La présente étude a pour but de connaitre et de mieux comprendre les représentations qu'ont les chefs d'établissement des écoles conventionnées protestantes du leadership scolaire. La question de recherche qui a guidé ce travail est celle de savoir comment les chefs d'établissement perçoivent-ils le leadership dans les écoles protestantes au Sud-Kivu. Abordant la question méthodologique pour cette étude, j'ai opté pour l'approche qualitative de recherche et plus exactement, l'interview semi-structurée a été utilisée comme méthode de récolte des données et pour l'analyse des données et l'interprétation des résultats, j'ai fait recours à l'analyse du contenu. Les résultats montrent que la perception du leadership par les chefs d'établissement est focalisée sur les aspects administratifs pour la plupart. Leur perception touche légèrement les aspects du leadership transformationnel et pédagogique. Ils ne mettent pas l'accent sur l'aspect de la justice et de la qualité de l'enseignement. En rapport avec la question voulant savoir la représentation que se font les chefs d'établissement du leadership scolaire, les résultats ont monté que ces chefs d'établissement ont compris que la gestion efficace de l'école n'est pas l'apanage d'une seule personne quelles que soient ses qualités intellectuelles, morales et sociales mais plutôt acquiert l'implication des autres acteurs éducatifs. En plus, les réponses des chefs d'établissement ont montré qu'ils luttent pour le rayonnement de leurs écoles respectives dans le sens qu'ils enracinent les valeurs protestantes dans la formation des élèves avec comme focus le gout de l'excellence. Cette étude révèle que dans les écoles ou la direction exerce un leadership efficace, il y a une influence significative sur la qualité de l'organisation et sur la réussite des élèves.

Vunanga Karhakabire Meschac détient une Maîtrise en Education de Qualité pour les Pays en voie de Développement. Il est Coordinateur des Ecoles Conventionnées Protestantes au Sud-Kivu en République Démocratique du Congo depuis 1997. En plus, il est formateur en pédagogie active et participative et en éducation à la paix. Il a fait ses études universitaires à l'Université de Kisangani où il a obtenu son diplôme de licence en Sciences de l'Education, orientation Administration et Inspection scolaires

ISBN 978-9-9977023-5-7

Karhakabire, V. M.

Le Leadership Scolaire dans les Écoles Protestantes

Brot für die Welt

New Perspectives on Quality Education in Sub-Saharan Africa

Edited by Christine Nyiramana, Susanne Ress, Tharcisse Gatwa, Annette Scheunpflug and Penine Uwimbabazi

Le Leadership Scolaire dans les Écoles Protestantes : Expériences des Chefs d'Établissements au Sud-Kivu

Meschac Vunanga Karhakabire

PIASS PUBLICATION SERIES N° 33

LE LEADERSHIP SCOLAIRE
DANS LES ÉCOLES PROTESTANTES

Nouvelles Perspectives pour une Education de Qualité en Afrique Subsaharienne

Edited by Christine Nyiramana, Susanne Ress, Tharcisse Gatwa, Annette Scheunpflug and Penine Uwimbabazi

Au cours des dernières décennies, les acteurs politiques nationaux et internationaux ainsi que les enseignants, les parents, les dirigeants communautaires et les organisations confessionnelles ont réalisé de grands progrès en matière d'accès à l'éducation. Aujourd'hui, dans le monde entier, plus d'enfants que jamais sont scolarisés. Pourtant, être à l'école ne suffit pas. Ces améliorations exceptionnelles de l'élargissement de l'accès à la scolarisation exigent des efforts soutenus pour assurer la qualité de l'enseignement dispensé dans les écoles. Cette série présente de nouvelles découvertes sur les dimensions de l'éducation de qualité dans le contexte de l'Afrique subsaharienne. Les auteurs de cette série ont mené leurs recherches dans le cadre du *Programme International de Master en Qualité de l'Éducation dans les Pays en Développement* (IMPEQ) de l'Université de Bamberg, en partenariat avec l'Université Protestante du Rwanda, l'Université Libre des Pays des Grands Lacs en République Démocratique du Congo et l'Université Évangélique du Cameroun. La recherche a été rendue possible grâce au financement de Pain du Monde, l'agence de développement et de soutien des églises protestantes d'Allemagne. Les monographies de cette série soulignent l'importance de la formation continue des enseignants et, plus encore, le rôle central d'un leadership efficace pour la promotion des politiques et des pratiques éducatives répondant aux besoins de tous les élèves.

DEDICATION

Je dédie ce mémoire :

Aux chefs d'établissement des Ecoles Conventionnées Protestantes au Sud-Kivu pour lesquels j'ai une admiration pour une gestion efficace des écoles protestantes.

A ma famille, mon épouse et mes enfants qui m'ont soutenu pendant ce parcours et qui ont su être patients et compréhensifs.

Au staff IMPEQ, Professeur Annette Scheunpflug et toute l'équipe pour leur encadrement, patience et générosité. Leurs conseils m'ont été d'une grande aide et m'ont permis de m'améliorer de jour en jour et de beaucoup apprendre.

Le Leadership Scolaire dans les Écoles Protestantes : Expériences des Chefs d'Établissements au Sud-Kivu

Meschac Vunanga Karhakabire

Brot
für die Welt

All rights reserved.
No part of this book may be reproduced in any form by print, photo-print, microfilm or any other means without written permission from the publisher.

© PIASS, 2021
Butare-Huye
Email: fathebu@yahoo.fr

ISBN 978-99977-0-235-7

ISBN 978-9-9977023-5-7

978-99977-0-254-8 (E-book)

TABLE DES MATIERES

LISTE DES ABREVIATIONS.....ix

PRÉFACE DES ÉDITEURS DE LA COLLECTION.....xi

PRÉFACE ET REMERCIEMENT DE L'AUTEUR.....xv

1. INTRODUCTION.....1

1.1 Contexte et problématique.....2

1.2 Question de recherche.....14

1.3 L'argumentation de la thèse.....15

2. ETAT DE LA RECHERCHE SUR LE LEADERSHIP SCOLAIRE ET LE PROFIL PROTESTANT.....17

2.1 Le leadership scolaire.....17

2.2 L'importance du leadership scolaire.....20

2.3 Les spécificités du leadership exercé en milieu scolaire.....21

2.4 Les styles du leadership scolaire.....30

2.5 Les qualités ou exigences d'un leadership efficace.....31

2.6 Le protestantisme et l'éducation.....33

2.7 Conclusion partielle.....41

3. METHODOLOGIE.....43

3.1 Description de l'approche qualitative.....43

3.2 Echantillon.....45

3.3 L'interview comme méthode de collecte des données.....49

3.4 Analyse du contenu comme méthode d'analyse des données.....55

3.5 Problèmes rencontrés et limites des données.....58

4. DESCRIPTION DES RESULTATS SUR LE LEADERSHIP SCOLAIRE DANS LES ECOLES PROTESTANTES AU SUD-KIVU.....59

4.1 Description des résultats.....60

4.2 Synthèse des résultats.....72

5. DISCUSSION DES RESULTATS : LE GOUT DE L'EXCELLENCE ET LA PROMOTION DE LA COLLABORATION AVEC LES PARTENAIRES EDUCATIFS ENTANT QU'ASPECTS IMPORTANTS POUR LE RAYONNEMENT D'UNE ECOLE PROTESTANTE.....81

5.1 Promotion du leadership scolaire comme une nécessité pour une gestion efficace.....83

5.2 Nécessité de la collaboration pour le développement de l'école 90

5.3 Gout de l'excellence pour le rayonnement de l'école protestante 92

6. CONCLUSION.....95

6.1 Suggestions sur le plan pratique.....96

6.2 Suggestion sur le plan des sciences de l'éducation.....97

ANNEXES.....98

I Guide d'entretien.....98

II Informations supplémentaires à récolter auprès des interviewés.....99

REFERENCES.....100

RESUME.....109

ABSTRACT.....110

LISTE DES ABREVIATIONS

AFD	Agence Française de Développement
CE	Chef d'Etablissement
CERI	Centre de Recherches Internationales
CTB	Coopération Technique Belge
DEPS	Département de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Professionnel
ECP/SK	Ecoles Conventionnées Protestantes au Sud-Kivu
EPSP	Enseignement Primaire, Secondaire et Professionnel
EPT	Education Pour Tous
IMPEQ	International Master's Program for Educational Quality
MINEPSP	Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Professionnel
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Economique
ONU	Organisation des Nations Unies
PAP	Pédagogie Active et Participative
PISA	Programme for International StudentAssessment
PNUD	Programme des Nations Unies pour le Développement
PPP	Présentation Power Point
RDC	République Démocratique du Congo
SERNAFOR	Service National de Formation
ULPGL	Université Libre des Pays de Grands Lacs
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Préface des éditeurs de la collection

Outre le fait que l'achèvement de la scolarité obligatoire s'est sensiblement amélioré au cours des vingt dernières années, l'atteinte de la qualité de l'éducation pour tous reste un défi majeur en Afrique sub-saharienne, où de nombreux enfants n'atteignent pas les compétences de base en lecture et en calcul à la fin du cycle scolaire primaire (UNESCO, 2014). Pour améliorer la performance globale des systèmes éducatifs et soutenir les résultats scolaires des élèves, il est donc primordial de mettre l'accent sur une éducation de qualité. Une éducation de haute qualité nécessite des recherches de haute qualité également, combinant une connaissance subtile des théories de l'éducation, des méthodes de recherche adéquates et une sensibilité contextualisée aux réalités locales lorsqu'elles font face aux forces politiques, économiques, sociales et historiques mondiales. Si elle est abordée selon une approche de recherche de haute qualité, chaque dimension imaginable de l'éducation (accès à l'école, approches didactiques et pédagogiques, contenu et compétences académiques) se présente comme un défi qui soulève de nombreuses questions et peu de réponses factuelles. Pour néanmoins se frayer un chemin vers des réponses indispensables, il faut une intelligence robuste, de la diligence, de la créativité et une communauté de chercheurs engagés et favorables à des feedback critiques. Les monographies de la présente collection m'ont permis d'examiner attentivement les concepts et les théories de l'éducation en ce qui concerne l'éducation de qualité en Afrique subsaharienne, cas du Sud-Kivu en RDC. Elles couvrent de nombreux sujets allant des compétences en leadership aux approches par les compétences et centrées

sur les apprenants, à l'activation cognitive, aux capacités de la pensée critique, et aux approches pédagogiques inclusives et socialement adaptées. Les monographies vont au-delà de la théorie en ce qu'elles réfléchissent aux implications pratiques des résultats de la recherche. Les auteurs développent des analyses approfondies fondées sur une connaissance profonde et des expériences dans le contexte où la recherche a été menée. Ils formulent des recommandations qui touchent les niveaux de scolarisation macro, méso et micro. De cette manière, la série offre un espace collectif aux chercheurs africains émergents pour débattre de leurs recherches en éducation afin de rendre publiques les leçons pouvant permettre de maîtriser les défis de l'éducation au XXIe siècle partout dans le monde. Ainsi, dans le présent ouvrage, l'auteur s'attaque courageusement à l'un des aspects les plus importants du développement de la qualité de l'éducation : le leadership. L'objectif visé dans ce travail est de comprendre la manière dont les chefs d'établissements scolaires perçoivent le leadership en République Démocratique du Congo. Pour ce faire, l'auteur procède à une recherche qualitative à travers des entretiens semi-structurés qu'il mène dans les Ecoles Conventionnées Protestantes auprès des chefs d'établissement primaires et secondaires du Sud-Kivu. Les aspects abordés portent aussi bien sur les préoccupations pédagogiques que sur la recherche de l'excellence, l'identité protestante, la collaboration avec le personnel et les partenaires. Les résultats de cette recherche montrent que même si le leadership identifié dans les Ecoles Conventionnées Protestantes du Sud-Kivu est essentiellement administratif, les chefs d'établissements scolaires sont ouverts à en apprendre davantage sur

les aspects transformationnels et pédagogiques en vue d'améliorer la collaboration, les politiques de recrutement des enseignants et l'identité protestante. A travers une argumentation méthodique et précise, il montre une très bonne compréhension de la complexité de la notion du leadership scolaire. Il met ainsi clairement en lumière, les dimensions qu'il convient de renforcer en ce qui concerne le leadership en milieu scolaire tant au primaire qu'au secondaire.

Préface et remerciement de l'auteur

Les pratiques exercées en milieu scolaire m'encouragent à consacrer mon temps dans cette réflexion à vouloir développer chez les chefs d'établissement scolaires des écoles protestantes au Sud-Kivu pour observer leurs qualités de leadership.En effet, les pratiques actuelles du pilotage des écoles s'inscrivent dans une longue tradition bureaucratique de la gestion et du contrôle, qui produit une série d'instances et de fonctions organisées en hiérarchie pyramidale. Mon expérience dans la gestion des Ecoles Conventionnées Protestantes, m'a amené à comprendre que le leadership s'acquiert. Le leadership n'est pas l'apanage d'un monde très fermé ou d'une catégorie des personnes nées pour commander. Les qualités essentielles du leadership s'acquièrent. Parler du leadership dans le contexte scolaire, fait appel à un mécanisme interactionnel par lequel une direction d'école répond aux besoins de ses subordonnées d'être orientés, soutenus et valorisés dans leurs actions. Le leadership de la direction et son style de gestion sont particulièrement importants dans le sens où ils peuvent directement influencer la qualité des interactions entre enseignants et direction, la motivation des enseignants, et donc leurs relations avec leurs élèves. Du point de vue pédagogique, les résultats de l'enquête mentionnent l'importance des stratégies que les chefs d'établissement mettent en place pour soutenir les enseignants et les élèves pour l'efficacité du processus d'enseignement-apprentissage. En plus le partage de leur leadership avec les conseils de gestion qui participe au processus décisionnel des écoles constitue un encouragement à construire ensemble une vision, une mission et à définir les objectifs à atteindre et

à mobiliser, motiver et inspirer les intéressés pour réaliser cette vision. Afin de pouvoir exercer une influence positive sur le développement des apprentissages des élèves, les directions scolaires doivent avant tout s'employer à (1) classifier les objectifs et moyens de les atteindre (2) veiller au développement professionnel de leur personnel (3) viser à réorganiser le travail au sein de l'établissement et (4) y piloter activement l'enseignement-apprentissage. La recherche sur l'efficacité scolaire distingue à ce propos deux approches du leadership : Le leadership instructionnel (pédagogique) orienté sur les tâches et les produits et cherche à améliorer les processus et mécanismes en place, la direction se chargeant de contrôler et de coordonner l'ensemble des démarches dans le but de favoriser la progression des élèves. Le leadership transformationnel centré sur le développement de la coopération entre le personnel, dans le but de produire une évolution durable de la culture de travail. Ce livre est le fruit de la contribution de beaucoup des personnes à qui j'ai l'obligation de remercier. Je tiens à remercier avant tout Professeur Annette Scheunpflug et toute son équipe qui contribuent dans une éducation scientifique. Leur enseignement de qualité m'a permis tant de choses ; particulièrement il m'a aidé à comprendre que les résultats scolaires dépendent de beaucoup de facteurs, à l'occurrence d'un bon leadership scolaire.

Je remercie aussi les camarades avec qui j'ai partagé tous les moments du programme de master. Leur encouragement et soutien m'ont été de grande importance.

Meschac Vunanga Karhakabire

1.

INTRODUCTION

La présente recherche s'inscrit dans le cadre d'une étude qualitative, et porte sur le leadership dans les écoles protestantes:expériences des chefs d'établissement des Ecoles Conventionnées Protestantes au Sud-Kivu en République Démocratique du Congo (RDC). La gestion des écoles protestantes présente une nouvelle vision qui implique les changements dans l'organisation de l'école. Ces changements visent l'amélioration du leadership scolaire du chef d'établissement. Ce dernier doit développer un nouveau genre de relations axées sur la coopération avec les enseignants et il doit établir un partenariat avec le milieu (parents, partenaires sociaux et économiques, etc.) Tout nécessite une adaptation du rôle du chef d'établissement afin de répondre à ces nouvelles responsabilités. En effet, il est reconnu que le leadership du chef d'établissement est essentiel au bon fonctionnement de l'école ; il exerce son influence sur la qualité, l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage des élèves (Heck, Larsen, &Marcoulides, 1990: 102).

Cette recherche a pour but de connaitre et de mieux comprendre les représentations qu'ont les chefs d'établissement des Ecoles Conventionnées Protestantes du leadership scolaire. Dans ce premier chapitre, je décris d'abord le contexte dans lequel se situe le problème

tout en soulignant la problématique à l'origine de l'étude sur le plan local et scientifique. Ensuite les questions de recherche qui sous-tendent la présente étude et qui montrent son intention, sont présentées. Enfin ce chapitre est clôturé par un argumentaire sur la thèse.

1.1 Contexte et problématique

Dans cette thèse, je vais traiter du leadership scolaire, en dégageant les perceptions qu'ont les chefs d'établissement de leur rôle comme leader scolaire. Cette thèse contextualisée dans le système éducatif congolais se focalise sur les pratiques du leadership scolaire au sein des Ecoles Conventionnées Protestantes au Sud-Kivu. Le système éducatif congolais a, depuis, les années 1977 connu une restructuration qui a conduit à la catégorisation des écoles selon qu'elles appartiennent à l'Etat ou aux Eglises ou aux autres particuliers et selon qu'elles sont prises en charges par l'Etat ou pas à savoir : des écoles gouvernementales ou étatiques et publiques, des écoles publiques basées sur la foi et les écoles privées. Dans ce chapitre, les aspects suivants seront traités : contexte, problème, question de recherche et la structure de la thèse.

1.1.1 Système éducatif en RDC

La signature de la convention de gestion des écoles nationales est un évènement important dans l'histoire du secteur éducatif et des relations entre l'Eglise et l'Etat en RDC. Cette convention a permis de définir clairement les tâches qui incombent à chaque partie pour une bonne formation de la jeunesse. L'Etat reste le premier responsable des écoles, il en est le pouvoir organisateur qui

définit la politique éducative et les Eglises deviennent des gestionnaires (Lala, 2002:258). Au vu de cette convention, les écoles se structurent en écoles publiques (écoles non conventionnées), écoles privées conventionnées subsidiées (écoles conventionnées catholiques, protestantes, kimbanguistes, islamiques, etc.) et en écoles privées agréées. C'est sur cette deuxième catégorie, c'est-à-dire les écoles privées conventionnées subsidiées (communément appelé enseignement confessionnel) que je focalise toute l'attention de cette recherche. Il sied de signaler que cette convention a été signée dans une situation d'incapacité, d'incompétence et de faiblesse de l'état pour gérer les écoles. Ces écoles furent rétrocédées aux Eglises dans un état de désorganisation (Lala, 2002 :259). Depuis cette rétrocession des écoles aux confessions religieuses, le fonctionnement de l'école en RDC a connu des profonds changements qui ont modifié la fonction du chef d'établissement. Avec la désorganisation des écoles et dans une situation où l'Etat n'est pas resté fidèle aux engagements pris, entre autres celui d'assurer la formation et le recyclage du personnel ; et de mettre des moyens à la disposition des églises pour le fonctionnement des écoles conformément à l'article neuf de la convention de gestion des écoles nationales (Mukata, 2014:57).

Cette démission de l'État a occasionné beaucoup de problèmes et des difficultés dans l'organisation et le fonctionnement des écoles. Ainsi, le rôle du chef d'établissement devrait changer pour faire face à tous ces maux qui rongent le système éducatif. En plus du rôle administratif qui était principalement le plus assumé, d'autres rôles devraient être assurés pour le développement de l'école. La transformation de celle-ci passe par le

nécessaire chemin de la direction de la vie pédagogique (Celis, 1990 : 46). Dans un contexte aussi exigeant sur le plan organisationnel, il n'est pas étonnant de constater que les dirigeants des églises recrutent certains chefs d'établissement pour occuper un poste de direction d'école sur base d'une influence ou de connaissance mettant de côté les compétences et expériences dans le domaine de la pédagogie et les valeurs protestantes (pour les écoles protestantes par exemple). En prenant comme critère de promotion l'appartenance à un groupe, l'influence au lieu de mettre en place des critères objectifs, il y aura à la tête des écoles des responsables incapables d'opérer des changements vers un enseignement de qualité, alors que la transformation de l'école passe par la direction scolaire avec un leadership efficace. Contrairement à cette manière de faire, et pour rendre la procédure aussi efficace, objective et transparente que possible, comme l'a souligné l'OCDE (2009), il est essentiel d'élaborer des cadres de référence systématiques décrivant les procédures de recrutement et les critères d'admissibilité. Les critères de sélection doivent couvrir un large éventail d'aspects, mettant en avant le talent, la compétence, l'expertise, ainsi que l'ancienneté dans l'enseignement (p.23). Les procédures de recrutement et de sélection des membres du conseil doivent pouvoir amener des candidats représentatifs et de qualité, motivés et disposant des compétences requises, à présenter leur candidature.

Hallinger et Murphy (1985) soutiennent que le chef d'établissement en tant que leader pédagogique, joue un rôle de premier plan dans chacune des facettes de la gestion de l'école (p.30). Barth (1990) abonde dans le même sens ;il affirme que la qualité des services éducatifs reliés

à l'enseignement et à l'apprentissage dépend en grande partie du chef d'établissement qui représente la clé du bon fonctionnement d'une école vouée à la réussite (p.48). Pour l'efficacité de l'action éducative, le chef d'établissement doit mettre en place un leadership qui est censé affecter les performances des élèves, un leadership qui influence les différents acteurs au sein de l'établissement scolaire (les enseignants, le personnel administratif, les élèves, les parents et les membres de communautés) à se concentrer sur le but conjointement choisi de favoriser l'apprentissage des élèves (Archaumbault, 2010:40).

