nationales d'éducation qui traitent de la direction d'école ou en font une priorité

Plusieurs politiques nationales d'éducation des pays africains accordent la priorité au leadership scolaire, comme indiqué ci-dessous. Certaines d'entre elles sont également incluses dans les réponses reçues dans le cadre de l'étude :

Zimbabwe: Loi d'Amendement sur l'éducation, 2020 : Cette loi comprend des dispositions liées au leadership et à la gouvernance des établissements scolaires, soulignant les rôles et les responsabilités des chefs d'établissement et des comités de développement scolaire.

Malawi: Plan National du Secteur de l'Éducation (2018-2023) : Le plan du secteur de l'éducation du Malawi se concentre sur l'amélioration de la qualité de l'éducation et comprend des stratégies de renforcement du leadership et de la gestion des établissements scolaires.

Sénégal: Plan d'Action Prioritaire (PAP) 2016-2018 : Le plan du secteur de l'éducation du Sénégal donne la priorité à la direction et à la gestion des écoles afin d'améliorer la qualité de l'éducation dans le pays.

l'île Maurice: Cadre National de l'Éducation (2017) : Ce cadre décrit la vision de l'île Maurice en matière d'éducation et comprend des dispositions visant à améliorer le leadership et la gestion des écoles.

Cameroun: Loi n° 98/004 du 14 avril 1998 portant orientation de l'éducation au Cameroun : Cette loi donne des lignes directrices pour l'éducation au Cameroun et aborde le rôle des chefs d'établissement dans le système éducatif.

Maroc: Vision stratégique pour la réforme du système d'éducation et de formation (2015-2030) : Le plan de réforme de l'éducation du Maroc met notamment l'accent sur l'amélioration de la direction et de la gestion des écoles.

Tunisie: Stratégie du secteur de l'éducation 2016-2025 : La stratégie du secteur de l'éducation de la Tunisie souligne l'importance d'améliorer le leadership et la gouvernance des écoles pour renforcer la qualité de l'éducation.

Côte d'Ivoire: Plan stratégique de développement de l'éducation et de la formation (2016-2025) : Ce plan comprend des stratégies de renforcement du leadership et de la gestion des écoles dans le système éducatif de la Côte d'Ivoire.

Madagascar : Plan sectoriel de l'éducation (2018-2022) : Le plan sectoriel de l'éducation de Madagascar comprend des initiatives visant à améliorer le leadership et la gestion des écoles pour de meilleurs résultats éducatifs.

Zambie : Plan sectoriel pour l'éducation et les compétences (2016-2030) : Le plan sectoriel de l'éducation de la Zambie donne la priorité à l'amélioration du leadership et de la gestion des écoles afin d'améliorer la qualité de l'éducation.

Sierra Leone : Loi sur l'éducation, 2004 (révisée en 2010) : La loi sur l'éducation de la Sierra Leone comprend des dispositions relatives aux rôles et responsabilités des chefs d'établissement et des comités de gestion.

Les politiques nationales en matière d'éducation fournissent souvent des lignes directrices et un soutien aux chefs d'établissement dans l'exercice de leurs rôles et responsabilités. Cependant, l'étendue et la spécificité de ces lignes directrices peuvent varier considérablement d'un pays à l'autre. Si les politiques éducatives offrent généralement un cadre pour la direction d'établissements scolaires, l'efficacité de ces politiques dépend de leur mise en œuvre aux niveaux régional et local. Dans certains cas, les écoles et les chefs d'établissement peuvent avoir besoin d'une orientation et d'un soutien supplémentaires par rapport à ce que prévoient les politiques nationales. Par conséquent, les décideurs politiques, les autorités éducatives et les chefs d'établissement doivent travailler en collaboration pour s'assurer que les politiques sont effectivement mises en pratique afin d'améliorer la qualité de l'éducation.

10. Les critères et qualifications requis pour la nomination des chefs d'établissement

Les critères et qualifications requis pour la nomination des chefs d'établissement varient d'un système éducatif à l'autre et peuvent dépendre du rôle spécifique et du niveau de leadership. Cependant, certains critères et qualifications communs sont souvent pris en compte dans la nomination des chefs d'établissement :

Expérience d'enseignement: La plupart des postes de direction d'établissement exigent une solide expérience en enseignement. Cette expérience permet aux dirigeant.e.s de comprendre les défis et les besoins des apprenant.e.s et des enseignant.e.s.

Qualifications académiques: Les chefs d'établissement doivent généralement posséder une formation adéquate, souvent une licence ou un master en éducation ou dans un domaine connexe. Certains postes de direction peuvent nécessiter des attestations supplémentaires ou des diplômes d'études supérieures.

Formation au leadership: De nombreux systèmes éducatifs proposent des programmes ou des cours de formation au leadership pour les enseignant.e.s qui aspirent à devenir chefs d'établissement. L'achèvement de ces programmes peut constituer une qualification précieuse.

Développement professionnel: On attend souvent des chefs d'établissement qu'ils suivent une formation professionnelle continue pour se tenir au courant des tendances, des politiques et des meilleures pratiques dans le domaine de l'éducation.

Compétences administratives: Les chefs d'établissement doivent posséder de solides compétences administratives et organisationnelles pour gérer efficacement les activités de l'établissement. Cela inclut des compétences en matière de budgétisation, de gestion des ressources et de planification.

Compétences en matière de communication et de relations interpersonnelles : Pour être efficaces, les chefs d'établissement doivent être capables de communiquer clairement et de collaborer avec diverses parties prenantes, notamment les enseignant.e.s, les apprenant.e.s, les parents et les membres de la communauté.

Vision et philosophie du leadership: Les chefs d'établissement doivent pouvoir formuler leur vision de l'établissement et leur philosophie de leadership, démontrant ainsi leur capacité à diriger et à inspirer les autres.

Connaissance des politiques éducatives: La compréhension des politiques et des réglementations locales, régionales et nationales en matière d'éducation est essentielle pour que les chefs d'établissement puissent assurer la conformité et prendre des décisions en connaissance de cause.

Capacité à résoudre des problèmes: Les chefs d'établissement sont souvent confrontés à des défis complexes et doivent faire preuve de compétences en matière de résolution de problèmes et de prise de décision.

Expérience en matière de gestion: Pour les postes de haut niveau, tels que les direct.eur/ric.e.s d'école ou les chefs d'établissement, on peut attendre des candidat.e.s qu'ils aient une expérience préalable en matière de gestion ou de leadership.

Références et recommandations: Pour être nommé.e à un poste de directeur d'école, un.e candidat.e peut être amené.e à fournir des références ou des lettres de recommandation de collègues, de superviseurs ou de mentors qui peuvent témoigner de son potentiel en matière de leadership.

Entretien et évaluation: Dans certains pays, les candidat.e.s à des postes de direction d'école passent par un entretien et une évaluation pour déterminer leurs qualifications, leurs compétences et leur adéquation au poste.

Il est important de noter que les qualifications et les critères spécifiques peuvent varier considérablement en fonction du pays, du système éducatif et du niveau de direction (par exemple, directeur, directeur adjoint, chef de département). En outre, les écoles peuvent avoir leurs propres exigences et attentes en matière de rôles de leadership, comme le montre cette étude sur le leadership scolaire.

En outre, les pratiques et politiques spécifiques liées à l'équité entre les genres dans le domaine du leadership scolaire peuvent varier considérablement d'un pays à l'autre et d'une région à l'autre ; il est donc essentiel de tenir compte du contexte local lorsque l'on aborde cette question.

11. Politiques encourageant l'équité de genre dans la direction d'école

Dans de nombreux pays et établissements d'enseignement du monde entier, des

politiques, des initiatives et des pratiques spécifiques ont été mises en place pour promouvoir l'égalité des genres dans la direction des écoles. Ces efforts visent à remédier aux déséquilibres historiques entre les genres et à créer des opportunités égales pour les hommes et les femmes d'assumer des rôles de direction dans l'éducation. En voici quelques exemples :

Action positive et quotas de genre: Certains pays ont mis en œuvre des politiques d'action positive et des quotas de genre pour les postes de direction dans l'éducation. Ces politiques fixent des objectifs ou des quotas pour la représentation des femmes dans les postes de direction, y compris les postes de directeurs d'école. Le Rwanda, par exemple, a atteint la parité hommes-femmes dans la direction des établissements d'enseignement grâce à un système de quotas.

Programmes de formation au leadership et de mentorat: De nombreux établissements d'enseignement et organisations proposent des programmes de formation au leadership et de mentorat spécialement conçus pour aider les femmes à occuper des postes de direction dans l'éducation. Ces programmes offrent des possibilités de développement des compétences, de mise en réseau et d'orientation aux femmes aspirant à un poste de direction.

Politiques tenant compte de la dimension de genre: Les politiques et lignes directrices en matière d'éducation peuvent intégrer des approches sensibles au genre, en veillant à ce qu'elles prennent en compte les besoins et les expériences uniques des dirigeants masculins et féminins. Ces politiques visent à créer un environnement de leadership plus inclusif et plus équitable.

Descriptions d'emploi non sexistes : Pour réduire les préjugés sexistes dans les processus d'embauche et de promotion, certains établissements d'enseignement ont adopté des descriptions de poste et des qualifications non sexistes. Cela permet d'éliminer les obstacles liés au sexe qui empêchent d'accéder à des postes de direction.

Suivi et rapports: Certains pays et institutions surveillent les disparités entre les genres dans les postes de direction de l'éducation et en rendent compte. Des rapports réguliers et la collecte de données permettent d'identifier les domaines où l'équité entre les sexes peut faire défaut et d'éclairer les décisions politiques.

Campagnes de sensibilisation publiques: Les ministères de l'éducation et les organisations peuvent lancer des campagnes de sensibilisation du public pour souligner l'importance de l'équité entre les sexes dans la direction des écoles et remettre en question les stéréotypes et les préjugés liés aux rôles de direction.

Recherche et collecte de données: La recherche sur l'équité entre les sexes dans la direction des établissements d'enseignement est cruciale. Les études et les efforts de collecte de données permettent d'identifier les obstacles et les meilleures pratiques et de formuler des recommandations politiques.

Styles de leadership sensibles au genre: La promotion de styles de leadership inclusifs et sensibles au genre peut créer un environnement plus favorable aux dirigeantes. Ces styles valorisent la diversité des perspectives et des expériences.

Réseaux de leadership féminins: Les réseaux de femmes dirigeantes et les associations professionnelles dans le domaine de l'éducation offrent une plateforme permettant aux femmes dirigeantes d'entrer en contact, de partager leurs expériences et de plaider en faveur de l'égalité des genres dans les postes de direction.

Congé parental et politiques d'équilibre entre vie professionnelle et vie privée : Les politiques favorisant l'équilibre entre vie professionnelle et vie privée, telles que les congés parentaux et les modalités de travail flexibles, peuvent permettre aux hommes et aux femmes de concilier plus facilement leur rôle de dirigeant.e et leurs responsabilités familiales.

Ces politiques, initiatives et pratiques varient selon les pays et les régions, et leur efficacité peut également varier en fonction des contextes locaux et des normes culturelles. L'équité entre les genres dans la direction des établissements d'enseignement reste un effort permanent, et il est essentiel de poursuivre les activités de plaidoyer, de sensibilisation et de mise en œuvre des politiques pour continuer à promouvoir l'égalité dans les postes de direction des établissements d'enseignement. L'étude examine également la manière dont les chefs d'établissement favorisent une culture scolaire inclusive et garantissent l'équité et l'égalité des chances en matière d'éducation pour tous.

12. Comment les chefs d'établissement favorisent une culture scolaire positive et inclusive

Favoriser une culture scolaire positive et inclusive qui soutient la diversité, l'inclusion et l'égalité des chances pour tous les apprenant.e.s est une responsabilité essentielle des chefs d'établissement. Pour ce faire, les chefs d'établissement doivent définir une vision et des valeurs claires ; formuler une vision claire et inclusive de l'école qui souligne l'importance de la diversité et de l'inclusion. Ils doivent également définir des valeurs fondamentales qui reflètent le respect, l'empathie et l'équité. Les chefs d'établissement doivent s'efforcer d'adopter un comportement inclusif, en faisant preuve de respect envers tous les individus, quels que soient leurs antécédents, leurs capacités ou leurs caractéristiques.

Développer des politiques d'inclusion aidera à élaborer et à mettre en œuvre des politiques qui promeuvent la diversité et l'inclusion. Ces politiques devraient aborder des questions telles que la non-discrimination, la prévention du harcèlement et les aménagements pour les apprenant.e.s ayant des besoins particuliers. En outre, le personnel devrait bénéficier d'un développement professionnel continu sur des sujets liés à la diversité, aux compétences culturelles et aux pratiques d'enseignement inclusives afin de s'assurer que les éducateurs possèdent les compétences nécessaires pour créer l'inclusion dans les salles de classe. Les chefs d'établissement devraient rechercher activement la diversité lorsqu'ils recrutent des enseignants et du personnel. Un personnel diversifié peut servir de modèle et apporter des perspectives variées à la communauté scolaire. Il est important d'encourager les communautés d'apprentissage professionnelles au sein de l'école, où les éducateurs peuvent partager les meilleures pratiques d'enseignement inclusif et résoudre les problèmes ensemble.

Le programme scolaire doit refléter un éventail diversifié de perspectives, de cultures et d'expériences. Il doit inclure de la littérature, de l'histoire et des contenus qui représentent des voix et des milieux différents. Les apprenant.e.s devraient également être encouragés à créer une culture scolaire inclusive. Encouragez les clubs et les organisations d'étudiant.e.s qui promeuvent la diversité, l'équité et l'inclusion. En dehors des établissements d'enseignement, les chefs d'établissement devraient établir des partenariats solides avec les

parents et la communauté locale, encourager la participation de toutes les parties prenantes et solliciter leur avis pour créer un environnement inclusif.

La création d'un environnement scolaire physiquement et émotionnellement sûr et accueillant, où les apprenant.e.s se sentent respectés et valorisés, favorisera l'inclusion. Les chefs d'établissement doivent s'attaquer rapidement aux problèmes d'intimidation et de discrimination et veiller à ce que les apprenant.e.s qui ont besoin de services de soutien, y compris ceux qui sont handicapés ou ont des besoins particuliers, bénéficient d'un accès égal aux ressources et aux aménagements nécessaires.

Parmi les autres stratégies de promotion de l'inclusion, citons la célébration d'événements culturels, la résolution de conflits, l'organisation de campagnes de sensibilisation, la défense des politiques et la communication régulière avec la communauté scolaire. En mettant en œuvre ces stratégies, les chefs d'établissement peuvent créer un environnement dans lequel tous les apprenant.e.s se sentent valorisés, respectés et habilités à réussir, quels que soient leurs antécédents ou leur identité. Cette culture inclusive contribue à la qualité globale de l'éducation et prépare les apprenant.e.s à un monde diversifié et interconnecté.

13. Les conditions de travail des chefs d'établissement

La Charge de travail : De nombreux chefs d'établissement reconnaissent l'importance de la charge de travail et du stress associés à leur rôle. Ils expriment souvent le besoin d'équilibrer les tâches administratives avec le leadership pédagogique et l'engagement communautaire. Les chefs d'établissement peuvent discuter de l'importance de la gestion du temps et de l'établissement de priorités pour gérer efficacement leurs vastes responsabilités.

La sécurité de l'emploi des chefs d'établissement peut varier en fonction du contexte et du système éducatif. Certains expriment des inquiétudes quant aux défis associés aux évaluations des performances et aux mesures de responsabilisation. Les conditions contractuelles et les conditions d'emploi peuvent influencer la perception qu'ont les chefs d'établissement de la sécurité de l'emploi.

Soutien et ressources: Les chefs d'établissement peuvent souligner l'importance d'avoir accès à des ressources adéquates, y compris un soutien financier et du personnel, pour gérer efficacement leurs écoles. Ils peuvent exprimer le besoin d'opportunités de développement professionnel et de formation continue pour se tenir au courant des tendances éducatives et des pratiques de leadership.

