

REVUE **ERME**

Enseignement et recherche en
administration de l'éducation

Vol. 4, n° 1, 2022

**Gouvernance des établissements
scolaires : quelle formation et
quelles pratiques de direction
en Côte d'Ivoire et au Québec**

Madeleine TCHIMOU



Association pour le développement
de l'enseignement et de la recherche
en administration de l'éducation

Enseignement et recherche en administration de l'éducation (ERAdE) est une revue scientifique et professionnelle en accès libre publiée par l'Association pour le développement de l'enseignement et de la recherche en administration de l'éducation (ADERAE). La mission de l'ADERAE consiste à contribuer au développement du champ de l'administration de l'éducation, notamment en favorisant son rayonnement dans les milieux scientifiques, universitaires et professionnels; en promouvant les échanges sur l'enseignement et la recherche dans ce domaine; puis en facilitant la diffusion des réalisations liées à l'administration de l'éducation.

Direction de la revue

Alain Huot, Université du Québec à Trois-Rivières
Nancy Lauzon, Université de Sherbrooke

Comité éditorial invité

France Gravelle, Université du Québec à Montréal
Caroline Gagnon, Université du Québec à Montréal
Marie-Hélène Masse Lamarche, Université du Québec à Montréal

Comité d'orientation

Yamina Bouchamma, Université Laval
Jocelyne Chevrier, Université de Sherbrooke
France Gravelle, Université du Québec à Montréal
Alain Huot, Université du Québec à Trois-Rivières
Nancy Lauzon, Université de Sherbrooke
Emmanuel Poirel, Université de Montréal
Mélicha Villella, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Conception graphique et montage

Pascale Ouimet, rév. a.

Révision linguistique

Pascale Ouimet, rév. a.

Les textes publiés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs ou auteures. De plus, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, afin d'en attester leur recevabilité au regard des exigences du milieu universitaire. La procédure d'arbitrage est accessible au <http://www.aderae.ca/revue/>.

La revue *Enseignement et recherche en administration de l'éducation* est publiée environ une fois l'an. À l'occasion, des numéros thématiques seront publiés.



Textes publiés selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International.

Pour nous joindre

Revue ERAdE

a/s Alain Huot, bureau 2002a R
Université du Québec à Trois-Rivières
3351, boul. des Forges, C.P. 500
Trois-Rivières (Québec) G9A 5H7
Téléphone : 819 376-5011, poste 3236
revue@aderae.ca

Dépôt légal

Bibliothèque et Archives nationales du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 2561-1453 (en ligne)

ÉDITORIAL

Introduction

3 Caroline GAGNON, Université du Québec à Montréal (Canada)
France GRAVELLE, Université du Québec à Montréal (Canada)

Conclusion

103 Caroline GAGNON, Université du Québec à Montréal (Canada)
France GRAVELLE, Université du Québec à Montréal (Canada)

SCIENTIFIQUE

Recherche empirique

11 Le métier de chef d'établissement en France : entre travail prescrit, travail dérangé, travail empêché et travail réel

Richard ÉTIENNE, Université Paul-Valéry Montpellier 3 (France)

28 Analyse comparative entre le travail prescrit et le travail réel des directions d'établissement d'enseignement œuvrant au Québec et en Ontario francophone

France GRAVELLE, Université du Québec à Montréal (Canada)
Caroline GAGNON, Université du Québec à Montréal (Canada)

61 Gouvernance des établissements scolaires : quelle formation et quelles pratiques de direction en Côte d'Ivoire et au Québec

Madeleine TCHIMOU, Université du Québec à Montréal (Canada)

75 Analyser le travail des cadres scolaires à Genève : de la tâche prescrite aux paradoxes

Jean-Marc HUGUENIN, Université de Genève (Suisse)
Frédéric YVON, Université de Montréal (Canada)

PROFESSIONNEL

41 Les conventions des chefs d'établissement scolaire en Chine. L'adaptation des normes nationales et locales entre tradition et modernité

Min LIU, Université Normale de Pékin (Chine)
Romuald NORMAND, Université de Strasbourg (France)

ENTREVUE

93 Hélène Bourdages, ex-présidente de l'Association montréalaise des directions d'établissement scolaire

France GRAVELLE, Université du Québec à Montréal (Canada)

98 Danielle Boucher, ex-présidente de l'Association québécoise du personnel de direction des écoles

France GRAVELLE, Université du Québec à Montréal (Canada)

Gouvernance des établissements scolaires : quelle formation et quelles pratiques de direction en Côte d'Ivoire et au Québec

Madeleine TCHIMOU

Université du Québec à Montréal (Canada)

RÉSUMÉ

Les chefs d'établissement scolaire (CES) jouent un rôle déterminant dans la gouvernance des systèmes éducatifs partout dans le monde. Le contexte d'exercice de ces acteurs clés a connu d'importantes évolutions ces dernières décennies. Des réformes en matière de gouvernance ont été prescrites, sous-tendant des enjeux et défis importants dans l'exercice de leur fonction. Entre les tâches prescrites et les tâches réelles, les CES sont souvent confrontés à un véritable jeu d'équilibre pouvant induire certaines répercussions sur leur équilibre personnel et/ou professionnel. Au Québec, le métier de CES est balisé par des cadres de référence précis pour guider la formation et les pratiques professionnelles de ces acteurs. La situation semble différente en Côte d'Ivoire où beaucoup reste à définir formellement en matière de formation, notamment.

