

Université de Montréal

**Analyse des besoins de formation, en gestion, des directeurs d'école
secondaire de Guinée**

par

Faya Lansana MILLIMOUNO

**Département d'études en éducation
et d'administration de l'éducation**

Faculté des sciences de l'éducation

**Thèse présentée à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de
Philosophiæ Doctor (Ph. D.)
en administration de l'éducation**

Octobre 1998

© Faya Lansana MILLIMOUNO, 1998



LB
5
U57
1999
V.016

Université de Montréal

Analyse des besoins de formation, en gestion, des directeurs d'école
secondaire de Guinée

par

Faye Lamine MILLIMOU

Département d'études en éducation
et d'administration de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de
Philosophie (Séminaire Ph.D.)
en administration de l'éducation



1999

Faye Lamine MILLIMOU, 1999

Université de Montréal

Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée:

Analyse des besoins de formation, en gestion,
des directeurs d'école secondaire de Guinée

Présentée par:

Faya Lansana MILLIMOUNO

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes:

[Redacted]

Président-rapporteur

M. Luc BRUNET

[Redacted]

Directeur de recherche

M. André BRASSARD

[Redacted]

Membre du jury

M. Philippe DUPUIS

[Redacted]

Examinatrice externe

Mme. Lise CORRIVEAU

Thèse acceptée le : 19 Janvier 99

SOMMAIRE

Dans le système éducatif guinéen, la formation des directeurs d'école fait l'objet de préoccupation. Mais au regard des textes en vigueur, cette formation concerne pour le moment des adultes qui possèdent déjà des expériences de travail en milieu d'éducation (directeurs d'école, adjoints et enseignants). Chacun devrait être considéré comme une totalité, pour emprunter l'expression de Bouchard et al. (1993). D'où la place de la présente recherche. Elle a porté sur une analyse des besoins de formation, en gestion, des directeurs d'école secondaire de Guinée. Les objectifs étaient d'inventorier leurs compétences, de comparer celles-ci avec les résultats d'autres études faites dans d'autres contextes, d'identifier les compétences pour lesquelles une formation est nécessaire, et de comprendre les significations que les participants rattachent à la fonction de directeur d'école.

À partir de la littérature et des résultats des travaux de la commission ministérielle sur la formation des directeurs d'école secondaire de Guinée, un référentiel de compétences a été élaboré et soumis au jugement des supérieurs aux directeurs d'école, des enseignants et des directeurs d'école secondaire. La recherche a procédé selon deux démarches complémentaires: l'enquête par questionnaire et l'entrevue semi-dirigée. Le questionnaire et la grille d'entrevue ont été validés avant d'être administrés. Les données du questionnaire ont été traitées au moyen du logiciel SPSS pour Windows et celles d'entrevue, selon la démarche d'analyse de contenu de L'Écuyer (1990).

Les résultats suggèrent quelques constats. En effet, de toutes les compétences du référentiel proposé, seules l'habileté politique et la créativité sont jugées, en moyenne, peu importantes. Toutes les autres compétences sont considérées pertinentes pour un directeur d'école secondaire de Guinée.

Cependant, si l'homogénéité des participants est forte autour de l'importance accordée à 9 des 24 compétences, elle est plutôt faible en ce qui concerne la majorité. Les divergences sur l'importance accordée à la majorité des compétences semblent dépendre des conceptions de la fonction de directeur d'école (conception du directeur - enseignant et celle du directeur - administrateur) et des caractéristiques des participants et de leur environnement (région, fonction, expérience dans la direction d'école, lieu et taille).

Les résultats de la présente recherche partagent plusieurs éléments avec ceux d'autres études. Ils se démarquent cependant au niveau de l'importance rattachée à l'habileté politique et à la créativité. Contrairement aux résultats de plusieurs autres études, ces compétences sont jugées, en moyenne, peu importantes dans la présente recherche. La découverte des deux conceptions de la fonction de directeur d'école est une autre particularité de cette recherche.

Les enseignants et les directeurs d'école participants déclarent avoir, en moyenne, une bonne maîtrise d'au moins la moitié des 24 compétences proposées. Cependant, autour de l'ensemble des compétences, il n'y a pas d'homogénéité. Les différences de maîtrise s'expliquent par certaines caractéristiques des participants et de leur environnement (région, âge, expérience dans la direction d'école et formation à la direction d'école pour les enseignants, et fonction, formation, lieu et taille des écoles pour les directeurs d'école).

Malgré des opinions voulant qu'une formation spécifique à la direction d'école ne soit pas nécessaire, les enseignants et les directeurs d'école participants ont besoin de formation pour la majorité des compétences. Ce besoin s'exprime par l'écart entre l'importance rattachée aux compétences et leur maîtrise déclarée.

TABLE DES MATIÈRES

Sommaire	i
Table des matières.....	iii
Liste des tableaux.....	xii
Liste des figures	xvi
Table des sigles.....	xvii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I. Problématique et justification	7
1.1. Description du contexte de la recherche	8
1.1.1. Brève présentation de la Guinée.....	8
1.1.2. Aperçu général sur le système éducatif guinéen.....	13
1.1.2.1. Ordres d'enseignement	13
1.1.2.2. Organisation et la gestion du système d'éducation	16
1.1.3. Réseaux des écoles secondaires	20
1.1.4. Formation des administrateurs de l'éducation en Guinée	22
1.2. Formulation du problème de recherche	27
1.3. Importance de la recherche.....	31
1.3.1. Suite d'une démarche.....	31
1.3.2. Besoins du système d'éducation	32
1.3.3. Intérêt pour la formation des directeurs d'école	33
1.4. Questions de recherche	36
1.5. Objectifs de la recherche	37

CHAPITRE II: Cadre conceptuel et théorique	39
2.1. Définition des concepts utilisés dans la recherche.....	41
2.1.1. Concept de besoin	41
2.1.2. Concept de formation.....	45
2.1.3. Concept de compétence	49
2.1.4. Concept de rôle	52
2.1.5. Concept de tâche	55
2.1.6. Administration.....	56
2.1.7. Gestion	58
2.1.8. Directeur d'école	58
2.2. Tâches, rôles et compétences d'un directeur d'école	58
2.2.1. Études sur tâches du directeur d'école	59
2.2.1.1. Fondements théoriques.....	59
2.2.1.2. Études sur les tâches d'un directeur d'école et leurs résultats	62
2.2.2. Études sur les rôles du directeur d'école	68
2.2.2.1. Fondements théoriques.....	68
2.2.2.2. Études sur les rôles du directeur d'école et leurs résultats	73
2.2.3. Études sur les compétences du directeur d'école	80
2.2.3.1. Fondements théoriques.....	80
2.2.3.2. Études sur les compétences du directeur d'école et leurs résultats.....	82

2.3.	Résultats des travaux de la commission ministérielle sur la formation sur la formation des directeurs d'école secondaire de Guinée (1992).....	94
2.4.	Résumé - Synthèse	98
CHAPITRE III: Méthodologie de la recherche		105
3.1.	Méthode d'analyse de besoin	106
3.1.1.	Définition de la notion d'analyse des besoins.....	106
3.1.2.	Méthodes d'analyse de besoins de formation	110
3.1.2.1.	Classification de Barbier et Lesne (1986)	110
3.1.2.2.	Classification de Viviane De Landsheere (1992)....	111
3.1.2.3.	Synthèse présentée par Nadeau (1988)	112
3.1.3.	Étapes d'une analyse de besoins de formation.....	115
3.2.	Déroulement de la recherche	117
3.2.1.	Démarches ayant abouti à la construction du référentiel de compétences d'un directeur d'école.....	117
3.2.2.	Choix et construction des instruments de collecte des données	118
3.2.2.1.	Questionnaires.....	118
3.2.2.2.	Entrevue semi-dirigée	123
3.2.3.	Démarches de sélection des populations et des échantillons	124
3.2.3.1.	Conditions de sélection.....	124
3.2.3.2.	Populations et échantillons pour le questionnaire ..	126
3.2.3.2.1.	Population et échantillon des supérieurs	126

3.2.3.2.2.	Population et échantillon des enseignants	129
3.2.3.2.3.	Population et échantillon des directeurs d'école	130
3.2.3.3.	Échantillon pour l'entrevue	133
3.2.4.	Démarches de collecte des données	134
3.2.5	Indicateurs et les techniques de mise en priorité des besoins	135
3.2.5.1.	Indicateurs de mise en priorité des besoins	135
3.2.5.2.	Techniques de mise en priorité des besoins	135
3.2.6.	Traitement, analyse des données, et interprétation des résultats.....	136
3.2.6.1.	Données des questionnaires	136
3.2.6.2.	Données d'entrevue	144
CHAPITRE IV:	Résultats	145
4.1.	Résultats des données des questionnaires.....	146
4.1.1.	Données quantitatives	146
A.	Première section	147
4.1.1.1.	Importance des compétences	147
4.1.1.1.1.	Importance en soi des compétences	148
4.1.1.1.2.	Importance relative des compétences	158

4.1.1.2.	Maîtrise déclarée des compétences	166
4.1.1.2.1.	Résultats pour l'ensemble des enseignants et des directeurs d'école.....	166
4.1.1.2.2.	Résultats par groupe.....	168
4.1.1.3.	Degré d'importance des besoins	173
4.1.1.3.1.	Degré d'importance des besoins pour l'ensemble des enseignants et des directeurs d'école	174
4.1.1.3.2.	Degré d'importance des besoins pour le groupe des enseignants	176
4.1.1.3.3.	Degré d'importance des besoins pour le groupe des directeurs d'école.....	177
B.	Seconde section	178
4.1.1.4.	Différences par rapport au degré d'importance des compétences	179
4.1.1.5.	Différences par rapport à la maîtrise déclarée des compétences	185
4.1.1.6.	Différences par rapport aux besoins de formation.....	195
4.1.2.	Données qualitatives	209
4.1.2.1.	Résultats à chacune des trois questions ouvertes des questionnaires	210
4.1.2.1.1.	Autres compétences.....	210
4.1.2.1.2.	Opportunité de créer un corps de directeurs d'école.....	211
4.1.2.1.3.	Caractère rationnel ou intuitif de la gestion.....	219

4.1.2.2.	Création d'un corps de directeurs d'école versus ce dont dépend beaucoup plus l'agir gestionnel	224
4.1.2.3.	Création d'un corps de directeurs d'école et agir gestionnel par rapport à l'importance en soi des compétences	231
4.2.	Résultats des données d'entrevue	233
4.2.1.	Généralités	234
4.2.2.	Pouvoirs et responsabilités d'un directeur d'école	235
4.2.3.	Compétences d'un directeur d'école.....	238
4.2.4.	Opinions sur la pertinence d'une formation spécifique à la direction d'école et sur la nature de celle-ci	245
4.2.4.1.	Raisons pour lesquelles une formation spécifique à la direction d'école est nécessaire	246
4.2.4.2.	Raisons pour lesquelles une formation spécifique à la direction d'école est nécessaire, mais assorties de conditions.....	248
4.2.4.3.	Raisons pour lesquelles une formation spécifique à la direction d'école n'est pas nécessaire.....	248
CHAPITRE V:	Discussion des résultats	251
5.1.	Constats généraux sur les résultats de la présente recherche	252
5.2.	Compétences jugées pertinentes pour un directeur d'école secondaire de Guinée	258
5.2.1.	Compétences autour desquelles le consensus est fort	258
5.2.2.	Compétences autour desquelles le consensus est moyen ou faible	260
5.2.3.	Compétences jugées pertinentes pour un directeur d'école secondaire de Guinée par rapport à la littérature	262

5.2.4.	Explication des différences entre les participants autour de l'importance des compétences	265
5.2.4.1.	Conceptions de la fonction de directeur d'école	265
5.2.4.2.	Caractéristiques des participants.....	272
5.3.	Maîtrise des compétences	277
5.4.	Besoins de formation	282
CONCLUSION.....		287
A.	Utilité des résultats pour les décideurs et concepteurs de programmes de formation des directeurs d'école secondaire de Guinée.....	291
B.	Contribution de la recherche à l'avancement des connaissances	294
C.	Les limites de la recherche	295
D.	Perspectives de nouvelles recherches	296
BIBLIOGRAPHIE.....		297

ANNEXES	I
Annexe I. Lettres	II
▪ Circulaire d'invitation des membres de la commission chargée de réfléchir sur la formation des chefs d'établissements d'enseignement secondaire général.....	III
▪ Première demande d'autorisation de faire la recherche, adressée à Madame la ministre de l'enseignement pré-universitaire et de la formation professionnelle.....	IV
- Lettre-réponse de Madame la ministre	V
▪ Lettre d'introduction du questionnaire de validation des instruments.....	VI
▪ Seconde demande (2) d'autorisation de faire la recherche adressée à Madame la Ministre de l'enseignement pré-universitaire et de la formation professionnelle	VII
- Réponse de Madame la ministre	VIII
- Lettre d'introduction des questionnaires de collecte des données	IX
Annexe II Résultats de la validation du questionnaire.....	XI-1
Annexe III Instruments de cueillette des données	XI
Annexe IV Carte de la Guinée	XXXVIII
Annexe V Grilles de saisie des données	XL
Annexe VI Distribution de fréquences sur l'importance et la maîtrise des compétences	XLII
Annexe VII Importance accordée et la maîtrise déclarée des compétences par rapport aux caractéristiques des participants	LIV
Annexe VIII Besoins de formation selon les caractéristiques des participants	LXXXIII

Annexe IX	Exemples d'arguments contre la création d'un corps de directeur d'école.....	CVIII
Annexe X	Exemples d'arguments en faveur de la création d'un corps de directeur d'école	CXIII
Annexe XI	Exemples d'arguments pour lesquels la gestion quotidienne dépendrait beaucoup de l'intuition du gestionnaire que d'une démarche rationnelle	CXVII
Annexe XII	Exemples d'arguments pour lesquels la gestion quotidienne dépendrait beaucoup plus d'une démarche rationnelle que de l'intuition du gestionnaire	CXX
Annexe XIII	Extrait de réponses aux questions d'entrevue	CXXIV

LISTE DES TABLEAUX

Tableau I	Répertoire de quelques études sur les rôles d'un directeur d'école	75
Tableau II	Listes de la NASSP et de la NAESP	88
Tableau III	Compétences du directeur d'école selon la National Commission for the Principalship (1990).....	90
Tableau IV	Référentiel de capacités des chefs d'établissement d'enseignement secondaire général de la Guinée.....	96
Tableau V	Populations et échantillons des supérieurs.....	128
Tableau VI	Populations et échantillons des enseignants	130
Tableau VII	Populations et échantillons des directeurs d'école	132
Tableau VIII	Échantillons par groupe de populations	133
Tableau IX	Importance rattachée à chacune des compétences par l'ensemble des participants	150
Tableau X	Importance accordée aux compétences par les supérieurs....	153
Tableau XI	Importance accordée aux compétences par les enseignants .	154
Tableau XII	Importance accordée aux compétences par les directeurs d'école	156
Tableau XIII	Importance relative accordée aux compétences par l'ensemble des participants	160
Tableau XIV	Importance relative accordée aux compétences par chacun des trois groupes de participants	164
Tableau XV	Maîtrise déclarée des compétences par l'ensemble des enseignants et des directeurs d'école	167
Tableau XVI	Maîtrise déclarée des compétences par des enseignants	169
Tableau XVII	Maîtrise déclarée des compétences par l'ensemble des directeurs d'école.....	170

Tableau XVIII	Besoins de formation pour l'ensemble des enseignants et des directeurs d'école	175
Tableau XIX	Besoins de formation pour les enseignants	176
Tableau XX	Besoins de formation pour l'ensemble des directeurs d'école.....	177
Tableau XXI	Importance des compétences selon la région des participants	180
Tableau XXII	Importance des compétences selon la fonction des supérieurs	181
Tableau XXIII	Importance des compétences selon l'expérience des enseignants dans la direction d'école.....	182
Tableau XXIV	Importance des compétences selon la région des enseignants	183
Tableaux XXV	Importance des compétences selon le lieu d'implantation des écoles.....	184
Tableau XXVI	Importance des compétences selon la taille des écoles	185
Tableau XXVII	Maîtrise déclarée des compétences par l'ensemble des enseignants et des directeurs d'école selon la région	187
Tableau XXVIII	Maîtrise déclarée des compétences par l'ensemble des enseignants et des directeurs d'école selon la formation à la direction d'école	188
Tableau XXIX	Maîtrise déclarée des compétences par l'ensemble des enseignants et des directeurs d'école selon l'expérience dans la direction d'école	189
Tableau XXX	Maîtrise des compétences selon l'âge des enseignants	191
Tableau XXXI	Maîtrise des compétences selon l'expérience des enseignants dans la direction d'école.....	192

Tableau XXXII	Maîtrise des compétences selon la formation des enseignants à la direction d'école.....	193
Tableau XXXIII	Maîtrise des compétences selon la formation des directeurs d'école.....	194
Tableau XXXIV	Maîtrise des compétences selon la fonction des directeurs d'école.....	194
Tableau XXXV	Besoins de formation des enseignants et des directeurs d'école selon la formation à la direction d'école.....	196
Tableau XXXVI	Besoins de formation des enseignants et des directeurs d'école selon l'expérience dans la direction d'école.....	197
Tableau XXXVII	Besoins de formation des enseignants selon l'âge.....	199
Tableau XXXVIII	Besoins de formation des enseignants selon l'expérience dans la direction d'école.....	200
Tableau XXXIX	Besoins de formation des enseignants selon la formation à la direction d'école.....	201
Tableau XL	Besoins de formation des enseignants selon la région.....	202
Tableau XLI	Besoins de formation des directeurs d'école selon la fonction.....	203
Tableau XLII	Besoins de formation des directeurs d'école selon la formation.....	204
Tableau XLIII	Besoins de formation des directeurs d'école selon le lieu.....	205
Tableau XLIV	Besoins de formation des directeurs d'école selon la taille des écoles.....	207
Tableau XLV	Réponses à la question sur la création d'un corps de directeurs d'école.....	211
Tableau XLVI	Arguments contre la création d'un corps de directeurs d'école.....	214
Tableau XLVII	Arguments en faveur de la création d'un corps de directeurs d'école.....	218

Tableau XLVIII	Ce dont dépend beaucoup plus l'agir gestionnel.....	219
Tableau XLIX	Arguments qui soutiennent que l'agir gestionnel dépend beaucoup plus de l'intuition du gestionnaire	221
Tableau L	Arguments qui soutiennent que l'agir gestionnel dépend beaucoup plus d'une démarche rationnelle	223
Tableau LI	Création d'un corps de directeurs d'école versus ce dont dépend beaucoup l'agir gestionnel	225
Tableau LII	Arguments en faveur de la création d'un corps de Directeurs d'école et ceux soutenant que d'agir gestionnel dépend beaucoup plus de l'intuition du gestionnaire	227
Tableau LIII	Arguments contre la création d'un corps de directeurs d'école et ceux soutenant que l'agir gestionnel dépend beaucoup d'une démarche rationnelle.....	230
Tableau LIV	Création d'un corps de directeurs d'école et ce dont dépend beaucoup plus l'agir gestionnel versus l'importance en soi de cinq compétences	232
Tableau LV	Compétences d'un directeur d'école selon les participants ...	239

LISTE DES FIGURES

Figure 1.	Présentation schématique du système éducatif guinéen	14
Figure 2.	Organigramme d'une école secondaire	23
Figure 3.	Réseau conceptuel	57
Figure 4.	Comparaison des trois groupes (supérieurs, enseignants et directeurs d'école) sur le degré d'importance accordée à chacune des compétences	157
Figure 5.	Compétences classées par ordre d'importance.....	161
Figure 6.	Comparaison entre les enseignants et les directeurs d'école sur la maîtrise déclarée de chacune des compétences	172

LISTE DES SIGLES

AASA	American Association of School Administrators
ADI	Administrator Diagnostic Inventory
AID	Agence des États-Unis pour le développement international
APAE	Association des parents d'élève et amis de l'école
CA	Conseil d'administration
CER	Centre d'enseignement révolutionnaire
CNE	Conférence nationale sur l'éducation
CRD	Communauté rurale de développement
CUD	Commune urbaine de développement
DCE	Direction communale de l'éducation
DEUG	Diplôme d'études universitaires générales
DPE	Direction préfectorale de l'éducation
DPSPE	Délégué sous-préfectoral de l'éducation
EG	École guinéenne
IDEC	Imprimerie du domaine de l'éducation et de la culture
IRE	Inspection régionale de l'éducation
ISSEM	Institut supérieur des sciences de l'éducation de Manéah
ISSEG	Institut supérieur des sciences de l'éducation de Guinée
MEN	Ministère de l'éducation nationale
MEPU\FP	Ministère de l'enseignement pré-universitaire et de la formation professionnelle

MESRS	Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique
NASSP	National Association of Secondary School Principals
NAESP	National Association of Elementary School Principals
NPBEA	National policy Board for Educationnal Administrators
OCDE	Organisation de coopération et de développement économique
ONG	Organisation non gouvernementale
PASE	Programme d'ajustement sectoriel de l'éducation
PNUD	Programme des Nations-Unies pour le développement
PRG	Présidence de la République de Guinée
SGG	Secrétariat général du gouvernement
SSP	Service des statistiques et de la planification
USAID	Mission de l'AID à Conakry (Guinée)

Le nde
(Finda Sitta KAMANö)
nda kèkè
(Sory Sâa Töh MILLIMOUNö)

REMERCIEMENTS

Cette thèse n'aurait pas été possible sans le concours de nombreuses personnes. Nous voulons les remercier toutes même si certaines ont été impliquées, sans le savoir, dans mon processus d'apprentissage.

Je commence par ma mère, Finda Sitta KAMANO, pour avoir consenti des sacrifices énormes au cours de mon cheminement scolaire et universitaire. Je remercie aussi ceux des miens (Sâa Benoît MILLIMOUNO, Sia Hawa MILLIMOUNO, Jeannot Sâa TENGUIANO, Finda Jeanne KOUNDOUNO, Sia Fanta KOUNDOUNO, Gnouma Fénélo MILLIMOUNO, etc.), pour s'être occupé de notre mère durant la longue période de mon absence.

Que mon épouse Koumba KOUNDOUNO et nos trois enfants, Sia Hawa, Koumba Fanta et Sâa Tôh, qui ont souffert à la fois de mes absences prolongées, de la nostalgie familiale et du rigoureux climat canadien, dans l'unique but de me soutenir moralement, reçoivent le témoignage de mes meilleurs sentiments.

Je dois surtout cette thèse à mes directeurs de recherche. D'abord à Monsieur Philippe DUPUIS qui m'a encadré pendant ma scolarité de maîtrise et pendant les trois premières années de mon doctorat. Ensuite, à Monsieur André BRASSARD qui m'a co-dirigé pendant les trois premières années de mon doctorat et qui, surtout, m'a conduit au terme de ce long processus. Leur entière disponibilité, et leurs grandes qualités professionnelles et humaines ont stimulé ma persévérance durant toute cette traversée. Pour toutes ces raisons et pour le temps à l'extérieur de leur horaire normal de travail qu'il m'ont régulièrement consacré, je tiens à leur exprimer ma profonde gratitude.

Je remercie également les professeurs et le personnel non enseignant de la Faculté des sciences de l'éducation, qui n'ont rien ménagé pour rendre mon cheminement heureux.

Mes remerciements vont également aux autorités de l'ISSEG et particulièrement à Dr. Thierno Aliou Baniré DIALLO, qui ont proposé et soutenu ma candidature au programme de bourses de la francophonie (PCBF). Que les autorités de l'éducation nationale qui ont appuyé ma candidature et m'ont accordé l'autorisation de réaliser cette recherche dans les écoles secondaires de Guinée reçoivent le témoignage de mes meilleurs sentiments.

L'expression de ma reconnaissance s'adresse aussi aux enseignants et aux directeurs d'écoles secondaires qui ont librement accepté de participer à cette recherche. Je suis particulièrement très reconnaissant à l'endroit des autorités nationales, régionales et préfectorales de l'éducation qui ont participé à cette recherche et ont mis tout en œuvre pour sa réalisation. Mes pensées vont également vers les parents et amis qui m'ont hébergé dans ces préfectures et m'ont assisté dans la réalisation de cette recherche.

L'ensemble de ces efforts ont pu être concrétisés grâce au financement obtenu de la part du programme canadien des bourses de la francophonie (PCBF). Que les gestionnaires de ce programme, à tous les niveaux, trouvent ici l'expression de ma totale reconnaissance. Que les autorités du Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation, de la Faculté des sciences de l'éducation et de la Faculté des études supérieures, qui m'ont accordé la bourse de doctorat de l'Université de Montréal en temps opportun, reçoivent également l'expression de ma profonde gratitude.

Je ne saurais oublier Michel Fournier qui m'a accompagné dans le traitement statistique des données de cette recherche.

Enfin, je pense à mes amis du Québec (Victor PARENTEAU et famille, et Monique ASTALOS), de Guinée (Marcel Kovana LOUA et famille), d'Afrique (Michel Omalosanga et famille), et à tous ceux et celles qui ont contribué à rendre agréable mon séjour québécois.

INTRODUCTION

Dans les années 60 et 70, de nombreuses études avaient soutenu que l'école n'avait que peu d'influence sur le rendement scolaire. Certains auteurs de ces études trouvaient que c'était plutôt les facteurs liés à l'environnement familial (Bourdieu, 1970) et d'autres, les habiletés intellectuelles héritées génétiquement (voir Ouellet, 1987), qui pouvaient mieux expliquer les variations dans le rendement scolaire.

Contrairement à ces études, d'autres (voir Ouellet, 1987) soutiennent maintenant que l'école exerce une influence notable sur la réussite scolaire. Parmi les facteurs de l'école qui exerceraient une influence sur le rendement scolaire, on note le mode de gestion de l'école, le leadership pédagogique du directeur, la stabilité du personnel, le type d'encadrement des élèves, la valorisation du succès à l'intérieur de l'école, le caractère articulé des programmes d'études, etc. (Ouellet, 1987; Éthier, 1989). Ces dernières études contribuent, depuis quelques années, à l'accroissement de l'intérêt pour la formation des directeurs d'école.

Toutefois, la polémique sur la pertinence d'une formation spécifique à la direction d'école est loin d'être terminée. En effet, malgré l'accroissement de l'intérêt pour cette formation, sa pertinence est souvent remise en question par des acteurs qui considèrent la fonction de directeur d'école comme faisant partie intégrante de la fonction enseignante. C'est ainsi que, très souvent, les directeurs d'école sont sélectionnés sur la base de considérations politiques ou simplement en misant sur le seul fait que s'ils ont été de bons enseignants ils feront de bons directeurs d'école.

En plus, à la question de savoir **comment doit-on administrer ou gérer une école**, deux réponses sont souvent avancées. Pour les uns, l'administration des écoles comme d'ailleurs celle des systèmes éducatifs, en général, peut être faite

à partir d'approches semblables à celles utilisées dans toute autre organisation publique. Comme le rapporte Minème, (1986)

" Les sommets des diverses sortes d'affaires sont comme les cimes des montagnes: plus semblables dans le haut que dans la partie inférieure; les principes essentiels sont pratiquement les mêmes. C'est seulement dans les couches inférieures que sont perceptibles les détails variés et innombrables qui offrent entre eux de multiples contrastes. Mais il faut voyager pour se rendre compte que les sommets sont les mêmes. Les montagnards eux-mêmes croient que leur montagne est totalement différente des autres" (p. 10).

Pour les autres, on ne peut fabriquer l'éducation comme on fabrique des voitures, des appareils électroménagers ou des boissons pétillantes (Minème, 1986). On ajoute que le but de l'activité éducative consistant à former des hommes, et l'homme étant lui-même la matière première, il n'est pas possible de concevoir l'administration de cette activité en appliquant des critères semblables à ceux d'autres formes d'activité. Ces deux positions continuent d'alimenter la discussion et d'influencer la définition des objectifs et des contenus de formation des administrateurs scolaires. Ainsi, demeure la question principale à savoir **quels sont les "savoirs" professionnels dont un directeur d'école a besoin pour accomplir son travail?**

À l'instar d'autres systèmes, le système éducatif guinéen, au regard des changements internes qu'il a connu depuis le début des années 80, évoque de plus en plus la nécessité de former les administrateurs de l'éducation, en général, et des directeurs d'école, en particulier. À la différence des pays qui ont une tradition dans la formation des administrateurs de l'éducation, en République de Guinée, la sélection des directeurs d'école est faite, uniquement, en tenant compte de l'ancienneté dans la fonction enseignante, du rendement pédagogique et parfois de l'engagement idéologique. Une fois ces conditions remplies, le futur

directeur d'école est nommé par le ministre sur proposition du directeur préfectoral ou de l'inspecteur régional de l'éducation. À son poste, le nouveau promu devrait s'informer seul des méandres de la gestion et de ses innombrables difficultés.

Devant cette situation qui caractérise le système, parler de la nécessité de former des directeurs d'école suppose des préalables dont, entre autres, l'élaboration d'un programme de formation. Mais pour être pertinent et efficace, un programme de formation devrait répondre aux besoins exprimés par les acteurs du système qui sont concernés. D'où l'intérêt de la présente recherche: analyse des besoins de formation, en gestion, des directeurs d'école secondaire de Guinée. Elle est la suite des travaux de la commission ministérielle chargée de réfléchir sur la formation des directeurs d'école secondaire de Guinée.

Par ailleurs, en vue de comprendre pourquoi une compétence donnée est jugée pertinente ou pas pour un directeur d'école secondaire de Guinée, la recherche a abordé la question des conceptions de la fonction de directeur d'école qui ont cours dans le système.

Pour mener à bien la présente recherche, il nous a paru important de décrire suffisamment le contexte. Cette description du contexte a permis la formulation du problème de recherche. Aussi, à travers elle, le lecteur devrait comprendre le pourquoi de certains choix, notamment méthodologiques. C'est l'objet du premier chapitre de la présente thèse.

Dans le Chapitre II, les principaux concepts utilisés dans la recherche ont été définis et une revue de la littérature sur les rôles, les tâches et les compétences d'un directeur d'école a été effectuée. Sur la base de cette revue de la littérature, d'une part, et des résultats des travaux de la commission

ministérielle sur la formation des directeurs d'école secondaire de Guinée, d'autre part, un référentiel de compétences d'un directeur d'école a été élaboré. Les compétences contenues dans ce référentiel ont fait l'objet de jugement de la part des supérieurs aux directeurs d'école, des enseignants du secondaire et des directeurs d'école secondaire participants.

Le chapitre III traite de la méthodologie. Essentiellement, cette recherche a procédé selon deux démarches complémentaires: l'enquête par questionnaire et l'entrevue semi-dirigée. Le questionnaire a mesuré, tout d'abord, des perceptions des participants sur l'importance et la maîtrise des compétences contenues dans le référentiel. Ensuite, il a cherché des réponses aux questions sur les conceptions de la fonction de directeur d'école qui ont cours dans le système. Enfin, il a cherché des réponses aux questions d'ordre socio-démographique et professionnel. L'entrevue qui a été conduite pour des besoins de triangulation était complémentaire au questionnaire. À travers elle, nous avons mesuré des perceptions sur le directeur d'école - ses pouvoirs - ses responsabilités et ses compétences, et des opinions sur la pertinence d'une formation à la direction d'école. Ces instruments ont été validés avant d'être administrés. Les données du questionnaire ont été traitées grâce au programme SPSS pour windows. Les moyennes, les scores et les pourcentages ont été utilisés pour juger de l'importance et de la maîtrise des compétences. L'écart-type et le coefficient de variation ont été utilisés pour mesurer le degré d'homogénéité des visions des participants. Les données de discours ont été traitées selon la démarche d'analyse de contenu de L'Écuyer (1990).

Le chapitre IV porte sur les résultats de la recherche. On y trouve notamment l'importance rattachée aux compétences, leur maîtrise par des enseignants et des directeurs d'école participants, des écarts et des indices de priorités, des opinions sur la possibilité de créer un corps de directeurs d'école,

des conceptions de la fonction de directeur d'école et des opinions sur la pertinence d'une formation spécifique à la direction d'école.

Le dernier chapitre traite de la discussion des résultats. C'est dans ce dernier chapitre que nous tentons de répondre aux questions de recherche et d'expliquer, en terme d'hypothèse, certains phénomènes émergents. En guise de conclusion, nous avons notamment souligné l'utilité des résultats aussi bien pour les décideurs que pour les concepteurs de programmes, les limites de la recherche, la contribution à l'avancement de la connaissance et les perspectives de recherches ultérieures.

CHAPITRE I
PROBLÉMATIQUE ET JUSTIFICATION

Pour mieux formuler le problème sur lequel se penche cette recherche, il nous apparaît essentiel de présenter quelques caractéristiques du système éducatif guinéen. Ainsi, le présent chapitre traite, tout d'abord, du contexte de la recherche. Ensuite, des éléments du contexte, nous procédons à la formulation du problème de recherche. Enfin, nous présentons l'importance, les questions et les objectifs de la recherche.

1.1. Description du contexte de la recherche

1.1.1. Brève présentation de la Guinée

La République de Guinée est un pays d'Afrique de l'Ouest qui s'étend depuis l'Océan Atlantique en direction du sud-ouest, entre les 7^e et 13^e degrés de latitude Nord et les 8^e et 15^e degrés de longitude Ouest. Elle couvre une superficie de 245,857 km². Elle est limitée au Nord par la Guinée Bissau, le Sénégal et le Mali, à l'Est par le Mali et la Côte d'Ivoire, au Sud par le Liberia et la Sierra Leone, et à l'Ouest par l'océan atlantique.

On distingue quatre régions naturelles: la plaine côtière ou Basse Guinée; la région montagneuse du Fouta Djallon ou Moyenne Guinée; la savane soudanaise ou Haute Guinée; et la région forestière ou Guinée forestière. Les quatre régions naturelles et la zone spéciale de Conakry sont dans des situations différentes aux plans accessibilité et communication. Conakry polarise tous les réseaux terrestres, maritimes et aériens; d'où la facilité de communication dans cette zone. Les quatre régions restent assez enclavées. Leur accès est parfois difficile surtout en saison des grandes pluies. C'est surtout à l'intérieur des différentes régions que se posent des problèmes d'accessibilité et de communication, ce qui correspond à la hiérarchie du réseau routier guinéen. Les routes facilement praticables sont celles qui relient les chefs-lieux de régions: Kindia, Labé, Kankan, N'Zérékoré. Viennent ensuite des voies en général non butinées qui, dans chaque région, relient les préfectures entre elles et qui sont carrossables. Il y a aussi les pistes qui relient les sous-préfectures entre elles et celles-ci à la Préfecture et qui sont difficilement carrossables, surtout

en saison des pluies. Enfin viennent des sentiers qui relient les districts et les villages entre eux.

Au plan économique, et selon les catégories de la Banque mondiale, la Guinée compte parmi les pays à faible revenu. Le produit national brut (PNB) par habitant est de 450 \$ en 1994.

La Guinée compte une population de 7 millions et demi d'habitants¹. Cette population est très variée tant du point de vue ethnique que linguistique, avec une interpénétration marquée des groupes dans les zones urbaines comme Conakry, la capitale. En Basse Guinée, on rencontre les populations parlant surtout le Sosokhui: les Sousous, les Baga, les Landouma, les Nalou, les Mikiforé, les Dandany auxquels s'ajoutent les groupements Dialonké et Tyapi. Au Fouta Djallon, on trouve, à côté des Peulh parlant pular, les communautés de Dialonké, de Sarakollé, de Diakanka, de Bassari, de Badiaranké et de Fulakounda. En Haute Guinée, la langue commune est le Maninkakan, qui est parlé aussi bien par les Malinké que par les Peulh Wassoulounké. En Guinée Forestière, on trouve plusieurs groupes ethniques et linguistiques: Kissi parlant le Kissie, Toma parlant le Lomagoi, Guerzé parlant le Kpèlèwo, Koniankan, Konon, Manon et Lélé.

Au plan social et culturel, les centres urbains se distinguent nettement des milieux ruraux. Dans les centres urbains se trouvent concentrées toutes les élites politiques et sociales. Le phénomène de multi-ethnicité y est présent contrairement aux zones rurales qui restent relativement homogènes en terme d'ethnies.

La population est en majorité rurale (près de 75%), analphabète (72%) et musulmane (85%). La population rurale vit essentiellement d'agriculture et d'élevage.

¹ Selon les statistiques du dernier recensement général de la population de 1992.

Au plan organisationnel, la Guinée est un pays hautement centralisé qui offre peu de possibilités de participation à la prise de décision aux populations. Depuis le 3 avril 1984, on tente de passer d'un régime hautement centralisé dans la totalité de ses secteurs d'activité à celui d'économie de marché, de libre entreprise, avec pour corollaires, le désengagement de l'État des secteurs productifs. Le programme d'ajustement structurel mis en place en 1985 pour soutenir ce passage eut pour conséquence la diminution des effectifs de la fonction publique et l'arrêt de toute embauche. Les structures de récupération quasiment inexistantes, le chômage des jeunes diplômés s'aggrave.

La décentralisation est amorcée par la promulgation de certains textes (les Ordonnances n°. 019/PRG/SGG du 21 avril 1990 et n°. 092\PRG\SGG du 22 octobre 1990), suivie de la mise en place des communes urbaines de développement (CUD) au niveau des chefs-lieux de préfectures (circonscription administrative d'un préfet - au nombre de 33), et des communautés rurales de développement (CRD) qui se confondent avec les sous-préfectures (circonscription administrative d'un sous-préfet - au nombre de 300). Les CUD sont constituées d'un ensemble de quartiers tandis que les CRD regroupent un ensemble de districts. Au sens juridique du terme, les compétences de ces structures sont assez marginales dans la gestion du pays. Les structures déconcentrées territoriales (Ordonnance. n°. 030\PRG\SGG du 15 juin 1988) restent des services de l'État accomplissant, dans le cadre territorial de leurs circonscriptions administratives, des missions confiées aux ministères dont ils relèvent techniquement. Au niveau local, ils relèvent administrativement des gouverneurs et des préfets.

En outre, les structures décentralisées (CUD et CRD) sont placées sous la tutelle des gouverneurs et des préfets. Ces derniers exercent la tutelle par l'approbation ou l'autorisation préalable, la suspension ou la révocation, etc. (Ordonnances n°. 019\PRG\SGG du 21 avril 1990 et n°. 092\PRG\SGG du 22 octobre 1990). Les gouvernorats (au nombre de huit) regroupent les préfectures à l'exception du gouvernorat de Conakry qui, lui, comprend cinq communes urbaines de développement. Les préfectures regroupent les sous-préfectures.

Pour terminer cette brève présentation, deux réalités qui apportent un éclairage sur le contexte général dans lequel les directeurs d'école travaillent méritent d'être évoquées: le changement de comportement des populations envers l'école et les effets du pluralisme politique.

- Changement de comportement des populations envers l'école.

L'école telle qu'on la connaît actuellement, a vu le jour en Guinée avec l'arrivée des missionnaires catholiques et surtout pendant le régime colonial. Mise en place pour fournir essentiellement à ce régime colonial des auxiliaires de l'administration dont il avait besoin, elle était réservée au départ à une minorité (enfants des chefs de cantons et de villages). Ces circonstances socio-politiques qui ont présidé à sa naissance ont fait que, depuis ses débuts, l'école institutionnelle guinéenne échappe au contrôle et aux préoccupations des populations, notamment les parents d'élèves. La majorité des populations ignore presque tout, même 40 ans après l'indépendance, ce qui se passe réellement entre les quatre murs de l'école: les objectifs poursuivis, les contenus des programmes développés, les méthodes de travail, les moyens utilisés, etc. À ses débuts, la seule chose dont les populations semblaient être conscientes étaient le produit de cette école. En effet, celui-ci se retrouvait dans la société guinéenne française au sommet de la hiérarchie sociale et exerçait des fonctions valorisées et reconnues publiquement importantes à cause, d'une part, des revenus relativement substantiels qu'elles procuraient aux personnes concernées, et d'autre part, des différentes formes de privilèges, de prestiges et autres avantages officiels ou non dont elles bénéficiaient. En un mot, ce produit rejoignait les rangs des élites au sein de la société.

L'objectif du système colonial de former des "administrateurs" ou des fonctionnaires a fait image au sein des populations. En effet, celles-ci ont tendance à percevoir l'école comme une entreprise de fabrication de fonctionnaires. Cette image est restée vivante au sein des populations. Longtemps encore après l'indépendance, on continue à penser que la véritable promotion sociale provient de

la rupture avec le travail manuel. L'administration scolaire elle-même, à sa façon, a contribué à faire la promotion de cette vision, notamment par les orientations vers l'enseignement technique et professionnel qui restent perçues comme la sanction d'un échec dans le cheminement scolaire des élèves. Ainsi, dans l'acception populaire, le statut de "travailleur" n'est reconnu qu'aux personnes dont l'activité se déroule dans un bureau et est en rupture avec le travail manuel.

Ainsi, à la "satisfaction" presque de tous les partenaires du système (État recruteur, les familles, les formateurs et les produits eux-mêmes), l'école a produit suffisamment de fonctionnaires. Les deux décennies qui ont suivi l'indépendance furent la belle époque où les diplômés étaient parfois engagés dans la fonction publique avant même d'avoir complété les examens finaux. L'État exigeait même des engagements décennaux, pour être sûr que les bénéficiaires de bourses nationales n'iraient pas ailleurs que dans la fonction publique. En plus de ce recrutement quasi garanti des diplômés, on notait un engagement solide des pouvoirs publics en faveur de l'éducation. L'enthousiasme alors était grand et cela se ressentait dans le système d'éducation dont la croissance était particulièrement rapide (les inscriptions sont passées de 42,000 en 1958 à 262,000 en 1984 et le nombre d'écoles de 370 à 2,370 pendant la même période)². Cependant, malgré cet enthousiasme apparent, comme nous l'avons dit plus haut, la majorité de la population est toujours restée en marge des activités d'éducation institutionnelle.

Au milieu des années 80, l'attitude des populations connaît quelques changements. En effet, les parents d'élèves, pour s'impliquer dans la vie de l'école et avoir ainsi un droit de regard sur sa gestion et son orientation, s'organisent en Association de parents d'élèves et amis de l'école (APEAE). Certaines de ces associations interviennent dans la mobilisation de la main-d'oeuvre gratuite pour la construction, la rénovation et l'équipement des écoles. Cependant, ces associations sont confrontées à deux catégories de difficultés: la première est liée à certaines caractéristiques de la population (les gens sont en général pauvres et ignorent le

². Rapport d'évaluation - USAID, 1993, P. 15.

Français, la langue de l'école) et la seconde, au manque de politiques cohérentes d'implication et de responsabilisation des parents d'élèves et des collectivités décentralisées, dans la gestion du système d'éducation. La tendance générale consiste, pour l'essentiel, à agir dans le court terme et à résoudre les problèmes de gestion du haut vers le bas.

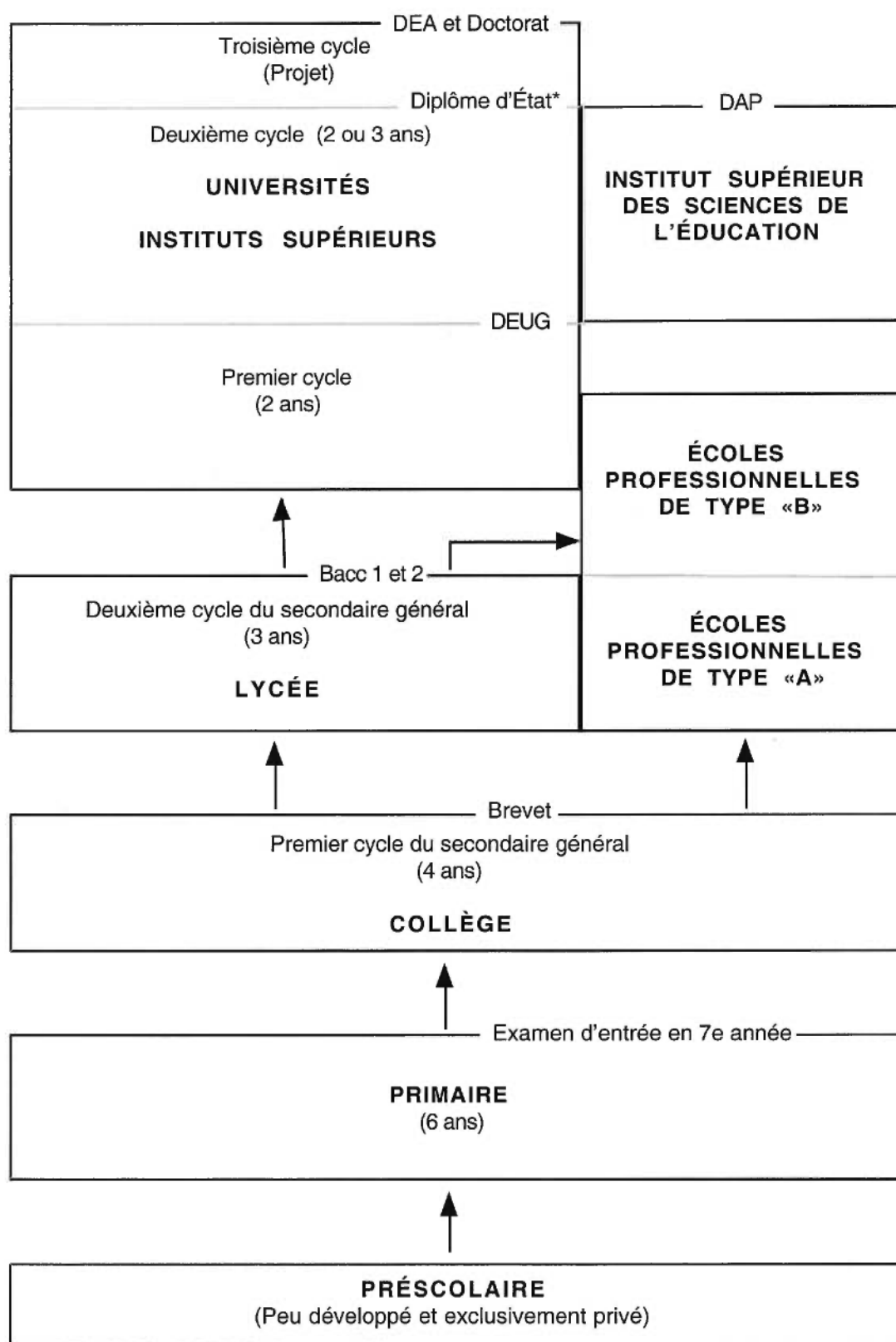
- Effets du pluralisme politique

La Loi constitutionnelle adoptée par référendum le 23 décembre 1990 a réinstauré le pluralisme politique supprimé au lendemain de l'indépendance. La rentrée en vigueur de ce pluralisme a eu une influence sur tous les secteurs d'activités de la vie nationale. En ce qui concerne le secteur de l'éducation, les écoles (surtout secondaires et supérieures) sont devenues des enjeux politiques au point qu'elles apparaissent comme des otages des partis politiques. Cette situation rappelle les vieux rapports, dans maints pays africains, entre les institutions d'éducation et les pouvoirs publics. En effet, beaucoup d'études sur l'éducation en Afrique (Glasman et Kremer, 1978; Barkan, 1979; Kimanbo, 1984; Ukaegbu, 1985; etc.) montrent éloquemment les nombreuses tentatives des pouvoirs politiques africains de vouloir contrôler l'institution scolaire et universitaire et de la commettre à accomplir une fonction utilitaire de nature socio-politique. Ce sont les mêmes visées qui continuent à hanter les dirigeants de toutes les organisations qui aspirent au pouvoir dans les pays africains.

1.1.2. Aperçu général sur le système éducatif guinéen

1.1.2.1. Organisation de l'enseignement

Les différents ordres d'enseignement qui composent le réseau scolaire guinéen sont les suivants: (voir aussi la figure 1)



* Diplôme d'État: Licence: DEUG + 1 an, maîtrise, doctorat en médecine et en pharmacie.

Figure 1 : Présentation schématique du système éducatif guinéen

A) L'éducation préscolaire (peu développée), qui s'adresse aux enfants dont l'âge de la scolarité obligatoire n'est pas atteint (six et/ou sept ans). Pour l'instant, elle relève seulement du secteur privé.

B) L'enseignement primaire ou élémentaire, qui est la base du système d'enseignement général en République de Guinée, accueille les enfants âgés de six à sept ans pour un cycle de six ans. Il comprend trois cours d'une durée de deux ans chacun: le cours préparatoire, le cours élémentaire et le cours moyen. Les études élémentaires sont sanctionnées par un certificat dénommé "Certificat d'Études Primaires (CEP)". Ce certificat donne accès à l'enseignement secondaire.

C) L'enseignement secondaire accueille les élèves de 12 à 13 ans. Il comprend deux sections: le secondaire général et le secondaire professionnel. Le secondaire général dure sept ans et comprend un premier cycle de quatre ans appelé Collège et un second cycle de trois ans appelé Lycée. Au premier cycle, les élèves reçoivent un enseignement fondamental identique. Les études du 1er cycle du secondaire sont sanctionnées par le Brevet de l'enseignement secondaire général (BESG). Le Collège donne accès au 2e cycle de l'enseignement secondaire et aux écoles professionnelles de type "A". Le second cycle de l'enseignement secondaire comprend trois profils: sciences sociales, sciences mathématiques et sciences expérimentales. Il est sanctionné par le Baccalauréat 1ère et 2e parties. Il donne accès à l'enseignement supérieur et aux écoles professionnelles de type "B".

L'enseignement professionnel est la seconde section du secondaire. Il comprend le type "A" et le type "B". La durée des études dans les écoles professionnelles varie entre 3 et 4 ans selon les écoles. Les diplômes qui sanctionnent les études dans les écoles professionnelles varient également selon le type d'école.

D) L'enseignement supérieur est dispensé par les universités et les instituts supérieurs. Ils ont en général le statut d'établissements publics à caractère autonome, placés sous la tutelle du ministère qui est chargé de l'enseignement

supérieur et de la recherche scientifique. Hormis l'Institut supérieur des sciences de l'éducation, l'enseignement supérieur comprend le premier cycle (2 à 3 ans) et le second cycle (2 à 3 ans). Le troisième cycle est en projet. La fin du premier cycle est sanctionnée par le DEUG (diplôme d'études universitaires générales). La fin du deuxième cycle est sanctionnée par la Licence (DEUG+1 an), la Maîtrise (DEUG+2 ou 3 ans), le doctorat en médecine et en pharmacie. L'Institut supérieur des sciences de l'éducation assure la formation professionnelle des enseignants du secondaire et des écoles normales d'instituteurs, des animateurs pédagogiques, des conseillers pédagogiques, des inspecteurs, des planificateurs et des gestionnaires de l'éducation. Il reçoit les détenteurs de licence et de maîtrise des universités, des enseignants et des administrateurs scolaire en fonction. Il décerne des diplômes d'aptitudes professionnelles.

1.1.2.2. Organisation et gestion du système d'éducation

Le système éducatif guinéen, à l'instar du pays tout entier, est un système fortement centralisé qui se caractérise par une structure pyramidale. Au sommet de la hiérarchie nationale se trouve l'autorité politique: le ou les ministres. Au gré des circonstances politiques, on trouve tantôt un, deux ou trois départements ministériels chargés des questions d'éducation, de formation et de recherche scientifique. La mission du ou des ministères de l'éducation est de définir et de mettre en oeuvre les politiques du gouvernement en matière d'éducation, de formation et de recherche³. Le ou les ministres de l'éducation ont une influence déterminante puisque non seulement tous les paramètres des conditions de travail sont fixés au niveau national, mais aussi parce que ce ou ces ministres déterminent de façon stricte le contenu du curriculum ainsi que le temps à consacrer à chaque matière. Ainsi, toutes les décisions relatives à l'organisation du système éducatif, aux programmes d'études, aux examens, au recrutement - à la formation et à la gestion des personnels, au financement de l'éducation, etc. sont prises au niveau central. Les

³. À propos, voir les décrets de création des ministères de l'éducation. Exemple: décret n° D 92/ 218/ PRG/ SGG du 3 septembre 1992, décret n° D 92/ 223/ PRG/ SGG du 3 septembre 1992, etc.

instructions sont transmises par le biais des circulaires, des notes de services, des arrêtés et des décrets.

Conformément à la structure géopolitique et administrative du pays, on trouve une administration centrale, une administration régionale et une administration locale. L'administration centrale comprend le ministre ou les ministres et leur cabinet, le ou les secrétaires généraux, les services d'appui, les directions nationales des différents ordres d'enseignement (primaire, secondaire général, secondaire professionnel et supérieur), la direction nationale de la recherche, les services rattachés et les organes consultatifs.

Au niveau régional se trouvent les inspections régionales de l'éducation (IRE) au nombre de sept et la Direction de l'éducation pour la ville de Conakry (DEVC). Ces institutions régionales relèvent techniquement de l'autorité centrale de l'éducation, mais elles sont placées sous l'autorité des gouverneurs qui en assurent la gestion administrative. Les IRE coordonnent et contrôlent les activités des directions préfectorales de l'éducation et la DEVC, celles des directions communales de l'éducation (DCE). Les IRE et la DEVC sont des structures de coordination au niveau de la région.

Au niveau local, on trouve les directions préfectorales de l'éducation (DPE). Elles ont pour mission de mettre en oeuvre, au niveau local, les politiques du gouvernement en matière d'éducation (cf. Décret n°. 064\PRG\SGG\89). Elles participent à l'élaboration des programmes scolaires et des normes pédagogiques, assurent le suivi et l'exécution de ces programmes et normes, veillent à l'organisation et au fonctionnement des écoles, assurent l'animation et la supervision pédagogiques, organisent la formation continue des enseignants, développent les activités d'alphabétisation, assistent le service administratif et financier de la préfecture dans la gestion des enseignants, élaborent les statistiques scolaires, et coordonnent les activités des ONG éducatives (ibidem.). Elles sont représentées dans les sous-préfectures (également appelées communautés rurales de développement) par les délégués pédagogiques sous-préfectoraux (DPSP).

Les DPE et les DCE relèvent techniquement de l'autorité centrale de l'éducation par l'intermédiaire, respectivement, des IRE et de la DEVC. Elles sont placées respectivement sous l'autorité des préfets et du Gouverneur de la ville de Conakry, qui en assurent la gestion administrative.

Toujours au niveau de l'administration locale, on trouve les écoles comme unités de base du système. Selon l'article 16 du Décret n° 042/ MEN du 5 août 1959, tous les établissements d'enseignement de la République de Guinée relèvent du ministère de l'éducation nationale; cela en dépit de l'existence des écoles privées. L'organisation et le fonctionnement des écoles ont été marqués par plusieurs réformes depuis l'année 1958⁴. On identifie trois moments majeurs.

A) Le premier moment correspond à la première réforme de l'enseignement qui apparaît dans le Décret n°. 042/MEN du 5 août 1959. Ce Décret consacrait une certaine gestion participative des écoles. En effet, le texte prévoyait que les écoles élémentaires soient dirigées par des instituteurs ou des instituteurs adjoints (Article 25). La direction était responsable de la bonne marche de l'école (Article 26); cependant, elle devait tenir compte de l'avis d'un conseil scolaire sur tous les problèmes d'éducation, d'hygiène et d'organisation scolaire. Celui-ci était composé de deux membres du conseil de circonscription ou du conseil du village et d'un représentant du conseil de la santé (Article 28). Chaque école devait élire, en assemblée générale, un comité d'élèves pour aider le personnel enseignant dans le maintien de la discipline et pour assister les plus jeunes dans leurs difficultés.

Au niveau des écoles secondaires, on notait l'existence d'un conseil d'administration dont les membres étaient le directeur d'école (chef d'établissement), ses adjoints (le censeur, l'intendant ou l'économiste), les représentants des autorités politiques et administratives locales, les représentants des assemblées élues, les représentants des organisations syndicales et les représentants élus du personnel (Article 75).

⁴. La Guinée a obtenu son indépendance le 2 octobre 1958.

Comme on le voit, cette première forme d'organisation des écoles semble correspondre à la deuxième conception de l'école chez During et Pourtois (1994). En effet, During et Pourtois (1994) présentent quatre conceptions de l'école du point de vue de ses relations avec son environnement, particulièrement avec les parents d'élèves. L'une d'elles est participative. Dans cette conception, d'autres acteurs sociaux, notamment les parents d'élèves sont considérés comme une ressource importante pour le développement du processus éducatif. L'enseignant et/ou le directeur d'école, loin d'être les seuls détenteurs et dispensateurs de savoirs sont considérés comme des partenaires parmi d'autres qui, ensemble avec ces autres, favorisent le développement et les apprentissages de l'enfant.

B) Le deuxième moment correspond à la transformation, en 1968, de toutes les écoles en centre d'enseignement révolutionnaire (CER). Les CER étaient placés sous le signe de l'autogestion. Au plan de l'administration scolaire, la création des conseils d'administration (CA) dans les CER est sans doute la mesure la plus remarquable qu'ait apportée la Révolution culturelle socialiste. En effet, les CA introduisaient "l'autogestion" dans les écoles. Aussi, ils mettaient les pouvoirs et les responsabilités de direction et de gestion des écoles dans les mains des élèves⁵. Le CA préparait, conformément aux directives du ministère de l'éducation, le plan des activités de l'année scolaire et le budget y afférent. L'exécution du budget se faisait par les signatures conjointes du président du conseil (le directeur de l'école), du vice-président et du gestionnaire financier. Les deux derniers signataires étaient des élèves. Mais l'absence des enseignants et d'autres partenaires de l'école dans cet organe, a suscité des incompréhensions chez les directeurs d'école et les enseignants. Les enseignants surtout ont senti leur autorité bafouée.

Ce modèle d'organisation et de fonctionnement des écoles a des éléments en commun avec une autre conception de l'école chez During et Pourtois (1994). Il s'agit de la conception de l'école autonomiste. Dans ce type d'école, l'élève joue un

⁵. Les conseils d'administration, présidés par les directeurs d'école, étaient composés à 90% des élèves élus par leurs camarades. Les enseignants et les autres partenaires de l'école n'y étaient pas représentés. Le Vice-président du conseil (un élève ou étudiant) était directement membre de droit du bureau de la jeunesse du Parti de l'échelon correspondant.

rôle de premier plan dans le processus de son apprentissage. Par contre, peu de place est accordé aux parents et à la communauté dans son ensemble. Le rapprochement entre la conception autonomiste et ce modèle est rendu possible grâce au rôle majeur qui revenait à l'élève dans le processus de son apprentissage. Dans l'un comme dans l'autre, les parents et les autres acteurs de l'environnement interne et externe de l'école sont maintenus en marge de tout ce qui concerne le fonctionnement de l'école. La particularité de ce second mode d'organisation et de fonctionnement des écoles guinéennes réside dans la spécificité du rôle qui revenait aux enseignants. En effet, leur rôle se résumait à l'acte d'enseigner. On se passait de leur collaboration dans tous les autres domaines d'activités.

C) Le troisième moment correspond aux dispositions prises par les deux conférences nationales de l'éducation tenues en 1984 et 1985. Au cours de ces assises, le système d'autogestion des écoles a été violemment critiqué et supprimé. Les directeurs d'école, leurs adjoints et le personnel enseignant deviennent les seuls responsables de la gestion des écoles, comme il apparaît dans le sous-titre suivant.

Le mode d'organisation et de fonctionnement au cours de ce troisième et dernier moment semble correspondre à la première conception de l'école chez During et Pourtois (1994). Il s'agit de l'école hiérarchique dans laquelle l'enseignant et/ou le directeur d'école est considéré comme étant le seul détenteur et dispensateur de savoir. Les parents d'élèves sont considérés comme faisant partie des sujets à éduquer et leur collaboration est acceptée pour autant qu'elle facilite la tâche de l'enseignant. Ainsi, dans le modèle actuellement en cours, les enseignants, la direction et leurs supérieurs hiérarchiques sont les seuls responsables de la vie de l'école.

1.1.3. Réseaux des écoles secondaires

Conformément aux résolutions des deux conférences nationales de l'éducation, les écoles secondaires qui sont spécifiquement concernées par la présente recherche ont été marquées par la promulgation, le 10 juillet 1989, de

l'Arrêté n°. 728/MEN. En effet, cet Arrêté qui porte sur l'organisation et le fonctionnement des établissements d'enseignement secondaire général, définit les responsabilités des acteurs évoluant à l'intérieur d'un Collège⁶ et d'un Lycée⁷.

À l'article 24, l'arrêté prévoit le Conseil des professeurs qui regroupe l'ensemble du corps enseignant de l'établissement. C'est un organe dit de mesure et d'évaluation du processus des études. Cet organe se saisit notamment de toutes les questions pédagogiques (programmes et horaires, méthodes d'enseignement, organisation des examens) et se prononce sur le passage des élèves en classe supérieure. Il est présidé par le chef d'établissement ou le directeur de l'école.

À l'article 25, les groupes techniques sont créés. Ce sont des organes qui regroupent les professeurs par spécialité ou par matière. Sous l'autorité d'un chef de groupe désigné par ses pairs, le groupe technique veille à l'harmonisation de l'enseignement des disciplines, prépare et organise les conférences pédagogiques, les leçons modèles et assure l'inspection pédagogique des professeurs en collaboration avec le directeur des études⁸ ou le censeur, à qui il rend compte de ses activités.

Quant au directeur d'école⁹ ou chef d'établissement, il est indiqué à l'article 10 que le collège ou le lycée est placé sous l'autorité d'un chef d'établissement qui en est le premier responsable. À ce titre, il accomplit des fonctions administratives et de gestion, des fonctions pédagogiques et des fonctions à caractère social. Au titre des fonctions administratives, le directeur est gestionnaire des ressources matérielles et financières¹⁰ et l'administrateur du personnel. Au plan pédagogique, il est animateur

⁶ Le collège constitue le premier cycle du secondaire général. Il dure 4 ans.

⁷ Le Lycée constitue le second cycle du secondaire général. Il dure 3 ans.

⁸ L'adjoint au directeur de l'école. Il est chargé des questions pédagogiques.

⁹ Les expressions "directeur d'école" et "chef d'établissement" désignent, dans le présent texte, le même acteur; c'est à dire, le premier responsable d'un établissement secondaire.

¹⁰ Il faut préciser que l'attribution du rôle de gestionnaire financier au directeur d'école est encore au stade de l'intention; car, celui-ci n'a encore aucun pouvoir en la matière.

pédagogique, formateur de personnels, contrôleur et coordonnateur. Au plan social, il est encore l'animateur principal de la vie interne de l'école, et il est responsable du développement de bons rapports de coopération entre l'école et le milieu.

Chaque école connaît actuellement la présence à ses côtés d'une organisation non gouvernementale (ONG) appelée Association des parents d'élèves et amis de l'école (APEAE).

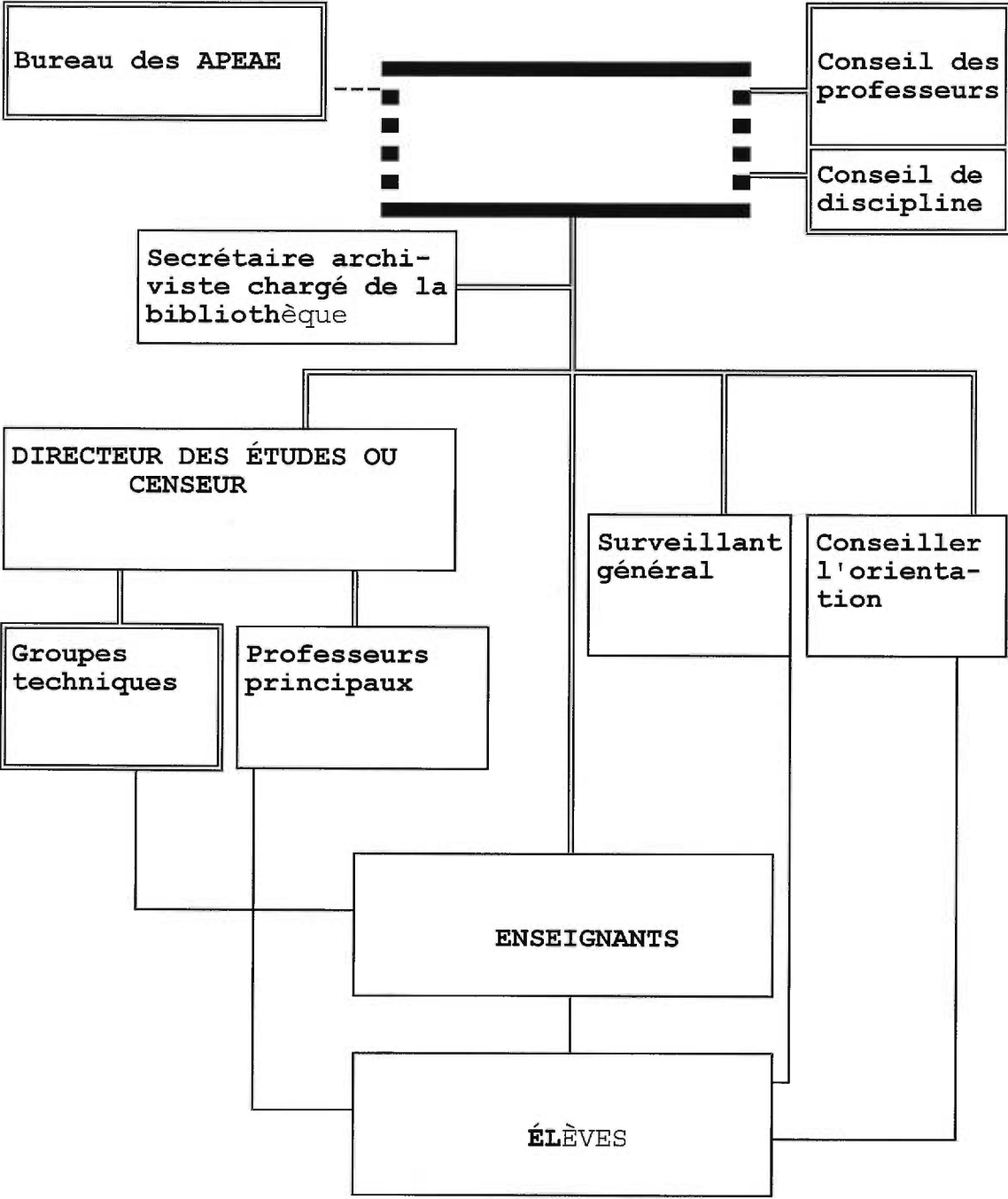
Bien que le texte parle de développement de bons rapports de coopération entre l'école et son environnement, il reste que toute intervention de celui-ci dans la vie de l'école reste subordonnée à la seule volonté de la direction et des enseignants.

On peut interpréter l'Arrêté no. 728 à travers l'organigramme¹¹ de la page suivante.

1.1.4. Formation des administrateurs de l'éducation en Guinée

Les fréquentes mutations qui ont marqué le système éducatif guinéen ont permis, entre autres, le développement de programmes de formation de certains acteurs du système (enseignants, conseillers pédagogiques, animateurs pédagogiques, etc.). Cependant, en ce qui concerne les administrateurs de l'éducation en général et des directeurs d'école en particulier, il n'a pas été question, jusqu'en 1988, de programmes de formation. De l'avis de certains acteurs, l'administration de l'éducation en général et la direction d'école en particulier font partie intégrante des fonctions enseignantes. Ainsi, les nominations aux postes d'administrateurs de l'éducation reposent essentiellement sur les critères d'ancienneté dans le corps enseignant et parfois d'engagement politique et idéologique des individus.

¹¹. Cet organigramme est le résultat de l'interprétation, par l'auteur du présent texte, de l'Arrêté no. 728.



Légende

- ▬▬▬** Le directeur d'école
- Tous les encadrés en ligne double sont des organes
- Tous les encadrés en ligne simple sont des postes
- ▬▬▬** Ligne d'autorité hiérarchique
- ▬▬▬** Ligne d'autorité fonctionnelle
- - - - -** Lien de collaboration

Figure 2: Organigramme d'une école secondaire

L'argument des responsables de l'éducation le plus souvent entendu considère que le domaine de l'éducation ne peut être géré que par les éducateurs professionnels notamment les enseignants. D'où la question de savoir si les compétences que requiert la fonction enseignante sont suffisantes pour bien gérer l'éducation.

Dans un texte encore récent (Décret n°. 92/060/PRG/SGG portant statut particulier du cadre unique de l'enseignement pré-universitaire), il apparaît cette conception de l'administration de l'éducation qui considère celle-ci comme une des fonctions enseignantes. Pour chacun des corps enseignants reconnus par ce texte, il apparaît l'idée que ceux-ci peuvent devenir des chefs de leur établissement.

Dans la suite des efforts et travaux entrepris depuis 1984, on est arrivé en septembre 1989 à la **déclaration d'une politique éducative** par le gouvernement. Sur la base de cette politique, le système tente d'intégrer progressivement l'éducation dans l'économie du marché. Comme stratégie de mise oeuvre de cette politique, un vaste programme de réhabilitation du système éducatif appelé "Programme d'ajustement du secteur de l'éducation (PASE)" a été mis sur pied. L'objectif principal du programme est de donner au secteur de l'éducation les moyens d'assurer son développement quantitatif et qualitatif. Entre autres priorités, il est question de:

- renforcer et rendre opérationnelles les structures de gestion administrative et financière, de contrôle et d'animation de l'éducation;
- relever le niveau de qualification des administrateurs et des enseignants;
- accroître les capacités d'accueil et améliorer les conditions de travail des élèves et des enseignants;
- réviser les contenus des programmes d'enseignement à tous les degrés du système et assurer une meilleure liaison entre l'école et les besoins économiques du pays.

Il a donc fallu attendre cette déclaration de politique éducative pour voir naître, de façon timide, des initiatives en faveur de la formation des administrateurs

de l'éducation. Au nombre de ces initiatives, on note d'abord les actions de formation développées sous formes de séminaires de courtes durées à l'intention des cadres de l'administration centrale et régionale. Ces premières actions de formation ont été réalisées sur la base du "Plan Bouvier - Charbonnier", des noms de ses auteurs. Ensuite, on note la redéfinition des missions de l'École normale supérieure (ENS) de Manéah. En effet, l'ENS de Manéah dont la mission, à l'origine, était d'assurer la formation académique et professionnelle des professeurs de l'enseignement secondaire, devient l'Institut supérieur des sciences l'éducation de Manéah (ISSEM) avec le statut d'établissement public à caractère scientifique et professionnel placé sous la tutelle du Ministère de l'enseignement supérieur (cf. Ordonnance n°. 018/PRG/SGG du 12 avril 1990).

À l'article 4 du décret D/91/147/ du 24 mai 1991 portant statut de l'Institut supérieur des sciences de l'éducation de Manéah, les missions de cette institution apparaissent de la façon suivante:

"l'ISSEM a pour mission:

- la formation professionnelle et continue des professeurs d'enseignement secondaire et d'école normale d'instituteurs;
- la formation des cadres chargés de la planification, de l'administration, de la gestion et du contrôle des écoles;
- la promotion de la recherche en éducation ainsi que la vulgarisation des résultats dans ce domaine, en relation avec d'autres secteurs compétents;
- le développement des échanges et la coopération avec d'autres institutions d'enseignement et de recherche en Guinée, en Afrique et dans le monde;
- la contribution à la détermination de la politique en matière d'éducation et à la définition des réformes pour la qualification du système éducatif".

À travers ces missions, il apparaît la volonté du Gouvernement de se doter d'un organisme de formation initiale et continue de tous les acteurs du système (y compris les administrateurs de l'éducation) et de développer de la recherche en sciences de l'éducation.

Mais si, d'une part, la formation des professeurs du secondaire (collège et lycée) et des écoles normales a pu continuer, et de l'autre, celle des conseillers pédagogiques maîtres formateurs et des animateurs pédagogiques a pu commencer, il n'a pas été de même pour celle des planificateurs et administrateurs de l'éducation. Contrairement aux autres filières de formation, tout reste à faire dans le cadre de la formation des planificateurs et administrateurs de l'éducation: la formation des formateurs, la construction des programmes, etc.

En février 1992, une commission chargée de réfléchir sur la formation des directeurs d'établissement d'enseignement secondaire général a été créée par la note de service n°. 324/MEPU-FP /92. Le mandat de la commission était de réfléchir sur la formation des directeurs d'école secondaire générale publique en poste. Pour s'acquitter de son mandat, la commission a procédé, tout d'abord, à l'examen des textes et des rapports traitant de la gestion des écoles secondaires générales publiques de la Guinée. Ensuite, elle a organisé un séminaire atelier d'analyse de poste avec une quarantaine d'acteurs dont trente directeurs d'écoles secondaires. Les travaux de cette commission ont surtout permis de:

- faire un constat de la situation concernant la gestion et le fonctionnement des écoles secondaires;
- rendre compte du souhait de plusieurs directeurs d'école d'avoir une formation à la direction d'école;
- élaborer une liste d'objectifs de formation (voir tableau IV, Chapitre II).

C'est sur la base de cette liste qu'a été défini le contenu des séminaires qui ont été organisés au courant de l'année scolaire 1992-93, à l'intention des directeurs d'écoles secondaires dont les établissements comptent un effectif supérieur ou égal à cent (100) élèves. Nous pouvons dire que ces premiers travaux correspondent à l'étape d'élucidation dans le processus d'analyse de besoins (Lapointe 1992; Bourgeois, 1991).

1.2. Formulation du problème de recherche

Il ressort de la situation ainsi décrite que le système d'éducation de Guinée en général et ses écoles secondaires en particulier font l'objet de multiples changements. Au regard de ces changements, on rencontre une volonté, surtout au niveau des autorités centrales, d'assurer la formation des administrateurs de l'éducation en général et des directeurs d'école en particulier.

Les dispositions de l'article 4 du décret D/91/147/ du 24 mai 1991 portant statut de l'Institut supérieur des sciences de l'éducation de Manéah (l'ISSEM), reconnaissent explicitement à cette institution la compétence dans la formation des planificateurs et administrateurs de l'éducation. Cependant, cette formation requiert, entre autres, la formation des formateurs et la construction des programmes. Aussi, selon le contexte ci-dessus décrit, nous pouvons dire que cette formation concerne pour le moment et presque exclusivement des individus déjà en fonction (les directeurs d'école, leurs adjoints et les enseignants). On se trouve ainsi devant un public adulte qui possède déjà des expériences de travail en milieu d'éducation. Chacun des membres de ce public devrait être considéré comme une totalité, pour emprunter l'expression de Bouchard et *al.* (1993). Le désir de chacun de ces acteurs devrait se traduire dans les activités d'apprentissage qui leur seront éventuellement proposées. Le succès de la formation semble en dépendre largement.

En plus, la fonction d'administrateur scolaire ou de directeur d'école reste à définir. En effet, certaines conceptions qui ont cours dans le système semblent considérer la fonction de directeur d'école comme faisant partie intégrante de la fonction enseignante. Ce qui induit implicitement le fait que la formation à l'enseignement reçue par les enseignants est suffisante pour diriger une école. L'un des enjeux majeurs de la formation des directeurs d'école semble être donc la définition du statut même de ces acteurs. Il est possible d'envisager les discours des différents acteurs directement et indirectement concernés comme des productions symboliques qui témoignent des manières de se représenter une réalité ou d'en vouloir changer à travers des mots ou des théories mobilisées.

Il est également possible de penser, comme le disent Crozier et Friedberg (1977), que le comportement d'un acteur a toujours un sens. Sans doute réfère-t-il rarement à des objectifs clairs ou à des projets cohérents. Mais le fait qu'on ne puisse le rapporter à des objectifs clairs ne signifie pas, comme le précisent ces auteurs, qu'il ne puisse être rationnel. La rationalité se rapporte à des opportunités et à travers celles-ci au contexte qui les définit, au comportement des autres acteurs, au parti que ceux-ci prennent et au jeu qui s'établit entre eux.

Enfin, il est possible de considérer, toujours selon les mêmes auteurs, que le comportement de l'acteur a deux aspects: un aspect offensif (la saisie d'opportunité en vue d'améliorer la situation), et un aspect défensif (le maintien et l'élargissement de sa marge de liberté, donc de sa capacité d'agir). Quand les enseignants se prédestinent à la fonction de directeur d'école en particulier et d'administrateur de l'éducation en général, même sans formation spécifique, cela semble traduire ce comportement stratégique qui est le propre de chaque acteur social.

Ainsi, une dimension majeure du problème auquel cette recherche s'attaque, s'inscrit dans les démarches de construction de programme de formation des administrateurs de l'éducation à l'ISSEM. Plus précisément, la présente recherche porte sur l'analyse des besoins en formation d'une catégorie précise d'acteurs du système: les directeurs d'écoles secondaires générales publiques. Comme processus de production des objectifs inducteurs de formation, l'analyse des besoins s'inscrit dans la démarche d'élaboration des programmes. Elle a l'avantage de favoriser une meilleure planification du programme, de consulter plusieurs acteurs directement et indirectement concernés et de juger de la pertinence des objectifs inducteurs de formation par rapport aux besoins des acteurs et de l'environnement que le système de formation est censé rencontrer. Une telle démarche peut être considérée comme une médiation entre des acteurs aux intérêts divergents.

Par ailleurs, au regard de la nature stratégique du comportement de l'acteur, nous pouvons dire que concevoir une formation en administration de l'éducation

pour les directeurs d'école, c'est non seulement mettre en évidence les croyances des gens, questionner leurs pratiques quotidiennes et leurs lectures de la réalité, mais aussi, explorer leur univers stratégique. Ainsi, en plus de l'identification des compétences d'un directeur d'école secondaire de Guinée telles que souhaitées par les participants à la recherche, nous avons tenté de comprendre le pourquoi de ces compétences à partir des conceptions de la fonction de directeur d'école et de voir s'il y a des rapports entre ces conceptions et le degré d'importance rattachée à chacune des compétences. La direction d'école étant un poste clef au sein d'un système éducatif, nous estimons que, dans le processus de changement que constitue la démarche d'analyse de besoin, on ne peut exclure des comportements stratégiques dont les principaux enjeux sont soit le contrôle de la fonction de directeur d'école, soit l'élargissement d'une marge de liberté, soit enfin, la garantie d'ouverture donnant accès à la fonction de directeur d'école.

Cette recherche est la continuation du processus amorcé en 1992 par la commission qui avait le mandat de réfléchir sur la formation des directeurs d'école secondaire. Le travail déjà effectué par cette commission a permis de réaliser un certain ancrage du processus d'analyse des besoins dans le "champ socio-professionnel", pour emprunter l'expression de Bourgeois (1991, p. 22). En effet, à travers le séminaire atelier d'analyse des fonctions, des tâches et des rôles d'un directeur d'école secondaire générale de Guinée, séminaire qui a réuni une quarantaine d'acteurs dont 30 directeurs d'école, un travail d'élucidation¹² des objectifs socio-professionnels aura été fait. C'est par rapport à ces objectifs socio-professionnels que les objectifs de formation éventuelle des directeurs d'école prendront tout leur sens.

Cependant, une démarche d'analyse de besoin est un processus à la fois d'élucidation et de négociation (Lapointe, 1992; Bourgeois, 1991). Si les travaux de cette commission ont permis, à partir d'un processus d'élucidation, de produire une liste d'objectifs potentiels, faut-il que ces objectifs fassent l'objet d'une négociation

¹². Ce terme est utilisé dans le sens que lui donnent Bourgeois (1991) et Lapointe (1992).

impliquant un public plus large, plus diversifié et plus représentatif de la diversité des écoles (de petites ou de grandes tailles, à la campagne ou à la ville, etc.) et des acteurs directement et indirectement concernés? Ainsi, le caractère limité des sources d'informations et de la démarche utilisée laisse apparaître la nécessité de continuer le processus. Cette continuation a pour objectif de permettre la consultation d'un nombre plus large et plus diversifié d'acteurs. Elle cherche aussi des réponses aux interrogations comme: la formation des directeurs d'école devrait-elle donner lieu à la création d'un corps professionnel (celui des directeurs d'école) différent de ceux des enseignants? Quelles conceptions du travail du directeur d'école prévalent au niveau des acteurs du système d'éducation de Guinée? Les réponses à ces questions devraient contribuer à la compréhension des significations rattachées à la fonction de direction d'école par rapport à la fonction enseignante. Elles devraient permettre aussi de mettre en évidence les conceptions du travail du directeur d'école selon le point de vue des acteurs qui sont associés à la recherche.

En outre, étant donné que les activités de recherche qu'entreprennent actuellement certains acteurs de l'ISSEM et du système éducatif en général, au sujet de la formation des directeurs d'école, visent la construction du premier programme de formation dans ce sens, la connaissance des résultats d'autres études scientifiques sur les compétences d'un directeur d'école, même faites dans d'autres contextes, semble pertinente pour avoir une vision plus large des compétences à développer dans un programme de formation des directeurs d'écoles secondaires de la Guinée. Ainsi, une autre dimension de la présente recherche est d'ordre théorique. Elle consiste à tenter une comparaison entre les résultats de la présente recherche avec les listes de compétences d'un directeur d'école qui apparaissent dans la littérature. La comparaison des listes qui se rapportent à des contextes socio-culturel, politique et économique, même différents, devrait permettre de tirer des conclusions pertinentes du moins au plan théorique.

1.3. Importance de la recherche

Trois facteurs justifient cette recherche. D'abord elle est la suite d'une démarche que nous avons amorcée depuis un certain temps. Ensuite, elle correspond aux préoccupations actuelles du système d'éducation de Guinée. Enfin, au plan théorique, elle s'inscrit dans une perspective qui est d'actualité: la formation des directeurs d'école.

1.3.1. Suite d'une démarche

Ce travail de thèse est inspiré par trois années d'observations, de questionnements et de lectures sur l'organisation et le fonctionnement du système d'éducation de Guinée et de son environnement. En effet, étudiant puis formateur à l'École normale supérieure de Manéah, nous avons vécu la période de transformation de cette école en Institut supérieur des sciences de l'éducation. À la suite de cette transformation et de la redéfinition des missions du nouvel Institut, nous avons été affecté au département qui est chargé de la formation des planificateurs et administrateurs de l'éducation. Cette affectation nous a donné l'occasion de faire nos premiers pas dans le domaine de l'administration de l'éducation. Ainsi, depuis septembre 1991, nous avons pris part à la conception et à la mise en oeuvre de nombreuses actions de formation à l'intention des cadres régionaux et préfectoraux de l'éducation, et des directeurs d'école secondaire générale en poste. Nous avons été le rapporteur de la commission mise en place en 1992 pour réfléchir sur la formation des directeurs d'école secondaire générale publique.

Cette démarche nous a aidé à développer un certain nombre de convictions. En effet, convaincu que l'éducation est avant tout un processus d'interaction, nous pensons que sa mise en oeuvre devrait impliquer la participation et le partage des responsabilités entre les différents partenaires du système. Nous pensons aussi que l'amélioration de la situation de l'école guinéenne requiert des actions concrètes à la base, auprès des directeurs d'école - des enseignants et des élèves, en améliorant

leurs conditions de travail, et auprès des familles et des collectivités locales. Dans le même ordre d'idées, nous pensons que les directeurs d'école et les enseignants peuvent constituer des agents privilégiés de mobilisation des ressources de la communauté, être à l'origine de l'émergence d'un autre type d'école semblable à une "communauté éducative", et être le soutien sûr à la volonté naissante au niveau des parents d'élèves de s'impliquer dans la vie de l'école.

On parle beaucoup de développement des capacités d'initiative, de créativité, de gestion efficace des activités pédagogiques, de motivation des éducateurs et de mobilisation des énergies locales. Si, à la suite de la présente recherche, ces compétences venaient à être conférées aux directeurs d'école, cela pourrait être de nature à atténuer également les obstacles éventuels à une décentralisation administrative dans le secteur de l'éducation. Aussi, ces directeurs auront été préparés à assurer la sensibilisation, l'implication et la préparation des populations; tâches pouvant contribuer à l'accroissement des taux de scolarisation et de réussite des élèves.