Défis et pressions: Les chefs d'établissement évoquent souvent les défis auxquels ils sont confrontés, tels que la gestion de budgets serrés, les mesures de responsabilisation et la prise de décisions difficiles qui affectent les apprenant.e.s et le personnel. Ils peuvent souligner l'importance de la résilience et des compétences en matière de résolution de problèmes pour relever ces défis.

Relations avec la communauté: L'établissement de relations positives avec les parents, les membres de la communauté et les organisations locales est souvent cité comme un élément essentiel d'une direction d'école réussie. Les chefs d'établissement peuvent évoquer les efforts qu'ils déploient pour s'engager auprès de la communauté et répondre efficacement à ses préoccupations.

Plaidoyer et mise en œuvre des politiques: Certains chefs d'établissement s'engagent dans des actions de plaidoyer afin d'obtenir des ressources supplémentaires ou d'influencer les décisions politiques en faveur de leur établissement et de leurs apprenant.e.s. Ils peuvent discuter de leurs expériences en matière de mise en œuvre des politiques et de leur impact sur leurs écoles.

Leadership et constitution d'équipes: Les chefs d'établissement soulignent souvent l'importance de constituer des équipes de leadership solides au sein de leurs écoles afin de partager les responsabilités et de promouvoir une culture de prise de décision collaborative. Ils peuvent discuter de leurs approches en matière de mentorat et d'accompagnement du personnel en vue d'un développement professionnel.

Réseaux de soutien: Les chefs d'établissement peuvent mentionner la valeur des organisations et des réseaux professionnels qui offrent des possibilités de mise en réseau, de partage des meilleures pratiques et de défense de la profession. Mais auront-ils le temps de faire tout ce travail ?

14. Comment les chefs d'établissement exercent leurs droits syndicaux

La mesure dans laquelle les chefs d'établissement peuvent exercer leurs droits syndicaux de manière efficace varie considérablement en fonction du pays, de la région et du contexte spécifique. Dans certains endroits, les chefs d'établissement, comme les autres professionnels de l'éducation, peuvent avoir la possibilité de s'affilier et de participer à des syndicats, alors que dans d'autres, le cadre juridique ou les politiques organisationnelles peuvent restreindre leurs activités syndicales. Voici quelques ouvrages qui traitent de questions liées aux droits syndicaux et aux professionnels de l'éducation, et qui peuvent apporter des éclaircissements sur le sujet :

La capacité des chefs d'établissement à exercer leurs droits syndicaux efficacement et librement en Afrique peut varier en fonction du pays, du système éducatif et du cadre juridique. Les droits syndicaux et leur application peuvent varier considérablement d'un pays africain à l'autre. Vous trouverez ci-dessous quelques ouvrages qui donnent un aperçu des droits syndicaux et des conditions de travail en Afrique. Bien qu'ils ne soient pas spécifiquement axés sur les chefs d'établissement, ils abordent des questions plus générales liées au travail dans le contexte africain :

Fuller, L. (2012) examine les questions liées au travail dans les zones rurales de Cuba et affirme que, même si elles ne sont pas spécifiques à l'Afrique, les conditions de travail et les droits syndicaux dans un pays en développement sont très différents, et que la plupart des personnes qui souhaitent s'impliquer activement ne le peuvent parfois pas pour diverses raisons. Fuller suggère des perspectives comparatives pour appréhender les conditions de travail dans les pays africains. Belser et al (2013) se sont intéressés aux relations de travail et aux droits des travailleurs sur le continent africain. Ils ont notamment analysé le rôle des organisations internationales du travail dans la promotion desdits droits. Bien que cet ouvrage ne soit pas spécifiquement destiné aux chefs d'établissement, il offre un aperçu des conditions de travail en Afrique.

Il est important de noter que la mesure dans laquelle les chefs d'établissement, ainsi que d'autres professionnels de l'éducation, peuvent exercer leurs droits syndicaux varie considérablement en Afrique. Les droits du travail, y compris ceux

des chefs d'établissement, sont influencés par les lois nationales, les politiques gouvernementales et les conditions de travail locales. Pour comprendre les droits syndicaux en Afrique, il faut reconnaître la diversité des paysages du travail et des cadres juridiques qui existent sur le continent.

Dans cette étude, la négociation collective est abordée. Il s'agit d'un droit syndical fondamental. Elle implique des négociations entre les syndicats et les employeurs ou les organismes gouvernementaux afin de déterminer les conditions d'emploi, telles que les salaires, les heures de travail et la sécurité sur le lieu de travail. Il s'agit d'un autre droit syndical essentiel. Les travailleurs, y compris les chefs d'établissement s'ils font partie d'un syndicat, ont le droit de faire grève ou de mener d'autres actions syndicales pour protester contre des conditions de travail défavorables ou négocier de meilleures conditions. Les syndicats jouent souvent un rôle dans la défense des droits et des protections des travailleurs. Il s'agit notamment de garantir des salaires équitables, des conditions de travail sûres et des prestations sociales pour les employés. Toutefois, les réglementations gouvernementales peuvent influencer le fonctionnement des syndicats. Certains gouvernements peuvent imposer des restrictions aux activités syndicales, tandis que d'autres peuvent soutenir et protéger les droits des syndicats.

De nombreux pays africains sont signataires des normes et conventions internationales du travail, telles que celles établies par l'Organisation Internationale du Travail (OIT). Ces normes fournissent un cadre pour les droits et les protections des travailleurs. Les syndicats et les syndicats d'enseignants en Afrique peuvent être confrontés à divers défis, notamment les restrictions gouvernementales, le manque de ressources et les problèmes liés aux marchés du travail informels. Il est essentiel de tenir compte de ces difficultés lors de l'évaluation de l'efficacité des droits syndicaux.

15. Défis majeurs auxquels sont confrontés les chefs d'établissement en Afrique

Les chefs d'établissement en Afrique sont confrontés à une série de défis et de problèmes importants qui peuvent varier d'un pays à l'autre et d'une région à l'autre. Ces défis affectent l'efficacité de la gestion et du leadership des établissements d'enseignement.

Les contraintes de ressources et le manque de financement sont des contraintes majeures. De nombreuses écoles en Afrique sont confrontées à un financement inadéquat, ce qui entraîne une pénurie de matériel, d'infrastructures et de personnel. Il y a une pénurie d'enseignant.e.s qualifiés, en particulier dans les régions éloignées ou mal desservies, ce qui met une pression supplémentaire sur les chefs d'établissement pour qu'ils gèrent efficacement le personnel enseignant. Certains établissements d'enseignement manquent d'infrastructures appropriées, notamment de salles de classe, de bibliothèques et d'installations sanitaires, ce qui affecte l'environnement d'apprentissage. Les chefs d'établissement sont souvent confrontés à des difficultés pour entretenir les infrastructures existantes en raison de budgets limités.

D'autres contraintes sont les inégalités en matière d'éducation, notamment les disparités dans l'accès à une éducation de qualité entre les zones urbaines et rurales, qui restent un défi important. Les disparités de genres en matière de scolarisation, de rétention et de réussite scolaire persistent dans de nombreuses régions. Il peut être difficile d'offrir aux enseignant.e.s des possibilités de développement professionnel continu, ce qui affecte la qualité de l'enseignement. Les chefs d'établissement peuvent manquer de ressources pour encadrer et soutenir les enseignant.e.s, en particulier ceux qui sont en début de carrière. Veiller à ce que le programme d'études soit adapté aux contextes locaux et réponde à l'évolution des besoins est un défi permanent. Promouvoir des approches pédagogiques efficaces et centrées sur l'élève peut s'avérer exigeant. Les chefs d'établissement ont souvent du mal à impliquer les parents et les communautés dans le processus éducatif, ce qui est crucial pour la réussite des apprenant.e.s. Il s'agit d'un défi courant, en particulier dans les zones rurales et reculées d'Afrique. Comprendre et respecter les normes et pratiques culturelles locales tout en promouvant l'éducation peut s'avérer complexe.

Dans les écoles, la motivation et la fidélisation des enseignants, en particulier dans les zones reculées ou défavorisées, constituent un défi permanent. La résolution des problèmes liés aux conditions de travail, y compris les salaires et la reconnaissance professionnelle, est essentielle pour retenir les enseignants, mais reste un défi de taille pour les chefs d'établissement, en particulier en Afrique. La mise en œuvre de politiques d'éducation inclusive pour répondre aux divers

besoins d'apprentissage, y compris ceux des apprenant.e.s handicapé.e.s, est une tâche complexe. Il peut être difficile d'aligner les politiques nationales d'éducation sur les priorités et les besoins locaux au niveau de l'école. La mise en œuvre efficace des politiques et le suivi des résultats des apprenant.e.s nécessitent des systèmes et des capacités adéquats, qui font défaut dans la plupart des pays africains.

16. La COVID-19 et ses effets sur les chefs d'établissement

La pandémie de la COVID-19 a eu un impact profond sur les responsables d'établissements scolaires du monde entier, y compris en Afrique. Ces derniers ont été confrontés à des défis sans précédent et ont dû s'adapter rapidement pour faire face à la crise. Voici quelques exemples de l'impact de la pandémie de la COVID-19 sur les chefs d'établissement. Les chefs d'établissement ont dû réagir rapidement à la pandémie, en prenant des décisions concernant la fermeture des écoles, l'apprentissage à distance et les protocoles de sécurité. Cela a nécessité des compétences efficaces en matière de gestion de crise. Les chefs d'établissement ont été chargés de faciliter la transition vers l'apprentissage à distance et en ligne, en veillant à ce que les apprenant.e.s et les enseignants aient accès à la technologie et aux ressources nécessaires. La mise en œuvre et l'application des protocoles de santé et de sécurité sont devenues une priorité absolue, notamment en ce qui concerne les masques, les mesures de distanciation sociale et les procédures d'assainissement.

La communication: Une communication efficace avec les apprenant.e.s, les parents, les enseignant.e.s et l'ensemble de la communauté scolaire a été essentielle pour fournir des mises à jour, répondre aux préoccupations et maintenir la confiance.

Soutien aux enseignant.e.s et au personnel. Les chefs d'établissement ont dû soutenir et guider les enseignant.e.s et le personnel pour qu'ils s'adaptent aux nouvelles méthodes d'enseignement et aux nouvelles technologies, ce qui a souvent nécessité un développement professionnel. Le bien-être social et émotionnel des apprenant.e.s, dont l'éducation et les habitudes ont été perturbées, est devenu une préoccupation majeure. Garantir un accès équitable à l'éducation et aux ressources pour tous les apprenant.e.s, y compris ceux qui n'ont pas accès à l'internet ou qui ne disposent pas d'appareils, a été un défi.

Gérer les budgets des écoles en période d'incertitude économique et faire face à d'éventuelles réductions de financement est devenu une question urgente. Les chefs d'établissement ont dû s'adapter à l'évolution des politiques et des lignes directrices gouvernementales en matière d'éducation et de santé publique, ce qui a souvent nécessité des ajustements rapides. La planification de l'impact à long terme de la pandémie sur l'éducation, y compris les lacunes d'apprentissage potentielles et les stratégies de récupération, est devenue une priorité stratégique. Il était essentiel de s'engager auprès des parents, des membres de la communauté et des autorités locales afin d'obtenir leur soutien pour les décisions liées à la pandémie. Maintenir le moral et le bien-être des enseignant.e.s et des membres du personnel, confrontés à une augmentation du stress et de la charge de travail, a été un défi pour les dirigeant.e.s.

Développement professionnel: Les chefs d'établissement ont recherché des possibilités de développement professionnel pour améliorer leurs compétences en matière de gestion de crise, d'intégration de la technologie et de leadership à distance. Encourager l'innovation dans les méthodes d'enseignement et d'apprentissage pour s'adapter à l'évolution du paysage éducatif est devenu une priorité. Les chefs d'établissement ont fait preuve de résilience et d'adaptabilité face à l'incertitude et à l'évolution rapide de la situation.

Il est important de noter que l'impact de la COVID-19 sur les chefs d'établissement varie selon la région, le système éducatif et la gravité de la pandémie dans les différentes zones. Bien que les défis aient été importants, de nombreux chefs d'établissement ont fait preuve d'un leadership et d'un dévouement remarquables pour soutenir leurs communautés scolaires au cours de cette crise sans précédent.

Les suggestions de l'étude menée par McKinsey et Company en 2022 ont révélé que les apprenant.e.s étaient en retard dans la plupart des matières à cause de la COVID-19. Les suggestions suivantes ont été formulées:

Réouverture des écoles en toute sécurité pour l'apprentissage en présentiel

Dans la majorité des districts scolaires des Etats Unis, l'enseignement traditionnel en présentiel est prévu pour cinq jours par semaine. Afin de lutter contre la menace de la COVID-19, des stratégies ont été élaborées par les autorités compétentes. Celles-ci comprennent des campagnes de vaccination du personnel et des apprenant.e.s, des tests de la COVID-19 continus, l'obligation de port de masques et des mises à jour de l'infrastructure. Les données suggèrent que les écoles peuvent réouvrir les bâtiments en toute sécurité si les protocoles appropriés sont mis en place, mais la préparation sanitaire restera probablement essentielle lors de la réouverture des bâtiments. En effet, à la fin de l'année scolaire, un nombre significatif de parents exprime des préoccupations concernant la sécurité dans les écoles. Près d'un tiers d'entre eux ont manifesté une forte inquiétude face à la menace que représentait la COVID-19 pour la santé de leur enfant. Dans le cadre des préoccupations des parents, la question de la sécurité demeure une préoccupation majeure. En effet, une enquête révèle que 39 % des parents estimaient que les établissements scolaires devraient investir dans des mesures de santé et de sécurité liées à la COVID-19 cet automne.

Réengager et réinscrire les apprenant.e.s dans des environnements d'apprentissage efficaces

Il convient de noter que l'ouverture des bâtiments en toute sécurité représente un défi en soi. En outre, l'incitation des apprenant.e.s à s'y présenter peut représenter une difficulté supplémentaire. Il est important de noter que certains apprenant.e.s ont complètement délaissé le système scolaire traditionnel, tandis que d'autres, malgré leur présence continue dans les établissements, peuvent éprouver une certaine réticence à reprendre une formation en salle de classe. Bien que l'efficacité de l'apprentissage à distance soit avérée pour certains apprenant.e.s, les données recueillies indiquent un échec généralisé de cette méthode d'enseignement pour un grand nombre d'entre eux. Outre la compréhension des besoins des parents, il incombe aux districts scolaires de fournir un soutien tangible aux familles. Cette démarche doit s'accompagner d'une communication claire et persuasive visant à instaurer un climat de confiance, non seulement en ce qui concerne les mesures de sécurité des établissements scolaires, mais également en matière d'environnement d'apprentissage et de participation communautaire.

Soutenir les apprenant.e.s pour qu'il/elle.s récupèrent les apprentissages non complétés et répondent à des besoins plus larges

Il a été noté que même si les apprenant.e.s se réinscrivaient dans des environnements d'apprentissage efficaces, nombre d'entre eux auraient plusieurs mois de retard scolaire et pourraient avoir du mal à réintégrer un environnement d'apprentissage traditionnel. La recherche suggère que les parents ont sous-estimé l'apprentissage inachevé causé par la pandémie. Les districts devraient donc envisager non seulement d'offrir des programmes efficaces fondés sur des données probantes, tels que le tutorat à haute dose et les cours de vacances, mais aussi de veiller à ce que ces programmes soient attrayants pour les apprenant.e.s.

Réengager et réimaginer nos systèmes éducatifs sur le long terme

Des écarts d'opportunités existent depuis longtemps dans les systèmes scolaires. Un point de départ potentiel pourrait être de redoubler d'efforts pour fournir un programme et un enseignement attrayants et de haute qualité au niveau de l'année scolaire, dispensés par des éducateurs diversifiés et efficaces dans chaque classe, et soutenus par des évaluations efficaces pour informer l'enseignement et le soutien. Redéployer le personnel et tirer parti des partenariats communautaires pour permettre ces activités en petits groupes avec des adultes de confiance qui reflètent les caractéristiques démographiques des apprenant.e.s.