MOTS-CLÉS

Gouvernance, éducation, formation, chef d'établissement scolaire

1. INTRODUCTION

Dans la régulation de l'éducation en ce XXI^e siècle, à plusieurs endroits dans le monde, les chefs d'établissement scolaire (CES) jouent un rôle décisif dans la gouvernance des systèmes éducatifs (Bernatchez, 2011; Dembélé et al, 2013; Dutercq et Mons, 2015; Lapointe et Archambault, 2014; Tchimou, 2003). Le contexte d'exercice de ces professionnels a beaucoup évolué au cours des dernières décennies. D'importantes réformes en matière de gouvernance ont été prescrites avec des profondes répercussions sur l'exercice de leur fonction. Telles que prescrites, ces réformes sous-tendent des enjeux et défis importants dans la coordination de l'action des CES. La complexité des

tâches, l'accroissement des responsabilités, la coordination des collaborations et partenariats avec des acteurs variés impliqués dans la gouvernance de l'éducation, etc., sont caractéristiques de ces enjeux et défis (Brassard et al, 2013; Lessard, 2006; Tchimou, 2015).

Comme on peut le constater, ce texte fait régulièrement référence aux concepts de *régulation* et de *gouvernance* pour rendre compte des pratiques des CES en matière des tâches prescrites opposées au travail réel. Il nous apparaît opportun de les clarifier, afin d'en avoir une compréhension partagée.

Au-delà du caractère polysémique accordé au concept de *régulation*, Reynaud (1997) conçoit ce concept comme étant les règles et/ou modèles d'action qui structurent le fonctionnement de l'organisation. Se situant dans la filiation des travaux de Reynaud, Tchimou (2015, 2008) associe la régulation aux normes globales de structuration et aux règles et modèles d'action qui président au fonctionnement de l'organisation. Dans le domaine spécifique de l'éducation, d'autres travaux (Brassard, et al., 2013; Lessard, 2006; Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE], 2017; Tchimou, 2011) attestent que les réformes menant à une nouvelle régulation exige de l'école d'adopter un nouveau modèle de fonctionnement qui cadre avec l'image d'une administration publique plus souple, efficace et efficiente. Dans la perspective de ces travaux, gouverner autrement, associer différents acteurs à la gestion des affaires publiques, utiliser efficacement les ressources publiques en faisant plus avec moins, etc. sont parmi des slogans caractéristiques de la nouvelle régulation.

C'est dans une telle perspective que le concept de *gouvernance*, associé à l'idée d'élargissement du cercle décisionnel, de redistribution des pouvoirs, de la coresponsabilité de l'action publique, etc., se révèle être le mécanisme privilégié de coordination associé à la nouvelle régulation (Burns et Köster, 2016; Denecker et Gather Thurler, 2011; Tchimou, 2015). Nous partageons la conception de ces auteurs à l'égard de la notion de gouvernance. Les CES d'aujourd'hui doivent en effet gérer la collaboration école/familles, coordonner les équipes-écoles, collaborer avec les élus et autres membres de la communauté, bref, gérer la complexité (Lessard, 2006; Tchimou, 2015).

Eu égard à ce qui précède, ce serait un truisme de dire que la nouvelle gouvernance confronte les CES à un travail fragmenté qui se décline en des tâches de nature variée, devant s'accomplir parfois simultanément, leur laissant rarement le temps pour assumer efficacement les dimensions à la fois administrative et pédagogique de leur fonction. Lorsqu'il faut choisir au quotidien entre les tâches prescrites et le travail réel qui s'impose souvent dans l'urgence et/ou l'immédiateté, les CES doivent parfois se livrer à un véritable jeu d'équilibriste au détriment de leur équilibre personnel et/ou professionnel (Gravelle, 2017; Progin et Gather Thurler, 2010; Tchimou, 2014).

Le métier de CES est balisé au Québec par des textes de loi et des cadres de références précis visant à guider à la fois leur formation et leur pratique professionnelle. Le gouvernement du Québec a fait de la formation des CES une priorité systématique depuis 2001 dans le but de doter ces gestionnaires des compétences requises pour exercer une direction efficace afin de répondre aux objectifs de performance et de réussite scolaire. Dans cette perspective, un arrêté ministériel oblige désormais les

CES et/ou aspirants d'entreprendre et de réussir une formation de deuxième cycle universitaire en vue de maîtriser les connaissances de base d'une direction d'établissement scolaire (Gouvernement du Québec, 1998; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2008; Tchimou, 2016, 2013; Tchimou et Toussaint, 2015).

En Côte d'Ivoire également, il existe, dans une certaine mesure, des textes de loi qui encadrent plus ou moins l'exercice du métier de CES. Toutefois, la planification d'une formation initiale et continue susceptible de les habiliter adéquatement à l'exercice de ce métier demeure encore vague, voire elle reste à définir systématiquement et formellement (Gbongué, 2015; Tia, 2009).

Ce texte, largement inspiré des travaux de recherche de l'auteurice, rend compte des pratiques des CES dans la gouvernance des établissements scolaires, au regard du travail prescrit (attendu) et du travail réel (réalisé), mais également de la formation à l'exercice du métier de CES dans les deux contextes étudiés. Comme on peut le constater, la problématique porte à la fois sur la gouvernance et sur les pratiques de direction en matière de tâches prescrites et de tâches réelles, donc elle fait le pont entre la première et la deuxième question du numéro thématique. Ce choix de l'auteurice se veut intégrateur dans la perspective de rendre compte de ces deux questions dans les deux contextes, car la gouvernance, précisément la nouvelle gouvernance en éducation, est devenue une réalité comptable tant dans les pays avancés que dans ceux dits en développement (Hudon et Mazouz, 2014; Barry, 2012; OCDE, 2017).