1.1.2 Rôle du chef d'établissement pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement

La responsabilité de la direction scolaire sur les résultats au sein des écoles se matérialise selon l'OCDE (2005) dans la volonté de soutenir, d'évaluer et d'améliorer le niveau de qualité des enseignants. Les chefs d'établissements pourraient ainsi chercher à améliorer le niveau des enseignants par plusieurs méthodes telles que l'organisation des programmes scolaires et d'enseignement ; le suivi et l'évaluation des enseignants; la promotion de perfectionnement professionnel des enseignants et la construction de la collaboration entre eux (OCDE, 2005:24). Selon l'OCDE (2008), le chef d'établissement joue un rôle important pour la qualité de l'enseignement et pour le perfectionnement professionnel de l'enseignement en proposant des programmes de formation pour les enseignants et en incitant ces derniers à y participer (OCDE, 2008:9). Dumay considère le chef d'établissement comme un levier d'amélioration des performances (Dumay, 2009 cité par Kandaria, 2016:55).

De ce fait, il doit d'abord contrôler les activités au sein de l'établissement scolaire et encourager le développement professionnel des enseignants pour construire une relation de proximité avec les équipes pédagogiques (Perrenoud, 2009:18), ensuite amener les enseignants et les autres acteurs à transcender leurs croyances, leurs besoins et leurs valeurs au nom d'une vision collective (Bass, 1985:13) et cela en vue d'influencer la qualité et les résultats scolaires.Parlant de ce rôle du chef d'établissement scolaire, le «Recueil des directives et instructions officielles » régissant l'enseignement en RDC, met l'accent plus sur les qualités ou compétences personnelles du chef d'établissement que sur les qualités de leader. La circulaire N°DEPS/CCE/001/0099/85 du 15/04/1985 définit le rôle du chef d'établissement en ces termes: «Ce rôle se situe à quatre niveaux: rôle d'éducateur, rôle de pédagogue, rôle d'enseignant, rôle d'administrateur…». S'agissant du chef d'établissement-enseignant, la même circulaire précise : « Pour cela, il doit lui-même être un excellent professeur dans sa discipline » (Recueil, p.68).

Selon cette circulaire, il suffirait qu'un chef d'établissement scolaire soit bon éducateur, un bon pédagogue, un bon enseignant et un bon administrateur pour bien diriger une école. L'expérience montre pourtant que le fait de posséder ces qualités ne garantit pas que l'on sera capable de diriger une école. Il faut en plus souligner que la conception moderne du leader scolaire repose plus sur la capacité de mobiliser, de coordonner les qualités ou compétences collectives (des collaborateurs) que sur ses propres qualités pour l'atteinte des objectifs. Endrizzi& Thibet l'expriment en ces termes : avec le leadership, « il

ne s'agit en réalité pas de quelque autorité personnelle du chef qui irait imposer un «pouvoir pédagogique», mais de la fonction d'initiative pédagogique dont chaque professeur doit être porteur et qui doit être répartie entre les acteurs, et coordonnée par le chef d'établissement » (Endrizzi& Thibet 201:5). Par rapport aux pratiques courantes dans la province du Sud-Kivu, dans la plupart de cas, les chefs d'établissement tendent à se positionner dans une approche de leadership administratif ou vers d'autres styles de leadership que le leadership pédagogique. Pour ce faire, ils sont perçus comme des bureaucrates professionnels qui travaillent selon des normes établies par la hiérarchie. Ce genre de leadership peut provoquer de la méfiance et souffre ainsi d'une relation avec une vision négative du pouvoir. Cet aspect des choses constitue un justificatif de ma recherche.

Au cours des différentes visites organisées et des analyses de situation, il se dégage au niveau des écoles de succès et d'échecs dont sont responsables les chefs d'établissement dans leur fonction de leadership.Les écoles sont parfois confrontées à un certain nombre des problèmes à savoir: la négligence de la qualité au profit de la quantité, le manque d'infrastructures et l'absence de la politique d'entretien, la mauvaise gestion/gouvernance, le manque d'enseignants qualifiés, les conflits et les violences, le favoritisme et népotisme dans le recrutement, la recherche du gain et la corruption. Devant ce tableau sombre, dans les écoles protestantes, la qualité de l'enseignement ne fait que baisser et nécessite par conséquent un grand changement et des innovations pour l'amélioration de la situation (Iwaku, 2015:13). La transformation de l'école passe par le nécessaire chemin de la direction de la vie

pédagogique des écoles. Désormais, le directeur ne peut esquiver cette responsabilité qui lui est rappelée explicitement par la convention de gestion et ce, malgré l'attachement à des tâches administratives qui gangrènent toujours une bonne partie de son temps. Dans cet angle de vue, la science montre que la capacité des écoles à améliorer l'enseignement et l'apprentissage serait fortement influencée par les aptitudes de direction des chefs d'établissement et la volonté de la politique pour l'arrêt de ce qui déstabiliserait le système de travail (Matoko, 1996:139).Cette idée est corroborée par Heck, Larsen et Marcoulides (1990), selon eux, le leader pédagogique efficace se caractérise par sa capacité à développer un climat propice à l'enseignement et à l'apprentissage, par l'importance qu'il accorde au succès de l'élève et par le support qu'il fournit aux enseignants. Ils ajoutent que le leader efficace sait faire preuve d'humilité, pose des questions, reconnaît ses faiblesses et les accepte, ce qui peut le rapprocher des enseignants et des élèves (p.106). Pour l'OCDE (2009), la direction d'établissement influe sur les résultats des élèves lorsqu'elle crée les conditions permettant aux enseignants d'améliorer les méthodes pédagogiques et l'apprentissage des élèves. Le directeur affirme ainsi adéquatement son leadership dans diverses fonctions liées à l'organisation et au programme d'enseignement, exerce une influence sur le rendement des enseignants et des élèves en posant des gestes qui façonnent le climat de l'école (p.14).

1.1.3 Discours basé sur le rôle des directeurs

Concernant le discours scientifique et eu égard à la thématique, la présente thèse se réfère à une grande

réflexion conceptualisée des chefs d'établissement sous la notion du leadership scolaire. En effet, le leadership exercé par les responsables à tous les niveaux doit avoir pour focus:la productivité et le climat scolaire. La productivité et le climat s'influencent réciproquement et peuvent créer de meilleures prestations au profit des élèves dans le cadre d'une école qui remplit mieux sa mission, à savoir la réussite scolaire des élèves, par un enseignement de qualité, efficace et équitable (Luthi, 2010:10). La question de la qualité de l'enseignement est tributaire entre autres de la manière dont l'école est gérée. Cette question est confrontée à plusieurs défis dont le changement dans l'organisation de l'école. Selon Brault (2004), l'établissement scolaire et son climat scolaire jouent un rôle significatif dans la réussite scolaire. L'influence de l'établissement scolaire représente ainsi presque 30% de variance des résultats des élèves après avoir contrôlé les variables familiales et individuelles des élèves. Selon cet auteur, les comportements des élèves à l'école, leur assiduité scolaire et leur réussite scolaire sont influencés par l'école (p.56).

De plus, Bressoux (1995) déclare que la majorité des chercheurs intéressés par cette question de leadership scolaire est d'accord pour dire que « ce qui se passe en classe dépend pour partie de ce qui se passe dans l'école. Cela implique dès lors que l'école soit un tout suffisamment homogène». Dans ce contexte, l'auteur décrit le rôle du directeur dans l'établissement comme un leader pédagogique qui peut influencer les équipes pédagogiques par la création d'une stratégie précise de sa direction connue par ses équipes (p.281). Il mentionne également l'impact de la variable du climat scolaire qui

consacre l'unité de l'école (p.281). Ainsi, il s'y dégage que les chefs d'établissement sont capables d'avoir une influence significative sur l'acquisition de compétence de base des élèves (Steward, 2006:18). Des études publiées entre 1978 et 2006, fournissent également des preuves sur les liens entre le leadership de la direction et les résultats des élèves (Dumay, 2009 cité par Kandaria, 2016:55). Des conclusions ressortent de ces recherches montrent que le leadership transformationnel a des faibles effets sur les résultats des élèves. Mais, ce type de leadership a plus d'impact sur les attitudes des enseignants (leur engagement et leur satisfaction), sur la perception du climat au sein de l'établissement et sur la culture de l'établissement (p.56). A l'inverse, le leadership pédagogique permet davantage de comprendre les différences de performance entre écoles. Les études de leadership pédagogique (qui ont utilisé des modèles similaires à ceux qui ont été utilisés dans le groupe de leadership transformationnel) ont fait ressortir que la taille d'effet était, en moyenne, trois fois plus grande que celle du leadership transformationnel (p.57).

Dans le même ordre d'idées, Robinson, Lloyd et Rowe (2008) indiquent la raison pour laquelle l'effet du leadership pédagogique sur la performance scolaire est supérieur à celui du leadership transformationnel. Pour ces chercheurs, le leadership transformationnel est basé plus sur la relation entre le personnel de l'établissement et la direction au sein de l'établissement (p.36). Le leadership pédagogique n'implique pas seulement la construction d'équipes collectives et le partage des visions inspirantes entre eux, il concerne également certaines relations de travail très pédagogiques et spécifiques (Dinham, 2012:24). Les recherches sur la qualité montrent

qu'un bon leadership est un indicateur pour arriver aux compétences de gestion des chefs d'établissement. En effet, depuis la mise en évidence de son importance comme facteur d'amélioration de la performance scolaire, le leadership des directions d'école a été considéré comme la pierre angulaire du changement dans les écoles. Dans ce sens, Edmonds (1979:22) considère que « l'une des caractéristiques les plus pertinentes des écoles efficaces est un fort leadership exercé par l'administrateur, sans lequel les éléments disparates du bon fonctionnement scolaire ne peuvent jamais être mis et gardés ensemble ». L'OCDE (2012) considère pour sa part que le leadership des directions d'école est le point de départ pour transformer les écoles et améliorer leur performance (p.3). Dans le contexte ou l'école doit s'améliorer, le leadership dans les écoles protestantes fait mention de l'autonomie du chef d'établissement pour l'amélioration des résultats scolaires des élèves à travers la prise des décisions sur les programmes d'enseignement, le choix et le perfectionnement des enseignants. Il est donc indispensable que le chef d'établissement jouisse de la liberté et soit responsable du développement organisationnel et pédagogique de l'école.

Le Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA) lancé par l'OCDE en 1997, pour recueillir des données sur la performance des élèves au niveau international révèle, que « la performance en sciences tend à être plus élevée dans les pays où les chefs d'établissement font état d'une plus grande autonomie » (PISA, 2006:42). L'analyse de données en termes de comparaison internationale montre que dans les pays où les directeurs déclarent avoir l'autonomie

dans la prise de décision, « les résultats moyens des élèves sont généralement meilleurs » (PISA, 2006:42). Dans le même ordre d'idée, l'OCDE a consacré deux ouvrages sur la direction d'établissements scolaires : « Améliorer la direction des établissements scolaires, Volume 1 et 2 ». Un des auteurs, explique dans le rapport « School Leadership » l'effet de l'autonomie des directions d'établissements scolaires. Selon ce rapport, l'autonomie permet aux directeurs d'influencer les résultats scolaires des élèves. Dans ce même rapport, les recherches montrent également que les directeurs d'établissement « peuvent faire une différence dans les performances des écoles et des élèves s'ils jouissent d'une plus grande autonomie pour prendre les décisions importantes (Nusche, 201:27). La responsabilité de la direction sur les résultats au sein des établissements jouissant d'autonomie selon l'OCDE se matérialise dans « la volonté de soutenir, d'évaluer et d'améliorer le niveau de qualité des enseignants». Cette volonté construit une condition principale pour développer l'efficacité de la direction d'établissement d'enseignant. Selon le rapport de l'OCDE (2005), « la qualité des enseignants est le premier déterminant des résultats des élèves » (OCDE, 2005:8).

Ceci implique que les directeurs pouvaient ainsi chercher à améliorer le niveau des professeurs par plusieurs méthodes telles que l'organisation des programmes scolaires d'enseignement, le recrutement des enseignants, la promotion du perfectionnement professionnel des enseignants et la construction de la collaboration entre eux (p.8). En plus, l'utilisation stratégique des ressources et leur harmonisation avec des objectifs pédagogiques est également une des responsabilités de la direction vis-

à-vis des résultats. Ainsi les chefs d'établissement dans les écoles jouissant d'une certaine autonomie auraient la liberté de diriger les ressources humaines et financières et de prendre des décisions. Donc, les directeurs ne peuvent pas être responsables à 100% des résultats scolaires s'ils ne peuvent choisir ou s'ils ne peuvent pas participer au choix de leur équipe pédagogique (Pont, Nusche, et Moorman, 2009:35). Faisant lecture de ce qui précède, il en découle que les enseignants ne peuvent exceller qu'à condition de bénéficier d'un programme d'encadrement professionnel satisfaisant conçu par le chef d'établissement pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage. Au fait, ce sont les enseignants qui font la qualité d'un système éducatif. Il est donc essentiel de valoriser le potentiel des enseignants afin d'améliorer la qualité de l'apprentissage. Il est solidement établi que l'éducation gagne en qualité dès lors que les enseignants bénéficient d'aide et de soutien (UNESCO, 2014:3). La direction scolaire a donc le devoir d'exercer un leadership qui conduit et mobilise le personnel à la mise en œuvre effective du programme d'enseignement, mais qui en même temps tient compte du professionnalisme de l'enseignant qui le promeut, l'appuie et le stimule. On en arrive nécessairement au concept d'un leadership pédagogique partagé qui met au cœur de son action une culture de la formation continue (Campusano, 2006:9).

Enfin, il est important de relever que depuis l'avènement du 3^{éme} millénaire tous les pays du monde s'efforcent d'assurer l'éducation pour tous (E.P.T) comme l'un des objectifs du millénaire en se référant aussi aux résolutions de la conférence de Jomtien en 1990 et au cadre de Dakar en 2000. « Un nouveau consensus et une nouvelle

dynamique se créent autour de l'impératif d'amélioration de la qualité de l'éducation» (UNESCO, 2005:21). En d'autres termes les efforts des différents pays en éducation sont orientés à la fois du côté de la qualité et de la quantité. Il ne faut pas seulement augmenter le nombre des personnes scolarisées, il faut aussi penser à la qualité de ce qu'ils apprennent et cela à travers un leadership efficace du chef d'établissement. Le chef d'établissement joue un rôle de premier plan dans l'amélioration des résultats de l'école, en influant sur la motivation et la capacité des enseignants et sur le climat et l'environnement de travail et d'acquisition des connaissances (OCDE, 2009:12).

Nous venons de présenter le contexte et la problématique qui mènent à l'objectif de cette étude qui est celui de mieux connaître le leadership scolaire du chef d'établissement des Ecoles Conventionnées Protestantes au Sud-Kivu et de comprendre leur rôle comme leader pédagogique à partir de leurs représentations par rapport à la gestion d'une école. Dans la même perspective, cette étude tente de répondre à la principale question dans les lignes ci-après.

1.2 Questions de recherche

Eu égard au contexte et à la problématique annoncés ci-haut, la présente recherche tente de répondre à la question suivante:Comment les chefs d'établissement perçoivent-ils le leadership scolaire dans les Ecoles Conventionnées Protestantes au Sud-Kivu ? De cette question, il en découle deux sous-questions dont la première consiste à savoir (1) Quel genre de leadership les chefs d'établissement des Ecoles Conventionnées Protestantes au Sud-Kivu appliquent-ils conformément

au profil protestant ? et (2) la deuxième est celle de savoir quelles sont les représentations qu'ont les chefs d'établissement du leadership scolaire dans les Ecoles Conventionnées Protestantes au Sud-Kivu ?

1.3 L'argumentation de la thèse

Cette thèse s'organise en six chapitres essentiels, hormis la liste des références. Le premier chapitre décrit le contexte et la problématique à l'origine de l'étude sur le plan local et scientifique, les questions de recherche. Le deuxième chapitre porte sur la revue de la littérature. Il est question de présenter le cadre de référence provenant de la documentation scientifique sur le sujet et de passer en revue la littérature sur le leadership scolaire, le protestantisme et son profil en matières éducatives. Le troisième chapitre contient les diverses composantes méthodologiques de la recherche, à savoir le type et la stratégie de recherche, les sources de données ainsi que les éléments relatifs à la collecte et au traitement de celles-ci. Dans le quatrième chapitre, les résultats de la recherche sont présentés en donnant une description des données cumulées suivie de l'analyse des résultats et enfin de leur interprétation.

Le cinquième chapitre porte sur la discussion des résultats. La discussion est faite sur base des résultats de la recherche du quatrième chapitre et de certains principes du protestantisme et théories de leadership scolaire qui sont décortiquées dans le deuxième chapitre. Cette discussion tient compte également des expériences personnelles. Enfin, dans le sixième chapitre la conclusion et les perspectives pour les prochaines recherches et pour les pratiques d'amélioration de la gestion des ressources

humaines sont formulées sur base de la discussion et les questions posées de recherche sont répondues. Une liste des différents ouvrages consultés est dégagée à la fin de cette recherche.

Après avoir présenté la problématique menant à l'objectif et à la question de recherche, le prochain chapitre est consacré à l'état de la recherche sur le leadership scolaire et le profil protestant.

2.

ETAT DE LA RECHERCHE SUR LE LEADERSHIP SCOLAIRE ET LE PROFIL PROTESTANT

Le présent chapitre porte sur la revue de la littérature sur le leadership scolaire et le profil protestant. Ainsi, le chapitre commence par présenter le leadership de manière générale en le relier spécifiquement au leadership scolaire. S'en suivra la description de l'importance du leadership scolaire avant d'aborder les spécificités d'un tel genre de leadership.Les styles du leadership seront discutés. Ce point conduira à réfléchir sur les qualités d'un leadership efficace. Le chapitre sera enfin clos par la réflexion et la description du protestantisme avec les éléments éducatifs y afférant.

2.1 Le leadership scolaire

Le leadership peut être vu comme «un processus consistant à influencer les objectifs de travail et les stratégies d'un groupe ou d'une organisation ; à influencer les acteurs d'une organisation à implanter des stratégies et à atteindre les objectifs ; à influencer le fonctionnement et l'identité d'un groupe et, finalement, à influencer la culture d'une organisation» (Brunet et Boudreault 2001 cité par Paul, 2010:14). La science continue en disant que

le leadership est un processus, c'est-à-dire qu'il y a une action transactionnelle entre le leader et les personnes qui le suivent (le leader les affecte et est également affecté par elles), il implique l'exercice d'une influence dans un contexte de groupe et entraîne l'atteinte d'objectifs communs à un groupe (Northouse, 1997:3). En plus, le rapport de l'OCDE sur le leadership présente le leadership comme un élément essentiel d'une bonne gouvernance dans une organisation. Il souligne également le fait que le leadership est une variable de première importance qui conduit à une amélioration de la capacité de gestion et de performances de l'organisation et qu'un accent mis sur le leadership agit aussi pour intégrer les différents éléments de la gestion des ressources humaines, notamment recrutement et sélection, formation et développement, gestion et performances, l'éthique de la fonction publique, et la planification prospective (Rapport OCDE 2001 cité par Lüthi, 2010:19).

Il existe de nombreuses théories sur le leadership.Elles cherchent à expliquer comment certains dirigeants peuvent réussir à faire en sorte que leurs subordonnés soient plus productifs et parviennent ainsi à favoriser l'atteinte des objectifs de leur organisation. Ces objectifs sont atteints grâce à la personnalité du leader ou à ses comportements, en fonction de la situation organisationnelle dans laquelle il se trouve ou comme le dit Kanter (1979), selon la position occupée dans l'organisation (p.169)

Le leadership exercé en milieu scolaire a des spécificités qu'il importe de connaitre pour établir les conditions d'un leadership porteur dans un contexte scolaire. Il a une influence significative sur la qualité de l'organisation de

l'école, sur la qualité des apprentissages et sur la réussite scolaire des élèves comme l'ont montré plusieurs études empiriques (Lüthi, 2010:33).La variable principale qui se dégage de ces définitions est donc celle de l'influence ; cette influence s'exerce dans la perspective d'une vision. La vision est donc considérée comme une composante de plus en plus importante du leadership, sans pour autant aveugler le leader dans le sens où il pourrait croire qu'il doit manipuler les enseignants et la culture de l'école pour les conformer à sa propre vision (Fullan cité par Lüthi, 2010:19). S'appuyant, entre autres, sur les travaux que décrivent l'influence du leadership des dirigeants d'entreprises sur l'organisation à laquelle ils appartiennent, des chercheurs du domaine de l'éducation se sont intéressés au leadership des différents intervenants qui jouent un rôle important dans l'éducation, d'où le terme « leadership éducationnel ». Ce dernier est défini comme étant l'influence exercée par des administrateurs, des parents, des enseignants et tout autre intervenant à qui l'autorité éducationnelle est accordée et reconnue par une communauté. Ce type de leadership, qui s'applique particulièrement au monde de l'éducation, a pris de l'importance dans les milieux anglo-saxons au cours des années 1980 (Langlois, 2002:20). Le leadership scolaire est effectif lorsque le directeur met en place un dispositif d'encadrement efficace des élèves et des enseignants. Il fait une bonne gestion pédagogique des enseignants, une utilisation optimale du corps professoral, le suivi dans les décisions, … (Paul, 2010:15). Pour plus des détails, voir le point 2.3.