⁵Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., ... & Kington, A. (2009). The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes. Final Report. Nottingham, UK: National College for School Leadership.

CHAPITRE 3

CONCLUSIONS DE L'ETUDE

1. Synthèse des objectifs de l'étude

L'étude visait à comprendre dans quelle mesure l'éducation ou d'autres politiques traitent du leadership scolaire ; si le leadership scolaire est prioritaire ; les processus et les critères de nomination ; les efforts d'efficacité et d'inclusion des dirigeant.e.s scolaires ; les principaux défis rencontrés ; la participation aux activités syndicales et l'impact de la COVID-19. Les données ont été recueillies grâce à une enquête auprès de 44 syndicats d'enseignant.e.s, complétée par des entretiens approfondis.

L'étude s'est concentrée sur les principaux thèmes suivants concernant la direction d'école, qui sont abordés sous différentes rubriques dans les sections qui suivent. Chaque objectif est accompagné d'une justification des questions posées aux personnes interrogées au niveau national. Ces questions visaient à servir de point de départ à la collecte d'informations et de points de vue sur les défis auxquels sont confrontés les chefs d'établissement en Afrique.

L'enquête se composait de 20 questions comprenant un mélange de réponses binaires - « Oui-Non », ouvertes, à réponses courtes et à l'échelle de Likert. L'enquête a été hébergée sur Google, et les personnes interrogées devaient répondre aux questions sur des formulaires Google. L'analyse des réponses suggère que les questions ont été comprises et ont permis d'obtenir les informations souhaitées.

Les sections de l'enquête incluses étaient les suivantes:

1. Informations contextuelles
2. Contexte démographique de l'éducation nationale
3. Familiarisation des politiques éducatives avec la direction d'école
4. Priorisation de la direction d'école
5. Lignes directrices et soutien aux chefs d'établissement
6. Critères et qualifications spécifiques requises pour les chefs d'établissement.
7. Équité des genres et nomination des chefs d'établissement

2. Méthodologie de l'étude

Cette section revient sur les questions de recherche que l'étude cherche à examiner. La discussion présentée ici met en évidence les moyens appropriés pour répondre aux objectifs et aux questions de recherche, en justifiant une approche quantitative comme approche centrale de l'étude. Tout d'abord, la conception de la recherche et les procédures de collecte des données sont décrites. Ensuite, un bref compte-rendu de l'évolution de la recherche, depuis les questions initiales sur le leadership scolaire jusqu'aux questions spécifiques sur les syndicats d'enseignant.e.s, les défis des chefs d'établissement, l'équité des genres et l'inclusion dans l'étude.

Quelques questions ont été soulevées au début de l'étude. Tout d'abord, il existe plusieurs approches et cadres pour étudier le leadership scolaire. Deuxièmement, les expériences, les pratiques et les défis en matière de leadership scolaire varient à travers le monde, sur différents continents et parfois au sein d'un même pays ou d'une même région. Troisièmement, on estime que les pays africains peuvent avoir des expériences similaires en matière de leadership scolaire, de rôle transformateur du leadership scolaire et d'interaction avec les syndicats d'enseignant.e.s. Il existe diverses expériences uniques entre les pays et au sein des pays qui font des pays africains une étude intéressante.

3. Répondant.e.s des pays africain.e.s

Un questionnaire d'enquête a été envoyé aux organisations membres de l'IE dans tous les pays africains. Le questionnaire (en annexes 1, 2 et 3) a reçu 44 réponses de divers syndicats d'enseignant.e.s et, au total, 17 pays ont participé à l'étude, comme indiqué ci-dessous :

1. Bénin
2. Burkina Faso
3. Burundi
4. Cameroun
5. Tchad
6. Côte d'Ivoire
7. Malawi
8. L'Ile Maurice
9. Niger

10. Rwanda (en anglais)
11. Sénégal
12. Afrique du Sud (Nord-Ouest)
13. Gambie
14. Togo
15. Ouganda
16. Zambie
17. Zanzibar

Les personnes interrogées dans le cadre de l'étude représentent divers pays et régions d'Afrique.

Les régions suivantes ont participé à l'étude:

Afrique de l'Ouest : 50% des répondant.e.s

Afrique de l'Est : 23% des répondant.e.s

Afrique australe : 16% des répondant.e.s

Afrique centrale : 11% des répondant.e.s

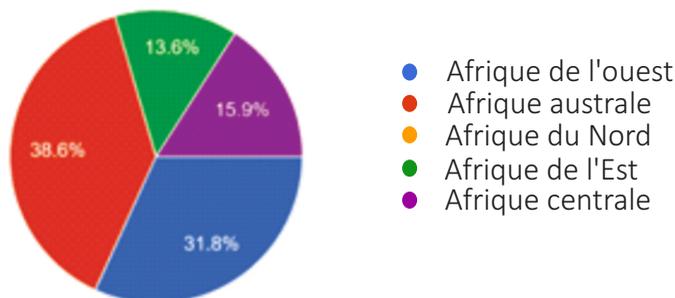


Figure 2 : Régions d'Afrique ayant participé à l'enquête

Les réponses qualitatives ont été obtenues par le biais de questions ouvertes dans les 17 pays. , En outre, des réponses ont été recueillies par le biais d'entretiens approfondis avec des dirigeant.e.s syndicaux/les en Gambie, au Zimbabwe et en Afrique du Sud. L'étude présente les points de vue des syndicats d'enseignants et des acteurs de l'éducation dans les pays d'Afrique de l'Ouest, de l'Est, du Sud et du Centre. Cette diversité permet de caractériser les problèmes communs de leadership rencontrés, ainsi que certaines dynamiques régionales spécifiques exprimées à travers le continent.

Si la plupart des pays (79%) ont confirmé qu'ils formaient les chefs d'établissement, un petit nombre d'entre eux (18%) ont indiqué qu'ils ne formaient pas les chefs d'établissement, et environ 2% n'étaient pas sûrs.

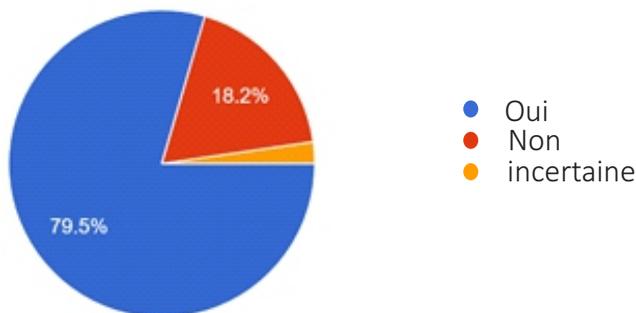


Figure 3 : Vos syndicats forment-ils des chefs d'établissement ?

Les données recueillies à partir de toutes les autres questions posées par les personnes interrogées constituent un point de départ pour l'analyse et la compréhension du leadership scolaire en Afrique. L'étude a révélé des résultats intéressants concernant :

1. La mesure dans laquelle la direction d'école est considérée comme une priorité et abordée dans les politiques régionales et nationales en matière d'éducation et d'enseignement.
2. Les insuffisances en matière de connaissances sur la direction des écoles en Afrique en ce qui concerne les politiques nationales, les critères de nomination, la formation professionnelle et l'équité des genres dans la nomination aux postes de direction ;
3. Les données sur la manière dont les chefs d'établissement jouent un rôle central dans la fourniture d'une éducation de qualité, l'équité des genres et l'égalité des chances en matière d'éducation pour tous les enfants et les apprenant.e.s ;
4. Un aperçu des conditions de travail et des droits syndicaux des chefs d'établissement ;

5. Les défis auxquels sont confrontés les chefs d'établissement dans toute la région africaine, notamment la réduction des budgets des écoles, l'insuffisance des infrastructures et des ressources scolaires, les exigences strictes en matière de responsabilité et du poids énorme de la charge de travail ;
6. La OVID-19 et son impact sur les écoles, les enseignants et les chefs d'établissement ; et
7. Suggestions et recommandations

Les réponses à l'enquête sont examinées dans les rubriques qui suivent.

1. La direction d'école est-elle considérée comme une priorité et abordée dans les politiques régionales, nationales en matière d'éducation et d'enseignement ?

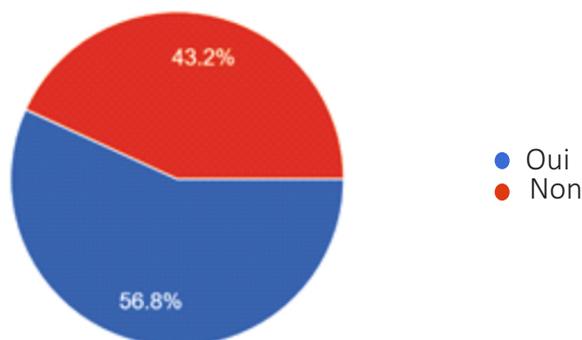


Figure 4 : Connaissance des politiques éducatives relatives au leadership scolaire

La plupart des personnes interrogées (plus de 56 %) indiquent qu'elles connaissent les politiques nationales existantes en matière d'éducation qui traitent directement des priorités en matière de leadership scolaire dans leur pays. Les thèmes communs de ces politiques se concentrent sur la définition des qualifications formelles des dirigeant.e.s, les éléments de formation requis, les modèles de compétences et les orientations générales en matière de rôle et de responsabilité. Cependant, seul un pourcentage modéré (43 %) estime que ces politiques offrent des directives suffisamment claires en matière de leadership,

ce qui suggère qu'une ambiguïté significative persiste quant à la traduction des politiques en pratiques et en soutien au développement.

Les politiques de qualification et de nomination des dirigeant.e.s sont cohérentes parce qu'elles accordent la priorité aux diplômes, aux années d'expérience dans l'enseignement, à la démonstration de rôles administratifs antérieurs efficaces et à l'obtention d'un certificat ou d'un diplôme de dirigeant.e d'une institution d'enseignement supérieur. Plusieurs compléments, tels que des prérequis axés sur l'éducation avec des évaluations supplémentaires basées sur les compétences, évaluent l'incarnation par les futurs dirigeant.e.s de compétences de leadership plus complètes.

Dans certains pays, les politiques éducatives présentent une certaine cohérence, mais aussi des variations d'un contexte à l'autre. Parmi les thèmes communs qui émergent figurent l'établissement de qualifications en matière de leadership, la formation et la définition de modèles de compétences. Certaines des réponses citant la vision ou la mission mettent davantage l'accent sur les directives que sur la mise en œuvre.

En Gambie, par exemple, la politique du Comité de Gestion Scolaire (CGS) traite de tout ce qui concerne la gestion des écoles. Cependant, très peu de choses sont faites pour contrôler la mise en œuvre ou l'exécution d'une telle politique. Toutes les écoles de second cycle du secondaire de Gambie sont dotées de conseils d'école, et tous les conseils ont des politiques qui régissent les écoles. Les principes directeurs sont là pour offrir des lignes directrices permettant aux écoles de fonctionner efficacement. Le ministère de l'éducation dispose de plusieurs politiques concernant les écoles et les communautés, les dirigeant.e.s communautaires, les membres de conseil d'école qui vivent dans la communauté, les membres du club des mères, la politique de lutte contre le harcèlement sexuel, la politique relative à la bibliothèque et la politique de conduite du personnel. Toutes ces politiques ont pour but d'aider les chefs d'établissement à gérer les écoles, et elles sont utiles car les chefs d'établissement s'appuient sur ces politiques pour gérer les écoles de manière efficace et efficiente.

L'Afrique du Sud a cité les politiques suivantes: Réglementation de la loi sud-africaine sur les écoles ; politique sur la norme sud-africaine pour la fonction de chef d'établissement ; Conseil des relations professionnelles dans le secteur de l'éducation (manuel de politique pour les éducateurs) et Création du Conseil des relations professionnelles dans le secteur de l'éducation ; politique de réadmission et politique d'éducation pour tous, et bien d'autres encore. En réponse à la question de la priorité accordée au leadership, les dirigeant.e.s de des syndicats d'Afrique du Sud ont fait valoir "qu'une grande partie du des chefs d'établissement scolaire vient de là où ils étaient; de l'université plus de leur expérience ". L'expérience est essentielle à la réussite d'un chef d'établissement, mais trop peu de personnes acquièrent l'expérience nécessaire.

Les politiques ne manquent pas, mais elles ne sont pas suffisamment utilisées et ne s'appuient pas assez sur un large éventail de dirigeant.e.s pour mettre en œuvre ce qu'elles contiennent. La politique de gouvernance, par exemple, est très importante pour la direction des écoles, et les chefs d'établissement font partie de l'organe de direction. Les équipes de gestion scolaire couvrent un large éventail de rôles et de responsabilités, depuis le chef d'établissement jusqu'aux chefs de département, de sorte que les politiques dont elles disposent doivent être pleinement utilisées et mises en œuvre dans les écoles. Parmi les exemples de politiques mises en œuvre dans les écoles, citons les politiques de gestion des installations, qui sont très bien observées, car les chefs d'établissement souhaitent entretenir toutes leurs installations. La politique de santé mentale traite de l'éducation et de l'aide aux élèves ayant des difficultés liées à la santé mentale. Comme la Gambie, un dirigeant syndical a également noté que "*malheureusement, les politiques ne sont que sur le papier mais ne sont pas pleinement mises en œuvre*".

La Zambie a indiqué que les chefs d'établissement suivent une formation pour améliorer leur leadership scolaire. Quelques pays ont fait référence aux mesures administratives relatives au personnel (PAM) et au Système de Gestion de la Qualité (QMS), qui sont mises en place pour s'assurer que les chefs d'établissement atteignent le niveau de leadership requis. Le syndicat national des enseignant.e.s de Zambie travaille en étroite collaboration avec le Conseil des relations professionnelles dans le secteur de l'éducation. Voici quelques-unes des politiques citées:

- L'Assistance Technique de Soutien au Secteur de l'Éducation en Zambie (ZESSTA)
- La Politique Nationale de l'Éducation en Zambie de 1996, "Educating Our Future" (Éduquer Notre Avenir)
- La Politique Nationale des Enseignants
- La Politique de l'Autorité du Secteur de la Sécurité, qui porte sur la gestion des fonds publics et donne d'autres orientations et instructions à l'échelle du gouvernement.

Le Kenya propose des formations aux chefs d'établissement à l'Institut de gestion de l'éducation du Kenya, où ils bénéficient de formations et de cours intensifs pour perfectionner leurs compétences en leadership. Le Kenya cite les politiques suivantes:

- Politiques relatives à la direction des établissements scolaires, politiques de la Commission du Service des Enseignants (TSC)
- Commission du Service des Enseignants CT (2012), <https://www.tsc.go.ke/index.php/downloads-b/file/282-the-teachers-service-commission-act-2012>
- Code de réglementation des enseignants (2015), en cours de révision et de mise à jour en 2019.

Les attentes augmentent souvent en fonction du niveau scolaire supervisé, lorsque les exigences sont autorisées pour les chefs d'établissement dans les écoles primaires. Les politiques les plus citées portent sur l'établissement des qualifications des dirigeants.e.s, la formation requise, les modèles de compétences et l'orientation des rôles et des responsabilités.

Il a été fait référence à des politiques telles que la prévention du harcèlement sexuel, la conduite du personnel, les exigences en matière de lutte contre la corruption (Zimbabwe), les initiatives de représentation des sexes (Gambie) et la participation à la gouvernance décentralisée des écoles (Afrique du Sud). En Gambie, par exemple, les écoles primaires acceptent les chefs d'établissement

⁶<http://155.0.32.9:8080/jspui/bitstream/123456789/20/1/Educating%20Our%20Future%20-%20National%20Policy%20on%20Education.pdf>

titulaires d'un certificat d'enseignement de base, en fonction de la durée de leur expérience dans le système, mais attendent un diplôme ou une licence pour les chefs d'établissement du deuxième cycle de l'enseignement de base et du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, respectivement. L'Afrique du Sud impose une formation à la gouvernance pour la participation des dirigeants aux organes de gestion collaborative des écoles. Quant au Zimbabwe, il a concentré ses efforts sur la conversion de certaines options de la licence en master et sur des offres orientées vers les décideurs, afin de promouvoir le développement professionnel avancé.