L'objectif visé, en traitant des pratiques de direction en matière de travail prescrit et de travail réel, est essentiellement d'ordre informatif et consiste à rendre compte de la nouvelle gouvernance et de la façon dont elle se définit et s'interprète dans ces deux milieux, sans vouloir nécessairement les comparer. En revanche, le texte établit une comparaison au sujet de la formation des chefs d'établissement en matière de professionnalisation dans les deux contextes, lesquels ne sont certes au même niveau quant au développement de leur système éducatif respectif et de son pilotage. Toutefois, une telle mise en parallèle permet d'apporter un éclairage sur le chemin qu'il reste à parcourir en Côte d'Ivoire pour doter les CES des compétences requises afin de mieux exercer ce métier, dans la perspective d'une influence positive sur la gouvernance de l'éducation, en général, et sur la réussite scolaire des élèves, en particulier.

Sur le plan de l'originalité, il faut dire qu'il existe très peu d'études sur la formation à l'exercice de la fonction de CES en Côte d'Ivoire. Ce texte se veut donc contributif au développement des connaissances dans le domaine de l'administration scolaire, en général, et à la professionnalisation des CES en Côte d'Ivoire, en particulier. La mise en parallèle des contextes étudiés pourrait permettre à la Côte d'Ivoire de s'inspirer du modèle québécois pour définir et/ou orienter sa propre politique de formation à l'exercice de la fonction des CES.

Le texte est structuré autour de deux sections principales intégrant des sous-sections. La première section fait une comparaison des deux contextes en matière de formation des CES, tandis que la

deuxième rend compte des pratiques de direction en opposant le travail prescrit et le travail réel dans le cadre de la nouvelle gouvernance de l'éducation, telle qu'elle se définit et s'interprète dans les deux contextes, sans les comparer. Le texte se termine par une synthèse des deux questions analysées et une conclusion.

2. REGARD CROISÉ SUR LA FORMATION À L'EXERCICE DU MÉTIER DE CHEF D'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE

On peut dire que la formation des CES est dictée par l'évolution du contexte d'exercice.

2.1 LA SITUATION AU QUÉBEC

Au Québec, avant la nouvelle régulation, le mode de gestion était plutôt descendant et ancré dans une dynamique de normalisation des actions et des comportements des acteurs à travers la standardisation, la prévisibilité des tâches, l'exécution des instructions édictées par la hiérarchie, etc. Avec la nouvelle régulation et la prescription d'un cadre global de gestion axée sur les résultats, les défis en matière de coordination de l'action en milieu éducatif sont devenus immenses et complexes et le besoin de former spécifiquement à ce métier s'est imposé (Brassard et al, 2013; Tchimou, 2016). Ainsi, au Québec, la formation des CES de même que le développement de leurs compétences constituent une responsabilité partagée entre les CES eux-mêmes, le ministère de l'Éducation, les centres de services scolaires (CSS), les associations professionnelles et les universités (Tchimou, 2016, 2015, 2013; Tchimou et Toussaint, 2015).

Comme évoqué précédemment, depuis le 1er septembre 2001, les CES et/ou aspirants ont l'obligation de détenir une qualification de deuxième cycle en gestion de l'éducation pour occuper un poste de gestionnaire. Cette qualification prend la forme d'un diplôme d'étude supérieure spécialisée (DESS) en gestion de l'éducation, comportant un minimum de 30 crédits devant être obtenus au cours des cinq années qui suivent la première affectation (MELS, 2008; Tchimou et Toussaint, 2015). Dans cette perspective, le MELS propose un référentiel de compétences comme principe organisateur des plans de formation des universités participant à cette formation spécifique, en plus de constituer un cadre de référence devant guider et orienter l'exercice de la fonction. Ce référentiel comporte quatre domaines de compétences interreliés de gestion : les services éducatifs, l'environnement éducatif, les ressources humaines et la gestion administrative. Il précise également les capacités transversales imbriquées dans chaque domaine de compétences : la méthode/démarche, la communication, le leadership/sens politique, l'interaction/coopération, l'évaluation/régulation et l'éthique (MELS, 2008).

Tchimou et Toussaint (2015) rendent compte des objectifs généraux des différents programmes menant à l'obtention d'un DESS en gestion de l'éducation offerts par les constituantes du réseau de l'Université du Québec. Ces programmes visent notamment à :

- Contribuer au développement professionnel des gestionnaires.
- Les habiliter à développer un savoir-agir autonome, orienté vers la réussite éducative des élèves.
- Maîtriser les divers processus de gestion d'un établissement scolaire en tenant compte des particularités des milieux.
- Permettre à chaque étudiant de développer des capacités réflexives sur sa pratique professionnelle, etc.

Ainsi, quel que soit le commanditaire du plan de formation, la nécessité d'une formation spécifique hautement professionnelle est communément partagée. Les programmes offerts dans les universités et les dispositifs mobilisés pour la formation et l'accompagnement dans les milieux de pratique doivent être construits et organisés autour des compétences professionnelles jugées essentielles à l'exercice du métier auquel se destinent ces professionnels (Tchimou et Toussaint, 2015).

2.2 LA SITUATION EN CÔTE D'IVOIRE

En Côte d'Ivoire, les conditions d'accès au poste de CES se révèlent plutôt complexes, sinon ambiguës. Les futurs CES sont choisis parmi des enseignants ayant totalisé un certain nombre d'années d'expérience, lesquels sont soumis à un concours institué par arrêté ministériel, le Concours d'accès aux fonctions d'adjoints aux chefs d'établissement. Un stage accéléré de quelques semaines est offert aux personnes admises, afin de les familiariser aux grandes lignes de la gestion d'un établissement scolaire. C'est donc parmi ces directions adjointes que les CES sont nommés, selon le pouvoir discrétionnaire du ministre de l'Éducation. Si un processus réglementaire permet de passer du statut d'enseignant à celui de direction adjointe, aucune disposition officiellement partagée ne permet de valider le passage du statut d'adjoint à celui de CES (Gbongué, 2015; Tia, 2009).