1.3.2. Besoins du système d'éducation

La présente recherche rencontre parfaitement certaines préoccupations actuelles du système d'éducation dans la mesure où elle jette les bases des transformations envisagées à travers l'une des missions confiées à l'Institut supérieur des sciences de l'éducation de Manéah: **assurer la formation des planificateurs et administrateurs de l'éducation**. Elle se veut donc une contribution à la résolution du problème d'élaboration d'un programme de formation des directeurs d'école en Guinée.

Par ricochet, les résultats de cette recherche devraient contribuer à l'amélioration du rendement scolaire des écoles secondaires et au renforcement du climat de confiance entre le système et la société guinéenne.

1.3.3. Intérêt pour la formation des directeurs d'école

L'intérêt pour une préparation plus adéquate des directeurs d'école est de plus en plus croissant, tant au niveau des décideurs, des chercheurs, des formateurs, qu'au niveau des directeurs d'école eux-mêmes. Cet intérêt se manifeste à travers plusieurs discours qui militent en faveur de la formation des directeurs d'école.

En effet, déjà dans les années 70, Barnabé et Laurin (1973), à travers une étude des fonctions du principal à l'élémentaire et au secondaire dans le contexte québécois, affirmaient qu'

"...il est logique de penser que, dans le théâtre qu'est le milieu enseignant, un très grand nombre de conflits et d'insatisfactions seront évités si les administrateurs ont des qualifications et la formation nécessaires pour relever le défi d'humaniser l'école et de trouver des solutions aux difficultés que l'on y rencontre". (p. 3)

De leur côté, Conley et Bacharach (1987, voir Grégoire, 1992), font remarquer qu'

"Il est opportun de procéder à une réforme de la formation des enseignants, mais on doit se rappeler que c'est l'administration scolaire qui est le maillon faible de nos établissements en sciences de l'éducation". (p. 16).

Ils ajoutent qu'

"on avancera pas beaucoup en affectant des enseignants mieux préparés dans une école mal administrée." (Voir Grégoire, 1992, p. 16).

Favez (1994), un directeur d'école suisse fait le constat suivant, en guise d'éditorial:

"La fonction de chef d'établissement est assumée par des enseignants promus directeurs. En Suisse, et aussi dans quelques pays francophones,

crois-je savoir, aucune formation préalable et spécifique n'a été prévue jusqu'à maintenant. L'apprentissage se fait en cours d'emploi et de manière empirique. Nous plongeons là en pleine pédagogie active et les directeurs apprennent parce qu'ils sont confrontés aux problèmes et qu'ils peuvent donner du sens à la résolution de ceux-ci. Cependant, nous constatons qu'il n'est plus possible de se contenter de cette manière de faire" (p. 1).

Dans le chapitre intitulé Pour le développement du potentiel humain de la "Programmation générale et affectation budgétaire pour le biennium 1994-1995" de l'Agence de coopération culturelle et technique (ACCT), on peut lire ceci:

"Dans plusieurs pays francophones du Sud, les fonctions administratives et de gestion (chef d'établissement, planificateur), les fonctions d'évaluation (inspecteurs, conseillers pédagogiques et conseillers d'orientation) sont assumées par des enseignants sur la base de leurs compétences en tant qu'enseignant ou de l'ancienneté dans la fonction. Dans un cas comme dans l'autre, ce personnel ainsi affecté à des tâches nouvelles a besoin d'une formation-reconversion du métier d'enseignant à celui d'administrateur de l'éducation. Aussi envisage-t-on de poursuivre le perfectionnement des planificateurs et des gestionnaires de l'éducation..." (p. 34).

Dans "La CONFEMEN au quotidien" (n° 3; février - mars 1994), il apparaît ceci:

"Certaines que l'efficacité d'un système éducatif est liée à la quantité et à la qualité de ses personnels, la CONFEMEN, depuis 1986, s'occupe de la formation des chefs d'établissements scolaires, vu leur rôle vital au coeur de l'activité éducative"(p. 2)

Les études de cas de dix pays de l'OCDE, effectuées sous la direction de Hopes (1988), sont arrivées à la conclusion suivante:

"Dans l'ensemble on a le sentiment que les principaux et ceux qui occupent un poste de responsabilité souhaitent une préparation officielle et une formation en cours de service. Ils ne sont pas assez nombreux à en bénéficier à cause de mesures insuffisantes, d'un trop grand nombre de postulants, ou de ressources en diminution. Par conséquent, les

formateurs devront consacrer du temps à persuader les autorités éducatives de donner la priorité à cette question" (Hopes, 1988, p. 416).

Ces quelques exemples illustrent bien toute l'importance de l'attention dont bénéficie actuellement la question de la formation des directeurs d'école. Au plan théorique, cette formation soulève beaucoup d'interrogations. Celles-ci touchent aussi bien les objectifs à poursuivre, les contenus à développer, les conditions de définition de ces objectifs et de ces contenus que les approches pédagogiques et les modes d'évaluation à utiliser.

Les réponses aux différentes interrogations renvoient, tout d'abord, aux conceptions même du champ d'études qu'est l'administration de l'éducation. En effet, à la question de savoir **comment doit-on administrer ou gérer une école**, deux réponses sont souvent avancées. Pour les uns, l'administration des écoles comme d'ailleurs celle des systèmes éducatifs en général, peut être faite, sous bien des aspects, à partir d'approches semblables à celles appliquées dans toute autre organisation et, plus particulièrement, à celles de n'importe quelle organisation publique.

Pour les autres, on ne peut fabriquer l'éducation comme on fabrique des voitures, des appareils électroménagers ou des boissons pétillantes (voir Minème, 1986). On ajoute que le but de l'activité éducative consistant à former des hommes, et l'homme étant lui-même la matière première, il n'est pas possible de concevoir l'administration de cette activité en appliquant des critères semblables à ceux d'autres formes d'activité. Ces deux positions continuent d'alimenter la discussion et d'influencer la définition des objectifs et des contenus de formation des administrateurs scolaires en général et des directeurs d'école en particulier.

Si la pertinence d'une recherche est, en général, pratique et/ou théorique, nous dirons que la présente étude vise d'abord et avant tout à apporter des éléments de solutions à un problème pratique de nature professionnelle. Aussi, elle essaie de voir dans quelle mesure les compétences jugées pertinentes pour un

directeur d'école secondaire de Guinée recourent ou diffèrent des résultats d'autres études faites dans d'autres contextes.

1.4. Questions de recherche

À partir de la situation problématique décrite plus haut, la présente recherche a tenté de répondre à deux questions principales. La première se lit de la façon suivante: **quels sont les besoins de formation, en gestion, des directeurs d'école secondaire générale publique de la Guinée?**

Pour répondre à cette première question principale, trois questions spécifiques ont été posées:

- quelles compétences sont jugées pertinentes pour exercer la fonction de directeur d'école secondaire publique dans le contexte guinéen?
- quelle maîtrise les enseignants et les directeurs d'école actuels du secondaire guinéen déclarent-ils avoir de ces compétences?
- quelles sont les compétences pour lesquelles une formation est jugée nécessaire?

Dans l'optique de mieux comprendre les réponses à ces trois questions spécifiques, la recherche s'est intéressée à trois autres questions :

- existe-t-il des rapports entre certaines caractéristiques des participants (âge, sexe, ancienneté, fonction, etc.) et l'importance rattachée à chacune des compétences?
- existe-t-il des rapports entre certaines caractéristiques des enseignants et des directeurs d'écoles participants (âge, sexe, ancienneté, fonction, etc.) et la maîtrise déclarée des compétences?
- quelles conceptions les supérieurs, les enseignants et les directeurs d'école secondaire ont-ils de la fonction de directeur d'école?

La dernière question se rapporte au débat qui a cours dans le système sur le statut même de la fonction de directeur d'école. Les conceptions de la fonction de

directeur d'école ont été mesurées de façon indirecte et partielle comme il apparaît plus loin dans le chapitre consacré à la méthodologie.

Complémentaire à cette dernière question, la recherche s'est intéressée à une autre qui se formule de la façon suivante : existe-t-il des rapports entre les conceptions de la fonction de directeur d'école et l'importance rattachée à chacune des compétences ?

La seconde question principale se formule de la façon suivante: **quelles similitudes et/ou différences y a-t-il entre les compétences jugées pertinentes pour un directeur d'école secondaire de Guinée et les résultats d'autres études faites dans d'autres contextes sur les compétences d'un directeur d'école?**

1.5. Objectifs de la recherche

Cette recherche vise deux objectifs généraux. Le premier objectif général vise à contribuer, au plan pédagogique, au processus de construction du programme de formation des directeurs d'école à l'Institut supérieur des sciences de l'éducation de Manéah. Il s'agit, de façon immédiate, **d'inventorier les besoins de formation, en gestion, des directeurs d'école secondaire actuels et futurs de la Guinée.**

Les objectifs spécifiques liés au premier objectif général sont les suivants:

- inventorier les compétences pertinentes pour exercer la fonction de directeur d'école secondaire générale publique dans le contexte guinéen;
- identifier les compétences pour lesquelles une formation est nécessaire pour les directeurs d'école en poste et pour les enseignants du secondaire ;
- vérifier l'existence des rapports entre certaines caractéristiques des participants et de leur environnement, et l'importance accordée à chacune des compétences.

- vérifier l'existence des rapports entre certaines caractéristiques des enseignants et des directeurs d'école ainsi celles de leur environnement et la maîtrise qu'ils déclarent des compétences ;
 - comprendre les significations que les participants rattachent à la fonction de directeur d'école secondaire de Guinée.

En rapport avec ce dernier objectif spécifique, la recherche vérifie l'existence des rapports entre les conceptions des participants de la fonction de directeur d'école et l'importance rattachée à chacune des compétences.

Le deuxième objectif général est d'ordre théorique. Il consiste à **voir dans quelle mesure les compétences jugées pertinentes pour un directeur d'école secondaire de Guinée recourent ou diffèrent des résultats d'autres études faites dans d'autres contextes**. Un tel objectif permet de savoir si les compétences jugées pertinentes pour un directeur d'école secondaire de Guinée n'ont de valeur que pour ce seul contexte ou non.

Ce travail qui se veut un diagnostic d'une situation à un moment donné, dans les conditions déterminées, ne prétend pas aboutir à la mise sur pied d'un programme définitif. Il se consacre essentiellement à l'analyse des besoins de formation et à la compréhension des conceptions de la fonction de directeur d'école secondaire de Guinée, tout en ne perdant pas de vue le fait que la formation des administrateurs de l'éducation n'est pas la seule solution aux multiples problèmes qui se posent au réseau des établissements secondaires de la Guinée. Aussi, en abordant l'analyse des besoins de formation des directeurs d'école dans la perspective de leurs domaines de compétences, ce n'est pas la modélisation complète et détaillée de la réalité future qui est recherchée, mais l'esquisse d'une cible susceptible de guider le processus de leur formation. Un tel travail devrait être un des préalables nécessaires à toute démarche de construction d'un programme de formation à l'intention des directeurs d'école à l'Institut supérieur des sciences de l'éducation de Manéah.

CHAPITRE II
Cadre conceptuel et théorique

Pour mener à bien cette recherche, la compréhension des significations rattachées aux concepts et aux termes utilisés s'avère importante. Il s'agit, principalement, des concepts de besoin, de formation, de compétence, de rôle et de tâche. Une fois cerné ce que veut dire chacun de ces concepts, à quels sujets il peut s'appliquer et à quelles significations ces applications conduisent, nous tentons de faire ressortir des liens entre eux en vue de construire un réseau conceptuel. En plus, la précision du sens que prennent les notions d'administration, de gestion et de directeur d'école, dans le présent travail est aussi importante.

Aussi, dans le premier chapitre nous avons indiqué qu'il était important, pour maximiser notre compréhension des compétences d'un directeur d'école, d'utiliser les résultats d'autres études, même faites dans d'autres contextes; c'est également l'objet du présent chapitre. Toujours dans le premier chapitre, nous avons précisé que cette recherche est la suite du processus amorcé en 1992 par la commission qui avait le mandat de réfléchir sur la formation des directeurs d'école secondaire. Le travail déjà effectué par cette commission a permis de réaliser un certain ancrage du processus d'analyse des besoins dans le "champ socio-professionnel". En considérant que c'est par rapport aux objectifs socio-professionnels tirés du travail et des activités quotidiennes des directeurs d'école secondaire de Guinée que les objectifs de formation éventuelle prendront tout leur sens, les résultats de ce premier travail trouvent toute leur importance dans la présente recherche.

Ainsi, dans le présent chapitre, nous traitons de trois principaux éléments: la définition des concepts, les compétences d'un directeur d'école, et la présentation de l'étude effectuée en 1992 par la commission ministérielle qui avait le mandat de réfléchir à la formation des directeurs d'école secondaire générale publique de la Guinée. Dans le premier élément, nous définissons, tout d'abord, les concepts de besoin, de formation, de compétence, de rôle et de tâche. Ensuite, nous précisons le sens que prennent les notions d'administration, de gestion et de directeur d'école, dans le présent texte. Dans le deuxième élément, nous faisons état des

connaissances sur les compétences d'un directeur et toute autre étude capable de nous éclairer sur les connaissances, les habiletés et les attitudes favorisant le succès des directeurs d'école. Enfin, dans le troisième élément, nous présentons le premier travail effectué par la commission chargée de réfléchir à la formation des directeurs d'école secondaire, au double plan de sa méthodologie et de ses résultats.

2.1. Définition des concepts utilisés dans la recherche

2.1.1. Concept de besoin

Dans les écrits sur la notion de besoin de formation, certains auteurs tels que Richterich (1974), Ferenczi (1976), Dabène (1977), considèrent que le besoin est un **manque**, et ce manque est traduit par la distance entre ce qu'est présentement un apprenant et ce que l'on veut qu'il devienne, attendu que ce « on » soit lui-même une autre instance de décision. En tant que tel, le besoin est antérieur au projet individuel.

Non loin de cette signification, plusieurs autres auteurs tels que Kaufman et Harsh (1969), Stufflebeam (1980), Beauchemin (1983), Nadeau, (1988), y voient un écart entre une situation actuelle et une situation désirée. Kaufman et Harsh (1969) a été l'un des premiers auteurs à associer la notion de besoin à celle d'écart, dans son modèle "d'analyse d'écart". Dans ce modèle, l'auteur définit le besoin de la façon suivante: "A need is defined as the discrepancy between what is and what should be" (p: 4). Nadeau (1988) précise que "le besoin est l'expression d'une fin et non du ou des moyens pour atteindre cette fin" (1988, p. 181). Il ajoute que "...toute expression d'un besoin doit souligner un manque, une carence, une déficience à combler" (1988, p. 181). Ainsi, dans le sens d'un écart, on tente de mesurer la distance entre ce qui est et l'objectif fixé. Mais dans la mesure où les deux situations (actuelle et désirée) ne sont pas tangibles, objectives, d'autres auteurs tels que

Rousson (1976), Barbier et Lesne (1977), Porcher (1980), Bourgoies (1991), Lapointe (1992), considèrent le besoin comme un construit.

Barbier et Lesne (1977) soutiennent que le besoin est à cheval entre deux registres de significations : les significations objectives (le besoin est une nécessité naturelle ou sociale, une exigence ; son existence est objective) et les significations subjectives (le besoin est le sentiment de cette exigence, de cette nécessité ; son existence dépend du ou des individus qui le ressentent). La même conception apparaît chez Lapointe (1992) qui, lui, parle de conceptanalyse des besoins. Ce terme peu commun signifie, selon l'auteur, l'existence d'une dimension objective qui fait l'objet d'analyse et d'une dimension subjective qui fait, elle, l'objet de conception ou de construction.

Cependant, Barbier et Lesne (1977) précisent qu'il n'est possible de constater les besoins objectifs : « On ne rencontre jamais que des expressions formulées par des agents sociaux, disent-ils. Et Porcher (1980) de dire que « ..le besoin n'est pas un objet qui existe et que l'on pourrait rencontrer, tout fait, dans la rue. Il est un objet construit, le noeud de réseaux conceptuels et le produit d'un certain nombre de choix épistémologique (qui, eux-mêmes, bien entendu, ne sont pas innocents) ». De la demeure la question de la signification objective du besoin.

Bien que considéré comme une construction mentale, le besoin se ramène, chez Bourgoies (1991) également, à un écart: "... il ne peut y avoir expression de besoin que s'il y a, implicitement ou explicitement, perception d'un décalage entre la situation actuelle et la situation attendue" (p. 36). Bourgoies (1991) ajoute que la perception de la situation actuelle est largement déterminée par les aspirations, les attentes dont les acteurs sont porteurs par rapport à cette situation; inversement, leurs aspirations sont largement conditionnées par ce qu'ils ont déjà vécu ou par ce qu'ils vivent.

Une synthèse rapide nous amène à constater que le besoin apparaît tour à tour comme un manque et un construit. Dans chacun de ces sens, le besoin est exprimé en terme d'écart. L'analyse de ces significations permet de constater deux orientations fondamentales: celle qui tente d'objectiver le besoin en l'assimilant à la notion d'écart, soit par rapport à une norme, à un standard prédéterminé; soit par rapport à un idéal ou à un objectif; et celle qui considère le besoin comme une réalité subjective, faisant l'objet de construction.

La première orientation comporte quelques variations selon les présupposés qui leurs sont sous-jacents. En effet, considéré comme une carence, une déficience, une lacune ou en un mot un manque, le besoin est mesuré en référence à une norme, à un standard normatif désirable. Cette vision est précisée par la notion d'écart, c'est à dire la distance qui existe entre un niveau actuel et un standard normatif désirable. Le besoin-manque est ainsi objectivé et rendu mesurable au moyen d'instruments fabriqués à cet effet, grâce à la notion d'écart. Les instruments permettent de situer le niveau de la carence en fonction d'un étalon de mesure prédéterminé. Dans le sens d'un objectif, le besoin est toujours précisé grâce à la notion d'écart. C'est cette notion qui permet de dire que le besoin est situé entre la situation actuelle et l'objectif visé. Le besoin-manque et le besoin-objectif peuvent s'exposer à un risque d'abus qui consiste à avoir tendance à définir le besoin en fonction d'une finalité ou d'une norme posée en termes absolus et jugée désirable, déterminée par une autorité quelconque. Dans ce contexte précis, le besoin se retrouve synonyme de devoir, d'obligation ou d'état final désirable en soi.

La seconde orientation est celle qui considère le besoin comme une réalité subjective, faisant l'objet de construction. Cette entreprise de construction implique la reconnaissance des tensions perpétuelles, des compromis qui sont souvent provisoires. Elle suppose une négociation. Inspirée par la conception qui s'appuie sur le caractère évolutif, instable, imprévisible subjectif et émergent de la réalité, cette orientation présuppose que le besoin est fonction des perceptions, des

opinions, des valeurs et des représentations des individus. Elle tolère donc la diversité, la divergence, voire même l'opposition des besoins exprimés. Dans cette perspective, la réalité n'a plus une valeur en soi. Tout dépend des significations que les acteurs rattachent à leurs situations et aux phénomènes qui les entourent.

Comme on peut le constater, les conceptions de la notion de besoin ne sont pas tout à fait étrangères à celles de l'être et de son comportement. En effet, une conception de nature fonctionnaliste¹ qui définit le comportement d'un individu uniquement en fonction d'un déterminant externe a tendance à considérer que le besoin est externe au sujet qui est censé le sentir. Ainsi, considéré comme un manque ou un objectif en soi, le besoin est mesuré à partir d'une norme standard "naturellement objective". En revanche, les conceptions interactionnistes considèrent l'individu comme un être actif, "autonome"² et capable de se réaliser. Cette conception correspond à la vision du besoin comme une construction mentale du réel par le sujet. Dans cette perspective, le besoin n'est plus inscrit dans la nature, dans les choses, en dehors du sujet qui l'exprime. Donc l'objet premier de l'analyse n'est pas la réalité objective, mais la manière dont les acteurs se la représentent mentalement. Les problèmes exprimés par les acteurs ne sont plus traités comme des données objectives, des faits inscrits dans la réalité elle-même, en dehors des sujets, mais comme des représentations de cette réalité produites dans certaines conditions, selon un certain nombre d'enjeux ou d'intérêts.

¹. Ce terme est utilisé dans le sens que lui donne Brassard (1991). Dans ses notes de cours portant sur "les conceptions des organisations et les conceptions de la gestion", cet auteur distingue des conceptions qu'il appelle structuro-fonctionnalistes des conceptions interactionnistes. Les premières considèrent l'organisation comme ayant une existence en soi, et le comportement de l'individu, uniquement en fonction de ce qu'on attend de lui. À l'opposé, pour les conceptions interactionnistes (actionnistes et politiques), l'organisation n'existe pas pour répondre à un besoin sociétal en soi mais par ce que des acteurs ont intérêt à ce que ce besoin, tel que défini par eux, trouve une réponse. Sa création, son maintien ou son abolition résulte parfois d'un compromis entre plusieurs acteurs sociaux, selon l'auteur. Toujours selon les conceptions interactionnistes, l'individu est un acteur autonome dont la conduite constitue la mise en oeuvre d'une liberté, si minime soit-elle.

². Cette conception de l'individu est aussi développée par Crozier et Friedberg (1977) dans "L'Acteur et le système".

Le sens de la notion de besoin adopté dans la présente étude est celui qui la considère comme un construit mental. Mais comme le précise Bourgeois (1991), cette construction mentale est envisagée dans la perspective d'un écart entre une situation telle que les acteurs la perçoivent actuellement et une situation telle qu'ils souhaitent qu'elle soit. L'expression d'un besoin s'articule donc autour de ces deux pôles; elle ne suppose pas que chacune de ces représentations soit nécessairement consciente, explicite et élaborée au même moment. Il suffit qu'un des deux pôles soit saillant dans le champ perceptuel de l'acteur. Ainsi, ce pôle constitue la voie d'entrée du processus d'analyse des besoins et, progressivement, les acteurs élaborent leurs propres représentations sur l'autre pôle. C'est ce sens de la notion de besoin que nous essayons d'opérationnaliser dans le chapitre suivant.

2.1.2. Concept de formation

En général, pour définir le concept de formation, beaucoup d'auteurs commencent par le situer par rapport à **l'enseignement, à l'éducation et à l'instruction.**

Par rapport à l'enseignement, Honoré (1980), considérant l'enseignement comme la transmission du savoir, précise que son résultat peut être prévu et vérifié. Ce qui n'est pas prévu, ajoute-t-il, c'est ce que donnera, pour ceux qui acquièrent des connaissances, leur articulation avec d'autres connaissances, à plus ou moins long terme. Parmi eux, il y a ceux qui aboutissent à des mises en forme inattendues, nouvelles, véritables créations de savoir. Or, selon Honoré (1980), "...l'activité qui consiste à favoriser, à stimuler ces productions inattendues, c'est de la formation" (p. 9).

L'auteur ajoute que la distinction entre enseignement et formation peut paraître artificielle et inutile. Il trouve qu'un enseignement devrait toujours être

formatif, donc susciter la création personnelle. La formation rend l'enseignement producteur à la fois de sens et de savoir. L'auteur précise toutefois que la formation tend à s'en séparer lorsque l'enseignement est réalisé dans des conditions de reproduction exclusive de modèles prévus à l'avance. L'enseignement devient alors réducteur au savoir connu et utilisé dans un sens unique et codifié (p. 10).

Pour Jean Houssage cité par Fabre (1992, p. 121), l'enseignement consiste historiquement en trois processus distincts: le processus enseigner, le processus apprendre et le processus former. Le premier privilégierait la relation maître-savoir, le deuxième, celle de l'élève avec le savoir, et le troisième, celle du maître avec l'élève.

Par rapport à l'éducation, toujours selon Honoré (1980, p. 10),

".. L'éducation se réfère habituellement à une certaine conception de l'homme et à des relations sociales. Elle est caractéristique d'une société et d'une époque et aussi d'un milieu social. [...]. Elle tend à situer l'individu dans son entourage, souvent en vue d'un rôle particulier, pour la transmission de ce qui est acquis et pour le maintien des structures et des formes de relations telle qu'elles sont. [...] La formation elle, intervient à l'inverse. Elle tend à révéler en toute personne ce qui n'est pas connu et ce qui ne peut être prévu. C'est l'attention non à la conformité de ce qui est fait par rapport à ce qu'il y a à faire, mais à l'originalité".

La formation se distingue également de l'instruction. En effet, selon Fabre (1992), instruire quelqu'un, c'est le remplir de connaissances. Or chez Legendre (1988), la formation implique, en plus de l'apport des connaissances, le développement des habiletés et des attitudes ainsi que l'intégration des savoirs dans la vie.

Certains auteurs définissent la formation comme un **processus**. Mais entre eux, apparaît une divergence sur la nature de ce processus. En effet, pour Munger

(1983, voir Legendre, 1988³) par exemple, il s'agit d'un processus d'enseignement/apprentissage; tandis que pour Fabre (1992), il s'agit d'un processus naturel ou culturel.

Honoré (1980) considère, quant à lui, la formation comme une **pratique d'animation**. Il est parti de cette pensée qui dit que

"L'être humain n'est pas ce que le décret éternel et inamovible d'une essence lui a inspiré d'être, il est ce qu'il a résolu d'être [...] il est ce qu'il se fait" (p. 231)

Sur la base de cette pensée, Honoré (1980, pp. 232-233) arrive à la conclusion que la pratique de formation est une **pratique d'animation** qui permet à chacun des participants d'exprimer sa formativité. Il précise que:

"La formativité s'exprime dans toute pratique à condition qu'une réflexion sur cette pratique soit possible... Et la réflexion sur la pratique, ajoute-t-il, ouvre pour son acteur la possibilité d'une transformation de lui-même et de l'environnement par la découverte d'éléments jusque là invisibles, possibilité d'une transformation de moments répétitifs et maturatifs en moments évolutifs, la possibilité d'une implication personnelle à un niveau de valorisation qui redonne ou renouvelle un projet (p. 232).

Adamczewski (1988), dans son article "Les conceptions et les formes de la formation: vers une nouvelle typologie"⁴, a essayé de présenter une typologie des conceptions de la formation, typologie qui constitue une certaine synthèse des sens de la notion de formation selon les finalités poursuivies. En effet, cet auteur trouve que:

"...la formation a généralement pour finalité prioritaire l'apprentissage d'un AVOIR, sous la forme d'informations et de connaissances, d'un FAIRE,

³. Le dictionnaire de Legendre n'indique pas les références des auteurs cités.

⁴. Voir Recherche et formation, tome 3, n° 3, 1988.

orienté vers des opérations et actions efficaces, d'un ÊTRE, dans la perspective d'un développement de capacités personnelles, d'un COMMUNIQUER, en intégrant une dimension de confrontation d'approches, de rôles et de pratiques, ou d'un CHANGER par l'expérience transformatrice, quasi initiatique, de la contradiction, de la perturbation, de la crise et du dépassement". (p. 6).

Il identifie ainsi cinq catégories de l'activité humaine: avoir, faire, être, communiquer et changer. Partant de cette catégorisation, l'auteur trouve cinq conceptions de la formation: la formation comme information (avoir, savoir et recevoir), la formation comme activation (faire, agir et réagir), la formation comme développement (être, exister et apprendre), la formation comme communication (coopérer, participer et confronter) et la formation comme transformation (désaliéner, libérer et concevoir).

En guise de synthèse, il se dégage de ce qui précède que la formation se distingue de l'éducation, de l'instruction et de l'enseignement. La notion de formation est tantôt identifiée à la pratique d'animation (Honoré, 1980), pour autant que celle-ci crée les conditions permettant la réflexion sur la pratique. Les conceptions qui considèrent la formation comme une activation et comme une communication (voir Adamczewski, 1988), sont proches de cette spécification de la notion de formation.

Tantôt on considère la formation comme un processus qui vise la transformation de l'être humain. Dans cette perspective, l'être humain apparaît comme étant l'artisan principal de sa transformation. La transformation est prise dans le sens de la capacité que la formation confère à l'être humain d'aller au delà des cadres préétablis, de se créer. Les conceptions qui considèrent la formation comme un développement et comme une transformation sont dans cette perspective.

Tantôt on aborde la notion de formation dans un sens tout particulier en la considérant comme un processus d'acquisition des savoirs, savoir-faire et savoir-

être dans un domaine précis en vue de l'exercice d'un métier. Dans cette perspective, on parle de formation professionnelle.

On pourrait donc dire que les sens du concept de formation sont sur un continuum qui va de l'acquisition d'un savoir préétabli (sens qui l'assimile à la notion d'enseignement) à la création de soi, en passant par la facilitation de l'acquisition des savoirs, la reconnaissance que l'être humain est capable d'auto-construction, et par la reconnaissance que l'être humain est porteur de savoirs à partager. La définition de la notion de formation retenue dans la présente recherche est celle de Honoré (1980) : **l'activité qui consiste à favoriser, à stimuler les productions inattendues à partir d'une articulation des connaissances les unes avec les autres, à plus ou moins long terme.** Elle est possible grâce à une stratégie qui met l'acteur concerné au coeur du processus. C'est en tenant compte de cette signification de la notion de formation que nous effectuons l'analyse des besoins de formation des directeurs d'école secondaire de Guinée dans la perspective de leurs domaines de compétences.

2.1.3. Concept de compétence

Dans la littérature, il existe plusieurs définitions de la notion de compétence. Pour certains auteurs, la compétence est un ensemble de **comportements** et **d'habiletés** mis en œuvre pour exercer convenablement un rôle ou une activité. C'est le cas de D'hainaut (1990) pour qui la compétence est l'ensemble des comportements socio-affectifs ainsi que d'habiletés psycho-sensori-motrices permettant l'exercice convenable d'un rôle ou d'une activité. Cette définition correspond, à peu près, à celle de De Montmollin (1994) pour qui, la compétence est l'ensemble des **comportements** cognitifs, socio-affectifs et psycho-sensori-moteurs visant l'accomplissement d'une tâche. Le Boterf et al. (1992, pp. 107-109) abordent, eux aussi, dans le même sens quand ils distinguent la notion d'acquis de formation de celle de compétence. En effet, selon ces auteurs,

"... Les acquis de formation sont les connaissances, les capacités et les comportements que les apprenants ont acquis au terme de la formation. Les compétences elles, existent lorsque les ex-formés mobilisent effectivement et à bon escient dans une situation de travail des acquis de formation. Avoir acquis des capacités ou des connaissances ne signifie donc pas nécessairement être compétent" (p. 107).

Sur la base de cette distinction, ces auteurs définissent la compétence à partir de quatre notions: le "**savoir mobiliser**", le "**savoir intégrer**", le "**savoir transférer**" et le "**savoir-faire éprouvé et reconnu**".

D'autres définissent la compétence comme une **aptitude**. En effet, pour Reboul (1980), la compétence se distingue du savoir-faire (**aptitude à agir**) et du savoir pur (**aptitude à comprendre**), en ce qu'elle est une **aptitude à juger**. Il précise que cette aptitude ne va pas sans savoirs et savoir-faire; mais qu'elle les dépasse par le fait même qu'elle les **intègre**. Mandon (1990) définit, lui aussi, la compétence comme une **aptitude**. D'après cet auteur, la compétence est le "**savoir mobiliser** ses connaissances et qualités pour faire face à un problème donné" (p. 154).

Contrairement à ces derniers auteurs, Leplat (1991, pp. 264-265) assimile la compétence indifféremment à l'habileté, au savoir-faire, à l'expertise et à la capacité. En effet, selon cet auteur, entre l'habileté, l'expertise, la capacité et la compétence, il ne paraît pas exister de différences fondamentales. Cependant, cet auteur reconnaît quelques nuances entre ces notions dans le langage courant. D'un point de vue behavioriste, Leplat (1991) rapporte que la compétence se définit par la tâche ou par la classe de tâches que le sujet sait exécuter. Un sujet compétent pour une tâche, ajoute-t-il, est alors celui qui sait exécuter cette tâche dans les conditions fixées. Dans cette perspective, l'identification de la compétence passe par l'analyse des tâches ou des activités. L'américain Spady (1977, voir Tramplay, 1990, p. 87) est aussi de cet avis quand il dit que la compétence est l'ensemble des indicateurs

d'une maîtrise qu'un individu réussit à démontrer dans l'exercice des différents rôles qu'il est appelé à jouer tout au long de sa vie.

En outre, les efforts pour la saisie du sens de la notion de compétence comprennent l'établissement de ses caractéristiques. Ainsi, Leplat (1990), dans son ouvrage Skills and tacit skills: a psychological perspective, identifie quatre traits caractéristiques des compétences:

- elles sont finalisées et se caractérisent par la mise en jeu de connaissances en vue de la réalisation d'un but;
- elles sont appries dans la mesure où on ne naît pas compétent mais on le devient par le moyen des apprentissages;
- elles sont organisées en unités coordonnées et ont un caractère modulaire (les compétences élémentaires s'organisent en compétences d'ordre supérieur). Le caractère modulaire des compétences apparaît aussi dans Bruner (1983) et Singleton (1978). Quand à Singleton (1978), il parle des habiletés comme briques de construction qui sont mises ensemble pour engendrer des habiletés plus complexes ;
- elles sont abstraites, hypothétiques et de nature inobservable (ce qu'on observe ce sont des manifestations de la compétence). Le caractère abstrait, hypothétique et inobservable se retrouve également chez Witte (1994). "La compétence ne se donne jamais à voir directement..." dit-il.

Parier (1994 p. 92) trouve que la compétence n'existe pas en elle-même; c'est une construction de la réalité, un système d'interprétation permettant de mieux comprendre cette réalité et de mieux agir sur elle. Il précise qu'elle se façonne selon l'objectif que l'on poursuit et que cet objectif est toujours opérationnel en ce sens qu'il se traduit par des actes de gestion, c'est à dire, des décisions de mise en oeuvre et de contrôle de ces décisions.

Une synthèse rapide de ce qui précède nous amène à retenir que la compétence est tantôt considérée comme un **comportement** ; tantôt définie comme une **aptitude** impliquant une intégration, une utilisation ou une mobilisation efficace de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être ; tantôt assimilée à l'habileté, à la capacité, à l'expertise et au savoir-faire. En terme de caractéristiques, elle est finalisée, apprise, générale, organisée en unités de tâches et abstraite.

Pour les fins de cette recherche, nous retenons la conception de Leplat (1991) en soulignant que la notion de compétence implique toujours un exercice efficace d'une tâche ou activité ; cette efficacité étant référée soit à la capacité, soit à l'utilisation effective de cette dernière. Ainsi, la définition de la compétence retenue est la suivante: **la compétence est la capacité à utiliser de façon intégrée, pertinente et efficace un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être dans un champ professionnel donné.**

2.1.4. Concept de rôle

Rocheblave Spenlé (1969), dans le domaine de la psychologie sociale, propose une classification des définitions du rôle en distinguant trois niveaux :

- le niveau du groupe, où le rôle constitue un modèle de conduites prescrites pour les personnes occupant un même statut;
- le niveau intersubjectif, où le rôle est synonyme de conduite ou de modèles de conduites réciproques dans le processus d'interaction, répondant aux attentes d'autrui et relatif à des situations déterminées;
- le niveau de la personnalité, où le rôle représente une attitude envers autrui et une habitude sociale de l'individu.

Cette classification correspond, à peu près, à la vision de Mucchielli (1983) qui considère que le rôle peut s'analyser à trois niveaux: le niveau des comportements, le niveau des attitudes qui sous-tendent les comportements, et le

niveau des normes ou des principes de références qui orientent les attitudes (p. 27). Comme on peut le voir, le premier niveau d'analyse du rôle chez Mucchielli correspond au sens du rôle au niveau intersubjectif chez Spenlé, le deuxième correspond à celui du niveau de la personnalité, et le troisième, à celui du niveau du groupe.

Dans la littérature sur les organisations, le rôle est défini comme

"..un ensemble organisé plus ou moins explicité des comportement et des modes de conduites d'un individu en poste dans une organisation (système social), saisis dans leurs traits essentiels et persistants" (Brassard et al., 1986, pp. 49-50).

Plus loin, Brassard et al. (1986) précisent que les rôles ne sont pas attribuables à l'individu mais à la position qu'il occupe dans un système social ou une organisation. Cependant, l'exercice du rôle dépend aussi de l'individu.

Katz et Kahn (1978) proposent un modèle appelé "processus cyclique" pour expliquer le modèle des rôles dans une organisation et le comportement des individus. Ils identifient trois temps dans le "processus cyclique":

- les différents acteurs et partenaires d'une organisation développent un ensemble d'attentes (rôle attendu) à l'égard d'une position donnée (le titulaire du poste). Ces attentes, influencées par les éléments du cadre organisationnel et par les interactions de l'individu avec l'entourage, sont parfois formulées au titulaire du poste sous forme de prescriptions (rôle prescrit);
- le tenant du poste reçoit des attentes selon sa perception (rôle perçu). Le rôle subit ainsi des influences des perceptions du tenant du poste, des interprétations du rôle prescrit et des relations avec la personne qui prescrit le rôle, etc.;
- le tenant du poste déciderait de la façon dont il va exercer le rôle (rôle exercé).

Du fait que les rôles soient sujets à interprétation, Katz et Kahn (1978) trouvent qu'ils sont source de conflit. Ils identifient les conflits intrapersonnels, les conflits interpersonnels, les conflits extrapersonnels, et les conflits organisationnels.

Mucchielli (1983) parle, lui aussi, de la possibilité d'interprétation dont le rôle est toujours l'objet. C'est ce qu'il appelle la variance du rôle (p. 31). Cet auteur va plus loin quand il dit que l'ambivalence du rôle donne libre cours au jeu stratégique. Autrement dit, le fait que le rôle soit sujet à interprétation favorise le jeu stratégique dont se permettent toujours les acteurs sociaux.

Toujours selon Mucchielli (1983), quel que soit le degré de minutie avec les éléments d'un système de rôles sont définis, cette minutie n'est jamais suffisante pour priver l'acteur social de toute autonomie (p. 32). Cette conception du rôle que développe Mucchielli (1983) est proche de la vision de Crozier et Friedberg (1977) qui, eux, rejettent d'ailleurs le concept de rôle au profit du concept de jeu. En effet, partant de ce qu'ils appellent une restitution aux individus de leur statut d'acteur autonome dont la conduite constitue la mise en oeuvre d'une liberté, Crozier et Friedberg (1977), préfèrent le concept de jeu à la place de celui de rôle. Selon eux, se centrer sur une série de concepts bien délimités comme ceux de structure, de rôle et de personne, ne permet pas d'appréhender les phénomènes qui sont ceux de relation, de négociation et d'interdépendance. Pour eux, le jeu est beaucoup plus qu'une image; c'est un mécanisme concret dans lequel les hommes structurent leurs relations de pouvoir et les régularisent tout en se laissant leurs libertés. C'est un instrument élaboré par les hommes pour régler leur coopération. Il concilie la liberté et la contrainte. Le joueur reste libre, mais il doit, s'il veut gagner, adopter une stratégie "rationnelle" en fonction de la nature du jeu et respecter les règles de celui-ci. Voilà une position toute particulière par rapport à la notion de rôle.

De ce qui précède, nous retenons les éléments suivants pour les fins de cette recherche. **Le rôle est l'ensemble des comportements reliés à une position**

donnée dans une organisation. Cependant, même si les comportements de rôle sont attribuables à la position de l'individu dans l'organisation, celui-ci contribue à déterminer la façon dont le rôle sera joué. En outre, la conduite de rôle traduit une interaction entre un individu et le groupe, entre plusieurs individus et même entre l'individu et son objectif. Mais cette perspective n'exclut pas la dimension prescriptive dans le comportement de rôle. Enfin, le fait que qu'il y ait toujours une possibilité d'interprétation du rôle, laisse une marge de manœuvre à l'individu qui le joue, de telle sorte que le comportement est stratégique. Ainsi, à l'encontre de Crozier et Friedberg (1977), nous pensons que l'exercice du rôle peut être compris dans une perspective stratégique

2.1.5. Concept de tâche

Les tâches dérivent, en général, des fonction telle qu'elles sont définies dans une organisation. **La tâche est une unité d'activités de travail qui constitue une partie cohérente et importante d'une attribution (Laurin, 1974). La fonction, elle, est un ensemble d'activités de même nature ou répondant à un même besoin.**

Comme nous le constatons à travers les significations rattachées à chacun des cinq premiers concepts utilisés dans cette recherche, il y a des rapports évidents entre eux (voir figure 3).

Des concepts de compétence, rôle et tâche, nous retenons que la tâche, l'activité et la fonction se situent dans la même ligne. Par rapport à ces trois concepts, le rôle qui est d'origine psychosociologique est l'ensemble des comportements rattachés à une position. Ce qui revient à dire que c'est l'ensemble des tâches ou des activités ou des fonctions que l'individu occupant une

position dans l'organisation doit exercer (rôle attendu, rôle prescrit), ou exerce (rôle perçu, rôle exercé).

La compétence, du fait de la définition retenue, équivaut à l'exercice efficace ou la capacité d'exercer un rôle, ou si l'on préfère, une ou des fonctions, une ou des activités, une ou des tâches. Comme le dit Leplat (1991) « on est compétent pour une tâche ou un ensemble de tâches ».

2.1.6. Administration

Selon Gow et al. (1993), l'administration traite des activités coopératives de groupes dans la poursuite de buts communs. Quand il s'agit d'activités organisées en services publics ou privés, administrer veut dire assurer, en tant que responsable, le fonctionnement de ce service, dont on assume la direction, l'impulsion, le contrôle (Trésor de la Langue Française, 1971). Le mot administration est aussi employé pour identifier un ensemble d'institutions ou de personnes chargées d'administrer. Il contient également l'idée des connaissances nécessaires à l'administration et le pouvoir administratif (Sauvé, 1982 et Le petit Larousse illustré).

Le concept d'administration est proche de celui de management. Certains disent même qu'on utilise management pour parler de l'approche plus moderne, plus dynamique de l'administration. Le terme est aussi utilisé par ceux qui séparent nettement les domaines respectifs de la politique et de l'administration; le management étant alors présenté comme un champ qui doit être réservé aux spécialistes.

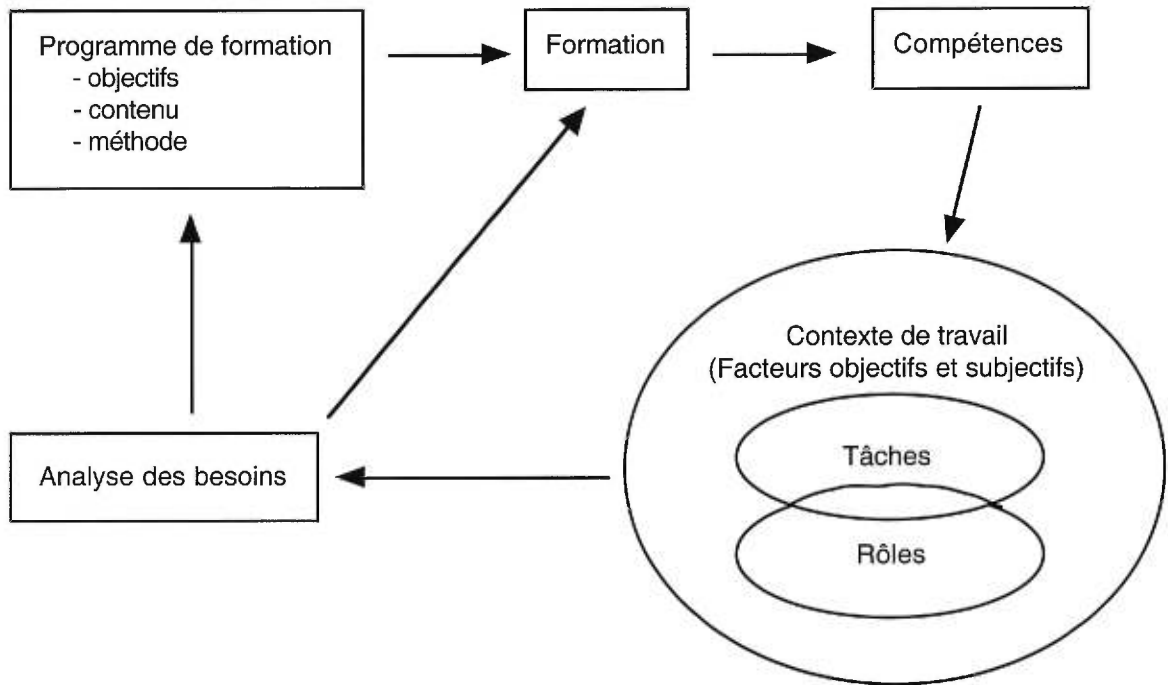


Figure 3 : Le réseau conceptuel.

2.1.7. Gestion

Le mot gestion est également utilisé comme synonyme de l'administration. Mais le plus souvent, on considère que la direction administrative comprend la conception des politiques d'ensemble, tandis que la gestion se rapporte à l'encadrement des fonctions d'exécution afin d'assurer l'utilisation optimale des ressources.

2.1.8. Directeur d'école

Par directeur d'école, nous entendons toute personne qui exerce des fonctions de direction, d'administration et de gestion pédagogique d'une école. Ce terme s'applique aussi bien au chef d'établissement qu'à ses adjoints directs. Il ne s'applique pas, dans le présent texte à une personne ou à un organisme extérieur à l'école qui est investi du pouvoir et de l'autorité sur l'école.

2.2. Tâches, rôles et compétences d'un directeur d'école

Comme le disent Barbier et Lesne (1977), l'analyse des besoins de formation est une pratique qui consiste à traduire, dans le champ de la formation, des objectifs produits antérieurement dans le champ du travail et des activités quotidiennes des individus. C'est par rapport à ce dernier champ que les activités de formation prennent leurs significations. Dans la littérature, les recherches qui visent à comprendre le champ du travail et des activités quotidiennes du directeur d'école sont nombreuses. Les différents travaux qui meublent la littérature montrent que les interrogations touchent aussi bien les objectifs à poursuivre, les compétences à développer, la définition de ces objectifs et de ces compétences, que les approches pédagogiques et les modes d'évaluations à utiliser.

Le cas des objectifs à poursuivre et des compétences à développer a souvent suscité plusieurs interrogations, dont: que devrait savoir un directeur d'école? Quels comportements et/ou attitudes devrait-il pouvoir adopter? Quelles sont les tâches qu'il accomplit au quotidien? Quels sont les rôles qu'il joue au quotidien? Ce sont là autant de facettes d'une même question: quelles sont les compétences souhaitables pour les directeurs d'école? Autrement dit, **quels sont les "savoirs" professionnels dont les directeurs d'école ont besoins pour accomplir leur travail?**

Trois approches sont utilisées pour parler de ce que font les directeurs d'école: l'approche administrative avec les études de tâches, l'approche psychosociologique avec les études de rôles et l'approche pédagogique avec les études de compétences. Ainsi, notre inventaire de la littérature ne se limite pas seulement aux habiletés ou aux compétences d'un directeur d'école. Il s'intéresse également aux études sur les tâches et les rôles du directeur d'école. Pour chacune de ces approches, nous essayons de ressortir, aussi succinctement que possible, les outils théoriques qui semblent avoir inspiré les études.

2.2.1. Études sur les tâches du directeur d'école

Sous ce titre, nous traitons des outils théoriques qui ont inspiré des études sur les tâches d'un directeur d'école, une recension de quelques études et une présentation de l'essentiel des résultats.

2.2.1.1. Fondements théoriques

De nombreuses études sur les tâches de l'administrateur de l'éducation, en général, et du directeur d'école, en particulier, ont été sans doute influencées par la théorie classique des organisations. Celle-ci est communément appelée la conception mécaniste des organisations. Probablement inspirée du rationalisme de

Descartes de l'époque de la Renaissance (XVI^e siècle), la pensée mécaniste est née à la suite de la révolution industrielle du XVIII^e siècle. Mais c'est surtout à la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e siècle que le développement de la pensée mécaniste fut systématisé en une conception plus explicite, s'appliquant à la gestion et à la structuration des organisations (Brassard, 1996). Les auteurs de cette systématisation se trouvent être entre autres l'américain Taylor avec son organisation scientifique du travail et le français Fayol à travers son organisation scientifique de l'administration. Le modèle bureaucratique de Weber (1971) en est une application typique de la pensée mécaniste.

Le recours à l'essentiel des travaux de Taylor (1957), de Fayol (1970) et de Weber (1971), permet donc de comprendre ce qu'est la pensée mécaniste des organisations. En effet, il ressort des travaux de ces auteurs que la théorie classique des organisations repose sur un certain nombre de présupposés. Il apparaît, tout d'abord, la conception de l'employé qui émerge comme un auxiliaire de la machine; il est surtout une main et son comportement est de nature passive. L'argent constitue son principal agent de motivation. D'où le conseil de Taylor d'apporter un feed-back immédiat, au niveau du rendement et du salaire. Pour chaque type de travail, il y a toujours la meilleure personne pour l'accomplir, et pour chaque type de problème, il y a toujours une seule meilleure solution, d'où le caractère déterministe de cette théorie.

Il apparaît aussi une conception de l'organisation et de la gestion. En effet, l'organisation, selon la conception mécaniste, est un système - machine fermé, conçu et contrôlé rationnellement par des humains pour atteindre un but (Brassard, 1996). Aussi, elle a une existence en soi, et a des objectifs et des moyens qui lui sont propres, indépendamment des personnes qui la constituent. Son efficacité requiert une structure et une gestion rationnelles, c'est à dire du type d'une machine; cela en tenant pour acquis que l'ensemble des prescriptions qui lui sont propres répondent aux exigences de la rationalité (Ibid.). La rationalité qui signifie aussi

ordre, clarté et cohérence se définit également en opposition à l'affectivité. Ainsi, l'organisation doit être régie par des règles calculables sans rapport avec les individus. Elle doit être épargnée de tout ce qui est amour et haine, et de tout ce qui, étant purement irrationnel, émotionnel échappe au calcul. La gestion de l'organisation repose sur une répartition rigoureuse du travail et une spécialisation très poussée. Dans le cadre de la répartition des tâches, deux groupes bien distincts émergent de l'organisation: celui des exécutants dont l'essentiel du travail consiste, comme leur nom l'indique, à exécuter ce qui est conçu et élaboré par l'autre groupe; celui des dirigeants. Selon cette théorie donc, toutes les tâches de réflexion, de conception, de planification devraient être absentes du travail du premier groupe; celles-ci revenant au groupe des dirigeants. C'est de là qu'émerge le principal axe de la pensée des classiques qui consiste en l'idée que la gestion est un processus de planification, d'organisation, de direction, de coordination et de contrôle.

L'influence de cette théorie sur la vie des organisations a été immense. De nos jours encore, la plupart des organisations sont empreintes de bureaucratie, à des degrés divers, car c'est le mode de pensée mécaniste qui a profondément modelé nos conceptions de ce que doit être une organisation. Les principes qui la constituent sont à l'origine de nombreuses techniques modernes de gestion, comme la gestion par objectifs, la rationalisation des choix budgétaires et d'autres méthodes qui mettent l'accent sur une planification et un contrôle rationnels.

Morgan (1989) résume les conditions de succès de la pensée mécaniste de la façon suivante:

"...l'approche mécaniste ne fonctionne bien que si sont remplies les conditions faisant qu'une machine fonctionne bien: a) quand la tâche à exécuter est simple; b) quand la stabilité de l'environnement atteint un niveau garantissant que les produits fabriqués seront appropriés; c) quand on veut fabriquer exactement le même produit pendant longtemps; d) quand la précision est un critère important et e) quand les éléments humains de la machine sont obéissants et se comportent comme il avait été prévu".

Cependant, face à ces conditions, nous savons tous qu'il n'en est rien, dans la mesure où aucune organisation humaine ne peut avoir de telles caractéristiques; d'où les faiblesses de cette pensée. En effet, une organisation conçue selon la pensée mécaniste a du mal à s'adapter aux circonstances changeantes; elle engendre une bureaucratie bornée et rigide et entraîne des effets déshumanisants sur les employés, surtout ceux qui se trouvent au bas de l'échelle.

2.2.1.2. Études sur les tâches du directeur d'école et leurs résultats

La pensée mécaniste dont la conception de la gestion définit celle-ci comme un processus de planification, d'organisation, de direction, de coordination et de contrôle, a influencé plus d'un auteur. En effet, Gulick et Urwick (1937) cités par Laurin (1974) considèrent eux aussi que l'administration est "la planification, l'organisation, le personnel, la direction, la coordination, les rapports et le budget". Dans le même sens, Newman et Summer (1961) avancent qu'"un moyen très utile pour diviser la tâche de l'administrateur est de le faire en termes d'organisation, de planification, de conduite et de contrôle".

Elstree and Reuther (1954) soutiennent eux aussi que l'analyse des tâches devrait toujours précéder la recherche du talent, et les exigences de la tâche devraient être clairement délimitées. Ils ajoutent qu'une telle étape permet de clarifier le type de personne nécessaire pour remplir le poste concerné.

Selon Barnabé et Laurin (1973) et Laurin (1974), l'une des façons de mieux connaître ce que doit accomplir l'administrateur au sein de l'organisation, consiste à analyser ses tâches. En plus, Barnabé et Laurin (1973) font remarquer que:

"Le poste de principal de l'école secondaire pouvait être plus simple lorsque la société était moins hétérogène, les programmes moins

complexes, les services d'éducation moins développés, les professeurs moins insistants à participer à la prise de décision" (p. 2)

Cette remarque corrobore bien les conditions de succès de la pensée mécaniste identifiées par Morgan (1989).

Les études sur les tâches des administrateurs de l'éducation ont procédé, en général, selon trois types d'approches: l'approche analytique, l'approche tridimensionnelle et l'approche systémique. L'approche analytique (Ramseyer et al., 1955) présente les différentes dimensions d'activité de l'emploi des administrateurs de l'éducation d'une façon juxtaposée. Chacune des dimensions est présentée comme n'ayant aucun lien avec les autres. L'approche tridimensionnelle (Katz, 1955, 1970; Anderson et Davies, 1956, Briner, 1960) analyse, elle, l'emploi de l'administrateur selon trois habiletés (technique, humaine, conceptuelle). Quant à l'approche systémique (Campbell et al., 1966; Downey, 1968; Barnabé et Laurin, 1973; Dupuis, Barnabé et Laurin (1973); Laurin, 1974), elle tente de démontrer que les dimensions d'activité de l'emploi de l'administrateur scolaire sont interdépendantes et sont influencées par les forces intérieures et extérieures à l'organisation.

Comme on le voit, les études de tâches selon l'approche systémique débordent sous certains aspects le cadre de la pensée mécaniste. Ceci se constate notamment au niveau de la reconnaissance d'une interdépendance entre les activités d'un administrateur scolaire et d'une influence de celles-ci par des forces à la fois internes et externes à l'organisation. Ainsi, les études de tâches selon l'approche systémique semblent s'inspirer aussi bien de la pensée mécaniste que de celle situationnelle.

Une des études sur la description des tâches des administrateurs de l'éducation, effectuée selon l'approche analytique, a été publiée en 1955 par la

Southern State Cooperative Program in Educational Administration (S.S.C.P.E.A). À travers 97 participants provenant d'institutions du Sud des États-Unis où l'on assure la formation à l'administration de l'éducation, les auteurs ont effectué un inventaire des programmes enseignés. Ils ont dégagé des tâches de l'administrateur scolaire en partant du postulat qu'une institution enseigne directement et presque exclusivement les connaissances nécessaires à l'activité. Par regroupement des tâches ayant des affinités communes, les auteurs de cette études ont construit ce qu'il ont appelé des dimensions de la tâche. Ils en dénombre huit: **le développement de l'instruction et du programme, le personnel étudiant, le leadership école/milieu, le personnel professionnel et non professionnel, la bâtisse scolaire, l'organisation et la structure, les finances scolaires et l'administration des affaires, et le transport.**

Miller (1960) a présenté lui aussi une classification de la définition des emplois de l'administrateur de l'éducation. Il décrit quatre façons de définir un emploi: la façon inclusive, la façon exclusive, la façon standardisée et la façon intégrée. Comme son nom l'indique, l'inclusive repose sur le postulat selon lequel tout administrateur de l'éducation devrait prendre en charge la responsabilité de toutes les tâches ou devoirs pour lesquels les administrateurs peuvent être tenus responsables. Contrairement à la première, la façon exclusive a tendance à restreindre l'activité de l'administrateur scolaire à des tâches précises. La façon standardisée, conforme à ce qui caractérise les règles de fonctionnement d'une bureaucratie chez Weber, rend la description des tâches impersonnelles en décrivant, d'une façon précise, les différents poste dans l'organisation grâce à la division du travail, à la spécialisation des activités et à l'autorité formelle. Enfin, la façon intégrée ou relationnelle met l'accent sur la position de l'administrateur dans chacune des activités qui se déroulent dans l'organisation.

Pour Chapple et Sayles (1961), il y a quatre types de renseignements qui peuvent être recueillis auprès des administrateurs: la description normative de ce

qu'ils font, comment et pourquoi ils le font; la description de l'ensemble de l'emploi; les modèles et les dimensions d'activités de l'emploi; les activités spécifiques prioritaires.

Selon une approche à trois dimensions, Katz (1955 et 1970, voir Laurin , 1974) considère qu'on peut analyser l'emploi d'un administrateur à travers trois habiletés: l'habileté technique, l'habileté humaine et l'habileté conceptuelle. Les habiletés techniques, selon Katz (1970, voir Laurin, 1974) s'intéressent à ce qui est fait. Il s'agit des connaissances spécialisées comme: l'organisation scolaire, les finances scolaires, l'administration et la gestion du personnel, la planification, la construction scolaire, les programmes, etc. Les habiletés humaines concernent le comment l'ouvrage est fait. Ce sont celles qui permettent à l'administrateur de travailler efficacement comme membre d'un groupe: communication, coordination des activités, relations, etc. Les habiletés conceptuelles ou générales, elles, traitent du pourquoi de la tâche à accomplir.

Ces trois habiletés ont été adaptées, entre autres, par Briner (1960) à l'administration de l'éducation, et précisément au niveau secondaire. Selon ce dernier auteur, les tâches de l'administration de l'éducation sont très nombreuses et très variées et pour la plupart des administrateurs, il est possible de dégager un tronc commun des responsabilités qui se regrouperaient autour de trois attributions majeures: attributions techniques, attributions administratives et attributions conceptuelles.

Selon la perspective systémique, les résultats des études faites respectivement par Barnabé et Laurin (1973), et Laurin (1974) représentent une synthèse des tâches d'un administrateur de l'éducation (y compris celles du directeur d'école), telles qu'elles apparaissent dans les résultats de plusieurs recherches sur le sujet.

Sur la base d'une analyse approfondie de la littérature, Barnabé et Laurin (1973), et Laurin (1974) ont procédé, pour l'essentiel, par l'analyse de contenu des documents officiels et par les questionnaires. Ils rapportent que, pour la majorité des recherches sur les dimensions fondamentales d'activité de l'emploi des administrateurs scolaires, les résultats sont sensiblement les mêmes. Les principales dimensions se réduisent à cinq: **l'administration des programmes d'enseignement, des étudiants - du personnel et des finances, de la bâtisse, et des relations avec le milieu (p. 20).**

Nous présentons en détails ces principales dimensions qui, dans ce type d'approche, constituent l'essentiel des résultats d'études sur les tâches de l'administrateur scolaire en général et du directeur d'école en particulier.

- **L'administration du programme d'enseignement** comprend les activités suivantes: s'intéresser aux nouveaux programmes d'étude, encourager le perfectionnement des méthodes pédagogiques en place, être à l'affût des développements de la pédagogie moderne, évaluer les possibilités d'application des méthodes nouvelles, réorganiser son école suivant les principes de ces méthodes, compléter et augmenter constamment ses connaissances et encourager ses professeurs à en faire autant, superviser la mise en oeuvre des programmes, améliorer la satisfaction des professeurs face à leur travail, améliorer le programme, améliorer le matériel scolaire, former les nouveaux professeurs.
- **L'administration des services aux étudiants** consiste à accumuler les renseignements nécessaires, préparer les dossiers à transmettre aux conseillers en orientations - aux services d'aides sociales et aux services hospitaliers, interpréter les recommandations des conseillers en orientation - des psychologues - des orthophonistes et des psychiatres, organiser des échanges avec les enseignants des élèves concernés, convoquer et discuter avec les parents de ces élèves, prendre des mesures pour que ces élèves reçoivent le maximum d'attention,

prendre un soin particulier des élèves qui présentent des problèmes d'absences excessives - de retards - d'absences non motivées - de fatigue et de désorganisation familiale.

- **L'administration de la bâtisse** consiste à voir à la propreté de l'école et des terrains adjacents, à effectuer des travaux d'entretien et de réparation nécessaires.

- **L'administration des services** consiste à procéder au classement des élèves, à surveiller l'emploi du temps des élèves et des professeurs, à voir à ce que les bulletins et les dossiers des élèves soient bien remplis, à élaborer - en collaboration avec son conseil d'école - un règlement d'école, à voir à l'application et à l'observation de ce règlement, à présider les réunions de son corps professoral et participer aux assemblées du conseil et du comité d'école, à réquisitionner le matériel didactique et audiovisuel dont son école a besoin et en surveiller la distribution et l'utilisation, à préparer le budget de son école et fournir un rapport financier de son école, à préparer les rapports statistiques pour les autorités supérieures, à voir à l'organisation bureaucratique de son école, à veiller à la sécurité physique des élèves et du personnel, à surveiller le comportement des élèves qui utilisent les autobus, à assister aux événements sportifs, sociaux et autres activités parascolaires, à superviser le travail du secrétariat.

- **L'administration des relations école/milieu** consiste à faire les premiers pas vers les parents à travers les bulletins d'information et des contacts plus personnels, faire de l'école un véritable centre d'activités communautaires, faire de l'école une place publique - accessible aux visiteurs dont surtout les parents, recourir à des spécialistes comme consultants, recourir aux agents de développement pédagogique, nouer des liens avec l'université pour s'assurer la participation de personnes-ressources dans la poursuite d'expériences ou d'études, faire venir l'université à l'école pour rendre la collaboration plus étroite, visiter

d'autres écoles et échanger avec elles des informations - des matériels didactiques, de la documentation.

Pour accomplir ces tâches, Barnabé et Laurin (1973, pp. 56-69) identifient des critères auxquels l'individu devrait satisfaire, dont ceux qu'ils appellent les critères informels. Exprimés en termes de qualités, on note les qualités personnelles et les qualités professionnelles. Les qualités personnelles seraient l'intelligence verbale (comprendre et employer les mots et les symboles) et l'intelligence pratique (capacité d'analyser les faits, de comprendre et de solutionner les problèmes). Quant aux qualités professionnelles il y a les relations humaines (habileté à travailler avec les gens), la philosophie de l'éducation (conceptions des buts et des besoins de l'éducation), les compétences professionnelles, le champ d'expérience (l'étendue des connaissances acquises dans le domaine de l'éducation), le leadership, les habiletés de gestion, l'animation (assurer une cohésion du groupe et orienter la poursuite des objectifs), et la supervision qui nécessite patience, compréhension et empathie.

2.2.2. Études sur les rôles du directeur d'école

Comme pour les études de tâches, nous traitons, sous le présent titre des outils théoriques qui semblent avoir inspiré les études sur les rôles d'un directeur d'école, des études de rôles elles-mêmes et leurs résultats.

2.2.2.1. Fondements théoriques

Les études sur les rôles de l'administrateur, en général, et des directeurs d'école, en particulier, semblent avoir été inspirées par deux conceptions de l'organisation et de la gestion: conception centrée sur les besoins humains (CBH) et la conception situationnelle. En effet, afin de remédier aux maux nés de l'application de la philosophie de gestion de l'école classique, une nouvelle théorie commença à

s'élaborer sur l'idée que les individus et les groupes, comme les organismes biologiques, ne fonctionnent vraiment bien que si leurs besoins sont comblés. Brassard (1996) identifie plusieurs facteurs à l'origine de la nouvelle conception. Il cite notamment, au plan socio-économique, les transformations sociales nées de l'industrialisation, l'apparition du mouvement ouvrier qui fit de la lutte pour les intérêts des travailleurs sa principale préoccupation, et la bureaucratisation. Il parle également de l'évolution des sciences humaines, plus particulièrement de la promotion par quelques précurseurs d'une conception de la gestion qui tiendrait compte du fait humain, de l'apparition de la psychologie industrielle et de la fonction de gestion du personnel, des études sur le leadership et la psychosociologie des groupes, de l'approche socio-technique, des études sociologiques sur la bureaucratie, etc.

À partir de la prise de conscience et de la reconnaissance du facteur humain dans la réalité organisationnelle (Brassard, 1996), s'est amorcé un double mouvement qui produit la conception des organisations et de la gestion centrée sur les besoins humains. Le premier mouvement d'inspiration psychologique et sociologique cherche à comprendre le fonctionnement de l'organisation afin de le prédire et de le contrôler. Quant au second, d'orientation pratique, il tente de développer un ensemble de principes qui, se nourrissant des explications avancées au plan théorique, essaye de tenir compte du facteur humain. Ainsi, contrairement aux classiques qui mettaient l'accent sur la description des tâches, des attributions, etc., les thèmes favoris de recherche, avec les promoteurs de la conception centrée sur les besoins humains, sont désormais la motivation humaine (Maslow, 1954; Herzberg, 1966; McGregor, 1960, etc.), le comportement dans les organisations (Getzels, 1969; Katz et Kahn, 1978), les modèles de direction ou style de gestion (Blake et Mouton, 1964), la structuration de l'organisation selon la nouvelle perspective centrée sur les besoins (Argyris, 1970).

Désormais, l'employé n'est plus l'auxiliaire de la machine ou simplement une main; il est surtout un coeur, une ressource, la principale ressource. Cela donne naissance, selon Brassard (1996), à l'expression "ressource humaine". Cependant, comme le signale Brassard (1996), bien que la conception centrée sur les besoins humains se soit développée en opposition à la conception mécaniste tant au plan des conceptions elles-mêmes qu'à celui du langage, il n'en demeure pas moins vrai que l'une et l'autre partagent bien des affirmations. En effet, les auteurs de la conception centrée sur les besoins humains, à l'instar de la conception mécaniste, continuent à se représenter l'organisation comme une entité objective existant en soi et qui est assimilée à celle d'un modèle unique idéal. Elles partagent toutes les deux le caractère rationnel de l'organisation, car, selon la conception centrée sur les besoins humains, il est possible de soumettre entièrement le comportement des individus aux exigences du devis organisationnel. Il suffit de satisfaire leurs besoins; satisfaction dont dépend l'efficacité de l'organisation. Une fois les besoins satisfaits, considère-t-on, les individus devraient se comporter tel qu'attendu. En cela, les deux conceptions partagent la vision déterministe du fonctionnement de l'organisation. Mais, toujours selon Brassard (1996), cette nouvelle conception se distingue de la première sur deux points au moins. Le premier, la nouvelle conception considère l'organisation comme un système social, et en tant que tel, elle n'est pas seulement un système technique comme le prétendaient les mécanistes; elle est aussi et surtout un système social qui équivaut à l'informel. Ainsi, à côté du caractère formel de l'organisation, on reconnaît désormais l'existence de la dimension informelle. Le second point de distinction évoqué rapporté par Brassard (1996) est la coopération au sein de la conception centrée sur les besoins humains qui est un élément essentiel. Donc l'organisation est un système où les individus oeuvrent ensemble en vue de réaliser les buts communs.

Sur le plan de la motivation humaine, l'employé n'est plus seulement motivé par l'argent comme le prétendait Taylor, mais aussi par l'accomplissement de soi (Maslow, 1954). Les théoriciens en la matière (Maslow, 1954; Herzberg, 1966;

McGregor, 1960, etc.) ont accordé une attention particulière à l'idée que les employés pourraient se sentir plus utiles et plus importants si on leur donnait des tâches jugées intéressantes, autant d'autonomie et de responsabilité que possible et si l'on reconnaissait leur contribution, ce qui les amènerait à s'engager davantage dans leur travail. L'enrichissement des tâches, combiné avec un style de direction plus démocratique, centré sur le personnel et permettant la participation de ce dernier, est devenu une solution de remplacement à l'orientation trop étroite, autoritaire et déshumanisante qui résultait de la gestion scientifique du travail et des théories de l'école classique. Ainsi, dans la conception centrée sur les besoins humains, le comportement humain dans l'organisation est à la fois fonction de la personnalité de l'individu mais aussi de son environnement.

Contrairement aux théories de l'école classique qui considéraient l'organisation comme un système mécanique fermé, dans la conception centrée sur les besoins humains apparaît l'idée du système social. Cependant, l'idée du système social dans la conception centrée sur les besoins humains équivaut, selon Brassard (1994), au fait qu'une organisation n'est pas seulement un système technique (comme une machine), mais qu'elle possède aussi une dimension sociale.

Sur la base des concepts véhiculés par le structuro-fonctionnalisme et de la théorie générale du système, peu utilisés par la conception centrée sur les besoins humains, une nouvelle conception des organisations voit le jour: la conception situationnelle. Elle se veut une sorte de synthèse des deux premières conceptions. Tout en continuant à concevoir l'organisation comme un système naturel, la nouvelle conception la considère aussi comme un système ouvert. Ainsi, le principe que les organisations, comme les organismes, sont ouverts à l'environnement et doivent entretenir des relations satisfaisantes avec cet environnement pour survivre, né avec la conception centrée sur les besoins humains, connaîtra son développement réel avec la conception situationnelle. Avec la notion de système ouvert,

l'organisation est conçue comme un ensemble de sous-systèmes reliés entre eux. Cette façon de penser a permis de comprendre que tous les éléments dépendent les uns des autres et de trouver des moyens pour gérer les rapports entre les sous-systèmes les plus importants et l'environnement. La nouvelle conception regroupe, selon Brassard (1996) plusieurs théories: théorie de la contingence situationnelle, la théorie de la gestion situationnelle, l'approche socio-technique, la théorie institutionnelle, l'approche configurationnelle, la théorie écologique et l'approche des cycles de vie. Cette conception se préoccupe entre autres de savoir comment adapter l'organisation à l'environnement. Morgan (1989) résume quelques idées chères à cette nouvelle conception de la façon suivante:

- "Les organisations sont des systèmes ouverts qui ont besoin d'être soigneusement administrés si l'on veut répondre aux besoins internes, les équilibrer, et les adapter à l'environnement et à ses modifications" (p. 44).
- "Il existe plus qu'une seule meilleure façon d'organiser le travail. Tout dépend du type de tâche ou du type d'environnement auquel on a affaire" (p. 44).
- "Les dirigeants doivent s'assurer avant tout d'arriver à de bons ajustements. Il peut être nécessaire d'avoir recours à diverses méthodes de gestion si l'on veut effectuer des tâches différentes au sein d'une seule organisation, et il faut mettre au point des types ou des espèces d'organisation très divers selon les différents environnements" (p. 44).

Le construit organisationnel considéré désormais comme n'étant plus constitué seulement par la structure interne de l'organisation et le fonctionnement comme se déroulant uniquement à l'intérieur de celle-ci, il fut reconnue l'existence de plusieurs facteurs qui composent l'organisation comme les acteurs, l'environnement, la technique, etc. Les acteurs de l'organisation ne sont plus seulement ceux qui évoluent à l'intérieur. Ils sont aussi ceux qui, dans l'environnement immédiat et lointain sont en relation avec l'organisation. Ainsi, dans la série des études sur le comportement dans l'organisation, plusieurs chercheurs se sont intéressés aux rôles des acteurs, notamment du premier responsable. Ce que

fait celui-ci dans une organisation n'est plus évalué seulement à partir des prescriptions, comme c'était le cas chez les mécanistes, mais aussi à travers les attentes de l'environnement interne et externe, les perceptions et les préférences de l'acteur lui-même, etc. Nous trouvons cela systématisé dans le modèle conceptuel de Katz et Kahn (1978), où les auteurs parlent à la fois des rôles prescrits, des rôles attendus, des rôles perçus, des rôles préférés et des rôles exercés.

2.2.2.2. Études sur les rôles du directeur d'école et leurs résultats

La théorie de Mintzberg (1973) a marqué un tournant décisif dans la compréhension du travail administratif. En effet, Mintzberg (1973), parlant des concepts de planification, de commandement, d'organisation et de contrôle, utilisés par les classiques pour définir l'activité administrative, estime que

"ces quatre mots ne décrivent en fait pas du tout le travail réel des cadres. Ils décrivent certains objectifs vagues du travail administratif" (p. 10).

Sayles (1979) est du même avis quand il considère que non seulement ces concepts ne sont pas d'une grande utilité pour les cadres, mais qu'ils peuvent même gêner leur compréhension du véritable travail administratif. Il a fait remarquer qu'après avoir été exposés à ces notions,

"... les cadres veulent avoir un monde net, statique et compartimenté, comprenant des objectifs clairs, des ressources clairement identifiées et des mesures de performance évidentes..." (p. 11).

Stewart (1982) a fait lui aussi remarquer que

"..le langage habituellement utilisé pour discuter du travail administratif tient trop peu compte de ce que font réellement les cadres. Ce langage est souvent trop général, traitant du management comme d'une activité

essentiellement universelle, et aussi trop formelle et idéaliste, donc coupée de la réalité" (p. VII).

Cet auteur ajoute que les praticiens qui auraient bénéficié des programmes universitaires de formation inspirés par cette vision ont trouvé les contenus non transférables et peu pertinents pour leur travail.

Ainsi, selon l'esprit de ces critiques, se sont développées des études sur les rôles des administrateurs dans l'organisation. Les 10 rôles du cadre de Mintzberg (1973, 1984) ont suscité beaucoup d'intérêt pour la compréhension du travail d'un gestionnaire. Suite à l'observation, à la description et à l'analyse du comportement d'un groupe de cinq chefs d'entreprise, et à l'étude de certaines données empiriques disponibles sur le sujet, cet auteur a identifié les rôles qu'exercent, au quotidien, les administrateurs. Il a fait remarquer que, quelles que soient leurs sphères d'activités, les cadres réalisent essentiellement un ensemble de dix rôles de base dans l'exercice de leur travail. Ces dix rôles sont classés en trois catégories:

- les rôles interpersonnels (symbole, leader, agent de liaison);
- les rôles liés à l'information (observateur actif, diffuseur, porte parole);
- les rôles décisionnels (entrepreneur, régulateur, répartiteur de ressources et négociateur).

La théorie de Mintzberg (1973) a influencé plusieurs études qui ont été menées sur les rôles du directeur d'école. Le répertoire ci-dessous donne une idée de quelques unes. (voir tableau I).

Comme nous pouvons le voir, les auteurs qui ont abordé l'étude des directeurs sous l'angle de leurs rôles, se sont intéressés à des dimensions diverses: les uns se sont intéressés aux perceptions et aux préférences soit des directeurs eux-mêmes face à leurs rôles, soit des partenaires internes et externes de l'école

(enseignants, parents, supérieurs...); les autres aux comportements et activités du directeur au quotidien.

TABLEAU I
Répertoire de quelques études sur les rôles d'un directeur d'école

Auteurs/années	Objet	Méthodes	Type d'école
- Peterson (1978)	rôles et activités	observation structurée	école secondaire (20 heures)
- Eastabrook et Fullan (1978)	activités, préférences problèmes	questionnaire	école élémentaire et secondaire
- Edwards (1979)	perceptions des enseignants et des directeurs des rôles de ceux-ci	entrevue	école élémentaire
- Martin (1980)	activités et rôles	observation structurée	école secondaire
- Casey (1980)	activités et rôles	observation et entrevue structurées (9 semaines).	école secondaire
- Willis (1980)	comportements de gestion	observation structurée agenda	école secondaire
- Morris et al. (1981)	activités et rôle	observation structurée et intégrée (123 jours)	école élémentaire et secondaire
- Erez et Goldstein (1981)	rôles, tâches et activités	questionnaire	école élémentaire
- Berman (1982)	activités/rôles	observation structurée (5 semaines)	école secondaire
- Kmetz (1982)	activités et rôles	observation structurée (5 semaines)	école élémentaire
- Pépin (1985)	rôles de gestion	observation structurée agenda	écoles secondaires polyvalentes
- Brassard et al. (1986)	rôles de gestion	questionnaire entrevue analyse de documents	écoles élémentaires et secondaires

Source : Pépin (1985), version amendée

Dans les résultats des études sur les rôles du directeur d'école apparaissent trois principaux éléments: les caractéristiques du travail du directeur d'école, les rapports entre les caractéristiques personnelles et celles de l'environnement et la perception de ses rôles, et les rôles eux-mêmes. Par rapport aux caractéristiques du travail du directeur d'école, plusieurs études ont connu l'influence des travaux de Mintzberg (1973). En effet, Mintzberg (1973), à la suite d'une observation, d'une description et d'une analyse du comportement de cinq cadres, est arrivé à la conclusion selon laquelle le travail des cadres se caractérise par les six éléments qui sont: **volume élevé et rythme accéléré du travail, variété - brièveté d'activités et fragmentation du travail, préférence marquée pour l'action, prédilection pour les médias verbaux, réseau de contacts, et mélange de droit et de devoirs**. A l'exception d'une seule (réseau de contacts), les mêmes caractéristiques apparaissent dans l'étude effectuée par Brassard et al. (1986) sur les directeurs d'école au Québec. Ainsi, les six caractéristiques principales qui décrivent le contexte dans lequel les directeurs d'école travaillent sont:

- **le volume et le rythme de travail:** le volume du travail des directeurs d'école serait tel que les heures qui couvrent l'accomplissement des tâches dans une journée ou une semaine débordent habituellement les heures d'ouverture de l'école (Brassard et al., 1986, p. 100). Cette réalité serait à l'origine du rythme accéléré de leur travail;
- **la variété, la brièveté et la fragmentation:** les directeurs d'école accompliraient des activités qui sont brèves, variées et fragmentaires. Plus de 89 pour-cent de leurs activités auraient une durée de moins de cinq minutes et seulement 5.1 pour-cent durent plus de dix minutes (Brassard et al., 1986, p. 100). Les activités seraient très souvent interrompues au profit d'autres; d'où leur caractère fragmentaire;

- **une préférence marquée pour l'action:** les directeurs d'école seraient beaucoup attirés par l'action. Ils préféreraient travailler sur ce qui bouge, auraient peu d'intérêts pour les informations et les tâches de routine, seraient attirés par le feed-back immédiat et rechercheraient le mode de communication le plus rapide, etc. (Brassard et al., 1986);

- **une prédilection pour les médias verbaux:** les communications verbales domineraient littéralement les journées de travail des directeurs d'école. Les contacts directs et les face-à-face seraient privilégiés par rapport aux contacts indirects comme le téléphone;

- **un réseau de contacts:** les directeurs d'école seraient une "charnière". Cependant, contrairement aux chefs d'entreprise observés par Mintzberg (1973) ou aux cadres supérieurs des organisations scolaires (Larson et al., 1981), Brassard et al. (1986) montrent que les directeurs d'école observés auraient un réseau de contacts passablement restreint. Ils ajoutent que la majorité de leurs interactions se font en compagnie des personnes rattachées à leur organisation scolaire (professeurs, adjoints, secrétaires et élèves). Très peu de temps serait passé en compagnie des supérieurs, des professionnels des centres administratifs dont ils relèvent, des pairs et des parents d'élèves. Mais quand les contacts avec ces derniers ont lieu, les interactions dureraient plus longtemps par rapport à celles avec des personnes internes à l'école;

- **un mélange de droits et de devoirs:** le travail des directeurs d'école comme celui d'autres administrateurs observés serait un mélange de droits et de devoirs. Ils auraient peu de contrôle sur leur travail. Ils détiendraient plus d'autorité managériale par opposition à celle institutionnelle qui, elle serait détenue par leurs supérieurs (Brassard et al., 1986).

Les rôles joués par les directeurs d'école sont associés, par certains auteurs, aux caractéristiques personnelles et/ou contextuelles dans lesquelles ils travaillent. En effet, Kulmatycki et Montgomerie (1993), dans leur étude comparative des rôles des directeurs d'écoles catholiques et non-catholiques de l'Alberta, ont abouti à la conclusion selon laquelle le facteur culturel influence la perception du directeur d'école de son rôle. De son côté Blank (1987) trouve que la taille de l'établissement scolaire est significativement reliée à l'autonomie ou à la marge de manoeuvre du directeur d'école dans la sélection de son personnel. Plus la taille de l'école est grande, plus le rôle du directeur dans la sélection de son personnel est grand. Smith, Maher et Midgley (1992) associent aussi les variables personnelles et contextuelles aux comportements administratifs. Parmi les variables personnelles, la plus influente sur le comportement administratif est celle des buts du directeur, tout particulièrement celui de procurer du leadership. Du côté des variables contextuelles, l'environnement psychologique du district (donc du milieu) influence les comportements de gestion. Baudoux (1987) quant à elle trouve qu'il y aurait une différence entre les directeurs et les directrices d'école secondaires quant aux rôles qu'ils jouent respectivement. Selon cet auteur, les directrices d'écoles secondaires jouissent de moins de prestige et seraient davantage exclues ou confinées à certaines tâches. Elles mettraient plus le temps à la planification et à la routine, et moins de temps dans la gestion et contrôle des ressources matérielles. L'étude effectuée par Brassard et al. (1986) montre également une différence entre les directeurs d'écoles primaires et les directeurs d'école secondaires quant aux rôles qu'ils jouent respectivement.

En ce qui concerne les rôles des directeurs d'école qui apparaissent dans la littérature, nous nous limiterons aux résultats de l'enquête par questionnaire effectuée dans le cadre de la recherche rapportée par Brassard et al. (1986, pp. 27-29). Une analyse de regroupements des résultats donne les quinze (15) rôles suivants:

- **porte-parole:** établir des liens institutionnels entre les acteurs intérieurs et extérieurs en vue de faire valoir les attentes des uns envers les autres;
- **"leader":** influencer par la persuasion ou par la formulation des préférences, les opinions et les convictions des autres intervenants de l'école;
- **subordonné:** appliquer les décisions des autorités supérieures au sein de l'école;
- **agent de liaison:** développer et entretenir des relations avec les divers acteurs intéressés à l'éducation;
- **animateur pédagogique:** participer aux décisions professionnelles relatives à l'activité pédagogique;
- **contrôleur:** vérifier l'atteinte des objectifs et le rendement des acteurs;
- **négociateur:** négocier avec les organismes ou les groupes d'acteurs extérieurs à l'école, l'organisation de services;
- **organisateur de la vie étudiante:** organiser la vie scolaire et parascolaire des élèves dans l'école et leur apporter une aide individuelle;
- **symbole:** participer à diverses manifestations scolaires, sociales ou autres, à titre de directeur;
- **intégrateur:** faciliter les relations et les échanges entre les différents acteurs de l'école et les organismes extérieurs, et gérer les conflits ou solutionner les crises;
- **agent de changement:** prévoir le développement de l'école, promouvoir les changements, prendre en charge les changements qu'initient les personnels et s'occuper du projet éducatif;
- **distributeur de ressources et intendant:** gérer les ressources matérielles et financières; organiser les divers services de soutien, mettre en place les mécanismes de consultation dans l'école et régler tout autre problème qui ne relève pas de la responsabilité des autres acteurs;
- **gestionnaire du personnel:** aider, animer, superviser, surveiller et sanctionner le personnel éducatif de l'école et les stagiaires; s'occuper des activités reliées à la formation et tenir à jour les dossiers de ce personnel;

- **promoteur:** travailler à promouvoir une vision commune de l'école par les différents intervenants internes et externes;
- **maître de salle:** voir au bien-être des élèves sous toutes les formes.