Certaines personnes interrogées soulignent que les politiques sont davantage axées sur l'adoption d'énoncés de vision/mission inspirants ou sur la décentralisation de la surveillance vers les acteurs de la communauté scolaire, tels que les conseils d'administration et les groupes de parents. Mais la plupart des politiques ne mettent pas l'accent sur le recrutement, les conditions de travail et le soutien à l'efficacité. Un retour d'information approfondi met en lumière les politiques nationales adjacentes qui façonnent l'exécution du leadership autour de la transparence (Zimbabwe), de l'équité des genres (Gambie) et de la participation à la gouvernance décentralisée (Afrique du Sud). Les personnes interrogées sont conscientes et perçoivent qu'une priorité est accordée à la direction d'école dans les politiques régionales et nationales en matière d'éducation et d'enseignant.e.s. La plupart des personnes interrogées connaissent assez bien les politiques éducatives régionales ou nationales qui traitent spécifiquement ou donnent la priorité à la direction d'école.

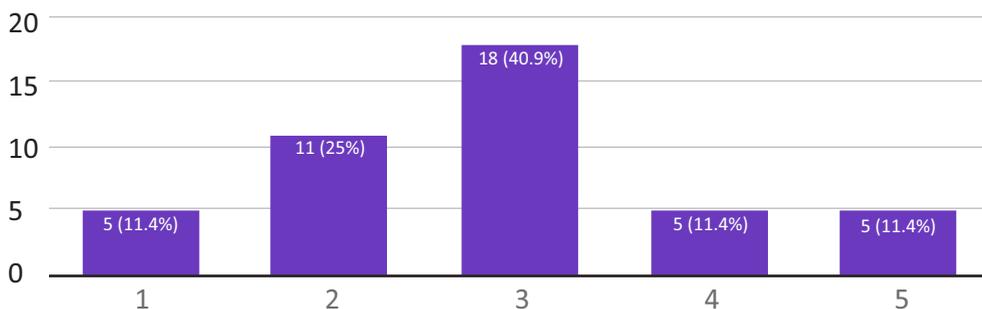


Figure 5: Accent mis sur la direction des établissements scolaires dans les politiques éducatives

⁷<https://www.tsc.go.ke/index.php/downloads-b/file/29-code-of-regulations-for-teachers-2015>

Sur une échelle de 1 à 5, les répondant.e.s ont attribué une note moyenne de 3,3 à l'importance du leadership dans les politiques nationales. Ce score modéré, avec plus de 60% attribuant une note de 3 à 4, confirme qu'il est possible d'établir des priorités plus visibles. En revanche, seuls 22 % des répondant.e.s ont attribué une note plus élevée, de 4 ou 5, à la présence du leadership. Cela met en évidence les possibilités d'amélioration des politiques afin de mieux mettre l'accent sur le développement du leadership et le soutien au système.

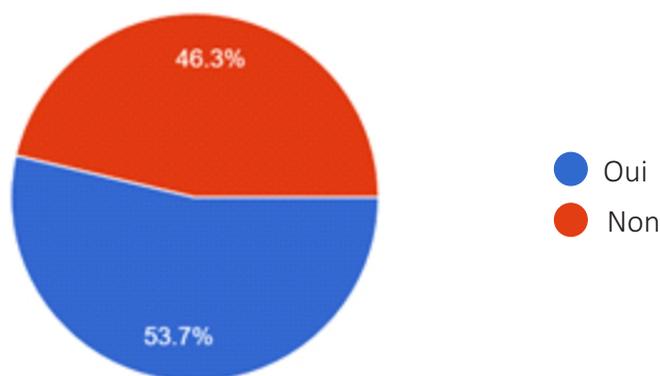


Figure 6: Alignement des politiques éducatives pour soutenir le leadership scolaire

Il a également été demandé aux répondant.e.s si les politiques nationales en matière d'éducation fournissaient des lignes directrices claires et un soutien aux chefs d'établissement dans l'exercice de leurs rôles et responsabilités. Conformément à la priorité modérée accordée au leadership, deux tiers des participant.e.s à l'enquête ont déclaré que les politiques nationales actuelles définissaient efficacement les rôles et responsabilités attendus dans les contextes éducatifs. Cependant, le tiers restant des répondant.e.s a perçu un manque notable de clarté concernant la mise en œuvre des activités de leadership dans les écoles. Cette dichotomie met en évidence un fossé persistant entre la formulation théorique des politiques et le renforcement des capacités pratiques dont ont besoin les responsables de l'éducation pour naviguer dans le paysage complexe et en constante évolution. Cette perspective a notamment été

renforcée lors des entretiens approfondis menés avec des dirigeant.e.s syndicaux/les de Gambie, d'Afrique du Sud et du Zimbabwe.

2. Critères de qualification et de nomination des chefs d'établissement

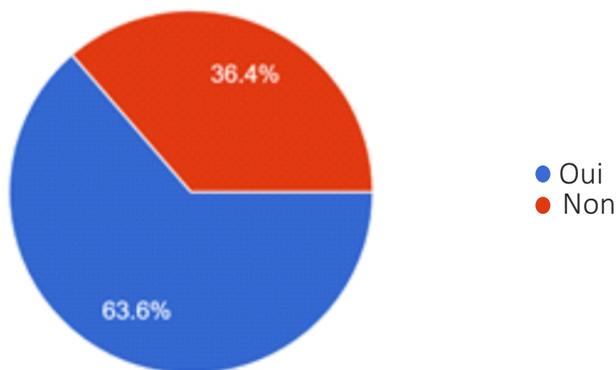


Figure 7: Politiques nationales, Critères de qualification et de nomination des chefs d'établissement

Soixante-trois pourcent (63%) des personnes interrogées ont déclaré connaître les lignes directrices publiées au niveau national en matière de qualifications pour la direction d'établissements scolaires. Pourtant, 36 % ignorent l'existence de telles politiques de qualification. Ce résultat montre qu'il existe un déficit d'information et que les défauts de publication ou de diffusion des politiques, si elles existent, méritent d'être corrigés. Il est également intéressant de noter que la même question, posée d'une autre manière, a donné des réponses similaires: 65 % des personnes interrogées reconnaissent qu'il existe des qualifications spécifiques pour la nomination des chefs d'établissement, tandis que 34 % répondent qu'il n'existe pas de telles qualifications ou qu'elles ne sont pas au courant de l'existence de politiques ou de qualifications de ce type. La question suivante portait sur la transparence.

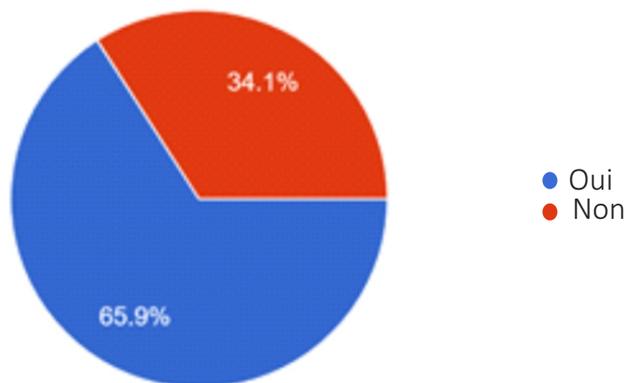


Figure 8 : Qualification spécifique pour la nomination des chefs d'établissement

Par ailleurs, 75% des répondant.e.s (33 sur 44) décrivent certaines des qualifications (en plus de l'expérience) que les chefs d'établissement doivent posséder. Les répondant.e.s ont cité les éléments suivants comme étant pertinents pour les chefs d'établissement:

- L'expérience dans l'enseignement est l'une des conditions essentielles et une qualification professionnelle requise.
- Diplôme de qualification universitaire au moins en éducation
- Expérience au niveau de la gestion et dans le système éducatif.
- Certificat d'études supérieures en éducation et plus particulièrement en direction d'école
- Utiliser les mesures d'administration du personnel (PAM) déterminées par le Ministre de l'Éducation en vertu de la loi de 1998 sur l'emploi des éducateurs (la loi) et des règlements pris en vertu de la loi (les règlements), y compris les évaluations basées sur les compétences.
- Qualifié jusqu'au niveau universitaire (Licence)
- Être titulaire d'un diplôme de l'enseignement post-primaire et/ou secondaire
- Être de bonne moralité
- Ne pas avoir été traduit devant un conseil de discipline
- Avoir été formé.e au cours des 5 dernières années et être employé.e dans

un établissement d'enseignement secondaire, et faire partie des administrat.eur/ric.e.s de collège.

- La politique de l'éducation nationale prévoit un profil de poste dans le statut particulier des fonctionnaires, qui indique l'ancienneté requise et les personnes pouvant être nommées à un poste donné.
- Un diplôme dans la matière de spécialité
- Un diplôme professionnel : Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP), d'une durée minimale de trois ans (3) et exigeant une bonne moralité.
- Les chefs d'établissement sont recrutés parmi les professeurs agrégés.
- Un.e enseignant.e expérimenté.e, c'est-à-dire qu'il doit acquérir des connaissances et des compétences pédagogiques et administratives, savoir gérer l'école (être attentif/ve, ponctuel.le, assidu.e, travailler sous pression, être courtois.e, rigoureux.x/se dans le travail)
- Ne pas être stagiaire et avoir une ancienneté de 5 ans d'expérience
- Encadrer une classe pendant au moins trois ans, faire preuve d'intérêt pour les activités socio-éducatives,
- Être dynamique et avoir une réputation dans son milieu socioprofessionnel,
- Avoir obtenu 60% ou plus à l'inspection pédagogique précédente.
- La note concernant la région et les enseignants de l'établissement, la rigueur au travail, le respect des règles, la déontologie (nature du devoir et de l'obligation) et l'éthique au regard de la législation scolaire.
- Dans le premier degré, être titulaire d'un certificat d'aptitude à l'enseignement.
- Diplôme, ancienneté, sociabilité et assiduité au travail
- Être diplômé.e de l'enseignement supérieur pour les fonctions de proviseur ou de direct.eur/ric.e dans l'enseignement secondaire ; être titulaire du baccalauréat de l'enseignement secondaire ou du diplôme de l'enseignement primaire.

Les extraits suivants illustrent les points de vue de certain.e.s des répondant.e.s :

« Les exigences minimales en matière de qualification et d'expérience de l'enseignement sont stipulées, mais elles ne sont pas liées à un rang quelconque. Il n'est pas nécessaire d'être directeur adjoint ou chef de département pour être nommé.e direct.eur/riche d'école. »

« Un.e direct.eur/riche adjoint.e doit avoir au moins 5 ans d'expérience dans l'enseignement, tandis qu'un.e direct.eur/riche d'école doit avoir 7 ans d'expérience dans l'enseignement. »

« Les directives de progression de carrière de la Commission du service des enseignant.e.s (Teachers' Service Commission) doivent être suivies. Il existe des directives qui définissent la progression de carrière des enseignant.e.s depuis leur entrée dans l'enseignement jusqu'à leur sortie de l'enseignement. »

La Zambie a défini des lignes directrices en matière de qualifications, allant des diplômes universitaires aux exigences d'expérience étendues pour la nomination aux postes administratifs, ainsi que des évaluations de compétences supplémentaires. Cependant, la délimitation claire des rôles et le soutien politique aux chefs d'établissement n'ont été jugés que modérément efficaces. La transparence restreinte du financement et la pénurie des ressources, générant des charges de travail insoutenables pour les enseignants, sont des défis fréquemment évoqués. Il convient de noter que les informations communiquées ne fournissent aucune précision concernant les dispositions relatives à l'équité des genres. Par ailleurs, la Zambie a exprimé des réserves quant à l'adhésion des dirigeant.e.s à des syndicats, soulignant le risque de représailles.

Un.e répondant.e a exprimé son souhait de voir les qualifications pour les postes de chefs d'établissement se concentrer sur les années d'expérience dans l'enseignement, sur certaines responsabilités administratives et sur la possession de diplômes ou de certificats de leadership dans l'enseignement supérieur. En Gambie par exemple, les chefs d'établissement présentent une diversité de qualifications. La plupart d'entre eux sont titulaires d'un Diplôme de l'Enseignant Supérieur. Le Certificat d'Enseignant Primaire existe depuis longtemps dans le système gambien. Il est à noter que ce certificat ouvre des portes une carrière prolongée dans l'enseignement, avec la possibilité d'accéder à des postes de responsabilité tels que celui de chef d'établissement dans les écoles primaire du

pays. Ces établissements, désormais désignés sous le terme d'écoles fondamentales, couvrent la tranche d'âge allant de la première à la neuvième année (de 6 à 15 ans).

Les chefs d'établissement des classes 7 à 9 de l'École Élémentaire Supérieure (élèves âgés de 13 à 15 ans) doivent être titulaires d'un diplôme ou d'un certificat d'aptitude à l'enseignement supérieur. Un Diplôme est toujours un avantage. Cependant, le ministère de l'Éducation de Gambie a compris que tout le monde ne pouvait pas obtenir un Diplôme. Il a donc mis en place des programmes de formation de directeurs d'école pour ceux qui n'ont pas de diplôme mais qui sont titulaires d'un certificat d'études supérieures, afin qu'ils puissent diriger des Écoles de second cycle du fondamental. Les chefs d'établissement des lycées 10-12 (16 à 18 ans) doivent être titulaires d'une Licence. Il est très rare qu'ils soient titulaires d'un Master. Dans les zones rurales, la plupart des chefs d'établissement d'enseignement secondaire sont des enseignant.e.s titulaires d'un Diplôme universitaire et justifient d'une expérience professionnelle dans l'éducation.

Selon une personne interviewée du Zimbabwe, le Diplôme d'Enseignement est l'une des exigences de base pour les chefs d'établissement. Il s'agit d'un Certificat d'Enseignement, qui est la condition d'entrée pour tou.te.s les enseignant.e.s et qui est délivré par n'importe quelle université. La deuxième exigence est une Licence spécialisée en Sciences, en Anglais, en Technologie ou dans toute autre matière spécifique. Le système éducatif prévoit une progression pour les titulaires d'un Certificat, d'un Diplôme, d'une Licence, etc. Auparavant, un cours destiné aux administrateurs scolaires avait été mis au point pour cibler les chefs d'établissement. Les universités proposaient une licence en Administration et Études Politiques, qui a été transformée en Master et s'adresse aux chefs d'établissement, aux inspecteurs et aux décideurs politiques tels que les Secrétaires Permanents. Un chef d'établissement peut être nommé s'il a plusieurs années d'expérience dans l'enseignement, mais il est préférable qu'il soit titulaire d'une Licence. De nombreux chefs d'établissement qui dirigent des écoles secondaires sont titulaires d'une Licence, et très peu d'entre eux n'ont qu'un diplôme.

Les personnes interrogées au Zimbabwe ont également indiqué qu'en ce qui concerne les qualifications, les politiques détaillent les certificats d'enseignement requis, les années d'expérience et les diplômes spécialisés de

l'enseignement supérieur, en précisant les critères de nomination des chefs d'établissement. Elles offrent également aux administrateurs qualifiés des options de licence et de master plus poussées, adaptées aux différents niveaux de contrôle. La gestion de la performance des enseignants et de la réforme des politiques et des programmes est considérée comme un défi majeur pour les chefs d'établissement, ainsi qu'un grave sous-financement des salaires, des fournitures et de l'infrastructure. Bien qu'ils ne fassent état d'aucune exigence explicite en matière de représentation des sexes, la plupart des enseignants sont aujourd'hui des femmes, ce qui pourrait favoriser l'émergence d'un leadership plus diversifié dans les filières. Par ailleurs, aucun obstacle ne limite l'engagement syndical des administrateurs.

