

Le leadership des directeurs d'écoles primaires et la réussite scolaire des élèves : quelle approche de gestion ? quel outil d'évaluation des pratiques ?

Juliette KABORÉ/OUÉDRAOGO*

Résumé

Cette contribution se propose d'analyser l'impact du leadership pédagogique des directeurs d'école primaire du Burkina Faso sur la réussite scolaire des élèves et l'approche de gestion en cours sur le terrain afin de s'interroger sur l'outil d'évaluation susceptible d'améliorer leurs capacités de leadership. Elle se base, sur un cadre théorique construit à partir des textes officiels qui régissent la formation et la fonction de directeur d'école au Burkina et sur les cinq principes définis par K. Leithwood (2013) comme ceux qui contribuent à rendre une structure scolaire performante. Elle prend aussi en compte l'effet de l'environnement scolaire, social, et administratif sur l'exercice du leadership des directeurs d'école. Les conclusions de cette analyse du leadership des directeurs d'école primaire proposent l'inscription d'un cours de leadership et un stage pratique dans la formation initiale des directeurs d'école primaire et un accompagnement des nouveaux directeurs durant l'étape d'insertion professionnelle. Une grille d'évaluation formative a été construite, inspirée de celle de C. Durand et M. Bourgeois (2019). Elle prend en compte le contexte d'exercice du leadership au Burkina Faso et pourrait servir à la fois d'outil de suivi du leadership des directeurs d'école, soutenir leur développement professionnel et servir d'outil de transformation des pratiques des superviseurs pédagogiques.

Mots-clés : Leadership, Directeurs d'école, Réussite scolaire des élèves.

The leadership of primary school principals and student academic success: what approach Management ? which practice assessment tool ?

Abstract

This study aims at analyzing the impact of primary schools headmasters' pedagogic leadership on the educational achievement of students and the course management approach on the field. The objective is to question about the assessment tool likely to improve their capacities of leadership. The study is based on a theoretical framework built on official texts governing the training and the function of primary school headmasters in Burkina Faso and the five (05) principles developed by Leithwood (2013) which contribute to make a school structure efficient. The study also takes into account the effect of the school social and administrative environment on the control of the leadership of primary school headmasters. The conclusions of this analysis of the leadership of primary school headmasters propose the development of a leadership course and a practical training in the pre-service training of primary school headmasters and a support of new headmasters during the occupational integration. A formative evaluation grid was developed, inspired from the one of Durand and Bourgeois (2019). The grid was contextualized and could be used as a follow-up tool of the leadership of primary school headmasters. It could also sustain their professional development and be used as a transformation tool of pedagogic supervisors.

Keywords: Leadership, School headmasters, Students' educational achievement. .

* Université Norbert Zongo ; balmwende2016@gmail.com

Introduction

L'éducation en Afrique constitue un défi majeur pour les pays aux ressources limitées et aux populations grandissantes. Tout y est prioritaire au point qu'en éducation, les objectifs d'accès prennent le pas sur ceux de qualité, d'autant plus que les objectifs de qualité dans l'éducation exigent que chaque acteur, quel que soit le niveau organisationnel auquel il intervient apporte sa pierre à l'édifice, en adoptant les changements de pratiques indispensables. Dans ce sens, le ministère de l'enseignement de base et de l'alphabétisation (MEBA) a adopté en 1998, avec le soutien de ses partenaires canadiens, une approche d'encadrement pédagogique en vue d'assouplir les relations de travail entre les acteurs de la supervision pédagogique et les enseignants, en instaurant un encadrement de proximité. L'un des objectifs poursuivis était de privilégier l'accompagnement plutôt que le contrôle des enseignants. Mais 20 ans après, les pratiques bureaucratiques de contrôle demeurent et la contestation des enseignants se fait de plus en plus vive (I. Paré, 2006; O. Sawadogo, 2016). Dans la même lancée, la formation professionnelle des Instituteurs Principaux (IP), tout en visant la professionnalisation des directeurs d'école, favorise la reconnaissance de la profession de directeur d'école et de leur légitimité (R. Boudreault et Al., 2017). Au surplus, le blocage occasionné par l'administration bureaucratique de l'éducation à travers les pratiques dogmatiques liées à l'uniformité réglementaire du management, devrait céder la place aux capacités adaptatives des directeurs dans leurs pratiques de gestion, car le mouvement démocratique au plan politique a atteint le milieu du travail, principalement celui de l'éducation, rendant irrecevable le mode de gestion autoritaire d'antan. Comme le soutiennent C. Lessard *et al.* (2008), la conception de la structure scolaire est devenue celle d'une école communautaire, démocratique et imputable qui implique les parents pour une meilleure réussite des élèves.

Ainsi se pose la nécessité d'un leadership des directeurs d'école qui doit se traduire par une gestion des écoles créatrice de synergie entre les différents acteurs et intervenants de l'école, donc par l'ouverture. Le leadership devient de ce fait un moyen de construction de l'équipe école, dans la prise en compte de la diversité de ses acteurs. En tant que processus d'influence, sa pratique exige des directeurs d'école certaines capacités ou habiletés comme celles de résolution de problèmes, d'intelligence des situations sociales, d'extraversion, de capacités cognitives, d'esprit d'ouverture ainsi que la capacité d'inspirer et d'influencer les autres (P. G. Northouse, 2016).

Par contre, la mise en œuvre de ces politiques se confronte à plusieurs difficultés qui se traduisent principalement par le rejet des outils de mise en œuvre de l'encadrement de proximité que sont les plans d'amélioration individuels (PAI), les plans d'amélioration collectifs (PAC) et la quinzaine critique (QC). Les visites de classe et d'école des superviseurs pédagogiques (conseillers et inspecteurs) se vivent sous tension. Les élèves et les parents d'élèves ne sont pas en reste, car l'indiscipline et la violence gagnent le milieu scolaire, générant des conflits auxquels on trouve difficilement des solutions communautaires. Pourtant, chacun de ces acteurs constitue un maillon de la chaîne sans lequel la réussite des élèves devient hypothétique. En somme, les directeurs d'école représentent la locomotive scolaire qui actionne le fonctionnement administratif et pédagogique de l'école, d'où l'importance de leur efficacité (D. April et Y. Bouchama, 2018 ; J. Isabelle, 2017).

À bien des égards, on peut affirmer que les directeurs d'écoles jouent un rôle important dans la réussite scolaire des élèves. La littérature sur ce thème les présente comme un facteur clés du rendement scolaire : en tant qu'encadreurs de proximité, leur soutien quotidien aux enseignants dans la résolution de leurs difficultés d'enseignement à travers le suivi pédagogique est inestimable. Il permet d'installer dans l'école une relation source d'assurance et de confiance chez les enseignants qui influe sur l'atteinte des objectifs pédagogiques et partant, sur la réussite scolaire des élèves. L'accompagnement des enseignants incite les directeurs d'école à se cultiver et à se former pour faire face aux changements constants du milieu éducatif (C. Isabelle et J. Labelle, 2018).

Dans le cadre de cette réflexion, nous posons le postulat que le leadership des directeurs d'école est fondamental, dans la mesure où ils sont les garants du climat scolaire et de l'engagement des enseignants dans leurs tâches (J. Labelle, 2015). Toutefois, l'opinion des acteurs burkinabè sur la qualité des tâches dévolues aux directeurs d'école est plutôt négative et les recherches sur la gestion des écoles confirment cette appréciation (G. Karama, 2007). Néanmoins, aucune recherche ne s'est encore intéressée directement, ni à l'impact du leadership des directeurs d'école sur l'apprentissage des élèves, ni aux modes d'évaluation de leur leadership. Cette réflexion sur l'impact du leadership des directeurs d'école sur l'apprentissage des élèves a pour objectifs de montrer que le leadership des directeurs d'école primaire contribue à l'amélioration des pratiques d'enseignement, donc à la réussite des élèves, de proposer une approche d'évaluation de leur leadership dans le but de les accompagner dans l'amélioration de l'exercice de leur fonction.

Pour atteindre ces objectifs, notre réflexion s'articule autour de trois parties : d'abord, la description du contexte d'exercice du leadership des directeurs d'école au Burkina Faso permet de cerner les enjeux politico-administratif et pédagogiques de leur leadership, de montrer la nécessité de l'évaluer de façon formative, et de proposer une grille d'évaluation multifonction de leur leadership. Ensuite, le cadre théorique inscrit l'analyse et les réflexions dans un cadre scientifique explicite et enfin, des propositions sont faites pour un accompagnement des directeurs d'école vers l'atteinte des objectifs d'apprentissage des élèves.