Par rapport à l'étude de Mintzberg, l'étude de Brassard et al. (1986) a l'avantage de mieux expliciter les rôles du directeur d'école et de présenter, de façon plus détaillée, le profil de la fonction du directeur d'école.

2.2.3. Études sur les compétences du directeur d'école

2.2.3.1. Fondements théoriques

C'est dans le souci de prendre en charge les vraies préoccupations sociales, économiques et politiques qui prévalent dans une société donnée, à un moment donné de son histoire, qu'est née l'approche par compétences en éducation. Elle constitue une alternative par rapport au problème d'inefficacité de l'approche traditionnelle. Ce qui est reproché à cette dernière, c'est d'aborder les programmes d'études en termes de disciplines ou de matières étudiées généralement pour elles-mêmes et non en fonction de leur utilité dans le contexte de vie professionnelle ou sociale.

L'approche pédagogique par objectifs qui se voulait une réponse à l'opérationnalisation des contenus propres à chacune des disciplines n'a pu remédier aux problèmes inhérents à une approche disciplinaire.

Plus connue sous le nom de "**Competency-based education**", l'approche par compétences est née, selon Tramplay (1990, p. 78), aux USA vers la fin des années 60 et le début des années 70. Elle fut précédée de deux courants qui lui ont préparé le terrain: "**competency-based teacher education**" et le "**minimum competency-testing**". Le premier a pris naissance à la suite d'un sentiment qu'une

des principales faiblesses du système scolaire américain provenait du manque de compétence des maîtres. Quant au second, il est issu de l'émoi causé dans la population par le déclin du rendement des élèves du secondaire à certains tests. Ainsi, le programme centré sur la matière à enseigner, découpée selon sa logique interne reçoit des adversaires qui tentent de le remplacer par le curriculum basé sur les expériences de vie nécessaires au développement de l'apprenant.

En introduction au document⁵ traitant de la réforme scolaire en formation professionnelle au Québec, il apparaît que les premiers travaux effectués dans l'élaboration des programmes selon l'approche par compétences ont été réalisés dans le cadre de l'éducation des adultes. Selon les auteurs de ce document, ces travaux s'inscrivaient dans la suite des premières expériences de programmes par objectifs. Ainsi, précisent-ils, les publications de D'Hainaut, de Bloom, de Mager, de Gagné, de Landsheere et de Esner ont influencé leurs travaux d'élaboration des programmes selon l'approche par compétences. Donc la pédagogie par objectifs représente un des cadres théoriques qui a inspiré l'approche par compétences.

Un autre cadre théorique qui semble avoir inspiré l'approche par compétences est la conception constructiviste. En effet, les trois principes du constructivisme (voir Reboul, 1980) montrent quelques racines de l'approche par compétence. Le premier qui met l'accent sur l'interactivité stipule que **l'interaction entre les composantes d'une compétence donnée contribue beaucoup plus au développement de cette compétence que le nombre de composantes maîtrisées de façon isolée** (Reboul, 1980). Le deuxième principe parle de la contextualité en considérant que toutes les connaissances que l'étudiant développe ne sont réutilisables fonctionnellement et transférables que dans la mesure où elles sont contextualisées pour l'étudiant et avec lui (Ibid.). Le troisième principe fait référence à l'intervention directe et explicite des enseignants dans le développement

⁵. Gouvernement du Québec (1988) Réforme scolaire en formation professionnelle; Publications officielles

des compétences retenues dans le curriculum parce que l'acquisition et le transfert des compétences ne peuvent résulter que d'une pratique guidée (Ibid.).

La conception systémique qui consiste à aborder les phénomènes dans toute leur complexité et leur globalité, en accordant une attention particulière aux interactions ainsi qu'à leur interdépendance avec d'autres phénomènes, semble avoir également inspiré l'approche par compétences d'élaboration des programmes de formation.

2.2.3.2. Études sur les compétences des directeurs d'école et leurs résultats

À la suite des courants de pensée ci-dessus évoqués, l'on a commencé à assister à l'élaboration des programmes de formation selon l'approche par compétence. Dans le domaine de la formation des directeurs d'école, on assiste de plus en plus à des études d'évaluation de leurs compétences. Certaines de ces études, comme les études sur les rôles du directeur d'école, ont aussi relevé la diversité et la complexité qui caractérisent le contexte dans lequel travaillent les directeurs d'école d'aujourd'hui (voir Grégoire, 1992, P. 102). Cet auteur rapporte que, c'est compte tenu de ces caractéristiques que certains pensent à la nécessité de voir émerger, pour l'école actuelle :

"...une nouvelle génération d'administrateurs scolaires, bien au fait de toutes les dimensions de leur rôle, ayant acquis les habiletés que requièrent les multiples aspects d'une capacité de direction et imprégnés de la raison d'être de l'école: des élèves qui apprennent" (Grégoire, 1992, p. 102).

Selon ce qui commence à se dégager des explorations en cours, avec des nuances selon les auteurs, ajoute-t-il, le type de direction qu'il convient aujourd'hui de promouvoir pour l'école en est un qui:

- intervient à la fois, selon les objets et les circonstances, à partir du sommet (top down) et de la base (bottom up) ;
- est respectueux des décisions des élus et à l'écoute de l'opinion des parents et plus largement, du milieu d'où proviennent les élèves, mais travaille de concert, en tout temps, avec le personnel enseignant ;
- planifie l'avenir, mais gère le mieux possible le quotidien ;
- propose des objectifs et promeut fermement une direction, tout en se préoccupant d'une authentique adhésion de toutes les personnes concernées et en s'appuyant sur une analyse du réel constamment remise à jour ;
- conseille et soutient, mais aussi évalue ;
- s'inscrit dans une tradition, mais innove aussi.

Thomson (1992, voir Grégoire, 1992) propose d'appeler "binaire" cette vision de l'administration scolaire. Il précise que la gestion binaire est non seulement un effort pour réconcilier un mode de direction hiérarchique et un autre excessivement participatif, mais aussi elle est un type de direction qui est "aussi bien culturel que fonctionnel, initiateur que collaborateur et délégué qu'inséré dans le réel ("situational"). Le caractère binaire est préconisé par cet auteur par opposition à celui bipolaire. En effet, selon Thomson (1992 voir Grégoire 1992), dans un système bipolaire, les éléments coexistent dans une tension d'opposition, alors qu'ils sont nécessairement complémentaires dans un système binaire.

En terme de méthodologie, deux démarches complémentaires sont souvent utilisées:

- l'analyse de la tâche du directeur d'école et/ou les enquêtes auprès des directeurs - des assistants aux directeurs, des assistants surintendants - des supérieurs hiérarchiques des directeurs, pour identifier les connaissances et les habiletés nécessaires à l'accomplissement du travail d'un directeur d'école (voir Rapport de la National Commission for the Principalship, 1990);

- l'utilisation des modèles conceptuels et des taxonomies existantes pour identifier les connaissances et les habiletés nécessaires au travail du directeur d'école (Ibid.).

Sur la base de ces démarches, des listes de compétences ou d'habiletés sont élaborées et soumises, pour jugement, à des jury composés d'éducateurs reconnus, de directeurs d'école, d'assistants et de professeurs reconnus (Ibid.).

Parmi les listes de compétences d'un directeur d'école qui meublent la littérature, nous avons d'abord celles des centres américains d'évaluation: **les douze habiletés évaluées par la National Association of Secondary School Principals (1981), les douze dimensions retenues dans l'inventaire de la National Association of Elementary School Principals (1981), les 21 domaines de compétences trouvés par la National Commission for the Principals (1990), les huit habiletés largement développées dans "Skills for Successful School Leaders (Hoyle, English and Steffy, 1990).** Nous avons aussi des listes de compétences élaborées par plusieurs auteurs à la suite d'étude de besoin en formation des directeurs d'école.

Liste de la NASSP

Les 12 habiletés identifiées par la National Association of Secondary School Principals (NASSP) à travers ses centres d'évaluation (assessment center), sont les suivantes (voir aussi le Tableau II):

- **l'analyse des problèmes:** c'est l'habileté de pouvoir faire une analyse complète et complexe qui puisse déterminer les éléments les plus pertinents d'un problème; la capacité de rechercher l'information avec un but;
- **le jugement:** c'est l'habileté d'arriver à une conclusion "logique" basée sur l'information disponible; l'habileté à identifier les besoins éducatifs et à établir les priorités; l'habileté à évaluer de façon critique les informations disponibles;

- **l'habileté à l'organisation:** c'est l'habileté à programmer et à contrôler le travail des autres individus; l'habileté à utiliser les ressources d'une façon optimale; l'habileté à faire face à une importante paperasse et à des demandes diverses et concurrentes;
- **la capacité à décider** et à reconnaître quand une décision est requise et de pouvoir agir rapidement;
- **le leadership:** c'est la capacité d'impliquer les autres dans la direction, à interagir avec un groupe de façon effective et à le guider vers l'accomplissement d'une tâche;
- **la sensibilité:** c'est l'habileté à percevoir les besoins et les soucis personnels des autres; l'habileté à résoudre des conflits, le tact nécessaire quand on fait affaire à des gens avec une expérience différente; l'habileté à faire face à des gens quand ils sont impliqués dans les problèmes émotifs; le pouvoir de reconnaître quelle information communiquer et à qui;
- **la tolérance au stress:** c'est la capacité de fonctionner sous pression en faisant face à de l'opposition; la capacité d'être soi-même;
- **la communication orale:** c'est la capacité à présenter oralement de façon claire des faits et des idées;
- **la communication écrite:** c'est l'habileté à exprimer ses idées clairement par écrit, de pouvoir écrire de façon convenable pour des auditeurs ou des lecteurs différents: enseignants, élèves, parents,...;
- **la culture générale:** c'est la compétence qui permet de discuter sur une diversité de sujets éducatifs, politiques, d'événements courants; c'est le désir de participer activement dans la vie de la société;
- **la motivation personnelle:** c'est le besoin qu'à l'individu, dans toutes activités qu'il entreprend, de réussir; l'évidence que le travail est un élément personnel important au niveau de la satisfaction; l'habileté à s'auto-discipliner;
- **les valeurs éducatives intégrées:** c'est le fait d'avoir une philosophie éducative intégrée, une philosophie qui soit le résultat de la synthèse des grandes idées du passé mais qui reste ouverte aux nouvelles idées et au changement.

Liste de la NAESP

De son côté, la National Association of Elementary School Principals (NAESP, 1981) a identifié douze dimensions regroupées en quatre catégories:

- la première catégorie (**le leadership pédagogique**) comprend la connaissance des méthodes d'enseignement, l'habileté d'analyse des problèmes, l'habileté à communiquer par écrit, l'habileté à communiquer oralement, le leadership et la capacité à diriger;
- la deuxième catégorie (les habiletés humaines) comprend les compétences en relations humaines et le jugement;
- la troisième catégorie (les capacités administratives) comprend l'habileté à l'organisation, les valeurs éducatives intégrées;
- et la dernière catégorie (la motivation et la volonté personnelle) comprend la créativité et l'implication énergétique du directeur d'école.

Comme on peut le constater schématiquement à travers le tableau II, les deux listes comportent beaucoup d'éléments semblables. Cependant, il existe quelques éléments de différence. En effet, la "connaissance des méthodes d'enseignement" est trouvée essentielle pour les directeurs d'écoles primaires; ce qui n'apparaît pas pour ceux du secondaire. La "connaissance des méthodes d'enseignement" signifie que le directeur d'école primaire devrait être au courant des processus d'apprentissage et des techniques d'instruction que ces connaissances incluent. Il devrait posséder des habiletés nécessaires pour évaluer les réalisations des objectifs des enseignants et les performances des élèves. Il devrait aussi pouvoir travailler effectivement avec les enseignants à l'amélioration de leurs méthodes d'enseignement.

En dehors de cet élément, la différence au niveau des autres éléments n'est qu'apparente. En effet, la dimension "compétences en relations humaines", qui

apparaît, au premier abord, différente, représente à peu près la signification donnée à la "sensibilité" dans les 12 habiletés pour les directeurs d'écoles secondaires. Il s'agit d'être capable de percevoir les problèmes des autres, de percevoir les besoins et les façons de penser des autres.

La créativité comprise pour les directeurs d'écoles primaires comme

"To generate and recognize innovative solutions in work-related situations; to policies and procedures; to perform under pressure and during opposition; to think well during oral interchange; to maintain effectiveness in varying environments with various tasks, responsibilities, and people; to exhibit behavior flexibility; to adjust the time schedule as need arises; and to have tolerance for ambiguity" (Grégoire, 1992, p. 122),

semble recouvrir ce qui est appelé, pour les directeurs d'écoles secondaires "**la tolérance au stress**". Il s'agit d'être capable de générer et de reconnaître des solutions innovatrices dans une situation qui est potentiellement problématique, de pouvoir démontrer une originalité en développant des pratiques - des procédures, d'être capable de fonctionner sous pression devant de l'opposition, d'être capable de démontrer une originalité au niveau du comportement, de s'ajuster par rapport aux besoins, d'avoir une certaine tolérance pour l'ambiguïté.

La seule différence qui demeure donc est celle qui réside dans la **connaissance des méthodes d'enseignement** pour les directeurs d'écoles primaires et dans la **culture générale** pour ceux du secondaire.

TABLEAU II
Listes de la NASSP et de la NAESP⁶

Les 12 habiletés de la NASSP	Les 12 dimensions de la NAESP
	- Leadership pédagogique
1. Habiletés dans l'analyse des problèmes	1. Connaissance des méthodes d'enseignement
2. Jugement	2. Habileté dans l'analyse des problèmes
3. Habileté à organiser	3. Habileté à communiquer par écrit
4. Capacité à décider	4. Habileté à communiquer oralement
5. Leadership	5. Leadership
6. Sensibilité	6. Capacité à décider
	- Habiletés humaines
7. Tolérance au stress	7. Compétences aux relations humaines
8. Habileté à communiquer oralement	8. Jugement
	- Capacités administratives
9. Habileté à communiquer par écrit	9. Habileté à organiser
10. Culture générale	10. Valeurs éducatives intégrées
	- Motivation et volonté personnelle
11. Motivation personnelle	11. Créativité
12. Valeurs éducatives intégrées	12. Implication énergique

Liste de la National Commission for the Principalship

La NASSP et la NASESP, dans une étude conjointe effectuée en 1990 et publiée dans le rapport "Principals for our Changing Schools" (National Commission

⁶. Ce tableau est construit à partir de la traduction et l'adaptation faites par Grégoire, R. (1992). Voir aussi Dupuis, 1993.

for the Principalship), ont identifié 21 domaines (voir tableau III) à partir desquels il convient de déterminer la compétence d'un directeur d'école. Ces domaines sont regroupés en quatre champs:

- **le champ fonctionnel:** leadership, recueil des données, analyse de problèmes, jugement, planification, réalisation et délégation;
- **le champ des programmes d'études:** instruction, programmes d'études, conseiller les élèves et veiller à leur développement, développement des ressources humaines, mesure et évaluation, répartition des ressources;
- **le champ interpersonnel:** motiver l'équipe, sensibilité, expression écrite et expression orale;
- **le champ du contexte:** valeurs culturelles et philosophiques, les législations, politique, relations avec l'environnement.

Cette dernière liste a également beaucoup d'éléments en commun avec les deux premières. Cependant, elle est plus détaillée. En outre, elle comporte des compétences qui n'apparaissent pas explicitement dans les deux premières, qui sont les suivantes:

- **le développement des ressources** humaines (Staff Développement): c'est la capacité de savoir identifier les besoins professionnels de son équipe, de savoir encadrer son développement professionnel et de la conduire au dépassement;

TABLEAU III

**Compétences du directeur d'école selon la
National Commission for the Principalship (1990)⁷**

I.	Champ fonctionnel
1.	Leadership.
2.	Recueil de données (information collection)
3.	Analyse de problème (Problem analysis)
4.	Jugement (Judgment)
5.	Vue d'ensemble de l'organisation (organizational Oversight)
6.	Réalisation (Implementation)
7.	Délégation (Delegation)
II.	Champ des programmes d'études
8.	Instruction (Instruction Program)
9.	Programmes d'études (Curriculum Design)
10.	Conseiller les élèves et veiller à leur développement (Student Guidance And Developpement)
11.	Développement des ressources humaines (Staff Developpement)
12.	Mesure et évaluation (Meassurement and Evaluation)
13.	Répartition des ressources (Ressource Allocation)
III.	Champ interpersonnel
14.	Motiver l'équipe (Motivating Others)
15.	Sensibilité (Sensibility)
16.	Expression orale (Oral Expression)
17.	Expression écrite (Written Expression)
IV.	Champ du contexte.
18.	Valeurs culturelles et philosophiques (Philosophical and Cultural Values)
19.	Les législations (Legal and Regulatory Applications)
20.	Le politique (Policy and Political Influences)
21.	Relations avec l'environnement (Public and Media Relationships)

- **les législations** (legal and Regulatory Application): c'est la connaissance des lois, politiques et procédures qui concernent l'institution scolaire, et la capacité de les appliquer;
- **le politique** (policy and Political Influences): ce sont des habiletés nécessaires pour composer avec l'univers politique et la capacité d'obtenir le soutien à la réalisation des objectifs de son établissement;

⁷. (Extrait du rapport "Principals for our changing schools de la National Commission for the Principalship", 1990 PP: 21-24).

- **les relations avec l'environnement** (Public and Media relationship): c'est l'attention aux relations avec les parents - les médias et les leaders de la communauté, la capacité de susciter leur participation;
- **la délégation (Delegation)**: c'est la responsabilisation de ses collaborateurs, la capacité d'identifier ce qui peut être délégué, le bénéficiaire et le moment propice pour la délégation ;
- **la direction des élèves et leur développement (Student Guidance And Développement)**: c'est l'attention à son rôle d'éducateur, la capacité d'identifier les besoins des élèves et de leur famille et d'en tenir compte;
- **la répartition des ressources (Resource Allocation)**: c'est la capacité d'identifier les besoins, d'élaborer le budget de l'école, de distribuer les ressources disponibles et de procéder aux réajustements en fonction des résultats obtenus.

La liste de l'American Association of School Administrators

Dans les résultats de l'étude de l'American Association of School Administrators (1983), apparaissent les habiletés relatives:

- à la définition, à la promotion et à l'évaluation du climat de l'école;
- à l'instauration d'appuis à l'école dans l'opinion publique;
- au développement du curriculum;
- à l'administration pédagogique;
- à l'évaluation du personnel;
- à la formation du personnel;
- à l'allocation des ressources;
- à la recherche, à l'évaluation et à la planification.

Autres listes de compétences d'un directeur d'école

Les sondages menés auprès de plusieurs gestionnaires scolaires québécois (Jomphe, 1985; Girard, 1987; Laurin, 1990, voir Moisset, 1993) ont permis

d'identifier, en terme de besoins de formation de ces agents, les compétences d'un directeur d'école. Moisset (1993) rapporte que l'essentiel de ces besoin ont trait **à la motivation du personnel, à la définition de ce qui est important pour l'année, à l'évaluation de la qualité des enseignants et des enseignantes, à la supervision et à l'évaluation des différentes approches pédagogiques.**

L'enquête menée par Girard et par le comité d'exploration d'un projet de programme en administration et politique scolaire (1987, voir Moisset, 1993) est arrivée, à peu près, aux mêmes résultats. En effet, les cours jugés très importants par la presque totalité des répondants sont: **la supervision de l'enseignement, la gestion des ressources éducatives, la gestion des ressources humaines, l'efficacité de l'école et de son directeur, l'évaluation institutionnelle, les aspects humains de l'organisation, le développement du plan de gestion pédagogique, etc.** Les résultats de l'étude de Laurin (1990), comprennent également les mêmes éléments. En effet, les thèmes préconisés par les directeurs et directrices d'école sont notamment les suivants: **la gestion de l'équipe, l'évaluation du personnel, la gestion de soi, la gestion de l'environnement (contexte psychosocial), la supervision pédagogique, la gestion de projets pédagogiques, la préparation à la fonction de directeur, le contrôle de gestion par l'informatique, le bien diriger, et l'aspect légal.**

Caré (1988), dans "Le chef d'établissement et l'amélioration du fonctionnement de l'école", rédigé sous la direction de Clive Hopes (1988), présente les domaines de compétences développés dans la formation des directeur d'école en France. Ces domaines se présentent de la façon suivante:

Les questions relationnelles

- circulation de l'information
- communication intérieure
- ouverture sur la cité et le monde extérieur

- gestion des conflits
- conduite de réunion

Les responsabilités

- les textes et règlement
- autorités et pouvoir (prise de décision)
- commandement et "management"
- rapport avec les collectivités
(cf. décentralisation)
- l'autonomie, extension et limites

L'établissement

- voie hiérarchique et autres relais
- conseils, élections
- règlement intérieur
- partage des tâches dans l'établissement

La gestion d'ensemble

- préparer une rentrée; le tableau de bord
- politique éducative et projet d'établissement

La vie pédagogique

- l'animation du changement (réformes, rénovation, "développement")
- la gestion du temps, des rythmes scolaires
- les difficultés de l'adolescence: déviance, drogue, refus de l'école, etc.
- les minorités,
- l'orientation des élèves,
- les difficultés de l'évaluation (docimologie, exercice, etc.),
- la dimension technologique de la formation,
- la communication scolaire

- les projets d'activités éducatives (PAE)

Les bases du confort des élèves

- la gestion financière: budget et compte financier
- la gestion économique: le fonctionnement de la demi-pension
- la gestion patrimoniale: maintenance, entretien courant des bâtiments et des équipements

La Formation continue

- les personnels enseignants: les missions académique à la formation
- la participation de l'établissement aux actions de formation continue générale.

Comme nous le voyons à travers toutes les études ci-dessus répertoriées, les compétences d'un directeur d'école font l'objet de plusieurs recherches. Aussi, les réformes en cours dans les systèmes éducatifs, dont l'une des conséquences est l'élargissement très rapide des responsabilités conférées à l'école, entraînent, de plus en plus, des changements profonds dans la formation à l'administration de l'éducation. Les contenus de formation reflètent de plus en plus les résultats des études sur les administrateurs scolaires et sur leur travail.

2.3. Résultats des travaux de la commission ministérielle sur la formation des directeurs d'école secondaire de Guinée (1992)

Pour élaborer ce qu'elle a appelé "référentiel de capacité et de besoins de formation des chefs d'établissement d'enseignement secondaire général", la commission a procédé essentiellement par l'organisation d'un séminaire atelier. Ce séminaire qui a duré trois (3) jours a regroupé, outre les encadreurs et animateurs, trente (30) directeurs d'écoles secondaires générales, cinq (5) cadres de la direction nationale de l'enseignement secondaire et cinq (5) cadres des directions

préfecturales de l'éducation. Le choix de ces participants a surtout tenu compte de leurs expériences.

La principale technique de cueillette des informations pendant le séminaire fut le "groupe à interactions réciproques". Cette technique fait référence à une rencontre conventionnelle, rassemblant dans un même endroit, des participants qui doivent exprimer leurs opinions sur un ou plusieurs sujets décidés au préalable. En effet, quarante participants encadrés par quatre animateurs et un coordinateur, ont travaillé tout au long du séminaire en petits groupes de cinq. Quelquefois, pour faciliter l'expression libre des opinions, les encadreurs ont préféré faire travailler les participants en groupes homogènes: les directeurs d'école ensemble, les cinq cadres de la direction nationale de l'enseignement secondaire ensemble et les cinq cadres des directions préfectorales également ensemble. Les questions posées étaient d'abord répondues en petit groupe, puis les réponses étaient mises en commun en plénière.

Les questions auxquelles les participants ont été invités à répondre tout au long du séminaire sont respectivement les suivantes: "Quelle mission remplit aujourd'hui votre établissement? Quelles devraient être alors les fonctions du directeur d'école? Quelles tâches devrait-il accomplir au quotidien? Quels rôles devrait-il jouer au quotidien? Quelles capacités devrait-il avoir pour accomplir ces tâches et ces rôles?"⁸

⁸. Voir le Plan de formation des chefs d'établissement d'enseignement secondaire général; Gouvernement de Guinée (Ministère de l'enseignement pré-universitaire et de la formation professionnelle; Publications officielles, 1992.

TABLEAU IV

**Référentiel de capacités des chefs d'établissement
d'enseignement secondaire général de la Guinée⁹**

Domaine du savoir: entre autres, le chef d'établissement doit connaître:

- l'organisation administrative de l'État;
- les réalités socio-politiques et économiques de son environnement;
- les statuts de la fonction publique et les statuts particuliers des personnels de l'éducation;
- l'organisation administrative du système éducatif et les textes qui le régissent;
- la déontologie de sa profession;
- les principes généraux de la didactique.

Domaine du savoir-faire: le chef d'établissement doit être capable de:

- analyser, interpréter et expliquer efficacement les instructions officielles;
 - collecter et faire circuler les informations en vue d'une bonne coordination des activités et choisir le mode de communication qui convient (verbale ou écrite);
 - préparer la rentrée scolaire, c'est à dire:
 - . planifier les activités dans le temps;
 - . répartir les tâches et les espaces;
 - . mobiliser et répartir les moyens;
 - . organiser les groupes pédagogiques;
 - . concevoir et élaborer les emplois du temps;
 - . inscrire et orienter les élèves dans les différents profils;
 - préparer la rentrée scolaire, c'est à dire:
 - . évaluer les activités de l'établissement;
 - . communiquer les résultats aux différents partenaires sociaux;
 - . associer les partenaires aux processus de résolution des problèmes et de prise de décision;
 - contrôler, évaluer et noter le personnel;
 - utiliser et exploiter les outils de contrôle (registres divers, dossiers élèves et personnels);
 - quantifier les besoins en personnel, en infrastructure et en mobilier;
 - concevoir et classer les informations;
 - déléguer (savoir pourquoi, comment, quand, quoi, à qui ?);
 - élaborer, conduire et évaluer un projet d'établissement;
 - constituer des équipes et travailler en équipes;
 - analyser une situation et prendre une décision;
-
- analyser et rédiger les documents administratifs (rapport, note de service, circulaire, compte-rendu, etc.);
 - concevoir, élaborer et exécuter un budget;

⁹ Plan de formation des chefs d'établissement d'enseignement secondaire général de la Guinée. MEPUFP, 1992; PP: 6-7.

- motiver les différents partenaires;
- préparer, conduire et exploiter les différents types de réunions (information concertation production...);
- maintenir le matériel, le mobilier et les infrastructures;
- évaluer les performances des élèves et étudier leurs motivations en vue de leur orientation scolaire et professionnelle;
- établir et utiliser les statistiques dans les différents domaines de gestion de l'établissement (personnel, élèves, matériels, etc.);
- établir une relation de conseil;
- constituer des groupes d'élèves en fonction des critères pédagogiques;
- gérer les conflits;
- définir les règles de "jeu" de son l'établissement (règlement intérieur);
- gérer l'hygiène et la sécurité en milieu scolaire;
- observer et écouter autrui, et réagir convenablement face à ses problèmes, ses opinions;
- introduire et gérer des innovations;
- diffuser les informations scientifiques et culturelles;

Domaine du savoir-être: le chef d'établissement doit avoir:

- des attitudes qui traduisent une ouverture d'esprit, une probité morale;
- des attitudes favorables envers la mission éducative et les agents de l'école;
- un sens de responsabilité (veiller à l'application efficace des instructions, des décisions, exercer son autorité...);

En fin, il doit être capable d'allier tous les éléments ci-dessus cités en faisant une heureuse combinaison.

Outre ce séminaire atelier, la commission a utilisé des documents traitant de l'organisation et du fonctionnement des écoles secondaires générales publiques.

Les données recueillies au cours du séminaire atelier, d'une part, et les documents officiels sur la gestion des écoles secondaire en Guinée, d'autre part, ont fait l'objet d'une analyse de contenu pour identifier, en terme de capacités, les objectifs d'un programmes éventuels. En effet, sur la base d'une lecture attentive de ces données, des unités significatives ont été extraites, classées selon leur sens et interprétées.

Les résultats de ce premier travail qui se présente essentiellement sous la forme d'une liste de verbes d'actions, apparaissent dans le tableau IV. Ils sont structurés en savoir, savoir-faire et savoir-être. Sur le plan du savoir, il est indiqué que le directeur d'école secondaire devrait connaître l'organisation administrative de l'État et du système éducatif, des réalités socio-politiques et économiques de l'environnement des écoles secondaires, des statuts de la fonction publique et des statuts particuliers des personnels de l'éducation, de la déontologie de la profession de directeur d'école, et des principes généraux de la didactique.

Au titre du savoir-faire, il apparaît que le directeur d'école devrait avoir des habiletés dans les domaines suivants: analyse, collecte et traitement des informations, planification, organisation, contrôle et évaluation, communication, conduite de réunion, résolution de problèmes, gestion pédagogique, gestion des conflits, gestion matérielle - financière et humaine, gestion des informations scientifiques et culturelles, gestion des innovations, élaboration et gestion des projets, etc.

Au titre des savoir-être, l'accent est mis sur l'ouverture d'esprit, la probité morale, le sens de la responsabilité et des attitudes favorables envers la mission éducative et les agents de l'école.

2.4. Résumé - Synthèse

Dans ce qui précède, il apparaît tout d'abord un lien entre les concepts de besoins, de formation, de compétence, de tâche et de rôle. Ensuite, l'incertitude, l'instabilité, la diversité, la complexité et la pluralité sont des mots qui rendent le mieux compte des caractéristiques du travail et des réalités sur lesquelles travaillent les directeurs d'école.

Au plan méthodologique, certains auteurs ont emprunté la voie de l'observation directe (Pépin, 1985), d'autres celle de l'analyse de contenu des

données invoquées (Barnabé et Laurin, 1973; Dupuis, Barnabé et Laurin, 1973; Laurin, 1974) et d'autres encore celle des enquêtes avec questionnaires (Brassard et al., 1986, Barnabé et Laurin, 1973; Dupuis, Barnabé et Laurin, 1973; Laurin, 1974) pour savoir, les uns, ce que fait un directeur d'école et, les autres, ce qu'il mobilise comme compétences. La voie des enquêtes avec questionnaires s'est basée tantôt sur l'analyse de la littérature, tantôt sur l'analyse de l'emploi par le biais des observations, des entrevues et d'autres techniques (Delphi et groupe de discussion, etc.).

Quand on compare les listes de tâches, de rôles et de compétences, on s'aperçoit qu'elles se ressemblent beaucoup même si les angles d'approche sont différents. En guise d'exemple, l'activité **d'administration du programme d'enseignement** qui apparaît comme tâche chez Dupuis, Barnabé et Laurin (1973) et Laurin (1974) semble correspondre:

- aux compétences de **recueil de données, d'instruction, de programmes d'études, de motivation de l'équipe** chez la National Commission for the Principalship;
- aux compétences de **définition, de promotion et d'évaluation du climat de l'école, de développement du curriculum, de formation du personnel et d'administration pédagogique** chez l'American Association of School Administrators (AASA, 1983);
- et aux thèmes de **supervision pédagogique, de gestion des projets pédagogiques** chez Laurin (1990).

Comme on le voit, la seule différence qu'on peut observer à la suite d'un rapprochement entre les listes de tâches, de rôles et de compétences, réside dans le niveau d'explicitation des listes et dans l'angle de saisie. On n'aurait donc pas intérêt à opposer les listes de tâches, de rôles et de compétences dans une démarche visant la compréhension des compétences d'un directeur d'école même si ces concepts sont différents ainsi qu'il a été démontré plus haut.

Par ailleurs, les listes de compétences ou d'habiletés trouvées dans la littérature comportent des catégories de regroupements qui diffèrent d'une liste à une autre; cela en dépit du fait que certains regroupements comportent des éléments semblables. Aussi, les regroupements par catégories qui apparaissent dans les études de la NASSP et de la National Commission for the Principalship ont, chacune, quelque chose d'arbitraire, dans la mesure où les catégories ou les groupes de compétences ou d'habiletés ne s'excluent pas mutuellement.

Un rapprochement entre, d'une part, les listes de compétences d'un directeur d'école rencontrées dans la littérature et, d'autre part, les résultats de l'étude de la commission ministérielle sur la formation des directeurs d'école secondaire de Guinée (1992), montre qu'il y a quelques compétences qui ne sont pas explicitement évoquées dans ces derniers. Il s'agit du **jugement**, de la **tolérance au stress**, de la **culture générale**, de l'**implication énergique du directeur d'école**, du **politique** et de la **réalisation**.

En revanche, des éléments non moins importants qu'on ne rencontre pas explicitement dans les listes de compétences, apparaissent dans les résultats de l'étude de la commission ministérielle sur la formation des directeurs d'école secondaire de Guinée. Il s'agit des dimensions éthiques qui apparaissent aussi bien dans le domaine du savoir que dans celui du savoir-être (déontologie de la profession, probité morale).

Pour la suite de la présente recherche, nous avons élaboré un référentiel de compétences d'un directeur d'école à la suite de la synthèse de tous les éléments qui apparaissent dans la littérature et dans les résultats des travaux de la commission ministérielle sur la formation des directeurs d'école secondaire générale publique de la Guinée. Ce référentiel, avant d'être présenté à certains acteurs du système éducatif guinéen en vue de mesurer le degré d'importance et de maîtrise

de chacune des compétences qu'il contient, a été soumis au jugement d'experts du département d'études en éducation et d'administration de l'éducation. Il comprend 24 compétences ayant, chacune, un caractère assez général. Ce sont:

1. Recueil et analyse des données

Réunir les données nécessaires auprès de plusieurs sources et selon la démarche appropriée (étude de documents existants, enquête, entrevue, sondages, etc.), et en faire une analyse pertinente.

2. Résolution des problèmes

Identifier les éléments centraux d'une problématique et en déterminer les causes possibles, rechercher un large éventail de solutions, décider et conduire à leur terme les actions entreprises.

3. Jugement

Arriver à une conclusion "logique" basée sur l'information disponible, évaluer de façon critique les informations disponibles.

4. Organisation du pays, du système d'éducation et de leurs législations

Connaître les institutions du pays, les lois, les politiques et les procédures qui concernent l'institution scolaire, et être capable de les appliquer.

5. Valeurs culturelles et philosophiques

Connaître des valeurs véhiculées par la société et les attentes de celle-ci, et être capable d'en tenir compte dans son agir gestionnel.

6. Habiletés politiques

Composer avec l'univers politique et s'assurer le soutien nécessaire à la réalisation des objectifs de son école.

7. Créativité

Avoir un esprit d'initiative, générer et reconnaître des solutions innovatrices dans une situation potentiellement problématique, proposer des idées et des solutions nouvelles adaptées à la situation, et démontrer une originalité dans le choix des politiques et des procédures.

8. Leadership

Inspirer une vision et guider ses collaborateurs vers l'accomplissement d'une tâche, rallier son personnel à sa vision et aux objectifs à atteindre, interagir avec un groupe de façon effective,...

9. Sensibilité

Percevoir les besoins et les soucis personnels des autres, avoir le tact nécessaire quand on a à faire avec des gens aux expériences différentes, faire face à des gens quand ils sont impliqués dans les problèmes émotifs.

10. Gestion de soi

Fonctionner sous pression en faisant face à de l'opposition, dominer le stress et rester soi-même quelles que soient les circonstances.

11. Communication orale

Présenter oralement et de façon claire des faits et des idées.

12. Communication écrite

Exprimer ses idées clairement par écrit, pouvoir écrire de façon convenable pour des auditeurs différents: enseignants, élèves, parents, etc.

13. Motivation de l'équipe

Encourager la participation et l'innovation, et récompenser efficacement les performances réalisées par chaque individu.

14. Délégation

Préciser l'autorité et la responsabilité qu'on délègue ainsi que les limites, fournir les éléments nécessaires (informations, politiques, ressources, etc.) à la réalisation des tâches déléguées, identifier les collaborateurs auxquels déléguer et le temps opportun, assurer un suivi et donner son avis sur les travaux délégués...

15. Conduite de réunions

Organiser, animer et gérer efficacement les différents types de réunions (discussions, négociation, information, etc.)

16. Relations avec l'environnement

Être attentif à ses relations avec les parents - les leaders de la communauté, médias, etc., développer des relations avec le milieu, informer la communauté et susciter sa participation à la vie de l'école.

17. Gestion de l'information

Utiliser les nouvelles technologies de gestion des informations (informatique), classer et utiliser efficacement les informations.

18. Planification et contrôle

Définir des objectifs mesurables, prévoir et établir des priorités à court à moyen et à long terme, développer et gérer des projets éducatifs, élaborer des plans d'action et des programmes de travail, fixer les échéanciers de façon optimale et assurer le contrôle.

19. Gestion du changement

Promouvoir et maîtriser des changements au sein de l'école, susciter la motivation des collaborateurs au changement, les aider à prendre conscience des phénomènes qui peuvent susciter la perception d'une nécessité de changement, les préparer à intégrer le changement et les habituer à vivre des situations de changement.

20. Gestion des ressources matérielles

Organiser les services de soutien, faire assurer l'entretien et la maintenance des équipements (bâtiments, matériel, meubles, etc.), répartir les ressources matérielles, faire l'inventaire de matériels et gérer les stocks.

21. Gestion des ressources financières

Élaborer un budget, le gérer et l'évaluer conformément aux règles de la gestion des finances publiques de l'État et de la budgétisation, établir un bilan - un état des résultats et un rapport financier.

22. Gestion des ressources humaines

Utiliser de façon optimale le potentiel de ses ressources humaines, gérer des situations conflictuelles, établir des ententes claires sur le travail à accomplir, fournir au personnel l'aide et le soutien nécessaire à la réalisation de leurs tâches, encourager et stimuler le développement professionnel de son personnel, mobiliser le personnel le plus compétent, et superviser le travail des autres.

23. Gestion des élèves

Gérer ou faire gérer adéquatement les différents dossiers des apprenants, analyser les besoins scolaires des élèves et de leurs familles, organiser la vie scolaire et parascolaire des élèves dans l'école, et leur apporter une

aide individuelle, élaborer et appliquer un code de conduite, assurer la sécurité physique des élèves et les motiver.

24. Gestion de l'activité éducative

Créer un cadre favorable à l'enseignement et à l'apprentissage, développer et gérer les programmes d'études (leur conception, leur implantation, leur mise en oeuvre et leur évaluation) du milieu et des changements qui se produisent dans le milieu, encourager le perfectionnement des méthodes pédagogiques, établir et gérer les règlements scolaires, etc.

CHAPITRE III
Méthodologie de la recherche

Dans le premier chapitre, nous avons formulé le problème de recherche sur la base d'une présentation et d'un examen du contexte. Avec le deuxième chapitre, nous avons consulté et analysé la littérature concernant les compétences d'un directeur d'école. La synthèse de cette littérature a permis d'élaborer un référentiel provisoire de compétences d'un directeur d'école. Ce référentiel devrait être soumis au jugement de certains acteurs du système d'éducation de Guinée pour mesurer la pertinence des différentes compétences qu'il contient au regard du contexte, et d'identifier, éventuellement, des besoins en formation des directeurs d'école secondaire générale publique. C'est l'objet du présent chapitre.

Avant d'indiquer comment la recherche s'est déroulée, nous avons fait appel à la littérature sur l'analyse des besoins de formation pour des fins d'opérationnalisation. Ainsi, le présent chapitre comprend des précisions sur la méthode d'analyse de besoin utilisée et le déroulement de la recherche.

3.1. Méthode d'analyse de besoin

Pour préciser la méthode d'analyse de besoin utilisée dans la présente recherche, il nous a paru important de partir de la littérature sur l'analyse de besoin. Il s'agit essentiellement de sa définition, de ses méthodes ainsi que de ses étapes. En guise de rappel, le sens de la notion de besoin adopté dans la présente recherche est celui qui la considère comme un construit mental. Mais cette construction mentale est envisagée dans la perspective d'un écart entre une situation telle que les acteurs la perçoivent actuellement et une situation telle qu'ils souhaitent qu'elle soit.

3.1.1. Définition de la notion d'analyse des besoins

Les auteurs s'accordent pour dire que l'analyse des besoins est une partie intégrante du processus de planification. Aussi, elle apparaît comme une démarche

de production d'objectifs pertinents impliquant une prise de décisions (Kaufman, 1972; Kaufman et English, 1979; Nadeau, 1988; Lapointe, 1992; etc.).

Selon Nadeau (1988, p. 182)

"...une analyse de besoins a pour buts d'identifier l'ensemble complet des buts éducatifs et de déterminer leur importance relative. Le résultat devrait faciliter les décisions de type planification, comme le développement et la modification de programmes éducatifs" (p. 182).

Witkin (1984) cité par Nadeau (1988, p. 181) considère comme analyse de besoins

"...toute procédure systématique utilisée pour déterminer des priorités et prendre des décisions eu égard à un programme et à l'allocation de ressources".

Elle ajoute que cette procédure qui se veut à la fois objective et reliée à des valeurs, nécessite la collecte et l'analyse de données provenant de diverses sources et demande la considération de plusieurs points de vue.

Stufflebeam et ses collègues (Stufflebeam et autres, 1980), en soulignant l'importance de ce qu'ils appellent l'évaluation de contexte, au même titre que l'évaluation d'intrants, de processus, ou de produits, montrent que les objectifs du programme eux-mêmes peuvent faire l'objet d'une régulation basée sur la confrontation entre ces objectifs et les besoins de l'environnement que le système de formation est censé rencontrer. Cette évaluation du contexte pose directement la question de la pertinence du système de formation. Ainsi, l'analyse des besoins est considérée par ces auteurs comme une démarche d'évaluation du contexte, c'est à dire, une démarche évaluative par laquelle le concepteur de programme cherche à maximiser la pertinence du système de formation par rapport aux besoins de son environnement qu'il cherche à satisfaire. En d'autres termes, c'est chercher à définir

des objectifs constituant effectivement des réponses pertinentes à des besoins de l'environnement.

Mais définir l'analyse des besoins comme une démarche d'évaluation du contexte a deux implications importantes selon Bourgeois (1991). En effet, selon cet auteur, cela suppose tout d'abord qu'elle soit appréhendée essentiellement comme une démarche de régulation. En ce sens, elle ne se limite plus, comme c'est souvent le cas dans la pratique, à la production initiale d'objectifs de formation pertinents d'un programme en cours de planification. Elle concerne aussi la régulation des objectifs actuels du programme réalisé ou en cours de réalisation. L'analyse des besoins est donc un processus récurrent, qui a son sens à tous les stades de développement d'un projet de formation.

Une autre implication est que l'analyse des besoins devient un processus d'évaluation finalisé par une prise de décision. Analyser les besoins, ce n'est pas seulement déterminer les critères de pertinence des objectifs, c'est aussi évaluer effectivement la pertinence de ces objectifs en vue de prendre une décision, ajoute Bourgeois.

Pour Barbier et Lesne (1977), l'analyse des besoins de formation est une pratique qui consiste à traduire dans le champ de la formation des objectifs produits antérieurement dans le champ du travail et des activités quotidiennes des individus. Ils définissent le champ du travail et des activités quotidiennes des individus comme celui

"... des phénomènes relatifs à l'exercice d'un travail ou plus généralement à la mise en oeuvre par des individus concrets de certaines compétences, qualifications, capacités dans les activités sociales" (p. 24)

Ils précisent que ce n'est pas dans ce champ que s'effectuent les activités de formation, mais c'est par rapport à lui qu'elles prennent leurs significations, puisque

précisément elles ont pour raison d'être de produire ou de reproduire ces compétences, qualifications et capacités. Ainsi, pour ces auteurs, il n'y a besoin de formation que lorsque, d'une part, il y a véritablement un ancrage du processus dans le champ du travail et des activités quotidiennes des individus et, d'autre part, il y a une réelle ouverture du processus de production des objectifs.

L'ancrage de l'analyse dans le champ du travail et des activités quotidiennes que Bourgeois (1991) appelle champ socio-professionnel est possible grâce au travail d'élucidation des objectifs socio-professionnels par rapport auxquels les objectifs de formation peuvent prendre leur sens. Le caractère ouvert du processus de production des objectifs inducteurs de formation, lui, est possible lorsqu'au départ du processus, l'analyste se débarrasse de toute idée préconçue quant aux objectifs et moyens d'action qui pourraient paraître comme les plus importants au terme de l'analyse.

S'inspirant des travaux de Barbier et Lesne (1977), Lapointe (1992, p. 40) utilise l'expression "conceptanalyse" des besoins pour parler de l'étude des besoins. En effet, selon lui,

"Cette double signification du concept, l'une présumant l'existence objective d'un besoin, sa disponibilité à l'analyse, et l'autre admettant son caractère subjectif, sa non disponibilité à l'analyse, devrait nous conduire à utiliser selon les circonstances les expressions analyse de besoins ou conception de besoins. Mais étant donné que ces deux processus sont bien imbriqués l'un dans l'autre, nous utiliserons l'expression **conceptanalyser** les besoins". (Lapointe, 1992, p. 40)

Il ajoute que "l'analyse postulant l'existence objective, autonome, indépendante et stable d'un besoin, favorise l'aboutissement à un consensus". (Lapointe, 1992, P. 40).

L'analyse des besoins de formation est donc un processus de production d'objectifs pertinents. La pertinence des objectifs requiert l'ancrage du processus

dans le champ socio-professionnel pour lequel la formation est censée préparer. Cela signifie la prise en compte, à la fois, des réalités objectives et subjectives de l'environnement dans lequel les futurs formés devront travailler. La dimension subjective qui apparaît, à nos yeux, l'élément central d'une analyse de besoin, consiste à mesurer les opinions et les attitudes des acteurs directement et indirectement concernés.

3.1.2. Méthodes d'analyse de besoins de formation

Il existe plusieurs classifications de méthodes d'études de besoins. Les différentes classifications n'utilisent pas nécessairement les mêmes critères.

3.1.2.1. Classification de Barbier et Lesne (1986)

Barbier et Lesne (1986), identifient trois méthodes d'analyse de besoins:

- une organisation produit des objectifs précis en matière de qualification et d'emploi et tente de les traduire en termes de formation; cela en tenant pour acquis que les employés ne remettront pas en cause ces objectifs;
- des objectifs en matière de formation ne s'imposant pas de manière directe à l'organisation; la participation des intéressés à la production des objectifs de la formation se révèle nécessaire;
- une organisation admet explicitement que les organisations des employés (le syndicat par exemple) aient des responsabilités dans l'analyse des besoins.

Ce qui fonde cette classification, c'est le critère d'appartenance de la responsabilité dans l'analyse des besoins en formation. Autrement dit, qui doit analyser les besoins en formation? S'agit-il de l'organisation à travers ses administrateurs ou ses propriétaires? S'agit-il des acteurs devant suivre la formation qui découlera de l'analyse? S'agit-il des représentants de ces acteurs ou s'agit-il d'une responsabilité partagée conjointement par ces différents groupes d'acteurs?

3.1.2.2. Classification de Viviane De Landsheere (1992)

De Landsheere (1992) identifie, elle aussi, trois méthodes d'évaluation des besoins qui seraient couramment utilisées: les études documentaires, les études de desiderata et les études d'écarts.

Au titre des études documentaires, il s'agit de l'analyse des documents officiels (lois, règlements, circulaires, etc.), des programmes antérieurs, de la littérature scientifique et des principales publications relatives aux grands problèmes culturels contemporains. Une attention est aussi accordée aux documents émanant de groupes ou de syndicats. En un mot, il s'agit de consulter un maximum de sources afin d'y discerner les valeurs dominantes de la société, les besoins, les intérêts manifestés et les buts ou objectifs proposés.

L'analyse documentaire est souvent complétée par les études de desiderata. Celles-ci se font au moyen d'interviews auprès des interlocuteurs tenus pour témoins privilégiés ou par sondages d'opinion.

De leur côté, les études des écarts ont pour objet de déterminer ce qui sépare un état actuel d'un état désiré.

La classification de De Landsheere (1992) s'appuie, d'une part sur le critère "sources d'information" et d'autre part, sur le processus menant aux besoins. Sous l'angle des sources d'information, la question est de savoir où nous devrions trouver les informations devant faire l'objet d'analyse. L'auteur identifie deux sources: (1) les documents existants ou l'analyse du contexte de l'organisation et (2) les perceptions, représentations et intérêts des acteurs concernés, recueillis au moyen des entrevues. Du côté du processus, De Landsheere parle de l'étude des écarts comme troisième méthode d'analyse de besoins. La question qui se pose à ce niveau est de savoir comment arrive-t-on aux besoins. La réponse aussi simple que

complexe consiste à dire qu'une fois les situations désirée et actuelle connues, on extrait les écarts.

3.1.2.3. Synthèse présentée par Nadeau (1988)

Nadeau (1988) présente ce qu'il appelle la synthèse des méthodes d'analyse de besoin. Dans cette synthèse, il relève l'existence de trois méthodes d'analyse de besoins: la méthode inductive, la méthode déductive et la méthode classique. La différence entre ces méthodes se situerait au niveau du point de départ du processus utilisé pour la formulation des buts et des objectifs éducationnels.

- Méthode classique

Par cette méthode on part des énoncés vagues, généraux et globaux de buts ou d'intentions, pour passer directement au développement de programmes éducationnels, lesquels sont ensuite implantés, puis évalués. Habituellement, aucune de ces quatre étapes n'est accomplie à partir de données empiriques.

Les auteurs situent ses avantages au niveau de l'économie du temps, d'efforts, d'énergie ou d'argent. Cependant, sa validité est douteuse, pour ne pas dire inexistante.

- Méthode inductive

Cette méthode tire son origine de l'idée que les buts, les attentes et les résultats de l'éducation sont obtenus des membres de groupes et de sous-groupes sociaux d'une communauté et que le programme est basée sur ces données. Dans un premier temps, on recueille des informations quant aux comportements actuels du public-cible; dans un deuxième temps, les comportements identifiés sont compilés et répartis par domaines; dans un troisième temps, les comportements compilés sont soumis au jugement des acteurs; et à la suite de ce jugement, les

objectifs sont formulés, énoncés et révisés. L'instrument souvent utilisé à la troisième étape est le questionnaire. À l'aide de cet instrument l'importance des buts est jugée sur une échelle donnée. L'ensemble des jugements sert à déterminer les dimensions prioritaires.

Pour produire les énoncés de buts, plusieurs techniques peuvent être utilisées dépendant de la signification qu'on donne à la notion de besoin et de l'approche adoptée: technique Delphi, incident critique, groupe nominal, groupes de discussions, entrevues, etc. (voir Lapointe, 1992).

L'avantage rattaché à cette approche est celui qui est associé à sa rigueur pour la cueillette des données empiriques; elle est basée sur les attentes et les perceptions des acteurs.

- Méthode déductive

Cette dernière procède en sens contraire par rapport à la méthode inductive. Elle part des énoncés de buts et d'objectifs existants pour déboucher sur un programme éducatif. Le point de départ consiste à identifier et à sélectionner les buts éducatifs existants. Les agents ou les partenaires de l'éducation utilisent ces listes dans le but d'en déterminer l'utilité, l'exhaustivité et la précision. De ces listes sont dérivés les buts éducatifs et des données sont recueillies afin de déterminer l'existence d'écarts.

Par la suite, il s'agit de développer des mesures critériées représentatives de certains comportements. Enfin, il s'agit de s'enquérir auprès des partenaires du système éducatif des changements à y apporter.

Ses avantages seraient dans sa validité, sa rapidité et sa simplicité. Par contre, le fait de partir d'une liste préétablie de buts et d'objectifs peut représenter une faiblesse.

Dans cette synthèse que présente Nadeau (1988), c'est la question du processus qui semble être soulevée. Elle semble reposer sur la question de savoir comment devrions-nous procéder pour formuler les objectifs inducteurs de formation?

En guise de résumé, il ressort que plusieurs méthodes sont possibles dans l'analyse des besoins de formation. Des classifications ci-dessus, il apparaît, tout d'abord, le fait que les critères utilisés varient d'un auteur à un autre. Ensuite, chacune des classifications soulève implicitement un problème majeur rencontré dans la démarche d'analyse de besoins.

Prise dans leur ensemble, les différentes classifications sont complémentaires. En effet, en tant que processus, l'analyse des besoins rencontre à la fois les problèmes liés aux sources d'information à explorer et aux personnes pouvant participer au processus. Le choix d'une méthode ou d'un groupe de méthodes peut dépendre de plusieurs facteurs, dont la conception qu'on a de l'individu, la conception qu'on a de l'organisation, la signification qu'on donne à la notion de besoin, et des objectifs qu'on veut atteindre, etc. Une conception qui ne reconnaît pas à l'organisation une existence en soi et qui considère l'individu comme un acteur autonome aurait tendance à s'appuyer davantage sur les perceptions et les intérêts des différents acteurs, et à reconnaître à ceux-ci la responsabilité conjointe dans la démarche d'analyse des besoins en formation; quitte à chercher des compromis par le biais de la négociation. En revanche, une conception qui reconnaît à l'organisation une existence en soi et qui considère l'individu comme devant surtout ou uniquement se comporter en fonction de ce qu'on attend de lui aurait tendance à procéder autrement. Les opinions des administrateurs ou des supérieurs seraient prépondérantes et on aurait tendance à se limiter à l'analyse de l'environnement de l'organisation à travers l'étude des documents existants.

Dans cette recherche, nous utilisons à la fois les méthodes inductive et déductive. Notre démarche repose sur la conception qui considère l'organisation comme n'ayant aucune existence en soi. À la suite de Brassard (1994), nous la considérons comme un ensemble d'interactions par lesquelles les différents acteurs tentent de réaliser leurs objectifs, de satisfaire leurs intérêts et d'influer la situation en leur faveur.

3.1.3. Étapes d'une analyse de besoins de formation

Que la méthode d'analyse de besoins soit inductive ou déductive, deux étapes principales se dégagent du processus. Chacune de ces étapes comporte des sous-étapes. En effet, la première est l'étape d'élucidation selon Bourgeois (1991) ou de pré-conceptanalyse selon Lapointe (1992). Selon les mêmes auteurs, la seconde étape est celle de validation ou de conceptanalyse.

La première étape peut varier selon la méthode qui sert de porte d'entrée dans la démarche (inductive ou déductive). Cependant, la deuxième étape se déroule de la même façon pour les deux méthodes selon Lapointe (1992). Le questionnaire est l'instrument de cueillette de données le plus souvent utilisé au cours de cette seconde étape.

La première étape comprend les sous-étapes suivantes: 1) la définition de la situation problématique et sa traduction en terme d'hypothèses générales, 2) la détermination des limites de l'analyse, 3) la définition des variables qui feront l'objet d'analyse et 4) la validation de la banque de variables (Lapointe, 1992; Nadeau, 1988).

La seconde étape elle comprend, selon Lapointe (1992, p. 198):

- la détermination et la description des populations ou des échantillons auprès de qui les données seront recueillies;

- l'établissement et la description des indicateurs et des techniques de mise en priorité des besoins;
- l'adoption, l'adaptation ou la création, la validation et l'administration d'une ou plusieurs techniques ou encore d'un ou plusieurs instruments nécessaires pour mesurer les situations désirables, actuelle ainsi que les écarts pouvant exister entre les deux;
- le dépouillement, la saisie et le traitement des données recueillies;
- l'établissement et la description des statistiques, des recoupements des approches de mise en priorités de besoins, et du système nécessaire au traitement des données;
- l'analyse, l'interprétation des résultats du traitement et la rédaction des recommandations qui en découlent.

Par rapport à notre recherche, les chapitres consacrés respectivement à la problématique et au cadre conceptuel et théorique correspondent à la première étape, tandis que ceux traitant de la méthodologie, des résultats et de leurs discussions, à la seconde étape.

Sur la base de ce qui précède, nous dirons que la méthode d'analyse de besoin utilisée dans la présente recherche est d'abord inductive en ce sens qu'elle est, comme nous l'avons précisé dans les Chapitres I et II, la suite du processus amorcé depuis 1992; processus dont les résultats de la première étape apparaissent dans le Tableau IV. Elle est aussi déductive dans la mesure où une revue de la littérature sur les compétences d'un directeur d'école aura aussi contribué à construire le référentiel de compétences qui apparaît à la fin du deuxième chapitre. Toutefois, bien que ce référentiel soit déjà assez étoffé, nous avons choisi de réaliser quelques entrevues semi-directives aux côtés du questionnaire qui reste le principal instrument de collecte des données. La triangulation qui est ainsi rendue possible par ce choix a permis d'enrichir l'analyse.

3.2. Déroulement de la recherche

Conformément aux deux étapes d'analyse de besoin identifiées par Lapointe (1992) et Bourgeois (1991), cette recherche comprend:

- les démarches ayant abouti à la construction du référentiel de compétences d'un directeur d'école (voir conclusion du Chapitre II);
- le choix et la construction des instruments de collecte des données;
- les démarches de sélection des populations et des échantillons;
- les indicateurs et les techniques de mises en priorité des besoins;
- les démarches de collecte des données;
- et les démarches de traitement des données, d'analyse et d'interprétation des résultats.

3.2.1. Démarches ayant abouti à la construction du référentiel de compétences d'un directeur d'école

Le cadre de référence de nos questionnaires a été construit à partir d'une synthèse critique de deux éléments:

- le référentiel de capacité d'un chef d'établissement d'enseignement secondaire général public de Guinée (voir Tableau IV);
- les listes de tâches, de rôles et d'habiletés ou de compétences inventoriées dans la littérature.

Comme nous l'avons souligné dans le premier chapitre du présent texte, cette recherche est la continuation et le complément du processus amorcé en 1992; processus dont le résultat aura été jusque là le référentiel de capacité des chefs d'établissement d'enseignement secondaire général de la Guinée. Ce référentiel résulte de l'analyse des textes qui définissent les fonctions et les responsabilités des directeurs d'école secondaire de Guinée, de celle des textes qui régissent le fonctionnement internes des écoles et les relations entre elles et le milieu, et de celle des données recueillies à l'occasion du séminaire atelier d'analyse de poste. En un

mot, ce référentiel est le résultats d'un processus d'élucidation des objectifs socio-professionnels par rapport auxquels les objectifs de formation éventuelle prendront leur sens. Selon Bourgeois (1991, p. 24), le processus d'élucidation des objectifs socio-professionnels est antérieur à la production des objectifs de formation.

En plus des résultats des travaux de la commission ministérielle sur la formation des directeurs d'école secondaire générale, nous avons pensé que l'exploration pertinente de la littérature et de ce qui prévaut ailleurs en matière de formation des directeurs d'école, pouvait nous permettre d'élargir notre compréhension des compétences d'un directeur d'école. Ainsi, nous avons inventorié dans la littérature des listes-synthèses de tâches, de rôles et d'habiletés ou de compétences d'un directeur d'école. La mise en commun de tous ces éléments nous a permis de construire le référentiel de compétences qui a servi de cadre de référence à nos questionnaires. Ce référentiel est présenté à la fin du Chapitre II.

3.2.2. Choix et construction des instruments de collecte des données

Suite à la mise au point du référentiel, nous avons procédé au choix et à la construction des instruments de collecte des données. Nous avons choisi d'utiliser deux démarches complémentaires: l'envoi des questionnaires et la conduite des entrevues semi-dirigées.

3.2.2.1. Questionnaires

Le questionnaire a été choisi en raison de l'opportunité qu'il offre de consulter un très grand nombre d'acteurs et des coûts relativement peu élevés qu'il exige. C'est aussi l'instrument le plus souvent utilisé au cours de la phase de validation dans l'analyse des besoins, selon Lapointe (1992). Nous nous sommes inspirés des

exemples de questionnaires d'analyse de besoin présentés par Lapointe (1992) et nous avons adopté la forme du questionnaire utilisé par Dupuis et al. (1989).

Les questionnaires ont été structurés en deux sections. La première section a été construite essentiellement sur la base du projet de référentiel de compétences d'un directeur d'école, qui clôture le deuxième chapitre du présent texte. Comme nous l'avons déjà dit, ce référentiel a été construit à partir des résultats des travaux de la commission ministérielle sur la formation des directeurs d'école secondaire de Guinée et de la synthèse de la littérature sur les tâches, les rôles et les compétences d'un directeur d'école. Ces éléments ont donc servi de cadre de référence à une partie de cette première section des questionnaires.

Aussi, conformément au souci de comprendre des significations que des acteurs rattachent à la fonction de directeur d'école, la première section des questionnaires comporte deux questions ouvertes qui sont :

- la formation des directeurs d'école devrait-elle aboutir à la création d'un corps y afférent, différent de ceux des enseignants ?
- la gestion quotidienne dépend-elle beaucoup plus d'une démarche rationnelle ou de l'intuition du gestionnaire ?

Posées dans une perspective exploratoire, ces deux questions sont inspirées par deux débats actuels : celui sur le caractère rationnel ou intuitif de la gestion (voir Payette, 1988) et celui sur la professionnalisation de la fonction de directeur d'école¹. Ces débats ont donc servi de cadre de référence à ces questions. Nous pensions que le fait de poser les questions ainsi, qui est une façon **d'aller à la pêche**, pouvait permettre aux participants d'exprimer leur conception de la fonction de directeur d'école.

¹ Voir Revue des échanges 1987 (volume 4, n° 2) et 1995 (volume 12, n° 4 et volume 13, n° 1)

Les réponses aux questions de la première section devraient, entre autres:

- traduire les convictions personnelles des répondants par rapport à ce qu'un directeur devrait être capable de faire pour que l'école fonctionne bien;
- indiquer le plus sincèrement possible le degré de maîtrise de chacune des compétences par les enseignants et les directeurs d'école;
- tenir compte des caractéristiques particulières du milieu dans lequel travaille chacun des répondants;
- et indiquer les attentes des répondants en regard des implications d'une formation éventuelle.

Les 24 compétences contenues dans le référentiel proposé ont été présentées aux répondants comme pouvant être exercées par le directeur lui-même ou par ses adjoints sous sa direction ou encore par le directeur mais en association avec d'autres personnes (voir lettre d'introduction des questionnaires de collecte des données - Annexe I).

Les questionnaires qui ont été utilisés varient selon les groupes de répondants. En effet, le questionnaire destiné aux supérieurs des directeurs d'école visait essentiellement à mesurer "ce qui devrait être". Celui-ci a été mesuré à travers l'importance rattachée aux compétences au regard du contexte et selon les perceptions des répondants.

Les questionnaires destinés aux directeurs d'école, à leurs adjoints et aux enseignants ont mesuré, à la fois, "ce qui devrait être" et "ce qui est". Pour mesurer "ce qui devrait être", les questionnaires demandaient aux participants d'indiquer le degré d'importance qu'ils accordent à chacune des compétences. La mesure de "ce qui est", s'est faite à travers le degré de maîtrise actuel de chacune des compétences par les enseignants et les directeurs d'école. Nous avons mesuré «ce qui est» à travers le questionnaire destiné aux enseignants pour deux raisons. La première se rapporte aux conditions de nomination d'un directeur d'école. En effet, selon la réalité en cours dans le système il suffit d'être un bon enseignant pour être

nommé, au besoin, directeur d'école. Dans cette perspective, tous les enseignants sont potentiellement les directeurs de leurs écoles. La seconde concerne l'expérience dans la direction d'école de certains enseignants. La grande mobilité au niveau de la fonction de directeur d'école fait que nombreux sont des enseignants qui ont déjà été directeurs d'école.

La seconde section comporte des questions d'ordre socio-démographique et professionnel: l'âge, le sexe, la fonction, l'ancienneté dans la fonction de direction d'école, l'ancienneté au sein de l'école, l'ancienneté dans la profession enseignante, le niveau de scolarité, la situation géographique de l'école, l'effectif des élèves, l'existence d'une association de parents d'élèves, la formation à la fonction de direction d'école, etc. Ces caractéristiques socio-démographiques et professionnelles sont celles qui sont généralement prises en compte dans les études de besoin (voir Lapointe, 1992), de rôles et de tâches des directeurs d'école (voir Kulmatycki et mongomeri, 1993 ; Smith, Maher et Midgley, 1992 ; Blank, 1987 ; Baudoux, 1987, Brassard et al., 1986).

Les questions d'ordre socio-démographique et professionnel avaient pour objectif de vérifier si le degré d'importance et le degré de maîtrise de chaque compétence varient selon les caractéristiques des répondants et les caractéristiques de leur environnement.

Par ailleurs, les consignes qui sont contenues dans chaque questionnaire avaient pour but d'aider les répondants à saisir, en détail, le type d'informations recherché et le style de réponses souhaité. Ces consignes précisent les objectifs de la recherche ainsi que les mesures prises pour le respect de l'éthique.

Selon le groupe de répondants concerné, le nombre de questions d'ordre socio-démographique varie. Par exemple, les questions liées à la taille des écoles, au type d'école et à la présence ou pas d'une association de parents d'élèves ont

été posées aux directeurs d'école et à leurs adjoints alors qu'elles n'ont pas été posées aux supérieurs et aux enseignants.

Les questionnaires ont été validés auprès de quinze (15) personnes. Certaines ont été sollicitées pour leurs connaissances et leurs expériences dans le domaine de l'administration de l'éducation et d'autres pour leurs connaissances du milieu auquel s'applique la recherche. Ainsi, parmi les quinze (15) personnes, il y a cinq professeurs du Département d'études en éducation et administration de l'éducation (Université de Montréal) - trois étudiants au doctorat et deux étudiants en maîtrise du même département, et cinq étudiants guinéens en maîtrise ou au doctorat en éducation. Parmi les étudiants en maîtrise et au doctorat en administration de l'éducation, trois sont d'origine africaine. L'objectif de cette validation était de s'assurer de la clarté, de la pertinence, de l'exclusivité et de l'exhaustivité des compétences, et de la neutralité des questions. La fidélité des jugements inter-juges a été vérifiée grâce à l'extraction des coefficients de variation².

Au plan statistique, les résultats des jugements de douze³ juges montrent non seulement des degrés très élevés de clarté et de pertinence de chacun des énoncés de compétences, mais aussi, de forts degrés de consensus entre juges. En effet, pour la clarté, les moyennes obtenues par les énoncés de compétences sont comprises entre 3,43 et 3,92, les écart-types varient entre 0,29 et 0,44, et les coefficients de variation vont de 7,40 à 12,83. En ce qui concerne la pertinence, les moyennes obtenues sont comprises entre 3,53 et 3,92, les écart-types varient entre 0,29 et 0,43, et les coefficients de variation vont de 7,40 à 11,90 (voir Annexe II).

² Selon Lapointe (1992), un coefficient de variation (CV) :

- inférieur ou égal à 15, traduit une bonne homogénéité ;
- supérieur à 15 mais inférieur à 30, traduit une homogénéité moyenne ;
- et supérieur ou égal à 30, exprime une homogénéité faible.

³. Trois des cinq professeurs sollicités se sont limités aux commentaires et aux suggestions. Ils n'ont donc pas rempli la feuille de réponses sur laquelle devraient être jugées la clarté et la pertinence, chacune sur une échelle de un à quatre.

Les commentaires et les suggestions des personnes sollicitées ont permis, tout d'abord, d'enrichir des questions d'ordre socio-démographique et professionnel. Ensuite, ils ont permis de reformuler les énoncés de compétences de manière à les rendre plus clairs à la compréhension des répondants.

3.2.2.2. Entrevue semi-dirigée

Pour comprendre davantage les résultats qui sont sortis du traitement des données des questionnaires, la recherche a aussi procédé par des entrevues auprès de certains répondants. Celles-ci se voulaient semi-structurées et se sont faites conformément à un aide-mémoire (grille d'entrevue) qui a été préparé à cet effet (voir Annexe III). Le cadre de référence de cette grille est d'abord la synthèse de la littérature sur les tâches, les rôles et les compétences d'un directeur d'école. Ensuite, il est le résultat des travaux de la commission ministérielle sur la formation des directeurs d'école secondaire de Guinée. Enfin, il est représenté par le débat sur la professionnalisation de la fonction de directeur d'école et par celui sur les conceptions de la gestion (voir Payette, 1988).

Les entrevues ont été enregistrées sur bandes magnétiques avec l'accord des participants. Un journal de bord a été tenu. Dans ce journal, nous avons noté essentiellement les circonstances qui ont entouré les entrevues.

À travers les entrevues, nous avons cherché à:

- obtenir d'autres visions des acteurs sur le sujet en vue de maximiser notre compréhension des compétences d'un directeur d'école;
- identifier des raisons qui fondent l'importance accordée à chacune des compétences d'un directeur d'école;
- et explorer l'univers stratégique des acteurs sur l'idée de formation des directeurs d'école, sur la nature de cette formation et sur la signification de la fonction et du travail d'un directeur d'école.

Les données complémentaires obtenues grâce à ces entrevues ont permis de mieux comprendre les résultats des données recueillies à partir des questionnaires et les contextes dans lesquels travaillent les directeurs d'école secondaires de Guinée. Aussi, elles ont offert la possibilité de trianguler⁴ différents types de données.

3.2.3. Démarches de sélection des populations et des échantillons

3.2.3.1. Conditions de sélection

L'une des raisons qui a motivé la poursuite de cette recherche est de permettre la participation d'un nombre plus large et plus diversifié d'acteurs directement et indirectement concernés par la définition des compétences d'un directeur d'école secondaire générale publique de la Guinée. Ainsi, le choix des participants devait obéir à un certain nombre de conditions, dont:

- impliquer des acteurs ayant la capacité et la qualité de fournir des informations pertinentes;
- et, dans la mesure où l'analyse des besoins en vue d'un programme de formation a un enjeu politique évident, maximiser les chances de mise en oeuvre du projet de formation et identifier des éléments sur lesquels les acteurs pourraient consentir à un changement éventuel en impliquant les principaux acteurs concernés.

Au regard de ces conditions, trois groupes de population ont fait l'objet d'enquête. Ce sont des supérieurs⁵, des enseignants et des directeurs d'école et leurs adjoints.

⁴. Selon Van der Maren (1993), il s'agit du fait de recouper une forme ou une source de données par d'autres (au moins deux) afin d'évaluer la précision obtenue ou les limites de la confiance à accorder à chacune (P:4-3).

⁵. Dans le présent texte, sont désignés sous le titre de "supérieurs", tous les acteurs du système dont les attributions les placent en position d'autorité par rapport aux directeurs d'école,

Pour choisir nos échantillons à l'intérieur de ces trois populations, nous avons également tenu compte d'un certain nombre de conditions. En effet, le choix des participants a tenu compte de la diversité des réalités. Il s'agissait, tout d'abord, de faire en sorte que les participants proviennent à la fois des deux niveaux du cycle secondaire général (collège et lycée), des centres semi-urbains et urbains, et des milieux ruraux, et des écoles de petite - moyenne et grande dimension. Ensuite, le choix des zones a été fait de telle sorte que les quatre régions naturelles du pays soient représentées. Enfin, les caractéristiques socio-démographiques et professionnelles (sexe, âge, ancienneté, etc.), des échantillons devraient traduire la diversité de chacune des populations enquêtées.

Les conditions de sélection des échantillons s'inscrivent dans le cadre des questions complémentaires aux trois questions spécifiques de la première question principale. En guise de rappel, ces deux questions sont les suivantes:

- existe-t-il des rapports entre les caractéristiques des participants (y compris celles de leur environnement) et l'importance rattachée à chacune des compétences?
- existe-t-il des rapports entre les caractéristiques des enseignants et des directeurs d'école participant (y compris celles de leur environnement) et la maîtrise qu'ils déclarent des compétences?

En plus, nous devons, bien entendu, tenir compte des moyens dont nous disposons et des difficultés propres aux caractéristiques du milieu. Parmi les difficultés propres aux caractéristiques du milieu, il faut en noter deux principales. La première est consécutive au manque d'un service postal fiable dans le pays. Hormis quelques supérieurs, les membres des populations ciblées n'ont pas d'adresse postale et téléphonique. Cette difficulté nous obligeait à effectuer le déplacement en

que cette autorité soit hiérarchique ou fonctionnelle.

direction de chacun des participants pour distribuer et récupérer les questionnaires. Liée à la première, la seconde difficulté concerne l'accessibilité de certaines localités à l'intérieur des différentes régions.

Au regard des conditions de sélection des échantillons ci-dessus définies, le type d'échantillonnage idéal pour notre recherche aurait dû être l'échantillonnage stratifié. Cet échantillonnage qui relève du principe du hasard, combine l'échantillonnage théorique avec le hasard. Par cet échantillonnage, selon Van der Maren (1993) on divise préalablement la population en strates à partir des caractéristiques pertinentes au plan théorique ou selon quelques principes pragmatiques. Ensuite, on effectue dans chaque strate le tirage au hasard pour sélectionner l'échantillon. Cependant, compte tenu des difficultés évoquées ci-dessus, nous n'avons pas toujours été capable d'utiliser ce type d'échantillonnage; ce qui représente une limite non moins importante. Tous les acteurs n'ont pas eu les mêmes chances de faire partie de l'échantillon. Nous avons concilié les conditions de sélection des échantillons avec nos moyens et les contraintes du milieu. Néanmoins, nous avons obtenu des répondants de toutes les régions naturelles, la plupart habitant des endroits qui nous étaient facilement accessibles.

Par ailleurs, étant donné que nous avons utilisé deux instruments de collecte des données, nous avons choisi un échantillon pour chaque instrument. Ainsi, nous présentons tout d'abord chacune des populations suivie de l'échantillon pour le questionnaire; ensuite, l'échantillon pour l'entrevue.

3.2.3.2. Populations et échantillons pour le questionnaire

3.2.3.2.1. Population et échantillon des supérieurs

Les supérieurs font partie du corps des inspecteurs. Celui-ci comprend les cadres des administrations centrale, régionale et préfectorale du ou des ministère(s) chargé(s) de l'enseignement pré-universitaire et de la formation professionnelle.

Nous avons surtout ciblé ceux des inspecteurs qui sont directement concernés par les questions de l'enseignement secondaire général. Ce sont:

- les chefs de services communaux de l'éducation (DCE), au nombre de cinq dont une femme;
- les directeurs préfectoraux de l'éducation (DPE), au nombre de 33 dont une femme également;
- le directeur de l'éducation de la ville de Conakry (un homme);
- les inspecteurs régionaux de l'éducation (IRE), au nombre de sept (tous des hommes);
- et des cadres de l'Inspection générale de l'éducation, de la Direction nationale de l'enseignement secondaire général et du service de développement des ressources humaines et de l'éducation qui sont particulièrement chargés de la formation des personnels enseignants et d'encadrement pédagogique de l'enseignement secondaire général, et de la formation en administration scolaire. Nous avons estimé le nombre de ces cadres à seize (16), dont trois femmes.

Selon leur région, 6 sont dans la ville de Conakry, 16 dans l'administration centrale du ministère chargé de l'enseignement pré-universitaire (autre), 10 dans la région côtière, 12 dans la région montagneuse du Fouta, 11 dans la savane soudanaise et 7 dans la région forestière. Les données statistiques que nous avons obtenues auprès du Service de statistique et de planification du ministère de l'Éducation ne comprenaient pas d'éléments concernant l'âge et l'ancienneté de la population des supérieurs.

L'échantillon des supérieurs est composé des acteurs qui étaient à notre portée. Il comprend la presque totalité des supérieurs qui se trouvaient dans les endroits visités. Les 40 qui ont effectivement retourné les questionnaires constituent 66,67% de la population. À l'intérieur de ce groupe des supérieurs, on constate à travers le Tableau V une grande diversité. Comme nous le voyons à travers ce tableau, les caractéristiques de l'échantillon correspondent passablement à celles de la population des supérieurs. À titre d'exemple, les femmes constituent 8,07% de

la population des supérieurs; et parmi ceux qui font partie de l'échantillon de cette recherche, 7,5% sont des femmes. Par rapport à leur fonction et à leur région, la situation est presque la même.

Tableau V
Population* et échantillon des supérieurs

Caractéristiques	Population	%	Échantillon	%
1. Sexe				
Masculin	57	91,93	37	92,50
Féminin	5	8,07	3	7,50
2. Âge				
44 ans et moins			15	37,50
45 ans et plus			25	62,50
3. Fonction				
DCE	5	8,06	5	12,50
DPE	33	53,22	18	45,00
IRE	8	12,91	6	15,00
Autre	16	25,81	11	27,50
4. Ancienneté				
14 ans et moins			19	37,50
15 ans et plus			21	62,50
5. Région				
Région de Conakry	6	9,68	6	15,00
Basse Guinée	10	16,13	11 ¹	27,50
Moyenne Guinée	12	19,35	4	10,00
Haute Guinée	11	17,74	4	10,00
Guinée Forestière	7	11,29	6	15,00
Autre	16	25,81	11	27,50

* Source : SSP (1994-1995)

¹ Le 11^e participant de la Basse Guinée est plutôt un adjoint à un des directeurs préfectoraux de l'éducation. Ce qui fait que l'échantillon paraît supérieur à la population

3.2.3.2.2. Population et échantillon des enseignants

Selon le Service de statistiques et de planification du ministère de l'Éducation nationale (SSP: 1994-95), il y a 3128 enseignants du secondaire général en Guinée. Dans cette population, seulement 344 sont du sexe féminin, soit 11,00% (voir Tableau VI). Le corps des professeurs du Collège compte 37,47% et celui des professeurs du Lycée, 62,53%. Cependant, l'appartenance au corps des professeurs du Lycée ne signifie pas que ceux-ci enseignent tous dans les lycées. C'est ainsi que 70% des enseignants du secondaire général évoluent dans les collèges et 30% dans les lycées. La répartition des enseignants sur secondaire général selon l'ancienneté, l'âge et la région apparaît dans le Tableau VI.

Pour la population des enseignants, notre objectif était de faire participer quelques uns dont les écoles avaient été choisies. Le choix d'une école présupposait la participation de son directeur. Nous voulions savoir, tout d'abord, si les enseignants avaient la même perception de l'importance des compétences qui leur étaient proposées que leurs directeurs d'école. Ensuite, étant donné qu'ils constituent le bassin des futurs directeurs d'école secondaire, ceci au regard des textes en vigueur, nous voulions avoir une idée de la maîtrise qu'ils déclarent des compétences d'un directeur d'école. Ainsi, pour choisir des enseignants, l'unité d'échantillonnage fut l'école. En effet, dans chaque préfecture visitée, nous avons choisi des écoles aussi bien en milieu semi-urbain (chef-lieu de préfectures) qu'en milieu rural (chef-lieu de sous-préfectures), selon un échantillonnage stratifié. Sur les 170 questionnaires distribués, nous avons pu en récupérer 149, soit 87,64%. Comme nous pouvons le voir à travers le Tableau VI, les caractéristiques des enseignants qui ont participé à la recherche reflètent assez bien celles de la population, sauf en ce qui concerne les variables ancienneté et région.

TABLEAU VI
Population et échantillon des enseignants

Caractéristiques	Population	%	Échantillon	%
1. Sexe				
Masculin	2784	89,00	137	91,95
Féminin	344	11,00	12	8,05
2. Age				
34 ans et moins	282	9,02	21	14,09
De 35 à 44 ans	1470	46,99	79	53,02
De 45 à 54 ans	1107	35,39	39	26,18
55 ans et plus	269	8,60	10	6,71
3. Fonction				
Professeur au Collège	1172	37,47	46	30,87
Professeur au Lycée	1956	62,53	103	69,13
4. École				
Collège	2189	70,00	103	69,13
Lycée	940	30,00	46	30,87
5. Expérience				
Oui			63	42,28
Non			86	57,72
6. Formation				
Oui			33	22,15
Non			116	77,85
7. Ancienneté				
9 ans et moins	1084	34,65	27	18,12
De 10 à 19 ans	1365	43,64	52	34,90
20 ans et plus	674	21,71	70	46,98
8. Région				
Région de Conakry	754	24,10	34	22,82
Basse Guinée	645	20,62	52	34,86
Moyenne Guinée	668	21,36	18	12,08
Haute Guinée	443	14,16	19	12,75
Guinée Forestière	618	19,76	26	17,49

* Source: SSP (1994-95)

3.2.3.2.3. Population et échantillon des directeurs d'école

Les statistiques de la Direction nationale de l'enseignement secondaire (DNES: 1993-1994) indique un total de 358 directeurs d'école y compris les adjoints. Comme pour les enseignants, l'unité d'échantillonnage des directeurs d'école a été l'école. Aussi, dans chaque commune et préfecture visitées, le choix des écoles dont les directeurs ont complété le questionnaire a été fait selon l'échantillonnage

stratifié. Avec 227 qui ont effectivement complété et retourné les questionnaires, nous avons des réponses de 67,56% du total des directeurs d'école et adjoints.

Comme chez les supérieurs et les enseignants, les caractéristiques de l'échantillon des directeurs d'école reflètent, à bien des égards, celles de leur population sauf, pour les variables ancienneté, école, taille et région où nous observons quelques différences importantes.

Comme nous pouvons le voir, l'échantillon total de cette recherche provient des quatre régions naturelles du pays. À l'intérieur des régions, nous avons pu couvrir les cinq communes de la ville de Conakry et 18 préfectures sur 33 (voir la carte en Annexe IV). Nous considérons Conakry (la capitale) comme une région, compte tenu de sa spécificité.

D'une manière générale, le choix des échantillons des trois populations (supérieurs, enseignants et directeurs d'école) a été fait de façon à ce qu'il y ait un rapport entre eux. Autrement dit, les supérieurs participants sont ceux des directeurs et des enseignants qui ont participé à la recherche.

Comme il apparaît dans le Tableau VIII, 416 participants ont complété et retourné les questionnaires sur un total de 480 questionnaires distribués, soit 86,67%. Le taux de perte a ainsi été relativement faible, soit 13,33%. De ces 416 qui ont répondu, 40 sont des supérieurs, 149 sont des enseignants et 227 sont des directeurs d'école.

TABLEAU VII
Population et échantillon des directeurs d'école

Caractéristiques	Population ⁷	%	Échantillon	%
1. Sexe				
Masculin	325	90,78	210	92,51
Féminin	33	9,22	17	7,49
2. Age				
34 ans et moins	58	16,20	35	15,42
De 35 à 44 ans	136	37,99	93	40,97
De 45 à 54 ans	124	34,64	75	33,04
55 ans et plus	40	11,17	24	10,57
3. Formation				
Oui	-	-	90	39,65
Non	-	-	137	60,35
4. Fonction				
Directeur adjoint	116	32,40	75	33,04
Directeur d'école	242	67,60	152	66,96
5. École				
Collège	238	66,48	150	66,08
Lycée	120	33,52	77	33,92
6. Ancienneté				
4 ans et moins	136	37,99	89	33,21
De 5 à 9 ans	116	32,40	79	34,80
De 10 à 14 ans	64	17,88	37	16,30
15 ans et plus	38	11,73	22	9,69
7. Taille				
400 et moins	161	44,97	103	45,37
De 401 à 800	99	27,65	47	20,70
801 et plus	98	27,38	77	33,93
8. APEAE				
Oui	-	-	218	96,04
Non	-	-	9	3,96

⁷ Sources: DNESE (1993, 1996)

TABLEAU VII
Population et échantillon des directeurs d'école (suite et fin)

Caractéristiques	Population^a	%	Échantillon	%
9. Lieu				
Campagne	149	41,62	84	37,00
Centre urbain	209	58,44	143	63,00
10. Région				
Région de Conakry	82	22,90	45	19,82
Basse Guinée	83	23,18	78	34,36
Moyenne Guinée	74	20,67	28	12,33
Haute Guinée	50	13,97	29	12,70
Guinée Forestière	69	19,28	47	20,70

TABLEAU VIII
Échantillon par groupes de population

Groupe	Nombre	%
1. Supérieurs	40	9,61
2. Enseignants	149	35,82
3. Directeurs d'école	227	54,57
Total:	416	100,00

3.2.3.3. Échantillon pour l'entrevue

C'est au moment de la distribution des questionnaires que nous avons informé les participants de notre intention de solliciter certains pour des entrevues de 45 minutes à une heure. Nous en avons profité pour leur exposer sommairement les objectifs de l'entrevue. Au moment de la récupération des questionnaires, nous avons interviewé ceux qui étaient disponibles, dont:

^a Sources: DNEGS (1993, 1996)

- 1 cadre technique du ministère;
- 1 inspecteur régional de l'éducation (IRE);
- 4 directeurs préfectoraux de l'éducation (DPE);
- 9 directeurs d'école dont 4 adjoints;
- et 4 enseignants.