2.2 L'importance du leadership scolaire

Le leadership de la direction et son style de gestion sont particulièrement importants dans le sens où ils peuvent directement influencer la qualité des interactions entre enseignants et directions, la motivation des enseignants, et donc leurs relations avec leurs élèves (Lüthi, 2010:31). Plusieurs études empiriques montrent que le leadership éducationnel a une influence significative sur la qualité de l'organisation de l'école, sur la qualité des apprentissages et sur la réussite scolaire des élèves (Waters, Marzano & McNulty, 2005 : 10). De plus, selon une étude récente effectuée en Angleterre, le leadership influence le climat scolaire et la motivation des enseignants, et par conséquent la qualité de l'enseignement et des apprentissages d'élèves : « School leaders improve teaching and learning indirectly and mostpowerfully through their influence on staff motivation, commitment and working conditions» (Leithwood, Day, Sammons, Harris et Hopkins, 2006:10).

Dans le même ordre d'idées, une autre recherche basée sur l'étude du PISA de 2000, a également monté l'influence positive que le management des ressources humaines et des relations au sein du corps enseignant pourrait avoir sur les résultats scolaires des élèves (Trippolini, 2008:181). Le leadership dans le milieu scolaire a donc une grande influence sur les écoles et les élèves. De ce fait la direction devrait être capable d'exercer son leadership de manière à influencer les divers acteurs de la communauté scolaire en fonction d'une vision et d'objectifs communs.

Le leadership éducationnel favorise le consensus et la cohésion autour de la vision de l'organisation, ce qui amplifie une relation étroite entre le leader et les acteurs

du milieu d'activités (Hallinger, 1992:24). Bref, il aide à l'accomplissement de la mission de l'école dans le sens de la qualité des apprentissages et de la réussite scolaire. Il est considéré comme la pierre angulaire du changement dans les écoles et un facteur d'amélioration de la performance scolaire. Dans le même sens, Gather-Thurler (1993) affirme que les nouvelles responsabilités des directeurs d'école exigent de mobiliser des connaissances, des habiletés et des attitudes en matière de pédagogie, d'autant plus que celles-ci ont une influence sur la qualité et l'efficacité de l'enseignement et, conséquemment, sur les conditions d'apprentissage des élèves (Gather-Thurler,1993:11).
Nusche (2013), un des auteurs de deux ouvrages de l'OCDE consacré sur la direction d'établissement scolaire, explique dans le rapport « school leadership »l'effet de l'autonomie des directions d'établissement scolaire. Selon ce rapport, l'autonomie permet aux directeurs d'influer sur les résultats scolaires des élèves. Le même rapport montre également que les directeurs d'établissement «peuvent faire une différence dans les performances des écoles et des élèves s'ils jouissent d'une plus grande autonomie pour prendre les décisions importantes» (p.13).

2.3 Les spécificités du leadership exercé en milieu scolaire

L'importance du leadership en milieu scolaire ainsi que le besoin de réflexion et de changement quant à la manière dont le leadership est exercé aident les écoles à développer des visions dans le but d'un enseignement et d'un apprentissage de qualité. C'est en effet bien la qualité de l'enseignement et la réussite scolaire des élèves qui sont au cœur des missions de l'école et qui devraient

correspondre à la finalité du leadership exercé en milieu scolaire (Bush & Glover, 2003:5). Selon de nombreux auteurs, dont Sergiovanni, les écoles, en tant que lieux particuliers, ont également besoin d'un leadership spécifique, dans le sens du leadership éducationnel (Sergiovanni, 1996:14). En effet, la compréhension du concept leadership a été l'une des grandes préoccupations de la recherche en administration scolaire. Dès les années 60, des recherches ont porté sur la spécificité du leadership en milieu éducationnel, puis le concept de leadership éducationnel a pris une importance grandissante au début des années 70 dans la littérature anglo-saxonne traitant de l'administration scolaire, pour donner suite à une réflexion sur les missions des directeurs d'établissement(Langlois & Lapointe, 200 :79).

Parmi les différentes approches du leadership éducationnel, celles du leadership transformationnel et du leadership pédagogique sont celles qui ont suscité le plus d'intérêt des chercheurs. Le leader transformationnel est celui qui peut transformer les motivations de ses subordonnées pour les amener à se dépasser. Le leadership pédagogique, quant à lui, réfère précisément à l'influence exercée par les professionnels de l'éducation sur l'enseignement et l'apprentissage (Lafond, 2008:21). En plus, le leadership moral ou éthique appliqué à la gestion scolaire est considéré comme une centrale du leadership scolaire. En effet, par ses règles, ses codes de vie et ses orientations pédagogiques, l'école est imprégnée des valeurs et principes moraux ; toute décision même technique a des implications morales (Langlois 2002:43). Les programmes novateurs de perfectionnement en leadership éducationnel mettent en évidence la multiplicité des caractéristiques et

des pratiques du leadership en milieu scolaire à savoir le leadership administratif, transformationnel et instructionnel/ pédagogique qui est décrite dans la section suivante.

2.3.1 Le leadership administratif

Le leadership administratif apparait le plus utilisé. Il se focalise sur l'implémentation des instructions officielles, les normes et sur les réunions administratives. Selon Barrère (2006) dans le cadre du leadership administratif, le travail du chef d'établissement se structure en trois parties à savoir:administrative, relationnelle et décisionnelle (p.13). La première occupe une grande partie de son temps par des mails et des courriers. La deuxième décrit les relations différentes c'est-à-dire formelles et informelles que réalise un chef d'établissement (avec les élèves, les enseignants, le personnel non enseignant, les parents, la hiérarchie) de plusieurs façons (réunions, téléphone).

L'aspect relationnel, selon l'auteur, est très important dans le travail de directeur afin d'être en courant dans un contexte changeable. Enfin, la prise de décisions est considérée comme troisième partie du travail de chef d'établissement séparée du travail administratif (qui ne semble pas pourtant très loin de la première partie) (Barrère, 2006:40). Le même auteur démontre également (durant une enquête menée sur 43 établissements) que la plupart de chefs d'établissements souffrent des tâches administratives qui prennent plus de 50 % de leur temps. Ces tâches sont caractérisées comme routinières et inévitables et accompagnées par des actes variés réalisées en même temps (p.48). Ce processus d'influence basé sur l'autorité bureaucratique met en exergue le pouvoir légitime et le respect des règles et de la tradition. Il y a ainsi

des chefs d'établissement qui perçoivent leur rôle dans l'établissement comme administratif, minimisant ainsi leurs responsabilités relatives aux activités pédagogiques et, à ce titre, ils s'éloignent volontairement de l'environnement de la classe (Hallinger, 2003:24). Le chef d'établissement se trouve ainsi tiraillé entre les exigences des normes administratives prescrites et les attentes des enseignants, des parents et des membres de la communauté, sans compter le défi constant de devoir faire mille choses à la fois. Le leadership administratif seul ne suffit donc pas pour que le chef d'établissement accomplisse valablement son travail. Il a besoin de recours à d'autres formes telles que le leadership transformationnel traité dans le point suivant.

2.3.2 Le leadership transformationnel

Le leadership transformationnel est un processus qui change et transforme les gens ; il inclut la prise en compte des motivations des membres de l'organisation et la satisfaction de leurs besoins tout en les considérant dans toute leur humanité. Il occupe une position centrale dans le processus de changement, mais il doit faire en sorte que les autres membres de l'organisation soient, eux aussi, impliqués dans le processus (Northouse, 2013:27).

Selon Leithwood (2005), trois éléments essentiels constituent la forme du leadership transformationnel. D'abord, le leadership transformationnel s'articule autour d'une vision de l'école en développant les objectifs spécifiques et des priorités avec un souci de maintenir les attentes élevées en termes de performance. La capacité de fixer et d'adopter une vision est considérée de plus en plus comme un élément important du leadership.Ensuite, le leadership transformationnel veillera au développement

du personnel en assurant une stimulation intellectuelle et en octroyant un support individuel et un modèle des pratiques et des valeurs à promouvoir. Le personnel devient plus investi dans le travail et plus engagé dans le résultats poursuivis par l'école. Et enfin, le leadership transformationnel développe une culture de l'école en créant une structure pour favoriser la participation à la prise des décisions et en créant des relations communautaires productives (p.26). Selon Moisset et Toussaint (2003), ces éléments favorisent une vision stratégique claire de la direction, son engagement au développement de l'école, sa capacité à communiquer ouvertement avec ses enseignants notamment au niveau des changements organisationnels, un climat de travail ouvert et favorisant le travail d'équipe ainsi qu'un milieu qui soit source de soutien et de sécurité (p.38).

L'objectif du leadership transformationnel est l'amélioration des capacités individuelles et collectives de résolution de problèmes chez les membres de l'organisation. Ces capacités sont exercées par l'identification des objectifs à atteindre et les pratiques à utiliser pour leur réalisation. (Leithwood, Begley, & Cousins, 1994:25). Le leadership transformationnel permet le développement du processus de capacitation dans lequel les enseignants peuvent contribuer à la vision de leur école. Une littérature sur la gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire montre qu'il y a un nombre de facteurs favorisant l'«empowerment» des enseignants.

Ces facteurs sont entre autres une vision stratégique claire de la direction, un engagement fort quant au développement de son école, de bonnes relations entre

la direction et les enseignants, la capacité de la direction à prendre le risque d'une communication ouverte avec ses enseignants (notamment au niveau des changements organisationnels), un climat de travail ouvert et favorisant le travail d'équipe, ainsi qu'un milieu qui soit source de soutien et de sécurité. En bref, lorsqu'une direction d'école délègue, encourage, informe et écoute les enseignants, elle contribue au développement de leur «empowerment» (Moisset &Toussaint, 2003:42). Le leadership transformationnel renvoie à la capacité d'un directeur à amener les acteurs à transcender leurs intérêts personnels et à transformer leurs croyances, leurs besoins et leurs valeurs au nom d'une vision collective (Bass, 1985:19). C'est en fait la capacité du leader à transformer les énergies déployées par les collaborateurs de façon à les amener à être plus motivés dans l'atteinte des résultats et des objectifs désirés, tant sur le plan individuel que sur le plan organisationnel. Ainsi donc, le leader est une source d'identification et de motivation auprès de ses personnels. Il incite les dirigés à transcender les intérêts personnels au profit de ceux de la collectivité. Il exprime une vision attrayante et inspirante et fait une communication optimiste autour de l'atteinte des objectifs futurs en donnant un sens aux activités en cours. La considération est portée à la fois à l'ensemble de l'équipe et à l'individu (Timoty & Ronald, 2004:760). Le leader traite donc chacun de ses dirigés de manière différente, mais de façon équitable. Il agit comme un mentor et reste à l'écoute de leurs préoccupations et leurs besoins. Cela comprend également la nécessité de respecter la contribution individuelle que chaque dirigé peut apporter à l'équipe. En plus des avantages du leadership transformationnel qui parvient à mobiliser l'établissement

scolaire pour l'accomplissement des objectifs, Bush et Glover (2003) voient dans le leadership transformationnel, outre la possibilité de développer un engagement plus soutenu et une plus forte mobilisation des enseignants, un risque de les contrôler et de devenir despotique ou manipulatoire. De plus les contraintes liées au système éducatif par diverses directives et des contrôles rendent difficile le développement de ce leadership.Le leadership transformationnel a des faibles effets sur les résultats des élèves, il est basé plus sur les relations entre le personnel de l'école et la direction que le travail éducatif de la direction au sein de l'établissement.

Afin de bien s'assumer, le leadership pédagogique (voir section suivante) s'avère nécessaire pour les directeurs.

2.3.3 Le leadership instructionnel ou pédagogique

Selon Hallinger (2003), le leadership pédagogique a émergé au début des années 80 dans le cadre des recherches sur l'efficacité, l'amélioration et le changement à l'école comme facteur déterminant pour expliquer le succès de ce changement et efficacité scolaires (p.331). Il est défini comme étant « un processus qui consiste à influencer les différents membres du personnel, les élèves, les parents et les membres de la communauté, à se centrer sur le but conjointement choisi de favoriser l'apprentissage de toutes les écoles » (Archambault, Garon et Harnois, 2010:23). L'apprentissage est donc le but principal du leadership pédagogique. Knapp, Copland et Talbert (2003:42) déclarent, dans cette perspective, qu'un chef d'établissement doit établir des équipes qui se concentrent sur l'apprentissage en rendant celui-ci le centre de leur propre travail, et en faisant de l'apprentissage

une mission partagée avec les élèves, les enseignants, l'équipe de direction et la communauté. Cela au travers d'une communication continue. En pratique, cela signifie qu'un directeur d'établissement doit porter attention à sa propre formation ; il doit visiter régulièrement les classes afin de participer aux activités de plus, il doit initier des conversations informelles sur la pédagogie (Knapp, Copland, &Talbert, 2003:42).

Trois dimensions de ce modèle ont été définies par Hallinger (2003). Il s'agit de la définition des missions de l'établissement (cadrer et communiquer les objectifs de l'école), de gérer le curriculum (superviser et évaluer l'enseignement, coordonner le curriculum et surveiller l'apprentissage des élèves) et enfin de promouvoir un climat positif d'apprentissage (protéger le temps d'apprentissage des élèves, valoriser le développement professionnel) (Hallinger, 2003 cité par Stewart, 2006:19). Selon le même auteur, les directeurs jouent un rôle important en fournissant une explication de l'efficacité scolaire. Ils ont pour but de mettre l'accent sur les comportements des enseignants, car ils les aident à impliquer leurs élèves dans les activités d'apprentissage (Stewart, 2006:22).

Malgré l'importance du leadership exercé par la direction, c'est l'enseignement dispensé par les enseignants en classe qui a le plus fort impact sur les apprentissages des élèves. Le leadership pédagogique est central pour un leadership efficace dans le milieu scolaire, puisqu'il vise à influencer la qualité de l'enseignement et les résultats des élèves. Il est donc un processus consistant à influencer les différents acteurs des établissements scolaires (enseignants, différents personnels, élèves, parents et

membres de la communauté à se concentrer sur le but conjointement choisi de favoriser l'apprentissage de tous les élèves. (Southworth, 2002:76). Il est donc nécessaire que les leaders cherchent à améliorer leur école et à influencer positivement la qualité de l'enseignement et des apprentissages, en se basant entre autres sur des données d'évaluation de la performance per exemple en termes de réussite des élèves. L'accent est mis sur les comportements et les compétences des enseignants, qui influencent directement les apprentissages des élèves et leur évolution (Leithwood, Jantzl, & Steinbach, 1999:4). Le leader doit donc superviser et soutenir les enseignants par la communication et le dialogue, la promotion de leur développement professionnel, l'encouragement à la réflexion et la visite dans les classes. Il doit les encourager et leur donner des feedbacks de leur travail sans les critiques, et à favoriser leur autonomie plutôt que le contrôle (Southworth, 2002:79). C'est la raison pour laquelle Southworth conclut que le leadership pédagogique doit prendre encore plus d'importance dans les écoles de manière à être réellement au cœur du leadership exercée dans ce milieu (p.87).

Parmi les dispositifs sur lesquels s'appuie ce modèle, notons la création d'une communauté professionnelle d'apprentissage. Cette communauté comme l'appelle Knapp (2003) vise à soutenir le développement professionnel des enseignants et permet de créer en même temps des échanges entre eux sur l'apprentissage et l'enseignement (Knapp, Copland, & Talbert, 2003:44). Dans tous les cas, l'utilisation d'un style de leadership participatif permet aux directeurs d'accorder de la valeur à l'opinion des enseignants, de les concerter, de les associer

aux processus décisionnels importants et d'entretenir une saine communication avec eux. Ainsi, le leadership pédagogique fait une différence pour les élèves en mettant l'accent sur des objectifs clairs de l'enseignement et de l'apprentissage. Ces objectifs déterminent ce qui est relativement plus ou moins important et amènent l'attention et les efforts des enseignants et les élèves vers les choses les plus importantes (Robinson, 2007:40).Selon le même auteur, quatre pratiques caractérisant ce style pèsent fortement sur la réussite scolaire. Il s'agit de (1) impliquer le personnel dans des discussions sur l'enseignement, (2) travailler avec le personnel pour coordonner et revoir le programme, (3) fournir un « feedback » aux enseignants sur la base des observations faites en classe et enfin (4) assurer un environnement ordonné et solidaire qui permet aux enseignants de porter leur attention uniquement sur leur tâche d'enseignement (p.40).

2.4 Les styles du leadership scolaire

Selon les différentes approches de leadership scolaire, plusieurs styles de leadership ont été identifiés selon la situation et selon le degré de liberté et d'implication des employés dans les décisions de leurs supérieurs. Il s'agit pour ce faire du style autocratique ou autoritaire (le leader prend les décisions et les impose sans consultation), style démocratique/participatif (le leader implique ses employés), style de « laisser-aller » dans lequel le leader minimise sa propre décision et laisse ses employés décider (Lewin, Lippitt, & White, 1939:282).

L'approche de Daniel Goleman développée à partir de 2000, distingue six styles de leadership (autoritaire, gagneur, visionnaire, partenaire, participatif et entraineur),

qui découlent chacun d'une composante particulière de l'intelligence émotionnelle, individuelle (conscience de soi, maitrise de soi, motivation, empathie et aptitude sociale). Les styles de leadership définis par Goleman corroborés par Lüthi s'inscrivent parfaitement dans l'approche situationnelle décrite ci-dessus, car il préconise l'utilisation de l'un ou l'autre de ces styles en fonction des situations (Lüthi, 2010:24). Ainsi il n'y a pas de style idéal de leadership mais les divers styles sont appelés à se combiner. Pour Goleman, plus un manager sait varier les styles de leadership, meilleurs sont ses performances ; il précise alors quel style convient le mieux aux diverses situations (Goleman 2002 cité par Lüthi 2010:24). L'approche axée sur la situation est l'approche du leadership la plus largement reconnue et utilisée actuellement, car celle-ci postule que différentes situations réclament différents types de leadership et qu'un leader efficace doit être capable d'adapter son style de leadership à chaque situation, selon l'engagement, les compétences et les besoins de ses employés (Lüthi 2010:23). C'est donc le comportement différencié du chef selon les contextes professionnels qui produira une efficacité, et non ses qualités.

2.5 Les qualités ou exigences d'un leadership efficace

Les diverses compétences essentielles requises aux équipes des leaders qui constituent des qualités ou exigences d'un leadership efficace sont entre autres la vision. En effet, une bonne direction devra avoir une vision claire des objectifs basés sur des valeurs éducatives en vue d'orienter la prise de décision adéquate dans la mesure où la direction doit être capable d'analyser les données d'un problème et de synthétiser les résultats de son analyse.

Ensuite la direction et ses membres doivent pouvoir s'exprimer clairement et vérifier si le message a été compris par le récepteur (la communication). D'autres qualités comme les relations humaines, sont indispensables car une direction doit être capable d'exercer son leadership de manière à influencer les divers acteurs de la communauté scolaire en fonction de la vision. De ce fait, la direction doit donner des feedbacks aux enseignants pour lessituer dans leur travail, la finalité étant de mobiliser et constituer une équipe dont tous les membres se sentent solidaires ; et enfin le sens politique et d'organisation. Il s'agit en fin de compte, d'avoir la capacité d'assurer le fonctionnement et la souplesse de l'ensemble de la structure intégrant les activités et d'être à l'écoute de tous (Lüthi 2010:58). Les spécificités et les diverses dimensions du leadership exercé en milieu scolaire impliquent que les directions scolaires devraient pouvoir disposer de ces compétences

En effet la capacité d'avoir une vision stratégique globale, claire et opérationnelle des objectifs et du rôle de l'établissement, dans la perspective d'une école qui remplit sa mission (notamment la qualité des apprentissages) est d'une importance capitale. Il est donc question de mettre en exergue la capacité de développer sa pensée pédagogique sur la base de ses propres compétences pédagogiques et de ses connaissances du système éducatif et la capacité de promouvoir et de mettre en œuvre l'innovation (gestion de projets).

Pour la prise de décision, les capacités de décider, d'analyser, de synthétiser, d'anticiper des décisions doivent être envisagées. Le leadership en milieu scolaire développe également l'ouverture d'esprit, la capacité

de communiquer clairement et efficacement et celle d'influencer les autres en fonction d'une vision et d'objectifs communs. La capacité d'impliquer les enseignants et les divers acteurs de l'école, dans une démarche participative, pour construire ensemble-à partir des expériences du groupe- une vision commune de l'école, des objectifs communs, et développer ainsi des valeurs communes qui donnent du sens aux activités. En vue de favoriser un climat harmonieux, développer la capacité d'être proche des enseignants et de les encourager, de donner des feedbacks pour un travail réalisé et faire preuve de sensibilité, d'écoute et d'empathie. Enfin, il y a lieu de développer la capacité de travailler en réseau avec divers acteurs à l'école et d'organiser le travail de manière à assurer le fonctionnement de toute la structure organisationnelle. Ces compétences évoquées renvoient donc à la fois au leadership et au management en milieu scolaire (Lüthi 2010:61-63).

2.6 Le protestantisme et l'éducation

A travers ce sous-chapitre, il convient de parler des concepts clés à savoir le protestantisme, l'éducation dans le protestantisme et le rôle et le profil de l'éducation protestante.