I. Le contexte d'exercice du leadership des directeurs d'école au Burkina Faso

L'école étant une réalité sociale, elle est soumise à des contraintes humaines et morales qui impliquent des directeurs d'école burkinabè qu'ils gèrent autrement, malgré les impositions de la gestion bureaucratique qui prévaut. Dans ces types d'organisations, il est utile de tenir compte des valeurs, de l'éthique, ce qui complexifie la pratique de gestion des organisations scolaires (R. Curie, 2010 ; V. De Gaujelac, 2013). En plus, l'exercice de la direction d'école se déroule dans un contexte de décentralisation intégrale de l'éducation dans lequel les ressources didactiques et humaines sont transférées par l'État vers les écoles à travers les mairies. Mais celles-ci sont gérées par des acteurs en majorité illettrés, qui malgré les formations ne maîtrisent pas vraiment les procédures de gestion décentralisée. Cela perturbe les tâches des directeurs, en démultipliant leurs contraintes. Ainsi, ils doivent gérer dans des conditions peu stimulantes comme la faible formation scolaire et professionnelle des enseignants recrutés, parfois sans formation, la faible maîtrise du français langue d'enseignement par de plus en plus d'enseignants (O. Sawadogo, 2016), les problèmes de motivation liés aux conditions socioéconomiques précaires de l'exercice du métier, leur préparation insuffisante à la fonction (O. Zanga, 2008), etc. Toutes choses qui font de la fonction de directeur d'école une tâche très exigeante en termes de responsabilités dans l'atteinte des

objectifs pédagogiques, en termes de compétences managériales, relationnelles et de capacités en résolution de problèmes éducatifs (C. Gagnon, 2012; A. Gélinas-Proulx et C. Shields, 2016).

Ces exigences rendent nécessaire une gestion adaptée des écoles dans laquelle l'exercice du leadership des directeurs d'école apparaît indispensable. C'est ce que traduisent si bien R. Boudreault *et al.* (2017, p. 39) en ces termes : « *Diriger en éducation est un métier d'interactions humaines nécessitant la maîtrise de compétences relationnelles élevées essentielles à la construction de sa crédibilité* ». Cette crédibilité repose aussi bien sur les capacités en gestion qu'en pédagogie. Toutefois, cet exercice doit être régulé et nous pensons qu'une évaluation formative de ce leadership peut y contribuer (F. Aballéa, 2012; J. R. Loubat, 2013).

Au Burkina Faso, même si la notion de leadership "*a le vent en poupe*" dans les structures politiques et dans les entreprises privées, elle est loin d'être une réalité pratique dans la fonction publique en général et dans l'administration de l'éducation en particulier. Beaucoup d'études en éducation ont confirmé le caractère bureaucratique de l'administration des structures sociales, principalement celle des établissements primaires comme secondaires (J. Rouzel, 2012). Mais depuis 2003, le programme de formation des encadreurs pédagogiques prévoit des cours de leadership qui, avec le temps ont eu un impact sur le terrain. Pour exemple, ces dernières années, l'importante manifestation de la violence dans le milieu scolaire questionne tous les acteurs, principalement la violence des élèves sur les enseignants. Entre superviseurs, directeurs et enseignants, les relations sont sous tension (Paré, 2006). Dans ces cas de figures, la communication et l'information deviennent primordiales. De nombreuses études démontrent le rôle important du directeur dans l'instauration du climat scolaire serein (J. Hattie, 2009; V. M. Robinson, 2010). Le contexte socioculturel en évolution constante génère inéluctablement de nouveaux phénomènes face auxquels il faut outiller les acteurs, principalement les directeurs d'écoles, afin qu'ils gèrent mieux ces problématiques émergentes. Comme l'affirme S. Raynal (2009, p.3) « *Dans un environnement qui évolue rapidement, avec une pression de plus en plus forte du marché, les États doivent en permanence s'adapter pour mieux répondre aux citoyens de chacun des pays* ». Cette perception de la réalité s'impose beaucoup plus dans les secteurs sociaux de l'activité humaine comme la santé, l'éducation et l'aide sociale (J. F. Gomez, 2013; J. R. Loubat, 2013)

1.1. Les orientations politiques et administratives concernant les directeurs d'école primaire du Burkina

Pour assurer la qualité de l'éducation de base, le ministère, en plus de prendre des textes et des mesures politiques de développement de la qualité de l'éducation, mène des actions de création de structures diversifiées, de planification, de gestion, de pilotage des missions qui lui sont dévolues. Dans ce sens, de nombreux efforts ont été consentis pour rendre le système plus efficace au plan de la gestion. En attestent les stratégies et programmes politiques, administratives et pédagogiques visant l'efficacité de l'enseignement et la réussite scolaire qui ont été développés et mis en œuvre. Par exemple, le Plan Décennal de Développement de l'Éducation de Base (PDDEB) 2001-2011 (MEBA, 2001) et la Stratégie de Croissance Accélérée et de Développement Durable (SCADD) 2011-2015 (MENA, 2011a) ont permis l'accroissement de l'offre éducative et de la formation des enseignants. L'amélioration de l'accès à l'éducation s'est faite à travers la construction d'infrastructures scolaires, le recrutement massif d'enseignants et l'institutionnalisation de la formation professionnelle des directeurs d'école à travers le décret n° 2006- 377/PRESS/

PM/MEBA/MF du 4 août 2006. À son chapitre V, sont précisées les attributions de l'emploi de l'instituteur principal directeur d'école.

Afin de poursuivre les avancées constatées dans la mise en œuvre du PDDEB, le gouvernement a adopté et lancé en 2012 le Programme de Développement Stratégique de l'Éducation de Base (PDSEB) pour la période 2012-2021 (MENA, 2012). L'objectif principal de ce programme étant d'assurer une éducation formelle à tous les burkinabè, conformément à la loi d'orientation de l'éducation de 2007 (AN, 2007). Le PDSEB permet de renforcer les acquis du PDDEB en matière de qualité et d'accès à l'éducation. Néanmoins, en tant qu'actrice et observatrice de la scène éducative, nous pensons que les actions menées se focalisent beaucoup plus sur les enseignants. Pour preuve, à la page 47 du PDSEB, il est écrit que : « *Le déficit de qualité dont souffre le système éducatif burkinabè est certes dû à diverses raisons mais une partie est imputable à la performance des enseignants et/ou aux approches pédagogiques* ».

Certes, le Plan Stratégique de Renforcement des Capacités (PSRC) du MENA (2013) a planifié des activités de formation et d'accompagnement du personnel d'administration de l'éducation en vue d'une meilleure performance des structures éducatives, mais les actions concrètes posées atteignent rarement les acteurs de la base comme les directeurs d'écoles. Pourtant, ils constituent les personnels les plus proches des élèves et des populations, donc ceux dont l'agir professionnel a une incidence directe sur l'école et sur les performances de ses acteurs tels les élèves et les enseignants ainsi que sur celles des intervenants comme les parents d'élèves et les autres partenaires. La lettre de politique éducative de Juillet 2008 qui est le document le plus explicite en termes de gestion des ressources humaines donne des directives dans plusieurs domaines dont la réforme des programmes, les innovations et plus particulièrement le renforcement de la formation, de l'encadrement et de la motivation des enseignants ainsi que des directeurs d'école, pour un meilleur management des écoles (MENA, 2008).

Par rapport à la formation professionnelle des directeurs d'écoles primaires, elle est assurée depuis plus d'une décennie par l'École Normale Supérieure de Koudougou (ENSK) devenue en 2005 École Normale Supérieure de l'Université de Koudougou (ENS/UK), puis en 2017, École Normale Supérieure de l'Université Norbert Zongo (ENS/UNZ). La durée de formation est d'une année et le programme de formation, essentiellement théorique ne comporte pas de stage pratique. Le module théorique d'administration de l'éducation se compose d'un sous-module de législation scolaire et de rédaction administrative. Le stage pratique étant reconnu comme un processus d'appropriation et d'intégration de savoirs communs aux membres d'un métier, il apparaît comme un dispositif capital dans le milieu de formation et de travail. Son absence dans une telle formation nous paraît préjudiciable à l'acquisition des savoirs nécessaires à la construction d'une identité professionnelle et donc, à un agir pertinent en situation (C. Duschene et R. Kane, 2010 ; J. Kaboré-Ouédraogo, 2017).