3.2.4. Démarches de collecte des données

Suite à l'approbation reçue du directeur et du co-directeur de la recherche, nous avons effectué le déplacement en Guinée pour la collecte des données. Compte tenu des difficultés évoquées plus haut, nous avons choisi, tout d'abord, d'effectuer la collecte des données pendant la saison sèche. Pendant cette saison, les difficultés liées à l'accessibilité de certaines localités sont, en général, amoindries. C'est ainsi que notre séjour de collecte des données a eu lieu du 9 février au 10 mai 1996. Au regard du calendrier scolaire de la Guinée, la période février - mai nous offrait aussi l'opportunité de trouver nos répondants en place.

Ensuite, au regard des difficultés signalées plus haut, nous étions obligé de remettre en main propre et de reprendre également en main propre les questionnaires. Cependant, le temps et les frais que nous demandait cette opération nous ont obligé à solliciter le concours des autorités locales de l'éducation pour la distribution des questionnaires, dans certains endroits; la récupération ayant été faite par nous même. Toutes les occasions ont été saisies. Dans deux des 18 préfectures visités, nous avons par exemple profité du regroupement des directeurs d'école aux chefs-lieux pour des sessions de formation.

Enfin, comme nous l'avons souligné plus haut, c'est au moment de la récupération que nous avons réalisé quelques entrevues.

3.2.5. Indicateurs et techniques de mise en priorité des besoins

3.2.5.1. Indicateurs de mise en priorité des besoins

L'indicateur est un phénomène observable qui témoigne de l'existence d'une réalité qui, en elle-même, échappe partiellement ou totalement à l'observation. Selon Lapointe (1992), les indicateurs retenus pour exprimer un besoin devront être interprétés comme étant des signes, des indications ou des équivalents empiriques de l'existence de besoin, tel que défini (p. 202).

Les indicateurs qui ont guidé cette recherche sont les suivants:

- le degré d'importance accordé à chacune des compétences, pour mesurer la situation désirable;
- le degré de maîtrise actuel de ces mêmes compétences, pour rendre compte de la situation actuelle;

3.2.5.2. Techniques de mise en priorité des besoins

Cette recherche a utilisé à la fois les échelles, le choix forcé et la mise en rang comme techniques pour établir le caractère prioritaire des besoins. La combinaison de ces techniques avait pour objectif d'augmenter le pouvoir de discrimination de l'instrument de cueillette de données qui a été utilisé. Au niveau des échelles, nous avons utilisé les nominale, ordinale et d'intervalle. L'échelle nominale a été utilisée pour recueillir certaines données socio-démographiques et professionnelles, celle ordinale a été utilisée pour avoir les données sur l'importance relative des compétences (deuxième question). Quant à l'échelle d'intervalle, elle a été utilisée pour d'autres données socio-démographiques et professionnelles (âge,

ancienneté des participants, taille des écoles, etc.) et pour recueillir celles relatives à l'importance en soi (première question) et à la maîtrise des compétences.

En vue de discriminer davantage les compétences au niveau de leur importance, un choix de cinq compétences jugées les plus importantes a été demandé à chaque répondant. Les compétences que chacun des participants a choisi devraient ensuite être classées selon un ordre d'importance (technique de mise rang).

3.2.6. Traitement, analyse des données et interprétation des résultats

Le traitement et l'analyse ont été faits différemment selon les démarches qui ont servi à leur collecte (enquête avec questionnaire et entrevue).

3.2.6.1. Données des questionnaires

Les questionnaires qui ont été complétés par les participants comportaient des questions fermées dont les réponses sont un choix parmi l'éventail de réponses. Ils comportaient aussi d'autres questions dont les réponses devaient être construites par les répondants eux-mêmes. Ainsi, nous avons deux types de données: chiffrées et qualitatives. Pour les données chiffrées, la première action aura été le codage, cela dans le but de transférer et de formater ces codes pour un traitement statistique. Dans cette action, l'attention a été portée sur les transformations de manière à garder un rapport d'indices valable et plausible entre les codes et les données représentées.

Une fois le codage terminé, l'action suivante a été la saisie des données dans le logiciel SPSS pour Windows. Nous avons saisi dans un même fichier les données relatives à la première question sur l'importance des compétences, à leur maîtrise et aux variables socio-démographiques et professionnelles. Les données relatives à la seconde question sur l'importance des compétences ont été saisies dans un autre fichier avec, bien entendu, les données relatives aux variables socio-démographiques et professionnelles. Les grilles des données se présentaient selon les Tableaux I et II de l'Annexe V.

Il convient de préciser que nous avons obtenu les écarts et les indices de priorités à travers le sous-menu "Compute" du menu "Transform". Nous avons utilisé la formule $SD - SA$ pour obtenir les écarts, et la formule $SD \times (SD - SA)$ pour obtenir les indices de priorités.

Après la saisie des données, les calculs statistiques tels que les fréquences, les mesures de tendance centrale (notamment la moyenne), et les mesures de dispersion (l'écart-type et le coefficient de variation) ont été effectués. L'extraction des fréquences a permis de juger de l'importance et, selon les cas, de la représentativité de chacun des groupes et des sous-groupes de participants, et de vérifier les besoins de chacun. Elle a permis aussi de situer les participants et/ou les compétences par rapport à une échelle de jugement. Nous avons choisi la moyenne parmi les mesures de tendances centrales pour déterminer l'importance et la maîtrise relatives des compétences. Cependant, la valeur de la moyenne n'étant pas toujours représentative de la façon dont les participants ont répondu, nous avons choisi d'extraire aussi quelques mesures de dispersion comme l'écart-type et le coefficient de variation.

Les interrogations effectuées sur les données ont permis de trouver des réponses aux questions de notre recherche. On aura cherché notamment:

- l'importance rattachée à chacune des compétences par l'ensemble des participants;
- la maîtrise déclarée de chacune des compétences par l'ensemble des participants;
- l'importance rattachée à chacune des compétences par chacun des groupes et sous-groupes créés selon les caractéristiques socio-démographiques et professionnelles;
- la maîtrise déclarée de chacune des compétences par chacun des groupes et sous-groupes créés selon les caractéristiques socio-démographique et professionnelle.

Dans les questionnaires, deux questions différentes ont servi à mesurer l'importance des compétences du directeur d'école:

- la première demandait à chaque répondant de choisir, pour chacune des 24 compétences, le degré d'importance au regard du contexte dans lequel il travaille et au regard de ses convictions sur ce qu'un directeur d'école devrait être capable de faire pour que l'école fonctionne bien;
- et la seconde demandait à chacun de choisir cinq compétences, parmi les 24, qu'il juge les plus importantes dans l'exercice des fonctions d'un directeur d'école et de les classer par ordre d'importance.

Nous avons choisi de traiter isolément les réponses à chacune de ces questions compte tenu de leur différence. Pour cela, nous avons appelé "importance

en soi", les réponses à la première des deux questions ci-dessus, et "importance relative", les réponses à la seconde question.

Au niveau de l'importance en soi des compétences, nous avons suivi un processus de traitement allant du général au particulier. Nous avons d'abord relevé l'importance pour l'ensemble des participants, ensuite pour chaque groupe et enfin pour chaque sous-groupe. À partir des moyennes, le regroupement des compétences par degré d'importance (pas du tout important, peu important, important et très important), nous a conduit à utiliser la pondération suivante:

- pour toute moyenne inférieure ou égale à 1,49, la compétence concernée est considérée "pas du tout importante";
- pour toute moyenne supérieure à 1,49 et inférieure ou égale à 2,49, la compétence concernée est considérée "peu importante";
- pour toute moyenne supérieure à 2,49 et inférieure ou égale à 3,49, la compétence est considérée "importante";
- et pour toute moyenne supérieure à 3,49, la compétence concernée est considérée "très importante".

Comme pour l'importance en soi, sur les données relatives à l'importance relative des compétences, nous avons procédé, à peu près, selon le même processus de traitement des données (du général au particulier). Cependant, à la différence des interrogations effectuées sur les données relatives à l'importance en soi, nous nous sommes limité à relever, pour le cas présent, essentiellement les scores, les fréquences, les pourcentages et les rangs.

Toujours sur les données concernant l'importance relative des compétences, nous avons distribué 15 points de la façon suivante:

- 5 points pour la compétence ayant le premier rang;
- 4 points pour la compétence ayant le deuxième rang;
- 3 points pour la compétence ayant le troisième rang;
- 2 points pour la compétence ayant le quatrième rang;
- et 1 point pour la compétence ayant le cinquième rang.

Sur la base de cette pondération, nous avons donc calculé les scores et nous avons attribué la première place à la compétence qui a obtenu le plus grand score, la deuxième place est revenue à celle qui a obtenu le score directement inférieur à celui du premier et ainsi de suite jusqu'à celle qui a obtenu le plus petit score.

Les données sur la maîtrise déclarée de chaque compétence ont été traitées de la même façon que pour l'importance. Les interrogations ont été faites selon un processus allant du général au particulier. Aussi, pour classer les 24 compétences dans les catégories "pas du tout maîtrisée", "peu maîtrisée", "bien maîtrisée" et "très bien maîtrisée", nous avons utilisé la pondération suivante:

- pour toute moyenne inférieure à 1,50, la compétence concernée est considérée "pas du tout maîtrisée";
- pour toute moyenne supérieure ou égale à 1,50 et inférieure à 2,50, la compétence est considérée "peu maîtrisée";
- pour toute moyenne supérieure ou égale à 2,50 et inférieure à 3,50, la compétence est considérée "bien maîtrisée";
- et pour toute moyenne supérieure ou égale à 3,50, la compétence est considérée "très bien maîtrisée".

En vue de constituer une liste de besoins en terme de compétences, les priorités ont été déterminées selon le degré d'importance de chacune des

compétences, l'ordre de grandeur des écarts entre les situations désirée et actuelle et selon l'indice de priorité des besoins. Les compétences sont regroupées en trois catégories: catégorie des compétences pour lesquelles il y aurait un besoin de formation, celle des compétences pour lesquelles il y aurait absence de besoin et celle pour lesquelles il y aurait un besoin négatif. Il y a besoin de formation lorsque la maîtrise déclarée d'une compétence est insuffisante par rapport à l'importance accordée à la même compétence. Il y a absence de besoin, lorsque la maîtrise déclarée correspond à l'importance accordée. Et il y a besoin négatif lorsque l'importance accordée à une compétence est en deçà de la maîtrise déclarée de la même compétence. Bien entendu, nous avons considéré qu'une compétence jugée très importante devrait être très bien maîtrisée, celle jugée importante devrait être bien maîtrisée, celle jugée peu importante devrait être peu maîtrisée et celle jugée pas du tout importante n'avait pas besoin d'être maîtrisée. Aussi, le classement est fait en catégorie de compétences pour lesquelles il y a convergence d'opinions et en catégorie de compétences pour lesquelles il y a divergences d'opinions.

En ce qui concerne les données qualitatives, la littérature offre plusieurs types d'analyse qualitative dont deux sont spécifiques: l'analyse par la Grounded Theory ou théorisation ancrée ou encore théorie enracinée (Strauss et Corbin, 1990) et l'analyse de contenu (L'Écuyer, 1990). À travers la première, il est supposé que les idées sont développées par induction à partir des données de terrain et que le cadre conceptuel tout comme les explications émergent des données elles-mêmes. Cette situation n'est pas celle de notre recherche où les explications émergent à la fois des données et du cadre conceptuel et théorique. Par ailleurs, le procédé de saturation que requiert l'analyse par théorisation ancrée ne peut s'appliquer à notre cas, dans la mesure où l'usage des questions ouvertes dans les questionnaires et même de la démarche d'entrevue était une dimension marginale de notre recherche. Nous nous sommes donc orienté vers l'analyse de contenu à thèmes émergents en respectant les six étapes du modèle d'analyse de contenu de L'Écuyer (1990):

- lectures préliminaires et établissement d'une liste d'énoncés;
- choix et définition des unités de classification, étape comprenant les types d'unités, les critères de choix et leur définition;
- processus de catégorisation et de classification, étape qui traite de la définition d'une catégorie, des diverses sous-étapes de classification conduisant à trois modèles spécifiques, et enfin des qualités nécessaires aux catégories pour assurer une bonne analyse de contenu;
- quantification et traitement statistique;
- description scientifique comprenant l'analyse quantitative et l'analyse qualitative;
- interprétation des résultats.

Ainsi, pour traiter les données relatives aux questions ouvertes des questionnaires, nous avons commencé, tout d'abord, par saisir intégralement les réponses, et pour l'ensemble des participants, les réponses. Dans le but de maintenir un rapport d'indices entre, d'une part, les réponses et leurs auteurs, et d'autre part, les questions et leurs réponses, nous avons procédé à une réorganisation selon:

- les groupes de participants: supérieurs, enseignants, et directeurs d'école;
- les questions:
 - autres compétences susceptibles d'être développées dans un programme de formation ;
 - la formation des directeurs d'école devrait-elle aboutir à la création d'un corps y afférent différent de ceux des enseignants ? ;
 - la gestion quotidienne dépend-elle beaucoup plus d'une démarche rationnelle ou de l'intuition du gestionnaire ?.

- les réponses: "oui" ou "non" pour la deuxième question et "intuition du gestionnaire" ou "démarche rationnelle" pour la troisième question.

Cette façon de saisir les données nous a permis, par un simple comptage des réponses, de trouver, pour chacun des groupes, combien ont répondu par "oui" ou par "non" à la deuxième question et par "démarche rationnelle" ou "intuition du gestionnaire" à la troisième. Après l'étape de la saisie, nous avons procédé à la première lecture générale des réponses en vue d'identifier des unités de classification. Comme le dit L'Écuyer (1990), les types d'unités sont très variés et dépendent du type de matériel sur lequel porte l'analyse de contenu. Ce peut être un mot, un groupe de mots, une phrase, une idée, un thème, un slogan, etc. Dans notre cas, nous avons utilisé la phrase. Étant donné que nous prévoyions des comparaisons entre les groupes de participants et entre les unités de classification, nous avons utilisé à la fois l'unité de numération (Mucchielli, 1979) et l'unité de sens (L'Écuyer, 1990) ou d'enregistrement (Mucchielli, 1979).

Toujours dans le souci de maintenir des rapports d'indices entre les réponses et leurs auteurs et entre les questions et leurs réponses, nous avons traité les fiches séparément avant de les mettre en commun par types de questions et par types de réponses. Les unités de sens ont été également regroupées selon leurs significations et à partir des similitudes de sens en vue de créer des catégories plus grandes. Essentiellement, nous avons adopté les catégories que nous suggérait le format des données: les arguments contre ou en faveur de la création d'un corps de directeurs d'école, et les arguments pour lesquels la gestion dépendrait beaucoup d'une démarche rationnelle ou de l'intuition du gestionnaire.

Du point de vue des unités de numération, cette mise en commun nous a permis de relever les fréquences d'apparition des raisons évoquées par chaque groupe de répondants et, quelques fois, des pourcentages.

En vue de s'assurer de la fiabilité des règles de codification, nous avons fait appel au double codage grâce aux services d'un étudiants au doctorat en éducation.

3.2.6.2. Données d'entrevue

Nous avons également utilisé l'analyse de contenu pour les données d'entrevue. Les questions posées à l'occasion des entrevues visaient à explorer les perceptions des répondants sur un certain nombre de thèmes bien précis: le directeur d'école - ses pouvoirs et ses responsabilités, les compétences d'un directeur d'école et les opinions sur la pertinence d'une formation. Nous avons fait en sorte que le regroupement des unités soit fait autour de ces thèmes. Nous avons créé un thème "généralité" qui nous a permis de consigner des éléments importants du discours qui ne se rangeaient pas dans les thèmes. La codification de l'ensemble du corpus, à travers la lecture systématique et exhaustive du matériel a permis d'identifier d'autres unités de classification. Tandis que les nouvelles unités qui correspondaient à l'un ou l'autre des thèmes ont été simplement introduites dans ces thèmes, les nouvelles unités ont été classées dans le thème "généralité".

Les données d'entrevue ont été une autre occasion pour obtenir d'autres éléments de réponses sur l'importance des compétences, sur les conceptions de la gestion de l'éducation et sur les significations rattachées à la fonction de directeur d'école secondaire en Guinée. Ces différentes visions des mêmes réalités ont offert une possibilité de triangulation. Cette triangulation a permis de mieux comprendre les données et d'inférer des interprétations pertinentes.

CHAPITRE IV
Résultats

La recherche ayant procédé selon deux démarches différentes (enquête par questionnaire et entrevue), nous avons choisi de traiter séparément les données. Ainsi, dans le présent chapitre, nous présentons, d'une part, les résultats issus des données des questionnaires et d'autre part, ceux issus des données d'entrevues.

4.1. Résultats des données des questionnaires

L'objectif principal de cette recherche étant de relever les besoins en formation des directeurs d'écoles secondaires générales publiques de la Guinée, nous sommes parti de deux types intimement liés de perceptions pour les atteindre: les perceptions de la situation actuelle et les perceptions de la situation désirée. Sur la base de ces deux types de perceptions, nous avons extrait les écarts, synonymes de besoins. Dans les questionnaires qui ont été complétés par les trois groupes de participants (supérieurs, enseignants et directeurs d'école), nous avons mesuré, grâce aux réponses des supérieurs, les perceptions de la situation désirée et, à partir des réponses des enseignants et des directeurs d'école, les perceptions, à la fois, de la situation actuelle et de la situation désirée. La situation désirée est exprimée en terme d'importance reconnue à chacune des 24 compétences proposées et la situation actuelle correspond à la maîtrise déclarée de chaque compétence.

En outre, si pour la plupart des questions contenues dans les questionnaires les réponses étaient un choix parmi l'éventail de réponses proposées, les questionnaires comportaient aussi une série de trois questions dont les réponses devaient être construites par les participants eux-mêmes. C'est ainsi que nous avons obtenu deux types de données à travers les questionnaires: les données quantitatives et les données qualitatives.

4.1.1. Données quantitatives

Dans la série de traitement que nous avons opéré sur ces données, nous avons ressorti tour à tour:

- les distributions de fréquences, les moyennes, les écart-types, les coefficients de variation et, quelquefois, les rangs, par rapport à l'importance reconnue à chacune des compétences d'un directeur d'école par les participants;
- les distributions de fréquences, les pourcentages, les moyennes, les écart-types, et les coefficients de variation, par rapport à la maîtrise déclarée de chacune des compétences d'un directeur d'école par les enseignants et les directeurs d'école participants;
- les écarts et les indices de priorité des besoins.

Par ailleurs, nous avons organisé les résultats des données chiffrées en deux sections. La première qui présente les résultats par rapport à l'importance des compétences, à leur maîtrise, aux écarts et aux indices de priorités pour l'ensemble des participants et, dans une perspective comparative, pour chaque groupe (supérieurs, enseignants et directeurs d'école). La seconde section qui vérifie si les différences d'opinions entre les participants peuvent être expliquées par l'un ou l'autre des facteurs tels que l'âge, l'ancienneté, le sexe, la fonction, le lieu, la région, la taille des écoles.

A. PREMIÈRE SECTION

4.1.1.1. Importance des compétences

Dans les questionnaires, les deux questions ci-dessous ont servi à mesurer l'importance des compétences du directeur d'école:

- la première demandait à chaque répondant de choisir, pour chacune des 24 compétences, le degré d'importance au regard du contexte dans lequel il travaille et au regard de ses convictions sur ce qu'un directeur d'école devrait être capable de faire pour que l'école fonctionne bien;

- et la seconde demandait à chacun de choisir cinq compétences, parmi les 24, qu'il juge les plus importantes dans l'exercice des fonctions d'un directeur d'école et de les classer par ordre d'importance.

Nous avons traité séparément les réponses à chacune de ces questions compte tenu de leur différence. Pour cela, nous avons appelé "importance en soi", les réponses à la première des deux questions ci-dessus, et "importance relative", celles à la seconde question.

4.1.1.1.1. Importance en soi des compétences

Sous le présent titre, nous présentons, tout d'abord, les résultats pour l'ensemble des participants, puis pour chacun des groupes, dans une perspective comparative.

a) Résultats pour l'ensemble des participants

Nous avons extrait les moyennes comme indices d'importance reconnue à chacune des 24 compétences. Aussi, nous avons extrait les écart-types et les coefficients de variation comme indices d'homogénéité des groupes. Et à partir de la pondération prévue dans le chapitre III (méthodologie de la recherche), trois cas de figure se dégagent. Le premier concerne neuf compétences qui sont jugées, en moyenne, très importantes. Ce sont: **la résolution des problèmes (2), l'organisation du pays – du système d'éducation et leurs législations (4), la communication écrite (12), la motivation de l'équipe (13), les relations avec l'environnement (16), la planification et le contrôle (18), la gestion des ressources matérielles (20), la gestion des élèves (23) et la gestion de l'activité éducative (24)**. Les moyennes obtenues par ces neuf compétences varient entre 3,50 et 3,80 (voir Tableau IX). En terme de distribution de fréquences, au moins 59% de l'ensemble des participants les considèrent très importantes. En plus, nous

identifions parmi les neuf compétences, trois dont aucun participant à cette recherche ne trouve "pas du tout importante". Il s'agit de la relation avec l'environnement (16), de la gestion des élèves (23) et de la gestion de l'activité éducative (24). Non seulement aucun participant ne les juge pas du tout importantes, mais aussi à peine 3% les trouvent peu importantes. Les cinq compétences qui restent sont jugées pas du tout importantes par moins de 1% de l'ensemble des participants, et peu importantes par moins de 4%.

Par ailleurs, on note une bonne homogénéité entre l'ensemble des participants autour de l'importance accordée à ces neuf compétences. Les coefficients de variation (CV) des quatre premières varient entre 12,00 et 14,93.

Le deuxième cas de figure concerne 13 compétences qui sont considérées, en moyenne, importantes. Ce sont: **le recueil et l'analyse des données (1), le jugement (3), les valeurs culturelles et philosophiques (5), le leadership (8), la sensibilité (9), la gestion de soi (10), la communication orale (11), la délégation (14), la conduite de réunions (15), la gestion de l'information (17), la gestion du changement (19), la gestion des ressources financières (21) et la gestion des ressources humaines (22)**. Les moyennes obtenues par ces compétences varient entre 2,90 et 3,45. Hormis la sensibilité (9) et la gestion des ressources humaines (22), autour desquelles l'homogénéité est faible voire très faible (respectivement 34,24 et 31,36), celle-ci est moyenne autour des autres compétences. Le coefficient de variation pour ces autres compétences varie entre 18,67 et 27,90.

TABLEAU IX

Importance rattachée à chacune des compétences par l'ensemble des participants

	Items	M	Si	CV	
1.	Recueil & analyse des données	3,26	0,61	16,67	
2.	Résolution des problèmes	3,55	0,53	14,93	*
3.	Jugement	3,27	0,65	19,80	
4.	Connaissance de l'organisation du pays, du système d'éducation & leurs législations	3,81	0,46	12,00	*
5.	Valeurs culturelles et philosophiques	3,03	0,76	25,00	
6.	Habiletés politiques	2,34	0,90	38,40	
7.	Créativité	2,11	1,70	80,74	
8.	Leadership	3,45	0,75	21,83	
9.	Sensibilité	2,86	0,98	34,24	
10.	Gestion de soi	3,35	0,82	24,46	
11.	Communication orale	3,43	0,69	20,15	
12.	Communication écrite	3,64	0,53	14,56	*
13.	Motivation de l'équipe	3,50	0,52	14,86	*
14.	Délégation	3,14	0,74	23,57	
15.	Conduite de réunions	3,35	0,74	22,16	
16.	Relations avec l'environnement	3,67	0,53	14,46	*
17.	Gestion de l'information	3,18	0,75	23,69	
18.	Planification et contrôle	3,57	0,53	14,84	*
19.	Gestion du changement	3,08	0,86	27,90	
20.	Gestion des ressources matérielles	3,56	0,53	14,89	*
21.	Gestion des ressources financières	3,31	0,85	25,56	
22.	Gestion des ressources humaines	3,15	0,99	31,36	
23.	Gestion des élèves	3,75	0,48	12,66	*
24.	Gestion de l'activité éducative	3,70	0,50	13,52	*

M = Moyenne;

S_i = Écart-type;

CV = Coefficient de variation;

* = les compétences dont les coefficients de variation sont ainsi marqués sont celles autour desquelles il y a une bonne homogénéité.

Le troisième et dernier cas de figure concerne deux compétences qui sont considérées, en moyenne, peu importantes. Il s'agit de l'habileté politique (6) et de la créativité (7). Les moyennes obtenues par ces deux compétences sont respectivement 2,34 et 2,11. En terme de distribution de fréquences, plus de 10% des participants les trouvent pas du tout importantes et plus de 20% les jugent peu importantes.

Cependant, l'homogénéité est faible voire très faible (CV = 38,40; 80,74) entre l'ensemble des participants autour de ces deux compétences.

b) Résultats par groupe de participants

Nous avons respectivement le groupe des supérieurs, celui des enseignants et celui des directeurs d'école et adjoints.

Groupe des supérieurs aux directeurs d'école

Le Tableau X présente la situation au niveau du groupe des supérieurs. Les compétences sont réparties dans ce tableau en trois catégories selon leur degré d'importance en soi. Comme nous pouvons le voir, le nombre de compétences considérées, en moyenne, très importantes augmente avec le groupe des supérieurs, comparativement au résultat pour l'ensemble de l'échantillon. Il passe de neuf à dix. Hormis la motivation de l'équipe (13) qui est jugée, en moyenne, importante, les compétences jugées, en moyenne, très importantes par l'ensemble de l'échantillon le sont également par le groupe des supérieurs. En plus de ces compétences jugées, en moyenne, très importantes par l'ensemble des participants, le leadership (8) et la gestion des ressources humaines (22) viennent s'ajouter.

Le nombre de compétences considérées, en moyenne, peu importantes augmente également avec les supérieurs. En effet, nous retrouvons, en plus des

deux déjà jugées peu importantes, les valeurs culturelles et philosophiques (5), la conduite de réunions (15), la gestion du changement (19) et la gestion des ressources financières (21).

D'une manière générale, l'homogénéité est plus forte autour des compétences jugées, en moyenne, très importantes. Elle est bonne autour de huit compétences, toutes considérées très importantes. En revanche, l'homogénéité est très faible autour des compétences jugées, en moyenne, peu importantes (Coefficient de variation supérieur ou égal à 30).

Groupe des enseignants

Le Tableau XI présente la situation pour le groupe des enseignants. La répartition par catégories est faite selon le même critère que chez les supérieurs. Le groupe des enseignants trouve, en moyenne, très importantes dix compétences. Parmi elles, il y a d'abord les neuf compétences jugées, en moyenne, très importantes par l'ensemble des participants. Ensuite, il y a la conduite de réunions qui vient s'ajouter. Du côté des compétences jugées, en moyenne, peu importantes, nous trouvons, les deux déjà considérées peu importantes par l'échantillon total et la gestion des ressources humaines (22). Les 11 compétences restantes sont considérées, en moyenne, importantes.

L'homogénéité est bonne par rapport à l'importance accordée à cinq des 24 compétences. Toutes les cinq compétences sont jugées, en moyenne, très importantes. Leurs coefficients de variation sont compris entre 13,19 et 14,61. L'homogénéité est moyenne autour de 15 compétences (CV compris entre 15,54 et 25,03). Enfin, l'homogénéité est faible autour de trois compétences (CV compris entre 32,73 et 40,43). Toutes ces trois dernières compétences sont considérées, en moyenne, peu importantes.

TABLEAU X
Importance accordée à chacune des compétences par les supérieurs participants

	Items	M	S_i	CV	
2.	Résolution des problèmes	3,65	0,48	13,23	*
4.	Connaissance de l'organisation du pays, du système d'éducation & leurs législations	3,80	0,52	13,78	*
8.	Leadership	3,70	0,52	13,95	*
11.	Communication orale	3,65	0,48	13,23	*
12.	Communication écrite	3,75	0,49	13,17	*
16.	Relations avec l'environnement	3,70	0,52	13,95	*
18.	Planification et contrôle	3,75	0,49	13,17	*
22.	Gestion des ressources humaines	3,68	0,66	17,83	
23.	Gestion des élèves	3,68	0,57	15,54	
24.	Gestion de l'activité éducative	3,70	0,52	13,95	*
1.	Recueil & analyse des données	3,30	0,65	19,34	
3.	Jugement	3,28	0,72	21,83	
9.	Sensibilité	3,38	0,67	19,73	
10.	Gestion de soi	3,28	0,72	21,83	
13.	Motivation de l'équipe	3,33	0,57	17,18	
14.	Délégation	3,30	0,72	21,91	
17.	Gestion de l'information	2,83	0,75	26,40	
20.	Gestion des ressources matérielles	3,48	0,60	17,21	
5.	Valeurs culturelles et philosophiques	2,25	0,87	38,64	
6.	Habilités politiques	1,98	0,66	33,33	
7.	Créativité	2,08	0,80	38,32	
15.	Conduite de réunions	2,03	0,62	30,54	
19.	Gestion du changement	1,93	0,66	33,99	
21.	Gestion des ressources financières	2,03	0,70	34,38	

M = Moyenne;

S_i = Écart-type;

CV = Coefficient de variation;

* = Compétences autour desquelles l'homogénéité est bonne.

TABLEAU XI

Importance accordée à chacune des compétences par les enseignants participants

	Items	M	S _i	CV	
2.	Résolution des problèmes	3,52	0,63	17,95	
4.	Connaissance de l'organisation du pays, du système d'éducation & leurs législations	3,81	0,50	13,19	*
12.	Communication écrite	3,59	0,56	15,54	
13.	Motivation de l'équipe	3,50	0,59	16,41	
15.	Conduite de réunions	3,52	0,58	16,41	
16.	Relations avec l'environnement	3,64	0,52	14,38	*
18.	Planification et contrôle	3,58	0,54	14,61	*
20.	Gestion des ressources matérielles	3,58	0,60	16,62	
23.	Gestion des élèves	3,72	0,51	13,66	*
24.	Gestion de l'activité éducative	3,69	0,52	14,12	*
1.	Recueil & analyse des données	3,26	0,62	18,99	
3.	Jugement	3,28	0,61	18,72	
5.	Valeurs culturelles et philosophiques	3,07	0,68	22,28	
8.	Leadership	3,38	0,80	23,72	
9.	Sensibilité	3,44	0,67	19,51	
10.	Gestion de soi	3,34	0,84	25,03	
11.	Communication orale	3,46	0,65	18,84	
14.	Délégation	3,12	0,72	22,95	
17.	Gestion de l'information	3,16	0,81	25,51	
19.	Gestion du changement	3,40	0,71	20,76	
21.	Gestion des ressources financières	3,48	0,73	21,01	
6.	Habiletés politiques	2,45	0,85	34,69	
7.	Créativité	1,85	0,75	40,43	
22.	Gestion des ressources humaines	2,05	0,67	32,73	

M = Moyenne;

S_i = Écart-type;

CV = Coefficient de variation;

* = Compétences autour desquelles l'homogénéité est bonne.

Groupe des directeurs d'école

Le Tableau XII présente la situation chez les directeurs d'école. Comme chez les supérieurs et les enseignants, les compétences sont réparties selon le même critère de degré d'importance en soi. Les directeurs d'école qui ont participé à la recherche jugent, en moyenne, très importantes neuf des 24 compétences. Ils trouvent, en moyenne, importantes 12 compétences et peu importantes trois compétences. À la différence des résultats pour l'ensemble des participants, la gestion des ressources humaines (22) est jugée très importante par le groupe des directeurs. Aussi, la motivation de l'équipe (13) qui est jugée, en moyenne, très importante par l'ensemble des participants, est considérée importante par le groupe des directeurs. Enfin, la sensibilité qui est considérée, en moyenne, importante, par l'ensemble des participants est jugée peu importante par les directeurs.

Par ailleurs, nous dénombrons cinq compétences autour desquelles l'homogénéité est bonne, 16 autour desquelles elle est moyenne et trois autour desquelles elle est faible. Toutes les compétences autour desquelles l'homogénéité est bonne sont jugées, en moyenne, très importantes.

Comparaison entre les trois groupes

Les groupes de participants pris les uns par rapport aux autres, on s'aperçoit que le désaccord est très marqué entre eux autour de six compétences (voir figure 4). La figure 4 est construite à partir des moyennes exprimant le degré d'importance des compétences. Pour l'essentiel, la situation se présente de la façon suivante:

- les supérieurs ont des vues fortement différentes, à la fois, de celles des enseignants et des directeurs d'école autour de quatre compétences: valeurs culturelles et philosophiques (5), conduite de réunions (15), gestion du changement (19) et gestion des ressources financières (21). En effet, alors que les supérieurs considèrent, en moyenne, peu importantes ces quatre compétences, les enseignants

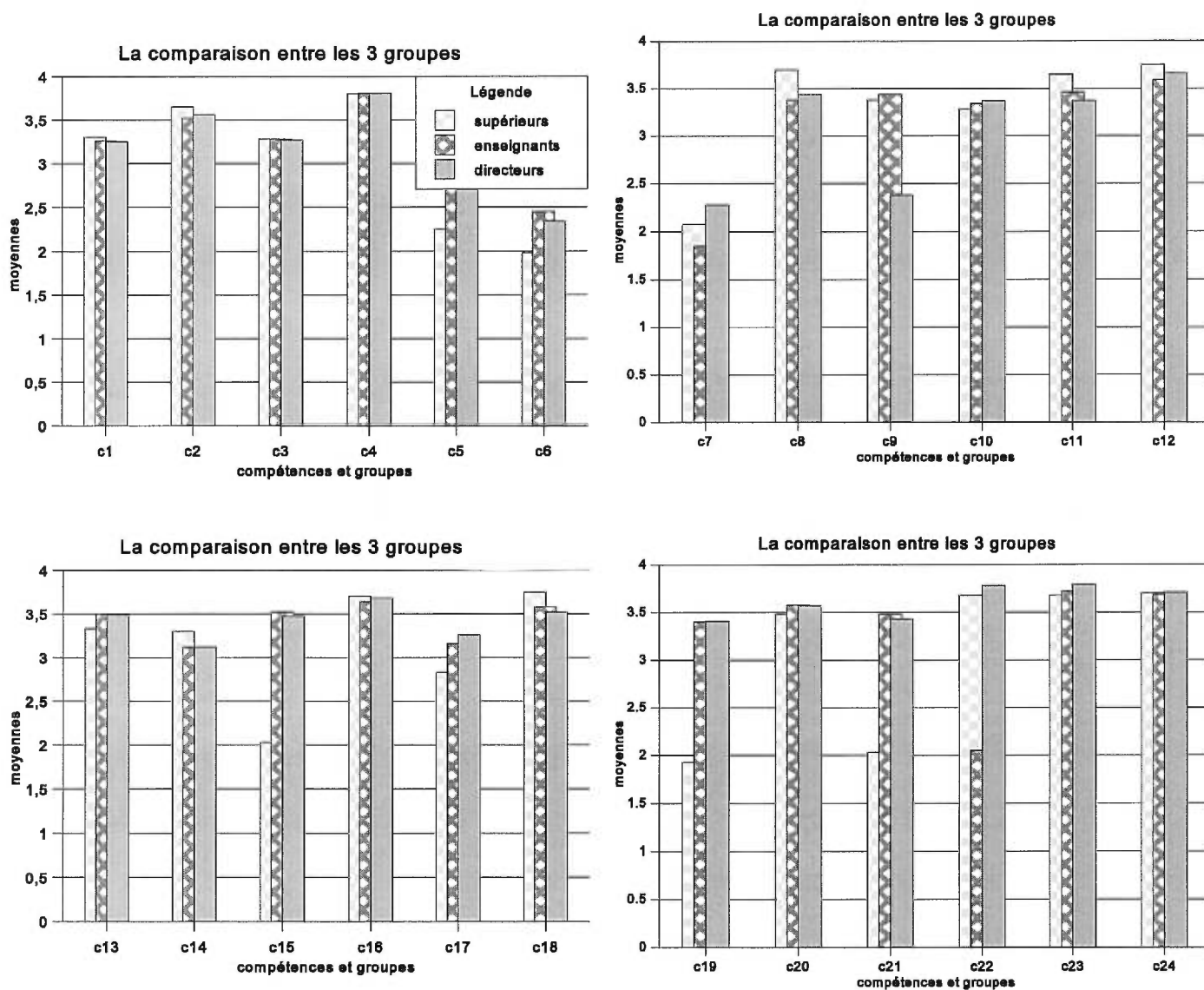
et les directeurs d'école les trouvent importantes voire même très importantes. Une divergence de vue, moins marquée, s'observe également, entre, d'une part, les supérieurs et, d'autre part, les enseignants et les directeurs autour de l'habileté politique (6) et de la gestion de l'information (17);

TABLEAU XII
Importance accordée à chacune des compétences
par les directeurs d'école participants

	Items	M	S _i	CV	
2.	Résolution des problèmes	3,56	0,56	15,85	
4.	Connaissance de l'organisation du pays, du système d'éducation & leurs législations	3,81	0,42	10,89	*
12.	Communication écrite	3,66	0,58	15,93	
16.	Relations avec l'environnement	3,68	0,54	14,62	*
18.	Planification et contrôle	3,52	0,58	16,53	
20.	Gestion des ressources matérielles	3,57	0,55	15,33	
22.	Gestion des ressources humaines	3,78	0,42	10,98	*
23.	Gestion des élèves	3,79	0,43	11,35	*
24.	Gestion de l'activité éducative	3,71	0,49	13,07	*
1.	Recueil & analyse des données	3,25	0,60	18,34	
3.	Jugement	3,27	0,66	20,21	
5.	Valeurs culturelles et philosophiques	3,15	0,71	22,38	
8.	Leadership	3,44	0,75	21,72	
10.	Gestion de soi	3,37	0,83	24,54	
11.	Communication orale	3,37	0,74	21,90	
13.	Motivation de l'équipe	3,49	0,61	17,34	
14.	Délégation	3,12	0,76	24,23	
15.	Conduite de réunions	3,47	0,62	17,84	
17.	Gestion de l'information	3,26	0,70	21,56	
19.	Gestion du changement	3,41	0,66	19,21	
21.	Gestion des ressources financières	3,43	0,75	21,72	
6.	Habiletés politiques	2,34	0,95	40,70	
7.	Créativité	2,28	2,18	95,79	
9.	Sensibilité	2,38	0,95	39,71	

M = Moyenne; S_i = Écart-type; CV = Coefficient de variation ;

* = Compétences autour desquelles l'homogénéité est bonne.



c1: recueil et analyse des données; c2: résolution des problèmes; c3: jugement; c4: connaissance de l'organisation du pays, du système, ...; c5: valeur culturelle et philosophique; c6: habileté politique; c7: créativité; c8: leadership; c9: sensibilité; c10: gestion de soi; c11: communication orale; c12: communication écrite; c13: motivation de l'équipe; c14: délégation; c15: conduite de réunions; c16: relation avec l'environnement; c17: gestion de l'information; c18: planification et contrôle; c19: gestion du changement; c20: gestion des ressources matérielles; c21: gestion des ressources financières; c22: gestion des ressources humaines; c23: gestion des élèves; c24: gestion de l'activité éducative

Figure 4: comparaison des trois groupes (supérieurs, enseignants et directeurs d'école) sur le degré d'importance accordée à chacune des 24 compétences

- les enseignants ont des vues différentes, à la fois de celles des supérieurs et de celles des directeurs d'école autour de l'importance accordée à la gestion des ressources humaines (22). En effet, alors que les enseignants participants considèrent, en moyenne, peu importante cette compétence, les supérieurs et les directeurs d'école la trouvent très importante;
- les directeurs d'école ont des vues différentes, à la fois, de celles des supérieurs et de celles des enseignants autour de l'importance accordée à la sensibilité (9). Les participants du groupe des directeurs d'école trouvent, en moyenne, peu importante cette compétence tandis que ceux des deux autres groupes la considèrent importante.

4.1.1.1.2. Importance relative des compétences

Sous le présent titre, nous présentons d'abord les résultats d'ensemble de l'échantillon et, ensuite, les résultats par groupe de participants. Il convient de rappeler que nous avons réparti 15 points entre les cinq compétences choisies par chacun des participants comme faisant partie des plus importantes. Les cinq compétences ont obtenu, respectivement, 5, 4, 3, 2 ou 1 point, selon l'ordre croissant de classement.

a) Résultats d'ensemble de l'échantillon

Quand on prend l'échantillon dans son ensemble, on s'aperçoit que toutes les compétences contenues dans le référentiel proposé sont citées comme faisant partie des compétences les plus importantes (voir Tableau XIII). Dans le même tableau, la compétence n° 4 (organisation du pays, du système d'éducation et leurs législations) arrive largement en tête avec 825 points. Elle est suivie de la gestion de l'activité éducative (24), de la gestion des ressources humaines (22), de la gestion des élèves (23), de la planification et du contrôle (18), des relations avec l'environnement (16) et

du leadership (8) qui obtiennent respectivement 536, 525, 513, 453, 400, 369 et 326. Cependant, c'est la gestion des ressources humaines (22) qui a été choisie par le plus grand nombre de participants comme faisant partie des compétences les plus importantes. 198 répondants ont choisi la gestion des ressources humaines contre 192 pour l'organisation du pays, du système d'éducation et leurs législations (4). Mais à la différence de la gestion des ressources humaines (22), l'organisation du pays - du système d'éducation et leurs législations (4) a été classée en première position par la grande majorité des participants qui l'ont choisie (122 sur 192).

À l'opposé, la compétence n° 6 (habileté politique) arrive au dernier rang avec 42 points. Celle-ci est précédée directement, dans un ordre croissant, des valeurs culturelles et philosophiques (5), du jugement (3), de la gestion de l'information (17), de la créativité (7) et de la délégation (14) qui ont obtenu respectivement 71, 72, 79, 83 et 91 points.

Si théoriquement chaque compétence avait 87 chances d'être choisie, au regard de l'effectif total des participants (416) et du nombre de choix qu'avait chaque participant (5), il apparaît huit compétences qu'on peut réellement considérer comme les plus importantes. Ce sont: **la résolution des problèmes (2), l'organisation du pays - du système d'éducation et leurs législations (4), le leadership (8), les relations avec l'environnement (16), la planification et le contrôle (18), la gestion des ressources humaines (22), la gestion des élèves (23) et la gestion de l'activité éducative (24)**. Excepté le leadership (8), toutes ces compétences sont, en moyenne, considérées "très importantes" par rapport au degré d'importance rattachée à chaque compétence.

D'ailleurs ces résultats relatifs aux compétences jugées les plus importantes par les participants sont assez semblables avec ceux relatifs au degré d'importance des compétences qui apparaissent dans le Tableau IX. En effet, dans ce Tableau, la compétence n° 4 est la seule à avoir été choisie par 83,2% de l'ensemble des

participants. Aussi, la compétence n° 6 compte parmi les deux à avoir été jugées peu importantes par la majorité des participants à cette recherche.

TABLEAU XIII
Importance relative accordée aux compétences par l'ensemble des participants

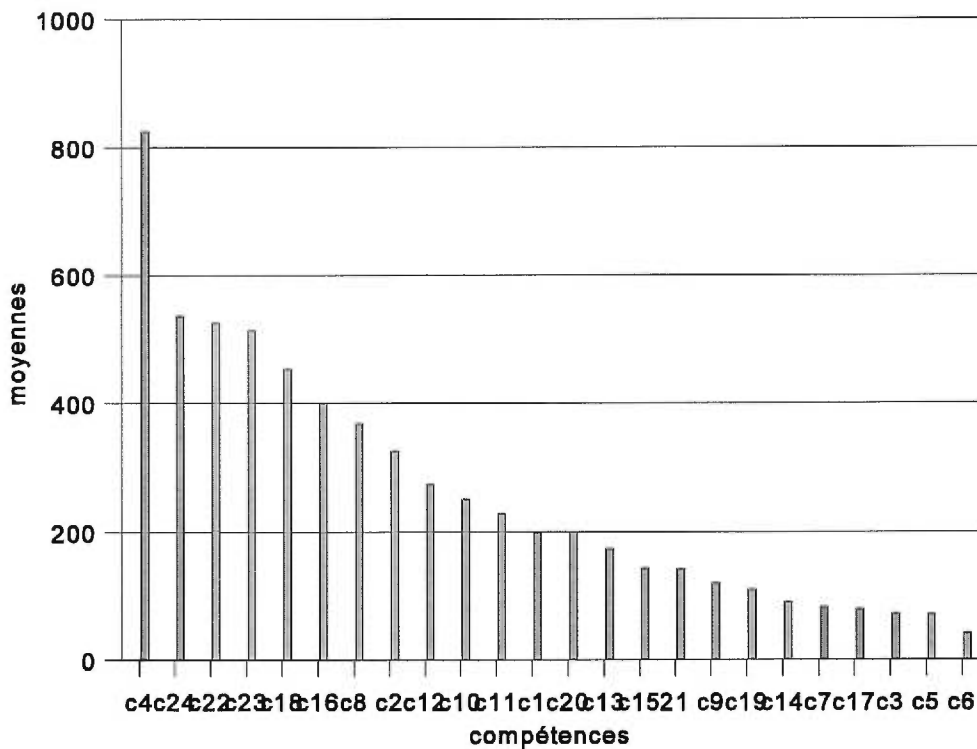
Items	S	F	X	R
4. Connaissance de l'organisation du pays, du système d'éducation & leurs législations	825	192	122	1
24. Gestion de l'activité éducative	536	195	34	2
22. Gestion des ressources humaines	525	198	23	3
23. Gestion des élèves	513	171	27	4
18. Planification et contrôle	453	151	21	5
16. Relations avec l'environnement	400	154	11	6
8. Leadership	369	96	32	7
2. Résolution des problèmes	326	89	29	8
12. Communication écrite	274	83	26	9
10. Gestion de soi	251	70	23	10
11. Communication orale	229	72	16	11
1. Recueil & analyse des données	199	50	25	12
20. Gestion des ressources matérielles	199	87	3	12
13. Motivation de l'équipe	174	61	7	14
15. Conduite de réunions	143	51	3	15
21. Gestion des ressources financières	142	63	3	16
9. Sensibilité	120	50	3	17
19. Gestion du changement	110	42	3	18
14. Délégation	91	36	1	19
7. Créativité	83	60	0	20
17. Gestion de l'information	79	28	5	21
3. Jugement	72	24	3	22
5. Valeurs culturelles et philosophiques	71	22	5	23
6. Habiletés politiques	42	13	1	24

S = Score;

F = Fréquence (le nombre de fois que la compétence a été choisie);

R = Rang;

X = Les chiffres de cette colonne représentent le nombre de fois que la compétence a été classée première (ce qui correspond à cinq points).



c1: recueil et analyse des données; c2: résolution des problèmes; c3: jugement; c4: connaissance de l'organisation du pays, du système, ...; c5: valeur culturelle et philosophique; c6: habileté politique; c7: créativité; c8: leadership; c9: sensibilité; c10: gestion de soi; c11: communication orale; c12: communication écrite; c13: motivation de l'équipe; c14: délégation; c15: conduite de réunions; c16: relation avec l'environnement; c17: gestion de l'information; c18: planification et contrôle; c19: gestion du changement; c20: gestion des ressources matérielles; c21: gestion des ressources financières; c22: gestion des ressources humaines; c23: gestion des élèves; c24: gestion de l'activité éducative

Figure 5: Les 24 compétences classées par ordre d'importance

b) Résultats par groupe de participants

Les résultats par groupes de participants (supérieurs, enseignants et directeurs d'école) apparaissent dans le Tableau XIV. Brièvement, voyons comment se présentent ces résultats au niveau de chaque groupe. Avec le groupe des supérieurs, la connaissance de l'organisation du pays - du système d'éducation et de leurs législations (4) arrive en tête (107 points); et les valeurs culturelles et philosophiques (5) et la gestion du changement (19) arrivent au dernier rang avec zéro point chacune. La situation, à peu près semblable se présente dans le Tableau X (p. 181) où l'organisation du pays – du système d'éducation et leurs législations apparaît parmi les compétences jugées, en moyenne, très importantes. Dans le même Tableau X, les valeurs culturelles et philosophiques (5) et la gestion du changement (19) font partie des compétences jugées, en moyennes, peu importantes.

Avec le groupe des enseignants, c'est aussi l'organisation du pays - du système d'éducation et leurs législations (4) qui arrive en tête avec 301 points. C'est aussi la compétence n° 6 (habiletés politiques) qui arrive en dernière position avec 25 points. Elle est précédée directement, dans un ordre croissant, de la délégation (14), des valeurs culturelles et philosophiques (5) et de la gestion des ressources humaines (22). Celles-ci ont obtenu respectivement 15, 31 et 32 points. Comme pour les supérieurs, ces résultats du groupe des enseignants sont assez semblables avec ceux du Tableau XI (p. 183).

Enfin, avec le groupe des directeurs d'école, c'est la gestion des ressources humaines qui arrive en tête suivie directement de l'organisation du pays – du système d'éducation et leurs législations (4). Ces deux compétences reçoivent respectivement 418 et 417 points. Au dernier rang, nous trouvons, pour ce groupe de participants, le jugement (3) précédée directement de l'habileté politique (6). Ces deux dernières compétences ont obtenu respectivement 20 et 26 points. Comme pour les supérieurs

et pour les enseignants, les deux jugements effectués par les directeurs d'école et leurs adjoints relativement à l'importance des compétences sont assez semblables.

En plus, comme pour le degré d'importance des compétences, nous remarquons également au niveau des compétences jugées les plus importantes que les supérieurs se démarquent, à la fois des enseignants et des directeurs d'école autour de la conduite de réunions (15), de la gestion de l'information (17), de la gestion du changement (19) et de la gestion des ressources financières (21). À ces compétences, il faut ajouter le leadership (8) autour duquel les supérieurs se démarquent beaucoup des enseignants et moins des directeurs. Cependant, contrairement aux résultats relatifs aux compétences selon le degré d'importance, les différences d'opinion ne semblent pas être très nettes autour de l'habileté politique (6).

Les enseignants se démarquent nettement, encore une fois, des supérieurs et des directeurs d'école autour de la gestion des ressources humaines (22). Cette compétence est classée 21e par les enseignants alors qu'elle est première chez les directeurs et deuxième chez les supérieurs. En plus de cette compétence, nous remarquons également une légère démarcation des enseignants par rapport aux autres groupes autour de la résolution des problèmes (2), de la communication écrite et de la relation avec l'environnement (16).

Au niveau des directeurs, c'est encore autour de la sensibilité (9) qu'ils se démarquent des deux autres groupes. En effet, cette compétence apparaît au 20e rang chez les directeurs alors qu'elle se classe 15e avec chacun des deux autres groupes.

TABLEAU XIV
Importance relative accordée aux compétences
par chacun des trois groupes de participants

Items	Supérieurs				Enseignants				Direct. d'école			
	S	F	X	R	S	F	X	R	S	F	X	R
1. Recueil & analyse des données	25	8	1	9	66	15	11	15	108	27	16	12
2. Résolution des problèmes	31	9	2	8	135	35	13	6	180	46	14	8
3. Jugement	4	2	0	18	48	13	3	18	20	8	0	24
4. Connaissance de l'organisation du pays, du système d'éducation...	107	25	17	1	301	69	47	1	417	98	58	2
5. Valeurs culturelles et philo.	0	0	0	23	31	10	3	22	40	12	2	21
6. Habiletés politiques	1	1	0	20	15	4	0	24	26	8	1	23
7. Créativité	1	1	0	20	35	24	0	20	47	36	0	19
8. Leadership	65	17	7	3	85	21	8	11	219	59	17	6
9. Sensibilité	10	3	0	15	66	20	2	15	44	27	1	20
10. Gestion de soi	16	6	1	11	74	23	5	12	161	41	17	9
11. Communication orale	16	6	1	11	88	29	5	9	125	38	10	11
12. Communication écrite	17	7	0	10	100	25	0	7	157	50	5	10
13. Motivation de l'équipe	5	2	0	17	89	32	2	8	80	27	5	14
14. Délégation	13	5	0	14	25	10	1	23	53	21	0	18
15. Conduite de réunions	1	1	0	20	74	25	2	12	68	25	3	16
16. Relations avec l'environnement	43	19	1	7	148	55	4	5	209	80	6	7
17. Gestion de l'information	6	3	0	16	38	16	1	19	35	10	4	22
18. Planification et contrôle	44	17	0	6	163	54	7	4	246	80	14	5
19. Gestion du changement	0	0	0	23	54	19	2	17	56	23	1	17
20. Gestion des ressources mat.	14	6	0	13	86	40	0	10	99	41	3	13
21. Gestion des ressources fin.	20	1	0	19	71	30	3	14	69	31	0	15
22. Gestion des ressources hum.	75	24	4	2	32	29	0	21	418	145	19	1
23. Gestion des élèves	48	18	3	5	199	70	9	3	266	92	15	4
24. Gestion de l'activité éducative	55	18	2	4	203	59	16	2	278	109	16	3

S = Score;

F = Fréquence (le nombre de fois que la compétence est choisie comme faisant partie des plus importantes);

R = Rang;

X = Les chiffres dans ces colonnes représentent le nombre de fois que la compétence est classée au premier rang.

Résumé

De ce qui précède, il apparaît, tout d'abord, que 22 des 24 compétences sont considérées très importantes ou importantes pour un directeur d'école secondaire de Guinée, par les participants. Seules l'habileté politique et la créativité sont considérées peu importantes.

Ensuite, l'ensemble des participants a un bon consensus autour de neuf compétences qui sont: résolution de problèmes, connaissance de l'organisation du pays, du système d'éducation et de leurs législations, communication écrite, motivation de l'équipe, relation avec l'environnement, planification et contrôle, gestion des ressources matérielles, gestion des élèves et gestion de l'activité éducative. Le consensus est moyen autour de 11 compétences et faible autour de quatre compétences.

Enfin, la comparaison entre les trois groupes nous a permis de constater que les supérieurs ont des vues fortement différentes, à la fois de celles des enseignants et de celles des directeurs autour de l'importance accordée à quatre compétences (valeurs culturelles et philosophiques (5), conduite de réunion (15), gestion du changement (19) et gestion des ressources financières (21)). Les enseignants, eux, ont des opinions différentes de celles des supérieurs et des directeurs autour de l'importance de la gestion des ressources humaines (22). Quant aux directeurs, ils ont des vues fortement différentes de celles des enseignants et des supérieurs autour de la sensibilité (9).

En général, les participants restent assez constants quant à leurs perceptions de l'importance des compétences. Les compétences jugées très importantes par la majorité des participants, dans le titre "Importance en soi des compétences", apparaissent aux premiers rangs dans le classement des compétences jugées les plus importantes par les participants (importance relative des compétences).

4.1.1.2. Maîtrise déclarée des compétences

Sous ce titre, nous présentons les résultats relatifs à la maîtrise déclarée de chacune des compétences par les groupes d'enseignants et de directeurs d'école. Ces résultats sont issus des réponses à la question par laquelle on demandait à chacun des enseignants et des directeurs d'école sollicités d'indiquer le degré de maîtrise qu'il a de chacune des 24 compétences apparaissant dans les questionnaires.

4.1.1.2.1. Résultats pour l'ensemble des enseignants et directeurs d'école

Comme pour le degré d'importance des compétences, nous avons extrait des moyennes comme indices de maîtrise déclarée de chacune des 24 compétences. Également, nous avons extrait les écart-types et les coefficients de variation comme indice d'homogénéité ou de dispersion.

Deux groupes de compétences se dégagent des résultats. Celui des compétences qui sont déclarées, en moyenne, peu maîtrisées par l'ensemble des enseignants et des directeurs d'école. Ce sont: **le recueil et l'analyse des données (1), la résolution de problèmes (2), les valeurs culturelles et philosophiques (5), l'habileté politique (6), la délégation (14), la gestion de l'information (17), la planification et le contrôle (18), la gestion du changement (19), la gestion des ressources financières (21), la gestion de l'activité éducative (22)**. Les moyennes obtenues par ces compétences varient entre 1,57 et 2,49. Cependant, comme on peut le constater à travers les coefficients de variation (CV), aucun consensus fort ne se dégage autour du degré de maîtrise de ces compétences (voir Tableau XV).

Le second groupe comprend toutes les autres compétences. Elles sont déclarées, en moyenne, bien maîtrisées¹. Leurs moyennes varient entre 2,55 et 2,87. Comme pour les compétences déclarées, en moyenne, peu maîtrisées, on note également, dans le cas présent, une homogénéité faible.

TABLEAU XV
Maîtrise déclarée de chacune des compétences par l'ensemble des enseignants et des directeurs d'école

Items	M	S _i	CV
1. Recueil & analyse des données	2,30	0,78	33,99
2. Résolution des problèmes	2,49	0,82	32,74
3. Jugement	2,58	0,78	30,29
4. Connaissance de l'organisation du pays, du système...	2,55	0,85	33,24
5. Valeurs culturelles et philosophiques	2,29	0,84	36,46
6. Habiletés politiques	2,30	0,88	38,16
7. Créativité	2,53	0,86	34,07
8. Leadership	2,60	0,90	34,41
9. Sensibilité	2,75	0,87	31,78
10. Gestion de soi	2,63	0,92	34,97
11. Communication orale	2,87	0,78	27,16
12. Communication écrite	2,91	0,77	26,45
13. Motivation de l'équipe	2,52	0,88	34,94
14. Délégation	2,38	0,85	35,97
15. Conduite de réunions	2,77	0,84	30,30
16. Relations avec l'environnement	2,55	0,83	32,34
17. Gestion de l'information	1,57	0,77	48,73
18. Planification et contrôle	2,13	0,86	40,32
19. Gestion du changement	2,28	0,88	38,70
20. Gestion des ressources matérielles	2,58	0,88	34,04
21. Gestion des ressources financières	1,86	0,89	48,06
22. Gestion des ressources humaines	2,58	0,86	33,33
23. Gestion des élèves	2,59	0,82	31,76
24. Gestion de l'activité éducative	2,49	0,80	32,29

M = Moyenne;

S_i = Écart-type;

CV = Coefficient de variation

¹ Rappel des pondérations définies dans le chapitre méthodologie: - jusqu'à 1,49 ce n'est pas maîtrisée; de 1,50 à 2,49 peu maîtrisée; de 2,50 à 3,49 bien maîtrisée et plus de 3,49 très bien maîtrisée.

4.1.1.2.2. Résultats par groupes

Nous avons respectivement le groupe des enseignants et celui des directeurs d'école et des adjoints.

a) Groupe des enseignants

Le Tableau XVI présente la situation chez les enseignants. Les compétences sont réparties en deux catégories, dans ce tableau, sur la base du degré de maîtrise. Les enseignants ayant participé à cette recherche déclarent avoir, en moyenne, peu de maîtrise de 15 compétences. Les moyennes de ces compétences varient entre 1,52 et 2,47. Ils déclarent les autres compétences bien maîtrisées, en moyenne. Les moyennes de ces dernières varient entre 2,50 et 2,90.

L'homogénéité est moyenne autour de deux compétences (communication orale, 11; et écrite, 12). Autour des autres compétences, l'homogénéité est faible.

b) Groupe des directeurs d'école

Le Tableau XVII présente la situation chez les directeurs d'école. Comme chez les enseignants, les compétences sont réparties en deux catégories selon le même critère que chez les enseignants. Les directeurs ayant participé à cette recherche disent avoir, en moyenne, peu de maîtrise de huit compétences sur 24. Les moyennes des ces compétences varient entre 1,60 et 2,42. Toutes les autres compétences sont déclarées, en moyenne, bien maîtrisées. L'homogénéité est moyenne autour de trois compétences (communication orale, 11; communication écrite, 12; et la conduite de réunions, 15). Leurs coefficients de variation varient entre 26,08 et 29,60. L'homogénéité est faible autour de toutes les autres compétences.

TABLEAU XVI

Maîtrise déclarée de chacune des compétences par des enseignants

Items	M	S _i	CV
1. Recueil & analyse des données	2,22	0,76	34,26
2. Résolution des problèmes	2,39	0,84	35,33
5. Valeurs culturelles et philosophiques	2,25	0,75	33,50
6. Habilités politiques	2,17	0,85	39,21
7. Créativité	2,46	0,83	33,63
8. Leadership	2,40	0,83	34,54
13. Motivation de l'équipe	2,47	0,87	35,38
14. Délégation	2,33	0,81	34,74
16. Relations avec l'environnement	2,46	0,77	31,14
17. Gestion de l'information	1,52	0,76	49,84
18. Planification et contrôle	2,11	0,83	39,45
19. Gestion du changement	2,16	0,86	39,57
21. Gestion des ressources financières	1,85	0,84	45,72
22. Gestion des ressources humaines	2,46	0,87	35,59
24. Gestion de l'activité éducative	2,33	0,78	33,66
3. Jugement	2,51	0,75	29,88
4. Connaissance de l'organisation du pays du système d'éducation & leurs législations	2,52	0,79	31,43
9. Sensibilité	2,65	0,85	31,91
10. Gestion de soi	2,56	0,90	35,21
11. Communication orale	2,90	0,80	27,42 *
12. Communication écrite	2,83	0,76	26,89 *
15. Conduite de réunions	2,67	0,83	31,22
20. Gestion des ressources matérielles	2,50	0,88	34,96
23. Gestion des élèves	2,50	0,84	33,59

M = Moyenne;

S_i = Écart-type;

CV = Coefficient de variation;

* = Compétences autour desquelles l'homogénéité est moyenne.

TABLEAU XVII

Maîtrise déclarée de chacune des compétences par les directeurs participants

Items	M	S _i	CV
1. Recueil & analyse des données	2,35	0,79	33,69
5. Valeurs culturelles et philosophiques	2,32	0,89	38,16
6. Hâbiletés politiques	2,39	0,89	37,14
14. Délégation	2,42	0,88	36,21
17. Gestion de l'information	1,60	0,77	48,07
18. Planification et contrôle	2,15	0,88	40,93
19. Gestion du changement	2,36	0,89	37,82
21. Gestion des ressources financières	1,86	0,92	49,60
2. Résolution des problèmes	2,56	0,79	30,99
3. Jugement	2,63	0,80	30,46
4. Connaissance de l'organisation du pays du système d'éducation & leurs législations	2,56	0,88	34,40
7. Créativité	2,57	0,88	34,24
8. Leadership	2,73	0,91	33,47
9. Sensibilité	2,82	0,89	31,55
10. Gestion de soi	2,67	0,93	34,82
11. Communication orale	2,86	0,77	27,00
12. Communication écrite	2,96	0,77	26,08
15. Conduite de réunions	2,83	0,84	29,60
13. Motivation de l'équipe	2,55	0,88	34,68
16. Relations avec l'environnement	2,61	0,86	32,86
20. Gestion des ressources matérielles	2,63	0,88	33,37
22. Gestion des ressources humaines	2,66	0,84	31,72
23. Gestion des élèves	2,65	0,80	30,32
24. Gestion de l'activité éducative	2,59	0,80	31,27

M = Moyenne;

S_i = Écart-type;

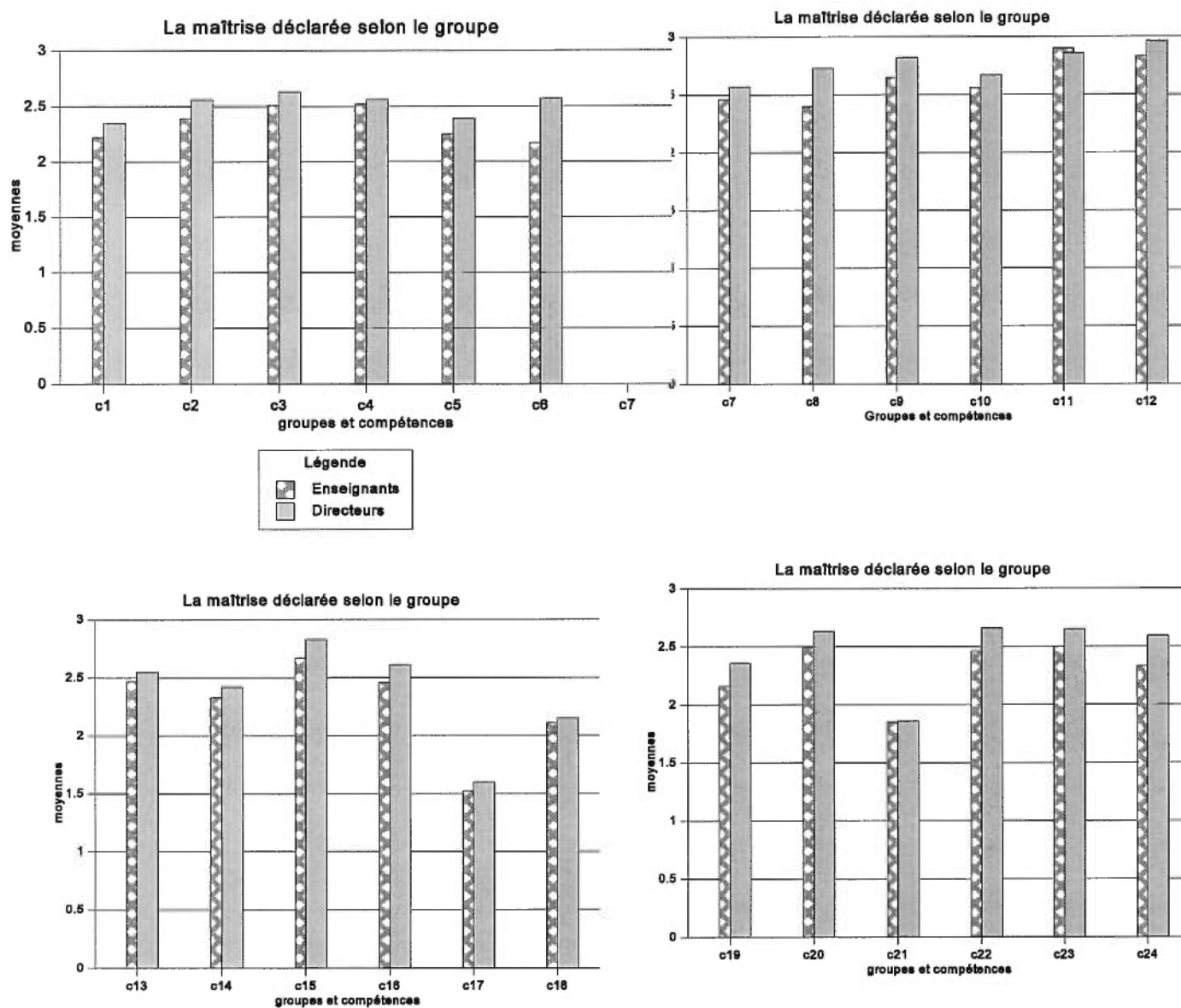
CV = Coefficient de variation

c) Comparaison entre les deux groupes

La figure 6 présente la maîtrise déclarée des compétences par les enseignants, d'une part, et les directeurs d'école, d'autre part. Cette figure est construite à partir des moyennes exprimant la maîtrise déclarée des compétences par le groupe des enseignants et par le groupe des directeurs d'école. Tout d'abord, on observe que les deux groupes se rejoignent, à peu près, autour de quatre compétences: la délégation (14), la gestion de l'information (17), la planification et le contrôle (18) et la gestion des ressources financières (21). Toutes ces compétences sont déclarées peu maîtrisées par plus de la moitié de chacun des deux groupes (voir aussi le Tableau VIII de l'Annexe VI). Ensuite, on observe que le pourcentage des directeurs d'école qui déclarent avoir peu de maîtrise de la communication orale (11) est légèrement plus grand que celui des enseignants qui disent la même chose. Ce qui semble confirmer cette tendance, le pourcentage des enseignants qui disent avoir une très bonne maîtrise de la communication orale est plus grand que celui des directeurs qui disent la même chose. Enfin, pour toutes les autres compétences, les pourcentages des enseignants qui les déclarent pas du tout et/ou peu maîtrisées sont légèrement plus grands par rapport à ceux des directeurs.

RÉSUMÉ

En général, plus de la moitié des compétences sont déclarées, en moyenne, bien maîtrisées. Seulement huit compétences sur 24 sont déclarées, en moyenne, peu maîtrisées. Ce sont: recueil et analyse des données, valeurs culturelles et philosophiques, délégation, gestion de l'information, planification et contrôle, gestion du changement et gestion des ressources financières. Cependant, exceptée la communication orale et écrite, l'homogénéité demeure faible voire très faible autour de la presque totalité des compétences. Ce qui veut dire qu'il y aurait des variables qui expliquent les différences. C'est ce que nous allons voir dans la seconde section.



c1: recueil et analyse des données; c2: résolution des problèmes; c3: jugement; c4: connaissance de l'organisation du pays, du système, ...; c5: valeur culturelle et philosophique; c6: habileté politique; c7: créativité; c8: leadership; c9: sensibilité; c10: gestion de soi; c11: communication orale; c12: communication écrite; c13: motivation de l'équipe; c14: délégation; c15: conduite de réunions; c16: relation avec l'environnement; c17: gestion de l'information; c18: planification et contrôle; c19: gestion du changement; c20: gestion des ressources matérielles; c21: gestion des ressources financières; c22: gestion des ressources humaines; c23: gestion des élèves; c24: gestion de l'activité éducative

Figure 6: comparaison entre les enseignants et les directeurs d'école sur la maîtrise déclarée de chacune des compétences

La comparaison entre les deux groupes montre que les directeurs déclarent avoir une bonne maîtrise d'un nombre plus grand de compétences (16 contre seulement 9 pour les enseignants). Cependant, au sein de chacun des deux groupes, il y a un faible consensus autour de la presque totalité des compétences.

4.1.1.3. Degré d'importance du besoin

Sous le titre "degré d'importance du besoin" nous présentons les écarts et indices de priorité des besoins. Plus précisément, nous présentons respectivement:

- la différence entre la moyenne des valeurs exprimant le degré d'importance accordée à chacune des 24 compétences (situation désirable) et la moyenne des valeurs exprimant la maîtrise déclarée de ces mêmes compétences (situation actuelle);
- et les indices de priorité calculés selon la formule suivante: $IP = \{SD \times (SD - SA)\}^2$.

Cette formule a l'avantage de tenir compte, à la fois, de la situation désirable, de la situation actuelle et de l'écart. En effet, calculer seulement des écarts, dans notre cas, ne pouvait nous permettre de déterminer, avec pertinence, l'ordre de priorité des compétences; car l'écart absolu ne tient compte ni du degré d'importance accordée à chacune des compétences, ni du degré de maîtrise déclarée de ces mêmes compétences (Lapointe, 1989).

Sous le présent titre, il est question des écarts et des indices de priorités concernant l'ensemble des enseignants et des directeurs d'école, et les groupes d'enseignants et de directeurs d'école pris isolément. Pour chacun des cas, les 24 compétences sont réparties en trois catégories:

² IP = indice de priorité; SD = situation désirée; SA = situation actuelle.

- la catégorie des compétences pour lesquelles les besoins sont négatifs (situation désirée inférieure à la situation actuelle);
- la catégorie des compétences pour lesquelles il y a absence de besoins (situation désirée égale ou presque égale à la situation actuelle);
- et la catégorie des compétences pour lesquelles il y a besoins de formation (situation désirée significativement supérieure à la situation actuelle).

Dans tous les tableaux relatifs à cette partie, les lettres BN signifient besoin négatif, AB, absence de besoin, BF, besoin de formation.

4.1.1.3.1. Degré d'importance du besoin pour l'ensemble des enseignants et les directeurs d'école

Le Tableau XVIII présente les écarts et les indices de priorité concernant l'ensemble des enseignants et des directeurs d'école. A travers ce tableau, on remarque tout d'abord que les enseignants et les directeurs d'école, pris ensemble, auraient besoin de formation (BF) dans 14 des 24 compétences. La maîtrise déclarée de ces compétences est insuffisante au regard de l'importance qu'on leur accorde. Certaines de ces compétences sont considérées "très importantes" et d'autres "importantes". Cependant, au niveau de la maîtrise, les unes sont déclarées "bien maîtrisées" et les autres "peu maîtrisées". Ensuite, il y a neuf compétences pour lesquelles on note une "absence de besoin (AB)". Pour chacune de ces compétences, la maîtrise correspond à l'importance reconnue. Enfin, la créativité est la compétence pour laquelle le besoin est "négatif" (BN). Elle est considérée "peu importante" par l'ensemble des répondants, mais l'ensemble des enseignants et des directeurs d'école la déclarent "bien maîtrisée". Autrement dit, la maîtrise qu'on a de cette compétence est plus grande que l'importance qui lui est rattachée. Pour les autres, seule l'habileté politique (6) est considérée "peu importante" et déclarée "peu maîtrisée". Toutes les autres sont considérées "importantes" et déclarées "bien maîtrisées".

TABLEAU XVIII
Besoins en formation pour l'ensemble
des enseignants et directeurs d'école

Compétences	SD	SA	E	IP
21. Gestion des ressources financières	3,45	1,86	1,59	5,49 (bf)
17. Gestion de l'information	3,22	1,57	1,65	5,31 (bf)
18. Planification et contrôle	3,55	2,13	1,42	5,04 (bf)
4. Connaissance de l'organisation du pays du système d'éducation & leurs législations	3,81	2,55	1,26	4,80 (bf)
24. Gestion de l'activité éducative	3,70	2,49	1,21	4,48 (bf)
23. Gestion des élèves	3,76	2,59	1,17	4,40 (bf)
16. Relations avec l'environnement	3,66	2,55	1,11	4,06 (bf)
2. Résolution de problèmes	3,54	2,49	1,05	3,72 (bf)
20. Gestion des ressources matérielles	3,57	2,58	0,99	3,53 (bf)
13. Motivation de l'équipe	3,49	2,52	0,97	3,39 (ab)
1. Recueil et analyse des données	3,25	2,30	0,95	3,09 (bf)
19. Gestion du changement	3,21	2,28	0,93	2,98 (bf)
8. Leadership	3,42	2,60	0,82	2,80 (ab)
12. Communication écrite	3,63	2,91	0,72	2,61 (bf)
5. Valeurs culturelles et philosophiques	3,11	2,29	0,82	2,55 (bf)
15. Conduite de réunions	3,49	2,77	0,72	2,51 (ab)
10. Gestion de soi	3,36	2,63	0,73	2,45 (ab)
14. Délégation	3,12	2,38	0,74	2,31 (bf)
3. Jugement	3,27	2,58	0,69	2,26 (ab)
11. Communication orale	3,41	2,87	0,54	1,84 (ab)
22. Gestion des ressources humaines	3,09	2,58	0,51	1,58 (ab)
6. Habilité politique	2,38	2,30	0,08	0,19 (ab)
9. Sensibilité	2,80	2,75	0,05	0,14 (ab)
7. Créativité	2,11	2,53	-0,42	-0,89 (bn)

SD = Situation désirée;

SA = Situation actuelle;

E = Écart;

IP = Indice de priorité

4.1.1.3.2. Degré d'importance du besoin pour le groupe des enseignants

Dans le Tableau XIX, on observe que les enseignants pris tous ensemble ont besoin de formation dans 17 compétences sur 24. Il y a absence de besoin (ab) au niveau cinq compétences et besoin négatif (bn) autour de deux compétences.

TABLEAU XIX
Besoins en formation pour le groupe des enseignants

Compétences	SD	SA	E	IP
21. Gestion des ressources financières	3,48	1,85	1,63	5,67 (bf)
18. Planification et contrôle	3,58	2,11	1,47	5,26 (bf)
17. Gestion de l'information	3,16	1,52	1,64	5,18 (bf)
24. Gestion de l'activité éducative	3,69	2,33	1,36	5,02 (bf)
4. Connaissance de l'organisation du pays du système d'éducation & leurs législations	3,81	2,52	1,29	4,91 (bf)
23. Gestion des élèves	3,72	2,50	1,22	4,54 (bf)
16. Relations avec l'environnement	3,64	2,46	1,18	4,30 (bf)
19. Gestion du changement	3,40	2,16	1,24	4,22 (bf)
2. Résolution de problèmes	3,52	2,39	1,13	3,98 (bf)
20. Gestion des ressources matérielles	3,58	2,50	1,08	3,87 (bf)
13. Motivation de l'équipe	3,50	2,47	1,03	3,61 (bf)
1. Recueil et analyse des données	3,26	2,22	1,04	3,39 (bf)
8. Leadership	3,38	2,40	0,98	3,31 (bf)
12. Communication écrite	3,59	2,83	0,76	2,73 (bf)
15. Conduite de réunions	3,52	2,67	0,85	2,99 (bf)
9. Sensibilité	3,44	2,65	0,79	2,72 (ab)
10. Gestion de soi	3,34	2,56	0,78	2,61 (ab)
3. Jugement	3,28	2,51	0,77	2,53 (ab)
5. Valeurs culturelles et philosophiques	3,07	2,25	0,82	2,52 (bf)
14. Délégation	3,12	2,33	0,79	2,46 (bf)
11. Communication orale	3,46	2,90	0,56	1,94 (ab)
6. Habilité politique	2,45	2,17	0,28	0,69 (ab)
22. Gestion des ressources humaines	2,05	2,46	-0,41	-0,84 (bn)
7. Créativité	1,85	2,46	-0,61	-1,13 (bn)

SD = Situation désirée;

SA = Situation actuelle;

E = Écart;

IP = Indice de priorité

4.1.1.3.3. Degré d'importance du besoin pour le groupe des directeurs d'école

Le Tableau XX présente les écarts et les indices de priorité concernant l'ensemble des directeurs d'école. Dans ce tableau, on observe qu'il y a "besoin de formation" (bf) pour 15 compétences, "absence de besoin" (ab) pour six compétences et "besoin négatif" pour trois compétences.

TABLEAU XX
Besoins en formation pour le groupe des directeurs d'école

Compétences	SD	SA	E	IP
17. Gestion de l'information	3,26	1,60	1,66	5,41 (bf)
21. Gestion des ressources financières	3,43	1,86	1,57	5,39 (bf)
18. Planification et contrôle	3,52	2,15	1,37	4,82 (bf)
4. Connaissance de l'organisation du pays du système d'éducation & leurs législations	3,81	2,56	1,25	4,76 (bf)
23. Gestion des élèves	3,79	2,65	1,14	4,32 (bf)
22. Gestion des ressources humaines	3,78	2,66	1,12	4,23 (bf)
24. Gestion de l'activité éducative	3,71	2,59	1,12	4,16 (bf)
16. Relations avec l'environnement	3,68	2,61	1,07	3,94 (bf)
19. Gestion du changement	3,41	2,36	1,05	3,58 (bf)
2. Résolution de problèmes	3,56	2,56	1,00	3,56 (bf)
20. Gestion des ressources matérielles	3,57	2,63	0,94	3,36 (bf)
13. Motivation de l'équipe	3,49	2,55	0,94	3,28 (ab)
1. Recueil et analyse des données	3,25	2,35	0,90	2,93 (bf)
5. Valeurs culturelles et philosophiques	3,15	2,32	0,83	2,61 (bf)
12. Communication écrite	3,66	2,96	0,70	2,56 (bf)
8. Leadership	3,44	2,73	0,71	2,44 (ab)
10. Gestion de soi	3,37	2,67	0,70	2,36 (ab)
15. Conduite de réunions	3,47	2,83	0,64	2,22 (ab)
14. Délégation	3,12	2,42	0,70	2,18 (bf)
3. Jugement	3,27	2,63	0,64	2,09 (ab)
11. Communication orale	3,37	2,86	0,51	1,72 (ab)
6. Habileté politique	2,34	2,39	-0,05	-0,12 (bn)
7. Créativité	2,28	2,57	-0,29	-0,66 (bn)
9. Sensibilité	2,38	2,82	-0,44	-1,05 (bn)

SD = Situation désirée; SA = Situation actuelle; E = Écart;
IP = Indice de priorité

Résumé

À partir des écarts et des indices de priorité, on s'aperçoit qu'il y a un besoin de formation autour du plus grand nombre de compétences; cela non seulement en prenant les enseignants et les directeurs d'école ensemble, mais aussi en les prenant isolément. Le nombre de compétences pour lesquelles il y a besoin de formation diminue chez les directeurs d'école, comparativement au cas des enseignants.

Il y a deux compétences dont la maîtrise déclarée par l'ensemble des enseignants est plus élevée que l'importance qu'on leur accorde: **la créativité (7) et la gestion des ressources humaines (22)**. Chez les directeurs d'école, nous comptons trois compétences dans ce cas: **l'habileté politique (6), la créativité (7) et la sensibilité (9)**.

B. Seconde section

Dans cette seconde section, nous avons essayé de voir si les facteurs socio-démographiques et professionnels expliquent les différences aussi bien par rapport à l'importance et à la maîtrise des compétences que par rapport aux besoins de formation. Nous avons effectué, pour cela, des croisements entre chacune des compétences et chacun des facteurs socio-démographiques et professionnels. Seuls les facteurs expliquant les différences entre les sous-groupes sont évoqués. (On peut voir les résultats complets dans les Annexes VII et VIII) Aussi, nous ne parlons dans cette section que des compétences autour desquelles les différences sont statistiquement significatives. Ainsi, pour chacune des compétences qui apparaissent dans cette section, nous présentons les valeurs de la variable X^2 (Chi-carré) et des probabilités correspondantes (P). Ces valeurs montrent bien que les différences que nous observons ne sont seulement dûes au hasard.

4.1.1.4. Différences par rapport à l'importance en soi des compétences

Par rapport à l'importance en soi, nous avons tout d'abord vérifié s'il y a des différences entre les participants selon la région et selon le sexe. Ensuite, au sein de chaque groupe (supérieurs, enseignants et directeurs d'école), nous avons croisé l'importance en soi rattachée à chacune des compétences avec les caractéristiques socio-démographiques et professionnelles des participants.

Ensemble des participants

Pour l'ensemble des participants, seule la région explique des différences autour de trois compétences comme le montre le Tableau XXI. Nous remarquons dans ce tableau que les participants de la Haute Guinée (HG) se démarquent de ceux de toutes les autres régions autour de l'habileté politique (6). Plus de la moitié (53,8%) des participants de cette région trouve l'habileté politique importante et très importante, alors que la majorité de chacune des autres régions la juge peu importante et pas du tout importante. Autour de la sensibilité (9), ce sont des participants de Conakry et ceux de l'administration centrale du ministère de l'Éducation (autre) qui se distinguent des autres. A leur niveau, plus de la moitié (57,1% et 54,5%) trouve peu importante et pas du tout importante cette compétence. La majorité des participants de chacune des autres régions la trouve importante et très importante. En ce qui concerne la gestion du changement (19), ce sont surtout les cadres de l'administration centrale du ministère de l'éducation qui ont des opinions différentes de celles des autres. Alors que la grande majorité des participants de chacune des autres régions la juge importante, 72,7% des cadres de l'administration centrale la trouve peu importante et pas du tout importante.