Cependant, les initiatives existantes en matière de formation, notamment le stage accéléré d'initiation à la gestion scolaire, les séminaires occasionnels sur les pratiques de direction, l'initiation aux nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC), etc. semblent encore insuffisantes pour répondre aux besoins de qualification à l'exercice du métier de CES dans le contexte actuel de gouvernance (Gbongué, 2015; Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres [IFADEM], 2018; Tia, 2009).

2.2.1 Autour de la professionnalisation des CES en Côte d'Ivoire

Le développement des compétences des gestionnaires en milieu éducatif devient de plus en plus préoccupant chez les autorités éducatives. La prise de conscience de l'évolution du contexte d'exercice des CES et le besoin de développer des compétences appropriées pour un meilleur exercice de

leur fonction a amené le ministère de l'Éducation nationale (MEN) à élaborer un référentiel des métiers de l'administration scolaire par le décret n° 2014 – 678 du 5 novembre 2014. Ce référentiel vise notamment à offrir un service de formation continue aux personnels chargés du pilotage du système éducatif, dont les CES, jetant ainsi les bases de la professionnalisation de ces acteurs-clés en vue d'une meilleure gouvernance scolaire (MEN, 2015).

Tout porte à croire qu'un tel cadre de référence constitue une étape importante vers la clarification des conditions d'accès au statut de CES, tout en laissant présager la possibilité de professionnalisation de ces acteurs. En effet, ce référentiel stipule que le métier de gestionnaire scolaire serait accessible aux fonctionnaires de la catégorie A, grade A4, cumulant sept années d'activité professionnelle, ayant été soumis à un concours, puis qualifiés par une formation continue. Il spécifie également les connaissances et compétences en matière de savoirs, savoir-faire et savoir-être devant être mobilisées pour un meilleur exercice du métier (MEN, 2015).

2.2.2 Connaissances et compétences requises

En matière de savoirs, les candidats au poste de CES doivent connaître le système éducatif et ses enjeux, les textes législatifs et réglementaires relatifs au secteur éducation-formation, les textes réglementaires relatifs à la gestion des établissements publics et ils doivent également avoir des notions en droit et en gestion publique.

Concernant le savoir-faire, il est attendu qu'ils maîtrisent tant le suivi des indicateurs de performance de l'établissement que les méthodes et techniques de bonne gouvernance, la pratique des NTIC dans la gestion des activités courantes ou encore les techniques de gestion des conflits. Ils doivent également être capables d'effectuer de la rédaction administrative, le pilotage financier et budgétaire de l'établissement ainsi que le pilotage de la fonction ressources humaines, en plus de contribuer au dialogue social.

Pour ce qui est du savoir-être, ils doivent avoir une grande capacité d'analyse et de synthèse, une bonne capacité d'organisation et de réactivité, le sens de la communication et du travail d'équipe, tout en étant capables de prendre des décisions, de faire preuve de créativité et d'avoir de la tenue.

Si ce référentiel constitue un pas important vers la clarification des conditions d'accès au statut de CES et le besoin de développement de leurs compétences, il reste à espérer que l'opérationnalisation d'un tel cadre de référence puisse offrir une réelle occasion de formation et de professionnalisation de ces gestionnaires pour l'exercice d'un métier devenu de plus en plus complexe.

3. GOUVERNANCE DE L'ÉDUCATION ET PRATIQUES DE DIRECTION D'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE

3.1 LA SITUATION AU QUÉBEC

Si, dans un passé récent, l'exercice du métier de CES s'effectuait dans un environnement organisationnel stable et ancré dans un processus de gestion plutôt descendant marqué par la normalisation des actions et des comportements des acteurs, l'exercice de ce métier s'effectue aujourd'hui dans un contexte plutôt dynamique et complexe. Les tâches sont plus diversifiées et la coordination des activités se fait dans des environnements éclatés. Avec la nouvelle gouvernance, mais aussi dans la perspective de la *Loi sur l'instruction publique* (Gouvernement du Québec, 2020), les CES doivent soutenir le travail des équipes enseignantes et le développement des collaborations et partenariats axés sur la réussite des élèves. Il arrive parfois que les CES dirigent plus d'une école, ce qui implique la coordination de l'action autant de fois qu'il y a d'établissements scolaires à diriger. Même s'ils disposent des services de directions adjointes, l'interaction avec différents acteurs, tant à l'interne qu'à l'externe, demeure incontournable. (Lessard, 2006; MELS, 2008)

La nouvelle gouvernance fait donc de l'établissement scolaire un lieu où s'effectuent des activités variées et où s'engagent diverses collaborations et partenariats que les CES doivent coordonner. Autrement dit, la coordination de l'action ne saurait s'effectuer de façon linéaire. Le travail collaboratif, la collégialité, le développement des partenariats prennent de plus en plus de place comparativement à la régulation traditionnelle. Cela implique d'aller au-delà des tâches prescrites pour agir comme un catalyseur capable d'instaurer une organisation du travail qui met à contribution les compétences et expertises des différents acteurs en présence pour la réussite des élèves (Aye et Tchimou, 2019; OCDE, 2017).

Le jeu d'équilibriste semble prendre tout son sens dans les multiples sollicitations des CES à travers les tâches fragmentées, de nature variée, à assumer pour coordonner les nombreuses actions. Ainsi, entre les tâches prescrites et le travail réel, les CES semblent de véritables équilibristes du réseau scolaire à bien des égards, avec tous les effets que cela peut induire sur leurs vécus personnel et professionnel (Gravelle, 2017; Tchimou, 2014, 2003).