1.2. Les conditions d'exercice du leadership des directeurs d'école

À l'issue de la formation professionnelle, bien que leur formation soit déconnectée de la réalité du terrain, les directeurs d'école primaire une fois sur le terrain ont rarement accès au perfectionnement, dans le sens de renforcer leurs capacités à gérer l'équipe-école, de les inciter à renouveler leurs compétences. Dans ces conditions, comment peuvent-ils prioriser certains apprentissages en lien avec les problèmes spécifiques du milieu scolaire? Si nous considérons par exemple

les difficultés des élèves en lecture qui sont communes à toutes les écoles au Burkina Faso, les directeurs d'école devraient être formés à de nouvelles approches d'enseignement-apprentissage de la lecture en vue de s'engager directement auprès des enseignants pour l'amélioration de l'apprentissage de la lecture. Le perfectionnement des directeurs d'école est de ce fait indispensable pour construire leurs capacités à seconder les enseignants dans la mise en œuvre d'approches efficaces d'enseignement/apprentissage.

Les difficultés managériales et de leadership liées au contexte ne sont pas en reste. Les groupes d'animation pédagogique (GAP), instaurés depuis plus de quarante ans dans le but d'un développement professionnel collaboratif sont en souffrance, car présentement suspendus : les syndicats d'enseignants exigent un désintéressement des enseignants pour les déplacements. Des réflexions entamées lors de la conférence annuelle des encadreurs pédagogiques de juillet 2017 sont en cours. Ces GAP constituent à la fois un cadre de formation continue pour les enseignants en tant que moyens d'action collective et outils de partage d'expériences. Pour les directeurs d'écoles, ils offrent des opportunités d'accompagnement collaboratif des enseignants au même titre que les quinzaines critiques.

D'autres moyens d'assurance qualité de l'éducation sont les PAI et les PAC qui font l'objet de visites de classe des encadreurs pédagogiques, notamment des conseillers. Ce sont des outils d'ajustement des actes pédagogiques identifiés comme problématiques par les enseignants eux-mêmes. Toutefois, comme l'affirme si bien P. Ouédraogo (2018), « *La mise en œuvre des activités, d'encadrement, notamment les visites de classe connaissent d'énormes difficultés sur le terrain. La collaboration entre les acteurs impliqués est en permanence problématique* » (p. 11). Des études abordent l'encadrement sous d'autres angles. Ainsi, T. Kinda (2016) traite des causes du rejet du contrôle pédagogique et administratif par les enseignants et dénonce le manque de tact des directeurs et des encadreurs dans leurs relations professionnelles avec les enseignants. O. Kaboré (2012) s'intéresse aux représentations que les enseignants ont des encadreurs. Leurs perceptions des habiletés pédagogiques et humaines des supérieurs hiérarchiques sont majoritairement négatives et ils dénoncent le manque de prise en considération de la dimension sociale dans l'analyse de la situation de l'école. Quant à S. Hien (2014), il analyse l'encadrement pédagogique sous l'angle de l'appui conseil à apporter aux enseignants. Il trouve que les activités de supervision favorisent le contrôle sans proposer de solutions aux problèmes identifiés, ce qui crée des sentiments de frustration et de méfiance chez les enseignants. Que dire des effectifs de plus en plus pléthoriques qui ne sont pas pris en compte dans l'exigence de deux devoirs par jour?

Si la plupart de ces travaux s'intéressent à l'encadrement des enseignants par les conseillers pédagogiques et les inspecteurs, très peu d'entre eux analysent l'encadrement de proximité assuré par les directeurs d'école et les travaux sur leur leadership sont encore moins courants. Dans un contexte bureaucratique comme celui de Burkina Faso, les règles de gestion priorisent le maintien du fonctionnement hiérarchique, le respect des règles, la gestion optimale des ressources financières et la conservation du statut quo. Une place moindre est accordée à l'initiative et à l'innovation, parce que dans le modèle bureaucratique, le gestionnaire est avant tout un manager centré sur la gestion financière et matérielle. C'est dans ce sens que J. Rouzel (2012) s'érige contre les gestionnaires des ressources humaines qui ramènent l'humain au même niveau que le matériel. Les directeurs d'école exercent un rôle formel de manager et cette position influence leur vision de l'école, de ses acteurs, des relations de travail, des objectifs institutionnels et communautaires (P. Hallinger et R.-H. Heck, 2010). Ainsi, la plupart d'entre eux se contentent de

manager. Ceux qui essaient d'exercer du leadership sont confrontés à des difficultés organisationnelles et institutionnelles. Par exemple, leurs actions d'innovation sont parfois incomprises, interprétées comme des actes d'insubordination par la hiérarchie ou perçues par les collaborateurs comme des tentatives de manipulations visant la conquête de plus de pouvoir. Notre expérience de gestion de structures éducatives au niveau local et central nous a permis d'observer et de vivre ces dilemmes, d'où la nécessité d'implanter le processus de leadership dans le milieu administratif en éducation, en agissant sur les directeurs d'école par le biais d'un outil d'évaluation formative de leur leadership, en cohérence avec le type de leadership pratiqué (E. Mercier et G. Schmidt, 2004, H. Mintzberg *et al.* 2011). C'est pourquoi dans cette réflexion, nous concevons le leadership comme un processus d'innovation à instaurer dans les écoles par les directeurs d'école primaire en complément au processus de management.

1.3. L'évaluation du leadership des directeurs d'école primaire

Les directeurs d'école primaire au Burkina Faso sont évalués annuellement comme tous les agents de la fonction publique, sur la base de fiches d'évaluation remplies par les employés, appréciées et notées par leurs supérieurs hiérarchiques que sont les inspecteurs de l'enseignement du premier degré (IEPD). Dans cette fiche d'évaluation commune à tous les fonctionnaires de l'État sont pris en compte les rapports de visites d'école effectuées par les conseillers pédagogiques itinérants (CPI) et les rapports trimestriels que les directeurs eux-mêmes transmettent régulièrement à l'inspection sous le couvert de leur chef de circonscription d'éducation de base (C-CEB). La fiche d'évaluation dont le mode de notation était confidentiel a été maintes fois remise en cause par les structures syndicales. Depuis 2010, la nouvelle version est plus ouverte : la fiche sert d'une part à apporter un appui conseil aux travailleurs conformément aux difficultés relevées. D'autre part, les appréciations faites des objectifs attendus justifient la note administrative attribuée qui sert de motif d'avancement d'échelon ou non, selon la note obtenue. Néanmoins, une fois la fiche remplie par l'employé, l'appréciation et la notation faites par le supérieur hiérarchique, la fiche complétée fait l'objet d'entretien explicatif entre le travailleur et son supérieur hiérarchique direct dans le but d'ajuster les points de vue discordants.

Quelles que soient les précautions prises dans l'évaluation des pratiques professionnelles, certains aspects sont négligés ou ne sont pas observables. Par exemple, dans la notation des travailleurs, on considère rarement le fait que l'administration ne les dote pas des moyens matériels et technologiques indispensables à l'atteinte des objectifs. De même, il n'est pas facile d'accéder aux gestes professionnels en lien avec les savoirs et les expériences antérieurs parce qu'ils ne sont pas directement accessibles. Aussi dans un domaine où la pratique du leadership n'est pas courante, l'évaluation doit servir à la fois la formation en tant que levier par lequel les pratiques bureaucratiques seront identifiées, régulées et transformées. Nous pensons que l'évaluation du leadership des directeurs d'école pourrait servir, à faire prendre conscience de la nécessité du leadership pour un assouplissement du management, à dégager des pistes de régulation, de formation continue des directeurs d'écoles et des encadreurs chargés de la supervision des écoles, dans le but de développer chez ces derniers également des habiletés d'accompagnement. A cet effet, l'analyse du leadership des directeurs d'école proposera un outil d'évaluation formative utile pour soutenir un processus de changement de la gestion des écoles, par le développement du leadership des directeurs et partant, de leurs superviseurs à travers une démarche d'accompagnement.

Par ailleurs, pour que l'évaluation puisse servir à réguler les pratiques des directions des écoles et à transformer la vision de la supervision, il faut que les acteurs soient autonomes dans les décisions qu'ils prennent. Mais la gestion bureaucratique de l'éducation au Burkina limite l'autonomie des directeurs et rend problématique la mise en œuvre d'une pratique d'évaluation autre que celle existante qui est sommative et contrôlante plutôt que formative. C'est pourquoi nous pensons que la stratégie d'évaluation à adopter doit impliquer ces derniers qui constituent l'interface entre les directeurs d'école et les décideurs administratifs et politiques. Ainsi, l'évaluation dont il s'agit doit impliquer les bénéficiaires dans la détermination des objectifs et des stratégies d'évaluation, ainsi que l'acquisition des ressources, en fonction des besoins réels du milieu et des acteurs.