2.6.1 Le protestantisme

Le protestantisme désigne le mouvement des chrétiens, églises issues de la réforme de Luther au 16e S. Il regroupe l'ensemble des courants religieux chrétiens (églises et mouvements) à la suite de la réforme. Ainsi, il ne s'est-il pas constitué en un jour ni moins en quelques décennies. Il est donc l'aboutissement d'un long processus (Turckheim,

2014:13). Le protestantisme se définit-il comme un ensemble qui englobe les églises chrétiennes issues directement ou indirectement de la réforme du XVIe S. Plus explicitement, le protestantisme est une filiale théologique, spirituelle et éthique du christianisme, issue de la réforme (Bost, 2006:1120).Le protestantisme s'est construit autour d'une identité qui est un ensemble des croyances, pratiqués. Bref des attitudes, de l'histoire devant être enseignées aux fidèles pour leur pérennisation. L'identité protestante se traduirait au travers de son principe et de ses valeurs. Elle se définit, se construit notamment par sa quête de l'origine, une grande aventure théologique, spirituelle, culturelle et de la vérité (Zumstein, 2002:10, 12).

L'héritage de la réforme se résume entre autres en ce sens : la conviction d'améliorer sa foi par l'étude inlassable de la parole de Dieu ; l'usage de la langue locale dans la transmission de la parole de Dieu ; la création de l'école pour l'instruction de la masse des croyants. S'agissant de l'école, elle fut le lien par excellence de collaboration entre l'Église et l'État au temps de Martin Luther (Lala, 2002:258). Luther eut à solliciter la noblesse allemande sa collaboration avec l'Église pour l'instruction des enfants en combattant toutes les différences sociales privant l'accès à l'éducation. Cette collaboration semble être pérennisée entre les autorités coloniales belges et les missions chrétiennes en République Démocratique du Congo. En effet, par son décret du 4 mars 1892, le roi des Belges Léopold II (1835-1909), autorise les associations religieuses sans distinction et philanthropiques de s'occuper de l'instruction intellectuelle et professionnelle des enfants indigènes (Munayi, 1984:155). Alors l'école

demeure-t-elle l'un des lieux privilégiés pour l'éducation où les gens sont instruits, mais ils doivent lutter incessamment pour se libérer de la servitude des faiblesses humaines, la malhonnêteté, l'immoralité, mauvaise gouvernance et l'injustice, lesquelles détruisent beaucoup ce que les Églises et l'État ont accompli en matière de l'enseignement. La réponse à ce défi aujourd'hui déterminera tout l'avenir et décidera du genre de société et partant d'écoles qui se trouveront dans notre pays. Car il n'y aura jamais de développement sans école, sans éducation de qualité de ceux qui devront le réaliser. Jamais de développement sans recherche scientifique ; le développement sans éducation de qualité est un leurre (Ekwa 2010 : 38). Voilà ce à quoi les églises protestantes sont interpellées dans leur mission éducative.

2.6.2 L'éducation à travers le protestantisme

L'histoire de la réforme a prouvé que l'éducation a été une forte préoccupation des réformateurs protestants surtout à partir du réformateur Martin Luther au 16eS, ayant ainsi influencé tous les protestants à s'y impliquer tant au niveau familial, ecclésial que scolaire. Dans la perspective de sa compréhension du salut issu par la grâce au moyen de la foi, tel que révélé par la Bible, l'unique source de la Foi, Luther a voulu que la Bible soit lue et interprétée non seulement par les seuls initiés. Il a demandé que l'apprentissage de la lecture et l'écriture soit ouvert à tous sans discrimination, afin que chacun lise la Bible. Ainsi Luther croyait que grâce à l'écriture et la lecture « l'ignorance serait bannie des générations à venir, et le nombre de pauvres se réduirait, car leurs capacités, grâce à l'éducation, seraient plus élevées. Une nation avec

un bon gouvernement ne devrait permettre à personne de rester sans éducation. Ce sont les gouvernements monarchiques et aristocratiques seulement qui requièrent l'ignorance pour se confronter » (Ebeling, 1983 : 54-55). En vue de faciliter l'accessibilité à la lecture de la Bible par tout croyant, il traduisit immédiatement la Bible en Allemand. C'est pourquoi, les enfants et les jeunes doivent (selon le protestantisme) être éduqués dans la parole dès le jeune âge afin de savoir lire la Bible. Avec la compréhension du sacerdoce universel, les parents doivent aussi apprendre à lire les écritures afin de pouvoir les comprendre pour les interpréter pour leurs enfants. Ils ont le devoir d'éduquer les jeunes et enfants en les initiant à la lecture de la Bible. Ainsi il recommanda que les écoles où on apprend à lire et à écrire soient ouvertes dans les paroisses en villes comme aux villages ; une école pour les jeunes garçons et une pour les petites filles (Willaime, 1995:471). Dans sa philosophie, Luther veut que la jeunesse soit bien formée afin d'acquérir de l'intelligence nécessaire et qu'elle soit enracinée dans la foi qu'elle ne manquera pas de traduire en actions.

C'est grâce à ces institutions que l'éducation a été développée partout où le protestantisme s'est répandu. Dès lors, nous voici aujourd'hui parler de l'éducation dans le protestantisme en République Démocratique du Congo et partout, grâce à Martin Luther, le père de la réforme de qui nous avons hérité le protestantisme.

En République Démocratique du Congo, en 1878, à MPALA-BALA à quelques kilomètres de Matadi, les premières écoles protestantes furent créées immédiatement, puis vient la période des chapelles-

écoles organisées tantôt sous les arbres, tantôt dans les chapelles sous la responsabilité d'un enseignant-catéchiste (Lala, 2002:252). Après l'indépendance, les protestants s'engagent beaucoup dans la création des écoles avec des filières de formation diversifiées. Une université d'obédience protestante (l'université libre au Congo) fut également créée en 1963. Grâce aux écoles et universités, les églises protestantes s'engagent dans l'action sociale comme spécificité de l'enseignement protestant. Cela signifie que l'enseignement protestant vise en premier la formation intégrale de la personne humaine en assurant à la jeunesse une formation spirituelle et morale convaincue et affermie, scientifique et technique de qualité, socialement responsable enfin, physiquement épanouie et apte qui s'occupe de tout l'enfant et de tous les enfants sans distinction.

L'enseignement protestant insiste ensuite sur les valeurs qui sous-entendent sa vision (éthique chrétienne) en cultivant et en développant dans le chef de nos élèves des valeurs protestantes pour une vie meilleure. Il vise également à valoriser la collaboration avec tous les acteurs éducatifs (parents, églises, gouvernement, enseignants). C'est-à-dire un enseignement en partenariat responsable avec tous les autres acteurs du secteur de l'éducation. Enfin, un enseignement qui valorise les compétences professionnelles des formateurs, qui se préoccupe des conditions de travail de l'apprenant ainsi que de l'éducateur et qui promeut un enseignement technique et professionnel (p.261).

La spécificité de l'enseignement protestant ne réside pas sur une organisation spécifique mais dans les valeurs qui

le sous-tendent et sa vision. Toutefois, son fonctionnement et son organisation du milieu éducatif obéissent aux critères qui sont acceptés par l'éthique protestante. Au regard de ce qui précède, il sied de dégager le rôle joué par l'éducation protestante. Ce rôle est enraciné dans les 3 piliers de la confession des réformateurs, notamment la souveraineté absolue de la parole de Dieu, la justification par la foi et non par les œuvres et le sacerdoce universel des tous. Il se manifeste dans tous les domaines de la vie, sur le plan individuel, social, religieux.

2.6.3 Le profil de l'enseignement protestant

Le profil protestant se calque sur les principes et valeurs du protestantisme. Parlant des principes protestants qui se traduisent au travers les convictions ou affirmations exclusives de la réforme du XVI^{e}S, on peut citer **Sola Scriptura** (seule l'Écriture contre l'autorité de la tradition), **Sola Gratia** (Seule la grâce contre une théologie où les œuvres humaines seraient pour le salut), **Sola Fide** (seule la foi contre une théologie faisant dépendre la relation à Dieu de l'observance des réglementations ecclésiastiques), **Sola Deo Gloria** (à Dieu seul la gloire), **Sola Christus** (le Christ seul contre toute prétention humaine ou intentionnelle à s'ériger en médiateur de la foi) (Bost, 2006:1125).

Au regard de ce qui précède, la compréhension explicite des sola en matière d'éducation protestante se résume en ces termes : par la grâce de Dieu qui sauve, l'amour de Dieu qui pardonne et qui libère, l'éducation protestante doit se fonder sur l'amour inconditionnel de Dieu et sur la liberté qui vient de Dieu (liberté comme don de Dieu, liberté de conscience individuelle, liberté dans la prise des

décisions. Ensuite une éducation fondée sur la création bonne de Dieu et à son image avec une implication sur la dignité et la considération de tout être humain. Ceci veut dire que l'éducation protestante doit refléter ces caractéristiques tout en les revêtant aux élèves.

S'agissant des valeurs les plus fondamentales, on peut citer la liberté, la justice, la vérité, la solidarité, le travail bien fait comme raison d'être et vocation, la discipline, la sauvegarde de la création, l'amour du prochain, le service, la responsabilité, la collaboration, l'intégrité, l'égalité, le goût de l'instruction, la paix, la détermination fondée sur l'écriture, la prière, la repentance, la gestion rationnelle des ressources (Muller, 2006:1469).

Les écoles protestantes accomplissent leurs missions et leurs visions dans des contextes différents avec différentes orientations théologiques et doctrinales, mais il y a aussi des bases communes liées surtout à l'héritage de la réforme. D'où alors deux approches fondamentales qui constituent une base solide pour des écoles protestantes dont l'approche théologique et l'approche pédagogique.

Du point de vue théologique, l'existence et le travail des écoles protestantes doivent se fonder sur une vision chrétienne. La vision chrétienne de l'éducation dans les écoles protestantes se fonde sur la création bonne de Dieu (création à l'image de Dieu, la dignité de l'être humain); l'amour inconditionnel de Dieu (la grâce de Dieu qui sauve) ; la liberté qui nous vient de Dieu (liberté comme un don de Dieu) ; la confiance dans l'Esprit Saint (être à l'écoute de l'Esprit-Saint) ; une solidarité mondiale et le soin de Dieu pour les vulnérables ; l'espérance de la paix et de la justice sociale (pas légitimer les injustices) (Ebeling, 1983:54).

Du point de vue pédagogique, les écoles protestantes doivent accompagner et soutenir les enfants dans leur croissance. Cette base explorée du point de vue théologique et pédagogique constitue le socle ou profil de ces écoles qui croient que chaque élève a en lui le potentiel d'apprendre, de se développer et de s'épanouir. Des écoles qui acceptent que l'on puisse faire des erreurs, des fautes mais elles offrent le pardon et prônent la liberté et la responsabilité. Des écoles qui ambitionnent de dispenser un enseignement de haute qualité. En plus dans leur mission, les écoles protestantes mettent en place des systèmes et des structures qui luttent pour la justice sociale (droit d'accès à l'éducation, égalité de chance à tous, éducation inclusive). Elles apportent un appui soutenu aux enseignants et élèves au travers des actions de formation initiale et continue de qualité pour leur développement intégral. (GPEN/reformation,2017:14-17). Il s'avère que les églises protestantes tentent de travailler pour l'émergence des leaders du changement, des cadres qui regardent l'avenir avec confiance et optimisme. Cela signifie que les écoles protestantes devraient encourager leurs élèves à assumer leur propre vie en toute responsabilité en les guidant vers une activité professionnelle riche de sens et en leur donnant le sens d'un objectif dans la vie. Elles les préparent à jouer un rôle positif dans la société. Ces écoles sont donc des communautés d'espérance où l'on célèbre le succès, où l'on forme le caractère, où l'on apprend l'autodiscipline et où l'on s'engage dans le service de l'autre (Lala, 2002: 256).

2.7 Conclusion partielle

En conclusion les différents auteurs reconnaissent que les connaissances en matière de leadership scolaire sont dynamiques et à constante évolution dans les écoles d'une manière générale. Des études empiriques on peut tirer quatre constatations : premièrement, dans les écoles ou la direction scolaire exerce un leadership efficace, il y a une influence significative sur la qualité de l'organisation de l'école, sur la qualité des apprentissages et sur la réussite des élèves comme l'a montré Luthi (luthi, 2010:33); deuxièmement, parmi les différentes approches du leadership scolaire appliquées dans les écoles, le leadership transformationnel, pédagogique, administratif, moral et éthique et participatif/ coopératif sont celles qui suscitent plus d'intérêts (Lafond,2008:21); troisièmement, par des règles, des codes de vie et des orientations pédagogiques, l'école est imprégnée des valeurs et principes moraux(Langlois, 2002 43) et de plus la direction scolaire doit adapter son profil de leadership à son identité avec une vision et des objectifs clairement définis ; quatrièmement enfin, il est important de souligner que les pratiques ne constituent pas une recette efficace à tout problème. Toutefois, une direction doit bien connaitre le contexte, ses forces et besoins. Les pratiques et les types de leadership adoptés doivent refléter le contexte scolaire et la nature de l'innovation à implanter.
En outre, il sied de signaler ici que trop peu de recherches ont été focalisées sur le leadership en milieu scolaire protestant alors que le protestantisme a joué une place importante dans le développement de l'éducation.

En somme, le protestantisme prône la démocratie, c'est-à-dire le libre choix de l'individu tout en ennuyant pas les autres. Dans cette perspective, l'on comprend que le protestantisme aide à faire preuve d'un style démocratique. Ceci peut se comprendre de la manière où, une fois institué leader dans le secteur protestant, on a tout l'espace pour exercer son pouvoir ; un pouvoir qui est, bien sûr, caractérisé par une certaine solidarité. Par solidarité, l'on comprend que le leader est appelé à collaborer avec non seulement les homologues chefs mais aussi avec les personnes mises sous responsabilité de ce leadership.Les idées émises ici démontrent que le protestantisme signifie pour le leadership l'auto-responsabilité, la démocratie, la coopération.

Cette étude axée sur les expériences des chefs d'établissement des écoles conventionnées du Sud-Kivu, vise à répondre à la question principale suivante : Comment les chefs d'établissement perçoivent-ils le leadership dans les Ecoles Conventionnées Protestantes? avec deux sous -questions dont la première est celle de savoir Quel genre de leadership les chefs d'établissement des écoles conventionnées appliquent-ils conformément au profil protestant? et la seconde est celle de savoir Quelles sont les représentations qu'on les chefs d'établissement du leadership scolaire dans les écoles conventionnée protestantes au Sud-Kivu? Le prochain chapitre explore la méthodologie employée pour répondre à ces questions de recherche.

3.

METHODOLOGIE

Ce chapitre est consacré à la présentation du cadre méthodologique de l'étude des expériences des chefs d'établissements sur le leadership scolaire au sein des Ecoles Conventionnées Protestantes au Sud-Kivu. Il est ici question d'abord de présenter le type d'approche méthodologique choisie ; par la suite, de fournir des précisions sur les sources de données avec l'interview comme méthode de récolte des données en essayant d'expliquer le choix de cette méthode. Enfin, nous aborderons le traitement des données servant à l'analyse du contenu des informations issues de l'interview.

3.1 Description de l'approche qualitative

La démarche méthodologique dans cette étude est basée sur l'approche méthodologique qualitative. Cette démarche prend en compte les interactions entre les individus pour améliorer la compréhension du phénomène étudié par le chercheur (Merrian, 1998:47). En effet, la recherche qualitative constitue une étude des phénomènes sociaux ou des situations dans leur contexte naturel, dans lequel est engagé le chercheur et vise la découverte et la compréhension des données qualitatives, et le traitement de celles-ci (Legendre, 2005:22). Dans sa mise en œuvre, la méthodologie qualitative donne une place centrale aux acteurs dans l'analyse des phénomènes sociaux.

La méthode qualitative est une méthode d'exploitation permettant de pénétrer l'univers expérientiel des personnes, leur propre cadre de référence en restant le plus près possible de leur façon d'éprouver et de concevoir une réalité (Hammersley, 1989:270). En ce sens, la méthodologie qualitative vise à réhabiliter la logique de la découverte au détriment de la logique de la preuve et de la démonstration. Il s'agit donc de comprendre dans cette étude comment les chefs d'établissements scolaires pensent, parlent et agissent dans la gestion des écoles et comment ils donnent un sens à leurs idées et à leurs expériences. En plus, le point central de la démarche qualitative ne sera pas d'expliquer les phénomènes, mais de les comprendre, c'est-à-dire d'en produire le sens. Il s'agit donc dans cette perspective, d'une meilleure interprétation des faits sociaux tels qu'ils sont vécus par les acteurs concernés ; en effet, l'interview que je ferai avec les chefs d'établissements scolaires va se focaliser sur leurs expériences du leadership scolaire sur terrain c'est-à-dire la manière dont eux appliquent, vivent et perçoivent le leadership par rapport à la gestion des écoles.

Compte tenu des objectifs poursuivis par cette étude, je privilégie cette approche qualitative car elle est la plus adéquate à répondre à l'objectif poursuivi par cette recherche. En effet, deux facteurs militent en faveur du caractère approprié d'une démarche de recherche qualitative en éducation. D'une part, l'accessibilité des résultats et des connaissances produites par la recherche dans le sens qu'elle tient compte des apprentissages du chercheur à propos du sens qui prend forme pendant la recherche. Les résultats sont formulés en des termes clairs et simples aux participants à la recherche. D'autre

part, le caractère où l'approche qualitative tient compte des interactions que les individus établissent entre eux et avec leur environnement (Savoie-Zajc, 2004:124). Il est question ici de l'expérience vécue par des individus au regard d'une situation. Concrètement, il s'agit des perceptions que des directeurs d'écoles protestantes ont de l'exercice du leadership scolaire. Nous avions ici découvert la compréhension que les chefs d'établissements scolaires se font du leadership scolaire à travers les résultats de cette recherche. Eu égard à ce qui précède, mon choix a été porté sur cette approche qualitative étant donné que le leadership scolaire constitue un fait social une pratique que les leaders scolaires devraient adopter pour le développement organisationnel et pédagogique en vue de l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage scolaire.

En plus, elle est une méthode de recherche qui permet de comprendre comment un peuple donne un sens à ses idées et à ses expériences et centrée sur la façon dont les gens interprètent et donnent un sens à leurs expériences et au monde dans lequel ils vivent comme Savin-Baden et Major (2013:12) l'expliquent. En l'utilisant, nous avions donc compris à base de l'analyse des idées et des expériences des chefs d'établissement les types de leadership scolaire appliqués dans les écoles conventionnées au Sud-Kivu.

3.2 Echantillon

Un échantillon est une partie ou un sous-ensemble d'une population sur laquelle l'étude est envisagée. Etant donné que cette étude porte sur les expériences des chefs d'établissement du leadership scolaire, l'univers constituant l'échantillon pour la présente étude est les

chefs d'établissement des écoles protestantes de la province du Sud-Kivu. Considérant la définition selon laquelle l'échantillon de l'étude est conçu comme un ensemble des sujets ou d'éléments définis par des critères établis pour une étude et possédant en commun un ou plusieurs caractéristiques semblables (Fortin, Taggart, Kerouac & Normand 1988 cités par Moudoukou, 1991:65), l'échantillon de la présente étude est donc constitué des chefs d'établissement du primaire et du secondaire des Ecoles Conventionnées Protestantes au Sud-Kivu. La sélection des chefs d'établissement à interviewer a été effectuée sur base d'une lettre d'invitation de participer à cette recherche. Le chef d'établissement devrait être à la direction d'une école depuis au moins deux ans afin que sa représentation du leadership scolaire du directeur d'école soit consistante et valable en raison de leurs connaissances personnelles des responsabilités du chef d'établissement. A la suite de cette invitation, trois chefs d'établissement qui ont accepté volontairement de participer à cette recherche et qui ont répondu à ce critérium ont été sélectionnés. Un des participants a travaillé deux ans comme chef d'établissement, un autre plus de dix ans et le troisième plus de 25 ans comme chef d'établissement dans les Ecoles Conventionnées Protestantes. Avant de présenter en détail, les résultats obtenus à partir des interviews faites avec trois chefs d'établissement provenant des écoles primaire et secondaire qui ont participé à l'interview, il est important de dégager ici les portraits des personnes interviewées.

Dans cette recherche, la collecte des données a consisté à l'interview de trois chefs d'établissement choisi parmi les chefs d'établissement des Ecoles Conventionnées

Protestantes au Sud-Kivu dont une directrice de l'école primaire et deux préfets d'écoles secondaires provenant des écoles différentes. L'interview s'est déroulée dans les trois écoles ou les chefs d'établissement ont été sélectionnés. Pour y arriver, un collègue étudiant de IMPEQ III a intervenu pour éviter que ma position à l'égard des personnes interviewées ne puisse pas avoir un impact sur la qualité des données. J'avais ensuite contacté les directions concernées pour convenir des entretiens qui furent réalisés dans les bureaux de direction des écoles. Ces entretiens ont été enregistrés à l'intégralité à l'audio au moyen de dictaphone et l'accord des participants a été obtenu avant de pouvoir les enregistrer. La durée moyenne des entretiens était de 30 minutes. Je relève ici le fait que tous les entretiens réalisés ont été audibles. Concernant le choix des répondants, les chefs d'établissement devraient remplir un certain nombre des critères entre autres jouir d'une expérience professionnelle d'au moins deux ans dans la gestion de l'école au niveau primaire et secondaire avoir une qualification requise dans le domaine de l'enseignement, avoir individuellement souscrit de participer à l'interview, être disponible pour s'entretenir avec le chercheur et enfin être responsable dans une des écoles protestantes. Les répondants aux questions d'interview sont désignés par des lettres Alphabétiques, qualificatifs leurs attribués et auxquels je ferais régulièrement recours dans la présentation des résultats. Il s'agit de A, B et C.