TABLEAU XXI

Importance des compétences selon la région des participant

Compétences	CONAKRY		BG		MG		HG		GF		AUTRE		TEST X ² /P
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	
6. Peu et pas du tout importante	43	51,2	75	53,6	35	70,0	24	46,2	54	68,4	7	63,6	12,13
Importante et très importante	41	48,8	65	46,4	15	30,0	28	53,8	25	31,6	4	36,4	0,033
9. Peu et pas du tout importante	8	9,5	48	34,3	27	54,0	22	42,3	34	43,0	-	-	41,78
Importante et très importante	76	90,5	92	65,7	23	46,0	30	57,7	45	57,0	11	100,0	0,000
19. Peu et pas du tout importante	10	11,9	29	26,7	13	26,0	17	32,7	15	19,0	8	72,7	25,87
Importante et très importante	74	88,1	111	79,3	37	74,0	35	67,3	64	81,0	3	27,3	0,000

BG = Basse Guinée;

MG = Moyenne Guinée;

HG = Haute Guinée;80

GF = Guinée forestière;

X² = Chi-carré;P = Probabilité correspondante à la valeur de la variable X²

Groupe des supérieurs

Chez les supérieurs, seul le facteur "fonction" explique des différences autour de deux compétences qui sont: les valeurs culturelles et philosophiques (5) et la créativité (7). Comme nous pouvons le voir à travers le Tableau XXII, ce sont surtout les fonctionnaires du ministère qui se démarquent des autres. En effet, alors que 100% des directeurs communaux (DCE) et des inspecteurs régionaux (IRE), et 61,1% des directeurs préfectoraux (DPE) considèrent peu importantes et pas du tout importantes les valeurs culturelles et philosophiques (5), 72,7% des fonctionnaires de l'administration centrale du ministère de l'enseignement pré-universitaire (autre) les jugent importantes. Aussi, alors que 100% des DCE et DPE, et 50% des IRE jugent peu importante et pas du tout importante la créativité, 72,7% des fonctionnaires de l'administration centrale du ministère (autre) la trouvent très importante.

TABLEAU XXII
Importance des compétences selon la fonction des supérieurs

Compétences	CDE		DPE		IRE		Autre		Test X ² /P
	F	%	F	%	F	%	F	%	
5. Peu et pas du tout importante	5	100	11	61,1	6	100	3	27,3	10,43
Importante et très importante	-	-	7	38,9	-	-	8	72,7	0,001
7. Peu et pas du tout importante	5	100	18	100	3	50,0	4	27,3	18,91
Importante et très importante	-	-	-	-	3	50,0	7	72,7	0,000

DCE = Directeurs communaux de l'éducation;

DPE = Directeurs préfectoraux de l'éducation;

IRE = Inspecteurs régionaux de l'éducation;

Autre = Les cadres de l'administration centrale;

X² = Chi-carré;

P = Probabilité correspondante à la valeur de la variable X².

Groupe des enseignants

Dans le groupe des enseignants, le fait d'avoir été directeur d'école et le facteur "région" émergent comme pouvant expliquer des différences autour de certaines compétences. Les Tableaux XXIII et XXIV présentent les compétences autour desquelles les opinions diffèrent. Avec le fait d'avoir été directeur d'école, alors que 100% des enseignants qui disent l'avoir déjà été considèrent importante la sensibilité (9), 84,9% de ceux qui déclarent n'avoir jamais occupé les fonctions de directeur d'école la trouvent importante. Alors que 100% des enseignants qui ont été directeurs d'école jugent importante la délégation (14), 74,4% des autres la considèrent importante. Alors que 44% des enseignants qui disent avoir été directeur d'école trouvent importante et très importante la gestion des ressources humaines (22), aucun enseignant n'ayant jamais occupé les fonctions de directeur d'école ne la trouve importante et très importante.

TABLEAU XXIII
Importance des compétences selon l'expérience
des enseignants dans la direction d'école

Compétences	OUI		NON		TEST X ² /P
	F	%	F	%	
9. Peu et pas du tout importante Importante et très importante	- 63	- 100	13 73	15,1 84,9	10,43 0,001
14. Peu et pas du tout importante Importante et très importante	- 63	- 100	22 64	25,6 74,4	18,91 0,000
22. Peu et pas du tout importante Importante et très importante	30 33	55,6 44,4	86 -	100 -	31,47 0,000

X² = Chi-carré;

P = Probabilité correspondante à la valeur de la variable X²

Avec le facteur "région", c'est seulement lorsqu'on a opposé les enseignants de la capitale (Conakry) à l'ensemble de ceux de l'intérieur du pays qu'il est apparu comme pouvant expliquer les différences autour de quelques compétences. Nous avons procédé à ce découpage en tenant compte de la spécificité du cas de Conakry par rapport à l'ensemble des autres régions. Alors que seulement 61,8% des enseignants de Conakry jugent importante la sensibilité (9), 100% de ceux de l'intérieur la considèrent importante voire même très importante. Aussi, alors que 100% des enseignants de Conakry jugent importantes la délégation (14) et la gestion des ressources humaines (22), seulement 79,1% et 61,7% les considèrent, respectivement, importantes et très importantes.

TABLEAU XXIV

Importance des compétences selon la région des enseignants

Compétences	CONAKRY		AUTRE		TEST X ² /P
	F	%	F	%	
9. Peu et pas du tout importante	13	38,2	-	-	86,51
Importante et très importante	21	61,8	115	100	0,000
14. Peu et pas du tout importante	-	-	22	20,9	87,12
Importante et très importante	34	100	83	79,1	0,000
22. Peu et pas du tout importante	-	-	44	38,3	86,43
Importante et très importante	34	100	71	61,7	0,000

Autre = Les enseignants de toutes autres régions;

X² = Chi-carré;

P = Probabilité correspondante à la valeur de la variable X²

Groupe des directeurs d'école

Chez les directeurs d'école, ce sont les facteurs "lieu" et "taille des écoles" qui expliquent les différences autour de la sensibilité (9) (voir les Tableaux XXV et XXVI). Par rapport au lieu, ce sont surtout des directeurs qui évoluent à la campagne (84,5%) qui trouvent importante et très importante la sensibilité (9), contre seulement 20,3% des directeurs dont les écoles se trouvent dans les centres semi-urbains et urbains.

Par rapport à la taille des écoles, ce sont surtout les directeurs qui sont à la tête des écoles de 400 élèves et moins qui jugent la sensibilité importante, contre seulement 8,5% et 28,6% de ceux qui évoluent, respectivement, dans les écoles de 401 à 800 élèves et de 801 et plus.

TABLEAU XXV

Importance des compétences selon le lieu d'implantation des écoles

Compétences	CAMPAGNE		CENTRE URBAIN		TEST
	F	%	F	%	X^2/P
9. Peu et pas du tout importante	13	15,5	114	79,7	88,61
Importante et très importante	71	84,5	29	20,3	0,000

X^2 = Chi-carré;

P = Probabilité correspondante à la valeur de la variable X^2 .

TABLEAU XXVI

Importance des compétences selon la taille des écoles

Compétences	400 & moins		401 - 800		801 & plus		Test X^2/P
	F	%	F	%	F	%	
g. Peu et pas du tout importante	26	25,2	43	91,5	55	71,4	70,42
Importante et très importante	77	74,8	4	8,5	22	28,6	0,000

X^2 = Chi-carré;

P = Probabilité correspondante à la valeur de la variable X^2 .

4.1.1.5. Différences par rapport à la maîtrise déclarée des compétences

Sur la maîtrise déclarée, nous avons tout d'abord croisé les facteurs socio-démographiques et professionnels avec chacune des compétences pour l'ensemble des enseignants et des directeurs d'école, puis pour le groupe des enseignants et, enfin, pour celui des directeurs d'école. Comme pour l'importance en soi des compétences, nous ne parlons dans les pages qui suivent que des facteurs qui expliquent des différences et des compétences autour desquelles les différences observées sont statistiquement significatives.

Ensemble des enseignants et des directeurs d'école

Pour l'ensemble des enseignants et des directeurs d'école, ce sont des facteurs "région", "expérience dans la direction d'école" et "formation à la direction d'école" qui expliquent les différences autour de quelques compétences. Le Tableau XXVII présente la maîtrise des compétences par l'ensemble des enseignants et des directeurs d'école participants selon la région. Nous observons dans ce tableau des différences autour de six compétences. Autour du recueil et analyse des données (1), ce sont des enseignants et des directeurs de Conakry qui se démarquent des autres.

En effet, plus de la moitié d'entre eux (53,2%) déclare cette compétence bien maîtrisée; tandis que la majorité des participants de chacune des autres régions la déclare peu et pas maîtrisée. Autour de la résolution des problèmes (2), ce sont surtout les enseignants et les directeurs d'école de la Haute Guinée (HG) qui se distinguent des autres. Alors que plus de la moitié d'entre eux déclare peu maîtrisée ou pas du tout maîtrisée cette compétence, la majorité des participants de chacune des autres régions la déclare bien maîtrisée. Autour de la connaissance de l'organisation du pays, du système d'éducation et de leurs législations (4), ce sont des enseignants et des directeurs de Conakry et de la Guinée Forestière (GF) qui déclarent avoir plus de maîtrise. Autour du leadership (8) et de la délégation (14), les enseignants et les directeurs d'école de Conakry, de la Haute Guinée (HG) et de la Guinée Forestière déclarent avoir plus de maîtrise. Enfin, autour de la gestion de l'information (17) plus de la moitié des enseignants et des directeurs d'école de la Moyenne Guinée (MG), de la Haute Guinée (HG) et de la Guinée Forestière (GF) déclare avoir une bonne maîtrise.

Les Tableaux XXVIII et XXIX présentent la maîtrise des compétences par l'ensemble des enseignants et des directeurs d'école, respectivement, selon la formation à la direction d'école et selon l'expérience³ dans la direction d'école. Dans les deux tableaux, les pourcentages de ceux qui déclarent avoir une bonne maîtrise sont plus élevés du côté des enseignants et des directeurs qui ont une expérience dans la direction d'école et une formation à la direction d'école; cela pour toutes les compétences autour desquelles les différences sont observées.

³ Expérience à la direction d'écoles signifie être directeur ou avoir été directeur, peu importe le nombre d'années.

TABLEAU XXVII

Maîtrise déclarées des compétences par l'ensemble des enseignants et des directeurs d'école selon la région

Compétences	CONAKRY		BG		MG		HG		GF		TEST X ² /P
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	
1. Peu et pas du tout maîtrisée	37	46,8	83	63,1	30	65,2	33	68,7	43	58,9	18,41
Bien et très bien maîtrisée	42	53,2	48	36,9	15	34,8	15	31,3	30	41,1	0,001
2. Peu et pas du tout maîtrisée	38	48,1	61	46,9	23	50,0	26	54,2	31	42,5	12,12
Bien et très bien maîtrisée	41	51,9	69	53,1	23	50,0	22	45,8	42	57,5	0,033
4. Peu et pas du tout maîtrisée	34	43,0	69	53,1	25	54,3	25	52,1	35	47,9	13,01
Bien et très bien maîtrisée	45	57,0	61	46,9	21	45,7	23	47,9	38	52,1	0,022
8. Peu et pas du tout maîtrisée	33	41,8	72	54,4	24	52,2	21	43,7	30	41,1	16,43
Bien et très bien maîtrisée	46	58,2	58	44,6	22	47,8	27	56,3	43	58,9	0,001
14. Peu et pas du tout maîtrisée	36	45,6	66	50,8	28	60,9	23	47,9	24	32,9	15,48
Bien et très bien maîtrisée	43	54,4	64	49,2	18	39,1	25	52,1	49	67,1	0,00
17. Peu et pas du tout maîtrisée	43	54,4	70	53,8	17	36,9	20	41,7	26	35,6	16,14
Bien et très bien maîtrisée	36	45,6	60	46,2	29	63,1	28	58,3	47	64,4	0,002

BG = Basse Guinée;

MG = Moyenne Guinée;

HG = Haute Guinée;

GF = Guinée Forestière;

X² = Chi-carré;

P = Probabilité correspondante à la valeur de la variable X².

TABLEAU XXVIII

**Maîtrise déclarées des compétences par l'ensemble des enseignants
et des directeurs d'école selon la formation à la direction d'école**

Compétences	OUI		NON		TEST X ² /P
	F	%	F	%	
2. Peu et pas du tout maîtrisée	45	36,6	134	53,0	8,90
Bien et très bien maîtrisée	78	63,4	119	47,0	0,003
6. Peu et pas du tout maîtrisée	56	45,5	168	66,4	14,97
Bien et très bien maîtrisée	67	54,5	85	33,6	0,000
7. Peu et pas du tout maîtrisée	43	35,0	137	54,2	12,21
Bien et très bien maîtrisée	80	65,0	116	45,8	0,000
9. Peu et pas du tout maîtrisée	37	30,1	109	43,1	5,89
Bien et très bien maîtrisée	86	69,9	144	56,9	0,000
13. Peu et pas du tout maîtrisée	42	34,1	138	54,5	13,80
Bien et très bien maîtrisée	81	65,9	115	45,5	0,000
14. Peu et pas du tout maîtrisée	41	33,3	168	66,4	36,66
Bien et très bien maîtrisée	82	66,7	85	33,6	0,000
15. Peu et pas du tout maîtrisée	24	19,5	108	42,7	19,51
Bien et très bien maîtrisée	99	80,5	145	57,3	0,000
16. Peu et pas du tout maîtrisée	44	35,8	132	52,2	8,94
Bien et très bien maîtrisée	79	64,2	121	47,8	0,000
18. Peu et pas du tout maîtrisée	73	59,3	186	73,5	7,75
Bien et très bien maîtrisée	50	40,7	67	26,5	0,005
22. Peu et pas du tout maîtrisée	38	30,9	123	48,6	10,62
Bien et très bien maîtrisée	85	69,1	130	51,4	0,001

X² = Chi-carré;

P = Probabilité correspondante à la valeur de X²

TABLEAU XXIX

Maîtrise déclarées des compétences par l'ensemble des enseignants et des directeurs d'école selon l'expérience dans la direction d'école

Compétences	OUI		NON		TEST χ^2/P
	F	%	F	%	
2. Peu et pas du tout maîtrisée	125	43,1	54	62,8	10,31
Bien et très bien maîtrisée	165	56,9	32	37,2	0,001
3. Peu et pas du tout maîtrisée	118	40,7	48	55,8	6,15
Bien et très bien maîtrisée	172	59,3	38	44,2	0,013
4. Peu et pas du tout maîtrisée	135	46,6	53	61,6	6,03
Bien et très bien maîtrisée	155	53,4	33	38,4	0,014
7. Peu et pas du tout maîtrisée	128	44,1	51	60,5	7,09
Bien et très bien maîtrisée	162	55,9	34	39,5	0,008
8. Peu et pas du tout maîtrisée	106	36,6	49	57,0	11,42
Bien et très bien maîtrisée	184	63,4	37	43,0	0,001
14. Peu et pas du tout maîtrisée	149	51,4	60	69,8	9,08
Bien et très bien maîtrisée	141	48,6	26	30,2	0,003
15. Peu et pas du tout maîtrisée	92	31,7	40	46,5	6,37
Bien et très bien maîtrisée	198	68,3	46	53,5	0,012
16. Peu et pas du tout maîtrisée	126	43,4	50	58,1	5,75
Bien et très bien maîtrisée	164	56,6	36	41,9	0,016
20. Peu et pas du tout maîtrisée	118	40,7	46	53,5	4,42
Bien et très bien maîtrisée	172	59,3	40	46,5	0,036
22. Peu et pas du tout maîtrisée	110	37,9	41	59,3	12,37
Bien et très bien maîtrisée	180	62,1	35	40,7	0,000
23. Peu et pas du tout maîtrisée	115	39,7	55	64,0	15,81
Bien et très bien maîtrisée	175	60,3	31	36,0	0,000
24. Peu et pas du tout maîtrisée	135	46,6	56	65,1	9,15
Bien et très bien maîtrisée	155	53,4	30	34,9	0,002

χ^2 = Chi-carré;

P = Probabilité correspondante à la valeur de χ^2 .

Groupe des enseignants

Pour le groupe des enseignants, ce sont l'âge, l'expérience dans la direction d'école et la formation à la direction d'école qui expliquent les différences. Par rapport à l'âge, on remarque à travers le Tableau XXX que le nombre d'enseignants participants qui déclarent avoir une bonne et une très bonne maîtrise des compétences augmente d'une manière directement proportionnelle à l'augmentation de l'âge. Par rapport à l'expérience dans la direction d'école, ce sont des enseignants qui disent avoir déjà occupé les fonctions de directeur qui déclarent avoir plus de maîtrise de chacune des compétences autour desquelles les différences sont observées (voir Tableau XXXI). Selon la formation à la direction d'école, ce sont les enseignants qui disent avoir déjà suivi une telle formation qui déclarent avoir plus de maîtrise des compétences autour desquelles nous observons des différences (voir Tableau XXXII).

Groupe des directeurs d'école

Chez les directeurs d'école, c'est la fonction et la formation à la direction d'école qui expliquent des différences autour de certaines compétences. Selon la fonction, les directeurs d'école ont des maîtrises différentes de quatre compétences: l'habileté politique (6), la motivation de l'équipe (13), la délégation (14) et les relations avec l'environnement (16). Selon la formation à l'exercice de la fonction de direction d'école, ce sont des directeurs qui disent avoir déjà suivi une formation à la direction d'école qui déclarent avoir plus de maîtrise (voir Tableau XXXIII). Enfin, c'est parmi les directeurs d'école qu'on trouve plus d'individus qui déclarent avoir une bonne et une très bonne maîtrise des compétences. En revanche, c'est parmi les adjoints aux directeurs d'école qu'on trouve plus d'individus qui disent avoir peu ou pas du tout de maîtrise des compétences (voir Tableau XXXIV).

TABLEAU XXX

Maîtrise des compétences selon l'âge des enseignants

Compétences	AGE										Test χ^2 / P
	34 ans & Moins		35 – 44 ans		45 – 54 ans		55 ans & Plus				
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	
3. Peu et pas du tout maîtrisée Bien et très bien maîtrisée	13 1	92,8 7,2	39 47	45,4 54,6	20 26	43,5 56,5	- 3	- 100,0	- 3	- 100,0	9,32 0,02
6. Peu et pas du tout maîtrisée Bien et très bien maîtrisée	13 1	92,8 7,2	65 21	75,6 24,4	22 24	47,8 52,2	1 2	33,3 66,7	1 2	33,3 66,7	16,45 0,00
9. Peu et pas du tout maîtrisée Bien et très bien maîtrisée	9 5	64,3 35,7	41 45	47,7 52,3	14 32	30,4 69,6	- 3	- 100,0	- 3	- 100,0	10,12 0,01
13. Peu et pas du tout maîtrisée Bien et très bien maîtrisée	14 -	100,0 -	44 42	51,2 48,8	19 27	41,3 58,7	- 3	- 100,0	- 3	- 100,0	15,21 0,00
14. Peu et pas du tout maîtrisée Bien et très bien maîtrisée	11 3	78,8 21,2	59 27	68,6 31,4	20 26	43,5 56,5	- 3	- 100,0	- 3	- 100,0	14,44 0,00
19. Peu et pas du tout maîtrisée Bien et très bien maîtrisée	14 -	100,0 -	63 23	73,2 26,8	20 26	43,5 56,5	- 3	- 100,0	- 3	- 100,0	8,92 0,03
23. Peu et pas du tout maîtrisée Bien et très bien maîtrisée	14 -	100,0 -	54 32	62,8 37,2	9 37	19,6 80,4	- 3	10,0 90,0	- 3	10,0 90,0	18,14 0,00

 χ^2 = Chi-carréP = Probabilité correspondante à la valeur de χ^2 .

TABLEAU XXXI

**Maîtrisée des compétences selon l'expérience⁴
des enseignants à la direction d'école**

Compétences	OUI		NON		TEST X ² /P
	F	%	F	%	
1. Peu et pas du tout maîtrisée	33	51,4	61	70,9	5,37
Bien et très bien maîtrisée	30	47,6	25	29,1	0,020
2. Peu et pas du tout maîtrisée	22	34,9	54	62,8	11,30
Bien et très bien maîtrisée	41	65,1	32	37,2	0,001
3. Peu et pas du tout maîtrisée	24	38,1	48	55,8	4,,57
Bien et très bien maîtrisée	39	61,9	38	44,2	0,033
4. Peu et pas du tout maîtrisée	26	41,3	53	61,6	6,05
Bien et très bien maîtrisée	37	58,7	33	38,4	0,016
7. Peu et pas du tout maîtrisée	25	39,7	52	60,5	6,29
Bien et très bien maîtrisée	38	60,3	34	39,5	0,012
9. Peu et pas du tout maîtrisée	21	33,3	43	50,0	4,12
Bien et très bien maîtrisée	42	66,7	43	50,0	0,042
12. Peu et pas du tout maîtrisée	12	19,0	34	39,5	7,15
Bien et très bien maîtrisée	51	81,0	52	60,5	0,007
14. Peu et pas du tout maîtrisée	30	47,6	60	69,8	7,46
Bien et très bien maîtrisée	33	52,4	26	30,2	0,006
16. Peu et pas du tout maîtrisée	25	39,7	50	58,1	4,95
Bien et très bien maîtrisée	38	60,3	36	41,9	0,026
19. Peu et pas du tout maîtrisée	34	54,0	63	73,3	5,95
Bien et très bien maîtrisée	29	46,0	23	26,7	0,015
22. Peu et pas du tout maîtrisée	18	28,6	51	59,3	13,81
Bien et très bien maîtrisée	45	71,4	35	40,7	0,000
23. Peu et pas du tout maîtrisée	22	34,9	55	64,0	12,27
Bien et très bien maîtrisée	41	65,1	31	36,0	0,000

X² = Chi-carré;

P = Probabilité correspondante à la valeur de X²

⁴ Expérience des enseignants à la direction d'école signifie avoir été directeur et cela peut importe la durée.

TABLEAU XXXII

**Maîtrise des compétences selon la formation
des enseignants à la direction d'école**

Compétences	OUI		NON		TEST X ² /P
	F	%	F	%	
2. Peu et pas du tout maîtrisée	9	27,3	67	57,8	9,55
Bien et très bien maîtrisée	24	72,7	49	42,2	0,002
3. Peu et pas du tout maîtrisée	9	27,3	63	54,3	7,52
Bien et très bien maîtrisée	24	72,7	53	45,7	0,006
6. Peu et pas du tout maîtrisée	15	45,5	86	74,1	9,68
Bien et très bien maîtrisée	18	54,5	30	25,9	0,002
7. Peu et pas du tout maîtrisée	10	30,3	67	57,8	7,75
Bien et très bien maîtrisée	23	69,7	49	42,2	0,005
13. Peu et pas du tout maîtrisée	12	36,4	65	56,0	3,98
Bien et très bien maîtrisée	23	63,6	51	44,0	0,046
14. Peu et pas du tout maîtrisée	10	30,3	80	69,0	16,06
Bien et très bien maîtrisée	23	69,7	36	31,0	0,000
18. Peu et pas du tout maîtrisée	18	54,5	88	75,9	5,67
Bien et très bien maîtrisée	15	45,5	28	24,1	0,017
23. Peu et pas du tout maîtrisée	11	33,3	66	56,9	5,71
Bien et très bien maîtrisée	22	66,7	50	43,1	0,017

X² = Chi-carré;

P = Probabilité correspondante à la valeur de X²

TABLEAU XXXIII

Maîtrise des compétences selon la formation des directeurs d'école

Compétences	OUI		NON		TEST X ² /P
	F	%	F	%	
4. Peu et pas du tout maîtrisée	36	40,0	73	53,3	3,84
Bien et très bien maîtrisée	54	60,0	64	46,7	00,022
6. Peu et pas du tout maîtrisée	41	46,6	92	59,9	4,47
Bien et très bien maîtrisée	49	54,4	55	40,1	0,034
7. Peu et pas du tout maîtrisée	33	36,7	70	51,1	4,56
Bien et très bien maîtrisée	57	63,3	67	48,9	0,033
13. Peu et pas du tout maîtrisée	30	33,3	73	53,3	8,72
Bien et très bien maîtrisée	60	66,7	64	46,7	0,003
14. Peu et pas du tout maîtrisée	31	34,4	88	64,2	19,33
Bien et très bien maîtrisée	59	65,6	49	35,8	0,000
16. Peu et pas du tout maîtrisée	31	34,4	70	51,1	6,10
Bien et très bien maîtrisée	59	65,6	67	48,9	0,014
20. Peu et pas du tout maîtrisée	30	33,3	68	49,6	5,88
Bien et très bien maîtrisée	60	66,7	69	50,4	0,015

X² = Chi-carré;

P = Probabilité correspondante à la valeur de X²

TABLEAU XXXIV

Maîtrise des compétences selon la fonction des directeurs d'école

Compétences	OUI		NON		TEST X ² /P
	F	%	F	%	
6. Peu et pas du tout maîtrisée	64	48,5	45	47,4	5,24
Bien et très bien maîtrisée	68	51,5	50	52,6	0,022
13. Peu et pas du tout maîtrisée	71	53,8	32	33,7	9,01
Bien et très bien maîtrisée	61	46,2	63	66,3	0,003
14. Peu et pas du tout maîtrisée	82	62,1	37	38,9	11,89
Bien et très bien maîtrisée	50	37,9	58	66,3	0,001
16. Peu et pas du tout maîtrisée	67	50,8	34	35,8	5,01
Bien et très bien maîtrisée	65	49,2	61	64,2	0,025

X² = Chi-carré;

P = Probabilité correspondante à la valeur de X²

4.1.1.6. Différences par rapport aux besoins de formation

Par rapport aux besoins de formation, nous avons pris en compte seulement les caractéristiques socio-démographiques et professionnelles qui expliquent des différences entre les participants par rapport à l'importance en soi et/ou à la maîtrise des compétences. C'est ainsi que nous avons:

- les besoins de l'ensemble des enseignants et des directeurs d'école participants selon la formation et l'expérience dans la direction d'école;
- les besoins des enseignants selon l'âge, l'expérience dans la direction d'école, la formation à la direction d'école et la région;
- et les besoins des directeurs d'école selon la fonction, la formation à la direction d'école, le lieu et la taille des écoles.

Besoins de l'ensemble des enseignants et des directeurs d'école selon la formation et l'expérience dans la direction d'école

Le Tableau XXXV présente les besoins des enseignants et des directeurs selon la formation à la direction d'école. On remarque dans ce tableau que les enseignants et les directeurs qui déclarent n'avoir jamais suivi de formation à la direction d'école ont un besoin de formation dans un nombre plus grand de compétences. Ils ont un besoin de formation dans 20 compétences sur 24. De leur côté, ceux des enseignants et des directeurs qui disent avoir déjà bénéficié d'une formation à la direction d'école ont un besoin dans 13 compétences sur 24. Aussi, nous remarquons que pour chacune des compétences, l'écart entre la situation désirée et la situation actuelle augmente avec le groupe des enseignants et des directeurs d'école qui n'ont jamais reçu de formation à la direction d'école.

TABLEAU XXXV

**Besoins des enseignants et des directeurs d'école
participants selon la formation à la direction d'école**

		OUI		NON	
Compétences		E	IP	E	IP
1.	Recueil et analyse des données	0,80	2,87 (bf)	0,76	2,45 (bf)
2.	Résolution de problèmes	0,91	3,45 (ab)	1,12	3,95 (bf)
3.	Jugement	0,51	1,71 (ab)	0,82	2,65 (bf)
4.	Connaissance de l'organisation du pays du système d'éducation & leurs législations	1,10	4,14 (bf)	1,34	5,13 (bf)
5.	Valeurs culturelles et philosophiques	0,69	2,21 (ab)	0,84	2,58 (bf)
6.	Habilité politique	0,05	0,13 (ab)	0,10	0,23 (ab)
7.	Créativité	-0,74	-1,46 (bn)	-0,38	-0,78 (bn)
8.	Leadership	0,69	2,45 (bf)	0,88	2,95 (bf)
9.	Sensibilité	0,25	0,66 (ab)	0,47	1,35 (bf)
10.	Gestion de soi	0,58	1,95 (ab)	0,80	2,68 (ab)
11.	Communication orale	0,41	1,39 (ab)	0,60	2,05 (ab)
12.	Communication écrite	0,65	2,40 (bf)	0,76	2,74 (bf)
13.	Motivation de l'équipe	0,77	2,69 (ab)	1,07	3,73 (bf)
14.	Délégation	0,54	1,77 (ab)	0,83	2,52 (bf)
15.	Conduite de réunions	0,52	1,83 (bf)	1,02	3,54 (bf)
16.	Relations avec l'environnement	0,82	2,94 (bf)	1,26	4,66 (bf)
17.	Gestion de l'information	1,65	5,44 (bf)	1,65	5,25 (bf)
18.	Planification et contrôle	1,16	4,00 (bf)	1,53	5,49 (bf)
19.	Gestion du changement	0,81	2,60 (bf)	0,97	3,10 (bf)
20.	Gestion des ressources matérielles	0,80	2,87 (bf)	1,08	3,84 (bf)
21.	Gestion des ressources financières	1,57	5,49 (bf)	1,60	5,47 (bf)
22.	Gestion des ressources humaines	0,62	2,10 (ab)	0,75	2,21 (bf)
23.	Gestion des élèves	1,00	3,72 (bf)	1,30	4,72 (bf)
24.	Gestion de l'activité éducative	1,02	3,69 (bf)	1,30	4,90 (bf)

E = Écart;

IP = Indice de priorité

Le Tableau XXXVI présente la situation selon l'expérience dans la direction d'école pour l'ensemble des enseignants et des directeurs. Nous remarquons dans ce tableau que tous les directeurs d'école et les enseignants qui disent avoir été directeurs d'école ont un besoin de formation dans moins de compétences. Ils ont un besoin de formation dans 13 compétences sur 24. Quant aux enseignants qui n'ont jamais été directeurs d'école, ils ont un besoin de formation dans 20

compétences sur 24. Comme dans le cas précédant, l'écart entre la situation désirée et la situation actuelle augmente pour chacune des compétences avec les enseignants qui n'ont jamais été directeurs d'école.

TABLEAU XXXVI
Besoins des enseignants et des directeurs d'école participants
selon l'expérience dans la direction d'école

	OUI		NON	
	E	IP	E	IP
1. Recueil et analyse des données	0,79	2,57 (bf)	1,19	3,89 (bf)
2. Résolution de problèmes	0,58	2,07 (bf)	1,12	3,95 (bf)
3. Jugement	0,04	0,13 (ab)	0,86	2,84 (bf)
4. Connaissance de l'organisation du pays du système d'éducation & leurs législations	1,01	3,85 (bf)	1,42	5,40 (bf)
5. Valeurs culturelles et philosophiques	0,81	2,53 (bf)	0,86	2,63 (bf)
6. Habilité politique	-0,19	-0,46 (bn)	0,52	1,21 (ab)
7. Créativité	-0,50	-1,04 (bn)	-0,50	-0,90 (bn)
8. Leadership	0,57	1,97 (ab)	0,97	3,17 (bf)
9. Sensibilité	-0,21	-0,55 (ab)	0,91	3,16 (ab)
10. Gestion de soi	0,70	2,37 (ab)	0,83	2,72 (bf)
11. Communication orale	0,48	1,62 (ab)	0,69	2,43 (bf)
12. Communication écrite	0,37	1,35 (bf)	0,88	3,16 (bf)
13. Motivation de l'équipe	0,94	3,27 (ab)	1,07	3,73 (bf)
14. Délégation	0,66	2,08 (ab)	0,78	2,32 (bf)
15. Conduite de réunions	0,66	2,30 (ab)	1,14	3,98 (bf)
16. Relations avec l'environnement	0,84	3,07 (bf)	1,45	5,38 (bf)
17. Gestion de l'information	1,63	5,28 (bf)	1,71	5,40 (bf)
18. Planification et contrôle	1,39	4,92 (bf)	1,48	5,25 (bf)
19. Gestion du changement	0,92	3,02 (bf)	0,92	2,71 (bf)
20. Gestion des ressources matérielles	0,90	3,20 (bf)	1,29	4,68 (bf)
21. Gestion des ressources financières	1,56	5,37 (bf)	1,70	5,90 (bf)
22. Gestion des ressources humaines	0,76	2,60 (ab)	-0,32	-0,64 (bn)
23. Gestion des élèves	1,11	4,18 (bf)	1,39	5,20 (bf)
24. Gestion de l'activité éducative	1,14	4,21 (bf)	1,45	5,39 (bf)

E = Écart;

IP = Indice de priorité

Besoins des enseignants selon l'âge, la formation et l'expérience dans la direction d'école

Selon l'âge, nous remarquons à travers le Tableau XXXVII que le nombre de compétences pour lesquelles il y a un besoin de formation diminue à mesure que l'âge des enseignants augmente. Il passe de 20 compétences pour les enseignants dont l'âge est inférieur ou égal à 34 ans à 13 compétences pour ceux ayant entre 45 et 54 ans, et 54 ans et plus, en passant par 17 pour les enseignants dont l'âge est situé entre 35 et 44 ans. Nous remarquons aussi que l'écart entre la situation désirée et la situation actuelle diminue pour chacune des compétences à mesure qu'augmente l'âge.

Selon l'expérience dans la direction d'école, ce sont des enseignants qui n'ont jamais été directeurs d'école qui ont un besoin de formation dans le plus grand nombre de compétences. Ils ont un besoin de formation dans 20 compétences sur 24. Pour ceux qui disent avoir déjà été directeurs d'école, ils ont un besoin de formation dans seulement 12 compétences sur 24.

TABLEAU XXXVII

Besoins de formation des enseignants selon l'âge

Compétences	≤ à 34 ans		35 à 44 ans		45 à 54 ans		55 et plus	
	E	IP	E	IP	E	IP	E	IP
1. Recueil et analyse des données	1,14	3,66 (bf)	1,09	3,50 (bf)	0,92	3,06 (bf)	1,00	4,00 (bf)
2. Résolution de problèmes	1,36	4,66 (bf)	1,21	4,24 (bf)	0,93	3,29 (bf)	0,67	2,68 (bf)
3. Jugement	1,36	4,08 (bf)	0,79	2,61 (ab)	0,60	1,98 (ab)	-0,34	-1,13 (bn)
4. Connaissance de l'organisation du pays du système d'éducation & leurs législations	1,28	4,57 (bf)	1,29	4,91 (bf)	1,28	4,93 (bf)	1,00	4,00 (bf)
5. Valeurs culturelles et philosophiques	0,79	2,20 (bf)	0,80	2,42 (bf)	0,89	2,82 (bf)	0,54	1,98 (bf)
6. Habileté politique	0,57	1,26 (ab)	0,37	0,89 (ab)	0,15	0,39 (ab)	-0,67	-1,56 (bn)
7. Créativité	-0,43	-0,71 (bn)	-0,57	-1,07 (bn)	-0,65	-1,22 (bn)	-1,66	-2,77 (bn)
8. Leadership	1,29	4,52 (bf)	0,95	3,08 (bf)	0,06	0,21 (ab)	0,33	1,32 (ab)
9. Sensibilité	1,76	6,41 (bf)	0,93	3,21 (ab)	0,50	1,65 (ab)	0,00	0,00 (ab)
10. Gestion de soi	0,93	3,12 (bf)	0,77	2,53 (ab)	0,76	2,58 (ab)	0,49	1,96 (ab)
11. Communication orale	0,86	2,95 (ab)	0,56	1,95 (ab)	0,50	1,71 (ab)	0,00	0,00 (ab)
12. Communication écrite	0,96	3,39 (bf)	0,79	2,83 (bf)	0,74	2,70 (bf)	0,67	2,46 (bf)
13. Motivation de l'équipe	0,95	2,92 (bf)	1,14	4,00 (bf)	0,06	0,21 (ab)	0,37	1,48 (ab)
14. Délégation	0,67	1,85 (bf)	0,87	2,66 (bf)	0,76	2,49 (ab)	0,48	1,92 (ab)
15. Conduite de réunions	1,08	3,55 (bf)	0,93	3,31 (bf)	0,65	2,28 (ab)	0,14	0,51 (ab)
16. Relations avec l'environnement	1,57	3,71 (bf)	1,20	4,37 (bf)	0,98	3,54 (bf)	1,67	6,68 (bf)
17. Gestion de l'information	1,83	5,49 (bf)	1,73	5,54 (bf)	1,51	4,70 (bf)	2,33	9,32 (bf)
18. Planification et contrôle	1,79	6,41 (bf)	1,37	4,84 (bf)	1,56	5,66 (bf)	0,80	3,20 (bf)
19. Gestion du changement	1,33	4,27 (bf)	1,34	4,60 (bf)	1,09	3,67 (bf)	1,00	4,00 (bf)
20. Gestion des ressources matérielles	1,57	5,50 (bf)	1,15	4,22 (bf)	0,96	3,45 (bf)	1,33	5,32 (bf)
21. Gestion des ressources financières	1,28	4,08 (bf)	1,65	5,79 (bf)	1,63	5,67 (bf)	2,67	10,68 (bf)
22. Gestion des ressources humaines	-0,43	-0,74 (bn)	-0,28	-0,60 (bn)	-0,57	-1,15 (bn)	-1,66	-2,77 (bn)
23. Gestion des élèves	1,45	5,18 (bf)	1,31	4,89 (bf)	0,72	2,68 (bf)	1,40	4,00 (bf)
24. Gestion de l'activité éducative	1,43	5,21 (bf)	1,36	5,02 (bf)	1,37	5,03 (bf)	0,67	2,68 (bf)

E = Écart

IP = Indice de priorité

TABEAU XXXVIII
Besoins de formation des enseignants
selon l'expérience dans la direction d'école

		OUI		NON	
Compétences		E	IP	E	IP
1.	Recueil et analyse des données	0,84	2,73 (bf)	1,19	3,89 (bf)
2.	Résolution de problèmes	0,94	3,40 (bf)	1,27	4,37 (bf)
3.	Jugement	0,64	2,07 (ab)	0,86	2,84 (bf)
4.	Connaissance de l'organisation du pays du système d'éducation & leurs législations	1,10	4,19 (bf)	1,42	5,40 (bf)
5.	Valeurs culturelles et philosophiques	0,07	0,18 (ab)	0,86	2,63 (bf)
6.	Habilité politique	-0,74	-1,43 (bn)	0,11	0,26 (ab)
7.	Créativité	-0,50	-1,04 (bn)	-0,50	-0,90 (bn)
8.	Leadership	0,90	3,10 (ab)	0,97	3,17 (bf)
9.	Sensibilité	0,92	3,40 (ab)	1,04	3,74 (ab)
10.	Gestion de soi	0,72	2,47 (ab)	0,83	2,43 (bf)
11.	Communication orale	0,37	1,25 (ab)	0,69	2,43 (bf)
12.	Communication écrite	0,59	2,12 (bf)	0,88	3,16 (bf)
13.	Motivation de l'équipe	0,89	3,05 (ab)	1,13	4,01 (bf)
14.	Délégation	0,19	0,70 (ab)	1,32	4,65 (bf)
15.	Conduite de réunions	0,72	2,56 (ab)	0,96	3,37 (bf)
16.	Relations avec l'environnement	0,52	1,84 (bf)	1,35	5,01 (bf)
17.	Gestion de l'information	1,54	4,87 (bf)	1,71	5,40 (bf)
18.	Planification et contrôle	1,45	5,25 (bf)	1,48	5,25 (bf)
19.	Gestion du changement	0,90	3,04 (bf)	1,39	4,75 (bf)
20.	Gestion des ressources matérielles	0,78	2,74 (bf)	1,29	4,68 (bf)
21.	Gestion des ressources financières	1,54	5,37 (bf)	1,70	5,90 (bf)
22.	Gestion des ressources humaines	-0,14	-0,35 (bn)	-1,03	-1,32 (bn)
23.	Gestion des élèves	0,68	2,50 (bf)	1,39	5,20 (bf)
24.	Gestion de l'activité éducative	0,63	2,29 (bf)	1,45	5,39 (bf)

E = Écart

IP = Indice de priorité

Selon la formation à la direction d'école, ceux des enseignants qui disent n'avoir jamais bénéficié d'une telle formation ont un besoin dans 19 compétences contre seulement 13 pour ceux qui disent avoir suivi cette formation (voir Tableau XXVIII).

TABLEAU XXXIX

Besoins des enseignants selon la formation à la direction d'école

	OUI		NON	
	E	IP	E	IP
Compétences				
1. Recueil et analyse des données	0,88	2,85 (bf)	1,09	3,56 (bf)
2. Résolution de problèmes	0,62	2,31 (bf)	1,18	4,08 (bf)
3. Jugement	-0,14	-0,47 (bn)	0,81	2,62 (bf)
4. Connaissance de l'organisation du pays du système d'éducation & leurs législations	0,71	2,63 (bf)	1,32	5,07 (bf)
5. Valeurs culturelles et philosophiques	0,73	2,78 (bf)	0,84	2,56 (bf)
6. Habilité politique	-0,10	-0,25 (bn)	0,26	0,60 (ab)
7. Créativité	-0,90	-1,63 (bn)	-0,52	-0,97 (bn)
8. Leadership	0,51	1,64 (ab)	1,00	3,32 (bf)
9. Sensibilité	0,63	2,15 (ab)	0,82	2,86 (ab)
10. Gestion de soi	0,60	2,05 (ab)	0,83	2,76 (bf)
11. Communication orale	0,27	0,94 (ab)	0,64	2,21 (ab)
12. Communication écrite	0,67	2,48 (bf)	0,79	2,81 (bf)
13. Motivation de l'équipe	0,81	2,79 (ab)	1,09	3,83 (bf)
14. Délégation	0,57	1,90 (ab)	0,85	2,81 (bf)
15. Conduite de réunions	0,55	1,67 (ab)	0,93	3,26 (bf)
16. Relations avec l'environnement	0,91	3,23 (bf)	1,25	4,58 (bf)
17. Gestion de l'information	1,60	5,23 (bf)	1,65	5,16 (bf)
18. Planification et contrôle	1,05	3,65 (bf)	1,05	5,58 (bf)
19. Gestion du changement	0,90	3,00 (bf)	1,30	4,45 (bf)
20. Gestion des ressources matérielles	0,88	3,18 (bf)	1,13	4,03 (bf)
21. Gestion des ressources financières	1,82	6,68 (bf)	1,58	5,40 (bf)
22. Gestion des ressources humaines	-0,52	-1,12 (bn)	-0,38	-0,77 (bn)
23. Gestion des élèves	0,62	2,24 (bf)	1,31	4,91 (bf)
24. Gestion de l'activité éducative	0,66	2,34 (bf)	1,41	5,25 (bf)

E = Écart

IP = Indice de priorité

Par rapport à la région, il convient de préciser tout d'abord que c'est seulement lorsqu'on oppose les enseignants de la capitale (Conakry) à l'ensemble de ceux de l'intérieur du pays qu'elle explique des différences. En procédant ainsi, nous constatons à travers le Tableau XL, que les enseignants de la capitale ont un besoin de formation dans moins de compétences (14 contre 19 pour ceux de l'intérieur).

TABLEAU XL
Besoins de formation des enseignants selon la région

Compétences	Conakry		Toutes les autres régions	
	E	IP	E	IP
1. Recueil et analyse des données	0,89	2,98 (bf)	1,11	3,58 (bf)
2. Résolution de problèmes	0,76	2,55 (ab)	1,17	4,13 (bf)
3. Jugement	0,04	0,13 (ab)	0,76	2,47 (bf)
4. Connaissance de l'organisation du pays du système d'éducation & leurs législations	1,23	4,50 (bf)	1,30	4,94 (bf)
5. Valeurs culturelles et philosophiques	0,80	2,59 (bf)	0,83	2,51 (bf)
6. Habileté politique	0,29	0,70 (ab)	0,28	0,69 (ab)
7. Créativité	-0,62	-1,24 (bn)	-0,59	-1,07 (bn)
8. Leadership	0,88	2,97 (ab)	1,01	3,41 (bf)
9. Sensibilité	0,71	2,46 (ab)	1,10	4,09 (bf)
10. Gestion de soi	0,82	2,84 (ab)	0,76	2,51 (ab)
11. Communication orale	0,50	1,73 (ab)	0,57	1,97 (ab)
12. Communication écrite	0,59	2,08 (bf)	0,82	2,95 (bf)
13. Motivation de l'équipe	1,06	3,77 (bf)	1,02	3,55 (bf)
14. Délégation	1,46	5,47 (bf)	1,21	4,29 (bf)
15. Conduite de réunions	0,82	2,82 (ab)	0,85	3,01 (bf)
16. Relations avec l'environnement	1,18	4,13 (bf)	1,18	4,34 (bf)
17. Gestion de l'information	1,94	6,56 (bf)	1,55	4,80 (bf)
18. Planification et contrôle	1,56	5,60 (bf)	1,43	5,10 (bf)
19. Gestion du changement	1,38	4,66 (bf)	0,53	1,45 (bf)
20. Gestion des ressources matérielles	1,12	4,05 (bf)	1,07	3,82 (bf)
21. Gestion des ressources financières	1,68	5,98 (bf)	1,66	5,73 (bf)
22. Gestion des ressources humaines	-0,22	-0,57 (bn)	-0,12	-0,26 (bn)
23. Gestion des élèves	1,51	5,65 (bf)	1,16	4,30 (bf)
24. Gestion de l'activité éducative	1,36	4,96 (bf)	1,36	5,03 (bf)

E = Écart

IP = Indice de priorité

**Besoins des directeurs d'école selon la fonction,
la formation, le lieu et la taille des écoles**

Le Tableau XLI présente les besoins des directeurs d'école selon leur fonction. Nous remarquons une légère différence entre les directeurs adjoints et les directeurs en ce qui concerne le nombre de compétences dans lesquelles les uns et les autres ont un besoin de formation (15 pour les adjoints et 14 pour les directeurs).

Quant aux écarts entre les situation désirée et actuelle, ils diminuent avec le sous-groupe des directeurs.

TABLEAU XLI
Besoins des directeurs d'école selon la fonction

Compétences	Directeurs adjoints		Directeurs	
	E	IP	E	IP
1. Recueil et analyse des données	0,98	3,17 (bf)	0,78	2,54 (bf)
2. Résolution de problèmes	1,09	3,92 (bf)	0,88	3,09 (bf)
3. Jugement	0,68	2,22 (ab)	0,58	1,89 (ab)
4. Connaissance de l'organisation du pays du système d'éducation & leurs législations	1,27	4,86 (bf)	0,38	1,44 (bf)
5. Valeurs culturelles et philosophiques	0,83	2,62 (bf)	0,81	2,54 (bf)
6. Habileté politique	-0,03	-0,07 (bn)	-0,19	-0,43 (bn)
7. Créativité	-0,17	-0,41 (bn)	-0,52	-1,11 (bn)
8. Leadership	0,67	2,23 (ab)	0,77	2,77 (bf)
9. Sensibilité	-0,18	-0,45 (bn)	-0,51	-1,15 (bn)
10. Gestion de soi	0,43	1,42 (ab)	0,88	2,35 (ab)
11. Communication orale	0,74	2,46 (ab)	0,58	1,98 (ab)
12. Communication écrite	0,72	2,63 (bf)	0,67	2,46 (bf)
13. Motivation de l'équipe	1,12	3,93 (ab)	0,70	2,42 (ab)
14. Délégation	0,85	2,62 (bf)	0,49	1,55 (ab)
15. Conduite de réunions	0,71	2,47 (ab)	0,53	1,83 (ab)
16. Relations avec l'environnement	1,22	4,54 (bf)	0,18	0,65 (bf)
17. Gestion de l'information	1,62	5,23 (bf)	1,06	4,02 (bf)
18. Planification et contrôle	1,49	5,35 (bf)	1,22	4,18 (bf)
19. Gestion du changement	1,13	3,88 (bf)	0,94	3,19 (bf)
20. Gestion des ressources matérielles	0,99	3,51 (bf)	0,79	2,84 (bf)
21. Gestion des ressources financières	1,57	5,35 (bf)	1,56	5,38 (bf)
22. Gestion des ressources humaines	0,96	3,62 (bf)	-0,32	-0,64 (bn)
23. Gestion des élèves	1,20	4,57 (bf)	0,95	3,57 (bf)
24. Gestion de l'activité éducative	1,20	4,52 (bf)	1,40	5,07 (bf)

E = Écart ; IP = Indice de priorité

Selon la formation, ce sont les directeurs qui disent n'avoir jamais suivi de formation à la direction d'école qui ont un besoin dans le plus grand nombre de compétences. Ils ont un besoin de formation dans 15 compétences contre 14 pour ceux qui disent avoir déjà bénéficié d'une telle formation. Comme pour certains cas

précédents, l'écart entre les situation désirée et actuelle augmente, pour chacune des compétences, avec les directeurs qui disent n'avoir jamais suivi une telle formation.

TABLEAU XLII
Besoins de formation des directeurs d'école selon la formation

Compétences	OUI		NON	
	E	IP	E	IP
1. Recueil et analyse des données	0,93	3,10 (bf)	0,95	3,04 (bf)
2. Résolution de problèmes	0,89	3,12 (bf)	1,07	3,84 (bf)
3. Jugement	0,61	2,03 (ab)	0,66	2,13 (ab)
4. Connaissance de l'organisation du pays du système d'éducation leurs législations	0,80	3,03 (bf)	1,35	5,16 (bf)
5. Valeurs culturelles et philosophiques	0,81	2,62 (bf)	0,83	2,56 (bf)
6. Habileté politique	-0,07	-0,17 (bn)	-0,10	-0,27 (bn)
7. Créativité	-0,69	-1,41 (bn)	-0,03	-0,07 (bn)
8. Leadership	0,41	1,36 (ab)	0,79	2,69 (ab)
9. Sensibilité	-0,56	-1,32 (bn)	-0,34	-0,82 (bn)
10. Gestion de soi	0,56	1,57 (ab)	0,79	2,67 (ab)
11. Communication orale	0,46	1,55 (ab)	0,56	1,89 (ab)
12. Communication écrite	0,65	2,40 (bf)	0,74	2,69 (bf)
13. Motivation de l'équipe	0,54	1,88 (ab)	1,06	3,69 (bf)
14. Délégation	0,54	1,76 (ab)	0,80	2,87 (bf)
15. Conduite de réunions	0,51	1,79 (ab)	0,73	3,41 (ab)
16. Relations avec l'environnement	0,82	2,96 (bf)	1,25	4,65 (bf)
17. Gestion de l'information	1,67	5,53 (bf)	1,65	5,33 (bf)
18. Planification et contrôle	1,15	3,94 (bf)	1,52	5,44 (bf)
19. Gestion du changement	1,01	3,47 (bf)	1,08	3,66 (bf)
20. Gestion des ressources matérielles	0,58	2,02 (bf)	1,03	3,66 (bf)
21. Gestion des ressources financières	1,49	5,13 (bf)	1,62	5,54 (bf)
22. Gestion des ressources humaines	1,04	3,97 (bf)	1,16	4,34 (bn)
23. Gestion des élèves	1,05	3,96 (bf)	1,20	4,56 (bf)
24. Gestion de l'activité éducative	0,86	3,13 (bf)	1,21	4,53 (bf)

E = Écart

IP = Indice de priorité

Selon le lieu, ce sont des directeurs dont les écoles sont à la campagne qui ont un besoin de formation dans le plus grand nombre de compétences (20 contre 17 pour ceux des centres urbains). Du côté des écarts entre les situations désirée et

actuelle, ils augmentent pour chacune des compétences avec les directeurs dont les écoles sont à la campagne.

TABLEAU XLIII
Besoins de formation des directeurs d'école selon le lieu

Compétences	Campagne		Centre-urbain	
	E	IP	E	IP
1. Recueil et analyse des données	0,85	2,73 (bf)	0,93	3,04 (bf)
2. Résolution de problèmes	1,13	4,49 (bf)	1,02	3,66 (bf)
3. Jugement	0,57	0,79 (ab)	0,68	2,27 (bf)
4. Connaissance de l'organisation du pays du système d'éducation & leurs législations	1,26	4,88 (bf)	1,24	4,69 (bf)
5. Valeurs culturelles et philosophiques	0,72	2,26 (bf)	0,88	2,77 (bf)
6. Habilité politique	-0,23	-0,50 (bn)	0,06	0,14 (ab)
7. Créativité	-0,52	-1,07 (bn)	-0,55	-1,21 (bn)
8. Leadership	0,81	2,88 (bf)	0,65	2,19 (ab)
9. Sensibilité	0,65	2,29 (bf)	-0,55	-1,23 (bn)
10. Gestion de soi	0,68	2,26 (ab)	0,71	2,40 (bf)
11. Communication orale	0,63	2,12 (bf)	0,45	1,52 (ab)
12. Communication écrite	0,75	2,22 (bf)	0,67	2,43 (bf)
13. Motivation de l'équipe	0,87	3,04 (bf)	0,98	3,41 (ab)
14. Délégation	0,63	1,94 (bf)	0,73	2,28 (bf)
15. Conduite de réunions	0,65	2,29 (bf)	0,64	2,20 (ab)
16. Relations avec l'environnement	1,05	3,96 (bf)	1,08	3,94 (bf)
17. Gestion de l'information	1,55	5,04 (bf)	1,72	5,62 (bf)
18. Planification et contrôle	1,38	4,84 (bf)	1,38	4,87 (bf)
19. Gestion du changement	1,10	3,87 (bf)	1,02	3,42 (bf)
20. Gestion des ressources matérielles	0,92	3,31 (bf)	0,94	3,34 (bf)
21. Gestion des ressources financières	1,62	5,64 (bf)	1,53	5,20 (bf)
22. Gestion des ressources humaines	1,25	4,84 (bf)	1,03	3,83 (bf)
23. Gestion des élèves	1,08	4,12 (bf)	1,18	4,45 (bf)
24. Gestion de l'activité éducative	1,12	4,19 (bf)	1,12	4,13 (bf)

E = Écart

IP = Indice de priorité

Enfin, selon la taille des écoles, le nombre de compétences dans lesquelles les directeurs ont un besoin de formation est inversement proportionnel à la taille. En effet, plus la taille de l'école est grande, moins grand est le nombre de compétences dans lesquelles les directeurs ont un besoin de formation. Les écarts entre les

situations désirées et actuelles diminuent également à mesure que la taille des écoles augmente.

Résumé

Le croisement de l'importance en soi rattachée aux compétences avec les facteurs socio-démographiques et professionnels montre que les différences statistiquement significatives s'observent autour d'un nombre réduit de compétences. Avec l'ensemble des participants, seul le facteur "région" explique les différences autour de trois compétences: l'habileté politique (6), la sensibilité (9) et la gestion du changement (19). Chez les supérieurs, le facteur "fonction" explique des différences autour des valeurs culturelles et philosophiques (5) et de la créativité (7). Chez les enseignants, ce sont l'expérience dans la direction et la région qui expliquent des différences autour de la sensibilité (9), de la délégation (14) et de la gestion des ressources humaines (22). Enfin, chez les directeurs d'école, ce sont le lieu et la taille des écoles qui expliquent les différences autour de la sensibilité.

Par rapport à la maîtrise des compétences, les facteurs "région", "expérience dans la direction d'école" et "formation à la direction d'école" expliquent les différences entre les enseignants et les directeurs d'école pris tous ensemble. Les enseignants et les directeurs d'école des régions de l'intérieur du pays, ceux qui n'ont pas suivi de formation à la direction d'école et les enseignants qui n'ont pas d'expérience dans la direction d'école déclarent avoir moins de maîtrise des compétences. Dans le groupe des enseignants, ce sont l'âge, la région, l'expérience dans la direction d'école et la formation à la direction d'école qui expliquent des différences autour de quelques compétences. Chez les directeurs d'école, ce sont la fonction, la formation, le lieu et la taille des écoles qui expliquent des différences.

TABLEAU XLIV
Besoins des directeurs d'école selon la taille des écoles

Compétences	400 et moins		401 à 800		801 et plus	
	E	IP	E	IP	E	IP
1. Recueil et analyse des données	0,96	3,17 (bf)	0,81	2,57 (bf)	0,87	2,80 (bf)
2. Résolution de problèmes	1,06	3,83 (bf)	0,86	3,03 (bf)	1,05	3,74 (bf)
3. Jugement	0,61	1,94 (ab)	0,64	2,21 (ab)	0,68	2,22 (ab)
4. Connaissance de l'organisation du pays du système d'éducation & leurs législations	1,27	4,86 (bf)	1,28	4,85 (bf)	1,19	4,51 (bf)
5. Valeurs culturelles et philosophiques	0,84	2,64 (bf)	0,85	2,63 (bf)	0,78	2,52 (bf)
6. Habileté politique	-0,14	-0,30 (bn)	-0,26	-0,65 (bn)	0,07	0,17 (ab)
7. Créativité	-0,43	-0,89 (bn)	-0,32	-0,77 (bn)	-0,50	-1,04 (bn)
8. Leadership	0,76	2,69 (bf)	0,60	2,06 (ab)	0,70	2,32 (ab)
9. Sensibilité	0,71	2,51 (bf)	-0,86	-1,73 (bn)	-0,69	-1,43 (bn)
10. Gestion de soi	0,74	2,49 (ab)	0,75	2,49 (ab)	0,62	2,10 (ab)
11. Communication orale	0,67	2,28 (ab)	0,29	0,94 (ab)	0,46	1,58 (ab)
12. Communication écrite	0,87	3,22 (bf)	0,42	1,48 (bf)	0,64	2,36 (bf)
13. Motivation de l'équipe	0,96	3,36 (bf)	0,72	2,45 (ab)	1,05	3,70 (bf)
14. Délégation	0,61	1,86 (bf)	0,66	2,04 (bf)	0,83	2,67 (bf)
15. Conduite de réunions	0,59	2,04 (ab)	0,76	2,66 (bf)	0,65	2,24 (ab)
16. Relations avec l'environnement	1,11	4,11 (bf)	1,00	3,64 (bf)	1,07	3,94 (bf)
17. Gestion de l'information	1,56	4,98 (bf)	1,64	5,78 (bf)	1,79	5,91 (bf)
18. Planification et contrôle	1,42	4,50 (bf)	1,30	4,46 (bf)	1,36	4,87 (bf)
19. Gestion du changement	1,10	3,76 (bf)	1,07	3,71 (bf)	0,99	3,35 (bf)
20. Gestion des ressources matérielles	0,92	3,29 (bf)	0,94	3,42 (bf)	0,85	2,98 (bf)
21. Gestion des ressources financières	1,59	5,42 (bf)	1,38	4,90 (bf)	1,64	5,54 (bf)
22. Gestion des ressources humaines	1,19	4,46 (bf)	1,13	4,33 (bf)	1,01	3,73 (bf)
23. Gestion des élèves	1,15	4,40 (bf)	1,05	3,96 (bf)	1,19	4,46 (bf)
24. Gestion de l'activité éducative	1,19	4,56 (bf)	0,96	3,46 (bf)	1,12	4,18 (bf)

E = Écart ; IP = Indice de priorité

Étant donné ces situations aussi bien au niveau de l'importance rattachée aux compétences qu'à celui de leur maîtrise, nous décelons des différences non moins importantes en ce qui concerne le nombre de compétences autour desquelles les uns et les autres ressentent un besoin de formation. D'abord les enseignants et les directeurs d'école de l'intérieur du pays ont un besoin de formation dans un nombre plus élevé de compétences par rapport à ceux de la ville de Conakry. Aussi, les enseignants qui ont été directeur d'école et les directeurs ont un besoin de formation dans moins de compétences par rapport aux enseignants qui n'ont jamais été directeur d'école. Enfin, les enseignants et les directeurs d'école qui disent avoir suivi une formation à la direction de l'école ont un besoin dans moins de compétences par rapport à ceux qui n'ont pas eu de formation.

Dans le groupe des enseignants, le nombre de compétences dans lesquelles il y a un besoin de formation diminue à mesure que l'âge augmente. Aussi, les enseignants qui disent n'avoir jamais été directeur d'école et ceux qui n'ont jamais suivi de formation à la direction d'école ont un besoin dans un nombre plus élevé de compétences, cela par rapport à ceux qui disent avoir été directeur d'école et ceux qui ont suivi une formation. Enfin, les enseignants de l'intérieur du pays ont un besoin de formation dans un nombre plus élevé de compétences par rapport à ceux de Conakry.

Chez les directeurs d'école, les adjoints ont un besoin de formation dans un nombre plus élevé de compétences par rapport aux directeurs. Ceux des directeurs (adjoints compris) qui ont suivi une formation à la direction d'école ont un besoin de formation dans moins de compétences par rapport à ceux qui n'ont eu aucune formation. Les directeurs de la campagne ont un besoin dans un nombre plus élevé de compétences que ceux des centres semi-urbains et urbains. Enfin, les directeurs d'école qui sont dans les écoles de petite taille ont un besoin de formation dans un

nombre plus élevé de compétences par rapport à ceux se trouvant dans les écoles de taille moyenne et grande.

4.1.2. Données qualitatives

Dans les questionnaires qui ont été complétés par les participants, trois questions leur demandaient une construction personnelle des réponses; ce sont:

- autres compétences susceptibles d'être développées dans un programme de formation des directeurs d'école?
- la formation des directeurs d'école devrait-elle aboutir à la création d'un corps y afférent, différent de ceux des enseignants?
- la gestion quotidienne dépend-elle beaucoup d'une démarche rationnelle ou de l'intuition du gestionnaire?

Pour chacune des deux dernières questions, le répondant devrait dire le pourquoi de sa réponse. L'objectif poursuivi à travers la première question était de savoir si, en plus des compétences qui apparaissent dans les questionnaires, les participants en trouvent d'autres qui seraient aussi pertinentes dans leur contexte sinon plus. Pour les deux autres questions, il s'agissait de comprendre aussi des significations que les participants rattachent à la fonction de directeur d'école et la différence qu'ils font entre cette fonction et celle enseignante;

Sous le présent titre nous traitons essentiellement trois éléments. Tout d'abord, de façon séparée, nous présentons les résultats relatifs à chacune des trois questions ci-dessus. Puis, dans une perspective exploratoire, nous avons essayé de mettre en rapport les résultats issus des réponses aux deux dernières questions; c'est ce qui constitue le deuxième élément. Enfin, toujours dans une perspective

exploratoire, nous avons mis en rapport les résultats issus des réponses à ces deux dernières questions avec ceux relatifs au degré d'importance accordée aux compétences.

4.1.2.1. Résultats à chacune des trois questions ouvertes des questionnaires

4.1.2.1.1. Autres compétences

En général très peu de participants ont répondu à cette question. Les réponses sont en général une reprise partielle des énoncés de compétences contenus dans les questionnaires. C'est le cas:

- de la "planification stratégique" par rapport à l'énoncé "planification et contrôle";
- de la "gestion des conflits" par rapport à la "gestion des ressources humaines";
- des "formes d'évaluation des apprentissages (formative, critériée, normative et sommative)", et de la "conception – élaboration et gestion des projets éducatifs" par rapport à la "gestion de l'activité éducative";
- de la "gestion des activités culturelles et sportives" par rapport à la "gestion des élèves" ;
- de la "rédaction administrative" par rapport à la "communication écrite";
- du "partenariat avec le milieu" par rapport à la "relation avec l'environnement";
- et de la "capacité de diriger" par rapport au "leadership".

Par contre, il y a des compétences comme la "déontologie de la profession", le "secourisme", la "connaissance du marché de l'emploi", la "psychologie des adultes", la "psychologie de l'enfant et de l'adolescent", qui sont des éléments nouveaux. Parmi ces derniers éléments, c'est surtout sur la "déontologie de la profession" que les répondants ont insisté. Cet élément apparaît au moins une trentaine de fois dans

les réponses. Chacun des autres éléments n'apparaît pas plus de trois fois dans les réponses.

4.1.2.1.2. Opportunité de créer un corps de directeurs d'école

Il convient, tout d'abord, de signaler que sur 416 participants des trois groupes (supérieurs, enseignants et directeurs d'école), 226 seraient contre la création d'un corps de directeurs d'école, soit 54,32% (voir Tableau XLV). C'est au niveau du groupe des supérieurs et à celui des enseignants que les majorités se dégagent contre la création d'un corps de directeurs d'école, soit, respectivement, 57,50% et 61,07%.

TABLEAU XLV

Réponses relatives à la question de la création d'un corps de directeurs d'école

	Groupes	Groupes de participants							
		Supérieurs		Enseignants		Directeurs		Totaux	
		N	%	N	%	N	%	N	%
1.	Oui	17	42,50	58	38,93	115	50,66	190	45,68
2.	Non	23	57,50	91	61,07	112	49,34	226	54,32
	Totaux	40	100	149	100	227	100	416	100

Par contre, chez les directeurs d'école et leurs adjoints, une majorité très courte (50,66%) se dégage en faveur de la création d'un corps de directeurs d'école, contre 49,34% qui sont opposés.

A. Arguments contre la création d'un corps de directeurs d'école

Le Tableau XLVI présente les arguments avancés contre la création d'un corps de directeurs d'école. Ils sont au nombre de 13. Les arguments apparaissent dans le tableau selon un ordre de décroissance du nombre de fois qu'ils sont évoqués. Dans l'Annexe IX, sont présentés des exemples de réponses associées à chacun des 13 arguments contre la création d'un corps de directeurs d'école. Parmi les arguments avancés, certains se rapportent à la nature de la fonction et du travail du directeur d'école, d'autres à l'importance de ne pas créer ce corps, et d'autres encore aux critères de sélection d'un directeur d'école.

Nous identifions quatre arguments associés aux conceptions de la nature de la fonction et du travail du directeur d'école. Un de ceux-ci est celui qui apparaît le plus grand nombre de fois. Il dit que le directeur est avant tout un enseignant. D'ailleurs ceux qui l'évoquent pensent que seul un enseignant de carrière devrait exercer des fonctions de directeurs d'école. Ainsi considéré, sa formation en tant qu'enseignant serait déjà suffisante; d'où un autre argument qui dit qu'il n'y a pas d'école et qu'il ne devrait d'ailleurs pas y avoir d'école pour former uniquement les directeurs d'école. Le troisième argument dans cette catégorie reconnaît la nécessité d'une formation spécifique des directeurs d'école en administration de l'éducation. Cependant, celle-ci est considérée comme étant juste un complément à la formation d'enseignant. Ainsi, suggère-t-on que les contenus relatifs à la gestion des écoles soient intégrés aux programmes de formation des enseignants: "La formation à la gestion des écoles doit être donnée dans les contenus de formation initiale des enseignants" soutient un directeur. Donc parler de la formation des directeurs d'école, c'est plutôt renforcer la formation continue des enseignants: "Je préfère qu'on renforce plutôt la formation continue des enseignants", ajoute un enseignant. Le

quatrième et dernier argument de cette catégorie qui dit, implicitement, du travail du directeur d'école qu'il n'est pas une bureaucratie, voit l'inconvénient dans le fait que la création d'un corps de directeurs d'école conduirait à une bureaucratie scolaire. Comme on le voit, la nature de la fonction et du travail du directeur d'école est essentiellement enseignante. Autrement dit, le directeur d'école n'est rien d'autre qu'un enseignant.

Les arguments qui renvoient à l'importance de ne pas créer un corps de directeurs d'école sont au nombre de cinq. L'un d'eux met l'accent sur la nécessité de donner la chance à tous les enseignants d'occuper les fonctions de directeur d'école; d'où l'importance de la non création du corps de directeurs d'école. En effet, celle-ci permettrait d'éviter de créer des complexes, de faire la différence entre les enseignants et de démotiver certains d'entre eux. Bien entendu, quand on dit d'éviter de faire la différence entre les enseignants, il faut se rappeler que les directeurs d'école en font partie; cela conformément aux arguments associés aux conceptions de la nature de la fonction de directeur d'école.

La question des moyens (un autre argument) est également évoquée pour souligner l'importance de la non création d'un corps de directeurs d'école. Ainsi, pour certains supérieurs et enseignants, en raison du manque de moyen, la Guinée n'a pas encore besoin d'une telle profession.

TABLEAU XLVI
Arguments contre la création d'un corps de directeurs d'école

Arguments	S	E	D	T
1. Le directeur est avant tout un enseignant (donc seul les enseignants doivent exercer la fonction de directeur d'école)	15	24	60	99
2. C'est une question de confiance	0	6	16	22
3. Pas d'école pour former un directeur d'école	3	5	14	22
4. C'est une récompense	4	0	18	22
5. Éviter de créer un complexe, de faire la différence, de démotiver les autres en leur faisant perdre l'espoir de commander	2	7	11	20
6. Notre pays n'a pas encore besoin d'une telle profession ; d'ailleurs ce n'est pas prévu par le statut particulier du personnel de l'enseignement pré-universitaire	5	14	0	19
7. Juste un complément à la formation d'enseignant (donc renforcer plutôt la formation continue des enseignants)	2	5	10	17
8. Cela conduirait à une bureaucratie scolaire	3	3	9	15
9. C'est une question de qualités personnelles	0	11	0	11
10. Pour éviter la dictature	0	9	0	9
11. Pour une meilleure intégration à la vie de l'école	0	9	0	9
12. Il faut donner la priorité à l'expérience professionnelle	0	0	8	8
13. Pour éviter le culte de la personnalité	0	0	5	5

S = Supérieurs,

E = Enseignants;

D = Directeurs d'école;

T = Totaux

Deux autres arguments de l'ordre de l'importance de la non création d'un corps de directeurs d'école sont évoqués par les enseignants. Le premier nous dit que le fait de ne pas créer un corps de directeurs d'école permet d'éviter la dictature. Quant au second, il dit que cela permet une meilleure intégration des directeurs à la vie de l'école. Le dernier argument de l'ordre de l'importance de la non création d'un corps de directeurs d'école est évoqué par certains directeurs d'école. C'est celui qui dit que la non création d'un corps de directeurs d'école permet d'éviter le culte de la personnalité.

De l'ordre de la sélection d'un directeur, nous identifions quatre arguments. En effet, selon certains enseignants et directeurs, devenir directeur d'école est juste une question de confiance. Donc, il suffit que l'autorité supérieure ait confiance en un individu pour qu'il soit possible de sélectionner celui-ci comme directeur d'école. De leur côté, certains supérieurs et directeur soutiennent que devenir directeur d'école, pour un enseignant, est une récompense. Toutefois, si la nomination d'un enseignant comme directeur d'école signifie une récompense, l'exercice de la nouvelle fonction requiert une formation en gestion. Cela apparaît comme une reconnaissance explicite de la nécessité d'une formation spécifique pour les directeurs d'école. À travers cette reconnaissance, il semble apparaître l'idée d'une différence entre le fait d'enseigner et celui de gérer. Voici ce que dit un directeur à propos:

"À mon avis, les futurs directeurs doivent être choisis parmi les meilleurs enseignants; n'est-ce pas une façon de récompenser des gens au mérite?. Il reste entendu bien sûr que l'enseignant retenu pour ses compétences doit subir une formation en gestion"

Un autre argument évoqué par les enseignants nous dit que la nomination d'un enseignant à un poste de directeur d'école dépend de ses qualités personnelles.

Enfin, certains directeurs soutiennent qu'il faut plutôt donner la priorité aux expériences professionnelles.

B. Arguments en faveur de la création d'un corps de directeurs d'école

Il émerge également treize arguments en faveur de la création d'un corps de directeurs d'école. Le Tableau XLVII présente ces arguments selon l'ordre de grandeur des fréquences d'apparition. L'Annexe X présente quelques exemples de réponses associées à ces arguments.

Parmi les arguments en faveur de la création d'un corps de directeurs d'école, nous en trouvons trois qui sont de l'ordre des conceptions de la nature de la fonction de directeur d'école, sept qui sont de l'ordre de l'importance de la création d'un corps de directeurs d'école, un qui est de l'ordre de la sélection et deux qui sont de l'ordre de la formation à la direction d'école.

Un des trois arguments de l'ordre des conceptions de la nature de la fonction de directeur d'école est, en quelque sorte, une réplique à l'égard de ceux qui soutiennent que le directeur est avant tout un enseignant. Selon cet argument, il y aurait une différence entre enseigner et diriger une école. Compte tenu de cette différence, certains participants insistent sur la nécessité d'offrir une formation spécifique aux professeurs qui veulent devenir directeur d'école. Un autre argument de cet ordre met l'accent sur la nécessité que les administrateurs de l'éducation aient une même vision et harmonisent leurs pratiques. Selon ceux qui l'évoquent, la création d'un corps de directeurs d'école permet de développer une même vision et d'harmoniser les pratiques. Le troisième et dernier argument de cet ordre, évoqué par certains enseignants, insiste sur l'importance de la maîtrise du rôle de directeur

d'école. Pour cela, ceux qui l'évoquent pensent que les directeurs doivent être des spécialistes des questions d'administration et de gestion des écoles.

Au niveau des arguments de l'ordre de l'importance de la création d'un corps de directeurs d'école, nous trouvons des raisons pour lesquelles la fonction de directeur d'école devrait être une profession. Selon les participants qui les évoquent, la création d'un tel corps permet de motiver, de sécuriser et de responsabiliser le personnel concerné; de rendre justice; d'assurer plus de sérieux dans le travail; d'améliorer la gestion des écoles; de créer et mieux gérer les carrières. Elle permettrait, enfin, aux intéressés de s'y consacrer pleinement.

L'argument de l'ordre de la sélection nous dit que la nomination d'un directeur d'école ne devrait pas dépendre du hasard et/ou de l'humeur de celui qui nomme. Elle ne devrait pas non plus faire l'objet de tâtonnement.

Sur la formation à la direction d'école, ce sont d'abord quelques supérieurs qui se prononcent en sa faveur. Cependant, ils semblent poser une condition dans la mesure où ils subordonnent cette formation au fait que les compétences à développer le justifient. Enfin, certains directeurs pensent que la formation à la direction d'école trouve aussi son sens dans l'exercice d'autres fonctions que les directeurs peuvent être appelés à accomplir.

TABLEAU XLVII
Arguments en faveur de la création d'un corps de directeurs d'école

Arguments	S	E	D	T
1. Pour motiver le personnel concerné	4	12	28	54
2. Parce qu'enseigner et diriger une école font deux (les compétences ne sont pas les mêmes et il n'est pas facile de cumuler les deux fonctions)	3	8	20	31
3. Pour rendre justice	0	29	0	29
4. Pour aider à avoir une même vision, pour harmoniser	5	0	17	22
5. Pour sécuriser et responsabiliser le personnel concerné	0	7	15	22
6. Pour améliorer la gestion des écoles	0	4	14	18
7. Parce que la nomination d'un directeur d'école ne doit pas dépendre du hasard ou de l'humeur de celui qui nomme; elle ne doit pas faire l'objet de tâtonnement	0	16	0	16
8. Dans la mesure où la formation à recevoir et les compétences à développer le justifient	11	0	0	11
9. Pour plus de sérieux dans le travail	11	0	0	11
10. Pour que les intéressés s'y consacrent pleinement	2	0	8	10
11. Pour créer et mieux gérer les carrières	3	0	6	9
12. La gestion des écoles nécessite des spécialistes (celle-ci permet une bonne maîtrise du rôle)	0	8	0	8
13. Le directeur peut être appelé à d'autres fonctions	0	0	5	5

S = Supérieurs,

E = Enseignants;

D = Directeurs d'école;

T = Totaux

4.1.2.1.3. Caractère rationnel ou intuitif de la gestion

À la question de savoir si la gestion quotidienne dépend beaucoup plus de la démarche rationnelle ou de l'intuition du gestionnaire, 337 participants sur 416 se sont prononcés en faveur de la démarche rationnelle (voir Tableau XLVIII). Comme il apparaît dans ce tableau, pour chacun des groupes de participants, la majorité s'est dégagée en faveur de la démarche rationnelle. Ainsi, deux types d'arguments émergent des réponses: les arguments pour lesquels la gestion quotidienne dépend beaucoup plus de l'intuition du gestionnaire et ceux pour lesquels elle dépend beaucoup plus d'une démarche rationnelle.

TABLEAU XLVIII

Ce dont dépend beaucoup plus l'agir gestionnel

	Conception	Groupes de participants							
		Supérieurs		Enseignants		Directeurs		Totaux	
		N	%	N	%	N	%	N %	
1.	DR	34	85,0	118	79,19	185	81,49	337	81,01
2.	IG	6	15,0	31	20,81	42	19,51	79	18,99
	Totaux	40	100	149	100	227	100	416	100

DR = Démarche rationnelle;

IG = Intuition du gestionnaire;

% = Pourcentage

A. Arguments pour lesquels la gestion quotidienne dépend beaucoup plus de l'intuition du gestionnaire

Il y a onze arguments de cet ordre (voir Tableau XLIX). Ces arguments s'appuient essentiellement sur les caractéristiques du travail d'un directeur d'école. Au regard de celles-ci, certains arguments indiquent la manière de s'y prendre pour conduire le processus de prise de décision. L'Annexe XI présente quelques exemples de réponses associées à ces arguments.

Les caractéristiques du travail du directeur d'école sur lesquelles on s'appuie pour soutenir le fait que la gestion dépend beaucoup plus de l'intuition du gestionnaire sont: la complexité et la diversité des problèmes à résoudre, l'imprévisibilité des situations sur lesquelles intervient le gestionnaire, le caractère changeant de la réalité, la grande fréquence des problèmes à résoudre et leur urgence. Dans le même sens, certains participants trouvent que le standard n'existe pas et d'autres soutiennent que la gestion va au delà des textes de lois.

Les supérieurs qui voient la gestion dépendre beaucoup plus de l'intuition du gestionnaire pensent que, de nos jours, gérer est une question de vision et de leadership du premier responsable. C'est probablement en tenant compte des caractéristiques ci-dessus évoquées que certains directeurs d'école mettent l'accent sur la nécessité d'être prompt et flexible dans la prise de décision, et d'éviter que certains problèmes débordent.

TABLEAU XLIX

**Arguments qui soutiennent que la gestion quotidienne dépend
beaucoup plus de l'intuition du gestionnaire**

Arguments	S	E	D	T
1. Parce que les problèmes à résoudre sont très complexes et divers	5	8	21	34
2. Parce qu'il y a des situations qui sont imprévisibles	3	6	16	25
3. À cause du caractère changeant de la réalité	0	0	18	18
4. Parce que le standard n'existe pas	0	5	13	18
5. Parce que la gestion va au delà des textes de lois	0	16	0	16
6. Parce que de nos jours, gérer est une question de vision et de leadership du 1er responsable	6	0	0	6
7. Parce que les problèmes à résoudre sont très fréquents	5	0	0	5
8. À cause de l'urgence des problèmes	0	9	0	9
9. Pour plus de promptitude dans la prise de décision	0	0	9	9
10. Pour plus de flexibilité dans la prise de décision	0	0	6	6
11. Pour éviter que certains problèmes débordent	0	0	4	4

S = Supérieurs;

E = Enseignants;

D = Directeurs d'école;

T = Totaux

B. Argument pour lesquels la gestion quotidienne dépend beaucoup plus d'une démarche rationnelle

Les arguments pour lesquels la gestion quotidienne dépend beaucoup plus d'une démarche rationnelle sont au nombre de 13. Le Tableau L présente leur fréquence d'apparition selon un ordre décroissant. L'Annexe XII présente quelques exemples de réponses associées à chacun de ces arguments. D'une manière générale, ces arguments portent sur la nature et les caractéristiques de la gestion.

Selon certains participants, la gestion est une application des textes officiels (1), une démarche scientifique programmée ou déterminée à l'avance (2) par les services compétents (10). Elle aussi synonyme de planification et de contrôle (5), d'uniformité (8), d'objectivité (11), de dynamisme et de continuité (13). Enfin, elle doit être libre des réalités du milieu (12). En revanche, la gestion, selon certains participants, n'est pas un acte de tâtonnement ou de hasard (3)), de routine et d'improvisation (6), et d'injustice (9).

Par ailleurs, quand elle est basée sur une démarche rationnelle, la gestion devient efficace et rentable (4), et cela permet aux gestionnaires de cerner les problèmes et de mieux guider l'entreprise.

TABLEAU L

**Arguments qui soutiennent que la gestion quotidienne dépend
beaucoup plus d'une démarche rationnelle**

Arguments	S	E	D	T
1. Parce que gérer est une question d'application des textes officiels en vigueur	25	21	30	76
2. Parce que gérer est une démarche scientifique, programmée ou déterminée à l'avance (qui repose sur des principes, des méthodes ou des démarches que le gestionnaire doit maîtriser)	5	9	22	37
3. Parce que gérer ne saurait relever du hasard ou être un acte de tâtonnement	7	7	19	34
4. Pour plus d'efficacité et de rentabilité	0	6	16	22
5. Parce que gérer est synonyme de planification et de contrôle	3	4	8	15
6. Pour éviter la routine et l'improvisation	2	3	8	13
7. Pour mieux cerner les problèmes et mieux guider l'entreprise	0	5	6	11
8. Pour plus d'uniformité	0	0	11	11
9. Pour éviter l'injustice	0	9	0	9
10. Parce que gérer est une démarche établie par des services compétents	8	0	0	8
11. Pour rendre la gestion quotidienne objective	3	5	0	8
12. Parce que la gestion doit être libre des réalités du milieu	0	5	0	5
13. Pour une gestion dynamique et continue	0	0	5	5

S = Supérieurs;

E = Enseignants;

D = Directeurs d'école;

T = Totaux

Résumé

Il se dégage de ce premier élément des données qualitatives, tout d'abord, très peu de choses en ce qui concerne d'autres compétences que les participants trouvent pertinentes en dehors des 24 qui apparaissent dans les questionnaires. Ensuite, la grande majorité des participants pensent que l'agir gestionnel dépend beaucoup plus d'une démarche rationnelle. Enfin, la majorité est également contre la création d'un corps de directeurs d'école.

4.1.2.2. Création d'un corps de directeurs d'école versus ce dont dépend beaucoup plus l'agir gestionnel

Existe t-il un rapport entre les réponses aux questions concernant, d'une part, la création d'un corps de directeurs d'école et, d'autre part, ce dont dépend beaucoup plus l'agir gestionnel? Tout d'abord, au plan statistique, nous remarquons à travers le Tableau LI des liens entre ceux des participants qui sont contre la création d'un corps de directeurs d'école et ceux qui considèrent que l'agir gestionnel dépend beaucoup plus de la démarche rationnelle. De même, il y a des liens entre ceux qui sont en faveur de la création d'un corps de directeurs d'école et ceux qui trouvent que l'agir gestionnel dépend beaucoup plus de l'intuition du gestionnaire.

TABLEAU LI
Création d'un corps de directeurs d'école versus ce dont
dépend beaucoup plus l'agir gestionnel

		Corps				TOTAUX	
		N	OUI %	N	NON %	N	%
C O N C E P T I O N	Démarche rationnelle	120	<u>35,6</u>	217	<u>64,4</u>	337	<u>81,01</u>
			63,2		96,0		
	Intuition du gestionnaire	70	<u>88,6</u>	9	<u>11,4</u>	79	<u>18,99</u>
			36,2		4,0		
N Totaux		190	45,67	226	54,33	416	100,00

N = Nombre

& = Pourcentage

Les chiffres en italiques et soulignés se lisent horizontalement et les autres, verticalement.

Ensuite, nous observons des recoupements, d'une part, entre les arguments en faveur de la création d'un corps de directeurs d'école et ceux qui soutiennent que l'agir gestionnel dépend beaucoup plus de l'intuition du gestionnaire et, d'autre part, entre les arguments contre la création d'un corps de directeurs d'école et ceux qui considèrent l'agir gestionnel comme dépendant beaucoup plus de la démarche rationnelle. À partir de ces recoupements, émergent deux conceptions de la fonction de directeur d'école: celle qui l'assimile à la fonction enseignante et celle qui la distingue.

Selon la première conception (voir Tableau LII), enseigner et diriger une école font deux (argument n° 2a¹). Cette conception ne reconnaît pas l'existence du standard (argument n° 4b). Et quand elle parle de gestion, il faut entendre que celle-ci va au delà des textes de lois (argument n° 5b). La gestion porte sur une réalité dont les caractéristiques seraient la complexité et la diversité (argument n° 1b), l'imprévisibilité (argument n° 2b), le caractère changeant (argument n° 3b), la grande fréquence des problèmes (argument n° 7b) et leur urgence (argument n° 8b). Pour faire face à une réalité qui a ces caractéristiques, les participants qui semblent s'identifier à la présente conception recommandent la gestion de l'école par des spécialistes (argument n° 12a), qui ont une vision et qui sont capable de leadership (argument n° 6b). Ils recommandent également la flexibilité (argument n° 10b) et la promptitude (argument n° 9b) dans la prise de décision. Ces attitudes devrait permettre au gestionnaire d'éviter que certains problèmes débordent (argument n° 11b).