Dans cette perspective, l'outil à proposer doit servir surtout à la régulation des actions manquées, en permettant un retour sur l'action pour la confirmer ou la réorienter vers l'objectif visé. Comme l'affirme F. M. Gérard (2008, p. 103), « *Les outils d'évaluation ouverts deviennent des outils d'action. Cette évolution des outils d'évaluation est particulièrement sensible dans le cas du portfolio, dossier d'apprentissage, il devient lui-même outil d'apprentissage* ». C'est cet apprentissage qui devient source de transformation et de changement, ainsi que l'expliquent C. Baeriswyl *et al.* (2008) dans leur article collectif. Ainsi, à partir des résultats de deux recherches en santé et en éducation ces auteurs expliquent les effets de l'évaluation sur l'identité de l'évalué aussi bien que de l'évaluateur. Toutefois, des arrangements locaux sont nécessaires à un climat de confiance et pour la prise en compte de certaines dimensions sociales, notamment l'expérience personnelle et le sentiment de compétence.

C'est en cela que l'évaluation est considérée comme le levier du développement professionnel. Plusieurs auteurs soutiennent cette vision de l'évaluation, dont (L. Paquay *et al.*, 2010 ; Dierendonck *et al.*, 2014). L. Paquay *et coll.* (2010) s'interrogent sur les conditions à réunir pour faire de l'évaluation un facteur de développement professionnel. Ils décrivent les tensions en jeu dans l'évaluation et proposent des dispositifs et des approches d'évaluation. Quant à J.-M. De Ketele *et al.* (2010), ils distinguent deux axes de recherche sur le développement professionnel et les dispositifs de formation qui se complètent, mais génèrent de multiples logiques identitaires souvent sous-tension : l'identité héritée, l'identité désirée et l'identité agie qui est celle réellement vécue face aux contingences du terrain professionnel. Dans le cas des directeurs d'école du Burkina, il s'agit majoritairement d'une identité héritée, car, en l'absence du stage, la formation n'agit pas sur la personne pour faire évoluer l'identité avec laquelle elle entre en formation. C'est dire que sur le terrain, ils reproduiront l'approche managériale qu'ils ont connu en tant qu'enseignants et qu'ils retrouvent sur le terrain à leur sortie, sans aucun moyen de distanciation.

M. Garant *et al.* (2010) analysent les procédures d'évaluation annuelle des employés en France de laquelle s'inspire certainement la nouvelle fiche d'évaluation du personnel de la fonction publique Burkinabè. Ils posent comme conditions à mettre en place le bilan des compétences et de leur gestion. Ils en font une application à l'enseignement supérieur où l'entretien d'évaluation est décrié pour son manque de pragmatisme du fait de la méprise des réalités organisationnelles.

2. Le cadre théorique de la réflexion

Depuis les années 1960, les organisations recherchaient à leur tête des managers, principalement des gestionnaires financiers. À partir des années 1980, la crise économique orienta les recruteurs vers la recherche de managers capables de communiquer, d'agir de façon à guider les travailleurs vers une vision dynamique de l'organisation. Ils devraient être capables de se comporter selon

des règles de l'éthique, de motiver les membres de l'organisation et de se montrer persuasifs. Ces gestionnaires leaders doivent leur crédibilité à leur autorité morale et à leur intégrité. De nos jours, le bon leader est celui qui se montre capable d'administrer en ayant une vision de l'avenir de l'organisation (M. Krünger et J. Scheerens 2012). C'est dire que dans un contexte administratif de plus en plus complexe, il ne suffit plus d'être un bon manager. Le bon leader doit en plus pouvoir discerner certains éléments de la réalité qui échappent aux autres, se créer une image mentale de la situation qu'il souhaite pour son organisation et la traduire en orientations à réaliser (Y.-C. Gagnon, 2012), en mobilisant tous les acteurs organisationnels.

Le leadership est donc un phénomène administratif qui a émergé pour répondre aux blocages occasionnés par le dogme de la bureaucratie qui impose la centralisation, l'uniformité et la standardisation règlementaires du management. Les travaux des psychosociologues, des sociologues du travail, des chercheurs en administration, des politologues, des anthropologues et autres continuent d'enrichir le concept et de clarifier la perception du phénomène en éducation (M. Fullan, 2015; K. Leithwood, 2012; J. Roque, 2017 ; M. St Germain, 2002). Diversement appréhendé dans la littérature, le leadership est considéré soit comme un comportement professionnel, soit comme un rôle ou une fonction administrative. Dans tous les cas, il va au-delà du management, car il permet au manager de développer des capacités adaptatives dans ses pratiques de gestion pour conformer l'offre de service aux besoins particuliers de la demande. Par cette ouverture, le leadership permet un mouvement de décentralisation créateur de synergie entre les différents acteurs et intervenants de l'éducation. De ce fait, il devient un moyen d'équité et de justice sociale à travers la prise en compte de la diversité des acteurs et des situations.

Ainsi, il existe des liens incontournables entre management et leadership, car, en tant que processus d'influence, la pratique du leadership exige du manager certaines capacités comme une intelligence quelque peu supérieure à la norme, l'extraversion pour communiquer plus facilement avec les autres et l'esprit d'ouverture. Il doit également faire preuve de capacités de résolution de problèmes et de vision par rapport au contexte et à ses réalités contraignantes (Spillane et Al., 2008). Cette vision lui permettra d'obtenir l'adhésion de tous à ses ambitions de changements en repoussant leurs limites, d'asseoir une culture de la réussite de tous et de donner sens au quotidien des uns et des autres (M. Gagné et J. Forest, 2008).

Le leadership est considéré dans la littérature soit comme un comportement professionnel (J. R. Loubat, 2013), soit comme un rôle ou une fonction administrative (A. Gélinas-Proulx et C. M. Shields, 2016), soit comme un processus (P. G. Northouse, 2016). En tant que comportement, il est relatif à la vision que le gestionnaire projette de l'organisation, à sa capacité de vendre ses idées et d'obtenir l'adhésion volontaire des membres de l'organisation. Il s'apprécie à la façon dont il obtient les résultats. Le leadership comme rôle ou fonction administrative est sous-tendu par la notion de redevabilité à l'interne et à l'externe. Dans le rôle qui lui est dévolu, le leader établit une congruence entre son action et les attentes des bénéficiaires, afin d'assurer la réussite et l'efficacité de l'organisation. Quant au processus de leadership, il est perçu comme une dynamique de développement des capacités professionnelles de l'ensemble des acteurs d'une organisation en vue d'amorcer le changement. Il oblige ainsi à une redistribution des cartes, afin de faire émerger de nouveaux rapports de forces et de nouveaux leaders au sein de la structure. Il empêche donc les décideurs et les employés de se figer dans leurs rôles traditionnels (L. Corriveau *et al.*, 2010). Le changement ramène tout le monde aux objectifs communs, à la négociation pour tenter de régler les problèmes prioritaires du moment et favoriser la réalisation

des objectifs. C'est en cela que le leadership est défini aussi comme un processus d'innovation et d'apprentissage dont le but est d'instaurer une culture de partage d'idées, de la persuasion, de l'exhortation à l'action, en vue d'assurer l'évolution de l'ensemble des acteurs.

Certains auteurs en administration de l'éducation distinguent le management du leadership. Pour eux, le management s'occupe de la planification des activités, de la gestion financière et des ressources humaines selon les règles établies. Quant au leadership, il exerce de l'influence sur la conception commune de la structure, de ses missions pour augmenter les capacités des acteurs à améliorer les missions qui leur sont dévolues. Ainsi, K. Leithwood (2013) identifie cinq principes qui contribuent à rendre une structure scolaire performante. Il s'agit de céder le contrôle, de considérer les particularités du milieu, de déléguer le pouvoir de décision, d'instaurer une culture de collaboration et d'orienter toutes les activités vers la réussite de l'élève. Quant à M. St Germain (2002), il traite du leadership constructiviste et propose une quarantaine de critères sur lesquels on peut s'appuyer pour distinguer le leadership du management. D'autres auteurs considèrent les deux phénomènes de façon complémentaire, car le plus souvent, pour exercer du leadership, il faut être dans une position de décideur, source d'opportunités d'actions (P. G. Northouse, 2016).

Toutefois, le leadership éducatif en fonction de la complexité du domaine liée à sa nature humaine nécessite une élucidation du phénomène. M. Gather-Thurler et Al. (2015) en cernant les contours. F. C. Lunengbert et L. C. Orstein (2012) précisent le concept en administration parmi tant d'autres, et L. Piot et G. Kelchtermans (2014) analysent la réalité du leadership dans les structures scolaires sous forme de revue de la littérature et en tirent des leçons. À travers ces différents travaux, nous retenons que le leadership est un phénomène dynamique et non un état statique. Quelle que soit la forme qu'il prend, il se fonde sur un individu ou un groupe pour impliquer tous les acteurs d'une organisation dans l'amélioration des relations humaines et des résultats. Ce phénomène parallèle au phénomène administratif est un puissant moyen pour créer une culture du changement à travers un ensemble d'activités et de communications par lesquelles le manager-leader influence le comportement des acteurs sans s'imposer.