Interviewer 1 : Le chef d'établissement A, il a une formation en langues(licencié en français et linguistiques africaines), il occupe le poste de chef d'établissement dans une école secondaire depuis vingt-neuf ans, avec une ancienneté de trente-neuf ans comme Chef d'établissement. Avant d'être

chef d'établissement, il a enseigné pendant une année et, c'est dans différentes écoles. Il est de sexe masculin. L'école qu'il gère compte 24 classes avec 4 options, 908 élèves dont 383 filles et personnel de 68 agents.

Interviewer 2 : Le chef d'établissement B qui est une femme occupe le poste de chef d'établissement d'un complexe scolaire (maternel et primaire) avec 15 classes depuis vingt-sept ans. Auparavant elle a enseigné pendant trois ans aux différents cycles du primaire mais au sein d'une même école. Elle est de formation pédagogique'. Ce complexe scolaire qu'elle gère compte 723 élèves dont 305 filles avec un personnel enseignant de 17agents.

Interview 3 : Enfin, le chef d'établissement C, qui occupe le poste du chef d'établissement du secondaire dans une école de 12 classes depuis trois ans a été auparavant professeur pendant seize ans et ensuite adjoint du chef d'établissement dans la même école. Il est de sexe masculin et d'une formation en sciences, il est licencié en sciences (Biologie et sciences naturelles). Cette école comprend 2 options avec 573 élèves dont 287 filles et un personnel enseignant de 50 agents.

Suivant les conseils de Merriam (1998), j'ai veillé à ce que les participants possèdent une expérience suffisante dans leur milieu de travail afin d'obtenir des données riches et valables. Et pour question de genre, les 3 personnes sont réparties en raison de deux chefs d'établissement hommes et un chef d'établissement femme. Ces chefs d'établissement retenus pour la recherche proviennent des communes différentes, en raison d'un par commune comme la ville où l'étude se fait est constituée de trois communes. Il est à noter aussi que ces chefs

d'établissement sont issus des communautés/Eglises différentes et cela a été pris en compte afin d'avoir une vue d'ensemble sur les perceptions du leadership scolaire **par les chefs d'établissement selon la diversité de toutes ces églises.**

3.3 L'interview comme méthode de collecte des données

Le présent point traite l'interview ou entrevue comme l'instrument de collecte des données. Pour toute collecte des données destinées aux fins de recherche scientifique, il faut un instrument approprié. L'instrument de collecte des données est défini comme un support ; l'intermédiaire particulier dont va se servir le chercheur pour recueillir des données qu'il doit soumettre à l'analyse. Ce support est un outil dont la fonction essentielle est de garantir une collecte d'observations et/ou de mesures prétendues scientifiques acceptables et réunissant suffisamment de qualité, d'objectivité et de rigueur pour être soumises à des traitements analytiques (Aktouf, 1987:70).

Dans le cadre spécifique de cette étude, je privilégie l'interview comme support matériel à la collecte des données. L'interview (entrevue, entretien) est une méthode fréquemment utilisée dans les sciences sociales et dans les sciences humaines en général. C'est une méthode qui donne un accès privilégié à l'univers de l'autre afin de le comprendre (Savoie-Zajc, 2004:2). L'entrevue de recherche est un autre mode de collecte de données, un procédé d'investigation scientifique, utilisant un processus de communication verbale, pour recueillir des informations, en relation avec le but fixé (Grawitz, 1990:742).

En effet, en sciences sociales, trois formes d'entretien peuvent être distingués:l'entretien directif, l'entretien non-directif et l'entretien semi-directif. Dans cette étude, l'entretien semi-directif est choisi. L'entrevue semi-directive consiste en une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Dans la mise en place de la méthode, j'avais choisi trois chefs d'établissement ayant une expérience dans le domaine de l'enseignement en qualité de gestionnaires des écoles protestantes. Au moyen des questions préparées comme guide de l'interview, j'avais recueilli les témoignages de ces trois chefs d'établissements dans les notes et dans les enregistrements audio. ces chefs d'établissements étaient rencontrés dans leurs écoles respectives pour des interviews individuelles. Cela m'avait permis par la suite de me concentrer davantage sur leurs paroles afin de dégager les pratiques des personnels de direction qui obtiennent une meilleure réussite des élèves et de savoir ensuite si ces pratiques sont davantage axées sur les pratiques des enseignants (style de leadership pédagogique) ou sur l'amélioration des conditions d'apprentissage et sur le travail collectif (style de leadership transformationnel).

La collecte des données s'est faite à travers cette entrevue avec chaque chef d'établissement sous forme de dialogue en se référant au guide élaboré. Avant d'entrer dans le vif du sujet de l'entrevue, nous avons pris quelques minutes pour poser des questions aux participants afin de dresser leur profil et celui des écoles. Par la suite, afin d'établir un climat de confiance, les participants ont été informés de nouveau de l'objectif de la recherche, des modalités de participation et des dispositions assurant l'anonymat et la confidentialité dans la diffusion des données. Enfin, ils ont

été invités à poser des questions de clarification avant de débuter l'entrevue. -

En effet, l'interview semi-directive traite concrètement de la nature de l'échantillonnage, de la construction du guide d'entretien, du déroulement de l'entretien, de son analyse et enfin de la manière dont le chercheur peut en rendre compte dans son rapport (Van Campenhoudt & Charlier, 2014:94). Mais ces différentes procédures ne seront efficaces que si le chercheur se repose sans cesse tout au long de sa recherche, les mêmes questions, de manière quasi obsessionnelle : Qu'est-ce-que je cherche à savoir quand je fais ce que je fais? La construction de mon échantillon permet-elle d'y répondre? Mon guide d'entretien pose-t-il de questions dont les réponses apporteront un éclairage à la question de recherche ? (p.94).

En ce qui concerne le guide d'entretien, ce dernier sert de fil conducteur à l'entretien. Il reprend les thèmes que le chercheur doit aborder avec son interlocuteur pour que les réponses formulées par ce dernier répondent au mieux à la question de recherche. Il est à noter que le guide d'entretien est différent d'un questionnaire. Il ne repose pas sur un jeu de questions construites préalablement à l'entretien mais sur une interaction conventionnelle au cours de laquelle le chercheur lance l'échange et le relance en abordant les différents thèmes (Van Campenhoudt & Charlier, 2014:97).

Comme signalé ci-haut, l'interview se fonde sur une liste de thèmes précis à aborder. C'est sur ces thèmes que l'enquêteur veut obtenir des informations auprès de ses enquêtés. Concrètement dans notre recherche,

j'ai effectivement préparé un guide d'entretien que j'ai soumis aux chefs d'établissement pendant mes enquêtés. Ce guide d'entretien dans la première partie explique la manière dont l'interview pourra se dérouler; la 2eme partie porte sur les éléments proprement dits de l'interview à savoir : l'expérience en tant que chef d'établissement et réussite scolaire des élèves, la relation et la manière de travailler avec ses collaborateurs(gestion d'établissement) et enfin la stratégie de faire son école différente des autres. La 3eme partie porte sur les informations supplémentaires en rapport avec les enquêtés. La formulation de questions n'est pas prédéterminée, seuls ces thèmes étaient précisés dans le guide d'entretien et qui n'était pas distribué aux enquêtés. A cet égard, nous disposions certe d'une liberté dans le déroulement de l'entrevue en abordant les thèmes de la manière et dans l'ordre qui nous plaisent. Selon Dépelteau, l'enquêté dispose également d'une grande liberté en répondant comme bon lui semble, avec les mots qui lui viennent à l'esprit et prend le temps qu'il juge nécessaire pour le faire. Ses réponses ne sont pas déterminées à l'avance dans un questionnaire (Dépelteau, 2010:324).

En effet, nous nous sommes appliquée à garder une attitude ouverte et neutre tout en nous concentrant sur l'écoute des participants et en appuyant notre attitude sur les capacités de chacun à s'exprimer librement et convenablement sur les thèmes proposés. Tout au long de l'entrevue, les participants ont eu la possibilité de reprendre ou de réajuster leurs propos afin de clarifier leurs idées. Dans le cas spécifique de ce travail, Cette technique de collecte de données m' a permis de donner une orientation à l'entrevue tout en s'adaptant au discours

des participants et en évitant que leurs propos manquent de liens avec le sujet traité, d'apporter certaines précisions, de reformuler certaines questions ou d'en introduire de nouvelles. L'entrevue permet donc le contact direct avec les personnes concernées par la recherche et elle fournit d'autres informations utiles que le chercheur n'a pas prévues. Ainsi , « L'entretien semi-directif reste donc non directif dans la manière d'écouter et de recueillir les réponses, laissant à l'enquêté la possibilité de nuancer ses réponses, de les justifier et de les commenter.» (Bigot, R.,&Croutte, P.,2012:14) Ce choix est dicté ensuite par le souci de mieux comprendre les perceptions ou les représentations que les chefs d'établissements ont de l'exercice du leadership scolaire dans les écoles protestantes. Et enfin justifié par le fait que les auteurs lui reconnaissent l'objectivité, la reproductivité et la consistance.

En me référant à la méthode d'interview élaborée par Franck Temporal et Joseph Larmarange, qui consiste au respect des étapes de l'interview, j'ai procédé : d'abord au recrutement ou la sélection des enquêtés ; ensuite à la préparation et l'élaboration d'un guide d'interview. J'ai noté des questions-clés qui m'ont facilité de trouver des réponses aux questions de sa recherche. Les questions d'interview étaient ouvertes et permettaient aux répondants de s'exprimer librement ; puis la collecte des données (entretien) et leur traitement. Pour mettre les chefs d'établissements dans les bonnes conditions d'entretien, je leur ai expliqué l'objectif de cette interview et les règles à respecter. Ils ont vite compris que les informations qu'ils allaient donner allaient uniquement servir à la recherche en cours. Pour cette mise en place

de la méthode, j'ai choisi trois chefs d'établissement. Et, au moyen de la liste des questions préparées comme guide de l'interview, j'avais recueilli les témoignages de ces trois chefs d'établissements dans des notes, dans des enregistrements audio… J'avais rencontré ces chefs d'établissements dans leurs écoles pour des interviews individuelles. Après la récolte de témoignages, j'ai suivi les étapes de l'analyse de contenu comme suit:retranscription, codage et interprétation des données. En effet, nous nous sommes appliquée à garder une attitude ouverte et neutre tout en nous concentrant sur l'écoute des participants et en appuyant notre attitude sur les capacités de chacun à répondre aux questions. En fait, nous avons reconnu implicitement que les participants sont capables de s'exprimer convenablement sur les thèmes proposés. Tout au long de l'entrevue, les participants ont eu la possibilité de reprendre ou de réajuster leurs propos afin de clarifier leurs idées.

La récolte ou collecte des données est le processus qui permet de rassembler les informations dont le chercheur a besoin pour répondre aux questions de recherche qu'il s'est posées. Pour ce fait, j'ai choisi l'interview semi-structurée comme outil de collecte des données moyennant un guide d'interview Avec l'accord des Chefs d'établissements interviewés, j'ai utilisé un appareil enregistreur pour sauvegarder ces entretiens. Ensuite, l'enregistrement des entrevues a été transcrit immédiatement après chaque entretien pour me permettre de replacer plus facilement les propos dans leur contexte.

Enfin, j'avais vérifié et corrigé les données transcrites en réécoutant les enregistrements et en relisant le verbatim

de chacune des entrevues, afin de m'assurer de la concordance entre les paroles et l'écrit avant d'effectuer le traitement et l'analyse des données.

3.4 Analyse du contenu comme méthode d'analyse des données

Si un chercheur réalise des entretiens, ce n'est pas pour le seul plaisir de la conversation. Il le fait pour dégager des connaissances de leur analyse. Cette partie présente les modalités de l'analyse des entretiens qualitatifs. Analyser, c'est saisir la cohérence interne de chaque entretien. Ainsi donc, le chercheur ne doit pas attendre la fin des entretiens pour commencer à les analyser, il doit lire leur compte-rendu, s'en imprégner au fur et à mesure de leurs retranscriptions (Van Campenhoudt & Charlier, 2014:108). L'analyse des données qualitatives la plus connue est l'analyse du contenu et elle constitue la méthode la plus répandue pour analyser les interviews ou les observations qualitatives (Klaus, 2004:34).

Elle consiste à retranscrire les données qualitatives, à se donner une grille d'analyse, à coder les informations recueillies et à les traiter (p.34). L'analyse décrit le matériel d'enquête et en étudie la signification. L'analyse de contenu est donc une méthode de classification ou de codification dans diverses catégories des éléments du document analysé pour en faire ressortir les différentes caractéristiques en vue d'en mieux comprendre le sens exact et précis (L'écuyer, 1998:50). Bref, l'analyse de contenu est une technique de codage ou de classification visant à découvrir d'une manière rigoureuse et objective la signification d'un message. En clair, pour traiter les données des interviews, j'ai recouru à la méthode d'analyse

du contenu. Ainsi donc, j'ai procédé à la transcription fidèle des interviews à partir du dictaphone ensuite à un codage descriptif de tous les entretiens de l'interview. Cela m'a conduit à une organisation des codes dans une catégorisation plus grande et cela après multiples lectures des transcriptions (des interviews) pour donner un sens cohérent à cette phase d'organisation des codes. Ce processus d'analyse revient donc à déconstruire et puis à reconstruire les données de façon systématique. De façon concrète, il avait été question de découper ces données de discours des entretiens et les réduire en petites unités de sens. D'où une analyse inductive. C'est grâce aux codes ainsi attribués à ces segments que j'ai dégagé les unités de sens significatifs (codes). En effet, selon Blais & Martineau (2006:3), l'analyse inductive s'appuie sur différentes stratégies utilisant prioritairement la lecture détaillée des données brutes pour faire émerger des catégories à partir des interpellations du chercheur qui s'appuie sur ces données brutes. J'ai été donc inspiré par la méthode de Maggi Savi-Baden et Claire Howell Major (Maggi & Major 2013.

En effet, selon Dépelteau, on peut retracer cinq avantages liés à l'analyse de contenu. Pour lui, une analyse de contenu a l'avantage de scruter, d'étudier, d'une manière rigoureuse un plus grand nombre de phénomènes humains. Il continue à montrer que ce genre d'analyse permet de faire des études comparatives entre les phénomènes et l'étude du changement. Il est aussi dit que grâce au travail de codage minutieux qu'elle implique, l'analyse de contenu est un mode d'investigation de la réalité qui permet d'étudier des phénomènes en profondeur, dans le détail, avec attention et précision. L'analyse de contenu permet

au chercheur d'interpréter le message avec une certaine liberté, c.à.d. que ce mode d'investigation accorde une certaine marge de manœuvre interprétative au chercheur qui dispose de son matériel sans subir d'entraves de la part des enquêtés. En ce sens, elle oblige le chercheur à travailler à partir de ce qu'un analyste dit, et non à partir de ce qu'il lui a fait dire ou faire (Dépelteau, 2010:312). Lors cette analyse, après la phase de transcription des données, j'avais procédé à une relecture des extraits du verbatim associés aux catégories afin de faire émerger des sous-catégories signifiantes au regard de la compréhension de l'objet de recherche. Par la suite, j'avais organisé les catégories et sous-catégories de manière à présenter une structure de codage (arborescences thématiques) qui réunit l'ensemble des données importantes. Ainsi cette codification des thèmes, m'a amené à dégager huit dimensions des thèmes lesquelles se construit l'analyse. Les informations contenues dans les réponses des chefs d'établissements interviewés ont été identifiés par des codifications élaborées à cet effet. Suivant les cinq étapes définies par Maggi Savi-Baden et Claire Howell Major (Maggi & Major 2013) : Examiner le texte ou l'objet, lire attentivement le texte en entier, déterminer les propriétés du texte ou de l'objet, examiner les aspects (accents) déclarés ou latents, non déclarés et déterminer les règles de catégorisation. Parmi les différentes façons possibles d'analyser les données, pour le cas de cette étude j'ai utilisé la réflexion et la confrontation des réponses fournies avant de donner la signification ou l'interprétation aux données recueillies.

3.5 Problèmes rencontrés et limites des données

Pendant la réalisation de l'évaluation de la formation des chefs d'établissements scolaires sur le leadership, je n'ai pas eu de problème particulier. Toutefois il y a lieu de signaler que la sélection de trois chefs d'établissement sur un nombre très élevé n'a pas été facile. Un autre problème que j'ai rencontré, était de distinguer ma position comme coordinateur et comme chercheur. Voilà pourquoi j'ai pris soin de solliciter un autre étudiant de l'IMPEQ III de conduire l'interview auprès des chefs d'établissements concernés. Enfin, opérationnaliser les questions de recherche et les faire correspondre avec les questions d'interview est un travail délicat qui demande du courage et de l'engagement du chercheur. Le chapitre qui suit présente les résultats issus des interviews.

4.

DESCRIPTION DES RESULTATS SUR LE LEADERSHIP SCOLAIRE DANS LES ECOLES PROTESTANTES AU SUD-KIVU

Dans ce chapitre portant sur la présentation des résultats de la recherche sur le leadership scolaire des chefs d'établissement des Ecoles Conventionnées Protestantes au Sud-Kivu, il est question de faire une description des données accumulées à l'interview (thèmes) et enfin présenter la synthèse de ces résultats. A titre de rappel, le troisième chapitre de cette étude qui parle de la méthodologie a explicité les techniques pour la collecte et l'analyse des données. Le présent chapitre vient compléter ce processus mais cette fois-ci, en présentant des informations trouvées pendant l'interview dans le cadre de cette thèse. Selon Poisson (1991:13), l'approche qualitative utilisée permet de saisir la réalité de ce qui se passe sur le terrain.

Les questions d'interview posées aux chefs d'établissement permettent d'avoir des réponses aux questions de départ qui sous-tendent ce travail de recherche à savoir:Comment les chefs d'établissement perçoivent-ils le leadership

scolaire dans les Ecoles Conventionnées Protestantes au Sud-Kivu? De cette question, il en découle deux sous-questions dont la première consiste à savoir Quel genre de leadership les chefs d'établissement des Ecoles Conventionnées Protestantes au Sud-Kivu appliquent-ils conformément au profile protestant ? et la deuxième est celle de savoir quelles sont les représentations qu'ont les chefs d'établissement du leadership scolaire dans les Ecoles Conventionnées Protestantes au Sud-Kivu.

4.1 Description des résultats

Dans cette partie du travail, je présente le cadre conceptuel qui est la résultante du contenu des réponses de trois chefs d'établissement et qui dégage les thèmes (codes). D'entrée de jeu, je commencerai par présenter les caractéristiques des différents modèles de leadership à savoir le leadership administratif, pédagogique et transformationnel en dégageant ceux ou celui pratiqué par tel ou tel chef d'établissement. Du leadership administratif, il se focalise sur l'implémentation des instructions officielles, les normes et sur les réunions administratives. Ensuite, il décrit les différentes relations formelles et informelles que le chef d'établissement réalise avec les différents acteurs éducatifs et enfin la prise de décisions en vue de faire respecter les règles.

Les trois chefs d'établissement scolaire interviewés prennent beaucoup plus de temps aux tâches administratives basées sur l'autorité bureaucratique mettant en exergue le pouvoir légitime et le respect des règles. Ces tâches sont caractérisées comme routinières et inévitables et accompagnées par des actes variés réalisés en même temps. Ils perçoivent plus leur rôle dans

l'établissement comme administratif, ils évoquent la notion de la répartition des tâches, la notion de responsabilité, d'écoute positive, le fait de se mettre ensemble pour résoudre de problèmes et de se compléter mutuellement. Bref, ils développent un leadership administratif.
Du leadership pédagogique : ce leadership est caractérisé par la définition des missions de l'établissement (cadrer et communiquer les objectifs de l'école), de gestion du curriculum (superviser et évaluer l'enseignement, coordonner le curriculum et surveiller l'apprentissage des élèves) et enfin promouvoir un climat positif d'apprentissage. Le chef d'établissement crée un milieu dynamique où la formation continue occupe une place importante en prévoyant des moments de réflexion aux journées pédagogiques soutenant les innovations pédagogiques.

Il ressort des interviews que les trois chefs d'établissement bien qu'ils réalisent certaines activités pédagogiques (les visites de classes, les réunions pédagogiques, l'encadrement et l'accompagnement des élèves par les enseignants et le suivi pédagogique), ils ne développent pas souvent de manière structurée les aspects liés au leadership pédagogique proprement dit tels que la formation continue des enseignants. Ces activités constituent les points centraux du leadership pédagogique et permettent de faire réfléchir sur les questions pédagogiques et l'amélioration des pratiques pédagogiques des enseignants: «Innovations pédagogiques».

Du leadership transformationnel : ce dernier est caractérisé d'abord par le développement d'une vision de l'école, la capacité de fixer et d'adopter une vision est considérée

comme un élément important du leadership.Ensuite il veillera au développement du personnel en octroyant un support individuel et en favorisant l'esprit d'équipe et enfin influencer l'engagement et la motivation des enseignants. Dans ce domaine, le leadership exercé par deux de ces chefs d'établissement scolaires à savoir l'interviewé B et C ne met pas en exergue les aspects d'un leadership transformationnel tandis que l'interviewé A essaye de développer une vision pour son école mais que la plupart d'aspects ne sont pas encore suffisamment développés pour un leadership transformationnel efficace. Il ressort de tous ces éléments ci-haut mentionnés la complexité du travail du chef d'établissement scolaire, la complexité qui renvoie aux tâches variées, différentes, successives et fragmentées. Ainsi les résultats de la recherche sont présentés avec l'ensemble de ses dimensions à travers les thèmes ci-après à savoir: Description du travail au quotidien d'un chef d'établissement, description des taches /activités pédagogiques du chef d'établissement, description des résultats scolaires, description du travail avec les collaborateurs et relations avec les partenaires(parents, associations, ONGS) et autorités scolaires et ecclésiastiques, description d'une école protestante (profil protestant) et enfin description des valeurs chrétiennes.