¹. Pour différencier les arguments en faveur de la création d'un corps de directeur d'école de ceux qui soutiennent que l'agir gestionnel dépend beaucoup plus de l'intuition du gestionnaire, nous faisons accompagner les numéros des premiers par la lettre a et ceux des seconds par la lettre b.

TABLEAU LII

Arguments en faveur de la création d'un corps de directeurs d'école et ceux soutenant que l'agir gestionnel dépend beaucoup plus de l'intuition du gestionnaire

Arguments en faveur de la création d'un corps de directeurs d'école	Arguments soutenant que l'agir gestionnel dépend beaucoup plus de l'intuition du gestionnaire
1.(a) Pour motiver le personnel concerné	1.(b) Parce que les problèmes à résoudre sont très complexes et divers
2.(a) Parce qu'enseigner et diriger une école font deux (les compétences ne sont pas les mêmes et il n'est pas facile de cumuler les deux fonctions)	2.(b) Parce qu'il y a des situations qui sont imprévisibles
3.(a) Pour rendre justice	3.(b) À cause du caractère changeant de la réalité
4.(a) Pour aider à avoir une même vision, pour harmoniser	4.(b) Parce que le standard n'existe pas
5.(a) Pour sécuriser et responsabiliser le personnel concerné	5.(b) Parce que la gestion va au delà des textes de lois
6.(a) Pour améliorer la gestion des écoles	6.(b) Parce que de nos jours, gérer est une question de vision et de leadership du 1er responsable
7.(a) Parce que la nomination d'un directeur d'école ne doit pas dépendre du hasard ou de l'humeur de celui qui nomme; elle ne doit pas faire l'objet de tâtonnement	7.(b) Parce que les problèmes à résoudre sont très fréquents
8.(a) Dans la mesure où la formation à recevoir et les compétences à développer le justifient	8.(b) À cause de l'urgence des problèmes
9.(a) Pour plus de sérieux dans le travail	9.(b) Pour plus de promptitude dans la prise de décision
10.(a) Pour que les intéressés s'y consacrent pleinement	10.(b) Pour plus de flexibilité dans la prise de décision
11.(a) Pour créer et mieux gérer les carrières	11.(b) Pour éviter que certains problèmes débordent
12.(a) La gestion des écoles nécessite des spécialistes (celle-ci permet une bonne maîtrise du rôle)	
13.(a) Le directeur peut être appelé à d'autres fonctions	

Aux yeux de certains participants à cette recherche, des acteurs qui font un travail qui repose sur une réalité qui a des caractéristiques ci-dessus évoquées, devraient constituer un corps distinct. Toute sorte d'arguments tantôt liés à l'importance de la création d'un corps de directeurs, tantôt à la sélection d'un directeur d'école sont évoqués: "pour motiver le personnel concerné" (argument n° 1a), "pour rendre justice" (argument n° 3a), "pour développer une même vision, pour harmoniser les pratiques" (argument n° 4a), "pour sécuriser et responsabiliser le personnel concerné" (argument n° 5a), "pour améliorer la gestion des écoles" (arguments n° 6a), "parce que la nomination d'un directeur d'école ne devrait pas dépendre du hasard ou de l'humeur de celui qui nomme" (argument n° 7a), "pour plus de sérieux dans le travail" (argument n° 9a), "pour que les intéressés s'y consacrent pleinement" (argument n° 10a) "pour créer et mieux gérer les carrières" (argument n° 11a) et "parce que le directeur peut être appelé à d'autres fonctions" (argument n° 13a).

La seconde paire d'arguments semble, elle, s'identifier à la conception selon laquelle un directeur d'école n'est rien d'autre qu'un enseignant à qui sont confiées des tâches supplémentaires de gestion (voir Tableau LIII). Ces tâches supplémentaires ne semblent pas être difficiles à accomplir aux yeux de ceux qui s'identifient à cette conception. En effet, tout d'abord, pour ceux qui pensent que l'agir gestionnel dépend beaucoup plus d'une démarche rationnelle, gérer n'est rien d'autre qu'appliquer les textes officiels en vigueur (argument n° 1d²). Aussi, la gestion est qualifiée de démarche scientifique qui serait programmée à l'avance (arguments n° 2d) par les services compétents (arguments n° 10d). Même si certains participants qui voient la gestion sous cet angle reconnaissent par endroit que le directeur d'école a

². Comme pour le cas précédent, pour différencier les deux sortes d'arguments, nous faisons accompagner les numéros des arguments pour lesquels l'agir gestionnel dépend beaucoup plus d'une démarche rationnelle par la lettre c. Pour les arguments contre la création d'un corps de directeur d'école par la lettre d.

besoin d'une formation spécifique, cette dernière n'est qu'un complément à la formation reçue en tant qu'enseignant; d'où la recommandation de renforcer plutôt le contenu de la formation des enseignants (argument n° 7c). Ainsi, si l'on peut parler d'une nécessité de formation spécifique à la direction d'école, celle-ci porterait plus sur un changement de degré que sur celui de nature. Dans la logique de cette image, nous ne pouvons parler de profession de directeur d'école distincte de celle d'enseignant. Plusieurs arguments contre la création d'un corps de directeurs d'école appuient cette constatation: "éviter de créer des complexes, de faire la différence entre les enseignants, de démotiver les autres enseignants" (argument n° 5c); "le statut particulier des personnels de l'enseignement pré-universitaire ne l'a pas prévu" (argument n° 6c); "éviter la bureaucratie scolaire" (argument n° 8c); "éviter la dictature" (argument n° 10c); "donner la priorité à l'expérience professionnelle" (argument n° 12c); "éviter le culte de la personnalité" (argument n° 13c)

Cette conception qui considère le directeur d'école comme un enseignant chargé d'exécuter des instructions officielles venues de l'autorité centrale semble correspondre à ces autres arguments ci-dessous avancés par la grande majorité des participants à cette recherche (81,01%) qui pensent que l'agir gestionnel dépend beaucoup plus d'une démarche rationnelle. En effet, en se fondant sur une démarche rationnelle, la gestion qui serait synonyme de planification et de contrôle (argument n° 5d) serait épargnée des actions hasardeuses, des tâtonnements (arguments n° 3d), de la routine et de l'improvisation (argument n° 6d), de l'injustice (argument n° 9d) et de l'influence des réalités du milieu (argument n° 12d). Aussi, la démarche rationnelle permettrait également de mieux guider l'entreprise de gestion d'une école (argument n° 7d). Ces éléments une fois satisfaits, la gestion devient, comme l'affirment également certains, efficace et rentable (argument n° 4d), uniforme (argument n° 8d), objective (argument n° 11d), dynamique et continue (argument n° 13d).

TABLEAU LIII

Arguments contre la création d'un corps de directeurs d'école et ceux soutenant que l'agir gestionnel dépend beaucoup plus d'une démarche rationnelle

Arguments contre la création d'un corps de directeurs d'école	Arguments soutenant que l'agir gestionnel dépend beaucoup plus d'une démarche rationnelle
1.© Le directeur est avant tout un enseignant (donc seul les enseignants doivent exercer la fonction de directeur d'école)	1.(d) Parce que gérer est une question d'application des textes officiels en vigueur
2.© C'est une question de confiance	2.(d) Parce que gérer est une démarche scientifique, programmée ou déterminée à l'avance (qui repose sur des principes, des méthodes ou des démarches que le gestionnaire doit maîtriser)
3.© Pas d'école pour former un directeur d'école	3.(d) Parce que gérer ne saurait relever du hasard ou être un acte de tâtonnement
4.© C'est une récompense	4.(d) Pour plus d'efficacité et de rentabilité
5.© Éviter de créer un complexe, de faire la différence, de démotiver les autres en leur faisant perdre l'espoir de commander	5.(d) Parce que gérer est synonyme de planification et de contrôle
6.© Notre pays n'a pas encore besoin d'une telle profession ; d'ailleurs ce n'est pas prévu par le statut particulier du personnel de l'enseignement pré-universitaire	6.(d) Pour éviter la routine et l'improvisation
7.© Juste un complément à la formation d'enseignant (donc renforcer plutôt la formation continue des enseignants)	7.(d) Pour mieux cerner les problèmes et mieux guider l'entreprise
8.© Cela conduirait à une bureaucratie scolaire	8.(d) Pour plus d'uniformité
9.© C'est une question de qualités personnelles	9.(d) Pour éviter l'injustice
10.© Pour éviter la dictature	10.(d) Parce que gérer est une démarche établie par des services compétents
11.© Pour une meilleure intégration à la vie de l'école	11.(d) Pour rendre la gestion quotidienne objective
12.© Il faut donner la priorité à l'expérience professionnelle	12.(d) Parce que la gestion doit être libre des réalités du milieu
13.© Pour éviter le culte de la personnalité	13.(d) Pour une gestion dynamique et continue

4.1.2.3. Création d'un corps de directeurs d'école et agir gestionnel par rapport à l'importance en soi des compétences

Nous avons effectué un croisement entre, d'une part, les réponses aux questions sur la création d'un corps de directeurs d'école et sur la conception de la gestion et, d'autre part, le degré d'importance accordée à chacune des 24 compétences. Les résultats de ce croisement montrent que les distributions de fréquences sur l'importance en soi accordée à cinq compétences diffèrent sensiblement au regard des réponses aux questions sur la création d'un corps de directeurs d'école et sur ce dont dépend beaucoup plus l'agir gestionnel (voir Tableau LIV). Il convient de préciser que nous ne parlons ici que des compétences autour desquelles les divergences de vue sont importantes. Comme on peut le constater à travers le tableau, il y a quatre compétences qui sont plus valorisées par les participants qui sont favorables à la création d'un corps de directeurs d'école, d'une part, et qui considèrent l'agir gestionnel comme dépendant plutôt de l'intuition du gestionnaire, d'autre part. Ce sont: le jugement (3), les valeurs culturelles et philosophiques (6), la créativité (7) et la gestion du changement (19). C'est le contraire qu'on observe autour de la connaissance de l'organisation du pays, du système éducatif et leurs législations (4).

TABLEAU LIV

Création d'un corps de directeurs et ce dont dépend beaucoup plus l'agir gestionnel versus l'importance en soi de cinq compétences

	CORPS				CONCEPTION			
	OUI		NON		DR		IG	
	F	%	F	%	F	%	F	%
3. Pas du tout important	2	1,1	2	0,9	3	0,9	1	1,3
Peu important	8	4,2	26	11,5	24	7,1	10	12,7
Important	71	37,4	152	67,3	203	60,2	20	25,3
Très important	109	57,4	46	20,3	107	31,7	48	60,7
4. Pas du tout important	0	0,0	1	0,4	1	0,3	0	0,0
Peu important	3	1,6	5	2,2	6	1,8	2	2,5
Important	59	31,0	2	0,9	38	11,3	23	29,1
Très important	128	67,4	218	96,5	292	86,6	54	68,3
6. Pas du tout important	26	13,7	52	23,0	73	21,7	10	12,7
Peu important	53	27,9	107	47,3	148	43,9	12	15,2
Important	90	47,4	45	19,9	99	29,4	36	45,6
Très important	21	11,0	22	9,7	17	5,0	21	26,6
7. Pas du tout important	25	13,1	71	31,4	88	26,1	8	10,1
Peu important	90	47,4	139	61,5	197	58,4	32	40,5
Important	60	31,6	11	4,9	49	14,5	22	27,8
Très important	15	7,9	5	2,2	3	0,9	17	21,5
19. Pas du tout important	11	5,8	12	5,3	23	6,8	0	0,0
Peu important	24	12,6	45	19,9	65	19,3	4	5,1
Important	68	35,8	107	47,3	154	45,7	21	26,6
Très important	87	45,8	62	27,4	95	28,2	54	68,3

3. = Jugement;

4. = Connaissance de l'organisation du pays, système d'éducation et de leurs législations;

6. = Habileté politique;

7. = Créativité;

19. = Gestion du changement

DR = Démarche rationnelle

IG = Intuition du gestionnaire

Il y a donc effectivement deux conceptions de la fonction de directeur d'école qui se dégagent des données de cette recherche. Comme nous l'avons déjà dit, chacune des deux conceptions est appuyée par une paire d'arguments qui se recourent.

4.2. Résultats des données d'entrevue

La conduite des entrevues, parallèlement à l'administration des questionnaires, s'inscrivait dans le souci de s'offrir l'opportunité de trianguler différentes visions des acteurs sur les mêmes réalités. Elle visait à :

- obtenir d'autres visions des acteurs sur le sujet en vue de maximiser notre compréhension des compétences d'un directeur d'école secondaire générale publique de la Guinée;
- identifier quelques raisons qui fondent l'importance accordée aux différentes compétences du directeur d'école;
- et explorer les opinions des acteurs sur l'idée de formation des directeurs d'école, sur la nature de cette formation, et sur la signification de la fonction et du travail du directeur d'école.

Les données d'entrevue ont été recueillies sous la forme de discours oraux enregistrés sur bandes magnétiques, avec le consentement des participants. Il faut signaler un événement vécu à deux reprises à l'occasion des entrevues faites en groupe (enseignants, directeur et adjoint). Au cours de ces deux entrevues, les enseignants semblaient s'opposer au dire des directeurs chaque fois que ceux-ci insistaient sur l'importance de la gestion des ressources humaines pour un directeur

d'école. Ils semblaient plutôt reconnaître cette compétence au service du personnel du ministère de l'éducation.

Il faut aussi signaler que, les entrevues ayant été largement libres, les participants ont souvent évoqué plusieurs choses à la fois pour répondre à une question; cela dans le but, soit d'insister sur certains éléments, soit d'argumenter les propos, etc. Cela a rendu difficile la description des résultats par questions. Ainsi, les résultats ci-dessous ne sont pas décrits nécessairement par questions, mais par catégories d'unités de sens. On trouvera successivement les catégories suivantes:

- des généralités;
- des pouvoirs et des responsabilités du directeur d'école;
- des compétences d'un directeur d'école secondaire générale publique de la Guinée accompagnées de quelques raisons qui justifient leur importance;
- et des opinions sur l'éventualité d'une formation et sur la nature de celle-ci.

Sur chacune de ces catégories, nous avons extrait quelques réponses données par les participants (voir Annexe XIII).

4.2.1. Généralités

Tout d'abord, les énoncés de compétences qui sont contenus dans les questionnaires sont désignés indistinctement par les participants rencontrés en entrevue comme critères, qualités, tâches, rôles ou fonctions d'un directeur d'école. Ensuite, ils trouvent le questionnaire bien élaboré et même intéressant. Son intérêt, selon un directeur préfectoral de l'éducation, se justifierait par le fait que tous les paramètres pouvant intervenir dans l'amélioration de la gestion d'une école, depuis la connaissance des textes de lois et des principes qui régissent le système en général et les écoles en particulier, jusqu'à la gestion des élèves, tout y est. Un adjoint au

directeur d'école déclare que le questionnaire traduit les vraies réalités de la gestion d'une école. Enfin, certains participants pensent que cette recherche vient à point. Selon eux, il est temps de renforcer l'autorité des gestionnaires d'école pour leur permettre de faire face aux multiples problèmes de discipline qui se posent aux écoles, au regard des mutations que connaît la société guinéenne.

4.2.2. Pouvoirs et responsabilités d'un directeur d'école

Les discours sur le directeur, ses pouvoirs et ses responsabilités diffèrent, à bien des égards, selon les groupes de participants. En effet, pour parler des pouvoirs et des responsabilités d'un directeur d'école, certains supérieurs ont exprimé leurs perceptions de la place qu'occupe son action dans l'ensemble du système. En général, ils trouvent que le directeur d'école est un acteur déterminant et que son action occupe une place prépondérante. D'autres ont énuméré, en des termes très généraux, les tâches, les rôles ou les fonctions d'un directeur d'école. Tout d'abord, il est le **coordonnateur** de toutes les activités des élèves et des enseignants. Il est aussi l'**administrateur** et le **conseiller pédagogique**. En sa qualité d'administrateur, le directeur serait chargé de la gestion des dossiers des élèves, du matériel et des programmes d'études. En tant que conseiller pédagogique, le directeur serait chargé de suivre les enseignants et les élèves et d'effectuer des visites de classes afin d'apporter de l'aide aux enseignants et de les conseiller dans leurs activités pédagogiques. Un rôle social lui est également dévolu. En effet, selon un directeur préfectoral de l'éducation, le directeur d'école devrait veiller davantage au maintien à l'école, le plus longtemps possible, des enfants des couches démunies de la population et des filles qui sont victimes de sous-scolarisation. Le directeur est tenu responsable du bon accomplissement des tâches, rôles ou fonctions ci-dessus évoqués. Et aux supérieurs qui ont pris part à cette recherche de préciser que les responsabilités des directeurs d'école sont assorties de pouvoirs.

Chez les enseignants, ce qui est apparu le plus constamment, c'est l'idée que le directeur d'école est avant tout un enseignant. Toutefois, il est quand même considéré comme une des personnalités les plus importantes de l'école. Dans cette perspective, on reconnaît à son action une grande importance. L'atmosphère et les résultats de l'école seraient fortement dépendants de son action. Dans le discours relatifs aux pouvoirs et responsabilités d'un directeur d'école, les enseignants expriment plutôt ce qu'ils attendent de lui. Comme chez les supérieurs, les enseignants aussi énumèrent, en des termes très généraux, ce que devrait faire un directeur d'école. Il serait à la fois administrateur, coordonnateur, superviseur, conseiller pédagogique, organisateur et mobilisateur de ressources (matérielles et financières) pour l'école. On met également beaucoup l'accent sur la connaissance du personnel, sa motivation et la prise en charge de ses problèmes.

Dans le discours des directeurs d'école sur leurs pouvoirs et leurs responsabilités, apparaissent deux éléments majeurs: le constat assorti d'une critique de la situation qu'ils vivent, et des croyances sur ce qui devrait être. En terme de constat, les directeurs mettent l'accent sur leur dépendance très forte à l'égard de leur autorité hiérarchique directe (directeurs préfectoraux et communaux de l'éducation). Ils se considèrent être des représentants des directeurs préfectoraux et communaux de l'éducation sur le terrain. Ils disent recevoir donc de ces derniers des orientations générales, un cadre dans lequel ils doivent évoluer. Certains pensent également qu'il n'appartient pas à un directeur d'école de décider. Selon eux, pour toute chose, les directeurs seraient non seulement obligés de se référer aux directeurs préfectoraux ou communaux de l'éducation, mais aussi de leur rendre compte de tout ce qui se passe au sein de l'école. Leur travail se limiterait à l'élaboration des emplois du temps, à la répartition des programmes, aux visites de classes et à l'organisation des évaluations.

Toujours en terme de constat, certains directeurs font remarquer que les pouvoirs des directeurs sont presque nuls en ce qui concerne la gestion des ressources humaines. Ils disent que les choses se passent dans les écoles comme si personne n'avait d'autorité sur l'autre. «Tout le monde est fonctionnaire de l'État», dit un directeur d'école. En guise d'exemple, un autre répondant rapporte qu'il n'appartient même pas au directeur d'école de faire le contrôle de présence pour des questions de salaires. Le salaire, selon ce répondant, est payé par l'État pour le meilleur comme pour le pire.

Les directeurs évoquent également l'influence grandissante qu'ils subissent. Celle-ci provient d'abord de leur supérieur hiérarchique dont ils dépendent fortement. L'influence provient aussi du milieu dans lequel est implantée l'école. En effet, selon les directeurs participants, c'est souvent les parents d'élèves et les autorités religieuses qui viennent plaider le sort des enseignants en faute. L'ensemble de ces influences étayent cette définition d'un directeur d'école par un participant: «Le directeur est comme celui sur qui on est prêt à taper très fort mais à qui on ne reconnaît aucun pouvoir, aucun mérite». Cette définition montre la nature délicate de la position qui est celle d'un directeur d'école.

À propos des croyances sur ce qui devrait être, certains directeurs considèrent qu'il n'y a rien dans la vie d'une école qui ne devrait pas relever de la responsabilité de la direction. Cependant, ils précisent que c'est en autant que les ressources qu'on met à la disposition de la direction soient conséquentes. Un dernier élément qui apparaît dans le discours des directeurs d'école, au titre des croyances, concerne la confiance qu'on devrait porter, selon eux, aux acteurs qui évoluent au sein de l'école. En effet, ils considèrent que ceux qui sont dans les écoles savent ce qu'ils ont à faire. Qu'il ne sert à rien de vouloir leur imposer quelque chose de l'extérieur. Ils pensent qu'une marge de manoeuvre devrait leur être laissée dans la mesure où leur engagement, leur détermination sont suffisants pour faire avancer les choses.

4.2.3. Compétences d'un directeur d'école

Le Tableau LV résume, avec leurs fréquences, les compétences d'un directeur d'école secondaire qui apparaissent dans les discours des participants. Ces compétences sont apparus dans les discours à deux occasions. La première correspond aux réponses relatives à un des volets de la question 1 de la grille d'entrevue. Il s'agit du volet par lequel on cherchait à savoir s'il y avait des points, présents ou pas dans le questionnaire, sur lesquels les participants souhaiteraient insister. En effet, pour répondre à cette sous-question, les participants ont indiqué les compétences, apparaissant dans les questionnaires, qui auraient le plus attiré leur attention.

La seconde occasion correspond aux réponses à la question 2 de la grille d'entrevue. En effet, celle-ci demandait aux participants de dire les principaux domaines dans lesquels un directeur d'école secondaire de la Guinée devrait être nécessairement compétent pour exercer ses fonctions.

Par ailleurs, l'un des objectifs de la conduite des entrevues ayant été d'identifier quelques raisons qui fondent l'importance accordée aux différentes compétences d'un directeur d'école, nous nous sommes particulièrement intéressé aux propos des participants qui traduisent, d'une part, le pourquoi une compétence a attiré l'attention et, d'autre part, le pourquoi une compétence devrait être possédée par un directeur d'école pour exercer dans le contexte guinéen.

TABLEAU LV
Compétences d'un directeur d'école selon les participants

Compétences	S	E	D
Connaissance du système et de sa législation	6	7	7
Gestion de l'activité éducative	5	4	6
Relations avec l'environnement	5	2	8
Gestion des ressources humaines	6	1	7
Motivation des acteurs	2	7	5
Gestion des élèves	5	1	6
Sensibilité	2	6	3
Planification et le contrôle	3	2	5
Gestion des ressources matérielles	5	1	4
Rédaction administrative	3	1	3
Gestion des ressources financières	0	2	6
Capacité de diriger	1	0	4
Résolution des problèmes	0	0	4
Gestion du temps	0	0	2
Gestion de soi	0	0	2
Communication orale	0	0	1
Délégation	0	0	1
Conduite de réunions	0	0	1

S = supérieurs;

E = enseignants;

D = directeurs d'école et adjoints

Comme nous le constatons, ces compétences sont en général celles qui apparaissent dans le référentiel que nous avons proposé. Pour justifier l'importance des compétences sur lesquelles ils insistaient, certains ont fait appel, tantôt à leurs lectures du contexte, tantôt à leurs croyances sur les significations de la fonction d'un directeur d'école. D'autres ont plutôt indiqué ce qu'ils entendaient par telle ou telle compétence. Ainsi, sous le présent titre, nous présentons aussi bien les compétences qui apparaissent dans les discours que ce qui justifie leur importance aux yeux des participants.

Connaissance du système et de sa législation

Pour justifier son importance, certains participants pensent qu'un directeur d'école devrait toujours avoir recours aux textes dans le règlement des conflits et dans la résolution des problèmes. D'autres considèrent que c'est un devoir pour le directeur d'école de respecter les lois et les principes qui régissent l'activité éducative. D'autres encore trouvent que le travail du directeur d'école se résume à l'application des lois et des principes. On va même plus loin pour préciser que, dans la mesure où ces lois et principes sont clairs, le directeur, même sans aucune formation spécifique, peut jouer valablement son rôle.

Gestion de l'activité éducative

Les participants considèrent que la réussite d'une école dépend de la qualité des interventions que font les enseignants auprès des élèves. Ainsi, ils pensent qu'il est du devoir de la direction de s'impliquer dans l'organisation et le fonctionnement des groupes techniques³, et dans l'amélioration de la relation pédagogique entre l'enseignant et les élèves.

³. Le groupe technique est composé des enseignants qui dispensent la même matière ou les matières ayant des affinités communes, au sein de l'école.

Relations avec l'environnement

Relativement à cette compétence, les participants considèrent que le travail que fait l'école doit être complété par la famille et la société. On croit que l'efficacité des relations entre l'école et le milieu facilite le travail du directeur. Ainsi, le pire que peuvent vivre le directeur et les enseignants dans la conduite d'une école viendrait de la démission des parents d'élèves.

Les participants pensent également que l'aide des parents d'élève est requise actuellement pour le fonctionnement efficace d'une école. L'entretien des relations efficaces avec le milieu permettrait de pallier aux difficultés liées au manque de budget dans les écoles.

Gestion des ressources humaines

Ce sont surtout les significations qu'ils rattachent à cette compétence qui apparaissent dans les discours. En effet, cette compétence recouvre un ensemble de choses à leurs yeux: la collecte des informations sur chacun des enseignants, la compréhension des problèmes du personnel, son évaluation, sa valorisation, sa formation et son organisation. En plus, les participants considèrent que l'école ne peut très bien fonctionner si le directeur ne gère pas efficacement les enseignants. Les enseignants sont considérés comme la clé même du succès d'une école.

Motivation des acteurs

La motivation des acteurs apparaît aussi comme une des activités que devrait réussir tout directeur d'école. Faisant appel aux éléments contextuels, les participants font remarquer, tout d'abord, qu'en Guinée les enseignants sont, en général, les gens qui n'ont pas eu la possibilité de faire autre chose. Ils considèrent que la réussite de l'école repose sur la motivation de tous les acteurs (enseignants, élèves, parents d'élèves, etc.). Mais que signifie motiver les acteurs? En effet, motiver les acteurs

signifie, pour les participants, le développement d'un climat de confiance, l'implication des acteurs dans tout ce qu'entreprend la direction. De cette manière, l'expérience des collaborateurs est toujours mise à contribution dans la résolution des problèmes.

Gestion des élèves

Les participants mettent l'accent sur l'importance du temps que les enfants mettent à l'école pour justifier la place de cet élément dans le travail d'un directeur d'école. Ils considèrent qu'au delà des activités d'apprentissage prévues aux programmes d'études, l'école devrait être capable d'organiser d'autres activités pouvant contribuer aussi bien au développement physique que mental de l'enfant.

Gestion des ressources matérielles

La gestion des élèves implique aussi la gestion matérielle de l'école. En effet, selon les participants, dans la mesure où l'enfant doit se sentir en train de vivre pleinement sa vie pendant sa scolarisation, le cadre que constitue l'école doit être maintenu dans un état attrayant.

Sensibilité

Pour parler de la sensibilité comme compétence d'un directeur d'école, les participants ont surtout évoqué les caractéristiques du contexte. En effet, ils pensent que dans la société guinéenne la dimension sociale semble être beaucoup valorisée. Ils trouvent même que la société, dans son ensemble, semble mettre cette dimension au dessus de tout. La sensibilité implique aussi la connaissance des valeurs culturelles et philosophiques du milieu et surtout leur prise en charge dans l'agir gestionnel.

Planification et contrôle

Une première chose qui apparaît relativement à cette compétence est la manière de conduire le processus de planification. En effet, selon un directeur d'école, l'exécution d'un plan dont l'élaboration n'a pas connu la participation des acteurs n'est pas possible. De même, le contrôle est considéré comme la tâche que doit accomplir quotidiennement tout directeur d'école.

Rédaction administrative / communication orale

Selon un des participants, pour convaincre les différents partenaires dans ses entreprises, un directeur d'école devrait avoir des habiletés en communication orale et écrite.

Gestion des ressources financières

La gestion des ressources financières n'apparaît que dans les propos des enseignants et des directeurs d'école. Pour les supérieurs aux directeurs d'école, dans la mesure où les écoles secondaires n'ont pas de budget à gérer, on ne peut parler de formation des directeurs d'école à la gestion des ressources financières.

Pour les enseignants et les directeurs d'école, si cette dimension a attiré l'attention c'est surtout parce qu'ils pensent que les choses devraient changer. Autrement dit, ils pensent que les écoles devraient être dotées de budget. Ils pensent même que l'esprit d'initiative du directeur d'école en dépend.

Capacité de diriger

Pour montrer l'importance de cette dimension, les directeurs d'école et leurs supérieurs considèrent que la gestion d'une école vise la création, autour de soi,

d'une équipe, l'énoncé d'une vision pertinente et la mobilisation des acteurs vers cette vision. Ils trouvent que si le directeur ne peut pas diriger, cela entraîne des problèmes pour l'école. En revanche, la capacité de diriger, de motiver, de sensibiliser et de tenir compte des problèmes du personnel constituent des facteurs importants dans l'atteinte des objectifs de école. Comme nous le constatons la signification rattachée à la "capacité de diriger" traduit certaines conceptions modernes de la gestion.

Résolution des problèmes

La résolution de problèmes n'apparaît que chez les directeurs d'école. Selon eux, la vie dans un établissement comporte beaucoup de problèmes que le directeur se doit de résoudre chaque jour.

Gestion du temps

Elle n'apparaît ni dans les réponses des supérieurs ni dans celles des enseignants. Pour certains directeurs d'école donc, le temps est une ressource comme toutes les autres (humaines, matérielles, financières).

Gestion de soi

Selon les participants qui évoquent cette compétence, le directeur d'école doit rester lui-même en toute circonstance; il ne doit pas s'emballer. Quand il a un problème à résoudre ou lorsqu'il se fixe un objectif, il ne doit pas se comporter en grand connaisseur; il doit suffisamment écouter les gens qui sont autour de lui avant de s'engager. Il ne doit jamais se laisser tenter par le découragement encore moins se laisser dominer par la fatigue.

Délégation

C'est seulement dans le discours des directeurs d'école qu'apparaît une fois la notion de délégation. Selon celui qui l'évoque, le directeur doit être capable de bien répartir les tâches et de veiller à un contrôle régulier. «...si le directeur sait déléguer ses pouvoirs, cela peut lui sauver du temps pour s'occuper d'autre chose plus importante». On pense que le directeur doit éviter d'apparaître en grand connaisseur. Il devrait considérer que chacun de ses collaborateurs peut être d'un grand apport pour la réussite de l'école.

Conduite de réunions

Comme la délégation, la conduite de réunion comme compétence d'un directeur d'école n'apparaît qu'une seule fois chez les directeurs d'école. Selon la personne qui l'évoque, la réussite ou l'échec d'une réunion dépend de la façon dont le directeur s'est pris pour l'organiser. On trouve par exemple que si le directeur a un projet à mettre en oeuvre dans son école, projet qui nécessite l'accord des autres acteurs, à l'occasion d'une réunion, il doit prendre le temps de préparer chacun des participants potentiels à accepter le projet. Cette préparation des acteurs constitue donc une dimension de la conduite de réunion.

4.2.4. Opinions sur la pertinence d'une formation spécifique à la direction d'école et sur la nature de celle-ci

À la question de savoir si les compétences qu'ils souhaitent voir possédées par un directeur d'école secondaire de leur milieu nécessitent une formation, les participants à cette recherche donnent trois réponses différentes: certains ont dit "oui", d'autres ont dit "non" et d'autres encore ont dit "oui" suivi d'un "mais". Exceptée la troisième réponse, les deux premières réponses apparaissent dans le discours des

trois groupes (supérieurs, enseignants et directeurs d'école). Quant à la troisième réponse, elle s'identifie surtout aux supérieurs.

Les raisons évoquées relativement à chacune des trois réponses sont diverses. D'où la nécessité d'envisager la présentation en détail de chacune d'elle.

4.2.4.1. Raisons pour lesquelles une formation spécifique à la directeur d'école est nécessaire

On en compte neuf. La première raison évoquée pour justifier une formation est relative à la **sécurité** des directeurs d'école. En effet, selon les participants qui l'évoquent, la formation mettra les directeurs d'école à l'abri de beaucoup d'abus dont ils sont victimes actuellement de la part de leur supérieur (être destitué par exemple sans raison apparente). Elle leur garantirait une permanence à leur poste et les aiderait à avoir confiance en eux. En plus, ceux qui évoquent cette raison vont plus loin en réclamant un statut particulier pour les directeurs d'école. Ils pensent qu'un tel statut sera de nature à responsabiliser les directeurs. Ils précisent même ce que devrait comporter un tel statut. Entre autres, il devrait comporter les procédures de sanctions et de promotions des directeurs d'école.

La deuxième raison parle de l'efficacité dans la conduite des affaires de l'école. En effet, les participants qui l'évoquent croient qu'une formation adéquate des directeurs d'école permettra d'améliorer la gestion des écoles et le rendement de celles-ci, et d'éviter la routine.

La troisième raison évoquée dit que la formation permettra l'ouverture d'esprit des directeurs d'école. Ensuite, les contacts entre les directeurs d'école que pourrait permettre cette formation sont perçus par les participants comme une source d'enrichissement. Enfin, l'adaptation rapide à la réalité en dépend fortement.

La quatrième raison évoquée dit quant à elle que la fonction de directeur d'école est différente de la fonction enseignante.

La cinquième raison soutient que la formation des directeurs d'école permet de minimiser les erreurs et d'éviter le tâtonnement. Ceux qui l'évoquent pensent que, même si la formation préalable à l'exercice de la fonction de directeur d'école n'est pas nécessairement un garant du succès, elle permet de diminuer le nombre d'essais infructueux. Ils précisent cependant qu'une telle formation ne devrait pas être d'une très longue durée.

La sixième raison nous dit que la formation, qu'on veut d'ailleurs permanente, permettra aux directeurs d'école de suivre le rythme d'évolution des innovations dans le système d'éducation.

La septième raison s'appuie sur l'idée simple selon laquelle aucune des compétences d'un directeur d'école n'est innée. On pense donc que c'est seulement par la voie de la formation qu'on peut conférer aux directeurs d'école ces compétences. C'est surtout le groupe des directeurs d'école qui l'évoque.

La huitième raison évoquée par un directeur préfectoral de l'éducation (supérieur) dit que la formation des directeurs à l'exercice de leurs fonctions permet de renforcer leur autorité auprès des enseignants.

La neuvième et dernière raison, également évoquée par un directeur préfectoral de l'éducation, met l'accent sur le contexte dans lequel vivent certains directeurs d'école. En effet, selon ce participant, certains directeurs vivent dans des milieux enclavés où il est difficile de trouver la documentation. Cette situation justifie qu'une formation soit donnée périodiquement aux directeurs d'école.

4.2.4.2. Raisons pour lesquelles une formation spécifique est nécessaire, mais qui sont assorties de conditions

C'est au niveau des supérieurs seulement qu'on rencontre quelques réponses exprimant des attitudes non opposées à la formation des directeurs d'école, mais qui comportent des conditions. Ceux dont les réponses vont dans cette perspective associent des avantages certains à la formation comme le fait d'éviter le tâtonnement et les erreurs et le fait de réduire le temps d'adaptation des nouveaux directeurs. Cependant, ils apportent des précisions sur la forme que devrait revêtir cette formation. En effet, selon eux, la formation à offrir ne devrait pas avoir une forme académique ou universitaire. Elle devrait se faire sous la forme de séminaires périodiques de courtes durées. Par ailleurs, ils associent quelques inconvénients à la formation des directeurs d'école. Ils pensent qu'une telle formation aurait pour conséquences la modification des critères de sélection des directeurs d'école. Dans un tel cas, une fois adopté le principe selon lequel la formation à la direction d'école est le seul critère de sélection d'un directeur d'école, on risque de négliger l'expérience pratique accumulée par beaucoup d'enseignants.

4.2.4.3. Raisons pour lesquelles une formation spécifique à la direction d'école n'est pas nécessaire

On compte cinq raisons évoquées dans ce sens. La première repose sur l'affirmation selon la quelle il n'existe pas d'école pour former les directeurs d'école. Cette raison a été évoquée par un directeur d'école et par un enseignant. Ces participants pensent qu'on nomme un directeur d'école sur la base des critères comme l'assiduité dans le travail, l'expérience accumulée, l'ancienneté dans la fonction enseignante, etc.

La deuxième raison qui apparaît une seule fois dans les réponses a été évoquée par un enseignant. Elle est proche de la première dans la mesure où elle s'appuie sur l'idée que le fait d'être nommé directeur d'école est considéré comme une marque de confiance.

La troisième raison, évoquée par un directeur préfectoral de l'éducation, dit que le développement de programmes de formation des directeurs d'école peut entraîner un découragement au niveau des autres enseignants qui penseraient avoir le même droit d'accéder à ces fonctions. Il poursuit en disant que le développement de tels programmes provoquerait une course effrénée au niveau des meilleurs enseignants.

La quatrième raison s'accroche à l'exemple de la gestion des ressources financières. Cette raison dit qu'une préparation des directeurs d'école par rapport à cette compétence n'est pas encore nécessaire dans la mesure où ils n'ont pas de finances à gérer. Elle est évoquée par un supérieur qui précise d'ailleurs que ce qu'on attend d'un directeur d'école actuellement, c'est l'entretien de l'école, la répartition des tâches au niveau du personnel, le contrôle rigoureux des enseignants pour qu'ils accomplissent bien leurs tâches, et le développement de bonnes relations avec le milieu. Il ajoute qu'un tel travail ne nécessite pas de formation spécifique.

La dernière raison repose sur la formule simple selon laquelle, un directeur d'école est avant tout un enseignant. Elle a été évoquée par un supérieur qui considère essentielle la formation d'enseignant.

Résumé

De ce qui précède, il apparaît que les participants n'ont pas la même conception de la fonction de directeur d'école. Selon le groupe auquel ils appartiennent, les pouvoirs et les responsabilités d'un directeur sont exprimés soit en terme d'attentes, soit en terme de critiques de la situation actuelle. En effet, pendant que les supérieurs et les enseignants expriment leurs attentes par rapport à ce qu'un directeur d'école devrait faire, les directeurs semblent se préoccuper de la situation qu'ils vivent.

En général justifiées par des éléments contextuels et/ou par des croyances, les compétences évoquées en entrevue sont celles que les participants ont jugé très importantes et/ou importantes à travers les données des questionnaires. Les différences de vue entre les groupes, suffisamment ressorties dans les résultats des données chiffrées, semblent apparaître de nouveau dans ceux des données d'entrevue. Les compétences moins valorisées par un groupe dans les données chiffrées n'apparaissent simplement pas dans les discours des membres de ce groupe, dans les données d'entrevue.

Comme dans les résultats des données qualitatives (questions ouvertes des questionnaires), deux groupes semblent émerger à travers les résultats des données d'entrevue. Le premier qui juge nécessaire une formation à la direction d'école a des arguments qui se recoupent avec ceux évoqués par les participants qui sont favorables à la création d'un corps de directeurs d'école et ceux évoqués par les participants qui considèrent que l'agir gestionnel dépend beaucoup plus de l'intuition du gestionnaire. Le second groupe qui ne trouve pas nécessaire une telle formation avance des arguments qui sont proches de ceux évoqués par la paire qui, d'une part, est contre la création d'un corps de directeurs d'école et, d'autre part, considère l'agir gestionnel comme dépendant beaucoup plus d'une démarche rationnelle.

Chapitre V
Discussion des résultats

Dans le chapitre IV, nous avons présenté les résultats qui sont sortis de notre recherche. Dans ces résultats, apparaissent:

- les jugements sur l'importance des compétences pour un directeur d'école secondaire de Guinée;
- les déclarations sur la maîtrise des compétences par les enseignants et les directeurs d'école secondaire participants;
- les écarts et les indices de priorité exprimant l'existence ou pas d'un besoin de formation;
- les opinions sur la création d'un corps de directeurs d'école et sur le travail de celui-ci, en réponse aux questions ouvertes des questionnaires;
- les opinions recueillies en entrevue sur le directeur, ses pouvoirs, ses responsabilités, ses compétences et sur la nécessité d'une formation spécifique à la direction d'école.

Ces résultats obtenus sont considérés comme complémentaires.

Dans le présent chapitre, nous allons tout d'abord répondre, sous forme de constats généraux, aux questions de la présente recherche. Ensuite, nous tentons, en terme d'hypothèses, d'apporter quelques explications concernant certains phénomènes émergents. Tout au long de cette démarche, nous essayerons de situer les résultats par rapport à la littérature.

5.1. Constats généraux sur les résultats de la présente recherche

Les résultats obtenus à la suite de la présente recherche se résument dans les constats qui suivent.

- 1) Le choix de recourir aussi bien aux études sur les tâches et les rôles du directeur d'école qu'à celles sur ses habiletés ou ses compétences se trouve être justifié par les résultats de la présente recherche. Au cours des entrevues réalisées,

les participants utilisaient indistinctement les concepts rôle, tâche, critère, compétence et fonction pour désigner ce que devrait être capable de faire un directeur dans la gestion d'une école.

2) Les compétences contenues dans le référentiel proposé sont en général considérées pertinentes pour un directeur d'école secondaire générale publique de la Guinée. Seules deux compétences sur les 24 que contient le référentiel sont jugées, en moyenne, peu importantes (l'habileté politique et la créativité). Mais, même ces deux compétences sont considérées importantes ou très importantes par au moins 20% de l'ensemble des participants. Cependant, il convient de mettre l'accent sur neuf compétences qui sont jugées, en moyenne, très importantes ; ce sont : **la résolution de problèmes (2), la connaissance de l'organisation du pays - du système éducatif et de leurs législations (4), la communication écrite (12), la motivation de l'équipe (13), les relations avec l'environnement (16), la planification et le contrôle (18), la gestion des ressources matérielles (20), la gestion des élèves (23) et la gestion de l'activité éducative (24)**. Les opinions des participants demeurent constantes autour de ces neuf compétences dans la mesure où la majorité d'entre elles (sept sur neuf) sont citées parmi celles considérées les plus importantes. Aussi, l'homogénéité des participants est forte autour d'elles.

3) Les enseignants et les directeurs d'école qui ont participé à cette recherche déclarent avoir, en moyenne, une bonne maîtrise de 14 des 25 compétences proposées. Nous dénombrons seulement dix compétences qui sont déclarées, en moyenne, peu maîtrisées. Ce sont : **le recueil et l'analyse des données (1), la résolution des problèmes (2), les valeurs culturelles et philosophiques (5), l'habileté politique (6), la délégation (14), la gestion de l'information (17), la planification et le contrôle (18), la gestion du changement (19), la gestion des ressources financières (21) et la gestion des ressources humaines (22)**.

Cependant, il ne se dégage aucun consensus fort autour du degré de maîtrise des compétences.

4) Malgré certaines opinions recueillies à l'occasion des quelques entrevues effectuées, opinions selon lesquelles une formation spécifique à la direction d'école n'est pas nécessaire, les enseignants et les directeurs d'école qui ont participé à cette recherche ont un besoin de formation dans la majorité des compétences qui apparaissent dans le référentiel proposé. Ce besoin s'exprime par l'écart entre l'importance rattachée aux compétences et la maîtrise déclarées de ces mêmes compétences. Les compétences dans lesquelles il y a un besoin pour l'ensemble des enseignants et des directeurs d'école sont : **le recueil et l'analyse des données, la résolution des problèmes, la connaissance de l'organisation du pays - du système éducatif et de leurs législations, les valeurs culturelles et philosophiques, la communication écrite, les relations avec l'environnement, la gestion de l'information, la planification et le contrôle, la gestion du changement, la gestion des ressources matérielles, la gestion des ressources financières, la gestion des élèves et la gestion de l'activité éducative.** Hormis le fait que cette formation peut contribuer à l'augmentation de l'efficacité des directeurs d'école à leurs tâches, les participants semblent s'imaginer qu'elle peut leur permettre de maximiser leur chance de promotion. Au regard de l'importance et de la maîtrise déclarées, le nombre de compétences dans lesquelles les enseignants et les directeurs d'école ont un besoin de formation diffère selon certaines caractéristiques socio-démographiques et professionnelles. Quand nous prenons les enseignants et les directeurs d'école tous ensemble, nous décelons des différences selon l'expérience dans la direction d'école. Ceux qui ont été directeurs d'école et ceux qui le sont encore, et ceux qui ont suivi une formation à la direction d'école ont un besoin de formation dans moins de compétences. Chez les enseignants pris isolément, le nombre de compétences dans lesquelles un besoin de formation est ressenti diminue en fonction de l'augmentation de l'âge. Il augmente avec ceux qui n'ont jamais été directeurs d'école et ceux qui n'ont jamais

suivi de formation à la direction d'école. Chez les directeurs d'école, le nombre de compétences dans lesquelles un besoin de formation est décelé augmente avec les adjoints, les directeurs (adjoints compris) qui n'ont pas suivi de formation, et les directeurs dont les écoles sont à la campagne. Par rapport à la taille des écoles, le nombre de compétences dans lesquelles un besoin de formation existe est plus grand pour les directeurs se trouvant dans les écoles de petites tailles.

5) Les divergences d'opinions autour de l'importance accordée à la majorité des 24 compétences semblent dépendre, d'une part, de la conception des participants de la fonction de directeur d'école et, d'autre part, de leur appartenance régionale et à l'un ou l'autre des trois groupes sollicités dans la présente recherche (supérieurs aux directeurs d'école, enseignants et directeurs d'école). Par rapport à la région, ce sont surtout les participants de la Haute Guinée qui se démarquent des autres autour de l'habileté politique (6). C'est parmi eux qu'on rencontre plus d'individus (53,8) qui considèrent importante et très importante cette compétence. Les participants de la ville de Conakry et ceux de l'administration centrale du ministère de l'Éducation (qui vivent aussi dans la ville de Conakry) se démarquent de ceux de l'intérieur autour de la sensibilité (9). C'est parmi ces participants de la ville de Conakry qu'on trouve plus d'individus qui considèrent la sensibilité peu importante et pas du tout importante. Les cadres de l'administration centrale du ministère de l'Éducation se distinguent encore une fois des autres participants autour de la gestion du changement (19). La grande majorité (72,7%) de ces cadres trouve cette compétence peu importante et pas du tout importante. Les groupes pris les uns par rapport aux autres ont des opinions différentes autour de l'importance de certaines compétences. Les supérieurs se démarquent des autres autour des valeurs culturelles et philosophiques (5), de la conduite de réunion (15), de la gestion du changement (19) et de la gestion des ressources financières. Ils sont proportionnellement moins nombreux à juger importante et très importante ces compétences. Le groupe des enseignants se distingue des autres autour de l'importance qu'il rattache à la gestion des ressources humaines. Les enseignants

sont proportionnellement moins nombreux à juger cette compétences importante et très importante. Quant au groupe des directeurs d'école, on y trouve moins d'individus qui considèrent importante et très importante la sensibilité. A l'intérieur des groupes, le facteur "fonction" explique des différences d'opinions autour des valeurs culturelles et philosophiques et de la créativité chez les supérieurs. Ce sont surtout les fonctionnaires de l'administration centrale qui se démarquent des autres (DCE, DPE et IRE). Chez les enseignants, le fait d'avoir été directeurs d'école et le facteur "région" expliquent des différences autour de la sensibilité, de la délégation et de la gestion des ressources humaines. Mais pour le facteur "région", c'est seulement lorsqu'on oppose les enseignants de la capitale à ceux de l'intérieur du pays que les différences sont plus perceptibles. Chez les directeurs d'école, c'est le lieu et la taille des écoles qui semblent expliquer des différences d'opinions autour de la "sensibilité".

6) Les directeurs d'école et les enseignants qui auraient déjà occupé les fonctions de directeurs d'école, comparativement aux autres enseignants, déclarent avoir plus de maîtrise des compétences. En plus de ce facteur, la formation à la direction d'école qu'auraient suivi certains participants différencie les enseignants et les directeurs d'école quant au degré de maîtrise qu'ils déclarent des compétences. Au sein du groupe des enseignants, ce sont les facteurs âge, région, expérience et formation à la direction d'école qui semblent être à l'origine des différences de maîtrises déclarées. Par rapport à l'âge, la maîtrise déclarée est directement proportionnelle à l'augmentation de l'âge. Par rapport à l'expérience et à la formation, ce sont ceux des enseignants qui disent avoir été directeurs d'école et qui auraient suivi une formation dans ce sens qui déclarent avoir plus de maîtrise. Par rapport à la région, c'est parmi les enseignants de la ville de Conakry qu'on trouve plus d'individus qui déclarent avoir une bonne maîtrise et une très bonne maîtrise des compétences. Chez les directeurs d'école, ce sont les facteurs fonction et formation à la direction d'école qui semblent expliquer les différences de maîtrise déclarées des compétences. Les directeurs disent avoir plus de maîtrise que les

adjoints. Ceux des directeurs qui disent avoir suivi une formation à la direction d'école déclarent avoir plus de maîtrise que les autres.

7) Deux conceptions différentes de la fonction de directeur d'école semblent émerger des résultats de cette recherche: "directeur - enseignant" et "directeur - administrateur". Ces deux conceptions sont apparues dans les réponses aux questions sur l'opportunité de créer un corps de directeurs d'école et sur ce dont dépend beaucoup plus l'agir gestionnel (de l'intuition du gestionnaire ou de la démarche rationnelle). En plus, aussi bien par le sens des arguments avancés que par le résultat du croisement entre les réponses aux deux questions, un rapport semble se dégager entre ceux des participants qui sont contre la création d'un corps de directeur d'école et ceux pour qui l'agir gestionnel dépend beaucoup plus d'une démarche rationnelle que de l'intuition du gestionnaire, d'une part, et entre les participants qui sont en faveur de la création du corps de directeurs d'école et ceux pour qui l'agir gestionnel dépend beaucoup plus de l'intuition du gestionnaire que de la démarche rationnelle, d'autre part. Le croisement entre, d'une part, les réponses aux questions sur la création d'un corps de directeurs d'école et sur ce dont dépend beaucoup plus l'agir gestionnel et, d'autre part, l'importance en soi rattachée aux compétences montre également le rapport entre ceux qui sont favorables à la création d'un corps de directeur d'école et ceux pour qui l'agir gestionnel dépend beaucoup plus de l'intuition du gestionnaire que de la démarche rationnelle.

8) Plusieurs compétences jugées pertinentes pour un directeur d'école secondaire de Guinée apparaissent aussi dans la littérature. D'ailleurs, les listes de compétences d'un directeur d'école qu'on rencontre dans la littérature ont plusieurs éléments en commun. Il y a très peu de différences entre elles en dépit des spécificités contextuelles dans lesquelles les recherches à l'origine de leur élaboration ont été faites. L'importance rattachée à l'habileté politique et à la créativité dans cette recherche constitue la seule différence la plus importante entre les résultats de cette recherche et la littérature. Contrairement aux autres recherche,

ces deux compétences sont jugées, en moyenne, peu importantes dans la présente recherche.

5.2. Compétences jugées pertinentes pour un directeur d'école secondaire de Guinée

Une compétence est dite pertinente pour un directeur d'école secondaire de Guinée lorsqu'elle est considérée très importante et/ou importante par les participants. Comme nous l'avons souligné dans les constats généraux, toutes les compétences contenues dans le référentiel que nous avons proposé à la fin du chapitre II sont jugées pertinentes pour un directeur d'école secondaire de Guinée. Même les compétences jugées, en moyenne, peu importantes (l'habileté politique et la créativité), sont considérées importantes ou très importantes par au moins 20% de l'ensemble des participants. Cela se comprend pour la raison bien simple que ce référentiel émane, dans une large mesure, des résultats d'une analyse du travail et des activités quotidiennes des directeurs d'école secondaire de Guinée. Toutefois, parmi les compétences jugées pertinentes, il y a celles autour desquelles un consensus semble se dégager et d'autres sur lesquelles les avis restent partagés.

5.2.1. Compétences autour desquelles le consensus est fort

Comme nous l'avons déjà dit, l'analyse des résultats de cette recherche nous révèle que ceux-ci sont dispersés. Cependant, il apparaît neuf compétences autour desquelles le consensus est fort. Ces compétences sont considérées très importantes ou importantes par plus de 95% de l'ensemble des participants. Ces neuf compétences sont: **la résolution des problèmes, la connaissance de l'organisation du pays - du système d'éducation et de leurs législations**¹, la

¹. Les compétences qui sont marquées par le signe * en exposant sont celles qui apparaissent aussi dans les résultats des données d'entrevue et dans le discours produit par les membres de chacun des trois groupes (supérieurs, enseignants et directeurs d'école).

communication écrite, la motivation de l'équipe, les relations avec l'environnement, la planification et le contrôle, la gestion des ressources matérielles, la gestion des élèves, et la gestion de l'activité éducative.

Ainsi qu'on l'avait constaté, parmi les neuf compétences, huit apparaissent également dans les discours des participants à cette recherche à l'occasion des entrevues. Les mêmes huit compétences apparaissent, en plus, dans les discours des participants appartenant à chacun des trois groupes (supérieurs, enseignants et directeurs d'école). Cela semble traduire davantage la pertinence de ces compétences pour un directeur d'école secondaire de Guinée.

Le consensus quant à la pertinence de ces compétences traduit l'importance accordée à la fonction de directeur d'école au sein de l'école. Cette appréhension se trouve être appuyée par les enseignants et surtout par les supérieurs que nous avons rencontrés en séances d'entrevue. En effet, en dépit du fait que les enseignants le considèrent comme un enseignant, le directeur d'école passe pour une personnalité dont l'action est déterminante aux yeux des supérieurs et des enseignants. La nomination à la fonction de directeur d'école semble être perçue comme une promotion.

Le directeur d'école se présente, tout d'abord, comme un individu qui aurait des problèmes à résoudre. Pour y arriver les participants semblent suggérer qu'il connaisse suffisamment l'organisation du pays - du système d'éducation et de leurs législations.

Ensuite, les résultats semblent suggérer que le directeur d'école secondaire de Guinée doit être capable de mobiliser, de gérer et d'utiliser les ressources; d'où la nécessité de posséder des compétences en motivation de l'équipe éducative (13), en relations avec l'environnement (16), en communication écrite (12), en

planification et contrôle (18), en gestion des ressources matérielles (20), en gestion des élèves (23) et en gestion de l'activité éducative (24).

Toutefois, ces conclusions sont à nuancer au regard de la façon dont les directeurs d'école eux-mêmes se perçoivent. En effet, si les directeurs rejoignent les autres groupes (supérieurs et enseignants) quant à l'importance de leur action au sein de l'école, ils dénoncent leur impuissance causée par l'omniprésence de l'autorité centrale et par les influences de toute sorte, venue de toute part, qu'ils subissent. Cette réalité fait penser aux caractéristiques du directeur d'école en France que rapporte Caré (1988). Il s'agit particulièrement du caractère ambigu et illusoire de son pouvoir. Caré (1988) rapporte que les directeurs d'école de France, interrogés sur leurs pouvoirs, déclarent souvent leur impuissance.

5.2.2. Compétences autour desquelles le consensus est moyen ou faible

Autour de ce second groupe de compétences, les avis sont partagés. Nous comptons parmi elles, d'abord les 15 compétences du référentiel proposé à la fin du Chapitre II, qui ne font pas partie des compétences jugées pertinentes par presque l'ensemble des participants. Ce sont: **le recueil et l'analyse des données, le jugement, les valeurs culturelles et philosophiques, l'habileté politique, la créativité, le leadership^{o2}, la sensibilité³, la communication orale^o, la gestion de soi^o, la délégation^o, la conduite de réunions^o, la gestion de l'information, la gestion du changement, la gestion des ressources financières^o, la gestion des ressources humaines^{*}.**

². Les compétences qui sont marquées par le o en exposant sont celles qui apparaissent aussi dans les résultats des données d'entrevue mais qui n'apparaissent pas dans le discours des membres de tous les groupes.

³. Les compétences qui sont marquées par le signe * en exposant sont celles qui apparaissent aussi dans les résultats des données d'entrevue et dans le discours produit par les membres de chacun des trois groupes (supérieurs, enseignants et directeurs d'école).

Il faut ajouter la déontologie de la profession de directeur d'école (si nous pouvons parler en terme de profession), la connaissance du marché de l'emploi, la psychologie des adultes, la psychologie de l'enfant et de l'adolescent et la gestion du temps, aux compétences jugées pertinentes par certains participants à cette recherche. Les quatre premiers de ces énoncés sont apparus dans les réponses à la question ouverte du questionnaire dont l'objectif était de savoir si les participants trouvent d'autres compétences, en dehors des 24 qui apparaissent dans le référentiel proposé, qui seraient aussi sinon plus pertinentes dans le contexte guinéen. Le dernier énoncé (la gestion du temps) est apparu dans le discours des directeurs d'école à l'occasion des entrevues.

Il convient de dire d'ailleurs que la déontologie de la profession devrait apparaître dans le référentiel de compétences que nous avons proposé à la fin du chapitre II. En effet, comme nous pouvons le remarquer à travers le Tableau IV (Chapitre II), cet énoncé apparaissait déjà dans les résultats de l'étude effectuée en 1992 par la commission ministérielle qui avait le mandat de réfléchir sur la formation des directeurs d'école secondaire. Parmi tous les énoncés ci-dessus, la déontologie de la profession est celui sur lequel les participants ont le plus insisté de nouveau dans les réponses aux questions ouvertes.

Les avis sont partagés autour de la pertinence de ces compétences dans la mesure où certains participants les considèrent très importantes ou importantes, et d'autres, peu importantes voire même pas du tout importantes. Ce sont surtout **la créativité, l'habileté politique, les valeurs culturelles et philosophiques, la sensibilité, la délégation, la gestion du changement, la gestion des ressources humaines et la gestion des ressources financières** qui sont considérées peu ou pas du tout importantes par plus de 15% des participants. Quatre de ces huit compétences n'apparaissent pas dans le discours des participants à l'occasion des entrevues. Il s'agit des valeurs culturelles et philosophiques, de la créativité, de l'habileté politique et de la gestion du changement. Cela semble suggérer que ces

compétences ne sont pas très pertinentes pour un directeur d'école secondaire de Guinée.

5.2.3. Compétences jugées pertinentes pour un directeur d'école secondaire de Guinée par rapport à la littérature

Plusieurs compétences jugées pertinentes pour un directeur d'école secondaire de Guinée apparaissent aussi dans la littérature. En effet, le recueil et l'analyse des données, la résolution des problèmes, le jugement, les valeurs culturelles et philosophiques, le leadership, la sensibilité, la gestion de soi, la communication écrite et orale, la motivation de l'équipe, la délégation, la gestion des élèves et la gestion de l'activité éducative apparaissent aussi dans les études de l'American Association of School Administrators (1990), de la National Commission for the Principals (1990), de la National Association for the Elementary School Principals (NAESP, 1981) et de la National Association for the Secondary School Principals (NASEP, 1981). De même, les aspects légaux, les relations avec l'environnement, la conduite de réunions, la gestion de l'information, la planification et le contrôle, la gestion du changement, la gestion des ressources humains, matérielles et financières apparaissent également dans les résultats de l'American Association of School Administrators (1990) et de la National Commission for the Principals (1990). Ces compétences jugées pertinentes pour un directeur d'école secondaire de Guinée apparaissent aussi dans la liste des domaines de compétences développés dans la formation des directeurs d'école de France (Caré, 1988) et dans les résultats de deux autres études faites récemment au Québec. L'une de ces deux dernières études a été faite en 1997 par une équipe de chercheurs du "Center for Educational Leadership" de McGill University et l'autre par Henry et Cormier (1997) de DISCAS pour le compte du Comité de perfectionnement des directeurs d'établissements d'enseignement.

Comme nous avons commencé de le faire ressortir dans la partie synthèse du chapitre II de la présente thèse, les listes de compétences d'un directeur d'école qu'on rencontre dans la littérature ont plusieurs éléments en commun. En général, il y a très peu de différences entre elles en dépit des spécificités contextuelles dans lesquelles les recherches à l'origine de leur élaboration ont été faites. En partant de la grande similitude des différentes listes, on aurait tendance à conclure que, quel que soit le contexte, les compétences d'un directeur d'école sont les mêmes. Cependant, l'importance accordée à chacune des compétences semblent varier selon les contextes. Aussi, il demeure que si les génériques qui désignent les compétences d'un directeur d'école sont à peu près les mêmes, leur implication pratique peuvent varier d'un contexte organisationnel et juridique à un autre. Autrement dit, en partant de l'hypothèse selon laquelle la façon dont les directeurs d'école agissent varie selon les normes culturelles de chaque contexte et les contraintes organisationnelles qu'impose chaque système d'éducation, il est possible de dire que les implications de l'exercice d'une compétence donnée peuvent varier d'un contexte à un autre. Les exemples ci-dessous appuient cette hypothèse. En effet, comme nous l'avons fait ressortir dans le premier chapitre de la présente thèse, le mode d'organisation et de fonctionnement des écoles qui a cours dans le système éducatif guinéen correspond à la première conception de l'école chez During et Pourtois (1994). Il s'agit de l'école hiérarchique dans laquelle l'enseignant et/ou le directeur d'école sont considérés comme étant les seuls détenteurs et dispensateurs de savoir. Les parents d'élèves, entre autres, sont considérés comme faisant partie des sujets à éduquer. Leur collaboration est acceptée pour autant qu'elle facilite la tâche de l'enseignant. L'école fonctionne en vase clos ou semi-clos et elle est protégée par une structure administrative verticale très rigide et imperméable. Les mandats essentiels du directeur d'école lui viennent des paliers supérieurs de la structure administrative du ministère. Il dispose ainsi de balises opérationnelles précises qui ne lui demandent qu'à gérer l'école de façon loyale, dans le strict respect des programmes et des politiques décidés au niveau du ministère de l'Éducation nationale. Dans un tel contexte, la relation de l'école avec

son environnement, comme élément de compétence d'un directeur d'école, semble dépendre de l'initiative et surtout de la volonté exclusive de celui-ci. Aussi, l'habileté politique ne semble pas être pertinente pour lui comme le montre d'ailleurs les résultats de cette recherche ; cela même si la vision péjorative du mot politique dans le contexte guinéen reste un facteur explicatif du degré d'importance rattaché à cette compétence. Étant le seul maître à bord du «bateau-école», tout peut aller bien pour lui aussi longtemps que son action restera dans le strict cadre des directives de ses supérieurs hiérarchiques. À la limite, il est aussi possible de penser que le directeur d'école, dans un tel contexte, n'a pas besoin d'être créatif dans la mesure où ce qu'il fait est défini d'avance par ses supérieurs hiérarchiques. En plus, nous pouvons dire que, dans un tel contexte, la direction de l'école a la possibilité de choisir le type d'intervention du milieu dans l'école et même la façon d'intervenir. Nous ne pouvons dire la même chose des relations entre l'école et le milieu dans les contextes québécois et américains par exemple.

À propos du contexte québécois d'ailleurs, force est de constater que l'école est, en général, le lieu de rencontre de plusieurs partenaires sociaux (parents d'élèves, organismes communautaires, églises, etc.). Les lois (107 et 180 par exemple) offrent aux parents les opportunités de participation à la vie de l'école dont ils ont besoin pour poursuivre l'éducation de leurs enfants. Elles leur reconnaissent des rôles essentiels dans l'école et leur confèrent plusieurs pouvoirs. La dernière en date (la Loi 180), par la mise en place des conseils d'établissement présidés par des parents, vise non seulement à développer l'autonomie des écoles en leur conférant plus de pouvoirs, mais aussi à renforcer les liens de l'école avec son milieu. Dans cet autre contexte, comme le disent Henry et Cormier (1997), la déconcentration et la décentralisation en cours dans le système ont pour effet non seulement de soumettre le directeur d'école à des influences diverses et diffuses, mais aussi de rendre l'école plus perméable aux difficultés sociales et mêmes aux richesses du milieu qui s'y répercutent plus facilement.

C'est compte tenu des caractéristiques de ce contexte québécois que les résultats de la récente étude de Henry et Cormier (1997), mettent l'accent sur les habiletés relationnelles et politiques comme compétences qu'un directeur d'école devra manifester, dans la perspective du nouveau virage que prend l'établissement d'enseignement à travers les réformes en cours dans le système éducatif. Ceci constitue la différence la plus importante entre les résultats de cette recherche et la littérature. En effet, l'habileté politique qui apparaît également dans les résultats de l'étude de l'American Association of School Administrators (1990), compte parmi les compétences jugées, en moyenne, peu importantes pour le directeur d'école secondaire de Guinée. Aussi, la créativité, jugée en moyenne peu importante pour un directeur d'école secondaire de Guinée, apparaît dans les listes de l'American Association of School Administrators (1990) et de la National Association for the Elementary School Principals (1981).

5.2.4. Explication des différences entre les participants autour de l'importance des compétences

Comment peut-on expliquer les divergences d'opinions entre les participants autour de l'importance des compétences? Pour répondre à cette question, nous faisons appel à deux facteurs: les conceptions des participants de la fonction du directeur d'école et leurs caractéristiques socio-démographiques et professionnelles.

5.2.4.1. Conceptions de la fonction de directeur d'école

Il émerge des résultats de cette recherche deux définitions de la fonction de directeur d'école: le directeur - enseignant et le directeur administrateur. Ces deux définitions correspondent aux deux visions de la gestion que rapporte Payette (1988).

A) Directeur - enseignant

La première conception qui est celle de la majorité des participants à cette recherche considère le directeur comme un enseignant qui sert de relais, à un pouvoir central, au sein de l'école; un enseignant à qui sont confiées des tâches supplémentaires de gestion. Ces tâches ne seraient même pas difficiles à accomplir dans la mesure où la gestion, synonyme de "démarche rationnelle", n'est rien d'autre qu'«une application des textes officiels en vigueur», qu'«une démarche dite scientifique» qui serait programmée à l'avance par les services compétents. En tant que démarche rationnelle, certains participants semblent suggérer qu'elle soit épargnée des actions dites hasardeuses, des tâtonnements, de l'improvisation, de l'injustice et de l'influence des réalités du milieu. Une fois ces conditions satisfaites, la gestion sera, comme le souhaitent certains, efficace et rentable, uniforme, objective, dynamique et continue.

Fort d'une telle conception, la majorité des participants à cette recherche privilégie plutôt la connaissance de l'organisation du pays, du système d'éducation et de leurs législations (compétence n° 4). Dans la mesure où son travail se résume à l'application des textes émanant de l'autorité centrale, la possession de cette compétence par le directeur est presque indispensable. Cette compétence apparaît comme la plus importante pour la majorité des participants, particulièrement pour ceux qui sont contre la création d'un corps de directeurs d'école et pour ceux qui disent que l'agir gestionnel dépend beaucoup plus d'une démarche rationnelle que de l'intuition du gestionnaire. Ce sont d'ailleurs les participants qui sont contre la création d'un corps de directeurs d'école et ceux qui considèrent l'agir gestionnel comme dépendant plus d'une démarche rationnelle que de l'intuition du gestionnaire qui s'identifient à cette première conception. C'est parmi ces participants qu'on trouve plus d'individus pour qui le jugement, l'habileté politique, la créativité et la gestion du changement sont peu importants voire pas du tout importants.

La précision selon laquelle "seul un enseignant de profession peut gérer la vie scolaire et les enseignants" semble tout d'abord soulever une des dimensions majeures de l'identité professionnelle des directeurs d'école: l'ouverture de la fonction. En effet, celle-ci n'est-elle pas ouverte qu'à des enseignants? Aussi, elle (l'ouverture) semble suggérer que certains participants pensent que la création d'un corps de directeurs d'école, distinct de ceux des enseignants impliquerait l'ouverture de celle-ci à des non enseignants. Or l'ouverture aux seuls enseignants semble se présenter, aux yeux de certains participants à cette recherche, comme une des conditions pour l'acceptation du directeur; d'où l'un des arguments contre la création d'un corps de directeurs d'école qui évoque l'intégration du directeur à la vie scolaire.

En outre, nous pouvons comprendre, à travers ce que rapporte Caré (1988) au sujet des directeurs d'école de France, le fait que 49,34% des directeurs d'école interrogés dans cette recherche s'opposent à la création d'un corps de directeurs d'école, distinct de ceux des enseignants. En effet, selon Caré (1988), le directeur d'école de France se trouve à revendiquer quotidiennement son origine d'enseignant, parce qu'il est souvent indexé par ses collègues enseignants comme quelqu'un qui a trahi, quelqu'un qui est à la solde d'une autorité administrative étrangère à l'école.

Comme nous pouvons le remarquer, plusieurs arguments qui semblent soutenir cette première conception de la fonction et du travail du directeur d'école se recourent avec les principales caractéristiques de la conception mécaniste des organisations. En effet, toutes les deux conceptions définissent la gestion comme la planification, le contrôle et l'application d'une règle préalablement définie par une autorité supérieure omniprésente. Également, toutes les deux conceptions considèrent que la gestion doit reposer sur une démarche rationnelle, claire, objective, uniforme, efficace, etc. Ceci se comprend dans la mesure où ces idées

sont souvent profondément ancrées dans toute réflexion sur l'organisation et son fonctionnement. Comme le dit Morgan (1989),

"Pour beaucoup de gens, c'est presque devenu une seconde nature que d'organiser en déterminant un ensemble d'activités clairement définies et reliées entre elles par une hiérarchie et ses réseaux de communication, de coordination et de contrôle" (P. 26)

La présente conception de la direction semble ainsi correspondre avec la conception centralisatrice de la gestion de l'éducation en Guinée. Elle a, en plus, la particularité d'incarner un jeu stratégique dont l'enjeu est le contrôle, par les uns et les autres, de cette fonction.

En supposant que les compétences jugées pertinentes traduisent ce qui est attendu du directeur d'école secondaire de Guinée, il nous semble que cette première conception est en contraste avec une bonne partie des résultats de cette recherche. En effet, comment peut-on à la fois juger pertinente la presque totalité des compétences contenues dans le référentiel proposé et continuer à assimiler la fonction de directeur d'école à celle d'enseignant?

Il demeure donc au niveau de cette conception la question de savoir si un "bon enseignant" est nécessairement un "bon directeur d'école"? De notre point de vue, nous trouvons tout à fait convenable que le directeur d'école participe aux choix pédagogiques avec les enseignants en qualité d'animateur, de leader et de responsable de l'école. De même, il est tout à fait compréhensible qu'il développe des actions d'aide à l'intention des élèves. La continuité semble d'ailleurs s'observer, à travers les compétences d'un directeur d'école, entre la fonction d'enseignant et la fonction de directeur d'école. En plus, le fait que le directeur d'école développe des actions directement à l'intention des élèves lui permet de partager le vécu quotidien des enseignants, de mieux apprécier les implications de ce vécu en terme de difficultés et d'être plus sensible aux problèmes des enseignants. Dans le même

ordre d'idée, les acteurs ayant participé à cette recherche semblent avoir le sentiment que la fonction d'enseignant est un passage obligé pour accéder à la direction d'école. Cependant, nous pensons, comme cela semble apparaître également dans les résultats de cette recherche, que l'action du directeur d'école devrait aussi s'orienter vers le contrôle et la supervision de l'enseignant, vers l'aide à apporter à celui-ci dans ses activités, vers la mobilisation des ressources, le développement des relations avec l'environnement et vers la promotion des innovations. Cela nécessite, bien entendu, une connaissance suffisante de la pratique éducative par le directeur d'école. Cela est également de nature à favoriser une certaine cohésion au sein de l'école.

B) Directeur - administrateur

Les arguments avancés, d'une part, par les participants qui sont favorables à la création d'un corps de directeurs d'école et, d'autre part, par ceux qui pensent que l'agir gestionnel dépend beaucoup plus de l'intuition du gestionnaire que d'une démarche rationnelle, véhiculent une conception différente de celle que nous avons vue précédemment. Selon cette conception, enseigner et diriger une école font deux. Cette conception part du fait que le standard n'existe pas, et que la gestion, elle, va au delà des textes de lois. La gestion porte sur une réalité dont les caractéristiques seraient la complexité et la diversité, l'imprévisibilité, le caractère changeant, la grande fréquence des problèmes et leur urgence. Pour faire face à une telle réalité, les participants qui semblent s'identifier à la présente conception recommandent que la gestion de l'école soit effectuée sous la responsabilité de spécialistes qui ont une vision et qui sont capables de faire preuve de leadership. La flexibilité et la promptitude dans la prise de décision sont également recommandées par les participants à cette recherche. Ces attitudes devraient permettre au gestionnaire d'éviter que certains problèmes débordent.

Un travail qui repose sur une réalité qui a ces caractéristiques et qui commande ces attitudes ne saurait exclure le jugement, la créativité, l'habileté politique et les compétences en gestion de changement. C'est d'ailleurs ce que nous constatons à travers le Tableau L (Chapitre IV) où nous trouvons plus d'individus parmi les participants qui sont favorables à la création d'un corps de directeurs d'école et ceux qui considèrent que l'agir gestionnel dépend beaucoup plus de l'intuition du gestionnaire que d'une démarche rationnelle, qui jugent importantes ou très importantes ces compétences.

Comme nous pouvons le constater, les caractéristiques de la réalité sur laquelle travaille un directeur d'école, selon la présente conception, correspondent à certaines caractéristiques du travail d'un directeur d'école tel que décrit dans la littérature. En effet, la complexité et la diversité comme caractéristiques de la réalité sur laquelle travaille un directeur d'école apparaissent aussi chez Pépin (1985), chez Grégoire (1992). De même, la promptitude et la flexibilité dans la prise de décision recommandées pour faire face au caractère changeant de la réalité, à la fréquence et à l'urgence des problèmes, se retrouvent dans l'étude de Pépin (1985) et de Mintzberg (1973 et 1984) sous l'appellation "volume et rythme de travail". Selon Pépin (1985) par exemple, le volume du travail des directeurs d'école est tel que les heures qui couvrent l'accomplissement des tâches dans une journée ou une semaine débordent habituellement les heures d'ouverture de l'école. Cette réalité serait à l'origine du rythme accéléré du travail du directeur d'école. Également, l'imprévisibilité comme caractéristique de la réalité sur laquelle travaille un directeur d'école, selon les résultats de la présente recherche, apparaît chez Brunet et Corriveau (1984). D'autres caractéristiques du travail du directeur d'école qu'on trouve dans la littérature apparaissent dans les résultats de la présente recherche d'une manière implicite. Il s'agit du "mélange des droits et des devoirs" par rapport à la connaissance de l'organisation du pays, du système éducatif et de leurs législations considérée comme une compétence jugée pertinente pour un directeur d'école secondaire de Guinée. Il s'agit aussi de la "prédilection pour les médias

verbaux" par rapport à la communication orale et du "réseau de contacts" par rapport aux relations avec l'environnement.

Parmi tous les arguments évoqués par des participants qui s'identifient à la présente conception, l'un semble être en contraste avec les autres. Il s'agit de l'argument qui parle, d'une part, du développement d'une même vision chez tous les acteurs du système et, d'autre part, d'harmonisation des pratiques. Cet argument est en contraste, d'une part, avec les caractères complexes, divers, changeant, imprévisible de la réalité et, d'autre part, avec la flexibilité dans la prise de décision qui se trouve être recommandée. À travers cet argument, peut-on dire que la présente conception de la fonction de directeur d'école n'échappe pas à la vision mécaniste de l'organisation? L'on sait que "l'union du personnel" pour faciliter l'harmonie qui, elle-même serait source de force, est un des principes sur lesquels repose la conception mécaniste de l'organisation (Morgan, 1989).

Toutefois, c'est surtout la vision biologiste, que d'autres appellent conception centrée sur les besoins humains, et la conception situationnelle des organisations (Brassard, 1996), qui semblent inspirer les arguments qui traduisent la présente conception de la fonction et du travail du directeur d'école. En guise de rappel, nous avons, entre autres, des arguments suivants: **"pour motiver le personnel concerné", "pour rendre justice", "pour sécuriser et responsabiliser le personnel concerné", "parce que le standard n'existe pas", parce que la gestion va au delà des textes de lois, etc.** Considérant l'organisation comme un système ouvert, la conception centrée sur les besoins humains s'intéresse au processus d'adaptation de l'organisation à l'environnement, aux règles de vie d'une organisation, aux facteurs qui influent sur sa santé et son développement. Comme les arguments ci-dessus, la vision centrée sur les besoins humains s'intéresse également aux besoins des individus qui évoluent au sein de l'organisation. Elle considère que les individus travaillent mieux quand les tâches qu'ils doivent accomplir les motivent, et que le processus de motivation repose sur la possibilité

qu'ont les individus de réaliser les choses et d'obtenir des récompenses qui satisfont leurs besoins personnels. Comme l'argument qui dit que le standard n'existe pas et que la gestion va au delà des textes de lois, la vision centrée sur les besoins humains reconnaît qu'une organisation non formelle, fondée sur les relations d'amitié dans les petits groupes et sur des interactions non planifiées, peut exister parallèlement à l'organisation formelle conçue dans les plans élaborés par la direction.

La définition ou la conception qu'ont les participants du directeur d'école ne semble pas être le seul facteur capable de nous guider dans la recherche d'explications des divergences de vues entre les participants. Ce sont aussi les caractéristiques socio-démographiques et professionnelles des participants (groupe d'appartenance par exemple) qui semble nous guider vers une explication pertinente des divergences de vues à propos de l'importance des compétences.

5.2.4.2. Caractéristiques des participants

Autour des valeurs culturelles et philosophiques, de l'habileté politique, de la gestion du changement et de la gestion des ressources financières, ce sont surtout les supérieurs qui se démarquent des autres participants à cette recherche. Dans la mesure où la gestion du changement implique, entre autres, le fait de susciter la motivation des collaborateurs au changement et de les aider à prendre conscience des phénomènes qui peuvent conduire à la perception d'une nécessité de changement (Brassard, 1994), nous pouvons dire que les supérieurs souhaitent plutôt que les directeurs se limitent aux directives qu'ils leur donnent. En effet, si tous les trois groupes nous trouvons des participants qui considèrent que le directeur d'école n'est pas là pour créer et/ou pour changer quelque chose, cette vision est encore plus marquée chez les supérieurs.

L'habileté politique étant synonyme du fait de s'assurer le soutien nécessaire (dont celui du milieu) à la réalisation des objectifs de l'école, nous pouvons expliquer le fait que cette compétence soit jugée non pertinente, surtout par les supérieurs, par le caractère très centralisé de la gestion du système d'éducation guinéen. En effet, les objectifs de l'école semblent se réduire à ceux que lui confèrent l'autorité centrale. Le point de vue des collectivités locales et des parents d'élèves, semble avoir une importance très relative; cela en dépit du fait que l'ensemble des participants considère les relations avec l'environnement (compétence n° 16) comme étant très importantes. Dans un tel contexte, toute manoeuvre visant à obtenir l'adhésion et le soutien de l'environnement immédiat de l'école n'a pas tellement d'importance.

Le fait que les supérieurs considèrent peu importante l'habileté politique semble corroborer leurs attitudes plus évidentes autour des "valeurs culturelles et philosophiques". En effet, c'est surtout parmi les supérieurs qu'on trouve des participants qui jugent les valeurs culturelles et philosophiques comme étant peu importantes. Celles-ci étant les valeurs véhiculées par la société et étant l'expression des attentes de celle-ci, il est possible de penser que les facteurs historiques qui ont prévalu à la naissance de «l'école guinéenne moderne» continuent de conserver toute leur influence sur elle. Cette situation laisse apparaître une certaine distance entre **le discours de la restauration des valeurs culturelles africaines ou guinéennes**, à travers le système d'éducation, discours abondamment produit par les dirigeants guinéens depuis l'accession du pays à l'indépendance en 1958, et ce qui semble ainsi prévaloir au niveau de certains acteurs dans la réalité.

Toutefois, le fait que les fonctionnaires du ministère (autre) se distinguent des autres membres du groupe des supérieurs autour des valeurs culturelles et philosophiques semble traduire de nouveau la volonté de la classe politique de poursuivre l'objectif de restaurer les valeurs culturelles guinéennes et/ou africaines. Ces fonctionnaires du ministère étant plus proches de cette classe politique, et étant

les plus exposés au discours de celle-ci, semblent être mieux placés pour l'intérioriser et le traduire. Mais il semble également se dégager la non adoption du discours par les cadres intermédiaires du système que constituent les inspecteurs régionaux de l'éducation (IRE), les directeurs préfectoraux de l'éducation (DPE) et les directeurs communaux de l'éducation (DCE). Cela diminue ainsi considérablement les chances d'aboutissement de cet objectif de restaurer les valeurs culturelles guinéennes. Là, peut se poser la question de la compatibilité des intentions de changement (restaurer les valeurs culturelles guinéennes et/ou africaines) avec les choix organisationnels adoptés pour leur mise en oeuvre. Même en supposant que le discours soit adopté par les cadres intermédiaires de l'éducation, le centralisme très prononcé semble être non compatible avec l'intention de restaurer les valeurs culturelles africaines et/ou guinéennes. Pour le comprendre, il faut recourir au raisonnement suivant de Crozier et Friedberg (1977) quand ils tentent de distinguer les finalités vécues des finalités choisies. En effet, selon ces auteurs,

"Si c'est au niveau des relations de pouvoir concrètes que le changement se joue, cela veut dire que c'est à la base même que peuvent s'apprécier les possibilités réelles de changement et que les finalités peuvent être le plus clairement perçues parce que c'est là qu'elles sont en fait vécues" (P. 379)

Les mêmes auteurs précisent que, dans la mesure où ce n'est pas au sommet que les finalités prennent leur sens, mais bien là où elles sont effectivement vécues, leur détermination devrait se faire à la base, tout en n'excluant pas la possibilité de choix au sommet. "La finalité imposée du sommet aboutit nécessairement à une contrainte bureaucratique", ajoutent-ils. Crozier et Friedberg expliquent cette réalité par le fait que les arbitrages qui sont enlevés aux acteurs qui vivent concrètement les contradictions entre finalités sont ainsi abandonnés à l'arbitrage des fonctionnaires chargés de l'application et de la mise en oeuvre des programmes de changement.

En outre, deux hypothèses peuvent être avancées pour expliquer le fait que les supérieurs trouvent peu ou pas du tout importante la gestion des ressources financières. La première s'appuie sur un des arguments évoqués pour justifier le fait qu'une formation en gestion des ressources financières n'est pas nécessaire pour un directeur d'école. Selon cet argument, les directeurs n'ayant pas de finances à gérer, il n'est pas nécessaire de leur offrir une formation en gestion des ressources financières. Cet argument a été avancé par des supérieurs.

La seconde hypothèse part de la nature stratégique du comportement des acteurs face au pouvoir. En effet, celui-ci étant fonction des ressources négociables que chaque acteur contrôle dans ses relations avec les autres acteurs, il est possible de penser que les supérieurs qui sont actuellement les seuls à gérer les finances de l'éducation ne souhaiteraient pas voir cette ressource leur échapper et passer dans les mains des directeurs d'école. Une telle attitude semble correspondre à l'aspect défensif (le maintien et l'élargissement de sa marge de liberté, donc de sa capacité d'agir) dont parle Crozier et Friedberg (1977).