Par ailleurs, la politique de gestion axée sur les résultats en éducation est un autre élément significatif de l'évolution du contexte d'exercice des CES. Axé sur des résultats mesurables devant répondre aux objectifs et cibles prédéfinis au niveau central, en plus de s'exercer dans un contexte de reddition de compte, d'imputabilité et de transparence, ce nouveau cadre de gestion impose aux directions d'écoles une logique entrepreneuriale étrangère aux façons usuelles de procéder en gestion de l'éducation (Brassard, et al., 2013; Lessard, 2006 ; Tchimou, 2014, 2003).

Des études attestent que ce nouveau cadre de gestion induit une certaine pression sur l'école et ses acteurs, qui peut prendre la forme d'attentes élevées malgré un contexte de charge de travail

accrue, pouvant causer la perte de repères usuels en matière de gestion ou générer des sentiments d'incompétence, d'inefficacité, de découragement, parfois de la confusion (Brassard, et al., 2013; Gravelle, 2017; Pelletier, 2018; Tchimou, 2011).

3.2 LA SITUATION EN CÔTE D'IVOIRE

En Côte d'Ivoire, la nouvelle régulation de l'éducation est également devenue une réalité comptable, les politiques de décentralisation et les exigences de l'éducation de base pour tous en constituant la plateforme fondamentale (Barry, 2012; St-Amand, 2020, Tchimou, 2008). Avant l'implantation de cette nouvelle régulation, les attributions traditionnellement dévolues aux CES s'articulaient essentiellement autour des tâches administratives, pédagogiques, financières et matérielles. La coordination de l'action relativement à ces tâches s'inscrivait dans une dynamique normative à travers l'observation et l'exécution des instructions et normes édictées par la hiérarchie. La coordination des tâches pédagogiques comportait, par exemple, la conception des emplois du temps ou le suivi pédagogique des enseignants. Ce suivi renvoyait principalement au contrôle du prescrit, c'est-à-dire à la vérification des préparations des leçons et à leur conformité avec les emplois du temps et les programmes éducatifs établis (Tia, 2009).

3.2.1 Évolution des pratiques de direction d'établissement scolaire

La nouvelle gouvernance, subséquente à la nouvelle régulation de l'éducation, induit ici également l'ouverture de l'école sur son environnement. Cette ouverture se traduit par l'implication d'une multiplicité de nouveaux acteurs et organes de participation (syndicats d'enseignants et élèves, associations de parents d'élèves, comités de gestion des écoles, conseil scolaire des délégués des élèves etc.) avec lesquels les CES doivent désormais composer. Selon Azoh et al. (2009, p. 27) :

La création des Comité de Gestion de l'Établissement Scolaire (COGES) au sein des établissements scolaires répond, à l'origine, à un souci d'impliquer activement les communautés à la gestion des écoles en introduisant une relation de coopération entre les communautés locales et les responsables de l'éducation.

Comme on peut s'en douter, la nouvelle gouvernance nécessite l'actualisation des pratiques de gestion relatives aux établissements scolaires. À l'interne, la création et le maintien d'un climat organisationnel propice à l'enseignement et à l'apprentissage s'imposent de plus en plus aux CES. Le volet pédagogique de leur fonction est différemment sollicité. La tâche de suivi pédagogique des enseignants, par exemple, va au-delà du contrôle du prescrit pour se décliner en une véritable fonction d'accompagnateur. Cela implique du CES de se rendre constamment disponible pour ses collaborateurs, de soutenir leur développement personnel et professionnel, bref, de s'investir au-delà du ponctuel, de dépasser le prescrit pour répondre à leurs attentes (IFADEM, 2018).

À l'externe, la coordination des collaborations et partenariats variés s'impose aux CES. Comment les CES ivoiriens s'approprient-ils cette nouvelle gouvernance lorsqu'il est question des tâches prescrites comparées au travail réel? Un bref regard sur le contexte sociopolitique de coordination de l'action permettrait probablement de se faire une idée de l'appropriation induite.

3.2.2 Gouvernance scolaire en situation sociopolitique précaire

Même si les écoles ont progressivement repris leurs activités normales ces dernières années, rappelons que la Côte d'Ivoire émerge d'une longue période d'instabilités sociopolitiques (entre 2002 et 2011) qui ont marqué et qui continuent aujourd'hui encore de marquer toutes les sphères de la société, dont le monde de l'éducation. De toutes ces années de crise, celle correspondant aux tensions militaropolitiques postélectorales de 2010 semble avoir profondément marqué le système éducatif et exacerbé les fractures sociales latentes à plusieurs égards (Chelpi-den Hamer, 2014; N'Guessan, 2014). Selon Chelpi-den Hamer (2014), la surpolitisation de cette crise a été transportée dans l'espace scolaire, rendant les rapports entre acteurs de l'école considérablement dégradés, en raison du climat ambiant empreint de tension et de méfiance.

Cette situation n'a pas manqué d'entraîner des répercussions variées dans l'exercice de la fonction de CES. Par exemple, l'habituel soutien aux activités des organes de participation s'est parfois transformé en longues et intenses périodes de médiation, afin d'amener différents acteurs à accepter de s'asseoir autour d'une même table (N'Guessan, 2014; Azoh et al., 2009; Chelpi-den Hamer, 2014). Le temps supplémentaire consacré à la communication et à la coordination de l'action pour parvenir à une collaboration harmonieuse a indubitablement joué dans la complexification des tâches des CES. En ces circonstances, il va sans dire que les tâches des CES ivoiriens auprès de ces acteurs ont débordé du cadre du travail prescrit, renforçant l'impression qu'ils sont les équilibristes du réseau scolaire.