4.1.1 Description du travail au quotidien d'un chef d'établissement

S'agissant du travail au quotidien du chef d'établissement, les trois chefs d'établissement A, B, C ayant participé à l'interview réalise beaucoup d'activités aussi bien sur le plan administratif, pédagogiques, financier que sur la gestion

de la discipline et du patrimoine scolaire. Néanmoins, il se dégage des spécificités d'un chef d'établissement à un autre selon que l'importance est focalisée sur tel ou tel autre aspect de gestion. En rapport avec le chef d'établissement A, les activités sont orientées vers la gestion des diverses ressources de l'école et la mise en application des instructions officielles, le règlement scolaire pour les enseignants que pour les élèves. Il insiste également sur le fait qu'il faut bien gérer les activités pour une certaine harmonie et pour que les choses marchent très bien. Il fait allusion aux activités pédagogiques, administratives, financières et relationnelles. Il explique en ces termes: «Chaque jour il y a vraiment à faire pour travailler avec les jeunes, les enseignants ou les administratifs exige à chaque moment qu'on soit sur le qui-vive pratiquement, on ne doit pas être distrait parce qu'il s'agit non seulement de s'occuper des aspects pédagogiques, des questions de discipline, des questions administratives, des questions financières, des questions du patrimoine ; tout le bien de l'école, beaucoup de questions et même avec les parents on a à faire, avec la hiérarchie de l'enseignement : la coordination; avec les voisins, [….] on a à gérer beaucoup de questions, et il faut bien les gérer pour que les choses marchent bien ; pour une certaine harmonie,» (Interview de Chef d'établissement A, 2019, ligne 20-30).

En rapport avec cet aspect, le chef d'établissement B met plus l'accent sur les activités pédagogiques à travers les visites de classes en vue de s'acquérir de la manière dont les enfants évoluent, comment les enseignants les encadrent et aussi se rassurer si les documents surtout pédagogiques sont mis à jour. En plus, il met également l'accent sur les activités spirituelles « Mon travail comme

chef d'établissement, le travail que je fais souvent presque chaque jour est les visites de classe, c'est à dire les activités pédagogiques c'est là où je mets beaucoup d'accent, toute fois avant de commencer la journée, nous avons l'habitude de commencer par un culte matinal […], nous faisons aussi les activités administratives » (Interview de chef d'établissement B, 2019, ligne10-22).

4.1.2 Description des taches ou activités pédagogiques

En rapport avec le rôle d'encadrement pédagogique du chef d'établissement, tous les trois Chefs d'établissement évoquent dans leurs réponses l'encadrement et suivi pédagogique du personnel à travers les visites des classes, les réunions pédagogiques, la répartition des tâches aux enseignants, l'organisation des réunions d'échanges et suivi des programmes des cours. Ils ont fait également mention de l'encadrement et accompagnement des élèves par les enseignants. A ce sujet, le chef d'établissement B dit ce qui suit:«J'ai toujours mis l'accent sur les activités comme nous l'avons appelé activités pédagogiques, les visites de classe, à partir de ces visites de classe, on peut s'acquérir de la situation, comment les enfants évoluent, comment les enseignants encadrent les enfants et aussi se rassurer si les documents surtout pédagogiques sont mis à jour» (Interview du chef d'établissement B, 2019, ligne15-19). Le chef d'établissement C s'oriente plus vers le suivi des enseignants en les motivant pour un bon encadrement et suivi des élèves. De ses propres mots, il a signalé que « … et pédagogiquement faire le suivi des enseignants, les moraliser, les motiver à bien encadrer les enfants et les suivre » (Interview du chef d'établissement C 2019, ligne 27,28).

4.1.3 Description des résultats scolaires

Concernant les résultats scolaires des élèves, ces trois chefs d'établissements disent que les résultats sont bons. Pour ces chefs d'établissement ces résultats sont assurés par le type d'enseignement et d'encadrement pédagogique réalisé par le corps enseignant, la direction scolaire et les parents d'élèves. Ce genre d'action constitue l'un des éléments déterminants de la réussite de leurs élèves à l'école et aux tests nationaux. Pour le chef d'établissement B, la direction scolaire assure le suivi du contenu des enseignements dispensés par les enseignants, organise des séances d'échanges avec le personnel au sujet de rendement des élèves, prodigue des conseils et organise les examens de contrôle pour les élèves en vue de se rassurer de la formation. Il l'exprime en ces termes :« Les enfants sont très bien encadrés parce que, moi-même j'organise les examens de contrôles depuis la première année, les examens de contrôles même s'ils sont à un niveau bas […] Je fais même les examens de contrôles en langues congolaises surtout au degré élémentaire et je les fais dans toutes les classes, ce sont ces examens qui me rassurent ce que font les enseignants » (Interview du chef d'établissement B, 2019, ligne 41-49).

Le chef d'établissement C abonde dans le même sens et soutient que le succès de réussite dans son école c'est la politique d'encadrement des enseignants et des élèves, leur mobilisation par la direction scolaire pour assurer un enseignement de qualité, «Le secret de la réussite comme vous avez dit, c'est la politique de gestion par rapport à l'encadrement des enseignants donc des agents de l'école, l'encadrement des élèves» (Interview

du chef d'établissement C, 2019, ligne 44-46). Quant au chef d'établissement A, les réussites scolaires des élèves sont en premier lieu le fruit d'une bonne organisation de l'école, d'un encadrement des enseignants et d'une détermination à mieux faire. Il fait également mention de la sensibilisation, animation et encadrement des élèves à travailler durement et à fournir des efforts personnels, « Le secret de la réussite comme vous avez dit, c'est la politique de gestion par rapport à l'encadrement des enseignants donc des agents de l'école, l'encadrement des élèves […] qu'ils sont habitués à travailler durement, fournir les efforts personnels » (interview du chef d'établissement A, 2019, ligne 77-90). Il dégage enfin un autre élément lié à l'implication des parents dans le suivi et accompagnement des élèves dans leur formation et cela à travers un feed-back constructif de la part de tous les acteurs impliqués, « on tient à ce que chaque parent prenne connaissance de l'état de son enfant, de cette façon, si l'enfant a mal travaillé ou si déjà il a une mauvaise note en conduite, les parents savent suivre » (Interview du chef d'établissement A, 2019, ligne 201-203).

4.1.4 Description du travail avec les collaborateurs

En plus de l'encadrement scolaire, la notion de collaboration entre le chef d'établissement, les enseignants, les parents et les différents partenaires scolaires est évoquée par les trois chefs d'établissement. Ces chefs d'établissement A, B et C mentionnent que les activités sont exécutées collégialement pour la bonne marche de l'action éducative, que les décisions sont prises démocratiquement par les différents partenaires et enfin les relations harmonieuses avec les voisins et les autres partenaires leur permettent de

gérer efficacement et de manière concertée les ressources de l'école. Ils mettent en exergue la notion de la répartition des tâches, la notion de responsabilité, d'écoute positive, le fait de se mettre ensemble pour résoudre des problèmes, le fait de se compléter mutuellement. A ce sujet, le chef d'établissement A dit ce qui suit:« on échange, on dialogue et nos échanges ne sont pas vertical mais horizontal.

On dialogue avec le sec on peut se retrouver avec […], en tout cas on collabore étroitement, très étroitement même avec les parents » (Interview du chef d'établissement A, 2019, ligne 119- 126). Pour le chef d'établissement B, la direction scolaire collabore étroitement avec les enseignants, les parents d'élèves et les autorités pour l'atteinte des objectifs « Mais je collabore bien avec les enseignants, l'un d'eux, le représentant des enseignants il fait partie de notre comité de gestion ; par ce que nous avons un comité de gestion là où les parents sont représentés, le directeur et un représentant des enseignants. Nous travaillons avec le comité de gestion, nous collaborons avec les parents aussi, par ce que nous ne pouvons pas prendre les décisions en ce qui concerne les finances sans intervenir les parents » (Interview du chef d'établissement B, 2019, ligne 69-74).

Au vu de leur déclarations, il ressort que la contribution des parents, des enseignants et des autorités scolaires sont nécessaires pour la réussite de l'œuvre éducative ainsi donc les directions scolaires pour une gestion collégiale des ressources de l'école collaborent et coopèrent étroitement avec les autres acteurs scolaires et les parents d'élèves comme l'a souligné le chef d'établissement A pendant l'interview, il faut consulter les parents et prendre ensemble avec eux, des stratégies en cas d'indiscipline des élèves ou de leur échec dans certaines leçons.

4.1.5 Description des communautés d'apprentissage professionnelle

En ce qui concerne le travail en équipe des enseignants et des élèves au sein d'un établissement scolaire, deux des chefs d'établissement font mention de communauté d'apprentissage dans la manière d'amener les enseignants et les élèves à travailler. Ils relèvent l'importance de collaborer avec les enseignants pour les encourager à travailler de manière collective à travers les unités pédagogiques. Ils initient et encouragent les élèves au travail en équipe. Pour le chef d'établissement A, les élèves sont sensibilisés et entrainés à travailler en équipe, « ils peuvent travailler en équipe quand ils étudient mais s'agissant des examens ou de répondre aux questions, le travail devient individuel. On les entraine, on les sensibilise, on le suit de près » (Interview du chef d'établissement A, 2019, ligne 93-95). Pour le chef d'établissement B, les enseignants sont invités à travailler ensemble dans les unités pédagogiques à travers les séances d'animation pédagogiques.

4.1.6 Description des valeurs chrétiennes

En rapport avec les valeurs chrétiennes, les chefs d'établissement interviewés font mention des valeurs chrétiennes pour lesquelles les écoles s'investissent pour leur promotion. Les chefs d'établissement A, B et C focalisent l'attention sur les valeurs chrétiennes qui aident pour la formation d'un homme complet et lesquelles valeurs ils doivent incarner telles que : la tolérance, la justice, l'écoute, le travail bien fait, être modèle, être honnête, être d'une bonne moralité l'amour, la vérité, la responsabilité, l'autonomie et l'inclusivité. A ce sujet le chef d'établissement

A déclare, « Le chef d'établissement scolaire protestant, il doit incarner ces valeurs-là, ces valeurs chrétiennes, il doit être aussi un exemple, un exemple à imiter, il ne doit pas avoir des problèmes » (interview du chef d'établissement B,2019, ligne 127-129). Tout en soutenant les valeurs ci-haut énumérées, le chef d'établissement A relève par contre les antivaleurs que sa communauté scolaire évite et combatte, il s'agit de : le mensonge, le vol, la corruption l'injustice, la paresse, la tricherie, la haine…« La tricherie c'est strictement interdit, un élève qui a triché deux fois l'année il perd sa place ici mais avant cela on invite le parent on informe on lui donne des conseils ; le vol c'est strictement interdit, on vous surprend vous avez volé un cahier […], se battre strictement interdit, on ne même brutaliser, véhiculer un message de haine contre l'autre parce qu'il est de … c'est interdit : tribalisme, ethnicisme, … tout ça c'est strictement interdit » (Interview du chef d'établissement A, 2019, 171-182).

4.1.7 Description d'une école protestante

Au sujet d'une école protestante, les chefs d'établissement interviewés décrivent une école protestante comme une école chrétienne qui véhicule les valeurs chrétiennes, une école qui doit former un homme complet c'est-à-dire un homme formé intellectuellement, moralement et spirituellement et qui craint Dieu. Une école qui met la primauté dans la parole de Dieu, qui réalise des activités avec une vision protestante. Une école qui met l'accent sur l'éducation transformationnelle, comme l'a souligné le chef d'établissement C : «C'est une école qui vise qui veut toujours et qui cherche toujours à mettre la primauté dans ces activités de la parole de Dieu. A valoriser l'ambition ou

la vision protestante qui est l'éducation transformationnelle donc transformer l'homme par sa connaissance qu'il ait de la science mais que son esprit aussi soit encré dans la parole de Dieu. Et c'est ce que nous appelons une école protestante » (Interview du chef d'établissement C, 2019, ligne 114-118). Le chef d'établissement A, relève quant à lui le fait qu'une école protestante est une école ayant une vision pour la formation d'un homme utile avec un comportement digne un homme compétitif et déterminé à bien faire, à servir la société« Une école protestante est d'abord avant une école chrétienne où on doit véhiculer les valeurs chrétiennes […] c'est ça notre vision en tant qu'école protestante c'est ça un homme utile, avec un comportement digne, un homme compétitif, déterminé à bien faire à servir la société » (Interview du chef d'établissement A, 2019, ligne 159-166).

Par ailleurs, les chefs d'établissement interviewés mentionnent les éléments qui différencient l'école protestante d'autres écoles. Le chef d'établissement C, il parle de: la moralité chrétienne, de la franchise et l'humilité dans la collaboration, de la vision chrétienne,« Notre école est différente des autres dans un premier aspect par rapport à la moralité chrétienne […], ils puissent aussi fonder leur connaissance sur la parole de Dieu. Ce qui nous rend encore différent, c'est notre collaboration franche et humble avec nos différents partenaires» (Interview du chef d'établissement C, 2019, ligne 96-100). Pour le chef d'établissement B, il fait mention de la manière de travailler. Les élèves partout où ils vont se démarquer par leur travail, l'autonomie avec leur manière de fournir des efforts personnels et de travailler « : Ce qui nous différencie des autres est notre façon de travailler. Les enfants qui

terminent ici, quand ils sont affectés dans d'autres écoles secondaires, en tout cas ils se distinguent dans leur façon de travailler» (Interview chef d'établissement B, 2019, ligne 88-90).

4.1.8 Description du gout de l'excellence

Les chefs d'établissement interviewés ont mentionné l'importance d'un travail d'excellence fruit d'une bonne organisation et une détermination à bien faire. Les élèves de ces écoles sont entrainés à travailler durement, à fournir des efforts personnels. L'accent est mis sur un travail qui permet de l'apprécier, de bien travailler, de bien se conduire et d'être d'une bonne moralité et honnête.« Les enfants qui terminent ici, quand ils sont affectés dans d'autres écoles secondaires, en tout cas ils se distinguent dans leur façon de travailler. A l'examen de contrôle qui était organisé par la Coordination Provinciale, une fille de notre école avait distingué, elle était la première. Notre élève qui étudie dans une école voisine a été la première de toute l'école au premier semestre avec mention grande distinction. Les enfants qui terminent ici chez nous, ils se distinguent beaucoup là où ils partent étudier » (Interview du chef d'établissement B, 2019, ligne 89-94.

Le chef d'établissement A, confirme pendant l'interview le recrutement d'un personnel qualifié et compètent moyennant un test avec des critères bien établis « Mais aussi pour recruter un enseignant c'est à base de texte, on ne recrute pas le premier venu […] On sélectionne d'abord on voit le CV de chacun, les études qu'il a faites, les résultats et les relevés de côtes et ceux qui sont sélectionnés on les soumet au test à ce moment-là c'est le meilleur qu'on prend » (Interview du chef d'établissement A, 2019, ligne 190-197).

4.2 Synthèse des résultats

A travers les éléments contenus dans ce cadre conceptuel, il ressort de l'analyse des discours huit thèmes qui sont en lieu avec les pratiques utilisées par les trois chefs d'établissements. Ces thèmes décrivent la perception des chefs d'établissements du leadership scolaire, dégagent le genre de leadership qu'ils appliquent dans leurs écoles respectives ainsi que les représentations qu'ils ont du leadership scolaire au sein des Ecoles Conventionnées Protestantes au Sud-Kivu. Dans cette partie du travail, je présente les résultats de cette recherche par rapport aux questions de recherche (voir 1.2).

4.2.1 En rapport avec le travail quotidien du chef d'établissement, l'encadrement pédagogique et les résultats des élèves

Les travaux réalisés par le chef d'établissement font ressortir les types de leadership scolaire exercés par la direction scolaire. Le leadership administratif, le chef d'établissement réalise des activités liées à l'administration, à la gestion des ressources de l'école à la gestion du patrimoine et à la mise en application des instructions officielles ainsi que le règlement scolaire pour les enseignants que pour les élèves. Il insiste également sur la mise en jour ou le remplissage des différents documents et taches liées aux finalités administratives du bureau. Le leadership Pédagogique:D'une manière générale des éléments que les directions scolaires considèrent comme prioritaires dans le cadre de leadership pédagogique sont liés primo à la gestion des questions pédagogiques et évaluation des résultats scolaires des élèves, secundo à l'encadrement pédagogique des enseignants à travers

les réunions, les rencontres d'échanges, les visites de classes et le suivi des programmes, tertio à la prise de connaissance des résultats, conduite des élèves en vue d'exercer un soutien auprès de ceux qui sont en difficultés et enfin à l'accompagnement, suivi et encadrement des élèves (par les enseignants) dans leur formation et autres activités para scolaires en vue d'encourager les élèves à s'efforcer de faire mieux à travers un feed-back constructif. L'objectif ici est, selon les chefs d'établissement de responsabiliser les différents intervenants (direction scolaire, enseignants et parents), d'analyser les situations des élèves et de les encourager quant aux apprentissages et à leur scolarité. En effet, ces chefs d'établissements sont assurés que le type d'encadrement pédagogique accordé aux enseignants constitue l'un des éléments déterminants de la réussite de leurs élèves aux tests nationaux.

En rapport avec le leadership distribué, les résultats de la recherche révèlent que les taches sont réalisées par l'interaction des multiples personnes et sont donc, largement partagées au sein de l'école entre les différents acteurs. Pour les Trois chefs d'établissement scolaires les tâches entre autres : la prise des décisions pour la gestion de ressources de l'école (être à l'écoute des autres), la résolution des problèmes, la discipline, l'accompagnement et le suivi des élèves, les séances d'échanges au sujet de rendement des élèves font l'objet de concertation ou d'interaction entre les différents partenaires (Chef d'établissement A,B,C).

Quant au chef d'établissement A, Il organise des échanges avec les parents, ses collaborateurs et les autorités pour l'atteinte des objectifs. Comme son collègue B, ils

collaborent étroitement avec les enseignants et les parents en restant à leur écoute pour la prise des décisions quant à la gestion des ressources de l'école. Cela se traduit par le fait que ces chefs d'établissement n'imposent pas leur vision à l'équipe - école mais plutôt accueillent des idées et informations émanant des autres. Les trois chefs d'établissement organisent des séances d'échanges au sujet du rendement des élèves et responsabilisent les autres pour l'encadrement et le suivi des élèves. Dans leurs pratiques, les chefs d'établissement partagent avec les autres leurs taches, ils responsabilisent les différents partenaires à travers les organes et structures au sein de l'école, montrent que ce n'est plus uniquement le chef d'établissement qui assume un rôle de leadership, mais également les enseignants, les parents, les élèves, et les adjoints de la direction ou le doyen qui devient d'importantes sources de leadership.

Le modèle de leadership unique dans un rôle hiérarchique est donc remplacé par une pratique de leadership basée sur les équipes plus que sur les individus. Cette pratique mise en place par les chefs d'établissement répond mieux également au besoin de ces derniers de se décharger un peu dans un contexte de multiplication de leurs tâches et de leurs responsabilités ont-ils renchéri. Ainsi, le leadership scolaire efficace n'est plus celui d'une personne, le chef d'établissement, quelle que soient ses qualités intellectuelles, sociales, managériales, ect., mais celui d'un leader qui fait participer les autres.

4.2.2 En rapport avec la collaboration du personnel et relations avec les partenaires et les autorités scolaires et ecclésiastiques

Les directions scolaires ont mentionné que les activités sont exécutées collégialement pour la bonne marche de l'action éducative, que les décisions sont prises démocratiquement par les différents partenaires et enfin qu'une relation harmonieuse avec les voisins est indispensable en vue d'une gestion efficace et concertée des ressources de l'école. Ce style de leadership émerge dans les trois écoles qui partagent l'idée que le leader (responsable) invite, encourage les acteurs de l'école à construire ensemble une vision et les objectifs à atteindre. Des notions comme la communication, le feedback constructif, l'organisation des séances d'autoformation et d'autoévaluation pour un leadership participatif ont été aussi évoquées par les trois chefs d'établissement scolaire comme faisant partie des leviers d'un enseignement de qualité.

Les chefs d'établissement comprennent que seuls ils ne peuvent pas réussir et atteindre les objectifs envisagés. De cet effet, ils mettent l'accent sur la collaboration étroite avec les parents d'élèves, les enseignants et les autorités scolaires, politico-administratives et ecclésiastiques. A ce sujet les trois chefs d'établissement scolaire A, B et C mentionnent que les activités sont exécutées collégialement et que les décisions sont prises démocratiquement pour la bonne marche de l'action éducative. Les partenaires sont associés à travers les échanges, les rencontres et séances d'animations. Pour corrobore cette idée, le chef d'établissement A fait mention des échanges et du

dialogue entre les différents partenaires. Il insiste pour dire que ce dialogue se fait non seulement de manière verticale mais également horizontale lors des échanges entre la direction et les autres. Le chef d'établissement B abonde dans le même sens et relève que la direction scolaire collabore étroitement avec les enseignants et les parents d'élèves qui font parties du comité de gestion et prennent ensemble les décisions pour un fonctionnement harmonieux de l'école. Les contributions des uns et des autres sont nécessaires. Le rôle des parents dans l'éducation des enfants en général et dans l'apprentissage des élèves d'une façon particulière est très important car Ils connaissent eux-aussi, les faiblesses et les difficultés d'apprentissage de leurs enfants et collaborent étroitement avec les écoles pour donner des feedbacks appropriés à leurs élèves.