Nous utilisons cette dernière hypothèse pour expliquer également le fait que les enseignants qui ont participé à cette recherche jugent peu importante voire pas du tout importante la gestion des ressources humaines. Mais à la différence du cas des supérieurs aux directeurs d'école, l'enjeu pour celui des enseignants est d'accepter ou pas de se faire contrôler par le directeur d'école. Ainsi, en considérant la gestion des ressources humaines comme étant peu importante voire pas du tout importante pour leur directeur, les enseignants semblent refuser d'être contrôlés par lui. Cette attitude défensive semble, elle-même, être encouragée par le contexte. En effet, dans un contexte où toutes les décisions importantes concernant tous les aspects de la vie du système d'éducation sont prises uniquement au sommet, où tous les acteurs de l'école sont considérés comme des fonctionnaires, il semble possible de penser que les enseignants s'imaginent qu'un directeur n'ait pas compétence de les gérer. D'ailleurs ce sont surtout des enseignants qui disent n'avoir jamais occupé les

fonctions de directeur d'école qui jugent peu importante la gestion des ressources humaines pour un directeur d'école secondaire de Guinée.

Le fait que les directeurs d'école semblent afficher une attitude défavorable vis à vis de la "sensibilité" comme compétence, peut s'expliquer, d'un côté, par l'influence de certaines conceptions de l'administration. Ainsi, Weber (1971, voir Maillat, 1992), définit un type idéal d'organisation qui valorise l'autorité légale et rationalise le travail: c'est le modèle bureaucratique qui, dans l'acception de l'auteur, devrait être caractérisée, entre autres, par un système logique de règles abstraites. L'organisation bureaucratique consiste en l'application de ces règles à des cas particuliers. Afin de rationaliser l'ensemble des rouages administratifs, Weber (1971) souhaitait élaborer un système qui soit en mesure de durer et qui garderait aussi son caractère propre, peu importe la personnalité des titulaires de poste. Le responsable devrait ainsi diriger son bureau dans un esprit caractérisé par une impersonnalité formaliste, sans haine ni passion, donc sans affection ni enthousiasme. Dans cette perspective, il est impérieux que la direction demeure "impartiale" et "équitable" dans ses relations avec ses subordonnés. Donc à tout prix, le dirigeant doit se garder de laisser ses émotions influencer son comportement et ses prises de décisions. Face à cette vision qui a inspiré tant d'administrateurs, peut-on se demander si c'est l'influence de ce modèle classique qui fait penser aux directeurs d'école, parlant de la sensibilité, à tout ce qui est complaisance, laxisme, partialité, inégalité, qui constituent des péchés que tout administrateur devrait éviter dans ses relations avec son entourage? Il convient de signaler que l'attitude défavorable vis à vis de la sensibilité est surtout perceptible au niveau des directeurs qui vivent dans les centres urbains. Ces centres urbains sont beaucoup plus exposés aux influences de la modernité que les campagnes qui sont encore largement conservatrices dans le sens de la tradition africaine du terme.

D'un autre côté, un rapprochement est possible entre cette vision des classiques et l'organisation en place qui, fortement centralisée, semble miser

uniquement sur la précision des règles et des principes définis au sommet et envoyés à la base par la voie des circulaires, des décrets, des ordonnances, pour faire fonctionner le système. C'est d'ailleurs ce qui semble expliquer le fait qu'on exige du directeur d'école qu'il ait une bonne connaissance de l'organisation du pays, du système et des règles qui les régissent (4).

Le rapprochement que nous essayons de faire est appuyé par des attitudes, identifiées plus haut, vis à vis des valeurs culturelles et philosophiques (5), l'habileté politique (6), la créativité (7) et la gestion du changement (19). En effet, comme cette conception qui semble émerger des résultats de la présente recherche, le modèle bureaucratique mécaniste est en lui-même conçu en fonction d'un système clos. L'environnement extérieur étant ignoré, l'adaptation à tout changement est difficile. Ce genre d'organisation encourage le maintien du statu quo et le conformisme, au détriment des idées nouvelles ou créatrices. Les organisations mécanistes ont beaucoup de mal à s'adapter à l'évolution des circonstances parce qu'elles sont conçues pour atteindre des buts prédéterminés; elles ne sont pas faites pour l'innovation. L'évolution des idées en matières d'organisation et de gestion semble désormais suggérer des attitudes comme la souplesse, la flexibilité, etc. La capacité d'entreprendre des activités créatrices devient ainsi beaucoup plus importante.

5.3. Maîtrise des compétences

Nombreux sont des participants à cette recherche qui disent avoir une bonne voire une très bonne maîtrise des compétences qui apparaissent dans le référentiel proposé. Sachant que ce sont surtout la sensibilité, la communication (orale et écrite) et la conduite de réunions qui sont déclarées bien maîtrisées voire très bien maîtrisées, nous donnons comme hypothèse d'explication de cette situation, tout d'abord, le fait que c'est probablement parce qu'ils sont tous, à l'origine, des enseignants. En effet, le contenu de formation professionnelle des enseignants du secondaire guinéen comporte plusieurs sujets qui sont de nature à conférer

certaines des compétences contenues dans le référentiel (voir Diallo, 1997a). C'est le cas par exemple des habiletés d'enseignement (micro-enseignement), de la psychologie de l'enfant et de l'adolescent, de la communication, des techniques d'organisation et d'animation de groupes, de la législation scolaire, etc. Ensuite, certains participants sont des enseignants qui ont une expérience plus ou moins longue en tant qu'enseignant doublé d'une expérience de directeur d'école.

Toutefois, il reste que les implications des compétences contenues dans le référentiel au regard du domaine de l'enseignement ne sauraient couvrir toutes leurs implications dans le domaine de l'administration de l'éducation. Ainsi, devrait-on comprendre pourquoi certains enseignants et directeurs d'école déclarent avoir peu ou pas du tout de maîtrise de ces mêmes compétences; ceci en considérant que l'exercice de ces compétences peut avoir des implications spécifiques sous l'angle de l'administration et de la gestion. Par exemple, la rédaction d'une correspondance administrative semble obéir à des règles différentes de celles auxquelles obéit la rédaction d'une correspondance ordinaire.

Tentons, en plus d'expliquer des cas extrêmes qui émergent. En effet, il y a un groupe de 11 compétences qui sont déclarées bien et très bien maîtrisées par plus de la moitié de l'ensemble des enseignants et des directeurs d'école participants. Parmi les 11 compétences, c'est surtout la sensibilité, la communication (orale et écrite) et la conduite de réunions qui sont déclarées bien maîtrisées, voire très bien maîtrisées, par plus de 60% de l'ensemble des enseignants et des directeurs d'école participants.

Par rapport à la sensibilité, nous pouvons dire que la profession enseignante faisant partie de celles dont l'exercice met constamment l'individu en contact avec autrui et à l'intérieur d'un réseau complexe de relations, il est tout à fait possible que les enseignants et les directeurs acquièrent cette compétence par la pratique. Nous pouvons ajouter à cela le fait que le contexte africain en général et guinéen en

particulier dans lequel vivent les directeurs d'école est généralement caractérisé par une vie en communauté. Un tel contexte semble être propice au développement d'habiletés pouvant permettre d'assister autrui quand il est confronté à des problèmes émotifs.

Quant à la communication (orale et écrite), elle est sans doute l'une des principales compétences qu'exige l'exercice de la profession enseignante. Nous pouvons donc dire qu'étant tous préparés pour enseigner, leur formation professionnelle a dû leur conférer ces compétences. Même pour ceux qui n'auraient pas été initialement préparés pour enseigner, comme c'est souvent le cas dans l'histoire du système éducatif guinéen (voir Tounkara, 1984, 1990), nous pouvons dire que l'expérience pratique accumulée et les sessions de perfectionnement, souvent organisées à l'intention des enseignants, leur ont permis de développer des compétences en communication. Par rapport à la conduite de réunions, la même chose on dira.

En ce qui concerne le groupe qui est constitué des compétences déclarées peu maîtrisées voire pas du tout maîtrisées par la majorité de l'ensemble des enseignants et des directeurs d'école participants, il convient de mettre l'accent sur deux compétences. Il s'agit de la gestion de l'information et de la gestion des ressources financières. Ces deux compétences sont déclarées peu maîtrisées ou pas du tout maîtrisées par plus de 75% de l'ensemble des enseignants et des directeurs d'école. Si un lien est facilement perceptible entre des sujets traités dans la formation des enseignants du secondaire guinéen et certaines compétences d'un directeur d'école (sensibilité, communication, conduite de réunions, etc.), la situation ne semble pas être la même en ce qui concerne la gestion de l'information et la gestion des ressources financières. En effet, la gestion de l'information qui implique notamment l'utilisation des nouvelles technologies telles que l'ordinateur, n'est pas donnée à tout le monde, surtout dans un pays en développement comme la Guinée. De même, la gestion des ressources financières qui s'articule sur l'élaboration, la

gestion et l'évaluation d'un budget, sur l'établissement d'un bilan financier et d'un état des résultats et sur l'élaboration d'un rapport financier, requiert nécessairement, pour un enseignant, une formation supplémentaire.

Par rapport à la comparaison entre les deux groupes (enseignants et directeurs d'école) quant à leur maîtrise des compétences, il nous semble également compréhensible qu'en moyenne les directeurs d'école en fonction déclarent avoir plus de maîtrise d'un certain nombre de compétences propre à la direction d'école. Ces compétences sont, avant tout, celles d'un directeur d'école. Nous pouvons considérer qu'étant quotidiennement confrontés à la réalité de gestion des écoles, les directeurs, même sans formation spécifique, sont en position de développer ces compétences sur le tas.

Au sein du groupe des enseignants, il apparaît que les variables âge, expérience dans la direction d'école et la formation à la direction d'école expliquent, à des degrés divers, les différences relatives à certaines compétences, entre les enseignants. Par rapport à la variable âge, nous présumons que cela s'explique par un phénomène contextuel. En effet, dans le contexte guinéen, en général, il est de tradition que l'autorité d'un individu augmente à mesure qu'il gagne en âge. Même en tant que simple employé dans une organisation, les capacités d'influence des individus semblent être directement proportionnelles à l'âge. Dans un contexte fortement marqué par l'oralité, les croyances populaires conçoivent que plus l'individu gagne en âge plus il accumule des connaissances et des expériences pertinentes. Cette réalité semble caractériser les pays africains au Sud du Sahara en général. C'est, entre autres, ce que le romancier malien Hampathé Bâ a voulu traduire quand il a dit «qu'en Afrique un vieillard qui meurt est une bibliothèque qui brûle». Ainsi, les expressions populaires comme "c'est Dieu qui a créé le grand frère et celui-ci a créé le petit frère pour porter le fardeau", "ce sont les vieilles marmites qui font les meilleures sauces", etc., sont des symboles qui traduisent toute l'importance qui est reconnue au fait de gagner en âge. Dans un tel contexte, les

individus qui gagnent en âge peuvent souvent avoir tendance à surestimer leurs capacités.

Ce phénomène que nous considérons contextuel semble être appuyé par cette conception de certains participants selon laquelle la fonction de directeur d'école est une étape dans la carrière d'un enseignant. Cela semble donc expliquer le fait qu'un enseignant se considère capable de diriger une école à mesure qu'il gagne en âge. Mais pourquoi est-ce que c'est seulement chez les enseignants que la maîtrise déclarée des compétences est directement proportionnelle à l'augmentation de l'âge? Pour répondre à cette question, nous avançons l'hypothèse que c'est probablement la réalité qui a enseigné aux directeurs d'école autre chose que la croyance selon laquelle l'âge était un facteur déterminant dans la direction d'une école. Autrement dit, les directeurs d'école en poste seraient conscients du fait que leurs réussites ou échecs antérieurs ne dépendent pas nécessairement de leur âge.

Il nous semble par ailleurs compréhensible que les enseignants qui disent avoir déjà occupé des fonctions de directeur d'école et/ou suivi une formation à la direction d'école, déclarent avoir plus de maîtrise de certaines compétences que les autres qui n'ont pas bénéficié d'une telle formation.

Chez les directeurs d'école, il apparaît que les variables fonction et formation à la direction d'école, semblent expliquer les quelques différences. Les différences par rapport à la fonction semblent s'expliquer par la variable formation. En effet, le pourcentage de directeurs qui disent avoir une bonne voire une très bonne maîtrise de certaines compétences est plus élevé que celui des directeurs adjoints. En ce qui concerne la variable formation, comme nous l'avons dit par rapport aux enseignants, il semble tout à fait normal et compréhensible que ceux des directeurs qui disent avoir déjà suivi une formation spécifique à la direction d'école déclarent avoir plus de maîtrise que les autres.

5.4. Besoins de formation

Au regard de la définition de la notion de besoin adoptée dans la présente recherche, l'existence ou pas d'un besoin de formation par rapport à une compétence est déterminée à partir de l'écart entre le degré d'importance rattachée à cette compétence et son degré de maîtrise déclarée. Mais parce que l'écart absolu ne tient compte ni du degré d'importance rattachée à une compétence, ni de son degré de maîtrise déclarée (voir Lapointe, 1989), nous avons calculé, en plus, les indices de priorités. Ainsi, à la suite de l'extraction des écarts et des indices de priorités, nous avons identifié trois groupes de compétences. Le premier groupe est constitué des compétences pour lesquelles tous les enseignants et les directeurs d'école qui ont participé à la présente recherche ressentent un besoin de formation. Il s'agit **du recueil et analyse des données (1), de la résolution des problèmes (2), de la connaissance de l'organisation du pays, du système d'éducation et de leurs législation (4), des valeurs culturelles et philosophiques (5), de la communication écrite (12), des relations avec l'environnement (16), de la gestion de l'information (17), de la planification et le contrôle (18), de la gestion du changement (19), de la gestion des ressources matérielles (20), de la gestion des ressources financières (21), de la gestion des élèves (23) et de la gestion de l'activité éducative (24)**. Le fait que tous les enseignants et les directeurs d'école ressentent un besoin de formation dans ces compétences semblent tenir d'abord du degré très élevé d'importance qu'on leur rattache. Hormis le recueil et l'analyse des données (1), les valeurs culturelles et philosophiques (5), la gestion de l'information (17), la gestion du changement (19) et la gestion des ressources financières (21), toutes les autres compétences font partie des compétences jugées pertinentes pour un directeur d'école secondaire de Guinée par au moins 95% de l'ensemble des participants. Aussi, cela semble corroborer ce que nous avons dit plus haut, à savoir que si la formation à l'enseignement et l'expérience pratique confèrent à l'individu un prérequis nécessaire à l'exercice de

ces compétences, les exigences particulières sous l'angle de l'administration et de la gestion semblent justifier un besoin de formation spécifique.

Il en est de même pour les compétences du deuxième groupe, pour lesquelles certains ressentent un besoin de formation. Ce sont: **le jugement (3), le leadership (8), la sensibilité (9), la communication orale (11), la motivation de l'équipe (13), la délégation (14), la conduite de réunions (15) et la gestion des ressources humaines (22)**. En revanche, le fait que d'autres enseignants et directeurs d'école n'éprouvent pas de besoin de formation dans ces compétences peut s'expliquer par plusieurs facteurs qui sont, entre autres:

- parce que certains enseignants et directeurs d'école déclarent avoir déjà suivi une formation à la direction d'école;
- parce que certains directeurs d'école ont déjà accumulé une longue et riche expérience dans la direction d'école;
- parce que certains participants jugent peu ou pas du tout importantes certaines de ces compétences; etc.

Ces mêmes facteurs semblent expliquer pourquoi tous les enseignants et les directeurs d'école participants ne ressentent aucun besoin de formation dans les compétences du troisième et dernier groupe. Il s'agit de **l'habileté politique et de la créativité**. Mais le facteur qui semble mieux expliquer ce fait est sans doute celui qui est relatif à leur degré d'importance. En effet, ces deux compétences sont jugées, en moyenne, par tous les groupes de participants (supérieurs, enseignants et directeurs d'école) comme étant peu importantes.

Au sein du groupe des enseignants, le fait que l'âge justifie les différences entre les sous groupes quant au nombre de compétences dans lesquelles ils ressentent le besoin de formation, s'explique, en plus du facteur prérequis, par le phénomène contextuel, cela comme nous l'avons déjà dit précédemment. En ce qui concerne les variables expérience dans la direction d'école et formation, nous

pensons que cela semble aller de soi. Le fait d'avoir bénéficié d'une formation spécifique et le fait d'avoir déjà occupé les fonctions de directeurs d'école sont de bonnes occasions pour acquérir des compétences.

Il en est de même pour les sous groupes de directeurs par rapport à la fonction et à la formation. En effet, très souvent, les quelques séances de formation à la direction d'école l'ont été seulement à l'intention de quelques directeurs d'école. Les adjoints n'ont pas été concernés. Même au niveau des directeurs d'école, ce sont surtout ceux dont l'effectif des élèves est supérieur ou égal à 100 qui ont été concernés. C'est ce qui explique aussi le fait que les directeurs se trouvant à la campagne et ceux dont les écoles ont 400 élèves et moins, ont un besoin de formation dans un nombre plus grand de compétences. Les directeurs dont les écoles ont moins de 100 élèves se retrouvent, en général, à la campagne. En plus, même sans formation formelle, ceux des directeurs qui se trouvent dans les centres urbains ont plus d'opportunités de trouver des documents traitant de la gestion des écoles.

Comme nous pouvons le voir, malgré les arguments voulant qu'une formation spécifique à la direction d'école n'est pas nécessaire, les écarts et les indices de priorité extraits nous permettent de conclure que les enseignants et les directeurs d'école qui ont pris part à cette recherche ont un besoin de formation. Les enseignants et les directeurs d'école participants semblent s'imaginer qu'elle peut leur permettre de maximiser leur chance de bénéficier d'une promotion. Aussi, une telle formation est de nature à permettre la reconnaissance officielle des directeurs d'école. Ces avantages peuvent constituer, pour certains participants, une source non moins importante de motivation pour la formation. Pour les enseignants, l'enjeu semble être la conquête de ces avantages et pour les directeurs d'école, il semble être leur maintien.

Il convient, toutefois, de nuancer cette conclusion. Selon certains éléments de réponses aux questions sur la création d'un corps de directeurs d'école et sur ce dont dépend beaucoup plus l'agir gestionnel, il en est tout autrement. En effet, comme nous l'avons déjà développé plus haut, ceux des participants qui s'opposent à la création d'un corps de directeurs d'école et ceux qui considèrent que l'agir gestionnel dépend plutôt d'une démarche rationnelle que de l'intuition du gestionnaire, véhiculent la conception du directeur - enseignant. Parmi les arguments évoqués pour soutenir cette conception du directeur d'école, certains traduisent la non pertinence d'une formation à la direction d'école. C'est le cas des arguments qui disent que:

- "le directeur est avant tout un enseignant";
- "être directeur est une question de confiance";
- "il n'y a pas d'école pour former un directeur";
- "être directeur est une question de qualité personnelle";
- "gérer est une démarche établie d'avance par des services compétents"; etc.

Au regard de ces arguments, on aurait tendance à conclure que le directeur d'école secondaire de Guinée n'a pas besoin de formation spécifique. D'ailleurs une telle conclusion se trouve être appuyée par d'autres arguments avancés par certains participants, à l'occasion des entrevues, en réponse à la question de savoir si les compétences d'un directeur d'école requièrent une formation spécifique. Des réponses à cette dernière question, ont émergé trois positions: celle qui trouve une telle formation pertinente, celle qui exprime une position plutôt nuancée et celle qui considère qu'une telle formation n'est pas pertinente. Les arguments qui soutiennent la position selon laquelle une telle formation n'est pas pertinente, reprennent, presque dans les mêmes mots, les arguments que nous avons associés à la conception du "directeur - enseignant". Les tenants de cette position pensent que:

- "il n'y a pas d'école pour former un directeur d'école";

- "le développement de programmes spécifiques de formation des directeurs d'école peut provoquer un découragement chez les autres enseignants";
- "certaines compétences n'étant pas exercées (gestion des ressources financières), on n'a pas besoin de formation)";
- "un directeur est avant tout un enseignant", etc.

Comme nous pouvons le constater, cette première position sur la pertinence d'une formation spécifique à la direction d'école est en contraste avec les besoins de formation identifiés à travers l'extraction des écarts et des indices de priorités entre l'importance reconnue à chacune des compétences pour un directeur d'école et la maîtrise que déclarent les enseignants et les directeurs d'école participants. Ceci soulève toute l'ambiguïté de cette position.

En revanche, ceux qui prônent la conception du "directeur administrateur" reconnaissent la nécessité d'une formation spécifique à la direction d'école. D'ailleurs les arguments avancés par ceux qui sont favorables à une formation spécifique à la direction d'école recoupent avec plusieurs arguments que nous avons associés à la conception du "directeur - administrateur". C'est le cas des arguments qui parlent de la sécurité des directeurs à leur poste et de la différence entre enseigner et diriger. D'autres arguments qui ne sont pas de ceux jusqu'ici associés à la présente conception de la fonction de directeur d'école appuient notre conclusion. Il s'agit des arguments qui soutiennent qu'une formation à la direction d'école permet aux directeurs d'école d'avoir une ouverture d'esprit, de suivre le rythme d'évolution des innovations en matière d'éducation, et de renforcer leur autorité auprès des enseignants. Il en est de même de l'argument qui dit qu'aucune des compétences d'un directeur d'école n'est innée et de celui qui évoque le cas de certains directeurs d'école qui vivent dans les milieux qui offrent moins d'opportunités de lecture et d'auto-formation. Ces derniers arguments ont été évoqués à l'occasion des séances d'entrevue.

CONCLUSION

La présente recherche a porté sur l'analyse des besoins de formation en gestion des directeurs d'école secondaire de la République de Guinée. La prise en compte de plusieurs réalités éducatives du système éducatif guinéen nous a permis de formuler le problème de recherche. Celui-ci révèle une prise de conscience de la nécessité d'une formation en gestion des administrateurs de l'éducation en général et des directeurs d'école en particulier. Plusieurs indices de prise de conscience ont été repérés. Entre autres, nous avons la création, à l'Institut supérieur des sciences de l'éducation de Manéah, d'une unité devant s'occuper de cette formation. Cette formation requiert, entre autres, la formation des formateurs et la construction des programmes. Aussi, au regard du profil officiellement exigé des candidats aux fonctions d'administrateurs de l'éducation en général et de directeurs d'école en particulier, elle concerne pour le moment et presque exclusivement des individus déjà en fonction (les directeurs d'école, leurs adjoints et les enseignants). On se trouve ainsi devant un public adulte qui possède déjà des expériences de travail en milieu d'éducation. Chacun des membres de ce public a été considéré non pas comme un individu dépourvu de ressources et de motivation, mais comme une totalité, pour emprunter l'expression de Bouchard et al, (1993). Il nous a paru essentiel que le désir de chacun des acteurs puisse se traduire dans les activités d'apprentissage qui leur seront éventuellement proposées. Le succès de la formation semble en dépendre largement.

Cependant, concevoir une formation en administration de l'éducation pour les directeurs d'école, c'est non seulement mettre en évidence les croyances des gens, questionner leurs pratiques quotidiennes et leurs lectures de la réalité, mais aussi, explorer leur univers stratégique. Ainsi, nous trouvions insuffisante une simple énumération des compétences d'un directeur d'école secondaire de Guinée telles que souhaitées par des participants à la recherche. Il nous a paru, en plus, important de tenter de comprendre le pourquoi de ces compétences à partir des significations que les participants rattachent à la fonction et au travail d'un directeur d'école.

Cette recherche est la suite des travaux effectués en 1992 par la commission ministérielle qui était chargée de réfléchir sur la formation des directeurs d'école secondaire. Le travail déjà effectué par cette commission a permis de réaliser un certain ancrage du processus d'analyse des besoins dans le "champ socioprofessionnel". Les résultats des travaux de cette commission et ceux d'autres études scientifiques sur les compétences, les rôles et les tâches d'un directeur d'école, faites dans d'autres contextes, nous ont permis d'élaborer un référentiel de compétences. Celui-ci a été soumis au jugement des supérieurs, des enseignants et des directeurs d'école secondaire, au moyen d'un questionnaire. Le questionnaire a été préalablement validé avant d'être administré. En plus du questionnaire, nous avons conduit des entrevues afin de rendre possible une triangulation des différentes visions des acteurs sur la même réalité.

Les résultats obtenus nous suggèrent un certain nombre de constats. En effet, hormis l'habileté politique et la créativité qui ont été jugées, en moyenne, peu importantes, les compétences contenues dans le référentiel proposé sont en général considérées pertinentes pour un directeur d'école secondaire générale publique de la Guinée. Cependant, si l'homogénéité des participants semble forte autour de l'importance reconnue à neuf des 24 compétences, elle est plutôt faible voire très faible en ce qui concerne la majorité (15 compétences). Les compétences autour desquelles l'homogénéité est forte sont celles qui sont jugées, en moyenne, très importantes. Ce sont : **la résolution de problèmes, la connaissance de l'organisation du pays - du système éducatif et de leurs législations, la communication écrite, la motivation de l'équipe, les relations avec l'environnement, la planification et le contrôle, la gestion des ressources matérielles, la gestion des élèves et la gestion de l'activité éducative.**

Les divergences de vues autour de l'importance accordée à la majorité des compétences semblent dépendre de la conception des participants de la fonction de directeur d'école et de leur appartenance à l'un ou l'autre des groupes et sous-groupes sollicités dans la recherche. A l'intérieur des groupes, le facteur "fonction"

explique des différences entre les supérieurs autour de certaines compétences. Chez les enseignants, l'expérience dans la direction d'école et le facteur "région" expliquent des différences. Chez les directeurs d'école, c'est le lieu et la taille des écoles qui semblent expliquer des différences autour de la "sensibilité".

Deux conceptions différentes de la fonction de directeur d'école émergent des résultats de cette recherche: "directeur - enseignant" et "directeur - administrateur". La première s'identifie aux participants qui sont contre la création d'un corps de directeurs d'école et ceux pour qui l'agir gestionnel dépend beaucoup plus d'une démarche rationnelle que de l'intuition du gestionnaire. Quant à la seconde, elle s'identifie aux participants qui sont en faveur de la création d'un corps de directeurs d'école et ceux pour qui l'agir gestionnel dépend beaucoup plus de l'intuition du gestionnaire que la démarche rationnelle.

Les résultats de la présente recherche partagent plusieurs éléments avec ceux d'autres études. Ils se démarquent cependant au niveau de l'importance rattachée à l'habileté politique et à la créativité. Si ces compétences apparaissent dans les résultats de plusieurs autres études comme étant pertinentes pour un directeur d'école, elles sont jugées, en moyenne, peu importantes dans les résultats de la présente recherche. La découverte de deux conceptions de la fonction de directeur d'école est une autre particularité de cette recherche par rapport à la littérature.

Les enseignants et les directeurs d'école participants déclarent avoir, en moyenne, une bonne maîtrise d'au moins la moitié des 24 compétences proposées. Cependant, il ne se dégage aucun consensus fort autour du degré de maîtrise des compétences. Les directeurs d'école et les enseignants qui auraient déjà occupé les fonctions de directeurs d'école, et ceux qui ont suivi une formation à la direction d'école, déclarent avoir plus de maîtrise. Au sein du groupe des enseignants, ce sont l'âge, l'expérience dans la direction d'école et la formation à la direction d'école

qui sont à l'origine des différences. Chez les directeurs d'école, c'est la fonction et la formation qui sont à l'origine des différences.

Malgré certaines opinions voulant qu'une formation spécifique à la direction d'école n'est pas nécessaire, les enseignants et les directeurs d'école participants ont besoin de formation pour la majorité des compétences. Ce besoin s'exprime par l'écart entre l'importance rattachée aux compétences et leur maîtrise déclarée. Les enseignants et les directeurs participants semblent s'imaginer qu'elle peut leur permettre de maximiser leur chance de promotion.

Les divergences observées à différents niveaux semblent s'expliquer par plusieurs facteurs dont le contexte, les conceptions des participants de la fonction de directeur d'école, leurs intérêts et leurs caractéristiques.

Ces résultats nous permettent de souligner leur utilité pour les décideurs et les concepteurs de programme, les limites de la recherche, sa contribution à l'avancement des connaissances et les perspectives de nouvelles recherches.

A. Utilité des résultats pour les décideurs et concepteurs de programmes de formation des directeurs d'école secondaire de Guinée

Les résultats de cette recherche peuvent éclairer les décideurs et les concepteurs de programmes de formation des directeurs d'école secondaire de Guinée sur plusieurs sujets. D'abord, ces résultats informent les décideurs sur l'éventail, l'ampleur et la nature des besoins de formation qui existent au niveau des acteurs qui dirigent actuellement les écoles secondaires et au niveau de ceux qui sont appelés à les diriger (les enseignants du secondaire); cela en dépit du fait que certains participants à cette recherche ne partagent pas l'idée d'une formation spécifique à la direction d'école. Ces résultats leur témoignent également d'une certaine évolution des conceptions de la fonction de directeur d'école. On a tendance à vivre un passage progressif de la conception du "directeur - enseignant "

à celle de "directeur - administrateur". Cette tendance n'est d'ailleurs pas seulement dans les mentalités des acteurs de la base. Elle commence à avoir une certaine forme officielle comme nous l'avons constaté dans l'arrêté n° 728/MEN du 10 juillet 1989 sur les fonctions d'un directeur d'école. En plus, les résultats éclairent les décideurs surtout sur les conceptions, elles-mêmes qui ont cours dans le système sur la fonction de directeur d'école. Certains acteurs pensent que le directeur d'école est avant tout un enseignant qui bénéficie, de la part de l'autorité supérieure de l'éducation, d'une délégation de tâches supplémentaires. Dans cette perspective, l'essentiel de son travail consiste à appliquer les règles définies par cette autorité. Cette conception correspond en général à ce que près de 50% des directeurs d'école ayant participé à cette recherche pensent de leur rôle. Ils semblent s'imaginer que leur rôle n'est qu'un prolongement de leur fonction enseignante. D'autres pensent que le directeur est surtout un administrateur et un gestionnaire qui devrait bénéficier d'une large marge de manoeuvre. Dans cette perspective, on s'attend à ce qu'il développe un leadership au plan pédagogique, qu'il soit un mobilisateur de ressources et un promoteur de changement.

Les résultats de cette recherche laissent apparaître quelques attentes des acteurs de la base au sujet de la sélection des directeurs d'école. En effet, bien que les avis soient partagés sur le sujet, les résultats montrent que certains acteurs réclament plus d'objectivité dans le processus de sélection. De notre point de vue, nous pensons qu'au delà des conflits et du découragement qu'une sélection suspectée par certains peut causer, c'est la crédibilité, la capacité d'influence et la réussite des directeurs d'école même qui semblent fortement en dépendre. Même si le directeur d'école n'apparaît pas aux yeux de nombreux acteurs du système comme un agent de changement, même si d'autres ne trouvent pas nécessaire une formation spécifique à la direction d'école, le fait que le directeur intervient dans les activités éducatives soit pour prendre des décisions, soit pour contrôler et superviser les enseignants, soit pour apporter une aide aux élèves, etc., il devrait se distinguer par sa compréhension avancée de la réalité éducative.

Les résultats de cette recherche ramènent dans le débat l'importante question de la restauration des valeurs culturelles guinéennes qui a fait l'objet de préoccupation des acteurs politiques depuis l'accession du pays à l'indépendance. C'est surtout sous l'angle de la compatibilité de l'option avec les choix organisationnels que la question se pose. Comment peut-on vouloir restaurer les valeurs culturelles guinéennes qui sont, à priori, diverses en adoptant un système organisationnel fortement centralisé et en excluant les acteurs sociaux qui sont censés incarner ces valeurs? En tout cas, ce que semblent traduire les résultats de cette recherche, est d'abord le manque d'adoption du discours produits au sommet par les cadres intermédiaires et locaux de l'éducation. Ce qui compromet toute possibilité d'effets positifs du discours sur la société.

Un autre élément moins perceptible que semblent illustrer les résultats de cette recherche, c'est le jeu stratégique dans lequel les acteurs sont engagés, jeu dont l'enjeu semble être, pour certains (les supérieurs) le contrôle de la fonction de directeur d'école, pour d'autres (les directeurs d'école) l'affranchissement et l'autonomie, et, pour d'autres encore (les enseignants) la conservation de la garantie d'une ouverture à la fonction.

Les résultats de cette recherche peuvent également constituer une source importante d'inspiration pour les concepteurs de programmes de formation des directeurs d'école secondaire de Guinée. Ils sont de nature à éclairer les concepteurs aussi bien sur les perceptions et les besoins convergents que sur ceux divergents. À travers les perceptions convergentes de l'importance des compétences, les concepteurs ont une idée de la signification que les participants à cette recherche rattachent à la fonction et au travail du directeur d'école. Ces perceptions convergentes se présentent comme ce que chacun des acteurs ayant participé à cette recherche attendrait d'un directeur d'école secondaire de Guinée. De même, les concepteurs ont la possibilité d'envisager un contenu commun de formation pour l'ensemble des clients éventuels à partir des compétences pour

lesquelles tous les enseignants et les directeurs d'école qui ont participé à cette recherche ont besoin de formation.

En plus, les résultats apportent un éclairage sur les dimensions divergentes, ce qui permet d'opérer des choix pertinents quant aux contenus à offrir à chacun des clients éventuels, selon les spécificités. Une telle possibilité permet la construction d'un programme de formation qui rencontre non seulement les besoins communs, mais aussi les besoins spécifiques. Les résultats permettent ainsi aux concepteurs de savoir quels éléments prendre en compte pour déterminer, à court, à moyen et à long terme, les contenus de formation en gestion des directeurs d'école.

Les conceptions exprimées par les uns et les autres sur la fonction et le travail du directeur d'école et sur la création ou pas d'un corps de directeurs d'école devraient permettre aux concepteurs et mêmes aux personnes devant développer les programmes éventuels de proposer et/ou d'adopter des approches de formation pertinentes par rapport au contexte. Selon ce qui apparaît dans les résultats de la présente recherche, les acteurs pour qui le directeur d'école est avant un enseignant ne semblent pas approuver l'idée d'une formation spécifique à la direction d'école. Ils préconisent plutôt le renforcement ou l'enrichissement du contenu des programmes de formation à l'enseignement, en y ajoutant des sujets traitant de l'administration scolaire.

B. Contribution de la recherche à l'avancement des connaissances

L'une des contributions essentielles de cette recherche est la proposition d'un instrument d'analyse des besoins de formation d'un directeur d'école. Mais, c'est surtout la découverte des deux conceptions de la fonction de directeur d'école qui constitue la principale contribution de cette recherche. Les deux conceptions apportent un éclairage sur la diversité des statuts que peut avoir un directeur d'école selon le contexte. Le statut d'un directeur d'école perçu comme un enseignant avant tout semble correspondre à celui d'intermédiaire entre l'autorité supérieure de

l'éducation et les acteurs évoluant au sein de l'école. Le rôle essentiel d'un directeur d'école qui a un tel statut semble se limiter à la transmission et à l'application des directives venues de l'autorité supérieure de l'éducation. En revanche, le statut d'un directeur d'école perçu comme un administrateur avant tout semble correspondre à celui d'un leader ou d'un gestionnaire dont l'un des rôles est la promotion des aspirations des différents acteurs de l'école et de son environnement, cela conformément au cadre juridique en place. En plus, la formation d'un directeur d'école perçu comme un enseignant avant tout semble se vouloir à l'intérieur des programmes de formation des enseignants. C'est ce qui explique le fait que des arguments associés à la conception du directeur - enseignant recommandent plutôt le renforcement de la formation des enseignants, en y ajoutant des contenus traitant de l'administration des écoles. C'est seulement au niveau de ceux qui perçoivent un directeur d'école comme un administrateur avant tout qu'on semble vouloir le développement de programmes distincts de formation à la direction d'école.

Le directeur d'école, perçu comme un enseignant avant tout, est la conception de la majorité des participants à cette recherche. En tant que tel, on n'attend pas de lui qu'il soit créatif et habile politiquement. C'est la seule différence majeure entre les résultats de la présente recherche et ceux d'autres études faites dans d'autres contextes.

C. Les limites de la recherche

Les limites de cette recherche se situent à plusieurs niveaux. D'abord au niveau de la démarche, les conditions du milieu qui a servi de centre d'intérêt à cette recherche et les ressources dont nous disposions n'ont pu nous permettre d'utiliser un échantillonnage aléatoire et même de couvrir tout le pays. La manière dont nous avons procédé ne donnait pas la même chance à tous les membres des populations touchées de faire partie de l'échantillon. C'est pourquoi nous exprimons des réserves quant à la généralisation des résultats. Aussi, bien que les questionnaires aient été validés avant d'être administrés, il aurait fallu qu'ils soient testés sur le

terrain. Pour ne l'avoir pas fait, nous n'avons pu tenir compte, par exemple, de la vision péjorative du mot politique dans le contexte guinéen. Un test aurait permis de remplacer ce mot par un autre plus pertinent pour la circonstance.

L'usage du questionnaire même soulève des interrogations dans cette recherche. En effet, dans une recherche sociale, le questionnaire se présente comme un moule dans lequel on contraint les participants à se mouler. Dans notre cas, la question demeure de savoir si, par la façon dont les énoncés de compétences ont été présentés aux participants, il leur était possible de les déclarer pas du tout importante. Aussi, pourrait-on se poser la question de savoir jusqu'où les enseignants et les directeurs d'école secondaire participants ont pu être objectifs en répondant à la question qui leur demandait d'indiquer le degré de maîtrise qu'ils ont de chacune des compétences proposées dans les questionnaires.

D. Perspectives de nouvelles recherches

En vue de se doter d'un programme consistant de formation, il est essentiel de poursuivre la démarche entreprise depuis les travaux de la commission ministérielle chargée de réfléchir sur la formation des directeurs d'école secondaire générale publique de la Guinée; travaux dont la présente recherche est une suite. Il devrait être notamment question des modèles de formation et des stratégies pédagogiques à utiliser pour développer des programmes. Aussi, compte tenu de l'ambiguïté qui semble apparaître autour des relations avec l'environnement, une recherche est nécessaire pour comprendre les significations que les différents acteurs y rattachent. En plus, dans une recherche future, l'on devrait mesurer les perceptions de l'importance des compétences des directeurs d'école au regard du critère « réussite scolaire des élèves ».

BIBLIOGRAPHIE

1. Les périodiques, les thèses et les ouvrages généraux

- Adamczewski, G. (1988).** «Les conceptions et les formes de la formation: vers une nouvelle typologie». *Recherche et formation*; 3, n° 3, 1988, p. 5 -18.
- Allison, D. L., Allison, P. A. (1993).** Both ends of a telescope: experience and expertise in Principal Problem solving. *Educational Administration Quarterly*, 29, n° 3 (august), p. 302-322.
- American Association of School Administrators (1983).** *Guidelines for the Preparation of School Administrators*; Second Edition (First in 1979), Arlington, Virginia.
- Anderson, V., Davies, D. R. (1956).** *Patterns of educational leadership*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, Inc.
- Argyris C. (1970).** *Participation et organisation*. Paris: Dunod (traduction de Integrating the individual and the organisation, John Wiley and Son: 1964).
- Bah-Lalya, I. (1991).** *An analysis of educational reforms in post-independance Guinea: 1958-1985*. U.M.I Dissertation Services; The Florida State University.
- Barbier, J. M., Lesne, M. (1986).** *L'analyse des besoins en formation*. Champigny-sur-Marne : R. Jauze (2e édition).
- Barbier, J. M., Lesne, M. (1977).** *L'analyse des besoins en formation*. Champigny-sur-Marne : Éditions R. Jauze.
- Barkan, J. (1979).** « Some Dilemmas of Higher Education in Africa : why African Graduates won't Develop Africa ? ». In **Uchedu, V. (1979).** *Education and Politics in Tropical Africa* ; Gonch Magazine Limited, pp. 176 - 190.
- Barnabé C., Laurin, L. (1973).** *Les fonctions du principal à l'élémentaire et au secondaire*. Montréal : Université de Montréal.
- Baudoux, C. (1987).** Caractéristiques de gestion des directrices d'écoles secondaires du Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 13, n° 3, p. 385 - 406.
- Beauchemin, C. (1983).** *Évaluation des besoins des maîtres de français, langue maternelle, en Ontario*. Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- Berbaun, J. (1982).** *Étude systémique des actions de formation*. Paris, PUF.
- Bergeron, G. P. (1989).** *La gestion moderne théorie et cas*. Boucherville : Gaétan Morin (2e édition).

- Bernan, J. S. (1982).** *The managerial behavior of Female High School Principals.* Unpublished dissertation, Columbia University.
- Besnard, P., Besnard, L. (1976).** *La formation continue.* Paris : PUF, Collection "Que-sais-je".
- Billy, L. (1986).** La notion de besoin: synthèse didactique; Centre international de recherche sur le bilinguisme. *Publication B. 156.*
- Blake, R. R., Mouton, J.S. (1964).** *The Managerial Grid.* Houston, Texas: Gulf.
- Blank, R. K. (1987).** The role of Principals as leaders: Analysis of variation in leadership of urban high Schools. *Journal of Educational Research*, 81, n°. 2, p 69-80.
- Block, O., Wartburg, W.V. (1932).** *Dictionnaire étymologique de la langue française.* Paris : PUF.
- Bollinger, D., Hofstede, G. (1987).** *Les différences culturelles dans le management.* Paris : Les Édition d'Organisation.
- Bouchard, M., Fortin, R., Godin, A. (1993).** La formation des gestionnaires scolaires : aliénation ou développement. In Godin, A. (Éd) *Pratiques et modèles de formation en administration scolaire.* Québec : Université de Sherbrooke.
- Boucher, L. P. (1984).** «L'effet du style de gestion sur le vécu scolaire dans les écoles secondaires». *Revue des sciences de l'éducation*, 10, n°. 3, P. 409 - 449.
- Bourdieu P. (1970).** *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement.* Paris: Éditions de Minuit.
- Bourgeois, E. (1991).** L'analyse des besoins de formation dans les organisations: un modèle théorique et méthodologique. *Revue Mesure et évaluation en éducation*, 14, n°. 1, P. 17 - 59.
- Brassard, A., Brunet, L., Corriveau, L., Pépin, R., Martineau, G. (1986).** *Les rôles du directeur d'école au Québec, 2è Partie - l'exercice des rôles et efficacité organisationnelle.* Montréal : Université de Montréal - 3e trimestre.
- Brassard, A. (1991).** *Conception des organisations et conception de la gestion : les conceptions actionniste, de la culture organisationnelle et socio-analytique, et la conception politique.* Notes de cours, Université de Montréal.

- Brassard, A. (1994).** *Le changement organisationnel*. Notes du cours ETA 6940 (le changement et l'intervention dans les organisations). Montréal : Université de Montréal.
- Brassard, A. (1996).** *Conceptions des organisations et conceptions de la gestion: les conceptions mécaniste, centrée sur les besoins humains et situationnelle*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Briner, C. (1960).** Unhinging the high-school principalship, in. Ovard, G.F. (Ed.): *Change and secondary school administration (1968)*, (P. 121-127). New-York: The Macmillan Co.
- Bruner, J. S. (1983).** *Savoir-faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Brunet, L., Brassard, A., Corriveau, L. (1985).** *Le rôle du directeur d'école au Québec 1ère Partie*. Montréal : Université de Montréal - 2e trimestre.
- Brunet, L., Corriveau, L. (1984).** Le rôle du directeur d'école: un gestionnaire de l'imprévu. *Information*, 23, n° 5, p. 26-32.
- Campbell, R. F., Corbally Jr, J. A., Ramseyer, J. A. (1966).** *Introduction to educational administration*. Boston: Allyn and Bacon Inc.
- Caré, C. (1988).** cas de la France. In Clive Hopes. *Le chef d'établissement et l'amélioration du fonctionnement de l'école - Études de cas de dix pays de l'OCDE*. Paris : Économica, p. 181-214.
- Casey, H. E. (1980).** *Managerial behavior: A Study of public Scholl Principals*. Unpublished doctoral dissertation, stanford University.
- Chapple, R. B., Sayles, L. R. (1961).** *The measure of management*. New-York, Macmillan Co.
- Conley, S. C., Bacharach, S. B. (1987).** The holmes Group Report : Standards, Hierarchies, and Management. In Jonas F. Soltis (ed.). *Reforming Teacher Education. The Impact of the Holmes Group Report*. New York : Teachers College, Columbia University. Special Issues from the Teachers College Record. Vol. 88, Number 3, Spring 1987, pp. 34-37
- Crozier, M., Frieberg, E (1977).** *L'acteur et le système - Les contraintes de l'action collective*. Paris : Éditions du Seuil.
- Dabène, M. (1977).** « Besoins langagiers et pratiques d'écriture » In *Langue française* ; n°. 36, pp. 51 - 66.
- De Landsheere, V. (1992).** *L'éducation et la formation*. Paris : PUF.

- De Landsheere, V. (1988).** *Faire réussir - faire échouer: la compétence minimale et son évaluation.* Paris : Puf.
- De Montmollin, M. (1974).** *L'analyse du travail (préalable à la formation).* Paris : Armand colin formation.
- De Montemolin, M. (1986).** *L'intelligence de la tâche.* Berne, Peter Lang Éditeur, 2^e édition.
- De Montmollin, M. (1994).** «La compétence dans le contexte du travail». In. Minet F., Parlier, M., Witte S. *La compétence: mythe, construction ou réalité?*. Paris : Éditions d'Harmattan.
- D'Hainaut, L. (1983).** *Des fins aux objectifs.* Paris, Fernand Nathan.
- Diallo, M. C. (1997a).** *Évaluation de l'efficacité d'un programme de formation professionnelle d'enseignants du secondaire guinéen.* Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- Diallo, M. D. P. (1997b).** *L'institut polytechnique de Conakry (IPC) et la formation d'une élite nouvelle en Guinée (1962-1968), Tome I.* Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- Downey, L. (1968).** The secondary school principal. In. Ovard, G. F. (Ed.): *Change and secondary school administration* (p. 109 - 120). New-York: Macmillan and Co.
- Dupuis, P., Barnabé, C., Laurin, P. (1973).** *La description des emplois administratifs de l'équipe de gestion d'administration dans les écoles polyvalentes du niveau secondaire de la Province de Québec.* Montréal : Université de Montréal.
- Dupuis, P.; Brunet, L.; Bourret, A.; Lavoie-Ste-Marie, P.; St. Germain, P., Trinh Thi, T. (1989).** *Le mitan de la vie et la vie professionnelle des directeurs d'école de Québec.* Ottawa : Les éditions Agence d'Arc Inc.
- Dupuis, P. (1991).** *Le système d'éducation au Québec.* Montréal : Gaetan Morin, Éditeur.
- Dupuis, P. (1993).** *Profession chef d'établissement: quelles compétences développer pour être chef d'établissement aujourd'hui et demain? l'expérience du Québec.* Conférence prononcée à Nantes à l'occasion du colloque de l'Association française des administrateurs de l'éducation.
- During, P., Pourtois, J. P. (1994).** *Éducation et famille.* Bruxelles : De Boeck Université.

- Edward, W. L. (1979).** *The rôle of the Principal in five New Zealand School.* The Journal of Educational Administration 17 (2), pp. 248 - 254.
- Elstree, W. S., Reuther, E. E. (1954).** *Staff personnel in the public school.* New-York: prentice-Hall.
- English, H. B., English, A. C. (1961).** *Psychological and Psychoanalytical terms.* Longmans : Green and co.
- English, F. W., Kaufman, R. A. (1979).** Needs assessment: concept and application. *Educational technology publications.* New Jersey : Englewood, Cliffs.
- Éthier, G. (1989).** *La gestion de l'excellence en éducation.* Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- Fabi, B., Jacob, R. (1994).** Se réorganiser pour mieux performer; *Revue internationale de gestion*, 19, n°. 3, p. 48 - 58.
- Fabre, M. (1992).** «Qu'est ce que la formation». *Recherche et formation*, n°. 12, pp. 119 - 134.
- Favez, P. A. (1994).** «En guise d'éditorial». *Revue échanges*, 11, n°. 3, p. 1
- Fayol, H. (1970).** *Administration industrielle et générale.* Paris Dunod (1ere Édition) 1916).
- Ferenczi, V. (1976).** « Les besoins langagiers comme représentation des pratiques sociales d'intercommunication ». In *Revue de phonétique appliquée*, n° 38, pp. 81 - 94.
- FQDE (1988).** Le directeur, la directrice d'école et la supervision pédagogique. Information: n° spécial.
- Gauthier, B. (1992).** *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données.* Laurier, Sainte-Foy : Presses de l'université du Québec (2e édition).
- Getzels, J. W. (1969).** A Social Psychology of Education. In G. Lindzay et E. Arondon (Eds). *The handbook of Social Psychology*, 5 (p. 459 - 537), Reading, M.A.: Additson-Wesley.
- Getzels, J. W., Guba, E. (1954).** Role, role conflict and effectiveness: An empirical study. *American sociological review*, 19, pp. 164 - 175.
- Glasman, D., Kremer, H. (1978).** *Essai sur l'Université et les cadres en Algérie.* Paris, C.N.R.S.
- Goguelin, P. (1970).** *La formation continue des adultes.* Paris : PUF.

- Gouvernement de Guinée (ministère de l'éducation nationale (1984).** *Les actes de la conférences nationale de l'éducation (mai-juin).*
- Gouvernement de Guinée (1979).** *École guinéenne de 1958 en 1978.* Conakry : Imprimerie du domaine de l'éducation et de la culture, n°. 025.
- Gouvernement de Guinée (Ministère de l'enseignement pré - universitaire et de la formation professionnelle, 1992).** Plan de formation des chefs d'établissement d'enseignement Secondaire général. *Publications officielles.*
- Gouvernement de Guinée (Ministère de l'enseignement pré - universitaire et de la formation professionnelle (1993).** *Statistiques de la direction nationale de l'enseignement secondaire général public.*
- Gouvernement du Québec (Ministère de l'éducation, 1988).** Cadre général d'élaboration des programmes de formation professionnelle. *Publications officielles.*
- Gouvernement du Québec (Ministère de l'éducation, 1988).** Cadre technique d'élaboration des programmes de formation professionnelle. *Publications officielles.*
- Gouvernement du Québec (Ministère de l'éducation, 1993).** Guide de définition et de formulation d'objectifs opérationnels associés à des compétences. *Publications officielles.*
- Gow, J.I., Barrette, M. Dion, S. et Fortmann M. (1993).** *Introduction à l'administration publique (une approche politique).* Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Grégoire, R. Inc. (1992).** *La formation du personnel de direction d'école. Un aperçu de son organisation et de son orientation aux ÉTATS-UNIS et dans deux Provinces du Canada ;* document miméographié, 119p.
- Henry, J., Cormier, J. (1997).** *Les nouveaux besoins de perfectionnement des directeurs d'école ;* Montréal, DISCAS.
- Herzberg, F. (1966).** *The Work and the Nature of Man.* New-York: Mentor Executive Library.
- Hillau, B. (1994).** «De l'intelligence opératoire à l'historicité du sujet»; In. Minet F., Parlier M. et Witte S. *La compétence: mythe, construction ou réalité?.* Paris, Éditions d'Harmattan.
- Hogue, J. P. (1988).** *L'homme et l'organisation.* Paris : Édition Commerce.

- Honoré, B. (1980).** *Pour une pratique de la formation.* Paris : Édition Payot.
- Honoré, B. (1992).** *Vers l'oeuvre de formation. L'ouverture à l'existence.* Paris : Édition L'Harmattan.
- Hopes, C. (1988).** *Le chef d'établissement et l'amélioration du fonctionnement de l'école; Études de cas de dix pays de l'OCDE.* Paris : Édition ÉCONOMICA.
- Houssaye, J. (1988).** *Théorie et pratique de l'éducation scolaire : I. Le triangle pédagogique ; II. Pratiques pédagogiques.* Berne, Peter Lang.
- Hoyle, J. R., English, F. W., Steffy, B. E. (1990).** *Skills for successful School.* Second edition, Updated by Hoyle, J. (first in 1985). Arlington, Virginia : American Association of School Administrators.
- Jarrosson, B. (1995).** La transmission du savoir chez les dirigeants. *Revue française de gestion*, n°. 105, p. 133 - 137.
- Jutras, F. (1984).** Le concept de compétence dans l'oeuvre d'Oliver Reboul, analyse thématique. *Monographies des sciences de l'éducation.* Université du Québec à Trois-Rivières, 3, n°. 5, p. 1 - 57.
- Katz, R. L. (1955).** Skills of an effective administrator. *Harvard business review*, P. 33 - 42.
- Katz, R. L. (1970).** *Management of total enterprise.* New-Jersey: Englewood Cliffs, Prentice-Hall, Inc.
- Katz, R. L. (1973).** *Compétences d'un bon responsable.* Paris : Encyclopédie du Management.
- Katz, D. et Kahn, R. L. (1978).** *The social psychology of organisation.* New-York : J. Wiley and sons, 2e édition.
- Kaufman, R. A. et Harsh, J. R. (1969).** *Determining Educational Needs: An overview, Paper prepared for the planned leadership for Evaluative development of Goals for education conference.* San Dimas, October.
- Kaufman, R. A. (1972).** *Educational system planning.* Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Kaufman, R. E., English, F. W. (1979).** *Needs Assessment: concept and application.* Englewood Cliffs. N. J. Educational Technologie Publication.
- Kimando, I. (1984).** « Higher Education and National Development : the Case of the University of Dar-Es-Salam ». In **Hetlan, A. (1984).** *University and National Development ;* Stockholm, Almqvist and Wiksell International, pp. 58 - 71.

- Kmetz, J. T. (1982).** *The Work behavior of Elementary School Principals.* Unpublished dissertation, Pennsylvania State University.
- Koff, Sheldon et Brennan (1982).** «The Essentials of Effectiveness: A Job Description Questionnaire for Principals». *Principals*, 61, n°. 4, p. 35 - 38.
- Kulmatycki, M. B., Montgomerie, T. C. (1993).** A Comparaison of Principal's perceptions about their leadership roles - Alberta. *Journal of Educational Research*. 39 (3), p. 375-392.
- La Confemen au quotidien**, n°. 3; Février-mars, 1994; P. 2.
- Lang, V. (1987).** «De l'expression des besoin à l'analyse des pratiques dans la formation des enseignants». *Recherche et formation; tome 2, n°. 2*, p. 37 - 49.
- Lapointe, J. J. (1979).** «Deux aspects du concept de besoin en éducation». *Revue des sciences de l'éducation*, 5, n°. 1, pp. 21 - 38.
- Lapointe, J. J. (1983).** «L'analyse des besoins d'apprentissage». *Revue des sciences de l'éducation*, 9, n°. 2, pp. 251 - 266.
- Lapointe, J. J. (1982).** Inventaire des besoins en éducation et en formation II. Pourquoi inventorier les besoins ? In *Performance Montréal* ; vol. 6, 3, pp. 4-8.
- Lapointe, J. J. (1992).** *La conduite d'une étude de besoins en éducation et en formation (une approche systémique)*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Larson, L. L., Bussom, R. S., Vicars, W. M. (1981).** *The nature of a School Superintendent's Work*. Carbondale, Southern Illinois University.
- Laurin, P. (1974).** *Description des emplois de l'équipe de gestion au sein des écoles secondaires polyvalentes de la Province de Québec*. Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- Laurin, P. (1977).** Le rôle du Principal d'école au Québec. Fédération des Principaux du Québec.
- Laurin, P. (1989).** Perfectionnement des directeurs d'école. Quels thèmes faut-il privilégier ? 1^{ère} partie ; *Information*, 28, 4, pp. 5-12.

- Laurin, P. (1990).** « Tendances des thèmes de perfectionnement à privilégier et les approches pédagogiques à utiliser chez les administrateurs scolaires du Québec ». In **Raymond Roy, G. (1990).** *Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation*. Tome 1 : éducation et travail. Actes du deuxième congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada ; Éditions CRP.
- Lauzel, P. (1970).** *Lexique de la gestion*. Paris: Entreprise moderne d'édition.
- Le Boterf, G., Barzucchetti, S., Vincent, F. (1992).** *Comment manager la qualité de la formation* ; Paris, Éditions d'Organisation.
- Conseil supérieur de l'éducation (1991-1992).** La gestion de l'éducation: une nécessité d'un autre modèle; Québec. *Les publications du Québec*.
- L'Écuyer, R. (1990).** *Méthodologie de la l'analyse développementale de contenu: méthode GPS et concept de soi*. Québec :Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (1988).** *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris - Montréal : Édition Larousse.
- Leplat J. (1985).** Les représentation fonctionnelles dans le travail. *Psychologie française*, n°. 30, p. 3 - 4.
- Leplat, J. (1990).** *Skills and tacit skills: a psychological perspective; applied Psychology*. New-York : J. Wiley and sons, 2e édition.
- Leplat, J. (1991).** «Compétence et ergonomie»; In **Amalberti R., M. de Montmollin, J. Theureau.** *Modèles en analyse du travail*. Liège : Pierre Mardaga, éditeur.
- Leplat, J. (1995).** «A propos des compétences incorporées»; In. Le développement des compétences (analyse du travail et didactique professionnelle). *Éducation permanente*, n°. 123, p. 101 -114.
- Long, J. M. (1983).** *Identification et analyse des besoins de perfectionnement dans le cadre d'une approche systémique pour la formation continue des enseignants: le cas des enseignants francophones du Nouveau-Brunswick*; Thèse de doctorat, Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval.
- Maillet, L. (1988).** *Psychologie et organisation. L'individu dans son milieu de travail*. Montréal : Édition Agence d'ARC.
- Mandon, D. (1990).** *Culture et changement social : approche anthropologique* ; Lyon, Chronique sociale.

- Martin, W. J. (1980).** *The managerial behavior of High School Principals.* Unpublished doctoral dissertation, Pennsylvania State University.
- Maslow, A. (1954).** *Motivation and Personality.* New-York: Harper.
- Massé, D. (1994).** «Les programmes de formation en administration scolaire au Québec et recherches connexes» *Pour les sciences de l'éducation: approches franco-québécoise.* Nancy : Presses de l'imprimerie de bialec S.A., P. 281 -296.
- McGregor, D. (1960).** *The human Side of Entreprise.* New-York: McGraw-Hill.
- Miller, V. (1960).** Four definitions of your job, in W.J. Hack, et al., (Eds): *Educational administration (1971)* (p. 233-237). Boston: Allyn & Bacon.
- Minème, R., (1986).** *Administration de l'éducation,* notes de cours ENS de Manéah, P. 10).
- Mintzberg, H. (1984).** *Le manager au quotidien: les dix rôles du cadre.* Montréal : Édition Agence d'Arc.
- Mintzberg, H. (1991).** *Structure et dynamique des organisations.* Paris : Édition d'Organisation.
- Moisset, J. J. (1993).** La formation des administrateurs scolaires du Québec à l'aube de l'an 2000. In Godin, A. *Pratiques et modèles de formation en administration scolaire.* Éditions du CRP - Faculté des sciences de l'éducation - Université de Sherbrooke.
- Morgan, G. (1989).** *Images de l'organisation.* Les presses de l'Université Laval, Éditions ESKA.
- Morris, V. C., Crowson, R. L. Hurwitz, E. Jr., Porter-Gehrie, O. (1981).** *The Urban Principal. Discretionary decision making in a large Educational Organization ;* Chicago, University of Chicago at Illinois Circle.
- Mucchielli, R. (1979).** *L'interview de groupe: connaissance du problème et applications pratiques (4e édition).* Paris ;; Entreprise moderne d'édition.
- Mucchielli, R. (1979).** *Le questionnaire dans l'enquête psycho-sociale: connaissance du problème et applications pratiques (6e édition).* Paris : Entreprise moderne d'édition.
- Mucchielli, D. (1983).** *Rôles et communication dans les organisations; Les Éditions CSF.*

- Nadeau, M. A. (1981).** *L'évaluation des programmes d'études: théorie et pratique.* Québec : Presse de l'Université Laval (1re édition).
- Nadeau, M. A. (1988).** *L'évaluation de programme: théorie et pratique.* Québec : Presse de l'Université Laval (2e édition).
- National Commission for the principalship (1990).** *Principals for our schools: Preparation and certification.* Washington: US-Departement of Education.
- National Association of Secondary School Principals (1981).** *NASSP's Assessment Center Selecting and Developing School Leaders.* Reprinted from the NASSP Bulletin, January 1986 - Reston, Virginia.
- National Association of Elementary School Principals (1981).** *Proficiencies for Principals: Kindergarten Through Eight Grade.* Second Edition, Updated - Alexandria.
- Newma, W., Summer, C. (1961).** *The process of management.* Englewood Cliffs, N.Y. : Prentice-Hall.
- Ouellet, R. (1987).** *Effet de l'organisation scolaire sur la réussite scolaire. Revue des sciences de l'éducation.* 13, n° 1, p. 85 - 97.
- Parlier M. (1994).** «La compétence au service d'objectifs de gestion»; In. Minet F., Parlier M., Witte, S. *La compétence: mythe, construction ou réalité?*. Paris : éditions d'Harmattan.
- Payette, A. (1988).** *L'efficacité des gestionnaires et des organisations.* Presses de l'Université du Québec.
- Pépin, R. (1985).** *Le comportement de gestion des directeurs d'école secondaire de la Province de Québec: une étude descriptive.* Thèse de Doctorat inédit : Université de Montréal.
- Pépin, R. (1987).** «Ce que font réellement les directeurs d'école secondaire au travail». *Information*, 26, n° 4, p. 76 - 86.
- Peterson, K. D. (1978).** *The Principals's Tasks.* Administrator's notebook, 26, n° 8.
- Peterson, K. D., Wimpelberg, R. K. (1983).** *Dual imperatives in Principal's work.* Rapport présenté à la réunion annuelle de l'American Educational Research Association, Montreal.
- Petit Larousse illustré (1990)** ; Paris, Larousse.
- Porcher, L. (1976).** *Vers la dictature des média ?* ; Paris, Hatier.

- Porcher, L. (1980).** *Interrogations sur les besoins langagiers en contexte scolaire* ; Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Porter, L. W., Allen, R. W., Angle, H. L. (1981).** The politics of upward influence in Organizations. In **Staw, B. (1981).** *Reserach in Organizational behavior* (pp. 109 - 149). Greenwich CT :Jai press.
- Prechette, G. (1994).** Formation et perfectionnement des directeurs d'établissement: nouveaux paramètres. *Revue des Échanges*, n° 3, p. 31 - 34.
- Ramseyer, J.A.; Harris, L.E.; Pond, M.; Wakefield, H. (1955).** *Factors affecting educationnal administrators*. Columbus, Ohio: The Ohio State University.
- Reboul, O. (1980).** *Qu'est ce qu'apprendre?* Paris : PUF.
- Revue des échanges (19987).** *Gestionnaire et pédagogue*. AFIDES, vol. 4, n° 2
- Revue des échanges (19995).** *Diriger un établissement scolaire : une profession*. Actes du colloque de Tunis. Tome I ; AFIDES , vol. 12, no. 4.
- Revue des échanges (19987).** *Diriger un établissement scolaire : une profession*. Actes du colloque de Tunis. Tome II ; AFIDES, vol. 13, no. 1.
- Richerich, R., Chancerel, J. L. (1977).** *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Rivière, C. (1970).** *Les résultats d'un enseignement révolutionnaire en Guinée*. *Revue française d'études politiques africaines*, n°. 52, p. 35-56.
- Rocheblave-Spenlé, A. M. (1969).** *La notion de rôle en psychologie sociale*. Paris : PUF, (2e édition).
- Rutherford, W. L. (1988).** La gestion, le développement et l'amélioration du fonctionnement de l'école aux États-Unis. In. **Clive Hopes.** *Le chef d'établissement et l'amélioration du fonctionnement de l'école - Études de cas de dix pays de l'OCDE*. Paris : Économca, p. 141-180.
- Sauvé, M. (1982).** « Administration », observations grammaticales et terminologiques. Fige n° 193 ; Montréal , Université de Montréal.
- Sayles, L. R. (1979).** *Leadership: what Effective Managers Really D0... and How do it*. New-York : McGraw-Hill.
- Singleton W. T. (1978).** *The analysis of pratical skills*. London : M.T.P. Press.

- Sivirine, J. M. (1993).** «Former des chefs d'établissement?». *Recherche et formation*; n°. 14, Paris : INRP, p. 91 -101.
- Smith, J. B., M. L. Maher, C. Midgley (1992).** Relationship between personal and contextual characteristics and principal's administrative behavior. *Journal of Educational Research*, 86 (2) p. 111-118.
- Southern State Cooperative Program in Educational Administration (1955).** *Better teaching in school administration*. Nashville: George Peabody College for Teachers.
- Stégo Sskil N. (1988).** *Le rôle des chefs d'établissement dans l'amélioration du fonctionnement de l'école*. Paris : Economica.
- Stewart, R. (1982).** *Choices for the Manager*. Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall.
- Strauss, A. L. et Corbin, J. (1990).** *Basics of qualitative research: ground theory procedures and techniques*. Newbury Park, Californie.
- Stufflebeam, D.L., Foley, W. J., Gephart, W. J., Guba, E. G., Hammond, R. L., Merriman, H. O., Provus, M. N. (1980)** *L'évaluation et la prise de décision en éducation*. Victoriaville, Éditions NHP.
- Suret-Canale, J. (1970).** *La République de Guinée*. Paris: Maspero.
- Taylor, W.T. (1957).** *La direction scientifique des entreprises*. Versiers: Gérard & cie, Bibliothèque Marabout (1ere Édition 1911).
- Toukara, M. (1984).** *Perspectives d'innovation pédagogiques et stratégies au niveau supérieur en République de Guinée*. Mémoire de maîtrise inédit, Université Laval.
- Toukara, M. (1990).** *Conception, développement et mise à l'essai d'un laboratoire de formation à l'École normale supérieure de Guinée*. Thèse de doctorat, Université Laval.
- Tramplay, G. (1990).** «À propos des compétences comme principe d'organisation d'une formation». *Éducation permanente*, n°. 103, p. 77 - 91.
- Trésor de la langue française (1071).**
- Ukaegbu, C. C. (1985).** Educational Experiences of Nigeria Scientists and Engineers : Problems of Technological Skills formation for National Self-reliance. *Comparative Education*, vol. 21, 2, pp. 173-182.
- USAID (1993).** *Programme de soutien à la réforme du secteur de l'éducation en Guinée*. Conakry, Guinée.

- Van der Maren, J. M. (1993).** *Étapes d'une recherche en éducation II. Notes de cours*, ETA 6034, texte photocopiés, Université de Montréal.
- Van der Maren, J. M. (1995).** *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De boeck Université.
- Van der Vlist, A. G., Isherwood, G., Lusthaus, C., Fitzsimons, R. (1997).** *Survey of Educational Needs of English speaking in School Administrators in Quebec* ; Montreal, Center for Educational Leadership, McGill University.
- Vergnand G. (1985).** Concept et schèmes dans une théorie opératoire de la représentation. *Psychologie française*, n° 30, p. 3-4.
- Weber, M. (1971).** *Économie et société*. Paris: Plon (1ere Édition 1921).
- Weva, K. W. (1994).** «Formation des directrices et directeurs d'écoles et vision du leadership en Acadie» *Revue des échanges*, 11, n°3, p. 2 - 6.
- Willis, Q. F. (1980).** *The work activity of School principals : an Observational Study in state, indépendant and Catholic Secondary scholls in Victoria*. Unpublished doctoral disseration. The University of New England, australia.
- Witte, S. (1994).** «La notion de compétence, problèmes d'approches». In. Minet F., Parlier M. et Witte S. *La compétence: mythe, construction ou réalité?* Paris : Éditions d'Harmattan.
- Wittorski, R. (1994).** «Analyse du travail et production de compétences collectives dans un contexte de changement organisationnel». *Éducation permanente*, n°. 118, p. 65 - 85.

2. Les textes de lois et règlements

Loi constitutionnelle de la République de Guinée, du 10 novembre 1958.

Ordonnance n°. 042\MEN du 5 août 1958 portant réorganisation de l'enseignement en République de Guinée.

Décret n°. 306/PRG du 19 août 1968 portant création des conseils d'administration des CER (Centre d'éducation révolutionnaire).

Décret n°. 003\PRG\SGG du 5 janvier 1989 portant attributions et organisation de l'administration régionale.

Ordonnance n°. 030/PRG/SGG/88 du 15 juin 1988 portant création, organisation et fonctionnement des services déconcentrés de l'État.

Arrêté n°. 728/MEN/CAB du 10 juillet 1989 portant organisation et fonctionnement des établissements d'enseignement secondaire.

Décret n°. 064/PRG/SGG/89 23 mars 1989 portant organisation et attributions de la direction préfectorale de l'éducation.

Ordonnance n°. 019/PRG/SGG du 21 avril 1990 portant formation, organisation et fonctionnement des communes en République de Guinée.

Ordonnance n°. 092/PRG/SGG du 22 octobre 1990 portant organisation et fonctionnement des communautés rurales de développement en République de Guinée.

Loi fondamentale de la République de Guinée, adoptée par référendum en décembre 1990.

Décret n°. 086/ PRG/SGG/90 du 10 juin 1990 portant réglementation en matière d'âge de mise à la retraite pour certains fonctionnaires enseignants.

Ordonnance n°. 018/PRG/SGG/90 du 12 avril 1990 qui érige, en établissements publics, certaines institutions d'enseignement supérieur de la Guinée.

Ordonnance n°. 019/PRG/SGG/90 du 21 avril 1990 portant formation, organisation et perfectionnement des communes en République de Guinée.

Ordonnance n°. 092/PRG/SGG/90 du 22 octobre 1990 portant organisation et fonctionnement des communautés rurales de développement.

Décret n°. D. 91/147/PRG/SGG/91 du 24 mai 1991 portant statut de l'Institut supérieur des sciences de l'éducation de Manéah.

Décret n°. 92/060/PRG/SGG/91 du 4 mars 1991 portant statut particulier du cadre unique de l'enseignement pré-universitaire.

Note de service n°. 324/MEPU-FP/92 du 12 février 1992 portant création d'une commission de réflexion sur les possibilités de mise sur pied d'un programme de formation à l'intention des directeurs d'école secondaire publique de la Guinée.

Décret n°. D. 92/218/PRG/SGG/92 du 3 septembre 1992 portant attributions et organisation du Ministère de l'enseignement pré-universitaire et de la formation professionnelle.

Décret n°. D. 92/223/PRG/SGG/92 du 3 septembre 1992 portant attributions et organisation du Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique.

Déclaration de politique éducative; adoptée et approuvée par le Gouvernement au conseil du mardi 19 septembre 1989.

ANNEXES

ANNEXE I
Les lettres

MmeFM/
 MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT PRE-
 UNIVERSITAIRE ET DE LA FORMATION
 PROFESSIONNELLE

REPUBLIQUE DE GUINEE

 Travail-Justice-Solidarité

N°2143/MEPU-FP/DNES/92.

- (CIRCULAIRE) -

Les membres de la Commission chargée de réfléchir sur la formation des Chefs d'établissements sont convoqués pour une séance de travail le Lundi 7 Décembre 1992 à 10 heures, à la Direction Nationale de l'Enseignement Secondaire.

Ce sont :

Président : GNAN CLOTAIRE MAOMY Directeur National

Rapporteur: LANSANA MILLIMONO ISSE Manéah

Membres .:

1. ALAIN DENECHAUD Assiatant Technique MEPU-FP
2. MAMADI CAMARA ISSE Manéah
3. ABDOURAHAMANE BALDE IGEPU
4. M'BEMBA BANGOURA DEVC
5. ANDRE MAMY DCE/Ratoma
6. MAMADOU TABARA DIALLO DNES
7. JOSEPH BANGOURA -"-
8. TALONTO TANY JALLAL -"-
9. IERAHIMA NINGUELANDE DIALLO Directeur /IPN

Vu l'importance de l'ordre du jour, la présence de tous est vivement souhaitée.

Conakry, le 3 Décembre 1992

LE PRESIDENT

- Dr. GNAN CLOTAIRE MAOMY -

Montréal, le 23 novembre 1994

À Madame le Ministre de l'Enseignement pré-universitaire et de la formation professionnelle.
Conakry, République de GUINÉE.

**Objet: Demande d'autorisation de faire une recherche dans les écoles
secondaires de GUINÉE.**

Madame la Ministre,

J'ai l'honneur de venir très respectueusement, auprès de votre haute bienveillance, solliciter une autorisation de mener une recherche dans les établissements d'enseignement secondaire public et au niveau des administrations nationale, régionale et préfectorale de l'éducation.

En effet, formateur à l'Institut supérieur des sciences de l'éducation de Manéah, j'ai participé activement, de 1991 en 1993, à la mise en oeuvre des actions de formation à l'intention des cadres régionaux et préfectoraux de l'éducation et à l'intention des chefs d'établissement d'enseignement secondaire. Inspiré par ces travaux, je me propose de travailler à l'analyse des besoins de formation, en administration de l'éducation, des directeurs d'écoles secondaires, dans le cadre des études de doctorat en administration de l'éducation que je poursuis à l'Université de Montréal. Les résultats de cette recherche devraient contribuer à l'ouverture du Département de la formation des administrateurs et planificateurs de l'éducation à l'ISSEM.

Cette recherche suppose, entre autres, une revue des travaux sur les compétences, les tâches et les rôles d'un directeur d'école; une analyse des textes qui définissent les fonctions et les responsabilités des directeurs d'école de la Guinée; une enquête auprès des directeurs d'école en fonction, des autorités préfectorales, régionales et nationales de l'éducation, et auprès des enseignants. L'analyse de toutes les données qui seront recueillies devrait aboutir à la formulation des objectifs inducteurs de formation.

Je tiens à préciser que cette activité n'aura aucun effet négatif sur le déroulement normal des cours et que le respect de l'éthique à l'endroit des personnes impliquées ne fera pas défaut.

La suite à la présente requête me permettra de décider sur le sujet de ma recherche et diligentera l'obtention du financement requis auprès du programme canadien des bourses de la francophonie (PCBF).

Veuillez agréer, Madame la Ministre, l'expression de ma très haute considération.

Faya Lansana MILLIMOUNO

A large black rectangular redaction box covering the signature area of the document.



Conakry, le 12/12/..... 1994

Le Ministre

RÉPUBLIQUE DE GUINÉE
Travail - Justice - Solidarité

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT
PRÉ-UNIVERSITAIRE
DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

N° 1720 / MEPU-FP / CAB

A MONSIEUR MILLIMOUNO FAYA LANSANA
ETUDIANT
UNIVERSITÉ DE MONTREAL

CANADA

Monsieur,

Comme suite à votre requête en date du 23 Novembre 1994,

je voudrais vous notifier mon accord pour effectuer un programme de recherche dans nos écoles secondaires dans le cadre de vos études de doctorat en Administration de l'Education.

Les services techniques de mon Département se tiennent à votre disposition pour assurer les différents contacts prévus à cet effet.

Veuillez recevoir, Monsieur, l'expression de mes sentiments distingués.

- Mme DIALLO HADJA AICHA BAH -



Faya Lansana MILLIMOUNO
[REDACTED]

Montréal le 10 février 1996

Objet: *Validation de l'instrument d'enquête au sujet d'un inventaire qualitatif de besoins de formation des directeurs d'écoles secondaires générales publiques de la Guinée, dans le domaine de l'administration de l'éducation.*

Madame, Monsieur,

La présente lettre accompagne un questionnaire ayant pour but de valider le référentiel de compétences élaboré pour inventorier les besoins en formation des directeurs d'écoles secondaires générales publiques de la Guinée, dans le domaine de l'administration de l'éducation.

Le questionnaire comprend quatre parties: la première présente quelques informations sur le projet de recherche (les objectifs et les questions de recherche, et les indicateurs de mise en priorité des besoins de formation); la deuxième, le référentiel de compétences susceptibles d'être développées dans un programme de formation d'un directeur d'école, en administration de l'éducation; la troisième, les questions qui seront posées aux groupes des supérieurs aux directeurs et des enseignants; et la quatrième, les informations socio-démographiques et professionnelles qui seront sollicitées auprès de chaque groupe. Pour chacune des trois dernières parties, des questions dont vos réponses sont sollicitées vous sont posées.

Votre collaboration étant primordiale pour la réussite de la présente recherche, nous ne saurions trop insister sur la nécessité que vous répondiez à ce questionnaire, dans les plus brefs délais. Au besoin, appelez Faya Lansana MILLIMOUNO au [REDACTED] ou au 343-6111 poste 4049.

Nous comptons sur votre précieuse collaboration.

Sincèrement vôtre;

Faya Lansana MILLIMOUNO

*Faya Lansana MILLIMOUNO
Étudiant au doctorat en
Administration de
l'éducation - Université
de Montréal*

Conakry, le 15 février 1996

*À Madame la Ministre de l'enseignement
pré-universitaire et de la formation
professionnelle*

Madame la Ministre,

J'ai l'honneur de venir auprès de votre haute bienveillance, annoncer mon arrivée dans le cadre de mes recherches doctorales en administration de l'éducation

L'objectif de la recherche est d'analyser les besoins en formation des directeurs d'écoles secondaires générales publiques de la Guinée, dans le domaine de l'administration de l'éducation. Conçue dans une perspective systémique, la recherche concerne à fois les enseignants du secondaire, les directeurs d'écoles secondaires, les DCE, les DPE, les IRE et quelques cadres de la Direction nationale de l'enseignement secondaire général et de l'Inspection générale. Au total quatre cent quatre vingt personnes sont sollicitées pour compléter un questionnaire de quatre pages conçu à cet effet. Outre le questionnaire, une vingtaine de personnes des groupes ci-dessus cités sont sollicitées pour une séance d'entrevue.

La durée totale de mon séjour est de trois mois (12 février - 11 mai 1996)

En vous remerciant à l'avance du soutien que vous m'apporterez durant le déroulement de mes recherches, je vous prie d'agréer, Madame la Ministre, l'expression de ma très haute considération

Faya Lansana MILLIMOUNO

Conakry, le 22 Février 1996

Int

AUTORISATION D'ENQUÊTE

Monsieur MILLIMOULO Faya Lansana, Étudiant au doctorat en administration de l'éducation - université de Montréal (Canada), est autorisé à se rendre dans les écoles secondaires, les services déconcentrés et les services centraux du Ministère de l'Enseignement Pré-Universitaire et de la Formation Professionnelle intéressés par l'enseignement secondaire pour mener une enquête sur les besoins de formation des chefs d'établissement d'enseignement secondaire général.

Les autorités de l'éducation, à tous les niveaux, sont priées de lui apporter le soutien nécessaire pour mener à bien cette recherche.



Mme Diallo Hadja Aïcha BAH

Montréal, le 10 Février 1996

Objet: enquête au sujet d'un inventaire qualitatif de besoins en formation des directeurs d'écoles secondaires générales publiques de la Guinée, dans le domaine de l'administration de l'éducation.

Madame, monsieur,

*De nos jours, nombreuses études soutiennent que l'école exerce une influence notable sur la réussite scolaire des élèves. Un tel discours s'inscrit à l'opposé de celui que tenaient certains chercheurs dans les années 60 et 70. Parmi les facteurs de l'école souvent cités et qui exerceraient une grande influence sur le rendement scolaire, on note **le mode de gestion de l'école, le leadership pédagogique du directeur, la stabilité du personnel, le type d'encadrement des élèves, la valorisation du succès à l'intérieur de l'école, le caractère articulé des programmes d'études, etc.** Comme on peut le constater, l'action du directeur d'école tient une place de choix parmi ces facteurs; d'où l'intérêt croissant, dans maints pays, d'assurer une préparation plus adéquate des administrateurs et gestionnaires des écoles.*

A l'instar d'autres pays, les autorités éducatives de la Guinée manifestent, depuis 1989, un grand intérêt pour la préparation des administrateurs de l'éducation en général et des directeurs d'école en particulier. L'un des actes majeurs posés par ces autorités fut la création d'une structure de formation des planificateurs, administrateurs et gestionnaires de l'éducation à l'Institut supérieur des sciences de l'éducation de Manéah (ISSEM). Mais pour être pertinente et efficace, cette formation devrait-elle répondre aux besoins exprimés par les acteurs du système qui sont directement et indirectement concernés?

*La présente recherche se situe en droite ligne de ces préoccupations. Elle a pour but **d'inventorier les besoins en formation des directeurs d'écoles secondaires générales publiques de la Guinée, dans le domaine de l'administration de l'éducation.** Elle est réalisée par l'auteur de la présente lettre, dans le cadre de ses études doctorales en administration de l'éducation, en collaboration avec le ministère de l'enseignement pré-universitaire et de la formation professionnelle de la République de Guinée et l'Université de Montréal.*

ANNEXE II
RÉSULTATS DE LA VALIDATION DU QUESTIONNAIRE

Tableau I-1

	CLARITÉ			PERTINENCE		
	M	S _i	CV	M	S _i	CV
COMPÉTENCES						
1. RECUEIL ET ANALYSE DES DONNÉES	3,56	0,42	11,80	3,67	0,43	11,72
2. RÉSOLUTION DE PROBLÈMES	3,67	0,38	10,35	3,88	0,33	8,50
3. JUGEMENT	3,80	0,29	7,63	3,66	0,38	10,38
4. CONNAISSANCE DE L'ORGANISATION DU PAYS DU	3,45	0,40	11,59	3,88	0,34	8,76
SYSTÈME D'ÉDUCATION & LEURS LÉGISLATIONS						
5. VALEURS CULTURELLES ET PHILOSOPHIQUES	3,43	0,44	12,83	3,78	0,31	8,20
6. HABILITÉ POLITIQUE	3,55	0,32	9,01	3,64	0,43	11,81
7. CRÉATIVITÉ	3,57	0,34	9,52	3,77	0,39	10,34
8. LEADERSHIP	3,92	0,29	7,40	3,89	0,36	9,25
9. SENSIBILITÉ	3,90	0,37	9,49	3,61	0,38	10,53
10. GESTION DE SOI	3,91	0,42	10,74	3,53	0,42	11,90
11. COMMUNICATION ORALE	3,59	0,41	11,42	3,92	0,29	7,40
12. COMMUNICATION ÉCRITE	3,79	0,39	10,29	3,91	0,32	8,18
13. MOTIVATION DE L'ÉQUIPE	3,78	0,31	8,20	3,54	0,41	11,58
14. DÉLÉGATION	3,76	0,35	9,31	3,59	0,36	10,03
15. CONDUITE DE RÉUNIONS	3,83	0,30	7,83	3,69	0,43	11,65
16. RELATIONS AVEC L'ENVIRONNEMENT	3,87	0,31	8,01	3,90	0,33	8,46
17. GESTION DE L'INFORMATION	3,58	0,39	10,89	3,78	0,35	9,26
18. PLANIFICATION ET CONTRÔLE	3,76	0,32	8,51	3,60	0,39	10,83
19. GESTION DU CHANGEMENT	3,69	0,38	10,30	3,73	0,41	10,99
20. GESTION DES RESSOURCES MATÉRIELLES	3,77	0,40	10,61	3,86	0,37	9,58
21. GESTION DES RESSOURCES FINANCIÈRES	3,88	0,29	7,47	3,90	0,34	8,72
22. GESTION DES RESSOURCES HUMAINES	3,65	0,43	11,78	3,87	0,30	7,75
23. GESTION DES ÉLÈVES	3,74	0,34	9,09	3,89	0,31	7,67
24. GESTION DE L'ACTIVITÉ ÉDUCATIVE	3,60	0,31	8,61	3,92	0,29	7,40

M = MOYENNE

S_i = ÉCART-TYPE

CV = COEFFICIENT DE VARIATION

Annexe III
Instruments de cueillette des données

**ENQUÊTE AUPRÈS DES DIRECTEURS D'ÉCOLE
ET DE LEURS ADJOINTS**

DANS LE CADRE D'UNE ANALYSE DES BESOINS DE FORMATION,
EN ADMINISTRATION DE L'ÉDUCATION, DES DIRECTEURS D'ÉCOLE
SECONDAIRE GÉNÉRALE PUBLIQUE DE LA GUINÉE

Questionnaire préparé

Par MILLIMOULO Faya Lansana
Étudiant au doctorat en administration de l'éducation - Université de Montréal

Sous la direction de:

- M. DUPUIS Philippe, Ph.D. (Directeur de recherche)
 - M. BRASSARD André, Ph.D. (Co-directeur),
- Professeurs au Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation,
Université de Montréal

PREMIERE SECTION

Consignes

Les réponses aux questions de cette première section devraient:

- traduire vos convictions personnelles par rapport à ce qu'un directeur d'école devrait être capable de faire pour que l'école fonctionne bien,
- indiquer le plus sincèrement possible votre degré de maîtrise de chacune des compétences,
- tenir compte des caractéristiques particulières au milieu dans lequel vous travaillez,
- et indiquer vos attentes en regard des implications d'une formation éventuelle.