4. EN GUISE DE SYNTHÈSE

Au terme de l'analyse, ce texte fait ressortir qu'en matière de gouvernance, les dirigeants d'établissement scolaire font face à de nombreux et nouveaux défis dans le contexte de la nouvelle régulation de l'éducation. Que ce soit en Côte d'Ivoire ou au Québec, les écoles d'aujourd'hui se veulent autonomes, responsables et performantes et les acteurs en charge de les diriger, notamment les CES, ne sont plus considérés comme de simples administrateurs veillant à l'observation et à l'exécution des instructions édictées par l'autorité hiérarchique. La coordination de l'action de ces acteurs s'ancre davantage dans une logique plutôt collégiale, tant à l'interne qu'à l'externe, à travers des partenariats et des collaborations variés témoignant ainsi de l'enracinement de l'école dans son milieu.

Poser un regard sur ces pratiques de direction selon une visée informative et non dans une perspective de comparaison permet de constater que la nouvelle gouvernance se définit et s'interprète

de façon spécifique en fonction des réalités et/ou contraintes contextuelles. Les instabilités socio-politiques récurrentes et leurs répercussions sur la gouvernance de l'école ivoirienne en sont des illustrations. En effet, ces crises n'ont pas manqué de rendre la gestion des établissements scolaires de plus en plus complexe, induisant le besoin d'adaptation de la gouvernance scolaire à la situation sociopolitique. Un tel constat rejoint la remarque de Burns et Köster (2016), selon laquelle la gouvernance des systèmes d'éducation complexes nécessite l'adaptation à la diversité des situations rencontrées.

Par ailleurs, la comparaison entre la Côte d'Ivoire et le Québec en matière de formation à l'exercice du métier de CES a permis de noter des différences importantes. Si les autorités éducatives ont conscience de la nécessité de formation pour habilitier ces professionnels en vue d'une meilleure prise en charge de leur fonction, ce besoin n'est pas formellement défini d'égale manière dans les deux contextes considérés. Alors que l'acquisition et le développement de compétences professionnelles spécifiques à l'exercice d'une profession devenue de plus en plus complexe se révèlent être parmi les priorités systématiquement définies au Québec, la formation à l'exercice de ce métier reste à définir clairement et formellement en Côte d'Ivoire.

Nous estimons que le modèle québécois de professionnalisation des CES est un exemple novateur et pertinent. Disposer d'un modèle inspirant, susceptible d'outiller les CES pour acquérir et développer des compétences appropriées à l'exercice de leur fonction, serait un atout majeur et une expérience bénéfique pour le contexte ivoirien. Mais ce contexte serait-il prêt à s'inspirer de l'exemple du Québec pour organiser et orienter sa propre politique de professionnalisation des CES? Il est permis de l'espérer si l'on se réfère à la perspective de comparaison de Thanh Khoi (1981), perspective selon laquelle la comparaison est rendue possible grâce à l'explication des phénomènes éducatifs observés dans différents contextes. D'après cet auteur, savoir ce qui se fait ailleurs en matière de système d'éducation permet de mieux comprendre son propre système éducatif, de l'améliorer en s'inspirant des innovations et des pratiques intéressantes découvertes dans ces contextes.

En lien donc avec la perspective de comparaison de ce texte, on peut espérer que la Côte d'Ivoire pourrait s'inspirer d'exemples pertinents, notamment de celui du Québec, pour définir sa politique de professionnalisation des CES en l'adaptant à ses réalités contextuelles. La formation des CES tend d'ailleurs à devenir un sujet d'actualité de plus en plus préoccupant chez les autorités éducatives ivoiriennes. Le besoin de mettre en place un référentiel des métiers de l'administration scolaire par un décret ministériel, visant à offrir aux personnels chargés du pilotage du système éducatif (dont les CES) un service de formation continue, en est une illustration.

Certes, aucune formation visant la professionnalisation ne saurait permettre de tout anticiper en matière de gestion scolaire, dans la mesure où le réel s'écartera toujours du prescrit. Mais offrir une formation initiale et/ou continue, orientée en fonction des exigences du métier de CES, constituerait un atout majeur susceptible d'outiller les CES ivoiriens à s'approprier les connaissances de base ainsi que les habiletés qui structurent leurs actes professionnels.

Dans cette perspective, ce texte vise à susciter une réflexion élargie sur la professionnalisation des CES, non seulement en rapport avec la situation spécifique de la Côte d'Ivoire, mais également dans d'autres contextes nationaux de l'Afrique subsaharienne, où la formation des CES se révèle être un sujet tout aussi d'actualité, et particulièrement préoccupant pour les autorités éducatives, comme le font remarquer certaines études (Gbongué, 2015; Barry, 2012; St-Amand, 2020). L'objectif de vouloir susciter une réflexion sur la professionnalisation à travers cet article, en comparant le travail prescrit et le travail réel, rejoint les propos de Burns et Köster (2016), qui mentionnent que la nouvelle gouvernance offre l'occasion de s'inspirer des résultats des travaux de recherche pour étayer l'élaboration des politiques et des réformes en éducation.

5. EN GUISE DE CONCLUSION

Ce texte s'est proposé de rendre compte des pratiques de direction concernant le travail prescrit et le travail réel dans la gouvernance des établissements scolaires de deux contextes, à titre informatif et non dans une perspective de comparaison. Le contexte ivoirien d'administration scolaire ne saurait d'ailleurs être comparé à celui du Québec, dans la mesure où les politiques publiques en matière de gouvernance scolaire sont loin d'y être semblables.

Une mise en parallèle a été en revanche établie entre les deux contextes en regard de la formation à l'exercice du métier de chef d'établissement scolaire, particulièrement en ce qui concerne la professionnalisation. Tandis que les politiques et les dispositifs mobilisés pour préparer les CES à l'exercice de leur fonction sont clairement et systématiquement définis au Québec, la Côte d'Ivoire est encore au stade de balbutiement en matière de professionnalisation de ces acteurs clés.