4.2.3 Concernant les communautés d'apprentissage professionnelle

En rapport avec la mise en place et pour favoriser la progression des communautés d'apprentissage, les chefs d'établissement trouvent nécessaire d'organiser les communautés d'apprentissage pour l'amélioration du processus de l'enseignement et de l'apprentissage. Les enseignants sont invités à travailler dans les unités pédagogiques à travers les échanges, rencontres et séances d'animations pédagogiques et les élèves sont sensibilisés et entrainés à travailler en équipe selon les déclarations du chef d'établissement B. Pour les élèves, les taches sont distribuées au niveau de chaque classe, même par école et les élèves sont regroupés par niveau, par degrés en créant plus d'homogénéité sous l'encadrement

de leurs enseignants. Ils sont donc sensibilisés et entrainés pour cette nouvelle manière de travailler en groupes renchérit le même chef d'établissement. Pour le chef d'établissement A, les élèves travaillent en équipe et les enseignants les initient et les encouragent à travailler en équipe. Cette approche développe chez les enfants l'esprit d'initiative, de responsabilité et d'entraide mutuelle. Les chefs d'établissement amènent les enseignants collectivement vers la poursuite de buts communs pour améliorer la réussite de leurs élèves et assument une responsabilité partagée face aux résultats visés. Ils se considèrent collectivement responsables de tous les élèves. En effet, ces deux chefs d'établissements sont unanimes que le type d'encadrement pédagogique assuré aux enseignants constitue l'un des éléments déterminants de la réussite de leurs élèves.

4.2.4 Concernant le gout de l'excellence

Les chefs d'établissement interviewés mentionnent l'importance d'un travail d'excellence, fruit d'une bonne organisation et une détermination à bien faire. Pour avoir une équipe performante, le chef d'établissement A fait mention du recrutement d'un personnel qualifié et compétent moyennant un test après sélection avec des critères bien établis. Le recrutement est conditionné par les capacités, les compétences et les habilités dont jouit le candidat et sanctionné par un test a- il martelé.

Les élèves et personnel de ces écoles sont habitués à travailler durement, à fournir des efforts personnels. L'accent est mis sur un travail bien fait, excellent, fourni par chacun, qui permet de l'apprécier, de bien se conduire et d'être d'une bonne moralité, et honnête. Les

chefs d'établissement A et B affirment que les élèves qui terminent chez eux se distinguent beaucoup là où ils partent étudier. Les résultats scolaires performants déclenchent un sentiment de satisfaction, de fierté et de motivation intrinsèque au niveau du chef d'établissement et des toutes les communautés scolaires. Il convient alors de cerner en quoi le leadership scolaire peut non seulement contribuer mais également à maintenir le cap.Selon ces chefs d'établissement aspirer à l'excellence, constitue une stratégie pour le rayonnement de l'école.

4.2.5 En rapport avec l'identité de l'école protestante

En ce qui concerne l'identité d'une école protestante, deux aspects ont été dégagés par les chefs d'établissements interviewés à savoir; d'abord l'aspect relatif à ce que le chef d'établissement scolaire comprenne qu'une école protestante est une école chrétienne qui véhicule des valeurs chrétiennes et au sein de laquelle on doit former un homme complet. C'est-à-dire un homme formé intellectuellement, moralement et spirituellement et qui craint Dieu. A ce sujet, le chef d'établissement A mentionne que l'école protestante est une école ayant une vision chrétienne pour la formation d'un homme utile et compétitif, un homme déterminé à bien faire et à servir la société avec un comportement digne. Et le chef d'établissement B de renchérir qu'une école protestante est celle qui veut et qui cherche toujours à mettre la primauté dans les activités de la parole de Dieu, à valoriser l'ambition ou la vision protestante qui est l'éducation transformationnelle. Par ailleurs, le deuxième aspect dégagé est la différence par rapport à d'autres écoles et cette différence est caractérisée par la morale

chrétienne, la franchise et l'humilité dans la collaboration, la connaissance de la parole de Dieu, l'existence d'un bureau d'écoute pour l'aumônerie, la manière de travailler. Pour différencier l'école protestante des autres, les chefs d'établissement B et C soulignent et mettent l'accent sur la manière de travailler et d'initier les élèves à l'autonomie et à fournir des efforts personnels pour la réussite.

Cette identité est également marquée par le fait que les élèves qui proviennent de ces trois écoles partout où ils vont se démarquent parce qu'ils sont habitués à travailler durement et à fournir des efforts personnels (Chef d'établissement B).

4.2.6 Concernant les valeurs protestantes

S'agissant des valeurs protestantes, tous les trois chefs d'établissement interviewés soulignent le fait que la promotion des valeurs chrétiennes est une des priorités des directions dans la mesure où elles luttent contre les antivaleurs telles que : le mensonge, le vol, la corruption, l'injustice, la paresse, la tricherie, véhiculer la haine, qui compromettent le profil d'une école chrétienne. Les chefs d'établissement soutiennent que les acteurs de l'école à savoir administratifs, enseignants et élèves constituent un modèle, un exemple à imiter. Ils incarnent des valeurs telles que l'honnêteté, l'amour, le travail bien fait, lutter contre la corruption, la vérité, la responsabilité et l'autonomie. Le chef d'établissement A renchérit en disant que ces valeurs aident pour la formation d'un homme complet

À partir de l'analyse des données ci-haut présentées, je suis en mesure de réaliser la discussion des résultats. Ce dernier volet de l'étude fait l'objet du prochain chapitre.

5.

DISCUSSION DES RESULTATS : LE GOUT DE L'EXCELLENCE ET LA PROMOTION DE LA COLLABORATION AVEC LES PARTENAIRES EDUCATIFS ENTANT QU'ASPECTS IMPORTANTS POUR LE RAYONNEMENT D'UNE ECOLE PROTESTANTE

Dans le chapitre précédent, j'ai présenté les résultats de la recherche à travers un cadre conceptuel des représentations qu'ont les chefs d'établissement du leadership scolaire au sein des Ecoles Conventionnées Protestantes au Sud-Kivu. Dans les réflexions qui suivent, je discute la contribution de ma recherche en liaison avec le thème et la problématique de ce travail. Comment mes résultats peuvent-ils être discutés dans le contexte du discours des sciences de l'éducation. Ce cinquième chapitre propose donc d'en discuter, il fait lien avec le cadre conceptuel, il reprend les questions de la recherche par rapport aux résultats obtenus et examine la contribution de cette recherche à l'éducation. Dans ce chapitre, je vais confronter les résultats de la recherche

au savoir qui sert de référentiel pour le leadership scolaire des Ecoles Conventionnées Protestantes au Sud-Kivu. En d'autres termes les résultats de cette recherche sont placés dans un contexte du discours scientifique c'est-à-dire la connexion de ces résultats est établie avec la revue de la littérature et la pratique.

Dans cette recherche, la question principale à laquelle je tente de répondre est celle de savoir comment les chefs d'établissement perçoivent-ils le leadership scolaire dans les Ecoles Conventionnées Protestantes au Sud-Kivu? De cette question, il en découle deux sous-questions dont la première consiste à savoir quel est le genre de leadership que les chefs d'établissement des Ecoles Conventionnées Protestantes au Sud-Kivu appliquent-ils conformément au profil protestant ? et la deuxième est celle de savoir quelles sont les représentations qu'ont les chefs d'établissement du leadership scolaire dans les Ecoles Conventionnées Protestantes au Sud-Kivu?

Selon l'analyse des résultats, trois thèmes de pratiques ont émergé au rapport avec les représentations des chefs d'établissement du leadership scolaire au sein des Ecoles Conventionnées Protestantes au Sud-Kivu; il s'agit des pratiques en rapport avec la promotion du leadership scolaire comme nécessité pour une gestion efficace d'une école, la nécessité de la collaboration pour le développement de l'école protestante et les pratiques relatives au gout de l'excellence pour le rayonnement de l'école Protestante.

Après l'analyse des résultats de l'étude qualitative et à la lumière de la recherche portant sur les représentations des chefs d'établissement du leadership scolaire des Ecoles

Conventionnées Protestantes au Sud-Kivu, la discussion des résultats est présentée selon les thèmes qui ont émergée lors de notre recherche (cadre conceptuel).

5.1 Promotion du leadership scolaire comme une nécessité pour une gestion efficace

Les résultats de la recherche ont montré que le travail au quotidien de ces trois chefs d'établissement scolaire fait ressortir trois types de leadership scolaire à savoir le leadership administratif, le leadership pédagogique et le leadership partagé

En rapport avec le leadership administratif, les résultats de la recherche ont montré que le leadership exercé en milieu scolaire se focalise sur l'implémentation des instructions officielles et autres textes réglementaires, sur les questions disciplinaires relatives aux enseignants et élèves. Ils insistent également sur les mises à jour et le remplissage des différents documents et taches liés aux finalités administratives du bureau, à la gestion financière et du patrimoine. Cet aspect est soutenu par le chef d'établissement A qui mentionne que les activités sont orientées vers la gestion de diverses ressources de l'école, la mise en place des instructions officielles , le règlement scolaire pour enseignants et élèves. Il insiste sur le fait qu'il faut bien s'occuper de la discipline, des activités administratives, du patrimoine comme son collègue B qui parle également des activités administratives. En plus les résultats révèlent une faible mobilisation des chefs d'établissement pour la définition de la mission et des objectifs pour le développement de l'école en vue d'orienter les actions éducatives vers l'amélioration de la qualité de l'enseignement

En effet, en plaçant ces résultats dans le discours des sciences de l'éducation, il y a lieu de signaler selon Barrère que dans le cadre de leadership administratif le travail du chef d'établissement se structure en trois parties à savoir: administrative, relationnelle et décisionnelle. Ainsi, il se dégage que l'aspect du leadership administratif le plus exploité dans les écoles est celui administratif mettant de côté l'aspect relationnel et décisionnel qui sont très important dans le travail du chef d'établissement afin d'être en courant dans un contexte changeable.

Du point de vue leadership pédagogique, les résultats de l'enquête mentionnent l'importance des stratégies que les chefs d'établissement mettent en place pour soutenir les enseignants et les élèves pour l'efficacité du processus d'enseignement-apprentissage. En rapport avec l'encadrement et la supervision pédagogiques, les résultats ont révélé que selon les représentations des chefs d'établissement sur leur rôle du leadership scolaire, l'encadrement et la supervision pédagogiques à travers les visites des classes, les réunions pédagogiques, les séances d'animations et les unités pédagogiques est assuré par tous les chefs d'établissement ayant pris part à la recherche.

En effet, le chef d'établissement B souligne avec force qu'il met plus l'accent sur les activités pédagogiques à travers les visites de classes en vue de s'acquérir de la manière dont les enfants évoluent, comment les enseignants les encadrent et se rassurer de la mise à jour des documents pédagogiques. En plus ces chefs d'établissement interviewés mettent en évidence la valeur constructive attribuée à la supervision des enseignements et son effet

sur la qualité des services offerts aux élèves. Ils martèlent que le succès de réussite dans leurs écoles est tributaire de la politique d'encadrement des enseignants et des élèves.

En référence avec les sciences de l'éducation, il sied de souligner que les résultats de cette recherche en rapport avec l'encadrement et la supervision des activités sont corroborés par la science comme cela est soutenu par Murphy cité par Lafond (2008), le directeur d'école utilise des modes de supervision qui visent le rehaussement des compétences pédagogiques des enseignants et qui les incitent à prendre les meilleures décisions pédagogiques en lien avec la réussite des élèves. Un de ces modes consiste en des visites d'observation dans les classes. Cette pratique est plus mentionnée par le chef d'établissement C qui s'oriente plus vers le suivi des enseignants en les motivant pour un bon encadrement et suivi des élèves.

En somme, que ce soit par des rencontres pour discuter avec les enseignants ou par des visites d'observation en classe, le directeur/ chef d'établissement qui supervise les enseignements de manière adéquate doit être en mesure de porter un regard constructif sur les actions pédagogiques des enseignants dans le but d'assurer la qualité de l'enseignement et de favoriser l'apprentissage des élèves (Lafond, 2008 21). En rapport avec le suivi des programmes d'enseignement, les chefs d'établissement interviewés font ressortir l'importance mais de manière éphémère des échanges entre eux et les enseignants sur les programmes d'enseignement. Ils ont une compréhension limitée des responsabilités liées à la coordination du curriculum. Il semble que cette fonction

n'est pas exercée de façon suffisante et appropriée. En dehors du chef d'établissement B du primaire qui assure le suivi du contenu des enseignements dispensés par les enseignants en organisant des échanges avec eux, aucun chef d'établissement du secondaire ne fait clairement mention d'une implication quelconque dans l'évaluation des contenus des programmes et des divers examens élaborés par les enseignants. Contrairement à cette pratique, le chef d'établissement doit posséder un bagage de connaissances curriculaires et démontrer son sens de l'innovation en matière de pédagogie comme le suggère Southworth (2002) en faisant ressortir l'importance du développement des connaissances pédagogiques et curriculaires du directeur par rapport à une gestion efficace des activités scolaires (Southworth, 2002:81). Il est d'ailleurs démontré que les écoles ayant un haut niveau de succès sont celles où les directeurs d'écoles ont les meilleures connaissances d'enseignement (p.82).

En rapport avec la responsabilité de la réussite des élèves, les chefs d'établissements interviewés font mention de la responsabilité de tous les acteurs éducatifs (direction, enseignants et parents d'élèves) dans l'accompagnement et l'encadrement des élèves dans leur formation. A ce sujet, le chef d'établissement A met également en exergue l'implication des parents dans le suivi et accompagnement des élèves à travers un feedback constructif de la part de tous les acteurs impliqués. Les chefs d'établissements scolaires assurent le contrôle du progrès des élèves en comptant sur les compétences d'une équipe d'intervenants avec lesquels ils communiquent pour traiter certains cas d'élèves en difficulté. Ils s'appuient sur leur confiance aux enseignants et s'en remettent à leurs compétences

professionnelles pour intervenir auprès d'élèves éprouvant des problèmes des comportements ou d'apprentissage.

Ainsi, les chefs d'établissement en tant que leader pédagogique, doit se tenir au courant du progrès des élèves en s'intéressant à l'évaluation des apprentissages. Il en est de même des parents tel que cela a été souligné par le même chef d'établissement A en ces termes « Si l'enfant a mal travaillé ou si déjà il a une mauvaise note en conduite, les parents savent suivre. C'est dans ce sens que Dufour &Eaker (2004) indiquent que cette fonction ne revient pas uniquement au directeur d'écoles (p.13). Ils ajoutent également que la supervision du progrès des élèves ne s'arrête pas uniquement à la connaissance des résultats aux épreuves d'évaluation (p.14). Du point de vue leadership partagé, Le leadership scolaire est évident dans le fonctionnement des écoles. Avec ce type de leadership, la direction partage son leadership avec le conseil de gestion qui participe au processus décisionnel au sein de l'école où les activités sont exécutées collégialement pour la bonne marche de l'action éducative. A ce sujet, le chef d'établissement A explique sans ambages que nous travaillons avec le comité de gestion, avec les parents parce que nous ne pouvons pas prendre de décisions à ce qui concerne les finances sans faire intervenir les parents.

La direction scolaire mentionne le partage du pouvoir en faisant participer le personnel dans le processus de décision, d'identification des priorités et de la gestion de l'école. Pour le chef d'établissement scolaire B, la direction scolaire collabore étroitement avec les enseignants, les parents d'élèves et les autorités pour l'atteinte des objectifs. Cette stratégie est exprimée par les chefs d'établissement

de ces trois écoles selon deux aspects. D'une part, permettre que d'autres membres de l'équipe exercent un leadership auprès de leurs collègues ou auprès d'eux-mêmes et d'autre part, permettre que certaines décisions qui reviennent à la direction soient prises en partie ou en totalité par le personnel dans le cadre de comités dûment constitués.

Les résultats de la recherche révèlent que dans ces écoles les chefs d'établissement privilégient un leadership exercé par des équipes impliquant les enseignants, les parents et les élèves aussi et qui permet l'échange et la réflexion collective sur les pratiques, les attitudes et les objectifs d'apprentissage visés par l'école. Cela fait que d'autres acteurs pourraient participer à l'influence qui doit être exercée par l'établissement afin de favoriser l'apprentissage. Cela a été soulevé et soutenu par le chef d'établissement scolaire A qui a fait mention de la répartition des tâches entre différents acteurs éducatifs pour se compléter mutuellement

En référence à la revue de littérature scientifique, Selon (Harris &Spillane, 2008), ce leadership est largement partagé au sein de l'organisation et même ailleurs, parmi des leaders multiples. Ce modèle de leadership s'intéresse aux interactions, plus qu'aux actions entre les différents leaders qui occupent des positions formelles ou informelles au sein et autour de l'école. Il est centré sur toutes les pratiques que ces leaders adoptent pour influencer l'amélioration de l'organisation et de l'enseignement (p 32).

En rapport avec les communautés d'apprentissage professionnelles, les résultats de l'étude indiquent que

les communautés d'apprentissage professionnelles ne sont pas suffisamment développées dans les écoles. Néanmoins, A l'issue des entrevues, les chefs d'établissement comprennent la nécessité de mettre en place des communautés d'apprentissage professionnelles en vue de permettre aussi bien aux élèves qu'aux enseignants de collaborer, d'apprendre et de partager et de partager ensemble. Il ressort de ces résultats que le chef d'établissement A donnent des occasions aux élèves de travailler ensemble ; il initie, sensibilise et encourage les élèves au travail en équipe. Cette pratique est également soulevée sans ambages par le chef d'établissement B qui mentionne que les enseignants sont invités à travailler ensemble dans les unités pédagogiques à travers les séances d'animations pédagogiques.

Ces pratiques des communautés d'apprentissage professionnelles sont cohérentes avec les recherches sur les liens entre leadership de la direction d'écoles et les rendements des élèves : Amener donc les enseignants et les élèves à travailler ensemble. Ils relèvent l'importance de collaborer avec les enseignants pour les encourager à travailler de manière collective à travers les unités pédagogiques. Ils initient et encouragent les élèves au travail en équipe. Ainsi les pratiques utiles à l'implantation des communautés d'apprentissage professionnelle sont entre autres adopter une approche démocratique dans le processus des décisions, mettre en place des structures et processus qui favorisent le travail en collaboration et nourrir une culture basée sur des valeurs de collaboration et de réussite scolaire. Les communautés d'apprentissage professionnelle constituent en fait un mode de fonctionnement qui permet à la direction, aux membres du

personnel et aux membres de la communauté scolaire de travailler ensemble pour favoriser la réussite des élèves.

5.2 Nécessité de la collaboration pour le développement de l'école

Au sujet des pratiques de collaboration entre les différents partenaires éducatifs, les résultats de la recherche montrent que les directions scolaires ont révélé que les activités sont exécutées collégialement pour la bonne marche de l'action éducative et que les décisions sont prises démocratiquement par différents partenaires. Parmi les pratiques du chef d'établissement abordées lors des entrevues, c'est l'encouragement des acteurs de l'école à construire ensemble une vision, une mission et à définir les objectifs à atteindre. Les chefs d'établissement ont mentionné lors des interviews qu'ils ne travaillent pas seuls mais d'une manière collégiale. C'est le cas du chef d'établissement A qui mentionne que les directions scolaires collaborent et coopèrent étroitement avec les autres acteurs scolaires et les parents pour une gestion collégiale des ressources de l'école. Il est également à noter que son collègue, le chef d'établissement B est revenu sur cette collaboration étroite lors de l'interview.

Ces résultats de l'interview rejoignent bien le discours des spécialistes qui relèvent la pertinence de la dimension participative du leadership en milieu scolaire soulignée par Moisset et Toussaint (2003) qui insistent également sur la nécessité de faire participer les membres de l'équipe-école à l'élaboration d'un projet car dans la réalité organisationnelle, le sens ne s'impose pas, il se construit collectivement (p.264). Dans le même sens, Perrenoud (2003) a mis en évidence dans une recherche, l'apport

et la nécessité d'un leadership du type participatif (ou coopératif) pour introduire des innovations et favoriser le changement et le développement dans le contexte scolaire (p.26).

Les chefs d'établissement 'interviewés comprennent que pour arriver aux bons résultats et pour un encadrement efficace, il faut une collaboration, un travail en synergie de tous les partenaires éducatifs à savoir parents, enseignants et direction scolaire. Ils comprennent également que la qualité de l'éducation dépend énormément du type de leadership en vigueur dans l'école. C'est pourquoi les termes comme collaboration, communication, écoute positive ou active, responsabilité, autonomie, rencontres ou réunions, distribution des tâches, encadrement pédagogique, formation continue… sont revenus à plusieurs endroits dans les discours des chefs d'établissement comme conditions du succès de l'activité scolaire.

En faisant la liaison avec les sciences de l'éducation, je voudrais souligner le fait que les propos de mes interviewés sont corroborés par la science. L'enquête Talis de l'OCDE sur l'importance de la Direction d'établissement (scolaire) dit en effet, ce qui suit pour appuyer ces propos de chefs d'établissement :

«Une personne peut difficilement maîtriser seule toute l'expertise nécessaire à la bonne gestion d'un établissement d'autant que, dans certains systèmes, le processus de délégation de compétences se poursuit et les établissements acquièrent davantage d'autonomie...» (OCDE 2014:89).Partant de ce point de vue, la promotion du leadership participatif devrait s'imposer à toutes les institutions scolaires pour la qualité de l'éducation car

comme le stipule toujours le rapport de l'OCDE (2014), un chef d'établissement a un impact sur les résultats des élèves par son influence sur l'école, son organisation et son climat, et plus particulièrement, sur les enseignants et l'enseignement.