Dans cette perspective, nous prenons en compte les textes qui régissent leur fonction, mais aussi le travail de K. Leithwood (2013) qui identifie cinq principaux champs caractéristiques d'un leadership efficace et de pratiques adoptées dans une organisation scolaire performante. À partir de ce travail, J. Roque (2017, p.160) a élaboré un tableau analytique qui nous a inspiré dans la définition des capacités que les directeurs d'école primaire devraient mobiliser dans l'école et dans l'environnement scolaire pour faire preuve de leadership. Ils devraient être capables de :

- 1) planifier et réaliser convenablement les activités de l'école selon les orientations du ministère;
- 2) mobiliser les ressources financières et humaines internes et externes au profit de l'apprentissage des enseignants et des élèves;
- 3) établir des relations harmonieuses avec les acteurs et intervenants de l'école;
- 4) améliorer les conditions d'enseignement apprentissage pour la réussite scolaire et sociale des élèves;
- et 5) communiquer pour un climat d'apprentissage serein empreint de respect et de confiance.

Il apparaît fondamental de préciser les dimensions de ces cinq capacités en termes de ressources à mobiliser par les directeurs d'école, afin de les opérationnaliser. Les deux premières habiletés relèvent de la gestion. Il s'agit de « *planifier et réaliser convenablement les activités de l'école conformément aux orientations du ministère* », une habileté managériale qui consiste à coordonner les activités pédagogiques conformément aux programmes officiels et selon les res-

sources humaines disponibles, donner les orientations, les directives et les informations concernant les règles, les textes officiels et la vie scolaire et veiller à leur appropriation et leur respect par tous les acteurs. En un mot, il s'agit de diriger la vie administrative de l'école dans le sens de réaliser les objectifs de sa lettre de mission.

La seconde capacité, « *mobiliser les ressources humaines et financières internes et externes au profit de l'apprentissage des enseignants et des élèves* » nécessite des compétences politiques qui consistent à établir des alliances utiles pour l'obtention des ressources matérielles, humaines, financières nécessaires au fonctionnement de l'école. Elle implique aussi de développer des relations de collaboration positive avec ses pairs directeurs, mais aussi aux niveaux déconcentré et central. Ces relations sont indispensables à l'accès aux réseaux d'informations et de formations, qui sont des moyens de visibilité, d'élargissement des horizons professionnels et d'accès aux opportunités de développement professionnel. Il s'agit aussi d'agir de façon stratégique envers la communauté éducative composée des parents, de la mairie et des partenaires sociaux, d'associations et d'ONG œuvrant en éducation. Toutefois, cette ouverture n'exclut pas d'observer le droit de réserve : certaines instructions de la hiérarchie, même si elles ne sont pas personnellement approuvées par le directeur, doivent être expliquées par lui et plaidées auprès des acteurs pour obtenir leur adhésion. Il doit donc faire violence parfois sur ses valeurs, faire l'effort de comprendre la décision et de la défendre malgré soi, afin de sauver sa crédibilité (M. Allenbach, 2015).

Les trois autres capacités relèvent du leadership : la troisième capacité, « *Établir des relations harmonieuses avec les acteurs et intervenants de l'école* » est une habileté sociale. Diriger une école c'est collaborer, car dans les métiers de l'humain, la nécessité de travailler ensemble s'impose aux acteurs. En tant que dirigeant, le directeur d'école doit expliquer ses prises de position et ses décisions aux acteurs enseignants et élèves, en discuter avec eux pour prendre en compte leurs opinions. Il joue de ce fait une fonction de médiation entre les acteurs en cas de conflits. Une autre dimension qui nécessite des habiletés de collaboration est la gestion du changement statutaire : en effet, les sortants des écoles de formation et les jeunes directeurs en insertion professionnelle vivent un statut hybride : arrivés à la formation avec le statut d'enseignants, ils se retrouvent sur le terrain, au bout d'une année seulement avec un statut de directeur. Se crée alors une distance sociale entre eux et les autres membres de l'organisation scolaire. Les collègues enseignants ne les considèrent plus comme étant des leurs et les directeurs expérimentés les observent et attendent qu'ils fassent leurs preuves. Ils sont donc "entre deux", ce que G. Pelletier (2017, p. 37) a nommé la « solitude du dirigeant », mais doivent collaborer pour s'intégrer.

La quatrième habileté consiste à « *améliorer les conditions d'enseignement apprentissage pour la réussite scolaire et sociale des élèves* ». Pour G. Pelletier (2013), il s'agit pour le directeur d'école de maintenir son expertise d'enseignement pour continuer à investir ses connaissances et expériences dans l'accompagnement des enseignants, afin de créer les conditions d'une culture professionnelle. Cette culture collective fait de la réussite des élèves une priorité organisationnelle autour de laquelle se conçoivent toutes les activités de gestion, d'enseignement et d'apprentissage, aussi bien l'apprentissage des enseignants que des élèves. Le directeur apporte un soutien valorisant aux enseignants en privilégiant le dialogue. Il implique la famille et la communauté dans la recherche de solutions aux problèmes d'apprentissage, comme ceux des élèves en difficultés d'insertion, d'apprentissage ou d'adaptation (P. Lapointe *et al.*, 2011). En un mot, il s'agit de créer les conditions favorables à l'apprentissage de tous les élèves sans exception.

La cinquième capacité « *communiquer pour un climat d'apprentissage serein empreint de respect et de confiance* » revient pour le dirigeant scolaire à communiquer pour transmettre les valeurs représentatives de sa vision de l'école aux autres acteurs. Cette communication est nécessaire non seulement à l'établissement du dialogue avec les acteurs et intervenants de l'école, mais elle participe aussi à la gestion des aspects éthiques liés à la complexité des situations éducatives, marquée par la compression budgétaire, les problématiques émergentes tels le déficit technologique, l'éducation inclusive, les effectifs pléthoriques, la violence scolaire, l'éducation citoyenne, etc. (J. Simard *et al.*, 2017). Elle est un moyen d'implication et de mobilisation des acteurs internes et externes tels les parents d'élèves et autres partenaires autour des problèmes cruciaux de l'école. C'est en expliquant les enjeux de l'imputabilité de chaque acteur interne vis-à-vis de la communauté et du système éducatif, en partageant les approches pédagogiques porteuses utilisées par certains membres de l'équipe école ou proposées par certains partenaires du système éducatif que le directeur valorise les efforts et promeut l'engagement de tous dans une vision commune de l'apprentissage dans l'école. À travers l'accompagnement des enseignants lors des visites de classe, il félicite l'efficacité des uns et encourage les efforts des autres, en présentant le bon rendement comme le produit du travail collectif.

Au regard de l'importance de ces capacités de leadership, il importe de les développer chez les directeurs d'école primaire du Burkina Faso. Le programme de formation initiale ne permettant pas de les développer, il est fondamental que la formation continue prenne en charge ce volet incontournable pour des responsables chargés de former les enseignants en vue de la réussite scolaire et sociale des élèves.

3. La nécessité d'inscrire le leadership dans les missions des directeurs d'école primaire

Le monde de l'éducation s'inscrit dans un contexte social en mutation constante dans lequel il n'est pas aisé de faire un travail de gestion qualitative des structures. Le milieu organisationnel est confronté à de nouveaux phénomènes dont les rapports sous tension entre individus ou groupes socioprofessionnels liés à la diversité des conceptions de l'école, aux nouveaux besoins sociaux des populations, mais aussi à la perte des valeurs civiques et éducatives, toutes choses qui rendent l'environnement éducatif mouvant et confronté à une contestation tacite des finalités de l'école qui ne répondent plus aux attentes sociales en termes de rendement, de valeurs et d'exigences grandissantes vis-à-vis du travail enseignant. En dehors des faibles rendements de l'école burkinabè, ces situations affectent très souvent la motivation des acteurs. Le manque de défis personnels et professionnels conduit à des situations abrutissantes, telle cette règle de la nouvelle gestion publique qui veut qu'on produise plus avec moins de ressources. Pourtant, l'analyse du potentiel des travailleurs montre que le rendement de chacun pourrait s'améliorer, voire doubler, si certaines conditions sont réunies, sans allonger ses heures de travail, sans le pousser à aller plus vite, mais en l'amenant à se représenter les défis, à se responsabiliser pour canaliser toutes ses énergies vers l'atteinte de nouveaux objectifs organisationnels et professionnels. Le rôle des directeurs d'école doit donc être compris dans ce sens : faire face à l'évolution en prenant des décisions capables de mobiliser tous les acteurs autour de l'essentiel, la réussite scolaire. Le leadership ouvre dans ce sens des perspectives d'actions multiples.