Même si les deux contextes ne sont pas comparables à certains égards, nous considérons que le Québec constitue un exemple pertinent en matière de formation à l'exercice du métier de CES et qu'il est susceptible d'inspirer les autorités ivoiriennes responsables de la gouvernance de l'éducation dans la définition des politiques de professionnalisation de ces acteurs clés du système éducatif. Notre analyse s'inscrit également dans la conception de comparaison de Nóvoa (1995) qui stipule que la comparaison fournit des orientations aux réformes éducatives, car l'altérité, d'après lui, est toujours mobilisée comme élément légitimateur des projets de réforme.

RÉFÉRENCES

- Aye, M.-F. A. et Tchimou, D. (2019). La dynamique organisationnelle des écoles en Côte d'Ivoire : nécessité d'une régulation permanente. *Revue internationale des sciences et technologies de l'éducation*, 12, 87-113. <https://www.cpnctic.com/assets/revues/riste-012.pdf>
- Azoh, F.-J., Koutou, C. et Chelpi-den Hamer, M. (2009). *Impact du conflit armé sur l'éducation primaire : le cas ivoirien* [rapport de recherche]. Université d'Amsterdam. https://pure.uva.nl/ws/files/846670/76344_Chelpi.Impactduconflit...pdf

- Barry, M. B. (2012). *Les défis de gouvernance dans la mise en œuvre des politiques d'éducation en Afrique : le cas de la Guinée* [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke, Canada]. Savoirs UdeS, dépôt institutionnel. <https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/6380/NR89635.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bernatchez, J. (2011). La formation des directions d'établissement scolaire au Québec : apprendre à développer un savoir-agir complexe. *Télescope*, 17(3), 158-175. https://telescope.enap.ca/Telescope/docs/Index/Vol_17_no_3/Telv17n3_bernatchez.pdf
- Brassard, A., Lusignan, J. et Pelletier, G. (2013). La gestion axée sur les résultats dans le système éducatif du Québec : du discours à la pratique. Dans C. Maroy (dir.), *L'école à l'épreuve de la performance. Les politiques de régulation par les résultats* (p. 141-156). De Boeck Supérieur.
- Burns, T. et Köster, F. (dir.) (2016). *Governing education in a complex world*. Organisation for Economic Co-operation and Development. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264255364-en>
- Chelphi-den Hamer, M. (2014). Quand la guerre s'invite à l'école : impact de la crise ivoirienne en milieu scolaire. Dans F. Viti (dir.), *La Côte d'Ivoire, d'une crise à l'autre* (p. 185-210). L'Harmattan.
- Dembélé, M., Goulet, S., Lapointe, P., Deniger, M.-A., Giannas, V. et Tchimou, D. M. (2013). Perspective historique de la construction du modèle québécois de gestion scolaire axée sur les résultats. Dans C. Maroy (dir.), *L'école à l'épreuve de la performance. Les politiques de régulation par les résultats* (p. 89-106). De Boeck Supérieur.
- Denecker, C. et Gather Thurler, M. (2011, septembre). *Les gouvernances éducatives et leur impact sur le travail réel des chefs d'établissements scolaires en Suisse romande* [communication orale]. Symposium Du global au local : la gouvernance de l'éducation par l'accountability et les indicateurs, Louvain-la-Neuve, Belgique.
- Dutercq, Y. et Mons, N. (2015). Les chefs d'établissement français : un leadership sous le signe du marketing? Dans Y. Dutercq, M. Gather Thurler et G. Pelletier (dir.), *Leadership éducatif. Entre défi et fiction* (p. 21-36). De Boeck Supérieur.
- Gbongué, J.-B. (2015). Vers la professionnalisation de la gestion scolaire en Côte d'Ivoire : une contribution des acteurs de l'enseignement technique et professionnel. *European Scientific Journal*, 11(31), 333-357. <https://core.ac.uk/download/pdf/236413512.pdf>
- Gouvernement du Québec. (1998). *Règlements sur les conditions d'emploi des gestionnaires des commissions scolaires, C.I-13.3, r.0.003.1*. Éditeur officiel du Québec. <https://www.canlii.org/fr/qc/legis/regl/1998-goq-2-5498-et-6061/derniere/1998-goq-2-5498-et-6061.html>
- Gouvernement du Québec. (2020). *Loi sur l'instruction publique : RLRQ, chapitre I-13.3*. Éditeur officiel du Québec. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/I-13.3%20/>
- Gravelle, F. (2017). Impact d'un changement de gouvernance sur la profession de direction d'établissement d'enseignement œuvrant en milieu scolaire québécois et de direction dirigeant des écoles franco-ontariennes. *Recherches & éducations*, 18 (Varia hors dossier). <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.5273>