Un.e répondant.e d'Afrique du Sud explique que quatre universités du pays offrent un certificat d'études supérieures dans le domaine du leadership, de la gestion et de la politique. Ce cours est utile à toute personne qui aspire à devenir chef d'établissement. Il est important qu'une matière de la licence en éducation ou du diplôme de spécialisation comporte un module sur la gestion des écoles. La plupart des chefs d'établissement disposent d'un certificat accéléré en éducation en plus de leur expérience. En outre, les chefs d'établissement qui postulent à une promotion et qui bénéficient d'un mentorat obtiennent de bons résultats. Les chefs d'établissement apprennent les uns des autres. Dans les petites régions isolées, les chefs d'établissement se réunissent et échangent des informations. Ils se réunissent aussi régulièrement pour discuter de questions disciplinaires et politiques. Le mentorat joue donc un rôle important dans le développement de bons dirigeants. Il existe un conseil des relations du travail chargé de traiter et de mettre en œuvre toutes les lois du travail.

Les qualifications sud-africaines en matière de leadership intègrent des évaluations basées sur les compétences au-delà des diplômes formels, bien que des certificats et des diplômes spécialisés en leadership soient également attendus. Leur rôle est en outre façonné par leur participation obligatoire à des organes de gouvernance scolaire qui créent un contrôle collaboratif. En conséquence, ils assument la charge de la gestion des installations sans bénéficier d'un soutien central adéquat, tout en manquant de structures de formation et de mentorat cohérentes pour favoriser le renforcement des capacités administratives. L'engagement syndical des enseignants est

apparemment illimité pour les chefs d'établissement, même si les établissements à but lucratif découragent plus subtilement l'activisme. La législation sur l'équité, qui favorise la représentation des hommes et des femmes, contribue à lutter contre les préjugés.

Au Kenya, un système de cadres de qualification distincts est appliqué pour les différents niveaux de supervision des écoles. Ces cadres sont définis en fonction de niveaux d'expérience cumulés et de critères de formation continue. Les cadres de qualification sont les suivants : chefs d'établissement, administrateurs principaux et adjoints auxiliaires. En outre, ils se conforment à des normes d'éthique rigoureuses et à des mécanismes de contrats de performance, élaborés pour garantir le respect des standards. Cependant, l'ingérence des personnes nommées, l'inadéquation des outils et l'ambiguïté des rôles constituent des obstacles pour de nombreux responsables.

Comme l'indique le tableau ci-dessus, une analyse approfondie des données a révélé que la grande majorité des exigences en matière de qualifications formelles, à savoir 95 %, sont actuellement satisfaites pour les nominations aux postes de direction des écoles. Cependant, il apparaît que la transparence en matière de qualifications ne saurait être considérée comme suffisante en l'absence d'une prise de conscience, tant de la part des parties prenantes que du système éducatif, quant à leurs spécificités respectives.

En ce qui concerne les qualifications des chefs d'établissement, les diplômes obligatoires mettent l'accent sur des années d'expérience dans l'enseignement, sur une expérience administrative avérée et sur des certificats ou diplômes formels de direction d'établissement en rapport avec la supervision des écoles. Certains compléments, tels que les prérequis avec des évaluations auxiliaires basées sur les compétences, évaluent les capacités de leadership de manière plus complète que les simples qualifications écrites. Les attentes augmentent souvent avec les niveaux scolaires supervisés. La Gambie, par exemple, autorise des dirigeants moins qualifiés dans les écoles primaires tout en exigeant des diplômes plus élevés ou une licence pour les directeurs des écoles primaires et secondaires. L'Afrique du Sud a mis en place un programme de certification en leadership pour les futurs chefs d'établissement. Quant au Zimbabwe, il a stratégiquement élevé certaines options de licence au rang de master, ainsi que des programmes d'études en leadership orientés vers la formulation de

politiques, afin d'encourager l'acquisition de compétences plus poussées. La dirigeante du syndicat des enseignant.e.s de Gambie a indiqué que les politiques nationales définissent les qualifications des chefs d'établissement en fonction des niveaux scolaires supervisés. Les écoles primaires autorisent les titulaires d'un certificat ayant suffisamment d'années d'expérience. Les écoles primaires supérieures exigent un diplôme ou des certificats d'enseignement supérieurs. Enfin, les chefs d'établissement de l'enseignement secondaire supérieur doivent être titulaires d'une licence au minimum et avoir une expérience de l'administration. Les politiques en matière d'égalité entre les hommes et les femmes, qui imposent la redevabilité en cas de harcèlement sexuel, prévalent également. Le manque de financement pour les installations, les manuels scolaires et les logements des enseignant.e.s reste un problème urgent, tout comme l'absentéisme des apprenant.e.s dans certaines communautés. Ils font état d'une forte inclusion syndicale dans les comités d'éducation, mais notent que l'apathie culturelle décourage encore les femmes de participer à la direction, malgré une ouverture d'esprit croissante.

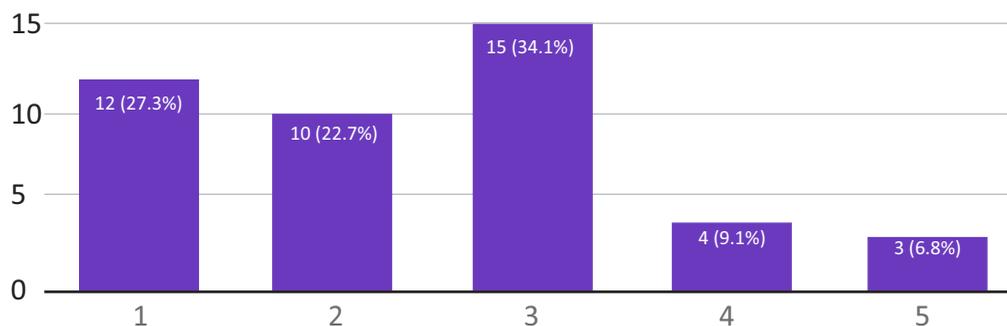


Figure 9: Niveau de transparence dans la nomination des directeurs d'école

On a demandé aux répondant.e.s d'évaluer la nomination des directeurs d'école sur une échelle de 1 à 5, avec 1 « pas transparent » et 5 « très transparent et clair ». Selon la tendance inquiétante des obstacles à l'information, les répondant.e.s ont évalué la transparence des critères de nomination des dirigeant.e.s à 3,3 sur 5 en moyenne. Avec plus de 65 % des répondant.e.s évaluant la visibilité des normes de qualification et de sélection en dessous d'un 4, soulignant l'opacité

dans les protocoles de recrutement et d'embauche qui méritent d'être abordés à l'avenir.

Une question de l'enquête demandait aux répondant.e.s d'indiquer si l'équité des genres est prise en compte dans la nomination des chefs d'établissement.

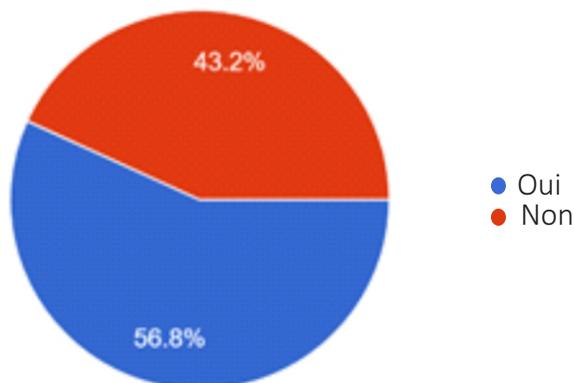


Figure 10: L'équité des genres parmi les chefs d'établissement

Près de 57 % des répondant.e.s affirment que les politiques nationales exigent explicitement de prêter attention à l'équité des genres dans les nominations. Pourtant, 43 % déclarent qu'il n'existe aucune exigence de ce type, ce qui met en évidence les progrès considérables qui restent à accomplir pour créer l'égalité de genre dans la nomination des chefs d'établissement.

Ajoutant du crédit à la conclusion ci-dessus, seule la moitié des personnes interrogées ont pu citer des initiatives ou des programmes spécifiques déjà mis en place ou proposés pour favoriser l'accès des femmes aux postes de direction. Cela confirme qu'il reste une grande marge de manœuvre en ce qui concerne les politiques, le soutien et les changements culturels nécessaires pour favoriser l'émergence de femmes dirigeantes.

En ce qui concerne les Politiques et Initiatives en matière d'Équité des genres, peu d'exemples concrets sont apparus au-delà des réglementations générales sur l'équité en matière d'emploi. L'île Maurice a signalé l'adoption d'une loi complète sur la parité des genres en 2018. Mais la Gambie a présenté une politique stricte en matière de harcèlement sexuel, avec peu de preuves d'un soutien

personnalisé permettant aux dirigeantes d'école actuelles ou potentielles de s'épanouir. Cela montre l'existence d'un énorme potentiel non satisfait dans l'ensemble des systèmes pour mettre en œuvre des initiatives à fort impact sur la diversité du leadership.

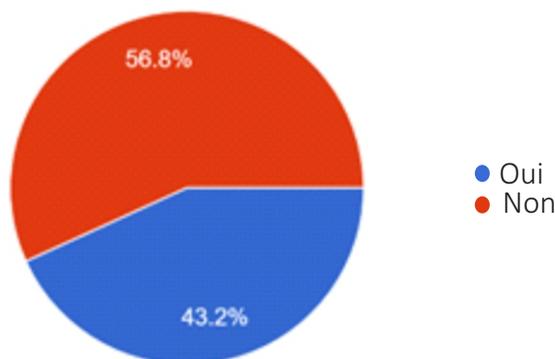


Figure 11: Connaissance des politiques ou pratiques favorisant l'équité des genres

Cinquante pourcent (50%) des personnes qui ont répondu à la question ouverte ont ajouté que les politiques qui favorisent l'équité des genres comprennent ce qui suit:

- La Politique Nationale d'Égalité des Genres de 2010 en Zambie
- Le ministère de l'Éducation a une politique sur l'Égalité des Genres
- La Constitution, Ordonnance 15 de 2018 sur la Parité dans les Nominations et la Politique de Genre.
- Politiques de Recrutement et de Sélection, Loi sur l'Équité en matière d'Emploi
- Loi sur l'Équité en matière d'Emploi
- Politique Nationale sur le Genre et le Développement, 2019
- La Loi de 2016 sur l'Égalité et la Stratégie en matière de Genre
- Politique Nationale en matière de Genre dans l'Éducation
- Quotas d'Équité Spécifiques aux Départements
- Loi sur l'Équité
- Politique d'autonomisation des femmes visant principalement à leur permettre de mieux appréhender les questions relatives à l'égalité des genres.

En Afrique du Sud, la Loi no 12/PR de juin 2018 porte sur la parité dans les nominations à des postes de responsabilité. Pour chaque poste de promotion, l'équilibre entre les sexes est évalué avant que les nominations ne soient finalisées.

Il existe une législation plus large de l'État pour promouvoir l'équité des genres et pour que les objectifs de nomination des femmes soient respectés; cependant, les femmes représentent la majorité de la main-d'œuvre des éducat.eur/ric.e.s, mais seulement 20% dans la direction d'écoles.

Afin d'atteindre la parité entre les sexes, il a été suggéré que la création de postes réservés aux femmes qualifiées serait utile, en donnant la priorité aux femmes, en donnant une prime de genre pour les établissements qui mettent en œuvre les politiques, et d'encourager la mise en œuvre du plan de promotion des femmes. Une minorité de pays déclarent avoir des politiques explicites en matière de représentation ou d'égalité des genres concernant la direction des écoles. Celles qui utilisent des initiatives comme les quotas, les cibles de nomination et les programmes de formation en leadership pour les femmes. Cela indique qu'il y a beaucoup de place pour la croissance en assurant un accès équitable aux possibilités de leadership, quel que soit le sexe, dans tous les contextes. En Gambie, les politiques du Ministère de l'Éducation (MDE) sur le Harcèlement Sexuel sont mises en œuvre et prises au sérieux. Il existe une unité de genre au siège du ministère de l'Éducation.

Au Zimbabwe, un leader syndical a fait valoir que « *des politiques de genre sont en place. La Constitution est ferme sur la parité et la reconnaissance des genres. Le Ministère de l'Éducation dispose d'une politique sur la parité des genres depuis 2022, ce qui signifie qu'elle n'est pas en place depuis longtemps (seulement deux ans). La Commission de la Fonction Publique dispose d'un Département de la parité des genres au sein de la fonction publique. Il existe une agence au sein de la Commission de la Fonction Publique chargée de se concentrer sur la parité des genres et d'enquêter sur les raisons pour lesquelles les femmes ne progressent pas ou pourquoi les jeunes femmes et les fonctionnaires ne progressent pas dans les postes de direction d'établissement ou à des postes d'autorité. La Fonction Publique au Zimbabwe compte 58 % d'enseignantes et 42 % d'enseignants. Il y a*

quelques raisons à cela, que ce soit la démographie ou la discrimination positive. Cependant, il semble que les hommes quittent la profession enseignante en raison des conditions défavorables de service et de rémunération. Les femmes restent donc à l'école en tant qu'enseignantes.

Les femmes se heurtent à de nombreux obstacles pour accéder aux postes de direction ou de direction des écoles. Dans les syndicats d'enseignant.e.s, les réunions étaient mal planifiées et ne favorisaient pas la participation des femmes. Ainsi, les femmes ont cédé leurs postes au profit des hommes. La plupart des personnes touchées vivent dans des régions rurales éloignées. Les femmes ont beaucoup à apporter, mais elles ne sont pas disponibles le soir lorsque la plupart des réunions ont lieu. Dans les villes, les réunions ne se déroulent pas du jour au lendemain ou très tard en raison de la disponibilité des transports. Selon un des dirigeants syndicaux, « *Le fait de rendre l'Union hostile en langage avec des activités violentes et agressives rend les femmes mal à l'aise de participer librement. Nous devons nous préparer à prendre des femmes dans des postes de direction. Cela fait défaut.* »

En Afrique du Sud, un leader syndical a affirmé que beaucoup avait été fait pour promouvoir l'équité des genres. La loi sur l'équité a contribué à l'élaboration de nombreuses politiques dans différents départements. Le ministère de l'éducation a déployé des efforts concertés pour s'assurer que les femmes qui remplissent les conditions requises soient promues en premier. Les femmes sont majoritaires dans le secteur de l'éducation, mais la situation évolue rapidement. L'équité raciale et la mobilité ont également mis l'accent sur le fait que tout le monde doit être pris en charge. De nombreuses personnes exclues accèdent à des postes de direction d'école. Les directeurs d'école sont permanents dans leur poste jusqu'à ce qu'il se passe quelque chose, et ils bénéficient de toute une série d'avantages. C'est ce qu'on appelle la titularisation, qui est un phénomène en constante évolution, mais il est bon de voir que les femmes accèdent à des postes de direction d'école.

1. La fourniture d'une éducation de qualité, d'équité et l'égalité des chances en matière d'éducation

Les principaux domaines que les dirigeant.e.s considèrent comme étant les plus cruciaux pour l'amélioration des écoles sont la mise en œuvre efficace des

politiques autour de: curriculum et apprentissage (89 %), affectation du budget/des ressources (86 %), engagement communautaire (82 %), définition d'une vision inspirante (80 %), le soutien et le perfectionnement des enseignant.e.s (75 %) et la sensibilisation de la famille/des parents (75 %). Souligner les domaines où une formation et un soutien renforcés en matière de leadership peuvent produire le plus grand effet de levier.

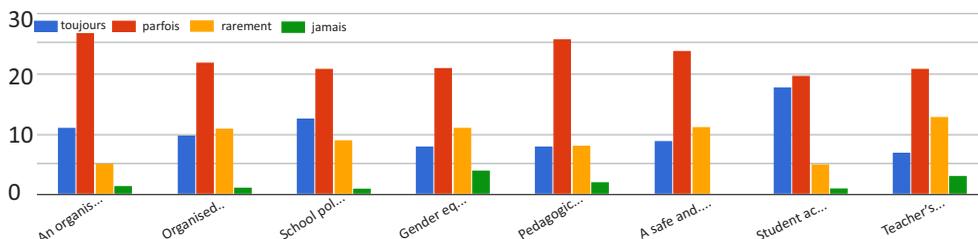


Figure 12. Comment les chefs/Directeurs d'établissement contribuent à une éducation de qualité

Lorsqu'on leur a demandé d'évaluer l'aptitude des dirigeant.e.s à cultiver des valeurs positives, y compris la culture scolaire, sur une échelle de 1 à 5, l'évaluation moyenne s'est élevée à 3,8, avec 70 % attribuant une note de 3, 4 ou 5, ce qui suggère une confiance générale. Cependant, 30 % des personnes interrogées ont encore évalué leurs capacités à 3 ou moins, ce qui indique qu'il est possible d'améliorer la formation à la diversité et à l'équité et de renforcer les capacités au sein de l'effectif.