3.1 Des possibilités ouvertes

Il faut donc redonner aux personnels de l'éducation le rôle d'acteurs principaux du système, en créant un milieu de travail propice à l'utilisation et au développement des talents individuels. À cet effet, la prise en compte du leadership des directeurs d'école doit se faire de façon permanente, puisque les situations humaines évoluent sans cesse. Durant la formation initiale, des dispositifs de formation comme le stage pratique et l'analyse des pratiques sur la base d'outils d'observation pourraient améliorer la perception de la gestion des sortants d'une part et influencer positivement celle des directeurs d'école grâce aux interactions et à l'approche analytique que soutiennent les fiches d'observation des stagiaires, dont le contenu pourrait conduire à un entretien explicatif entre stagiaires et directeur.

Un autre moyen de former la personne et la professionnalité des futurs directeurs est l'utilisation du portfolio tout au long de la formation initiale comme un outil d'analyse du projet professionnel de chaque "se formant." Une analyse réflexive de cet outil en fin de formation pourrait participer à la construction d'un projet de développement professionnel à prendre en charge par les superviseurs pédagogiques. Un autre moyen pour la structure de formation initiale serait de faire intervenir des directeurs d'école performante en apprentissage dans la formation théorique, sous forme de conférences-débats, afin de partager leurs expériences avec les futurs directeurs d'école.

Le contenu du programme de formation pourrait aussi s'enrichir d'un cours de leadership comportant une étude du milieu scolaire. Dans ce cadre, l'environnement scolaire servirait de cadre à plusieurs activités de formation initiale. Par exemple, un séjour d'étude dans le milieu administratif d'une durée d'au moins deux semaines offre l'opportunité d'une insertion dans le milieu de la gestion. Ce séjour se ferait sur la base de fiches d'observation des pratiques de gestion et d'entretiens explicatifs avec les directeurs en poste, si nécessaire. Les résultats de l'étude du milieu pourraient faire l'objet de communications orales en salle de classe, et d'évaluation de la version écrite. Les fiches d'observation à la base de ces présentations seront conçues sur la base des cinq capacités retenues. Ce séjour pourrait être suivi d'un stage pratique d'un mois, durant lequel les stagiaires seraient en situation de responsabilité de deux semaines, ce qui les préparerait à une insertion professionnelle plus harmonisée.

Eu égard au fait qu'aucune formation n'est suffisante et que dans les métiers de l'humain dont relève l'éducation, les situations de travail évoluent en permanence, les sortants de la formation devraient bénéficier d'un accompagnement afin d'assurer leur insertion et leur développement professionnels (J.M. De Ketele *et al.*, 2010). Cet accompagnement pourrait se dérouler de deux façons:

Au plan informel, la supervision pédagogique gagnerait à encourager le mentorat en plaçant les nouveaux directeurs auprès des plus expérimentés la première année, pour favoriser la collaboration. Lors des rencontres administratives institutionnelles, des témoignages peuvent être faits sur les acquis par des mentorés volontaires. Ce mentorat, ne doit pas être formalisé mais volontaire et confidentiel, car le but est de cultiver la confiance et l'engagement. Néanmoins, il doit être bâti sur le plan de développement professionnel contenu dans le portfolio et basé sur les capacités jugées prioritaires par chaque sortant, afin de prendre en compte les besoins réels d'apprentissage du tuteur.

Au plan formel, la visite d'école ciblant l'objectif de contrôle doit évoluer vers un objectif d'accompagnement. Une réflexion commune sur les outils de cet accompagnement permettrait d'engager un processus de soutien du directeur pour la résolution de ses problèmes cruciaux de gestion, pour son développement professionnel en termes de formation et de soutien documentaire,

et pour le guider dans son rôle de soutien aux enseignants. Il importe de prendre en compte le projet de développement professionnel souhaité par chaque directeur, tout en considérant l'évolution du métier qu'imposent les nouvelles attentes sociales et les contraintes des interrelations contexte-acteurs-institution. Ce processus doit se baser sur un projet professionnel qui permet à l'enseignant d'exercer un regard analytique. À cet effet, nous pensons qu'une étude empirique ultérieure sur les habiletés de leadership mises en œuvre par les directeurs d'école primaire performants dans l'apprentissage des élèves au Burkina permettrait d'actualiser ces capacités et de les rendre plus pertinentes.

3.2. Proposition d'un outil d'évaluation formative ou d'accompagnement des directeurs

Le portfolio est l'un des outils d'évaluation qui permet de réunir ces conditionnalités mais, d'autres outils comme les formulaires de rendement et l'étude de dossiers sont aussi utiles et efficaces, à condition que leurs contenus s'adaptent au contexte de gestion (C. Tremblay, 2014).

Au regard de la spécificité de notre contexte de recherche, principalement le faible niveau de recrutement des enseignants, l'insuffisance de la formation initiale des directeurs, la rareté des activités de perfectionnement et la pauvreté de l'environnement lettré pour la plupart des directeurs d'école œuvrant au niveau local, nous privilégions les formulaires de rendement dont l'utilisation est moins complexe.

À cet effet l'outil d'évaluation formative ci-dessous, conçu à partir de K. Leithwood (2013) et inspiré de la grille d'évaluation de Durand et Bourgeois (2019) est proposé en réponse aux besoins de leadership des directeurs d'école au Burkina Faso dont les enjeux sont multiples.

La simplicité de cet outil de cinq critères, synthèse des cinq capacités favoriserait l'adhésion et l'engagement des acteurs ainsi que leur implication dans le processus. Chaque critère est conçu en trois niveaux d'activités qui se complexifient graduellement. Le premier niveau se compose de tâches pédagogiques et de gestion à l'échelle de l'école et cible les tâches formelles. Le second niveau concerne des actions formelles élargies aux acteurs du milieu dans une vision d'ouverture de l'école au milieu, en impliquant acteurs, intervenants et/ou communauté. Le troisième niveau est constitué spécifiquement d'actions nécessitant de l'initiative, de la créativité, aux enjeux à la fois organisationnels et systémiques. Quel que soit le niveau concerné, la finalité est de relever ensemble les défis quotidiens en vue d'améliorer le rendement des élèves.

Avec un tel outil d'évaluation formative, il serait plus facile de considérer les capacités attendus

Grille d'évaluation du leadership des directeurs d'école

Critères	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
<i>Le directeur d'école leader doit être capable de ...</i>			
<p>Critère 1 : Rigueur dans la planification et la réalisation des activités de l'école dans le respect des orientations du ministère</p>	<p>Coordonner les activités pédagogiques conformément aux programmes officiels en exploitant judicieusement les ressources humaines disponibles,</p>	<p>Donner aux acteurs les informations, orientations et directives concernant les règles, les textes officiels pour la vie scolaire harmonieuse.</p>	<p>Veiller à ce que tous les acteurs s'approprient les textes et programmes officiels et qu'ils les respectent dans leurs multiples activités en privilégiant le dialogue</p>
<p>Critère 2 : Efficacité dans la gestion des ressources financières et humaines</p>	<p>développer des relations de collaboration positive avec ses pairs directeurs et les décideurs des niveaux déconcentré et central, afin de créer des réseaux pour obtenir des ressources en réponse aux besoins des acteurs internes.</p>	<p>Mobiliser les ressources de son réseau pour l'élargissement des horizons et l'accès aux opportunités de développement professionnel des enseignants au profit de l'apprentissage social des élèves</p>	<p>Agir de façon stratégique envers la communauté éducative et les partenaires du système éducatif, en vue d'établir des alliances utiles à l'obtention des ressources matérielles, humaines, financières nécessaires au fonctionnement de l'école</p>
<p>Critère 3 : Qualité des relations établies avec les acteurs et intervenants de l'école</p>	<p>Collaborer avec les acteurs enseignants et élèves, en expliquant ses prises de position et ses décisions, en discuter avec eux pour prendre en compte leurs opinions</p>	<p>Jouer la fonction de médiation entre les acteurs internes, mais aussi entre eux, les intervenants et la communauté en cas de conflit.</p>	<p>Agir de façon stratégique envers la communauté éducative et les partenaires du système éducatif, en vue d'établir des alliances utiles à la visée et aux valeurs de l'école</p>
<p>Critère 4 : Amélioration des conditions d'enseignement/ apprentissage</p>	<p>Maintenir son expertise pédagogique pour investir ses connaissances et expériences dans l'accompagnement des enseignants, en privilégiant le dialogue afin de créer les conditions d'une culture professionnelle</p>	<p>Créer une culture collective en focalisant toutes les activités pédagogiques et de gestion autour de la réussite des élèves et de l'apprentissage des enseignants</p>	<p>Impliquer activement la famille et la communauté dans la recherche de solutions aux problèmes émergents liés à l'apprentissage de tous</p>
<p>Critère 5 : Efficacité de la communication</p>	<p>Communiquer pour transmettre les valeurs représentatives de sa vision de l'école aux autres acteurs et intervenants, en favorisant le dialogue et l'expression des points de vue des acteurs.</p>	<p>Échanger sur les contraintes de gestion et les problématiques éducatives spécifiques à l'environnement de l'école, afin d'activer la sensibilité éthique et la participation de tous à la prise de décision</p>	<p>Expliquer les enjeux de l'imputabilité de chaque acteur interne vis-à-vis de la communauté et du système éducatif en vue de promouvoir l'engagement de tous dans une vision commune de l'apprentissage dans l'école.</p>