5.3 Gout de l'excellence pour le rayonnement de l'école protestante

Les résultats de la recherche démontrent, selon les représentations des chefs d'établissement, que le travail de l'excellence est le fruit d'une bonne organisation et une détermination à bien faire. Il se dégage de l'étude que les chefs d'établissement expriment leur satisfaction dans l'exercice de leur rôle relatif au goût de l'excellence. Ils ont l'impression de s'impliquer activement dans cette fonction en soutenant les efforts des enseignants pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement.« School leaders improve teaching and learning indirectly and most powerfully through their influence on staff motivation, commitment and working conditions » (Luthwood et al., p.10). Il ressort clairement des résultats de la recherche que chaque école à la responsabilité d'analyser la situation des élèves quant aux apprentissages et au cheminement scolaire. Chacune d'elles fixe des objectifs mesurables, procède à l'évaluation des résultats et s'en rend compte par l'entremise de son plan de réussite.

Dans la pratique, les chefs d'établissement veillent au recrutement d'un personnel compétent, ils sélectionnent judicieusement les enseignants qualifiés, assurent leur encadrement ceci avec l'objectif de promouvoir l'excellence. Au regard de ces pratiques, il y a lieu de cerner que les chefs d'établissement comprennent le

rôle primordial de l'enseignant dans la promotion d'un enseignement de qualité et pour la réussite scolaire des élèves.

Au sujet du recrutement d'un personnel qualifié et compétent, il ne suffit seulement de vouloir enseigner mais plutôt ceux qui embrassent la profession devraient eux-mêmes avoir reçu une bonne formation. Ils doivent avoir au moins suivi et achevé un enseignement de qualité et pertinent, de façon à avoir une bonne connaissance des matières à enseigner et la capacité d'acquérir les compétences nécessaires

En effet, à l'instar de l'Egypte qui applique les exigences beaucoup plus strictes à l'entrée, exigeant des candidats un bon dossier secondaire et se basant sur les résultats d'un entretien- évaluation et une fois sélectionnés, les candidats doivent en outre passer un examen d'entrée pour s'assurer qu'ils correspondent bien au profil de bon enseignant (UNESCO, 2014 : 234), les écoles doivent veiller au recrutement d'un personnel qualifié et compétent. Les chefs d'établissement relèvent entre le gout d'excellence comme une valeur que les écoles protestantes doivent porter. La question des valeurs semble être importante aux yeux de la direction de l'école, car selon elle, on ne peut pas ni ignorer ni vivre à contre-courant de ses valeurs.

6.

CONCLUSION

Au terme de cette étude, il s'avère impérieux de fournir dans ce chapitre, le condensé de cette étude. Cette étude a porté sur « le leadership scolaire dans les écoles protestantes : expériences des chefs d'établissement des Ecoles Conventionnées Protestantes au Sud-Kivu ». Elle est entreprise afin de connaitre et de comprendre les représentations qu'ont les chefs d'établissement des Ecoles Conventionnées Protestantes au Sud-Kivu du leadership scolaire. La question de recherche qui a guidé ce travail est de savoir comment les chefs d'établissement perçoivent-ils le leadership dans les écoles protestantes au Sud-Kivu. Les résultats montrent que la perception du leadership par les chefs d'établissement est focalisée sur les aspects administratifs pour la plupart. Leur perception touche légèrement les aspects du leadership transformationnel et pédagogique. Ils ne mettent pas l'accent sur l'aspect de la justice et de la qualité de l'enseignement ; par contre l'état des recherches (chapitre 2) montre que les aspects de la qualité et la justice sont pertinents pour le leadership et l'école protestante.

Abordant la question méthodologique pour cette étude, j'ai opté pour l'approche qualitative de recherche et plus exactement, l'interview semi-structurée a été utilisée

comme méthode de collecte des données et pour mieux comprendre la réalité vécue dans le milieu scolaire. Pour ce faire, l'étude a été réalisée dans trois écoles. Des entrevues ont été menées auprès de trois chefs d'établissement de ces trois écoles dont une école primaire et deux écoles secondaires. Pour l'analyse des données et l'interprétation des résultats, j'ai fait recours à l'analyse du contenu. L'analyse des réponses de trois chefs d'établissement interviewés d'abord dégagé les types de leadership que les chefs d'établissement appliquent quotidiennement et a ensuite montré de façon générale que les représentations des chefs d'établissement sont à la fois diversifiées et presque semblables. En rapport avec la question voulant savoir la représentation que se font les chefs d'établissements du leadership scolaire, les résultats ont montré que ces chefs d'établissement ont compris que la gestion efficace de l'école n'est pas l'apanage d'une seule personne quelles que soient ses qualités intellectuelles, morales et sociales mais plutôt acquiert l'implication des autres acteurs éducatifs. En plus, les réponses des chefs d'établissement ont montré qu'ils luttent pour le rayonnement de leurs écoles respectives dans le sens qu'ils enracinent les valeurs protestantes dans la formation des élèves avec comme focus le gout de l'excellence.

6.1 Suggestions sur le plan pratique

Etant donné l'importance du leadership transformationnel dans le développement du personnel et l'amélioration de la qualité de l'éducation et vu les déficits constatés en rapport avec le leadership transformationnel dans la gestion des écoles protestantes au Sud-Kivu, il est

proposé que les chefs d'établissements scolaires et les enseignants soient formés sur les dimensions, les critères et les indicateurs d'une éducation de qualité. De l'autre côté, il est aussi important que les coordinateurs d'écoles et les chefs d'établissement soient formés sur le leadership transformationnel avec les différents styles de leadership y afférant.

6.2 Suggestion sur le plan des sciences de l'éducation

Considérant enfin que mon étude était limitée aux perceptions des chefs d'établissement sur le leadership scolaire, je suggèrerais qu'une autre étude approfondisse les représentations des enseignants pour explorer tous les contours en vue de l'amélioration du leadership dans les écoles.

"Leadership plays a key role in ensuring in the vitality and growth of schools" (Southworth & Du Quesnay, 2005:212)

ANNEXES

I Guide d'entretien :

1. S'il vous plait, pouvez-vous me parler de votre travail comme chef d'établissement ?

2. Voudriez- vous me parler de votre expérience en rapport avec les résultats scolaires dans votre école ?

Voudriez- vous m'expliquer davantage ce que vous faites dans votre école par rapport à ce que vous venez de dire ?

3. Selon votre expérience comme chef d'établissement, pouvez-vous me dire comment vous travaillez avec vos collaborateurs (adjoint, enseignants et parents) ?

Pouvez-vous davantage me dire comment vous le faites ?

4. Selon vous, que faites-vous pour rendre votre école différente des autres écoles protestantes ?

Pouvez-vous expliquer davantage ?

Qu'en est-il avec les autres écoles non protestantes ?

Y a-t-il des exemples à partager ?

1. En plus de ce que vous avez dit, y a-t-il quelque chose que vous voulez ajouter par rapport à notre échange pour m'aider à comprendre beaucoup plus mieux le travail d'un chef d'établissement scolaire protestant ?

II Informations supplémentaires à récolter auprès des interviewés

Aspects	Interviewé 1	Interviewé 2	Interviewé 3
Qualification			
Ancienneté dans la carière			
Ancienneté en tant que chef d'établissement			
Domaine d'études			
Mode de recrutement			
Formations/recyclages (dans quel domaine ?)			
Nature de l'école (taille)			
Communauté gestionnaire			
Nombre d'enseignants			
Nombre d'enseignants			
Genre			

REFERENCES

Aktouf, O. (1987). Le Management entre tradition et renouvellement. Montréal : Gaétan Morin.

Archambault, J., Garon, R. et Harnois, L. (2010).« Diriger une école en milieu défavorisé : Observations des pratiques de direction d'école primaire de la région de Montréal. Rapport de recherche présenté au programme de soutien à l'école montréalaise. Ministère de l'éducation de Loisirs et du Sport » tiré du https://www.Webdepot.Umontreal.ca/Usagers/archaig/MontDepotPublic/Diriger.

Barrère, A. (2006). Sociologie des chefs d'établissement. Les managers de la république. Paris: PUF.

Barth, R. S. (1990). Improving schools from within: Teachers, parents, and principals can make the difference. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Bass, B. M. (1985). Transactional and Transformational Leadership.An Examination of Bass's: Conceptualization in the Indian Context. New York. The Free Press.

Blais, M., & Martineau, S. (2006). « L'analyse inductive générale:description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes ». *Recherches qualitatives*, *26*(2), 1-18.

Bost, H. (2006). Le protestantisme. In Gisel, P.&Kaennel, L. (eds), *Encyclopédie du protestantisme (2e édition revue, augmentée et corrigée)*. Paris et Genève : Labor et Fide (PUF).

Brault, M. C. (2004). « L'influence du climat scolaire sur les résultats des élèves : effet-établissement ou perception individuelle ? » Mémoire en vue de l'obtention du grade de Maître (M. SC en Sociologie). Canada : Université de Montreal.

Bressoux, P.(1995). « Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effet-école et effet- classes en lecteur ». *Revue Française de Sociologie*, *36* (2), 273-294.

Bush, T. & Glover, D. (2003). *School leadership: Concept and evidence*. Nottingham: National Collegefor School Leadership.

Campusano, M. J. P.(2006). Le nouveau rôle du directeur d'établissement dans la formation continue des enseignants dans le cadre de la réforme du curriculum au primaire.Montréal:Université du Québec.

Dépelteau, F. (2010). La démarche d'une recherche en sciences humaines:De la question de départ à la communication des résultats. Québec : De Boeck.

Deslauriers, J. P.(1991). *La recherche qualitative. Guide pratique*. Montréal: McGraw-Hill Editeurs.

Dinham, S. (2012). Walking the walk: The need for school leaders to embrace teaching as a clinical practice profession, University of Melbourne.

Dufour, R. &Eaker, R. (2004). On common ground : The power of professional learning communities. Bloomington National Education Service.

Ebeling, G. (1983). *Luther:Introduction à une réflexion théologique* (No. 6). Paris et Genève : Labor et Fide (PUF).

Ekwa, M. (2010). Le développement : Un leurre sans éducation de qualité. (Congo-Afrique n°441). Kinshasa:Cadicec.

Endrizzi, L. & Thibet, R. (2012). *Quels leaderships pour la réussite de tous les élèves.* Lyon, Dossier d'actualité veille et Analyses, no 73, avril.

Gather-Thurler, M. (1993). Renouveau pédagogique et responsabilités de ladirection de l'établissement. *Actes du Colloque Franco-Suisse de L'AFIDES, Le Directeur/La Directrice D'établissement Scolaire et LeRenouveau Pédagogique,* tenue en Morges (Suisse).

Grawitz, M.(1990). *Méthodes des sciences sociales*. Paris :Dalloz.

Hallinger, P.(1992). School leadership development: An introduction. *Education and Urban Society*, *24*(3), 300-316.

Hallinger, P.(2003). « Leading educational change on the practice of instructional and transformational leadership». *Cambridge Journal of Education*, *33*(3), 329-351. Tiré de http://www.philiphallinger.com/papers/CCJE%20Instr%20and%20Trans%20Lship%202003.pdf

Hammersley, M. (1989). The dilemma of qualitative method :Herbert Blumer and the Chicago tradition. London and New York: Routledge.

Harris, A. & Spillane, J. P.(2008). «Distributed leadership through the looking glass». *British Educational Leadership, Management and administration Society (BELMAS), 22*(1), 31-34.

Kandaria, I. (2016). « La contribution des personnels de directions dans la réussite des élèves, le cas de directeurs adjoints des lycées agricoles publics français. Sciences de l'homme et Société» ; Université Toulouse-Jean Jaurès, France

Kanter, J. L. & Franch, A. M (1994). « Examing teacher principal empowerment: An analysis of power ». *Journal of Research and Development in Education*, *27*(3), 162-173.

Kaufmann, J. C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris: Nathan.

Klaus, K. (2004). Content analysis: An introduction to its methodology (2nd ed.). London: Sage Publications.

Knapp, M, Copland. M & Talbert, J (2003). *Leading for learning: Reflective tools forschool and district leaders*. New York: Center for the Study of Teaching and Policy.

L'écuyer, R. (1988). *L'analyse de contenu:Notion et étapes*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Lafond, D. (2008). « Représentation du rôle du directeur d'école comme leader pédagogique quant à la gestion du curriculum et de l'enseignement ». Mémoire de maitrise:Université du Québec à Trois-Rivières tiré de

Lala, U. L. (2002). « L'enseignement protestant congolais : hier, aujourd'hui et demain». *Revue de CRUP*, *1*, 256-263.

Langlois, L. & Lapointe, C. (2002). *Le leadership en éducation. Plusieurs regards, une même passion*. Montréal:Chenelière/McGraw-Hill.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Montréal :Guérin.

Leithwood, K. (2005). « Educationnal Leadership: Document préparé pour "The Laboratory for Student success at Temple University Center for research in Human Development and education" » tiré de http://www.temple.edu/Lss.

Leithwood, K., Begley, P.T. & Cousins, J. B. (1994). *Developing expect leadership for future schools*. London: Falmer

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership.*Nottingham: National College for School Leadership.

Leithwood, K., Jantzl, D. & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times.* Buckingham: Open University Press.

Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (1939). « Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates" ». *The Journal of Social Psychology*, *10*(2), 269-299.

Lüthi, F. G. (2010). Le leadership des directions

d'établissement scolaire:Vers une optimisation par des pratiques de gestion des ressources humaines. France : L'Harmattan.

Matoko, E. (1996). L'Afrique par les Africains : Utopies ou révolution ?France :L'Harmattan.

Merriam, S. B. (1998). Qualitative research and case study applications in education. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.

Moisset, J.J. & Toussaint, P.(2003). *La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire*. Québec:Presses de l'Université du Québec.

Morin, E. (1966). « L'interview dans les sciences sociales et à la radio-télévision». *Communications*, *7*(1), 59-73.

Moudoukou, O. S. A. (1991). L'incidence du style de leadership sur le degré de motivation et de satisfaction des travailleurs dans les entreprises béninoises. Chicoutimi : Université du Québec.

Muller, D. (2006). " Valeurs" in encyclopédie du protestantisme (2eme édition revue et augmentée). Paris : PUF.

Munayi, M.M. (1984). Les missions protestantes et les questions scolaires au Zaïre (1890-1960). *Bulletin de ThéologieAfricaine*, *6*(1)1, 155-172.

Northouse, P.G. (2013). *Leadership, theory and practice* (6eéd.). California: Sage Publications.

Northouse, P.G. (1997). *Leadership theory and practice.* London: Sage Publications.

Nusche, D. (2013). « La direction des écoles joue un rôle essentiel pour rendre les écoles plus efficaces». OCDE.

Nusche, D., Pont, B. &Moorman, H. (2008). Améliorer la direction des établissements scolaires, Volume 1:Politiques et pratiques. Paris: OCDE.

OCDE, (2001). Le secteur public au XXIe siècle : repenser le leadership.Note de synthèse. Paris : OCDE

OCDE. (2005). « Le rôle crucial des enseignants politiques d'évaluation et de formation : attirer, former et retenir des enseignants de qualité». Disponible surhttp://www.oecd.org/fi/edu/scolaire/34990974.pdf

OCDE. (2005). « School factors related to quality and equity: Results from PISA 2000 ».Disponible sur http://www.ocde.org/education/School/programme for international studentassessment pisa/34668095.pdf

Paul, E. (2000). « Déterminants de la performance des écoles secondaires en Haïti : le cas du département du centre. Mémoire de maitrise », Université des Antilles et de la Guyane tiré de https://www.mémoireonline.com/a/fr/Cait/add/4527.

Perrenoud, P.(2003). « Pourquoi et comment rendre les établissements scolaires novateurs ? »*Bulletin de l'Union Nationale de l'Enseignement Technique Privé, 86,* 11-42.

PISA. (2006). Les compétences en Sciences, un atout pour réussir : Analyser des résultats, (Vol1). Ville : OCDE

Poisson, Y. (1991). *La recherche qualitative en éducation*. Québec : Presses de l'Université de Québec.

Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2009). « Améliorer la direction des établissements scolaires, Politiques et pratiques, 1». OCDE

Robinson, V. (2007). The impact of leadership on student outcomes: Making sense of

Savoie-Zajc, L. (2003). L'entrevue semi-dirigé. In Gauthier, B. (ed). *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données, pp.340*. Québec : Presses de l'Université de Québec.

Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative interprétative en éducation. Québec: Editions du CRP.

Sergiovanni, T. J. (1996). Leadership for the Schoolhouse. How is it different? Why is it important? San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Southworth, G. (2002). « Instructional leadership in schools: Reflections and empirical evidence». *School Leadership and Management*, *22*(1), 73-91.

Southworth, G. & Du Quesnay (2005). « School leadership and style leadership». *The Educational Forum, 69,* 212-220.

Stewart, J. (2006). « Transformational Leadership: An Evolving Concept Examined». T*he Evidence*. tiré de: http://research.acer.edu.au/research_conference_2007/5

Timothy, A. & Ronald F, P.(2004). « Transformational

and transactional Leadership: A meta-Analytic test of their relative validity». *Journal of Applied Psychology*, *89*(5), 755–768.

Trippolini, I. (2008). School factors related to quality: Multilevel analysis for three Swiss cantons. In Soguel, N. C., &Jaccard, P.(eds), *Gouvernance and performance of education systems,* pp.155-186*.* Dordrecht : Springer.

Turckheim, G. (2014). *Le protestantisme*. Paris: Eyrolles.

UNESCO (2014). Enseigner et apprendre : Atteindre la qualité pour tous. Paris : Edictions UNESCO.

Van Campenhoudt, L., & Charlier, J. E. (2014). Quatre méthodes de recherche en sciences sociales. Cas pratiques pour l'Afrique francophone et le Maghreb. Paris : Dunod.

Waters, T., Marzano, R. J. & McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria: Association for supervision and curriculum Development.

Willaime, J. P.(1995). Education. In Gisel, P.&Kaennel, L. (eds), *Encyclopédie du Protestantisme (2e édition revue, augmentée et corrigée,* pp.469-481. Paris et Genève : Labor et Fide (PUF).

Zumstein, J. (2002). Le protestantisme et les premiers chrétiens:Entre Jésus et Paul.Paris:Labor et Fides.

RESUME

La présente étude a pour but de connaitre et de mieux comprendre les représentations qu'ont les chefs d'établissement des Ecoles Conventionnées Protestantes du leadership scolaire. La question de recherche qui a guidé ce travail est celle de savoir comment les chefs d'établissement perçoivent -ils le leadership dans les écoles protestantes au Sud-Kivu. Abordant la question méthodologique pour cette étude, j'ai opté pour l'approche qualitative de recherche et plus exactement, l'interview semi-structurée a été utilisée comme méthode de récolte des données et pour l'analyse des données et l'interprétation des résultats, j'ai fait recours à l'analyse du contenu. Les résultats montrent que la perception du leadership par les chefs d'établissement est focalisée sur les aspects administratifs pour la plupart.

Leur perception touche légèrement les aspects du leadership transformationnel et pédagogique. Ils ne mettent pas l'accent sur l'aspect de la justice et de la qualité de l'enseignement. En rapport avec la question voulant savoir la représentation que se font les chefs d'établissement du leadership scolaire, les résultats ont monté que ces chefs d'établissement ont compris que la gestion efficace de l'école n'est pas l'apanage d'une seule personne quelles que soient ses qualités intellectuelles, morales et sociales mais plutôt acquiert l'implication des autres acteurs éducatifs. En plus, les réponses des chefs d'établissement ont montré qu'ils luttent pour le rayonnement de leurs écoles respectives dans le sens qu'ils enracinent les valeurs protestantes dans la formation des élèves avec comme focus le gout de l'excellence. Cette étude révèle

que dans les écoles ou la direction exerce un leadership efficace, il y a une influence significative sur la qualité de l'organisation et sur la réussite des élèves.

ABSTRACT

This study seeks to know and better understand what the perceptions of principals of protestant schools towards school leadership is. The research question that led this work is to know how school principals perceive leadership within the protestant schools in South Kivu. Concerning the methodology, qualitative approach and precisely semi-structured interview has been used for data collection and for the analysis, I used content analysis. The findings reveal that leadership perception by school principals is for most of them focused on the administrative aspects. Their perception is a little bit connected with the transformational and pedagogic leadership.

They do not emphasize the aspect of justice and teaching quality. Regarding the research question seeing to know representation that school principals bear in mind, findings show that these principals have understood that efficient school management is not a work of one individual in spite of his/her intellectuals, moral and social skills but it rather requires implication of other education actors. Furthermore, responses from school principals reveal that they fight for the shining of their schools by the fact that they basethe training of learners on protestant values aiming excellence. This study asserts that in schools where the principal applies efficient leadership, there is a significant influence on the organization quality and on learners' success.

De l'auteur

Vunanga Karhakabire Meschac détient une Maîtrise en Education de Qualité pour les Pays en voie de Développement de l'Université de Bamberg en Allemagne. Il est Coordinateur des Ecoles Conventionnées Protestantes au Sud-Kivu en République Démocratique du Congo depuis1997. En plus, il est formateur en pédagogie active et participative et en éducation à la paix et transformation pacifique des conflits en milieu scolaire. Il a fait ses études universitaires à l'Université de Kisangani où il a obtenu son diplôme de licence en Sciences de l'Education, orientation Administration et Inspection scolaires.

Printed by PROGRAPH LTD
P.o. Box: 1882 Kigali-Rwanda
Tel: (+250) (0) 788303889
E-mail:hakizae2007@yahoo.fr