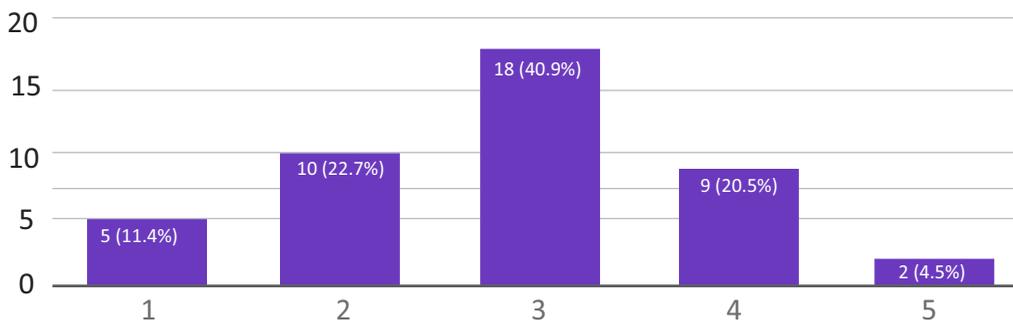


Figure 13. Efficacité dans le développement de cultures scolaires positives et inclusives

⁸<https://www.unwomen.org/sites/default/files/Headquarters/Attachments/Sections/CSW/64/National-reviews/Zambia.pdf>

De même, en ce qui concerne l'évaluation de la capacité des dirigeants à garantir l'accès et l'équité à l'éducation, la note moyenne s'élève à 3,7. Toutefois, le fossé s'est creusé, 2/3 des répondants ayant attribué des notes élevées de 4 à 5, tandis qu'un tiers d'entre eux ont obtenu une note d'efficacité de 3 ou moins, ce qui est préoccupant. Cela confirme les capacités inégales des groupes de dirigeant.e.s à garantir l'égalité des chances en matière d'éducation pour tous les apprenant.e.s.

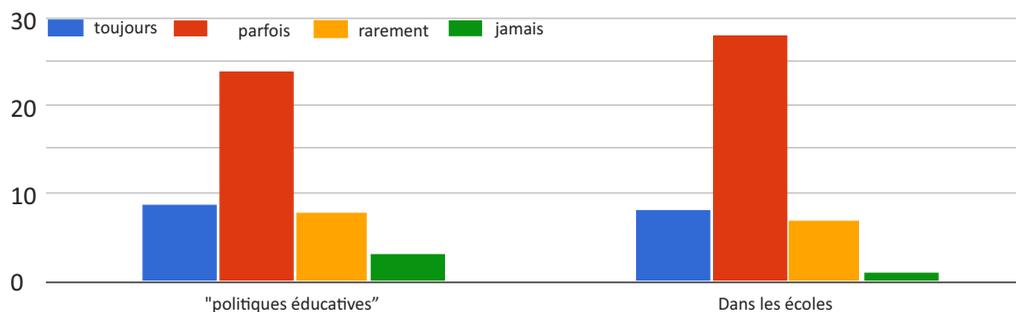


Figure 14: Garantir l'équité et l'égalité des chances en matière d'éducation

Les résultats ci-dessus montrent que les chefs d'établissement s'efforcent de garantir l'équité et l'égalité des chances la plupart du temps. La combinaison des résultats des répondants qui ont choisi l'option "toujours et parfois" est beaucoup plus importante que celle des répondants qui ont choisi l'option "rarement et jamais".

4. Aperçu des conditions de travail et des droits syndicaux

La note comparative la plus basse en matière de soutien au leadership concerne la perception des conditions générales de travail, avec une moyenne de seulement 3,1. Plus de 91 % des répondant.e.s ont qualifié la situation des chefs d'établissement de mauvaise à moyenne, avec une note de 1 à 3. Les personnes interrogées citent des problèmes tels qu'une rémunération inadéquate pour des charges de travail excessives, des tracasseries administratives croissantes dans un contexte de sous-effectif permanent et de pénurie de ressources. Il s'agit là de frustrations considérables que les systèmes éducatifs semblent négliger dans l'ensemble.

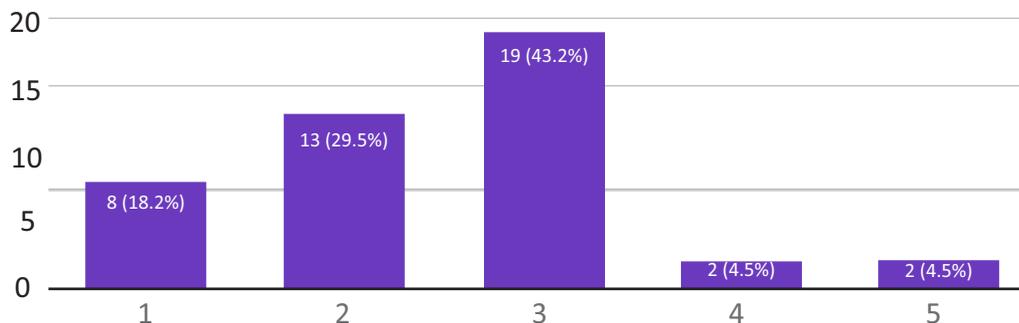


Figure 15: Conditions générales de travail et droits syndicaux

Plus de la moitié des répondant.e.s ont indiqué que les chefs d'établissement ne peuvent pas exercer librement les droits syndicaux et la représentation syndicale, probablement à cause du climat de pénurie et de surcharge susmentionné, qui engendre la crainte de représailles en cas de visibilité ou d'activisme.

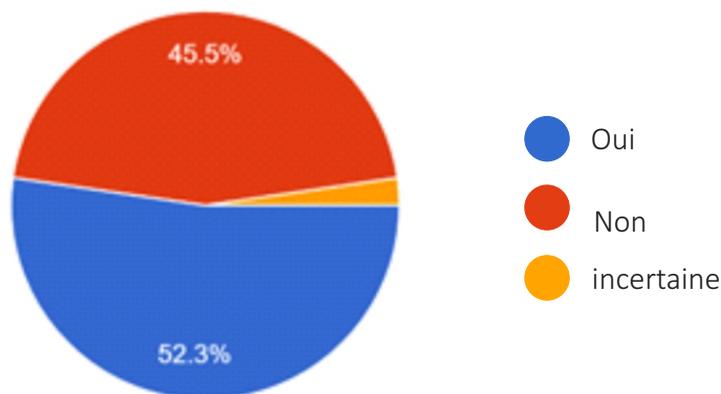


Figure 16: Les chefs d'établissement exercent-ils leurs droits syndicaux?

Outre les résultats de l'enquête ci-dessus, la plupart des personnes interrogées (91%) ont répondu à la question complémentaire sur les détails concernant l'exercice effectif et libre des droits syndicaux par les chefs d'établissement. Les réponses varient, mais un thème général se dégage: la plupart des chefs d'établissement ont peur d'être repris. Les chefs d'établissement sont découragés d'appartenir à un syndicat ou d'être syndiqués, et il existe même une décision de justice qui interdit aux cadres d'appartenir à un syndicat ou d'être dirigeants syndicaux.

Un leader d'un syndicat d'enseignant.e.s d'un autre pays a néanmoins indiqué qu' «ils étaient libres de s'affilier et de travailler dans des syndicats, bien qu'il/elle.s soient parfois perçu.e.s comme n'étant pas intéressé.e.s. La plupart de nos dirigeant.e.s élu.e.s dans certains pays sont des direct.eur/ric.e.s d'école. » Toutefois, on note que les chefs d'établissement sont parfois intimidés et harcelés, et découragés de participer aux activités syndicales. Certains pays ont indiqué qu'il n'y avait aucune preuve de restrictions à l'exercice du droit constitutionnel de s'affilier à des syndicats.

Les chefs d'établissement qui prennent leurs fonctions en tant que dirigeant.e.s syndicaux/les sont généralement détaché.e.s; ils/elles travaillent à temps plein au siège d'un syndicat et s'occupent des activités syndicales. Parfois, les chefs d'établissement font partie d'un accord bilatéral entre les syndicats et l'école ou le système éducatif. La majorité des enseignant.e.s qui adhèrent aux syndicats font toujours part de leurs frustrations aux syndicats car, en général, ils/elles ne sont pas autorisé.e.s à adhérer aux syndicats comme les enseignant.e.s ordinaires. En Afrique du Sud, par exemple, les syndicats entretiennent de bonnes relations avec le ministère de l'éducation. Les syndicats sont représentés et jouent un rôle actif dans les structures de gouvernance. Ils autorisent les chefs d'établissement à assister aux réunions syndicales, de sorte que les chefs d'établissement considèrent qu'ils font partie des syndicats d'enseignant.e.s, et la structure de direction des syndicats soutient également les syndicats par le biais de cotisations. Certains établissements d'enseignement bénéficient d'un budget permettant aux chefs d'établissement de soutenir l'apprentissage à l'école, ce qui encourage les chefs d'établissement à adhérer aux syndicats.

Les syndicats reconnus ont leur mot à dire et sont écoutés par l'autorité compétente. Il y a des réunions consultatives tenues pour les questions pertinentes où le syndicat est invité, avec d'autres parties prenantes, à dialoguer avec le gouvernement. Ces activités favorisent de bonnes relations avec les syndicats.

Au Kenya, la situation est différente. La Commission du Service des Enseignants (TSC) a adopté une politique selon laquelle les chefs d'établissement et les administrateurs ne doivent appartenir à aucun syndicat. Il leur est également interdit de diriger un syndicat. Les chefs d'établissement qui adhèrent à un

syndicat et affichent leur appartenance risquent de perdre leur poste de direction. Les syndicats sont perçus comme une forme d'opposition politique au gouvernement en place. Certains chefs d'établissement sont des militants syndicaux et participent à des réunions syndicales ou à des actions de grève, et présentent leurs griefs au syndicat. Ces chefs d'établissement sont souvent l'objet de menaces de remplacement et sont parfois remplacés immédiatement dès qu'ils sont identifiés.

Une note de service en Côte d'Ivoire, par exemple: L'arrêté 0041/MENETFP/CAB de mars 2023 fixe les conditions de nomination des direct.eur/ric.e.s d'école, ce qui interdit aux direct.eur/ric.e.s d'école d'exercer effectivement et librement leurs droits syndicaux. Parfois, les chefs d'établissement sont nommés politiquement. Ainsi, le chef d'établissement représente l'autorité et n'est pas autorisé à soutenir le syndicat.

Avant 2016, les chefs d'établissement des écoles secondaires publiques du Bénin n'étaient pas autorisés à mener ou à participer à une grève ou à formuler quelque revendication que ce soit. Ils étaient contraints de se soumettre à la politique de l'État. Cependant, les chefs d'établissement des écoles maternelles et primaires étaient libres de mener des activités syndicales, qui sont des droits syndicaux. Le droit syndical est reconnu et garanti pour tous les chefs d'établissement du sous-secteur privé.

Depuis l'avènement du nouveau régime, *"les droits syndicaux sont retirés aux syndicalistes par le nouveau gouvernement du Bénin, jusqu'à ce jour. Ni les enseignant.e.s, ni les chefs d'établissement ne sont autorisé.e.s à faire grève pour revendiquer quoi que ce soit dans le secteur de l'éducation, sous peine d'emprisonnement ou même d'exclusion de la profession enseignante, telle est la réalité actuelle au Bénin"*.

Le droit de fonder un syndicat pour n'importe quel travail est inscrit dans la loi régissant la fonction d'enseignant, mais lorsque les chefs d'établissement ou les enseignant.e.s participent aux activités syndicales, ils/elles sont automatiquement démi.e.s de leur fonction administrative. Certains chefs d'établissement sont secrétaires généraux de syndicats. Bien qu'aucune loi n'interdise aux chefs d'établissement ou aux responsables syndicaux d'exercer leur droit syndical, tous les responsables d'établissements qui l'ont fait au cours des années précédentes ont été démis de leurs fonctions.

« Il s'agit donc d'une règle non écrite qui interdit aux chefs d'établissement d'adhérer à une organisation syndicale. Les chefs d'établissement n'ont pas la latitude de participer ouvertement aux activités syndicales. »

En Gambie, il n'y a qu'un seul syndicat d'enseignants. Bien que cela ne soit pas le cas dans de nombreux pays, il est courant dans certains pays qu'il n'y ait qu'un seul syndicat ou syndicat d'enseignants. Un thème commun est apparu: les chefs d'établissement se heurtent à des obstacles ou à des réticences lorsqu'il s'agit de participer ouvertement à des activités syndicales. Bien qu'ils aient techniquement le droit légal de le faire, ils ne participent pas librement aux syndicats d'enseignant.e.s. Cela suggère que la culture de nombreux pays empêche et décourage les chefs d'établissement de s'engager dans les syndicats. La Gambie a célébré le 87^e anniversaire de la création des syndicats le 9 février 1937. En Gambie, les syndicats sont autorisés à siéger et à donner leur opinion à l'Assemblée nationale et dans plusieurs conseils: le Conseil Consultatif de l'Éducation, le Conseil Universitaire, le Conseil Consultatif des Ecoles de Formation de Gambie, le Conseil de l'Afrique de l'Ouest, le Conseil sur la Politique, la Promotion et la Discipline du Genre, etc. Dans presque tous les comités liés à l'Éducation, le Syndicat des Enseignant.e.s de Gambie est invité parce que la contribution et les activités du syndicat sont appréciées.

Un dirigeant syndical de la Gambie explique que *« Environ 50 % des membres de l'Assemblée nationale étaient membre d'un syndicat. Le ministère du travail ne tarit pas d'éloges sur la famille syndicale. En tant que syndicat, nous ne sommes pas agressifs et nous ne « jetons pas de pierres. Nous avons de très bonnes relations avec le gouvernement, nous avons un siège à la Communauté Économique des États de l'Afrique de l'Ouest (CEDEAO) et nous sommes consultés sur plusieurs questions. Le syndicat est membre du groupe de travail 2016-2030. Le syndicat a rédigé un chapitre sur le bien-être des enseignant.e.s. Les relations et l'environnement de travail sont favorables entre le gouvernement, plusieurs conseils et le syndicat, car nous disposons d'un espace pour agir librement. »*

Un leader syndical du Zimbabwe, rapporte que *''maintenant, il n'y a pas de barrières entre les chefs d'établissement. Les économies des différents districts et le degré de dotation varient et, en général, de nombreux chefs d'établissement ont peur de s'impliquer dans les syndicats. Si l'école ne soutient pas un membre du syndicat, il lui sera difficile de s'impliquer''*.

Ce leader syndical explique que le gouvernement autorise la reconnaissance et la multiplicité des syndicats.

Un répondants d'Afrique du Sud, a confirmé que la plupart des chefs d'établissement sont membres des syndicats d'enseignant.e.s. Les écoles privées ou à but lucratif découragent subtilement les chefs d'établissement d'adhérer aux syndicats d'enseignant.e.s. Les écoles confessionnelles, en revanche, encouragent les gens à adhérer au syndicat. Le syndicat propose également des programmes de développement pour les chefs d'établissement. En général, la législation décourage les enseignant.e.s de s'exprimer contre l'administration gouvernementale, mais ils peuvent le faire par l'intermédiaire de leur syndicat.