en fonction des facteurs de situation de chaque école et des acquis antérieurs de chaque directeur, ainsi que son plan de carrière. Il susciterait aussi chez les superviseurs une certaine motivation à entrer dans un processus de transformation de leurs pratiques professionnelles, à passer effectivement du contrôle à l'accompagnement en développant à leur tour, un leadership centré sur leur propre apprentissage et sur celui des directeurs d'école.

Conclusion

Par cette réflexion théorique, nous cherchions à analyser la situation des directeurs d'école primaire au Burkina Faso pour montrer que leur leadership peut impacter positivement sur l'apprentissage des élèves. Cet impact a été démontré ailleurs par plusieurs auteurs (K. Leithwood *et al.*, 2010), alors qu'au Burkina Faso, le management est une pratique plus encouragée que le leadership, car le système éducatif s'inscrit dans une gestion bureaucratique. Pourtant, la nature humaine de l'éducation et les mutations permanentes et multiformes du milieu éducatif rendent indispensables des approches plus souples, privilégiées par le leadership. Même si certains auteurs attribuent le statut de leaders aux directeurs d'école efficaces dans l'apprentissage, il faut reconnaître qu'il est difficile d'exercer du leadership dans un environnement bureaucratique et que l'environnement administratif dans son ensemble doit nécessairement évoluer.

Nous référant d'une part aux textes officiels qui régissent la formation et la fonction des directeurs d'école, d'autre part à la littérature sur le leadership, à notre expérience de formatrice et de gestionnaire de structures éducatives, nous avons identifié, cinq capacités de leadership dont la construction par la formation initiale et continue soutiendrait l'évolution des directeurs d'école et de leurs superviseurs dans leurs actions de leadership, nécessaires aux rendements des écoles. Des propositions sont faites dans ce sens, en lien avec la formation initiale et continue. Nonobstant le caractère théorique de ces suggestions et de l'outil d'accompagnement du leadership des directeurs, leur utilité est indéniable pour l'éducation burkinabè, dans la mesure où ils pourraient servir de bases de réflexion aux formateurs et aux acteurs du terrain, notamment aux superviseurs pédagogiques et aux directeurs pionniers en leadership. Ces derniers pourraient s'en servir comme bases de réflexion pour améliorer l'offre de formation, le système de supervision des directeurs et les outils d'encadrement des acteurs soucieux du rendement scolaire. Toutefois, leur contenu théorique n'étant pas représentatif de l'action des directeurs-leaders dans la réalité, nous envisageons comme suite à cette réflexion, une étude empirique qui permettra de cibler les pratiques réelles et d'opérationnaliser les propositions et l'outil formatif.

Références bibliographiques

- ABALLEA François, 2012.** Institutionnalisation, désinstitutionnalisation de l'intervention sociale, Toulouse, Octarès.
- ALLENBACH Marco, 2015.** Intervenir à l'école : les défis de la collaboration. *Revue Suisse de Pédagogie Spécialisée*, 1, 21-28.
- APRIL Daniel et BOUCHAMA Yasmina, 2018.** « Pratiques gagnantes de directions d'établissement scolaire pour surmonter les obstacles rencontrés en supervision pédagogiques ». *Revue des sciences de l'éducation*, 43/2, pp. 54-83.
- ASSEMBLÉE NATIONALE (AN), 2017.** Loi NO 013 – 2007/An du 30 juillet 2007 portant loi d'orientation de l'éducation. AN/MENA/MESSRS.
- BAERISWYL Christine, CLAVIER Loïc, et PILLONEL Marlyse, 2008.** Évaluation des compétences et change-

ments identitaires, Dans, G. Baillat, J.-M. De Ketele, L. Paquay et C. Thélot, Évaluer pour former: Outils, dispositifs et acteurs, Louvain-la-Neuve, *De Boeck Supérieur*, pp.177-189.

BOUDREAULT Richard, YVON Frédéric et POIREL Emmanuel (2017). « La professionnalisation des directions d'établissement scolaires vue sous l'angle des actes réservés ». *Revue Enseignement et Recherche en Administration de l'Éducation*, 2/I, p.48-62.

CORRIVEAU Lise, LETOR Caroline, BAGNOUD Danièle Périsset et SAVOIE-ZAJ Lorraine, 2010. Travailler dans les établissements scolaires et de formation. Processus, stratégie, paradoxe. Bruxelles, *Éditions De Boeck Université*.

CURIE Raymond, 2010. Le travail social à l'épreuve du néo-libéralisme, Paris, l'Harmattan.

DE GAULEJAC Vincent, 2013. La part maudite du management : l'idéologie gestionnaire. In L. Grimaud, A. Jouve et p. Sancha. *Clinique et Management : Rupture ou transition*, Toulouse: ERÈS, pp. 103-112.

DE KETELE Jean-Marie, BAGNOUD Danièle Périsset, KADDOURI Mokhtar et WITTORSKI Richard, 2010. Une évaluation tendue entre efficacité et transformations identitaires, Dans, L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven et P. Wouters, *L'évaluation, levier du développement professionnel: tensions, dispositifs, perspectives*, Louvain-la-Neuve, De Boeck supérieur, pp. 49-63.

DIERENDONCK Christophe, LAORER Even et REY Bernard, 2014. L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel, Bruxelles, De Boeck.

DUCHESNE Claire et KANE R, 2010. Défis de l'insertion professionnelle et dispositifs d'encadrement. *McGill Journal of Education*, 45/I, p. 63-80.

FULLAN Michael, 2015. Le leadership moteur. Comprendre les rouages du changement en éducation, Québec, Presses de l'Université du Québec.

GAGNON Yves-Chantal, 2012. Réussir le changement, mobiliser et soutenir le personnel, Québec, Presses de l'Université du Québec.

GARANT Michèle, DELOBBE Nathalie, DUJARDIN Cathérine et ORY Ewan, 2010. L'évaluation du personnel: la gestion des ressources humaines (GRH) peut-elle contribuer au développement professionnel? Dans, L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven, et P. Wouters, *L'évaluation, levier du développement professionnel : Tensions, dispositifs, perspectives*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, pp. 67-78.

GATHER THURLER Monica, PELLETIER Guy et DUTERCQ Yves, 2015. « Leadership éducatif ? » *Recherche et formation*, 78/I, p. 95-109.

GÉLINAS-PROULX Andréanne et SHIELDS C. M., 2016. Le leadership transformatif : maintenir la langue française vivante au Canada, *Canadian journal of education (Journal canadien de l'éducation)*, 39/I, p. 224- 239.

GÉRARD François-Marie, 2008. Les outils d'évaluation ouverts, ou la nécessité de clés de fermeture. Dans, G. Baillat, J.-M. De Ketele, L. Paquay et C. Thélot, *Évaluer pour former: Outils, dispositifs et acteurs*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, pp.99-110.

GOMEZ Jean-François, 2013. Le management est-il un humanisme ? Dans, L. Grimaud, A. Jouve et P. Sancha. *Clinique et Management : Rupture ou transition*, Toulouse, ERÈS, pp. 113-131.

GOVERNEMENT DU BURKINA FASO, 2006. Décret n° 2006-377/PRESS/PM/MFPRE/ MEBA/MFB DU 4 août 2006 portant organisation des emplois spécifiques du ministère de l'enseignement de base et de l'alphabétisation. Ouagadougou : Gouvernement.

HALLINGER Philip et HECK Ronald H., 2010. Leadership for learning : does collaborative leadership make a difference in school improvement ? *Educational management administration and leadership*, 38/VI, p. 654-678.

HATTIE John, 200. *Visible learning: a Synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement*. Londres: Routledge. College of William and Mary, Williamsbourg.