- Hudon, P.-A. et Mazouz, B. (2014). Le management public entre « tensions de gouvernance publique » et « obligation de résultats ». Vers une explication de la pluralité du management public par la diversité des systèmes de gouvernance publique. *Gestion et management public*, 3(4), 7-22. <https://doi.org/10.3917/gmp.032.0007>
- Initiative francophone pour la formation à distance des maitres. (2018). *Accompagner efficacement les activités pédagogiques et de vie scolaire dans le respect des valeurs professionnelles. Livret 1* (2^e éd.). Inspection générale de l'Éducation nationale et de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle. https://ifadem.org/sites/default/files/ressources/livret_no_1_cote_divoire_web.pdf
- Lapointe, P. et Archambault, J. (2014). Regards sur la gestion éducative des directions d'établissement d'enseignement primaire au Québec. Dans M. Garant et C. Letor (dir.), *Encadrement et leadership. Nouvelles pratiques en éducation et formation* (p. 55-70). De Boeck Supérieur.
- Lessard, C. (2006). La « gouvernance » de l'éducation au Canada : tendances et significations. *Éducation et sociétés*, 18(2), 181-201. <https://doi.org/10.3917/es.018.0181>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement. Les orientations et les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau_formation_titularisation/07-00881.pdf
- Ministère de l'Éducation nationale. (2015). *Référentiel des métiers de l'administration scolaire*. République de Côte d'Ivoire. http://www.sdfpaa.com/web_dicomas/web/rmas/index.html
- N'Guessan, A. (2014). L'école ivoirienne face aux conflits intercommunautaires. Quelles conséquences sur les rendements des élèves de Côte d'Ivoire? Cas de la commune de Yopougon. *European Scientific Journal*, 10(34), 283-297. <https://core.ac.uk/download/pdf/328024712.pdf>
- Nóvoa, A. (1995). *Modèles d'analyse en éducation comparée : le champ et la carte*. Université de Lisbonne. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/676/1/21197_0755-9593_9-61.pdf
- Organisation de coopération et de développement économiques. (2017). *Résultats du PISA 2015. Politiques et pratiques pour des établissements performants. Volume II*. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264267558-fr.pdf?expires=1638976072&id=id&accname=guest&checksum=69DAB4A2EF2E7B45A28F650474B4E7CB>
- Pelletier, G. (2018). Le leadership éducatif et la gouvernance des systèmes éducatifs : un regard pluriel. *Éducation et francophonie*, 46(1), 1-10. <https://doi.org/10.7202/1047132ar>
- Progin, L. et Gather Thurler, M. (2010). Le leadership pédagogique : un levier pour transformer l'organisation du travail au sein des établissements scolaires? Dans L. Mottier Lopez, C. Martinet et V. Lussi (dir.), *Actes du Congrès international de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF 2010)*. Université de Genève. <https://plone.unige.ch/aref2010/symposiums-longs/coordonateurs-en-m/personnalisation-et-individualisation-des-parcours-des-eleves-1.-lorganisation-du-travail-scolaire-et-les-pratiques-pedagogiques-entre-differenciation-interne-et-externe/Le%20leadership%20pedagogique.pdf/view?searchterm=progin>

- Reynaud, J.-D. (1997). *Les règles du jeu. L'action collective et la régulation sociale* (2^e éd.). Armand Colin.
- St-Amand, J. (dir.). (2020). *Amélioration de l'éducation en Afrique subsaharienne. Mieux répondre aux besoins des acteurs locaux. Perspectives multidisciplinaires*. Presses de l'Université Laval.
- Thanh Khoi, L. (1981). *L'éducation comparée*. Armand Colin.
- Tchimou, D. M. (2016, janvier). *Dispositifs de formation des gestionnaires d'établissement scolaire à l'université : enjeux et défis pour l'institution universitaire et les acteurs en présence* [communication orale]. 23^e Colloque de l'Association francophone internationale de recherche scientifique en éducation (AFIRSE), Lisbonne, Portugal.
- Tchimou, D. M. (2015). Le développement professionnel des chefs et aspirants chefs d'établissement scolaire à l'université : ce qu'en pensent les intéressés. *La recherche en éducation*, 14, 61-74. http://gree.uqam.ca/upload/files/publication/Developpement_professionnel_des_chefs_d_etablissement_a_l_Universite.pdf
- Tchimou, D. M. (2014, novembre). *L'évolution de la gouvernance de l'éducation au Québec : les gestionnaires d'établissement scolaire à l'épreuve des régimes de vérité* [communication orale]. Colloque international de l'Université de Picardie Jules Verne, Amiens, France.
- Tchimou, D. M. (2013, mai). *Une formation de deuxième cycle obligatoire pour les gestionnaires et aspirants gestionnaires d'établissement scolaire au Québec : le point de vue des intéressés* [communication orale]. 20^e Colloque de l'Association francophone internationale de recherche scientifique en éducation (AFIRSE), Montréal, Canada.
- Tchimou, D. M. (2011). Nouvelle régulation de l'éducation et transformation du travail enseignant : une analyse des expériences des enseignants de Vancouver, Toronto et Montréal. *Éducation canadienne et internationale*, 40(1), 97-120. <https://doi.org/10.5206/cie-eci.v40i1.9173>
- Tchimou, D. M. (2008). Appropriations de la décentralisation et régulation des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne : une analyse comparée des cas du Bénin et du Sénégal. *Éducation canadienne et internationale*, 37(2), 18-36. <https://doi.org/10.5206/cie-eci.v37i2.9117>
- Tchimou, D. M. (2003). La nouvelle régulation dans le cadre des mouvements de réforme des systèmes éducatifs. *Revue des Échanges*, 20(78), 18-26.
- Tchimou, D. M. et Toussaint, P. (2015, janvier). *La mise en œuvre des programmes de DESS en gestion de l'éducation au Québec : où en sommes-nous?* [communication orale]. 22^e Colloque de l'Association francophone internationale de recherche scientifique en éducation (AFIRSE), Lisbonne, Portugal.
- Tia, P. (2009). *Quel profil de chef d'établissement scolaire dans un contexte socio-éducatif de plus en plus controversé?* [étude réalisée dans le cadre du Concours pédagogique des adjoints aux chefs d'établissements scolaires (année scolaire 2008-2009)]. Ministère de l'Éducation nationale, République de Côte d'Ivoire. <https://d1n7iqsz6ob2ad.cloudfront.net/document/pdf/537ccde0c5596.pdf>