Nous pouvons conclure que, bien que techniquement autorisés à s'organiser et à négocier collectivement dans la plupart des contextes, les sentiments qualitatifs suggèrent une culture ambiante qui décourage activement ou intimide les chefs d'établissement de s'engager ouvertement dans la participation syndicale. Que ce soit en raison de la crainte de représailles de la part des supérieurs, de préjugés à l'encontre des affiliés syndicaux ou de pressions générales pour éviter un activisme manifeste, les personnes interrogées observent des barrières apparentes qui empêchent les chefs d'établissement de s'associer formellement par le biais des syndicats.

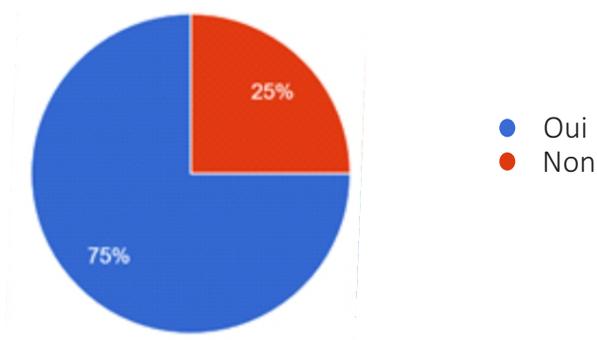


Figure 17: Accès à la négociation collective ou aux syndicats.

⁹ https://www.education.gouv.ci/assets/pdf/Document/Textes/document_49.pdf

Tou.te.s les participant.e.s à l'étude ont répondu à la question de savoir si les chefs d'établissement avaient accès à la négociation collective.. Alors que 75 % ont indiqué l'existence de mécanismes de négociation collective, un quart d'entre eux (25 %) affirment qu'il n'y a pas d'accès à ces mécanismes. Ce paradoxe témoigne de la persistance de messages contradictoires que les chefs d'établissement sont susceptibles de recevoir, encourageant de fausses idées sur les voies d'expression de leurs opinions qui ne leur sont pas réellement ouvertes.

5. Les défis auxquels sont confrontés les chefs d'établissement en Afrique

Le manque de financement est l'obstacle le plus fréquent (66 %) auquel les dirigeant.e.s sont confronté.e.s et qui empêche le fonctionnement optimal de l'école. Il s'agit de contraintes salariales pour les enseignant.e.s, d'obstacles à l'entretien des locaux et d'un manque de fournitures et de matériel pédagogique. Après le financement, les dirigeant.e.s considèrent que la qualité/performance des enseignant.e.s (50 %) et la gestion des changements de politiques/programmes (43 %) sont des éléments très difficiles de leur rôle.

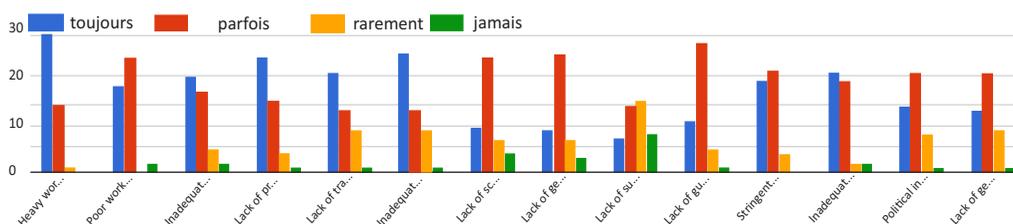


Figure 18. Principaux défis auxquels sont confrontés les chefs d'établissement

Au-delà du financement, les dirigeant.e.s ont attiré l'attention sur les déficits flagrants en matière d'infrastructures et de ressources, ainsi que sur les problèmes comportementaux croissants des apprenant.e.s, que les investissements dans l'apprentissage socio-émotionnel pourraient atténuer. Dans tous les contextes, les dirigeant.e.s estiment qu'il/elle.s ne bénéficient pas d'une formation uniformisée leur permettant d'affiner leurs techniques de gestion, car les nominations se font souvent sur la base des seuls mérites

⁹https://www.education.gouv.ci/assets/pdf/Document/Textes/document_49.pdf

pédagogiques et d'un mentorat administratif. L'accumulation des tâches et la restriction de l'autonomie décisionnelle sont des facteurs qui contribuent à l'épuisement professionnel. Des appels ont été lancés en faveur de protocoles de nomination décentralisés. Ces derniers permettent de sélectionner les chefs d'établissement sur la base du mérite. Ils visent également à accorder aux écoles une plus grande marge de manœuvre en matière de budget et d'activités afin d'inciter les chefs d'établissement à rester dans l'établissement.

6. Impact de la COVID-19 sur les chefs d'établissement

La pandémie de la COVID-19 a engendré des conséquences dévastatrices pour le secteur de l'éducation et les dirigeant.e.s au plan universel. En outre, les changements dans les méthodes d'enseignement, avec une transition vers des modalités à distance, ont contribué à des obstacles d'accès à la technologie qui ont affecté de nombreux élèves vulnérables. Cela a entraîné des pertes considérables en termes de continuité pédagogique. Tragiquement, les pays ayant répondu à l'enquête font état d'un nombre élevé de décès parmi les enseignant.e.s et les administrat.eur/ric.e.s, des départs massifs de la profession et d'une détérioration considérable de la santé mentale dans un contexte de conditions de travail déjà médiocres. Les chefs d'établissement ont dû faire face à des crises tout en étant confrontés au traumatisme, et cela a eu des répercussions sur le personnel enseignant, les apprenant.e.s et les familles. Dans ce contexte, les efforts de redressement en cours requièrent une attention particulière portée au bien-être des dirigeant.e.s, afin d'assurer la stabilité d'un environnement propice à la résilience des élèves face à des perturbations d'une ampleur inégalée.

En Gambie, un leader du syndicat, a déclaré que les perturbations causées par la Covid, telles que les fermetures d'écoles, les transitions vers l'apprentissage à distance, le manque d'accès à la technologie pour beaucoup, les pertes d'apprentissage importantes- en particulier chez les apprenant.e.s défavorisés; et les dirigeant.e.s débordés et non soutenus qui gèrent la crise, sont omniprésents dans tous les contextes. Les signaux de stress et d'épuisement professionnel abondent.

Lorsque la COVID-19 a frappé, les écoles ont fermé et les apprenant.e.s n'ont pas eu accès à l'enseignement. Certaines écoles n'avaient pas d'accès. Les

apprenant.e.s n'avaient pas accès au téléphone ou à l'internet. Les apprenant.e.s n'avaient rien à faire. En raison de la fermeture des écoles, de nombreux apprenant.e.s, en particulier, ne sont pas retournés à l'école. Beaucoup de filles ont été mariées, et certaines se sont tout simplement perdues par rapport à leurs objectifs. Les garçons ont fini par vagabonder et la plupart ont abandonné l'école.

Le taux de chômage s'est élevé et le taux de criminalité a augmenté. À l'école, les résultats aux examens étaient très médiocres. Le nombre de grossesses chez les adolescentes est élevé et des mariages précoces et forcés ont lieu. Le coût de la vie est très élevé et beaucoup de jeunes ne savent pas quoi faire du temps dont ils disposent. Certaines jeunes filles pensaient simplement que se marier et fonder une famille était la seule option possible. En général, les communautés gambiennes désapprouvent les personnes qui se marient et ont des enfants hors mariage. Le cycle de la pauvreté s'est perpétué encore plus pendant le confinement de la COVID-19.

Les direct.eur/ric.e.s d'école recevaient un salaire mais n'avaient pas grand-chose à faire - c'était comme s'il y avait une sorte de « black-out » complet; les enseignant.e.s restaient à la maison sans rien faire. Il y avait beaucoup de frustration et parfois beaucoup de stress. Le personnel de soutien et les chauffeurs de taxi sont tous touchés. Le seul point positif, c'est que les gens partagent beaucoup quand ils n'ont pas grand-chose. Certains ont refusé de rester à l'intérieur, ce qui les a obligés à vivre au jour le jour, sans rien avoir. Les gens n'ont pas observé de distanciation sociale.

En Afrique du Sud, la COVID-19 a eu un impact significatif sur le système éducatif, conduisant à la fermeture des établissements scolaires. L'ouverture de nos écoles ont été rapide. Il y avait un système de rotation. Dans de nombreuses régions, les établissements scolaires sont surpeuplés et 50 % des apprenant.e.s y retournaient un jour sur deux. Cette situation a engendré des perturbations majeures au sein du système scolaire. Il a été constaté que le temps alloué à l'apprentissage et à l'enseignement avait été réduit, et que l'âge des enfants à la suite de la pandémie de la COVID n'était pas en corrélation avec leur apprentissage. Diverses mesures ont été prises pour remédier à cette situation. Cette dynamique a entraîné une perte significative de l'effectif enseignant. Une grande cohorte d'enseignant.e.s a été perdue. En décembre 2020, le nombre d'enseignant.e.s a chuté de plus de 1700, marquant une perte significative de

ressources humaines dans le secteur de l'éducation. Les répercussions psychologiques sur les apprenant.e.s et les enseignant.e.s ont été désastreuses. Les chefs d'établissement ont été confrontés à une diminution de leur effectif enseignant ainsi qu'à l'impact de cette situation sur les apprenant.e.s. Les apprenant.e.s présentaient de nombreuses difficultés. Les répercussions psychologiques de la perte et de la mort ont été considérables et ont eu un impact significatif sur la santé mentale d'un grand nombre de personnes. Sur l'ensemble de la période, le nombre de cas observés est significativement plus élevé que prévu. Dans le cadre de l'examen de la santé mentale, la situation s'est avérée particulièrement ardue.

Au Zimbabwe, comme l'a expliqué un leader syndical, une importante perte de temps d'enseignement et d'apprentissage a été enregistré durant la période de la COVID-19. En effet, l'accès à la technologie était fortement restreint, ce qui a rendu son utilisation quasi inenvisageable. Ainsi, l'utilisation de la technologie s'est avérée inopérante, induisant une pression supplémentaire sur les méthodes d'enseignement. En conséquence, certains enfants ne sont pas retournés à l'école après le confinement: les grossesses chez de nombreuses filles et l'exposition à des abus. En outre, les résultats des apprenant.e.s ont été compromis, ce qui s'est manifesté par une diminution des performances et des résultats aux examens. Il a été constaté que de nombreux élèves ont vu leur temps d'apprentissage se réduire. Nous avons tenté d'utiliser WhatsApp dans les zones où le réseau était disponible, mais la majorité des apprenant.e.s n'avaient pas accès à l'électricité ou à Internet, et leurs téléphones portables ne pouvaient par conséquent pas être utilisés. Il a été observé un engagement de la part de certains nombre d'apprenant.e.s, mais de manière générale, la COVID-19 a eu un impact négatif sur l'accès et l'interaction entre les enseignant.e.s et les apprenant.e.s.

CHAPITRE 4

CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS

Résumé des conclusions principales

En résumé, des thèmes récurrents émergent autour de la volonté de dépolitiser les processus de sélection et de maintien en poste des chefs d'établissement, fondés sur le mérite qui devraient être appliqués de manière plus cohérente. La formation et le développement professionnel continu des enseignant.e.s et des chefs d'établissement sont importants en vue d'assurer leur réussite en leadership. Le fait de veiller à l'autonomie des leaders scolaires, la sécurité des enseignant.e.s et l'amélioration des conditions de travail sont essentiels pour attirer et maintenir des leaders scolaires expérimentés. Certains problèmes spécifiques soulevés dans certains pays méritent d'être soulignés :

L'Ile Maurice a mis en avant la législation de 2018 imposant spécifiquement la parité des genres dans les opportunités de leadership comme un effort politique exemplaire.

La politique du Bénin en matière de leadership se concentre considérablement sur la nomination et les conditions des administrat.eur/ric.e.s en soulignant les problèmes liés à la sélection de candidat.e.s sous-qualifié.e.s, fondée sur les affiliations politiques.

Le Burkina Faso a souligné la féminisation croissante du système et la pénurie de ressources matérielles à laquelle sont confrontés les chefs d'établissement.

Parmi les contraintes auxquelles sont confrontés les chefs d'établissement figurent le financement des écoles, l'ambiguïté des rôles associés à des attentes déraisonnables, et le manque de soutien durable en matière de développement professionnel pour faire évoluer les talents pédagogiques vers la gestion. Ces problèmes se retrouvent systématiquement dans certains pays africains. Le degré de prise en compte de l'équité des genres varie, allant d'une législation importante à l'absence de mandat. Les cultures punitives qui inhibent l'engagement des syndicats d'administrat.eur/ric.e.s apparaissent également comme des normes préoccupantes.

Cette étude montre clairement que les chefs d'établissement qui investissent du temps dans le mentorat de leurs successeurs affichent des taux de réussite plus

élevés. Les nouveaux administrateurs qui reçoivent des conseils de chefs d'établissement expérimentés sont mieux placés pour assurer des transitions positives. En outre, les écoles situées dans des zones reculées où les contacts avec les pairs sont limités ont tout intérêt à favoriser des échanges réguliers en matière d'apprentissage mutuel. Lorsque des administrateurs de petits districts se réunissent pour discuter de questions urgentes concernant la discipline, le fonctionnement ou les politiques, le partage de la sagesse collective renforce les capacités de leadership individuelles et collectives. Bien que les programmes de mentorat formels ne puissent pas être mis en place partout, la création de réseaux organiques de soutien par les pairs s'avère vitale pour le développement des dirigeants et la prévention de l'épuisement professionnel. La camaraderie qui se construit à travers des rassemblements volontaires, des récits et des analyses comparatives favorise la durabilité dans des contextes où les besoins sont importants et les ressources insuffisantes.

Selon le syndicat des enseignant.e.s, la plupart des personnes interrogées déclarent que les politiques éducatives régionales et nationales fournissent des lignes directrices claires et un soutien aux chefs d'établissement dans l'exercice de leurs rôles et responsabilités. Bien qu'il n'y ait pas de lignes directrices claires dans les politiques éducatives qui aident les chefs d'établissement à remplir leur rôle, cela semble indiquer que la direction d'un établissement scolaire n'est pas une tâche facile. Cela semble indiquer que la direction d'école est perçue théoriquement comme une grande priorité. Toutefois, un nombre important de syndicats d'enseignant.e.s estiment que les lignes directrices ne sont pas claires.

En outre, une disparité dans la manière dont les syndicats d'enseignant.e.s abordent les qualifications des chefs d'établissement est également observée. Lorsque certains pays ont indiqué lesdites qualifications, d'autres différences dans les qualifications citées ont été observées. Il convient de noter que des disparités sont observables entre les régions d'un même pays, à l'instar de l'Afrique du Sud, en ce qui concerne les qualifications des chefs d'établissement. Dans certaines régions, l'acquisition du titre de chef d'établissement nécessite un investissement de sept années d'expérience dans l'enseignement en plus d'une qualification professionnelle de quatre ans. Dans d'autres régions, cette même qualification est obtenue après seulement trois années d'expérience dans l'enseignement.

Conclusions et recommandations

Les résultats de l'étude indiquent qu'il y a des lacunes dans les connaissances sur le leadership scolaire en Afrique. Pour combler ces lacunes, plusieurs stratégies peuvent être employées.

1. Recherche et collecte de données: Mener des études et des enquêtes pour recueillir des données sur les pratiques, les politiques et les défis en matière de direction d'établissement scolaire dans différents pays et régions.
2. Renforcement des capacités: Proposer des programmes de formation et de développement professionnel aux chefs d'établissement actuels et futurs afin d'améliorer leurs compétences et leurs connaissances en matière de direction.
3. Analyse des politiques: Analyser les politiques nationales existantes en matière de direction d'établissement scolaire afin d'identifier les lacunes et les domaines à améliorer. Il est également important d'examiner les politiques et de déterminer si elles sont pratiques et faciles à mettre en œuvre dans différents contextes.
4. Équité des genres: Promouvoir l'égalité des genres dans les postes de direction en mettant en œuvre des politiques qui encouragent la nomination d'un plus grand nombre de femmes à des postes de direction.
5. Collaboration internationale: Collaborer avec les organisations et institutions internationales pour partager les meilleures pratiques et expériences en matière de direction d'établissements scolaires.