HIEN S., 2014. La problématique de la prise en compte de l'appui-conseil des encadreurs pédagogiques par les enseignants en classe, Mémoire de fin de formation à l'emploi d'inspecteur du premier degré, Koudougou, ENS/UK.

ISABELLE, Claire (2017). « 101 acteurs de l'éducation s'expriment. Les compétences nécessaires chez les nouvelles

directions d'école de langue française au Canada ». *Revue des sciences de l'éducation*, 42/II, p.15-53.

ISABELLE Claire et LABELLE Jean, 2018. « Rôle, responsabilités, compétences et pratiques des directions d'écoles », *Revue des sciences de l'éducation*, 42/II, p.1-14.

KABORE O., 2012. Les représentations sociales de l'inspecteur et la motivation au travail, Mémoire de fin de formation à l'emploi d'inspecteur du premier degré, Koudougou, ENS/UK.

KABORÉ-OUÉDRAOGO Juliette, 2017. « Les représentations des enseignants hôtes quant à la pertinence du stage pratique à assurer l'insertion professionnelle des futurs enseignants du secondaire. Le cas de l'ENS/UK ». *Lettres d'ivoire*, 26/II, *Sciences Humaines*, p.201- 222.

KARAMA Georgette, 2007. Analyse des styles de leadership des directeurs d'écoles primaires. Cas des CEB1, 2 et 3 de la ville de Boromo, Mémoire de fin de formation à l'emploi d'inspecteur du premier degré, Koudougou, ENS/UK, 112 p.

KINDA Tibiri, 2016. Le malaise de la Nouvelle Approche d'Encadrement Pédagogique des enseignants du primaire, Mémoire de fin de formation à l'emploi d'inspecteur du premier degré, Koudougou, ENS/UK.

KRÜGER Meta et SCHEERENS Jaap, 2012. Conceptual Perspectives on school leadership. In, J. Scheerens (dir.), *School leadership effects revisited. Review and meta-analysis of empirical studies*, Dordrecht: Springer, p.1-30

LAPOINTE Pierre, BRASSARD André, CARON R, GIRARD André et RAMDÉP, 2011. La gestion des activités éducatives de la direction et le fonctionnement de l'école primaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 34/I, p. 179-214.

LEITHWOOD Kenneth, 2013. Les conseils scolaires performants et leur leadership. Une étude commandée par le Conseil of Ontario directors of education and Institut de leadership en éducation.
https://iel.immix.ca/storage/6/1382796724/les_conseils_scolaires_performants_et_leur_leadership_2013.Pdf.

LEITHWOOD Kenneth, 2012. Le cadre de leadership de l'Ontario 2012. Une discussion relative aux fondements de la recherche. L'Institut du leadership en éducation. Récupéré sur le site :
https://iel.immix.ca/storage/6/13512859o8/CLO2012une_discussion_au_sujet_de_la_recherche_vFINALE_26_octobre_Pdf

LESSARD Claude, KAMANZI, Pierre Canisius et LAROCHELLE Mylène, 2008. « La perception des politiques éducatives chez les directions d'école et les enseignants canadiens : l'influence de l'idéologie professionnelle ». *Sociologie et société*, 40/I, p. 93-118.

LOUBAT Jean-René, 2013. « Le management ou l'art de faire réussir les entreprises humaines. » Dans, L. Grimaud, A. Jouve et P. Sancha. *Cliniques et management : rupture ou transition*, Toulouse: ERÈS, pp. 39-49. .

LUNENBURG Fred C. et ORNSTEIN Allan C., 2012. *Educational Administration : Concepts and practices*, (6th edition). Belmont : Wadsworth Cengage Learning.

MEBA, 2006. Décret n°2006-377/PRES/PM/MFPRE/MEBA/MFB du 4 août 2006 portant organisation des emplois spécifiques du MEBA, Ouagadougou, Gouvernement du Burkina Faso/Ministère de l'enseignement de base et de l'alphabétisation.

MEBA, 2001. Le plan décennal de développement de l'éducation de base (PDDEB) 2001-2011, Ouagadougou, Gouvernement du Burkina Faso/MEBA.

MENA, 2012a. Le Programme de Développement Stratégique de l'Éducation de Base 2012-2021, Ouagadougou, Gouvernement du Burkina Faso/MENA.

MENA, 2012b. Référentiel qualité de l'éducation de base, Ouagadougou, MENA/DGRIEF.

MENA, 2008, Lettre de politique éducative, MENA/DGEB.

MERCIER Estelle et SCHMIDT Géraldine, 2004. *Gestion des ressources humaines*, Paris, Lormont Pearson Éducation, e-Node.

MINTZBERG Henri, TREMBLAY Nathalie et TOMASINI Clara, 2011. *Manager. Ce que font vraiment les managers*, Paris, Vuibert. Traduction

NORTHHOUSE Peter G, 2016. *Leadership. Theory and Practice*, (7th edition). London : United Kingdom : SAGE publications

- OUÉDRAOGO Parfait, 2018.** L'encadrement pédagogique des enseignants du primaire au Burkina Faso. Une analyse comparative des représentations des visites d'écoles et de classes des acteurs impliqués, Mémoire de fin de formation à l'emploi d'inspecteur du premier degré, Koudougou. ENS/UK, ?p.
- PAQUAY Léopold, NIEUWENHOVEN Van Catherine et WOUTERS Pascale, 2010.** L'évaluation, levier du développement professionnel: Tensions, dispositifs, perspectives, Bruxelles, De Boeck.
- PARE Inissa, 2006.** Les rapports de travail entre directeurs d'école et adjoints : États des lieux et perspectives. Cas de la Province des Balé, Mémoire de fin de formation à l'emploi d'inspecteurs de l'enseignement du premier degré, Koudougou, ENS/UK.
- PELLETIER Guy, 2017.** « Devenir dirigeant en éducation. Défi d'identité, défi de savoir d'action ». *Revue de la Recherche en administration de l'Éducation*, 1/I, p. 31-48.
- PELLETIER Guy, 2013.** Le leadership en éducation : une double perspective. *Revue Éducation Canada*, 53/IV, http://www.edcan.ca/articles/le_leadership_en_education_/?lang=fr.
- PIOT Liesberth et KELCHTERMANS Geert, 2014.** « Le leadership dans les organisations scolaires contemporaines : les leçons tirées de la revue de la littérature anglo-saxonne ». Dans, M. Garant et C. Letor (dir.). *Encadrement et leadership*, pp.23-38.
- RAYNAL Serges, 2009.** « Gouvernance et développement durable », *La Revue Des Sciences de la Gestion*, 240/5, p. 17-28.
- ROBINSON V M, 2010.** « From instructional leadership to leadership capabilities.»: *Empirical*.
- ROQUE Jules, 2017.** « L'impact d'une initiative de formation internationale sur la notion de leadership et pratiques professionnelles des directions d'école », *Revue des Sciences de l'Éducation*, 43/2, p.153-189
- ROUZEL Joseph, 2012.** Pourquoi l'éducation spécialisée ? Paris, Dunod.
- SAWADOGO Oumarou, 2016.** Les facteurs explicatifs de la faible maîtrise du français par les enseignants formés dans les écoles normales des enseignants du Primaire, Mémoire de fin de formation à la fonction d'inspecteur de l'enseignement du premier degré, Koudougou, ENS/UK.
- ST-GERMAIN Michel, 2002.** Le leadership constructiviste: une solution au paradoxe de l'individualité et de la normalisation, Dans, L. Langlois et C. Lapointe (dir.). *Le leadership en éducation*, Montréal : Édition La Chenelière/Mc. Graw-Hill, pp. 113-148
- SIMARD Jeanne, MORENCY Marc-André et LAROUCHE Cathérine, 2017.** La direction d'école : entre droit, déontologie, morale et éthique. *Revue de la Recherche en administration de l'Éducation*, 1/1, p. 64-82.
- SPELLANE James, P., HALVERSON Richard R. et DIAMOND John, 2008.** « Théorisation du leadership en éducation : une analyse en termes de cognition située ». *Education et sociétés*, 21/1, p.121-149.
- TREMBLAY Carolle, 2014.** Le portfolio d'apprentissage à la formation professionnelle: le cas des programmes du secteur de la santé. Dans, M.-J. Durand et N. Loyer (dirs.), *L'instrumentation pour l'évaluation. La boîte à outils de l'enseignant évaluateur*. Montréal : Marcel Didier inc, pp. 219-249.
- ZANGA Oumarou, 2008.** La formation administrative des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire public: état des lieux et perspectives pour un renforcement de leurs compétences, Mémoire de fin de formation à l'emploi d'inspecteur de l'enseignement secondaire, Koudougou, ENS/UK, 85 p.