Ci-dessous sont d'autres suggestions faites à l'Internationale de l'Education par des dirigeants syndicaux/ales de différents pays sur la manière d'améliorer et de transformer la direction des écoles en Afrique:

1. Il est essentiel d'aider les chefs d'établissement à devenir plus efficaces et efficaces, en particulier dans le contexte de l'Afrique, afin d'améliorer les résultats de l'éducation sur le continent. Le développement professionnel est essentiel, et les autorités et organisations compétentes doivent donc offrir des opportunités de développement professionnel continu aux chefs d'établissement afin d'améliorer leurs compétences en matière de leadership, y compris la gestion de crise, la communication et le leadership pédagogique.

2. Les leçons tirées de la pandémie de la COVID-19 ont révélé les avantages d'utiliser la technologie plus que jamais. Investir dans l'infrastructure technologique et veiller à ce que les chefs d'établissement soient dotés des compétences nécessaires pour tirer parti de la technologie dans les tâches administratives et l'enseignement. Fournir un accès aux ressources et aux plateformes technologiques éducatives. Il est également recommandé de proposer une formation à l'intégration des technologies et à la culture numérique pour permettre aux chefs d'établissement de naviguer efficacement dans l'ère numérique.
3. Mettre en place des programmes de mentorat et d'accompagnement dans le cadre desquels les chefs d'établissement expérimentés peuvent guider et soutenir les chefs d'établissement novices. Encourager le mentorat entre pairs parmi les chefs d'établissement afin de faciliter le partage des connaissances et la résolution des problèmes.
4. Créer des réseaux et des plateformes permettant aux chefs d'établissement de collaborer, de partager les meilleures pratiques et d'apprendre les uns des autres. Faciliter les partenariats entre les écoles, les établissements d'enseignement et les organisations communautaires afin de tirer parti des ressources et de l'expertise.
5. Plaider en faveur d'une allocation équitable des ressources aux écoles, en veillant à ce que chaque école dispose des ressources nécessaires, notamment des enseignants qualifiés, des infrastructures et du matériel pédagogique.
6. Encourager des pratiques transparentes en matière de budgétisation et de gestion financière.
7. Promouvoir l'engagement de la communauté en impliquant les parents, les tuteurs et les parties prenantes locales dans les processus décisionnels de l'école. Favoriser les partenariats avec les entreprises locales, les ONG et les dirigeants de la communauté pour soutenir les initiatives de l'école.
8. Renforcer les capacités de leadership des chefs d'établissement en leur offrant une formation en matière de gouvernance efficace, de prise de décision fondée sur des données et de planification stratégique. Soutenir la mise en place d'équipes de direction au sein des écoles afin de répartir les responsabilités de direction.

9. Soutenir la recherche sur les pratiques de direction efficaces dans les contextes éducatifs africains afin d'éclairer les politiques et les pratiques. Collecter et analyser des données sur la direction des écoles afin d'identifier les tendances et les domaines à améliorer. Il est important de mettre en place des initiatives de prise de décision fondée sur les données.
10. Encourager les chefs d'établissement à utiliser efficacement les données pour suivre les performances des apprenant.e.s, identifier les domaines à améliorer et prendre des décisions en connaissance de cause. Il est donc essentiel de fournir un accès aux outils d'analyse des données et à la formation.
11. Promouvoir les pratiques d'éducation inclusive en offrant une formation sur la prise en compte des divers besoins d'apprentissage et en favorisant les classes inclusives. Veiller à ce que les écoles disposent des ressources et du soutien nécessaires pour les apprenant.e.s handicapés et promouvoir la défense des politiques.
12. Encourager les chefs d'établissement à défendre des politiques qui soutiennent une éducation de qualité, un financement adéquat et des conditions de travail équitables pour les éducateurs. Soutenir la participation des chefs d'établissement aux discussions sur la politique de l'éducation aux niveaux local et national.
13. Donner la priorité au bien-être des chefs d'établissement et du personnel en proposant des programmes visant à réduire le stress, à gérer la charge de travail et à améliorer la santé mentale. Mettre en place des systèmes de soutien, y compris des services de conseil, pour les apprenant.e.s et les éducat.eur/ric.e.s.
14. Reconnaître et récompenser les chefs d'établissement qui se distinguent par des prix et des incitations afin de motiver et de fidéliser les dirigeant.e.s qui sont efficaces. Créer une culture d'appréciation et de reconnaissance des efforts des dirigeant.e.s.
15. Encourager les chefs d'établissement à poursuivre leurs études et leur formation, par exemple en obtenant des diplômes supérieurs ou des certifications dans le domaine de la direction de l'éducation.

16. Le soutien continu de la communauté à l'éducation est nécessaire. Mobiliser les communautés pour qu'elles accordent la priorité à l'éducation, qu'elles promeuvent une culture de l'apprentissage et qu'elles participent activement aux activités scolaires.

Les suggestions ci-dessus visent à doter les chefs d'établissement en Afrique des compétences, des ressources et du soutien dont ils ont besoin pour diriger efficacement et améliorer les résultats scolaires de tous les apprenant.e.s . Il est essentiel de prendre en compte les défis et les opportunités propres à chaque pays africain et d'adapter ces recommandations en conséquence. La recherche conclut que le leadership transformateur évoqué est possible si les suggestions et recommandations formulées continuent d'être mises en œuvre.

RÉFÉRENCES

- Antoniou, P. (2013) 'Development of research on school leadership through evidence-based and theory-driven approaches: a review of school leadership effects revisited'. *School effectiveness and school improvement*, 24 (1), 122-128.
- Arriaga, T. T., & Stanley, S. L. (2021). *Leading While Female: A Culturally Proficient Response for Gender Equity*. Corwin.
- Australian Principals Association Professional Development Council (APAPDC) (2000). *Leaders and their learning: National framework of competencies for school leaders*. South Australia: APAPDC. B
- Barber, M., Whelan, F. and Clark, M. (2010) *Capturing the leadership premium: how the world's top school systems are building leadership capacity for the future*. London:
- Belser, P., et al. (2013). *African Labor Relations and Workers' Rights: Assessing the Role of the International Labor Organization*. Routledge.
- Brundrett, M., DeLuca, C., & Dowson, J. (2014). *Leadership for Quality and Accountability in Education*. Routledge.
- Burnell, B. A., & Zimmerman, D. P. (2013). *School Leadership for Results: Shifting the Focus of Leader Evaluation*. Corwin. D Future. Springer.
- Bush T., Fadare, M., Chirimambowa, T., Enukorah, E., Musa, D., Nur, H., Nyawo, T. and Shipota, M. (2022), "Instructional leadership in sub-Saharan Africa: policy and practice", *International Journal of Educational Management*, Vol. 36 No. 1, pp. 14-31.et.al) 2021.
- Bush, T. (2018) 'Preparation and Induction for School Principals: Global Perspectives', *Management in Education*, 32 (2): 66-71
- Bush, T. and G. Oduro (2006), 'New Principals in Africa: Preparation, Induction and Practice', *Journal of Educational Administration*, 44 (4); 359-375
- Bush, T., et.al (2021). *Instructional leadership in sub-Saharan Africa: policy and practice*. *International Journal of Educational Management*. Vol 36, 1
- Coleman, M., & Glover, D. (2016). *Educational Leadership and Management: Developing Insights and Skills*. Open University Press.

Compton, M., & Weiner, L. (2008). *The Global Assault on Teaching, Teachers, and Their Unions: Stories for Resistance*. Palgrave Macmillan.

Day, C., & Gurr, D. (2007). *Leading Schools in Challenging Circumstances: Strategies for Success*. Routledge.

Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., ... & Kington, A. (2009). *The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes. Final Report*. Nottingham, UK: National College for School Leadership.

Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., & Gu, Q. (2013). *Effective School Leadership in Africa: Making a Difference*. Routledge.

Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Gu, Q., Brown, E. with Ahtaridou, E. (2011) *School leadership and student outcomes: building and sustaining success*. Maidenhead: Open University Press.

Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Harris, A., Gu, Q. & Brown, E. (2010) *Ten strong claims about successful school leadership*. Nottingham: NCSL.

Deal, T. E., & Peterson, K. D. (2010). *Shaping School Culture: Pitfalls, Paradoxes, and Promises*. Jossey-Bass.

Department for Education and Skills (2007). *Leading improvement using the primary framework: guidance for headteachers and senior leaders*. 00484-2007 BKT-EN. London: DfES. Dembo.

Edna, N.O. (2019), "Application of contemporary instructional methods for curriculum delivery in Nigeria", *Journal of Education and Social Sciences*, Vol. 13 No. 1, pp. 138-143.

Frost D and Bangs John *Teacher self-efficacy and leadership*.http://download.ei-ie.org/docs/webdepot/teacher_self-efficacy_voice_leadership.pdf

Fuller, L. (2012). *Labour and Development in Rural Cuba*. Routledge.

Glatzer, R. (2014). Educational administration 1969–2014: Reflections on pragmatism, agency and reform. *Journal of Educational Administration and History*, 46(3), 351–366. <https://doi.org/10.1080/00220620.2014.919904>

Glatthorn, A. A., Jailall, J. M., & Barr, S. (2017). *The Principal as Curriculum Leader: Shaping What Is Taught and Tested*. Corwin.

Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998). Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191.

Harris, A. (2010) 'Leading system transformation'. *School leadership and management* 30 (3) 197-207.

Harris, A., Day, C., & Leithwood, M. (Eds.). (2007). *Leadership for Quality Schooling: International Perspectives*. Routledge.

Harris, A., Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., & Hopkins, D. (2007). Distributed Leadership and Organizational Change: Reviewing the Evidence. *Journal of Educational Change*, 8(4), 337-347.

Heussen-Montgomery, EM., Jordans, E. (2020). Leadership in Africa: Past, Present, and Future Perspectives. In: *Developing Global Leaders. Palgrave Studies in African Leadership*. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-14606-1_3

Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (2013). *Instructional Leadership: A Research-Based Guide to Learning in Schools*. Pearson.

Kaai, P. (2016), Understanding and Improving Instructional Leadership Practices in Primary Schools in Karatu District, Arusha.

Kelly, P. (2017). *Education, Trade Unions, and the Problem of Youth Unemployment: The Case of England*. Palgrave Macmillan.

Kew, K., & Earley, P. (2017). *Principal Leadership in Teacher Professional Development*. Routledge.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2008). Linking Leadership to Student Learning: The Contributions of Leader Efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 496-528.

Leithwood, K., Harris, A., & Strauss, T. (2010). Leading School Turnaround: How Successful Leaders Transform Low-Performing Schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(3), 267-282.

Leithwood, K., Harris, A., & Strauss, T. (2010). Leading School Turnaround: How Successful Leaders Transform Low-Performing Schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(3), 267-282.

Louis, K.S., Leithwood, K., Wahlstrom, K.L., Anderson, S.E. (2010) Learning from leadership: investigating the links to improved student learning. Minnesota: The Wallace Foundation.

Marshall, C., Oliva, M., & Gasman, M. (2014). Leading for Social Justice: Transforming Schools for All Learners. Teachers College Press.

Mattos, M., Buffum, A., & Almarode, J. (2019). Leading Equity-Based MTSS for All Students. Solution Tree.

McPake, J. (2017). Education Policy and Power-Sharing in Post-Conflict Societies: Lebanon, Northern Ireland, and Macedonia. Springer.

Mincu ,M. (2022) Why is school leadership key to transforming education? Structural and cultural assumptions for quality education in diverse contexts. Prospects (2022) 52:231–242 <https://doi.org/10.1007/s11125-022-09625-6>

Mincu, M. Why is school leadership key to transforming education? Structural and cultural assumptions for quality education in diverse contexts. Prospects 52, 231–242 (2022). <https://doi.org/10.1007/s11125-022-09625-6>

Ministry of Education, Zambia (1996), Educating Our Future, Ministry of Education, Lusaka.

Njoroge, P. W., & Obiakor, F. E. (Eds.). (2017). Educational Leadership in Africa: Perspectives on Preparation and Practice. Springer.

Nyambo, L. (2017). “The role of head teachers as internal instruction supervisors of pupils' academic performance in Tanzania”, M.Ed. dissertation, The University of Dodoma, Dodoma.

OECD and EI ISTP Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from Around the World. <http://www.oecd.org/site/eduistp2012/49850576.pdf>

OECD Improving School Leadership: Policy and Practice (OECD) <http://www.oecd.org/education/school/improvingschoolleadership-home.htm>

OECD. (2014). Trends shaping education. Paris: OECD Publishing.

OECD. (2016). School leadership for learning: Insights from TALIS 2013. Paris: OECD Publishing

Patton, L. D., Waterman, S. J., & Reynolds, N. (2017). *Culturally Responsive Leadership in Higher Education: Promoting Access and Equity for All Students*. Routledge.

Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.

Sagor, R., & Rickey, D. (2017). *Principal Leadership: Building a Culture of Success*. ASCD.

Seashore Louis, K., Leithwood, K., Wahlstrom, K., & Anderson, S. E. (2010). *Learning from Leadership: Investigating the Links to Improved Student Learning*. The Wallace Foundation.

Sergiovanni, T. J. (2006). *The Principalsip: A Reflective Practice Perspective*. Allyn & Bacon.

Sergiovanni, T. J. (2007). Leadership as the Catalyst for Change in Schools. *Journal of School Leadership*, 17(2), 126-149.

Sharratt, L., & Harris, A. (Eds.). (2017). *African School Leadership: Past, Present, an "The School Leadership Triangle: From Compliance to Innovation"*

Shirley, D. & Miller, A.F. *Journal of Educational Change* (2016) The Labyrinth of Teacher Leadership; 17: 1. <https://doi.org/10.1007/s10833-016-9272-x>

Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2004). Towards a Theory of Leadership Practice: A Distributed Perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34.

Steiner-Khamsi, G., & Zajda, J. (2007). *Leadership and Management in Education in Sub-Saharan Africa: A Fresh Look at Theory and Practice*. Sense Publishers.

Terrell, R. D., Lindsey, R. B., & Lindsey, D. B. (2009). *Culturally Proficient Leadership: The Personal Journey Begins Within*. Corwin.

The National Institute for Quality Teaching and School Leadership (2006), *Standards for School Leadership*, Acer: Acton.

Tomal, D. R. (2013). *The School Leadership Triangle: From Compliance to Innovation*. Rowman & Littlefield Educatio

- Tomal, D. R. (2013). *The School Leadership Triangle: From Compliance to Innovation*. Rowman & Littlefield Education.
- Tomlinson, C. A., & Allan, S. D. (2000). *Leadership for Differentiating Schools and Classrooms*. Association for Supervision & Curriculum Development.
- Ubben, G. C., Hughes, L. W., & Norris, C. J. (2019). *The principal: Creative Leadership for Excellence in Schools*. Pearson.
- UNESCO (2016). *Incheon Declaration and framework for action for the implementation for Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning*. UNESCO.
- UNESCO (2021). *Futures of education: Learning to become*. UNESCO.
- UNICEF (2018), *Education Brief*, UNICEF, Dar es Salaam.
- UNICEF (2020), "Fact sheet", available at: <https://www.unicef.org/sudan/education> (accessed 18 January 2024).
- Vilakazi H. W. 2000. *The Problem of Education in Africa*. In: *African Voices in Education*, ed. by P. Higgs, N. C. G. Vakalisa, T. V. Mda and N. T. Assie-Lumumba. Cape Town: Juta
- Waters, T., Marzano, R. J., & McNulty, B. (2003). *Balanced Leadership: What 30 Years of Research Tells Us about the Effect of Leadership on Student Achievement*. Aurora, CO: McREL.
- Zmuda, A., Kuklis, R., & Kline, E. (2004). *Transforming Schools: Creating a Culture of Continuous Improvement*. Association for Supervision & Curriculum Development.
- ZNUT (2017), *Breadth of Learning: Measuring the Breadth of Learning in Zambian Schools*, Education International, Lusaka.



 www.ei-ie.org  ElAfrica@ei-ie.org
 [Education International Africa](#) -  [@Eduint Africa](#)
 [@EduintAF](#) -  [@Education International Africa](#)