Six questions principales vous sont posées dans la section. Pour répondre aux deux premières qui vous sont posées ensemble, vous devez encercler le chiffre qui correspond, d'une part, à votre conviction (question 1), et d'autre part, à votre degré de maîtrise (question 2). La réponse à la troisième question est un choix et un classement de cinq compétences que vous trouvez les plus importantes dans votre contexte. Les réponses aux trois dernières questions sont vos opinions sur quelques sujets spécifiques.

Question 1 :

Indiquez, pour chacune des compétences ci-dessous, le degré d'importance au regard du contexte dans lequel vous travaillez et de vos convictions sur ce qu'un directeur d'école devrait être capable de faire pour que l'école fonctionne bien.

Encercler le chiffre correspondant à votre opinion selon l'échelle suivante:

1 = pas du tout important; 2 = peu important, 3 = important; 4 = très important (1ère colonne)

Question 2 :

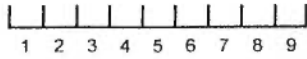
Selon vous, jusqu'à quel point maîtrisez-vous présentement chacune des vingt-quatre (24) compétences ?

Encercler le chiffre correspondant à votre opinion selon l'échelle suivante:

1 = pas du tout maîtrisée; 2 = peu maîtrisée, 3 = bien maîtrisée; 4 = très bien maîtrisée (2ème colonne)

Pour répondre à ces deux premières questions, à partir de la page suivante, suivez l'exemple ci-après.

EXEMPLE	Q1 Importance				Q2 Maîtrise				Ne rien inscrire dans cette colonne	
	Pas du tout important	Peu important	Important	Très important	Pas du tout maîtrisée	Peu maîtrisée	Bien maîtrisée	Très bien maîtrisée		
<p>x. Communication verbale Présenter oralement et de façon claire des faits et des idées.</p> <p>Concernant la première question (importance), la personne qui a répondu trouve cette compétence importante, c'est pourquoi elle a encerclé le chiffre 3.</p> <p>La personne qui a répondu a encerclé le chiffre 1 pour la question deux (maîtrise) parce qu'elle ne maîtrise pas du tout cette compétence.</p>	1	2	③	4	①	2	3	4	10	11



ITEMS

ITEMS	Q1 Importance				Q2 Maitrise				Ne rien inscrire dans cette colonne	
	Pas du tout important	Peu important	Important	Très important	Pas du tout maîtrisée	Peu maîtrisée	Bien maîtrisée	Très bien maîtrisée		
<p>1. Recueil et analyse des données Réunir les données nécessaires auprès de plusieurs sources et selon la démarche appropriée (étude de documents existants, enquête, entrevue, sondages, etc.), et en faire une analyse pertinente.</p>	1	2	3	4	1	2	3	4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>2. Résolution des problèmes Identifier les éléments centraux d'une problématique et en déterminer les causes possibles, rechercher un large éventail de solutions, décider et conduire à leur terme les actions entreprises.</p>	1	2	3	4	1	2	3	4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>3. Jugement Arriver à une conclusion "logique" basée sur l'information disponible, évaluer de façon critique les informations disponibles.</p>	1	2	3	4	1	2	3	4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>4. Organisation du pays, du système d'éducation et de leurs législations Connaitre les institutions du pays, les lois, les politiques et les procédures qui concernent l'institution scolaire, et être capable de les appliquer.</p>	1	2	3	4	1	2	3	4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>5. Valeurs culturelles et philosophiques Connaitre des valeurs véhiculées par la société et les attentes de celle-ci, et être capable d'en tenir compte dans son agir gestionnel.</p>	1	2	3	4	1	2	3	4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>6. Habiletés politiques Composer avec l'univers politique et s'assurer le soutien nécessaire à la réalisation des objectifs de son école.</p>	1	2	3	4	1	2	3	4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>7. Créativité Avoir un esprit d'initiative, générer et reconnaître des solutions innovatrices dans une situation potentiellement problématique, proposer des idées et des solutions nouvelles adaptées à la situation, et démontrer une originalité dans le choix des politiques et des procédures.</p>	1	2	3	4	1	2	3	4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ITEMS	Q1 Importance				Q2 Maîtrise				Ne rien inscrire dans cette colonne	
	Pas du tout important	Peu important	Important	Très important	Pas du tout maîtrisée	Peu maîtrisée	Bien maîtrisée	Très bien maîtrisée		
8. Leadership Inspire une vision et guider ses collaborateurs vers l'accomplissement d'une tâche, rallier son personnel à sa vision et aux objectifs à atteindre, interagir avec un groupe de façon effective,	1	2	3	4	1	2	3	4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Sensibilité Percevoir les besoins et les soucis personnels des autres, avoir le tact nécessaire quand on a à faire avec des gens aux expériences différentes, faire face à des gens quand ils sont impliqués dans les problèmes émotifs.	1	2	3	4	1	2	3	4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Gestion de soi Fonctionner sous pression en faisant face à de l'opposition, dominer le stress et rester soi-même quelles que soient les circonstances.	1	2	3	4	1	2	3	4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Communication orale Présenter oralement et de façon claire des faits et des idées.	1	2	3	4	1	2	3	4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Communication écrite Exprimer ses idées clairement par écrit, pouvoir écrire de façon convenable pour des auditeurs différents: enseignants, élèves, parents, etc.	1	2	3	4	1	2	3	4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Motivation de l'équipe Encourager la participation et l'innovation, et récompenser efficacement les performances réalisées par chaque individu.	1	2	3	4	1	2	3	4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Délégation Préciser l'autorité et la responsabilité qu'on délègue ainsi que les limites, fournir les éléments nécessaires (informations, politiques, ressources, etc.) à la réalisation des tâches déléguées, identifier les collaborateurs auxquels déléguer et le temps opportun, assurer un suivi et donner son avis sur les travaux délégués.	1	2	3	4	1	2	3	4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Conduite de réunions Organiser, animer et gérer efficacement les différents types de réunions (discussions, négociation, information, etc.)	1	2	3	4	1	2	3	4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ITEMS

ITEMS	Q1 Importance				Q2 Maîtrise				Ne rien inscrire dans cette colonne	
	Pas du tout important	Peu important	Important	Très important	Pas du tout maîtrisée	Peu maîtrisée	Bien maîtrisée	Très bien maîtrisée		
	1	2	3	4	1	2	3	4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Relations avec l'environnement Être attentif à ses relations avec les parents - les leaders de la communauté, médias, etc., développer des relations avec le milieu, informer la communauté et susciter sa participation à la vie de l'école.										
	1	2	3	4	1	2	3	4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Gestion de l'information Utiliser les nouvelles technologies de gestion des informations (informatique), classer et utiliser efficacement les informations.										
	1	2	3	4	1	2	3	4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Planification et contrôle Définir des objectifs mesurables, prévoir et établir des priorités à court à moyen et à long terme, développer et gérer des projets éducatifs, élaborer des plans d'action et des programmes de travail, fixer les échéanciers de façon optimale et assurer le contrôle.										
	1	2	3	4	1	2	3	4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Gestion du changement Promouvoir et maîtriser des changements au sein de l'école, susciter la motivation des collaborateurs au changement, les aider à prendre conscience des phénomènes qui peuvent susciter la perception d'une nécessité de changement, les préparer à intégrer le changement et les habituer à vivre des situations de changement.										
	1	2	3	4	1	2	3	4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Gestion des ressources matérielles Organiser les services de soutien, faire assurer l'entretien et la maintenance des équipements (bâtiments, matériel, meubles, etc.), répartir les ressources matérielles, faire l'inventaire de matériels et gérer les stocks.										
	1	2	3	4	1	2	3	4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Gestion des ressources financières Élaborer un budget, le gérer et l'évaluer conformément aux règles de la gestion des finances publiques de l'État et de la budgétisation, établir un bilan - un état des résultats et un rapport financier.										
	1	2	3	4	1	2	3	4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ITEMS

22. Gestion des ressources humaines

Utiliser de façon optimale le potentiel de ses ressources humaines, gérer des situations conflictuelles, établir des ententes claires sur le travail à accomplir, fournir au personnel l'aide et le soutien nécessaire à la réalisation de leurs tâches, encourager et stimuler le développement professionnel de son personnel, mobiliser le personnel le plus compétent, et superviser le travail des autres.

Q1 Importance
 Pas du tout important
 Peu important
 Important
 Très important
 Q2 Maîtrise
 Pas du tout maîtrisée
 Peu maîtrisée
 Bien maîtrisée
 Très bien maîtrisée

Ne rien inscrire dans cette colonne

1 2 3 4 1 2 3 4

52 53

23. Gestion des élèves

Gérer ou faire gérer adéquatement les différents dossiers des apprenants, analyser les besoins scolaires des élèves et de leurs familles, organiser la vie scolaire et parascolaire des élèves dans l'école, et leur apporter une aide individuelle, élaborer et appliquer un code de conduite, assurer la sécurité physique des élèves et les motiver.

1 2 3 4 1 2 3 4

54 55

24. Gestion de l'activité éducative

Créer un cadre favorable à l'enseignement et à l'apprentissage, développer et gérer les programmes d'études (leur conception, leur implantation, leur mise en oeuvre et leur évaluation) du milieu et des changements qui se produisent dans le milieu, encourager le perfectionnement des méthodes pédagogiques, établir et gérer les règlements scolaires, etc.

1 2 3 4 1 2 3 4

56 57

Autres compétences susceptibles d'être développées dans un programme de formation

1.

58

2.

59

Question 5 :

Selon vous, la gestion quotidienne dépend-elle beaucoup plus : (choisissez une des possibilités suivantes)

- d'une démarche rationnelle ou • de l'intuition du gestionnaire

66

Dans un cas comme dans l'autre, pourriez-vous donner vos raisons.

SECONDE SECTION

(S.V.P COCHEZ LA BONNE RÉPONSE)

1. Sexe: - Masculin - Féminin

67

2. Âge - Moins de 34 ans - de 45 à 54 ans
- de 35 à 44 ans - 55 ans et plus

68 69

3. Avez-vous déjà suivi une formation à la direction d'école ?

1. oui 2. non

Si oui, indiquez le(s) lieu(x) et la ou les durée(s)

- Lieu(x)

- Durée(s)

70

4. Quelle fonction occupez-vous actuellement ?

Directeur

Directeur adjoint

71

1	2	3	4	2
1	2	3	4	5

5. Depuis combien d'années occupez-vous votre fonction actuelle ? ┌ ┌
 Nombre d'années _____ 6 7
6. Depuis combien d'années travaillez-vous à l'école où vous êtes actuellement ? ┌ ┌
 Nombre d'années _____ 8 9
7. L'école où vous travaillez est : ┌
 - un Lycée - un collège 10
8. Quelle est la taille approximative de votre école ? ┌
 200 et moins 401 à 600 801 à 1000 1501 à 2000 11
 201 à 400 601 à 800 1001 à 1500 plus de 2000
9. Votre école se trouve : ┌
 - dans la capitale - au chef lieu de sous-préfecture 12
 - au chef lieu du gouvernorat - au chef lieu de district
 - au chef lieu de préfecture
10. Votre école a-t-elle une association de parents d'élèves et amis de l'école ? ┌
 - oui - non 13

ENQUÊTE AUPRÈS DES ENSEIGNANTS

DANS LE CADRE D'UNE ANALYSE DES BESOINS DE FORMATION,
EN ADMINISTRATION DE L'ÉDUCATION, DES DIRECTEURS D'ÉCOLE
SECONDAIRE GÉNÉRALE PUBLIQUE DE LA GUINÉE

Questionnaire préparé

Par MILLIMOUNO Faya Lansana
Étudiant au doctorat en administration de l'éducation - Université de Montréal

Sous la direction de:

- M. DUPUIS Philippe, Ph.D. (Directeur de recherche)
- M. BRASSARD André, Ph.D. (Co-directeur),
Professeurs au Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation,
Université de Montréal

PREMIERE SECTION

Consignes

Les réponses aux questions de cette première section devraient:

- traduire vos convictions personnelles par rapport à ce qu'un directeur d'école devrait être capable de faire pour que l'école fonctionne bien,
- indiquer le plus sincèrement possible votre degré de maîtrise de chacune des compétences,
- tenir compte des caractéristiques particulières au milieu dans lequel vous travaillez,
- et indiquer vos attentes en regard des implications d'une formation éventuelle.

Six questions principales vous sont posées dans la section. Pour répondre aux deux premières qui vous sont posées ensemble, vous devez encrer le chiffre qui correspond, d'une part, à votre conviction (question 1), et d'autre part, à votre degré de maîtrise (question 2). La réponse à la troisième question est un choix et un classement de cinq compétences que vous trouvez les plus importantes dans votre contexte. Les réponses aux trois dernières questions sont vos opinions sur quelques sujets spécifiques.

Question 1:

Indiquez, pour chacune des compétences ci-dessous, le degré d'importance au regard du contexte dans lequel vous travaillez et de vos convictions sur ce qu'un directeur d'école devrait être capable de faire pour que l'école fonctionne bien.

Encerlez le chiffre correspondant à votre opinion selon l'échelle suivante:

1 = pas du tout important; 2 = peu important, 3 = important; 4 = très important

Question 2 :

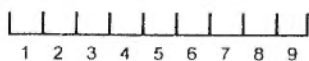
Selon vous, jusqu'à quel point maîtrisez-vous présentement chacune des vingt-quatre (24) compétences ?

Encerlez le chiffre correspondant à votre opinion selon l'échelle suivante:

1 = pas du tout maîtrisée; 2 = peu maîtrisée, 3 = bien maîtrisée; 4 = très bien maîtrisée

Pour répondre à ces deux premières questions, à partir de la page suivante, suivez l'exemple ci-après.

EXEMPLE	Importance(1)				Maîtrise(2)				Ne rien inscrire dans cette colonne
	Pas du tout important	Peu important	Important	Très important	Pas du tout maîtrisée	Peu maîtrisée	Bien maîtrisée	Très bien maîtrisée	
x. Communication verbale Présenter oralement et de façon claire des faits et des idées.	1	2	(3)	4	(1)	2	3	4	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 10 11
Concernant la première question (importance), la personne qui a répondu trouve cette compétence importante, c'est pourquoi elle a encerclé le chiffre 3.									
La personne qui a répondu a encerclé le chiffre 1 pour la question deux (maîtrise) parce qu'elle ne maîtrise pas du tout cette compétence.									



ITEMS	Importance(1)				Maîtrise(2)				Ne rien inscrire dans cette colonne	
	Pas du tout important	Peu important	Important	Très important	Pas du tout maîtrisée	Peu maîtrisée	Bien maîtrisée	Très bien maîtrisée		
1. Recueil et analyse des données Réunir les données nécessaires auprès de plusieurs sources et selon la démarche appropriée (étude de documents existants, enquête, entrevue, sondages, etc.), et en faire une analyse pertinente.	1	2	3	4	1	2	3	4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
									10	11
2. Résolution des problèmes Identifier les éléments centraux d'une problématique et en déterminer les causes possibles, rechercher un large éventail de solutions, décider et conduire à leur terme les actions entreprises.	1	2	3	4	1	2	3	4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
									12	13
3. Jugement Arriver à une conclusion "logique" basée sur l'information disponible, évaluer de façon critique les informations disponibles.	1	2	3	4	1	2	3	4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
									14	15
4. Organisation du pays, du système d'éducation et de leurs législations Connaître les institutions du pays, les lois, les politiques et les procédures qui concernent l'institution scolaire, et être capable de les appliquer.	1	2	3	4	1	2	3	4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
									16	17
5. Valeurs culturelles et philosophiques Connaître des valeurs véhiculées par la société et les attentes de celle-ci, et être capable d'en tenir compte dans son agir gestionnel.	1	2	3	4	1	2	3	4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
									18	19
6. Habiletés politiques Composer avec l'univers politique et s'assurer le soutien nécessaire à la réalisation des objectifs de son école.	1	2	3	4	1	2	3	4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
									20	21
7. Créativité Avoir un esprit d'initiative, générer et reconnaître des solutions innovatrices dans une situation potentiellement problématique, proposer des idées et des solutions nouvelles adaptées à la situation, et démontrer une originalité dans le choix des politiques et des procédures.	1	2	3	4	1	2	3	4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
									22	23

ITEMS	Importance(1)				Maîtrise(2)				Ne rien inscrire dans cette colonne			
	Pas du tout important	Peu important	Important	Très important	Pas du tout maîtrisée	Peu maîtrisée	Bien maîtrisée	Très bien maîtrisée				
8. Leadership Inspirer une visions et guider ses collaborateurs vers l'accomplissement d'une tâche, rallier son personnel à sa vision et aux objectifs à atteindre, interagir avec un groupe de façon effective,	1	2	3	4	1	2	3	4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	24	25
9. Sensibilité Percevoir les besoins et les soucis personnels des autres, avoir le tact nécessaire quand on a à faire avec des gens aux expériences différentes, faire face à des gens quand ils sont impliqués dans les problèmes émotifs.	1	2	3	4	1	2	3	4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	26	27
10. Gestion de soi Fonctionner sous pression en faisant face à de l'opposition, dominer le stress et rester soi-même quelles que soient les circonstances.	1	2	3	4	1	2	3	4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	28	29
11. Communication orale Présenter oralement et de façon claire des faits et des idées.	1	2	3	4	1	2	3	4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	30	31
12. Communication écrite Exprimer ses idées clairement par écrit, pouvoir écrire de façon convenable pour des auditeurs différents: enseignants, élèves, parents, etc.	1	2	3	4	1	2	3	4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	32	33
13. Motivation de l'équipe Encourager la participation et l'innovation, et récompenser efficacement les performances réalisées par chaque individu.	1	2	3	4	1	2	3	4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	34	35
14. Délégation Préciser l'autorité et la responsabilité qu'on délègue ainsi que les limites, fournir les éléments nécessaires (informations, politiques, ressources, etc.) à la réalisation des tâches déléguées, identifier les collaborateurs auxquels déléguer et le temps opportun, assurer un suivi et donner son avis sur les travaux délégués..	1	2	3	4	1	2	3	4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	36	37
15. Conduite de réunions Organiser, animer et gérer efficacement les différents types de réunions (discussions, négociation, information, etc.)	1	2	3	4	1	2	3	4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	38	39

ITEMS

ITEMS	Importance(1)				Maîtrise(2)				Ne rien inscrire dans cette colonne	
	Pas du tout important	Peu important	Important	Très important	Pas du tout maîtrisée	Peu maîtrisée	Bien maîtrisée	Très bien maîtrisée		
16. Relations avec l'environnement Être attentif à ses relations avec les parents - les leaders de la communauté, médias, etc., développer des relations avec le milieu, informer la communauté et susciter sa participation à la vie de l'école.	1	2	3	4	1	2	3	4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Gestion de l'information Utiliser les nouvelles technologies de gestion des informations (informatique), classer et utiliser efficacement les informations.	1	2	3	4	1	2	3	4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Planification et contrôle Définir des objectifs mesurables, prévoir et établir des priorités à court à moyen et à long terme, développer et gérer des projets éducatifs, élaborer des plans d'action et des programmes de travail, fixer les échéanciers de façon optimale et assurer le contrôle.	1	2	3	4	1	2	3	4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Gestion du changement Promouvoir et maîtriser des changements au sein de l'école, susciter la motivation des collaborateurs au changement, les aider à prendre conscience des phénomènes qui peuvent susciter la perception d'une nécessité de changement, les préparer à intégrer le changement et les habituer à vivre des situations de changement.	1	2	3	4	1	2	3	4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Gestion des ressources matérielles Organiser les services de soutien, faire assurer l'entretien et la maintenance des équipements (bâtiments, matériel, meubles, etc.), répartir les ressources matérielles, faire l'inventaire de matériels et gérer les stocks.	1	2	3	4	1	2	3	4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Gestion des ressources financières Élaborer un budget, le gérer et l'évaluer conformément aux règles de la gestion des finances publiques de l'État et de la budgétisation, établir un bilan - un état des résultats et un rapport financier.	1	2	3	4	1	2	3	4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Gestion des ressources humaines Utiliser de façon optimale le potentiel de ses ressources humaines, gérer des situations conflictuelles, établir des ententes claires sur le travail à accomplir, fournir au personnel l'aide et le soutien nécessaire à la réalisation de leurs tâches, encourager et stimuler le développement professionnel de son personnel, mobiliser le personnel le plus compétent, et superviser le travail des autres.	1	2	3	4	1	2	3	4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ITEMS

Importance(1) Maîtrise(2)

Pas du tout important					Pas du tout maîtrisée				
Peu important					Peu maîtrisée				
Important					Bien maîtrisée				
Très important					Très bien maîtrisée				

Ne rien inscrire dans cette colonne

1	2	3	4	1	2	3	4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
								54	55

23. Gestion des élèves

Gérer ou faire gérer adéquatement les différents dossiers des apprenants, analyser les besoins scolaires des élèves et de leurs familles, organiser la vie scolaire et parascolaire des élèves dans l'école, et leur apporter une aide individuelle, élaborer et appliquer un code de conduite, assurer la sécurité physique des élèves et les motiver.

1	2	3	4	1	2	3	4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
								56	57

24. Gestion de l'activité éducative

Créer un cadre favorable à l'enseignement et à l'apprentissage, développer et gérer les programmes d'études (leur conception, leur implantation, leur mise en oeuvre et leur évaluation) du milieu et des changements qui se produisent dans le milieu, encourager le perfectionnement des méthodes pédagogiques, établir et gérer les règlements scolaires, etc.

Autres compétences susceptibles d'être développées dans un programme de formation

1.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58	

2.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59	

Question 5 :

Selon vous, la gestion quotidienne dépend-elle beaucoup plus : (choisissez une des possibilités suivantes)

- d'une démarche rationnelle ou • de l'intuition du gestionnaire

Dans un cas comme dans l'autre, pourriez-vous donner vos raisons.

SECONDE SECTION

(S.V.P COCHEZ LA BONNE RÉPONSE)

1. Sexe: - Masculin - Féminin
2. Âge - Moins de 34 ans - de 45 à 54 ans
 - de 35 à 44 ans - 55 ans et plus
3. Dans quel corps êtes-vous actuellement ?
 - Professeur de collège - Professeur de lycée

66

67

68

69

4. Depuis combien d'années êtes-vous dans l'enseignement?

Nombre d'années _____

70

5. L'école où vous travaillez est :

Un Lycée

Un collège

71

6. Avez-vous déjà occupé les fonctions de directeur d'école ?

Oui

Non

72

Si oui, pendant combien de temps ?

Nombre d'années _____

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

7. Avez-vous déjà suivi une formation à la direction d'école ?

Oui

Non

6

Si oui, indiquez le(s) lieu(x) et la ou les durée(s)

- Lieu(x)

- Durée(s)

**ENQUÊTE AUPRÈS DES SUPÉRIEURS
AUX DIRECTEURS D'ÉCOLE**

DANS LE CADRE D'UNE ANALYSE DES BESOINS DE FORMATION,
EN ADMINISTRATION DE L'ÉDUCATION, DES DIRECTEURS D'ÉCOLE
SECONDAIRE GÉNÉRALE PUBLIQUE DE LA GUINÉE

Questionnaire préparé

Par MILLIMOULO Faya Lansana
Étudiant au doctorat en administration de l'éducation - Université de Montréal

Sous la direction de:

- M. DUPUIS Philippe, Ph.D. (Directeur de recherche)
- M. BRASSARD André, Ph.D. (Co-directeur),
Professeurs au Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation,
Université de Montréal

PREMIERE SECTION

Consignes

Les réponses aux questions de cette première section devraient:

- tenir compte de la situation actuelle du système d'éducation de Guinée,
- traduire vos convictions personnelles quant à sa situation future et par rapport à ce qu'un directeur d'école secondaire devrait être capable de faire pour que l'école fonctionne bien,
- et indiquer vos attentes en regard des implications d'une formation éventuelle.

Cinq questions principales vous sont posées dans la section. Pour répondre à la première, vous devez encrer le chiffre qui correspond à votre conviction. La réponse à la deuxième question est un choix et un classement de cinq compétences que vous trouvez les plus importantes pour un directeur d'école secondaire générale publique actuelle de la Guinée. Les réponses aux trois dernières questions sont vos opinions sur quelques sujets spécifiques.

Question 1:

Si vous aviez à nommer (ou à proposer) un directeur d'école secondaire générale publique actuelle de la Guinée, jusqu'à quel point aimeriez-vous que la personne présumée possède chacune des compétences suivantes?

Encerlez le chiffre correspondant à votre opinion selon l'échelle suivante:

1 = pas du tout important; **2** = peu important, **3** = important; **4** = très important

Pour répondre à cette première question, à partir de la page suivante, suivez l'exemple ci-après.

EXEMPLE	Importance				Ne rien inscrire dans cette colonne
	Pas du tout important	Peu important	Important	Très important	
x. Communication verbale Présenter oralement et de façon claire des faits et des idées.	1	2	3	④	<input type="checkbox"/> 10
La personne qui a répondu trouve cette compétence très importante, c'est pourquoi elle a encrerlé le chiffre 4.					

1	2	3	4	5	6	7	8	9	

ITEMS

ITEMS	Importance				Ne rien inscrire dans cette colonne
	Pas du tout important	Peu important	Important	Très important	
1. Recueil et analyse des données Réunir les données nécessaires auprès de plusieurs sources et selon la démarche appropriée (étude de documents existants, enquête, entrevue, sondages, etc.), et en faire une analyse pertinente.	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> 10
2. Résolution des problèmes Identifier les éléments centraux d'une problématique et en déterminer les causes possibles, rechercher un large éventail de solutions, décider et conduire à leur terme les actions entreprises.	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> 11
3. Jugement Arriver à une conclusion "logique" basée sur l'information disponible, évaluer de façon critique les informations disponibles.	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> 12
4. Organisation du pays, du système d'éducation et de leurs législations Connaître les institutions du pays, les lois, les politiques et les procédures qui concernent l'institution scolaire, et être capable de les appliquer.	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> 13
5. Valeurs culturelles et philosophiques Connaître des valeurs véhiculées par la société et les attentes de celle-ci, et être capable d'en tenir compte dans son agir gestionnel.	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> 14
6. Habilités politiques Composer avec l'univers politique et s'assurer le soutien nécessaire à la réalisation des objectifs de son école.	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> 15
7. Créativité Avoir un esprit d'initiative, générer et reconnaître des solutions innovatrices dans une situation potentiellement problématique, proposer des idées et des solutions nouvelles adaptées à la situation, et démontrer une originalité dans le choix des politiques et des procédures.	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> 16

ITEMS	Importance				Ne rien inscrire dans cette colonne
	Pas du tout important	Peu important	Important	Très important	
8. Leadership Inspirer une visions et guider ses collaborateurs vers l'accomplissement d'une tâche, rallier son personnel à sa vision et aux objectifs à atteindre, interagir avec un groupe de façon effective,	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> 17
9. Sensibilité Percevoir les besoins et les soucis personnels des autres, avoir le tact nécessaire quand on a à faire avec des gens aux expériences différentes, faire face à des gens quand ils sont impliqués dans les problèmes émotifs.	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> 18
10. Gestion de soi Fonctionner sous pression en faisant face à de l'opposition, dominer le stress et rester soi-même quelles que soient les circonstances.	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> 19
11. Communication orale Présenter oralement et de façon claire des faits et des idées.	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> 20
12. Communication écrite Exprimer ses idées clairement par écrit, pouvoir écrire de façon convenable pour des auditeurs différents: enseignants, élèves, parents, etc.	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> 21
13. Motivation de l'équipe Encourager la participation et l'innovation, et récompenser efficacement les performances réalisées par chaque individu.	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> 22
14. Délégation Préciser l'autorité et la responsabilité qu'on délègue ainsi que les limites, fournir les éléments nécessaires (informations, politiques, ressources, etc.) à la réalisation des tâches déléguées, identifier les collaborateurs auxquels déléguer et le temps opportun, assurer un suivi et donner son avis sur les travaux délégués..	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> 23
15. Conduite de réunions Organiser, animer et gérer efficacement les différents types de réunions (discussions, négociation, information, etc.)	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> 24

ITEMS	Importance				Ne rien inscrire dans cette colonne
	Pas du tout important	Peu important	Important	Très important	
16. Relations avec l'environnement Être attentif à ses relations avec les parents - les leaders de la communauté, médias, etc., développer des relations avec le milieu, informer la communauté et susciter sa participation à la vie de l'école.	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> 25
17. Gestion de l'information Utiliser les nouvelles technologies de gestion des informations (informatique), classer et utiliser efficacement les informations.	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> 26
18. Planification et contrôle Définir des objectifs mesurables, prévoir et établir des priorités à court à moyen et à long terme, développer et gérer des projets éducatifs, élaborer des plans d'action et des programmes de travail, fixer les échéanciers de façon optimale et assurer le contrôle.	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> 27
19. Gestion du changement Promouvoir et maîtriser des changements au sein de l'école, susciter la motivation des collaborateurs au changement, les aider à prendre conscience des phénomènes qui peuvent susciter la perception d'une nécessité de changement, les préparer à intégrer le changement et les habituer à vivre des situations de changement.	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> 28
20. Gestion des ressources matérielles Organiser les services de soutien, faire assurer l'entretien et la maintenance des équipements (bâtiments, matériel, meubles, etc.), répartir les ressources matérielles, faire l'inventaire de matériels et gérer les stocks.	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> 29
21. Gestion des ressources financières Élaborer un budget, le gérer et l'évaluer conformément aux règles de la gestion des finances publiques de l'État et de la budgétisation, établir un bilan - un état des résultats et un rapport financier.	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> 30
22. Gestion des ressources humaines Utiliser de façon optimale le potentiel de ses ressources humaines, gérer des situations conflictuelles, établir des ententes claires sur le travail à accomplir, fournir au personnel l'aide et le soutien nécessaire à la réalisation de leurs tâches, encourager et stimuler le développement professionnel de son personnel, mobiliser le personnel le plus compétent, et superviser le travail des autres.	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> 31
23. Gestion des élèves Gérer ou faire gérer adéquatement les différents dossiers des apprenants, analyser les besoins scolaires des élèves et de leurs familles, organiser la vie scolaire et parascolaire des élèves dans l'école, et leur apporter une aide individuelle, élaborer et appliquer un code de conduite, assurer la sécurité physique des élèves et les motiver.	1	2	3	4	<input type="checkbox"/> 32

ITEMS

Importance

Ne rien inscrire dans cette colonne

Pas du tout important
Peu important
Important
Très important

24. Gestion de l'activité éducative

Créer un cadre favorable à l'enseignement et à l'apprentissage, développer et gérer les programmes d'études (leur conception, leur implantation, leur mise en oeuvre et leur évaluation) du milieu et des changements qui se produisent dans le milieu, encourager le perfectionnement des méthodes pédagogiques, établir et gérer les règlements scolaires, etc.

1 2 3 4

33

Autres compétences susceptibles d'être développées dans un programme de formation

1.

34

2.

35

Question 2 :

Des vingt-quatre compétences ci-dessus, choisissez les cinq que vous jugez les plus importantes pour quelqu'un qui exerce dans votre milieu et classez les de 1 à 5 selon l'importance que vous leur accordez.

De la plus importante à la moins importante:

1. No de l'énoncé _____

Titre

36

2. No de l'énoncé _____

Titre

37

3. No de l'énoncé _____

Titre

38

4. No de l'énoncé _____

Titre

39

5. No de l'énoncé _____

Titre

40

Grille d'entrevue

1. - Quels sont les sentiments que la lecture du questionnaire que vous venez de compléter a suscité en vous?

- La lecture a-t-elle suscité des questions?

- Avez-vous des objections à faire?

- Y a-t-il des points (présents ou pas dans le questionnaire) sur lesquels vous souhaiteriez insister?

2. - Quels sont, d'après vous, les principaux domaines dans lesquels un directeur devrait nécessairement être compétent pour exercer ses fonctions?

3. - Qu'est ce qui justifie la pertinence de chacun de ces domaines de compétences dans votre contexte?

4. - Pensez-vous que l'exercice de ces compétences requiert une formation académique particulière pour le directeur d'école?

- Pourquoi pensez-vous qu'une formation académique était nécessaire?

- Ou pourquoi pensez-vous qu'aucune formation académique particulière n'est pas nécessaire?

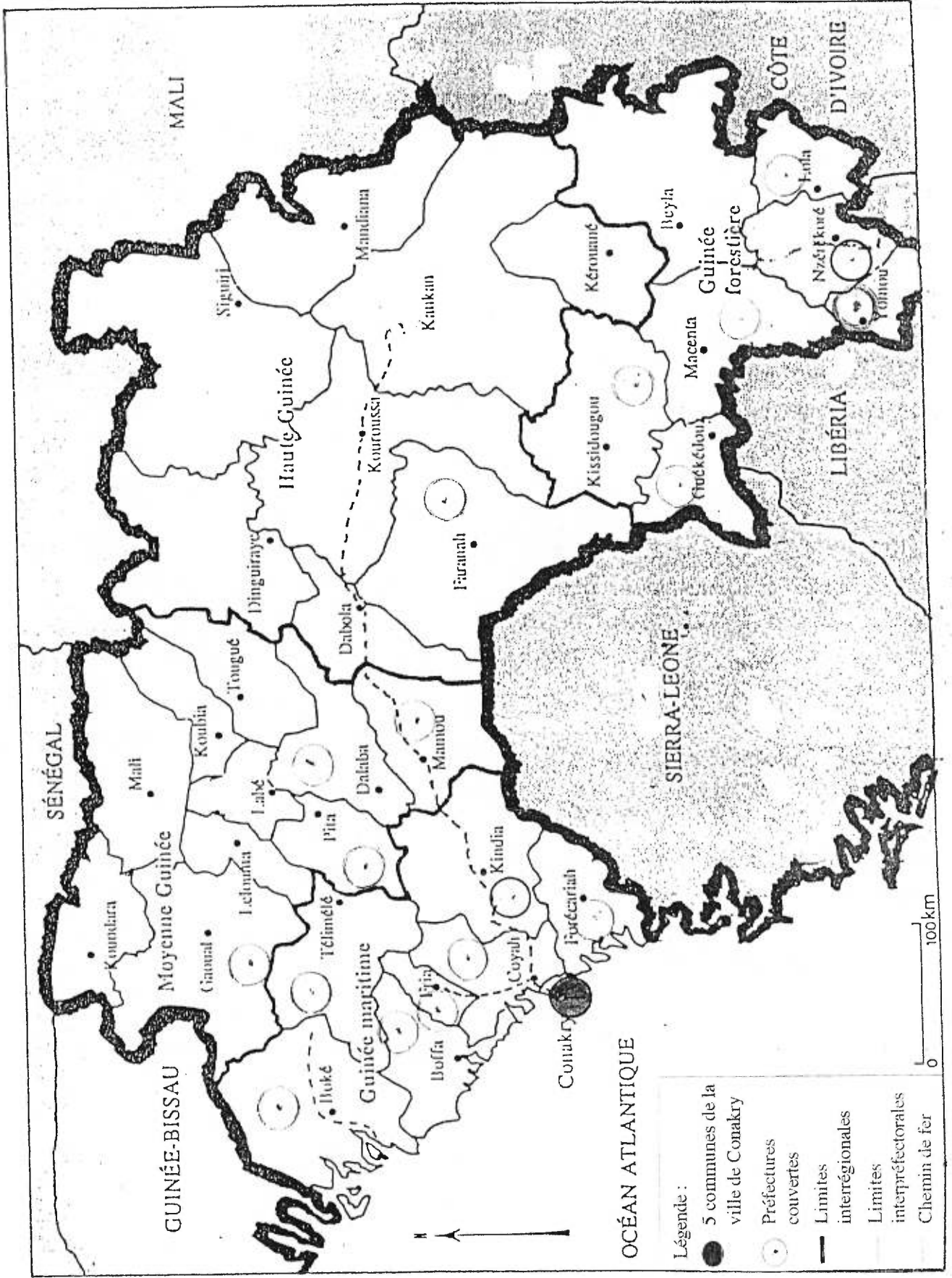
- Y a-t-il d'autres moyens qu'on peut utiliser pour conférer ces compétences au directeur d'école?

5. - Le directeur d'école possède-t-il des pouvoirs et des responsabilités propres? Si oui quels sont ces pouvoirs? quelles ces responsabilités?

6. - Qu'est ce qui, dans la vie de l'école, ne devrait pas relever de la responsabilité de la direction d'école?

Annexe IV
Carte de la Guinée

Carte de la Guinée



Annexe V
Grilles de saisie des données

TABLEAU I

**Grille des données relatives au degré
d'importance et de maîtrise des compétences**

No Répondts	Compétences (D, A, E, IP)											
	1D	....	24D	1A	....	24A	1E	...	1IP	...	Age	...
1	2	3	4	1	2	2	1	1	2	3	2	1
2	4	4	3	3	2	1	1	2	4	8	1	1
3	3	1	4	1	2	2	2	-1	6	-1	3	1
.	4	2	3	1	1	2	3	1	12	2	4	2

Légende:

D = situation désirée

A = situation actuelle

E = écart

IP = indice de priorité

TABLEAU II

**Grille des données relatives aux compétences
choisies comme étant les plus importantes**

No Répondants	Compétences									
	1	2	3	4	.....	24	Age	Zone	...	
1	0	1	2	5	3	4	1	1		
2	3	0	5	4	1	2	4	2		
3	5	2	3	1	4	0	3	4		

Annexe VI

Distribution de fréquences sur l'importance et la maîtrise des compétences

TABLEAU III
Compétences jugées, en moyenne, très importantes

		Ensemble des participants	
		Fréquences	Pourcentage
Q2	Pas du tout import.	3	0,7
	Peu important	10	2,4
	Important	157	37,7
	Très important	246	59,1
Q4	Pas du tout import.	1	0,2
	Peu important	8	1,9
	Important	61	14,7
	Très important	346	83,2
Q12	Pas du tout import.	2	0,5
	Peu important	13	3,1
	Important	116	27,9
	Très important	285	68,5
Q13	Pas du tout import.	2	0,5
	Peu important	16	3,8
	Important	180	43,3
	Très important	218	52,4
Q16	Pas du tout import.	0	0,0
	Peu important	12	2,9
	Important	115	27,6
	Très important	289	69,5
Q18	Pas du tout import.	1	0,2
	Peu important	11	2,6
	Important	156	37,5
	Très important	248	59,6
Q20	Pas du tout import.	1	0,2
	Peu important	13	3,1
	Important	153	36,8
	Très important	249	59,9
Q23	Pas du tout import.	0	0,0
	Peu important	8	1,9
	Important	87	20,9
	Très important	321	77,2
Q24	Pas du tout import.	0	0,0
	Peu important	8	1,9
	Important	110	26,4
	Très important	298	71,6

TABLEAU IV
Compétences jugées, en moyenne, importantes

		Ensemble des participants	
		Fréquences	Pourcentage
Q1	Pas du tout import.	2	0,5
	Peu important	31	7,5
	Important	241	57,9
	Très important	142	34,1
Q3	Pas du tout import.	4	0,9
	Peu important	34	8,2
	Important	223	53,6
	Très important	155	37,3
Q5	Pas du tout import.	14	3,4
	Peu important	71	17,1
	Important	219	52,6
	Très important	112	26,9
Q8	Pas du tout import.	13	3,1
	Peu important	27	6,5
	Important	138	33,2
	Très important	238	57,2
Q9	Pas du tout import.	47	11,3
	Peu important	92	22,1
	Important	151	36,3
	Très important	126	30,3
Q10	Pas du tout import.	20	4,8
	Peu important	32	7,7
	Important	147	35,3
	Très important	217	52,2
Q11	Pas du tout import.	7	1,7
	Peu important	27	6,5
	Important	162	38,9
	Très important	220	52,9
Q14	Pas du tout import.	9	2,2
	Peu important	62	14,9
	Important	209	50,2
	Très important	136	32,7

		Ensemble des participants	
		Fréquences	Pourcentage
Q15	Pas du tout import.	10	2,4
	Peu important	37	8,9
	Important	167	40,1
	Très important	202	48,6
Q17	Pas du tout import.	14	3,4
	Peu important	45	10,8
	Important	208	50,0
	Très important	149	35,8
Q19	Pas du tout import.	23	5,5
	Peu important	69	16,6
	Important	175	42,1
	Très important	149	35,8
Q21	Pas du tout import.	19	4,6
	Peu important	47	11,3
	Important	136	32,7
	Très important	214	51,4
Q22	Pas du tout import.	28	4,6
	Peu important	92	22,1
	Important	87	20,9
	Très important	209	50,2

TABLEAU V
Compétences jugées, en moyenne, peu importantes

		Ensemble des participants	
		Fréquences	Pourcentage
Q6	Pas du tout import.	78	18,8
	Peu important	160	38,5
	Important	135	32,5
	Très important	43	10,3
Q7	Pas du tout import.	96	23,1
	Peu important	229	55,0
	Important	71	17,1
	Très important	20	4,8

TABLEAU VI
Comparaison entre les trois groupes
sur l'importance des compétences

Compétences		Supérieurs		Enseignants		Directeurs	
		F	%	F	%	F	%
Q1	PT important	0	0,0	1	0,7	1	0,4
	Peu important	4	10,0	11	7,4	16	7,0
	Important	20	50,0	85	57,0	136	59,9
	Très important	16	40,0	52	34,9	74	32,6
Q2	PT important	0	0,0	2	1,3	1	0,4
	Peu important	0	0,0	5	3,4	5	2,2
	Important	14	35,0	56	37,6	87	59,9
	Très important	26	65,0	86	57,7	134	32,6
Q3	PT important	1	2,5	0	0,0	3	1,3
	Peu important	3	7,5	13	8,7	18	7,9
	Important	20	50,0	82	55,0	121	53,3
	Très important	16	40,0	54	36,3	85	37,4
Q4	PT important	0	0,0	1	0,7	0	0,0
	Peu important	2	5,0	4	2,7	2	0,9
	Important	4	10,0	18	12,1	39	17,2
	Très important	34	85,0	126	84,6	186	81,9
Q5	PT important	8	20,0	2	1,3	4	1,8
	Peu important	17	42,5	24	16,1	30	13,2
	Important	12	30,0	85	57,0	122	53,7
	Très important	3	7,5	38	25,5	71	31,3
Q6	PT important	9	22,5	21	14,1	48	21,1
	Peu important	23	57,5	54	36,2	83	36,6
	Important	8	20,0	60	40,3	67	29,3
	Très important	0	0,0	14	9,4	29	12,8
Q7	PT important	9	22,5	52	34,9	36	15,9
	Peu important	21	52,5	69	46,3	139	61,2
	Important	8	20,0	26	17,4	36	15,9
	Très important	2	5,0	2	1,3	16	7,0
Q8	PT important	0	0,0	7	4,7	6	2,6
	Peu important	1	2,5	9	6,0	17	7,5
	Important	10	25,0	53	35,6	75	33,8
	Très important	29	72,5	80	53,7	129	56,8

Compétences		Supérieurs		Enseignants		Directeurs	
		f	%	f	%	f	%
Q9	PT important	1	2,5	1	0,7	45	19,8
	Peu important	1	2,5	12	8,1	79	34,6
	Important	20	50,0	57	38,3	74	32,6
	Très important	18	45,0	79	53,9	29	12,8
Q10	PT important	1	2,5	8	5,4	11	4,8
	Peu important	3	7,5	11	7,4	18	7,9
	Important	20	50,0	52	34,9	75	39,6
	Très important	16	40,0	80	53,7	123	54,2
Q11	PT important	0	0,0	1	0,7	6	2,6
	Peu important	0	0,0	10	6,7	17	7,5
	Important	14	35,0	58	38,9	90	39,6
	Très important	26	65,0	80	53,7	114	50,2
Q12	PT important	0	0,0	0	0,0	2	0,9
	Peu important	1	2,5	5	3,4	7	3,1
	Important	8	20,0	51	34,2	57	25,1
	Très important	31	77,5	93	62,4	161	70,9
Q13	PT important	0	0,0	0	0,0	2	0,9
	Peu important	2	5,0	7	4,7	7	3,1
	Important	23	57,5	61	40,9	96	42,3
	Très important	15	37,5	81	54,4	122	53,7
Q14	PT important	0	0,0	4	2,7	5	2,2
	Peu important	6	15,0	18	12,1	38	4,0
	Important	16	40,0	83	55,7	110	48,5
	Très important	18	45,0	44	29,5	74	32,6
Q15	PT important	7	17,5	1	0,7	2	0,9
	Peu important	25	62,5	3	2,0	9	4,0
	Important	8	20,0	63	42,3	96	42,3
	Très important	0	0,0	82	55,0	120	52,9
Q16	PT important	0	0,0	0	0,0	0	0,0
	Peu important	1	2,5	3	2,0	8	3,5
	Important	10	25,0	48	32,2	57	25,1
	Très important	29	72,5	98	65,8	162	71,4
Q17	PT important	2	5,0	6	4,0	6	2,6
	Peu important	9	22,5	20	13,4	16	3,5
	Important	23	57,0	67	45,0	118	52,0
	Très important	6	15,0	56	37,6	87	38,3

Compétences		Supérieurs		Enseignants		Directeurs	
		f	%	f	%	f	%
Q18	PT important	0	0,0	0	0,0	1	0,4
	Peu important	1	2,5	3	2,0	7	3,1
	Important	8	20,0	57	38,3	91	40,1
	Très important	31	77,5	89	59,7	128	56,4
Q19	PT important	10	25,0	10	6,7	3	1,3
	Peu important	23	57,5	34	22,8	12	5,3
	Important	7	17,5	68	45,6	100	44,1
	Très important	0	0,0	37	24,8	112	49,3
Q20	PT important	0	0,0	1	0,7	0	0,0
	Peu important	2	5,0	5	3,4	7	2,6
	Important	17	42,5	50	33,6	86	37,9
	Très important	21	52,5	93	62,4	135	59,5
Q21	PT important	9	22,5	5	3,4	5	2,2
	Peu important	21	52,5	68	4,0	20	8,8
	Important	10	25,0	51	34,2	75	33,0
	Très important	0	0,0	87	58,4	127	55,9
Q22	PT important	0	0,0	28	18,8	0	0,0
	Peu important	4	10,0	88	59,1	0	0,0
	Important	5	12,5	31	20,8	51	22,5
	Très important	31	77,5	2	1,3	176	77,5
Q23	PT important	0	0,0	0	0,0	0	0,0
	Peu important	2	5,0	4	2,7	2	0,9
	Important	9	22,5	34	22,8	44	19,4
	Très important	29	72,5	111	74,5	181	79,7
Q24	PT important	0	0,0	0	0,0	0	0,0
	Peu important	1	2,5	4	2,7	3	1,3
	Important	10	25,0	39	26,2	61	26,9
	Très important	29	72,5	106	71,1	163	71,8

TABLEAU VII
Compétences déclarées, en moyenne, peu maîtrisées

		Enseignants et directeurs d'école	
		Fréquences	Pourcentage
Q1	Pas du maîtrisée	57	15,2
	Peu maîtrisée	168	44,7
	Maîtrisée	133	35,4
	Très bien maîtrisée	18	4,8
Q5	Pas du maîtrisée	62	16,5
	Peu maîtrisée	172	45,7
	Maîtrisée	112	29,8
	Très bien maîtrisée	30	8,0
Q6	Pas du maîtrisée	72	18,6
	Peu maîtrisée	152	39,3
	Maîtrisée	119	30,8
	Très bien maîtrisée	33	8,5
Q14	Pas du maîtrisée	57	15,2
	Peu maîtrisée	152	40,4
	Maîtrisée	133	35,4
	Très bien maîtrisée	34	9,7
Q17	Pas du maîtrisée	219	58,2
	Peu maîtrisée	105	27,9
	Maîtrisée	46	12,2
	Très bien maîtrisée	6	1,6
Q18	Pas du maîtrisée	92	24,5
	Peu maîtrisée	167	44,4
	Maîtrisée	92	24,5
	Très bien maîtrisée	25	6,6
Q19	Pas du maîtrisée	79	21,0
	Peu maîtrisée	141	37,5
	Maîtrisée	127	33,8
	Très bien maîtrisée	29	7,7
Q21	Pas du maîtrisée	157	41,8
	Peu maîtrisée	139	37,0
	bien maîtrisée	57	15,2
	Très bien maîtrisée	23	6,1

TABLEAU VIII
Compétences déclarées, en moyenne, bien maîtrisées

		Enseignants et directeurs d'école	
		Fréquences	Pourcentage
Q2	Pas du maîtrisée	45	12,0
	Peu maîtrisée	134	35,6
	Maîtrisée	164	43,6
	Très bien maîtrisée	33	8,8
Q3	Pas du maîtrisée	30	8,0
	Peu maîtrisée	136	36,2
	Maîtrisée	171	45,5
	Très bien maîtrisée	39	10,4
Q4	Pas du maîtrisée	35	9,3
	Peu maîtrisée	153	40,7
	Maîtrisée	136	35,9
	Très bien maîtrisée	53	14,1
Q7	Pas du maîtrisée	45	12,0
	Peu maîtrisée	135	35,9
	Maîtrisée	149	39,6
	Très bien maîtrisée	47	12,5
Q13	Pas du maîtrisée	50	13,3
	Peu maîtrisée	130	34,6
	Maîtrisée	148	39,4
	Très bien maîtrisée	48	12,8
Q16	Pas du maîtrisée	37	9,8
	Peu maîtrisée	138	37,0
	Maîtrisée	156	41,5
	Très bien maîtrisée	44	11,7
Q8	Pas du maîtrisée	50	13,3
	Peu maîtrisée	105	27,9
	Maîtrisée	166	44,1
	Très bien maîtrisée	55	14,1
Q9	Pas du maîtrisée	28	7,4
	Peu maîtrisée	118	31,4
	Maîtrisée	150	39,9
	Très bien maîtrisée	80	21,3

		Enseignants et directeurs d'école	
		Fréquences	Pourcentage
Q10	Pas du maîtrisée	48	12,8
	Peu maîtrisée	111	29,5
	Maîtrisée	151	40,5
	Très bien maîtrisée	66	17,6
Q11	Pas du maîtrisée	16	4,3
	Peu maîtrisée	93	24,7
	Maîtrisée	190	50,5
	Très bien maîtrisée	77	20,5
Q12	Pas du maîtrisée	15	4,0
	Peu maîtrisée	85	22,6
	bien maîtrisée	196	52,1
	Très bien maîtrisée	80	21,3
Q15	Pas du maîtrisée	27	7,2
	Peu maîtrisée	105	27,9
	Maîtrisée	173	46,9
	Très bien maîtrisée	71	18,9
Q20	Pas du maîtrisée	46	12,2
	Peu maîtrisée	118	31,4
	Maîtrisée	159	42,3
	Très bien maîtrisée	53	14,1
Q22	Pas du maîtrisée	45	12,0
	Peu maîtrisée	116	30,9
	Maîtrisée	167	44,4
	Très bien maîtrisée	48	12,8
Q23	Pas du maîtrisée	33	8,8
	Peu maîtrisée	137	36,4
	bien maîtrisée	158	42,0
	Très bien maîtrisée	48	12,8
Q24	Pas du maîtrisée	38	10,1
	Peu maîtrisée	153	40,7
	bien maîtrisée	149	39,6
	Très bien maîtrisée	36	9,6

TABLEAU IX
Maîtrise déclarées des compétences
selon le groupe (enseignants et directeurs)

		Groupe			
		Enseignants		Directeurs	
		Fréquence	%	Fréquence	%
Q1	P/PTM	94	63,0	131	57,8
	B/TBM	55	36,9	93	42,2
Q2	P/PTM	76	41,0	103	44,4
	B/TBM	73	49,0	124	55,6
Q3	P/PTM	72	48,4	103	41,4
	B/TBM	66	44,3	105	58,6
Q4	P/PTM	79	53,0	109	48,0
	B/TBM	70	47,0	118	52,0
Q5	P/PTM	98	65,8	136	60,0
	B/TBM	51	34,2	92	40,0
Q6	P/PTM	101	67,7	123	55,0
	B/TBM	48	32,3	104	45,0
Q7	P/PTM	77	51,7	103	45,4
	B/TBM	72	48,3	124	54,6
Q8	P/PTM	78	52,4	77	33,9
	B/TBM	71	47,6	150	66,1
Q9	P/PTM	64	43,0	82	36,0
	B/TBM	61	57,0	145	64,0
Q10	P/PTM	67	44,9	92	40,5
	B/TBM	82	55,1	135	59,5
Q11	P/PTM	41	27,6	68	30,0
	B/TBM	108	72,4	115	70,0
Q12	P/PTM	46	30,8	54	23,8
	B/TBM	103	69,2	173	76,2
Q13	P/PTM	77	51,7	103	45,4
	B/TBM	72	48,3	124	54,6

		Groupe			
		Enseignants		Directeurs	
		Fréquence	%	Fréquence	%
Q14	P/PTM	90	60,4	119	52,5
	B/TBM	59	39,6	108	47,5
Q15	P/PTM	60	40,3	72	31,7
	B/TBM	89	59,7	153	68,2
Q16	P/PTM	70	46,9	101	44,5
	B/TBM	79	53,1	126	55,5
Q17	P/PTM	129	86,6	175	85,9
	B/TBM	20	13,4	32	14,1
Q18	P/PTM	106	71,2	153	67,4
	B/TBM	43	28,8	74	32,6
Q19	P/PTM	97	65,1	123	54,1
	B/TBM	52	34,9	104	45,9
Q20	P/PTM	66	44,3	98	43,1
	B/TBM	83	55,7	129	56,8
Q21	P/PTM	122	81,9	174	76,6
	B/TBM	27	18,1	43	23,3
Q22	P/PTM	69	46,3	92	40,5
	B/TBM	80	53,7	135	59,5
Q23	P/PTM	77	51,7	93	41,0
	B/TBM	72	48,3	134	59,0
Q24	P/PTM	89	59,7	102	44,9
	B/TBM	60	40,2	125	55,1

Annexe VII
Importance accordée et la maîtrise déclarée des compétences par rapport aux
caractéristiques des participants

Tableau X
Importance des compétences selon la région des participant

Compétences	Conakry	BG	MG	HG	GF	Autre	(X ² /P)
1 Peu et pas important	5	12	4	6	5	1	1,75
Important et très important	79	128	46	46	74	10	0,88
2 Peu et pas important	2	6	-	3	2	-	4,04
Important et très important	82	134	50	49	77	11	0,54
3 Peu et pas important	5	15	5	4	8	1	1,71
Important et très important	79	125	45	48	71	10	0,89
4 Peu et pas important	2	3	1	1	1	1	2,83
Important et très important	82	137	49	51	78	10	0,73
5 Peu et pas important	15	33	9	9	16	3	2,00
Important et très important	69	107	41	43	63	8	0,85
6 Peu et pas important	43	75	35	24	54	7	12,13
Important et très important	41	65	15	28	25	4	0,03
7 Peu et pas important	64	113	44	36	63	6	9,76
Important et très important	20	27	6	16	16	5	0,08
8 Peu et pas important	7	18	-	6	9	-	8,85
Important et très important	77	122	50	46	70	11	0,09
9 Peu et pas important	8	48	27	22	34	-	41,78
Important et très important	76	92	23	30	45	11	0,00
10 Peu et pas important	9	21	4	6	11	1	2,28
Important et très important	75	119	46	46	68	10	0,81
11 Peu et pas important	8	13	5	3	5	-	2,39
Important et très important	76	127	45	49	74	11	0,79
12 Peu et pas important	2	6	-	4	3	-	5,34
Important et très important	82	134	50	48	76	11	0,38
13 Peu et pas important	-	9	1	1	6	1	9,31
Important et très important	84	131	49	51	73	10	0,10
14 Peu et pas important	11	21	10	11	16	2	9,13
Important et très important	73	119	40	41	63	9	0,10
15 Peu et pas important	6	14	6	4	7	9	6,42
Important et très important	78	126	44	48	72	2	0,16
16 Peu et pas important	3	4	2	-	3	-	2,47
Important et très important	81	136	48	52	76	11	0,78
17 Peu et pas important	9	24	7	5	11	3	4,28
Important et très important	75	116	43	47	68	8	0,51
18 Peu et pas important	-	6	1	-	4	1	8,01
Important et très important	84	134	49	52	75	10	0,11
19 Peu et pas important	10	29	13	17	15	8	25,87
Important et très important	74	111	37	35	64	3	0,00
20 Peu et pas important	5	6	-	1	2	-	4,72
Important et très important	79	134	50	51	77	11	0,45
21 Peu et pas important	11	25	6	5	9	8	5,00
Important et très important	73	115	44	47	70	3	0,25
22 Peu et pas important	31	38	12	18	19	2	5,77
Important et très important	53	102	38	34	60	9	0,33
23 Peu et pas important	3	1	2	-	2	-	4,83
Important et très important	81	139	48	52	77	11	0,44
24 Peu et pas important	1	1	1	2	3	-	4,03
Important et très important	83	139	49	50	76	11	0,54

Tableau XI
Importance des compétences selon la fonction des supérieurs

Compétences	DCE	DPE	IRE	Autre	X ² /P
1 Peu et pas important	1	1	-	2	2,43
Important et très important	4	17	6	9	0,48
2 Peu et pas important	-	-	-	-	-,--
Important et très important	5	18	6	11	-,--
3 Peu et pas important	1	2	-	1	1,26
Important et très important	4	16	6	10	0,74
4 Peu et pas important	-	1	-	1	0,98
Important et très important	5	17	6	10	0,81
5 Peu et pas important	5	11	6	3	10,43
Important et très important	-	7	-	8	0,00
6 Peu et pas important	5	14	5	8	1,71
Important et très important	-	4	1	3	0,63
7 Peu et pas important P/PTI	5	18	3	4	18,91
Important et très important	-	-	3	7	0,00
8 Peu et pas important	-	1	-	-	1,74
Important et très important	5	17	6	11	0,48
9 Peu et pas important	1	-	1	-	5,61
Important et très important	4	18	5	11	0,13
10 Peu et pas important	2	1	-	1	6,07
Important et très important	3	17	6	10	0,11
11 Peu et pas important	-	-	-	-	-,--
Important et très important	5	18	6	11	-,--
12 Peu et pas important	1	-	-	1	7,18
Important et très important	4	18	6	11	0,07
13 Peu et pas important	-	-	1	1	3,32
Important et très important	5	18	5	10	0,34
14 Peu et pas important	2	1	1	2	3,81
Important et très important	3	17	5	9	0,28
15 Peu et pas important	4	14	5	9	0,12
Important et très important	1	4	1	2	0,99
16 Peu et pas important	-	1	-	-	1,25
Important et très important	5	17	6	11	0,74
17 Peu et pas important	1	5	1	4	0,93
Important et très important	4	13	5	7	0,82
18 Peu et pas important	-	-	-	1	2,70
Important et très important	5	18	6	10	0,44
19 Peu et pas important	5	13	5	10	2,92
Important et très important	-	5	1	1	0,40
20 Peu et pas important	1	1	-	-	1,71
Important et très important	4	17	6	11	0,63
21 Peu et pas important	5	13	4	8	1,99
Important et très important	-	5	2	3	0,57
22 Peu et pas important	1	1	-	2	2,43
Important et très important	4	17	6	9	0,49
23 Peu et pas important	1	-	-	1	4,02
Important et très important	4	18	6	10	0,26
24 Peu et pas important	-	-	-	1	2,70
Important et très important	5	18	6	10	0,44

Tableau XII
 Importance des compétences selon l'expérience des enseignants dans la
 direction d'école

Compétences	Oui	Non	χ^2/P
1 Peu et pas important	4	8	0,43
limportant et très important	59	78	0,51
2 Peu et pas important	3	4	0,00
limportant et très important	60	82	0,97
3 Peu pas important	4	9	3,05
Important et très important	59	77	0,20
4 Peu et pas important	1	4	1,05
limportant et très important	62	82	0,31
5 Peu et pas important	8	9	1,15
limportant et très important	55	77	0,33
6 Peu et pas important	34	41	3,12
limportant et très important	29	45	0,22
7 Peu pas important	49	72	0,84
Important et très important	14	14	0,36
8 Peu et pas important	4	12	2,19
limportant et très important	59	74	0,14
9 Peu et pas important	--	13	10,43
limportant et très important	63	73	0,00
10 Peu et pas important	6	13	1,02
limportant et très important	57	73	0,31
11 Peu pas important	6	5	0,73
Important et très important	57	81	0,39
12 Peu et pas important	2	3	0,01
limportant et très important	61	83	0,92
13 Peu et pas important	3	4	0,00
limportant et très important	60	82	0,97
14 Peu et pas important	--	22	18,91
limportant et très important	63	64	0,00
15 Peu pas important	1	3	0,50
Important et très important	62	83	0,48
16 Peu et pas important	2	1	0,75
limportant et très important	61	85	0,39
17 Peu et pas important	9	17	0,76
limportant et très important	54	69	0,38
18 Peu pas important	-	3	2,24
Important et très important	63	83	0,14
19 Peu et pas important	23	21	2,55
limportant et très important	40	65	0,11
20 Peu et pas important	3	3	0,15
limportant et très important	60	83	0,69
21 Peu pas important	4	7	0,17
Important et très important	59	79	0,68
22 Peu pas important	30	86	31,47
Important et très important	33	--	0,00
23 Peu et pas important	2	2	0,10
limportant et très important	61	84	0,75
24 Peu et pas important	3	1	1,80
limportant et très important	60	85	0,18

Tableau XIII
Importance des compétences selon la région des enseignants

Compétences	Conakry	Autre	χ^2/P
1 Peu et pas important	3	9	0,03
Important et très important	31	106	0,85
2 Peu et pas important	2	5	0,14
Important et très important	32	110	0,71
3 Peu et pas important	2	11	0,74
Important et très important	32	104	0,69
4 Peu et pas important	1	4	0,02
Important et très important	33	111	0,88
5 Peu et pas important	5	21	0,23
Important et très important	29	94	0,73
6 Peu et pas important	19	56	0,54
Important et très important	15	59	0,46
7 Peu et pas important	24	97	3,25
Important et très important	10	18	0,09
8 Peu et pas important	3	13	0,17
Important et très important	31	102	0,68
9 Peu et pas important	13	--	86,51
Important et très important	21	115	0,00
10 Peu et pas important	2	17	1,97
Important et très important	32	98	0,17
11 Peu et pas important	2	9	0,14
Important et très important	32	106	0,70
12 Peu et pas important	1	4	0,02
Important et très important	33	111	0,88
13 Peu et pas important	--	7	2,17
Important et très important	34	108	0,14
14 Peu et pas important	--	22	87,12
Important et très important	34	93	0,00
15 Peu et pas important	1	3	0,01
Important et très important	33	112	0,92
16 Peu et pas important	2	1	3,34
Important et très important	32	114	0,07
17 Peu et pas important	4	22	0,99
Important et très important	30	93	0,32
18 Peu et pas important	--	3	0,90
Important et très important	34	112	0,06
19 Peu et pas important	14	30	3,58
Important et très important	20	85	0,53
20 Peu et pas important	2	4	0,39
Important et très important	32	111	0,53
21 Peu et pas important	1	9	0,14
Important et très important	33	106	0,70
22 Peu et pas important	--	44	86,43
Important et très important	34	71	0,00
23 Peu et pas important	1	3	0,01
Important et très important	33	112	0,92
24 Peu et pas important	1	3	0,01
Important et très important	33	112	0,92

Tableau XIV

Importance des compétences selon le lieu d'implantation des écoles

Compétences	Campagne	Centre urbain	χ^2/P
1 Peu et pas important	2	15	3,03
Important et très important	82	128	0,07
2 Peu et pas important	-	6	3,62
Important et très important	84	137	0,06
3 Peu et pas important	10	11	1,12
Important et très important	74	132	0,29
4 Peu et pas important	-	2	1,18
Important et très important	84	141	0,27
5 Peu et pas important	11	23	0,37
Important et très important	73	120	0,54
6 Peu et pas important	55	76	3,29
Important et très important	29	67	0,07
7 Peu et pas important	68	107	1,12
Important et très important	16	36	0,29
8 Peu et pas important	8	17	1,31
Important et très important	78	126	0,25
9 peu et pas important	13	114	88,61
Important et très important	71	29	0,00
10 Peu et pas important	12	17	0,27
Important et très important	72	126	0,60
11 Peu et pas important	8	15	0,05
Important et très important	76	128	0,82
12 Peu et pas important	2	7	0,88
Important et très important	82	136	0,35
13 Peu et pas important	3	6	0,05
Important et très important	81	137	0,82
14 Peu et pas important	18	25	0,54
Important et très important	66	118	0,46
15 Peu et pas important	3	8	0,47
Important et très important	81	135	0,49
16 Peu et pas important	1	7	2,13
Important et très important	83	136	0,14
17 Peu et pas important	7	15	0,28
Important et très important	77	128	0,60
18 Peu et pas important	2	6	0,51
Important et très important	82	137	0,47
19 Peu et pas important	5	10	2,58
Important et très important	79	133	0,10
20 Peu et pas important	-	6	3,62
Important et très important	84	137	0,06
21 Peu et pas important	6	19	2,04
Important et très important	78	124	0,15
22 Peu et pas important	--	--	--
Important et très important	84	143	--
23 Peu et pas important	1	1	0,15
Important et très important	83	142	0,70
24 Peu et pas important	-	3	1,79
Important et très important	84	140	0,18

Tableau XV

Importance des compétences selon la taille des écoles

Compétences	400 & moins	401 - 800	801 & plus	χ^2/P
1 Peu et pas important	5	5	7	1,99
Important et très important	98	42	70	0,37
2 Peu et pas important	1	3	2	3,67
Important et très important	102	44	75	0,16
3 Peu et pas important	11	2	8	1,77
Important et très important	92	45	69	0,41
4 Peu et pas important	-	1	1	1,91
Important et très important	103	46	76	0,39
5 Peu et pas important	16	7	11	0,05
Important et très important	87	40	66	0,97
6 Peu et pas important	69	27	40	3,42
Important et très important	41	20	37	0,08
7 Peu et pas important	82	32	61	3,23
Important et très important	21	15	16	0,06
8 Peu et pas important	8	6	9	1,20
Important et très important	95	41	68	0,55
9 Peu et pas important	26	43	55	70,42
Important et très important	77	4	22	0,00
10 Peu et pas important	13	6	10	0,00
Important et très important	90	41	67	0,99
11 Peu et pas important	10	4	9	0,36
Important et très important	93	43	68	0,83
12 Peu et pas important	3	4	2	3,23
Important et très important	100	43	75	0,20
13 Peu et pas important	4	3	2	1,10
Important et très important	99	44	75	0,58
14 Peu et pas important	23	9	11	1,86
Important et très important	80	38	66	0,39
15 Peu et pas important	5	3	3	0,39
Important et très important	98	44	74	0,82
16 Peu et pas important	3	3	2	1,44
Important et très important	100	44	75	0,49
17 Peu et pas important	10	3	9	0,94
Important et très important	93	44	68	0,62
18 Peu et pas important	3	4	1	4,67
Important et très important	100	43	76	0,10
19 Peu et pas important	6	1	8	3,41
Important et très important	97	46	69	0,18
20 Peu et pas important	2	2	2	0,67
Important et très important	101	45	75	0,71
21 Peu et pas important	13	3	9	1,34
Important et très important	90	44	68	0,51
22 Peu et pas important	-	-	-	-,-
Important et très important	103	47	77	-,-
23 Peu et pas important	1	-	1	0,58
Important et très important	102	47	76	0,75
24 Peu et pas important	3	-	-	1,22
Important et très important	100	47	77	0,55

Tableau XVI
Maîtrise déclarées des compétences par l'ensemble des enseignants et des directeurs d'école selon la région

Compétences	Conakry	BG	MG	HG	GF	X ² /P
1 Peu et pas maîtrisée	37	83	30	33	43	18,41
Bien et très bien maîtrisée	42	48	15	15	30	0,000
2 Peu et pas maîtrisée	38	61	23	26	31	12,12
Bien et très maîtrisée	41	69	23	22	42	0,033
3 Peu et pas maîtrisée	31	65	17	21	32	4,54
Bien et très bien maîtrisée	48	65	29	27	41	0,47
4 Peu et pas maîtrisée	34	69	25	25	35	13,01
Bien et très bien maîtrisée	45	61	21	23	38	0,022
5 Peu et pas maîtrisée	47	83	28	34	42	2,63
Bien et très maîtrisée	32	47	18	14	31	0,62
6 Peu et pas maîtrisée	53	84	24	23	40	7,67
Bien et très bien maîtrisée	26	46	22	25	33	0,10
7 Peu et pas maîtrisée	33	72	24	21	30	6,12
Bien et très bien maîtrisée	46	58	22	27	43	0,19
8 Peu et pas maîtrisée	33	72	24	21	30	16,43
Bien et très maîtrisée	46	58	22	27	43	0,001
9 Peu et pas maîtrisée	34	55	18	20	19	6,45
Bien et très bien maîtrisée	45	75	28	28	54	0,17
10 Peu et pas maîtrisée	32	58	15	22	32	2,48
Bien et très maîtrisée	47	72	31	26	26	0,65
11 Peu et pas maîtrisée	18	45	11	14	21	4,05
Bien et très bien maîtrisée	61	85	35	34	52	0,40
12 Peu et pas maîtrisée	18	42	12	11	17	3,51
Bien et très bien maîtrisée	61	88	34	37	56	0,48
13 Peu et pas maîtrisée	36	66	28	23	27	7,19
Bien et très maîtrisée	43	64	18	25	46	0,13
14 Peu et pas maîtrisée	36	66	28	23	24	15,48
Bien très bien maîtrisée	43	64	18	25	49	0,002
15 Peu et pas maîtrisée	26	52	18	16	20	3,83
Bien et très bien maîtrisée	53	78	28	32	53	0,43
16 Peu et pas maîtrisée	43	70	17	20	26	8,19
Bien et très maîtrisée	36	60	29	28	47	0,11
17 Peu et pas maîtrisée	43	70	17	20	26	16,14
Bien et très bien maîtrisée	36	60	29	28	47	0,002
18 Peu et pas maîtrisée	55	90	35	32	47	1,94
Bien et très bien maîtrisée	24	40	11	16	26	0,75
19 Peu et pas maîtrisée	50	82	24	22	42	5,83
Bien et très bien maîtrisée	29	48	22	26	31	0,21
20 Peu et pas maîtrisée	36	58	17	24	29	2,25
Bien et très maîtrisée	43	72	29	24	44	0,69
21 Peu et pas maîtrisée	67	96	40	36	57	5,87
Bien très bien maîtrisée	12	34	6	12	16	0,21
22 Peu et pas maîtrisée	30	62	18	17	34	3,77
Bien et très bien maîtrisée	49	68	28	31	39	0,44
23 Peu et pas maîtrisée	39	62	20	22	27	2,93
Bien et très maîtrisée	40	68	26	26	46	0,57
24 Peu et pas maîtrisée	42	71	21	24	33	2,35
Bien et très bien maîtrisée	37	59	25	24	40	0,67

Tableau XVII
Maîtrise déclarées des compétences par l'ensemble des enseignants et des directeurs d'école selon la formation à la direction d'école

Compétences	Oui	Non	X2/P
1 Peu et pas maîtrisée	67	158	2,19
Bien et très bien maîtrisée	56	95	0,14
2 Peu et pas maîtrisée	45	134	8,90
Bien et très bien maîtrisée	78	119	0,00
3 Peu et pas maîtrisée	32	100	3,19
Bien et très bien maîtrisée	101	153	0,08
4 Peu et pas maîtrisée	62	126	2,09
Bien et très bien maîtrisée	61	127	0,15
5 Peu et pas maîtrisée	69	168	2,93
Bien et très bien maîtrisée	54	85	0,12
6 Peu et pas maîtrisée	56	168	14,97
Bien et très bien maîtrisée	67	85	0,00
7 Peu et pas maîtrisée	43	137	12,21
Bien et très bien maîtrisée	80	116	0,00
8 Peu et pas maîtrisée	54	101	4,21
Bien et très bien maîtrisée	69	152	0,08
9 Peu et pas maîtrisée	37	109	5,89
Bien et très bien maîtrisée	86	144	0,01
10 Peu et pas maîtrisée	44	115	3,18
Bien et très bien maîtrisée	79	138	0,08
11 Peu et pas maîtrisée	29	80	2,60
Bien et très bien maîtrisée	94	173	0,11
12 Peu et pas maîtrisée	25	75	3,68
Bien et très bien maîtrisée	98	178	0,07
13 Peu et pas maîtrisée	42	138	13,80
Bien et très bien maîtrisée	81	115	0,00
14 Peu et pas maîtrisée	41	168	36,66
Bien et très bien maîtrisée	82	85	0,00
15 Peu et pas maîtrisée	24	108	19,51
Bien et très bien maîtrisée	99	145	0,00
16 Peu et pas maîtrisée	44	132	8,94
Bien et très bien maîtrisée	79	121	0,00
17 Peu et pas maîtrisée	102	222	1,61
Bien et très bien maîtrisée	21	31	0,20
18 Peu et pas maîtrisée	73	186	7,75
Bien et très bien maîtrisée	50	67	0,00
19 Peu et pas maîtrisée	58	152	3,94
Bien et très bien maîtrisée	65	101	0,06
20 Peu et pas maîtrisée	52	112	3,11
Bien et très bien maîtrisée	71	141	0,09
21 Peu et pas maîtrisée	73	186	7,75
Bien et très bien maîtrisée	50	67	0,00
22 Peu et pas maîtrisée	38	123	10,62
Bien et très bien maîtrisée	85	130	0,00
23 Peu et pas maîtrisée	47	123	3,62
Bien et très bien maîtrisée	76	130	0,07
24 Peu et pas maîtrisée	54	137	3,48
Bien et très bien maîtrisée	69	116	0,07

Tableau XVIII

Maîtrise déclarées des compétences par l'ensemble de enseignants et des directeurs d'école selon l'expérience dans la direction d'école

Compétences	Oui	Non	χ^2/P
1 Peu et pas maîtrisée	174	51	2,31
Bien et très bien maîtrisée	116	35	0,08
2 Peu et pas maîtrisée	125	54	10,31
Bien et très bien maîtrisée	165	32	0,00
3 Peu et pas maîtrisée	118	48	6,15
Bien et très bien maîtrisée	172	38	0,01
4 Peu et pas maîtrisée	135	53	6,03
Bien et très bien maîtrisée	155	33	0,01
5 Peu et pas maîtrisée	176	58	1,29
Bien et très bien maîtrisée	114	28	0,26
6 Peu et pas maîtrisée	179	45	2,03
Bien et très bien maîtrisée	111	41	0,10
7 Peu et pas maîtrisée	128	51	7,09
Bien et très bien maîtrisée	162	34	0,00
8 Peu et pas maîtrisée	106	49	11,42
Bien et très bien maîtrisée	184	37	0,00
9 Peu et pas maîtrisée	176	58	1,29
Bien et très bien maîtrisée	114	28	0,26
10 Peu et pas maîtrisée	179	45	2,03
Bien et très bien maîtrisée	111	41	0,10
11 Peu et pas maîtrisée	128	51	7,09
Bien et très bien maîtrisée	162	34	0,00
12 Peu et pas maîtrisée	106	49	11,42
Bien et très bien maîtrisée	184	37	0,00
13 Peu et pas maîtrisée	83	63	2,08
Bien et très bien maîtrisée	227	23	0,10
14 Peu et pas maîtrisée	117	42	1,96
Bien et très bien maîtrisée	173	44	0,16
15 Peu et pas maîtrisée	80	29	1,21
Bien et très bien maîtrisée	210	57	0,27
16 Peu et pas maîtrisée	86	14	2,42
Bien et très bien maîtrisée	204	72	0,09
17 Peu et pas maîtrisée	140	41	2,37
Bien et très bien maîtrisée	150	46	0,09
18 Peu et pas maîtrisée	159	50	2,21
Bien et très bien maîtrisée	131	36	0,07
19 Peu et pas maîtrisée	102	30	2,56
Bien et très bien maîtrisée	188	56	0,06
20 Peu et pas maîtrisée	223	73	2,53
Bien et très bien maîtrisée	67	13	0,11
21 Peu et pas maîtrisée	223	73	2,53
Bien et très bien maîtrisée	67	13	0,11
22 Peu et pas maîtrisée	120	41	2,42
Bien et très bien maîtrisée	170	45	0,08
23 Peu et pas maîtrisée	115	55	15,81
Bien et très bien maîtrisée	175	31	0,00
24 Peu et pas maîtrisée	135	56	9,15
Bien et très bien maîtrisée	155	30	0,00

Tableau XIX
Maîtrise des compétences selon l'âge des enseignants

Compétences	Age				X^2/P
	34 ans & -	35 - 44 ans	45 - 54 ans	55 ans & plus	
1 Peu et pas maîtrisée	11	58	24	1	5,63
Bien et très bien maîtrisée	3	28	22	2	0,13
2 Peu et pas maîtrisée	9	43	24	-	8,62
Bien et très bien maîtrisée	5	43	22	3	0,07
3 Peu et pas maîtrisée	13	39	20	-	9,32
Bien et très bien maîtrisée	1	47	26	3	0,02
4 Peu et pas maîtrisée	10	44	24	1	2,50
Bien et très bien maîtrisée	4	42	22	2	0,47
5 Peu et pas maîtrisée	10	46	24	1	3,20
Bien et très bien maîtrisée	4	40	22	2	0,41
6 Peu et pas maîtrisée	13	65	22	1	16,45
Bien et très bien maîtrisée	1	21	24	2	0,00
7 Peu et pas maîtrisée	10	46	21	-	6,18
Bien et très bien maîtrisée	4	40	25	3	0,10
8 Peu et pas maîtrisée	8	50	19	1	3,97
Bien et très bien maîtrisée	6	36	27	2	0,26
9 Peu et pas maîtrisée	9	41	14	-	10,12
Bien et très bien maîtrisée	5	45	32	3	0,01
10 Peu et pas maîtrisée	7	41	19	-	3,10
Bien et très bien maîtrisée	7	45	27	3	0,38
11 Peu et pas maîtrisée	5	23	13	-	1,65
Bien et très bien maîtrisée	9	63	33	3	0,65
12 Peu et pas maîtrisée	7	30	9	-	7,14
Bien et très bien maîtrisée	7	56	37	3	0,07
13 Peu et pas maîtrisée	14	44	19	-	15,21
Bien et très bien maîtrisée	-	42	27	3	0,00
14 Peu et pas maîtrisée	11	59	20	-	14,44
Bien et très bien maîtrisée	3	27	26	3	0,00
15 Peu et pas maîtrisée	8	37	15	-	5,07
Bien et très bien maîtrisée	6	49	31	3	0,17
16 Peu et pas maîtrisée	9	44	20	2	2,30
Bien et très bien maîtrisée	5	42	26	1	0,51
17 Peu et pas maîtrisée	11	78	38	2	3,67
Bien et très bien maîtrisée	3	8	8	1	0,30
18 Peu et pas maîtrisée	12	60	33	1	3,62
Bien et très bien maîtrisée	2	26	13	2	0,30
19 Peu et pas maîtrisée	14	63	20	-	8,92
Bien et très bien maîtrisée	-	23	26	3	0,04
20 Peu et pas maîtrisée	10	37	18	1	4,88
Bien et très bien maîtrisée	4	49	28	2	0,18
21 Peu et pas maîtrisée	11	73	35	3	2,33
Bien et très bien maîtrisée	3	13	11	-	0,50
22 Peu et pas maîtrisée	8	45	15	1	5,59
Bien et très bien maîtrisée	6	41	31	2	0,13
23 Peu et pas maîtrisée	14	54	9	-	18,14
Bien et très bien maîtrisée	-	32	37	3	0,00
24 Peu et pas maîtrisée	10	52	27	-	5,29
Bien et très bien maîtrisée	4	34	19	3	0,15

Tableau XX
Maîtrisée des compétences selon l'expérience des enseignants à la direction
d'école

Compétences	Oui	Non	X^2/P
1 Peu et pas maîtrisée	33	61	5,37
Bien et très bien maîtrisée	30	25	0,02
2 Peu et pas maîtrisée	22	54	11,30
Bien et très bien maîtrisée	41	32	0,00
3 Peu et pas maîtrisée	24	48	4,57
Bien et très bien maîtrisée	39	38	0,03
4 Peu et pas maîtrisée	26	53	6,05
Bien et très bien maîtrisée	37	33	0,01
5 Peu et pas maîtrisée	40	58	0,25
Bien et très bien maîtrisée	23	28	0,62
6 Peu et pas maîtrisée	33	68	3,15
Bien et très bien maîtrisée	30	18	0,06
7 Peu et pas maîtrisée	25	52	6,29
Bien et très bien maîtrisée	38	34	0,01
8 Peu et pas maîtrisée	29	49	1,75
Bien et très bien maîtrisée	34	37	0,19
9 Peu et pas maîtrisée	21	43	4,12
Bien et très bien maîtrisée	42	43	0,04
10 Peu et pas maîtrisée	25	42	1,23
Bien et très bien maîtrisée	38	44	0,27
11 Peu et pas maîtrisée	15	26	3,25
Bien et très bien maîtrisée	48	60	0,06
12 Peu et pas maîtrisée	12	34	7,15
Bien et très bien maîtrisée	51	52	0,00
13 Peu et pas maîtrisée	27	50	3,40
Bien et très bien maîtrisée	36	36	0,06
14 Peu et pas maîtrisée	30	60	7,46
Bien et très bien maîtrisée	33	26	0,00
15 Peu et pas maîtrisée	20	40	3,30
Bien et très bien maîtrisée	43	46	0,07
16 Peu et pas maîtrisée	25	50	4,95
Bien et très bien maîtrisée	38	36	0,02
17 Peu et pas maîtrisée	52	77	1,53
Bien et très bien maîtrisée	11	9	0,21
18 Peu et pas maîtrisée	42	64	1,06
Bien et très bien maîtrisée	21	22	0,30
19 Peu et pas maîtrisée	34	63	5,95
Bien et très bien maîtrisée	29	23	0,01
20 Peu et pas maîtrisée	24	42	2,53
Bien et très bien maîtrisée	39	44	0,14
21 Peu et pas maîtrisée	49	73	1,24
Bien et très bien maîtrisée	14	13	0,27
22 Peu et pas maîtrisée	18	51	13,81
Bien et très bien maîtrisée	45	35	0,00
23 Peu et pas maîtrisée	22	55	12,27
Bien et très bien maîtrisée	41	31	0,00
24 Peu et pas maîtrisée	33	56	2,54
Bien et très bien maîtrisée	30	30	0,12

Tableau XXI
Maîtrise des compétences selon la formation des enseignants à la direction
d'école

Compétences	Oui	Non	χ^2/P
1 Peu et pas maîtrisée	19	75	0,55
Bien et très bien maîtrisée	14	41	0,46
2 Peu et pas maîtrisée	9	67	9,55
Bien et très bien maîtrisée	24	49	0,00
3 Peu et pas maîtrisée	9	63	7,52
Bien et très bien maîtrisée	24	53	0,00
4 Peu et pas maîtrisée	16	63	0,35
Bien et très bien maîtrisée	17	53	0,55
5 Peu et pas maîtrisée	20	78	0,50
Bien et très bien maîtrisée	13	38	0,48
6 Peu et pas maîtrisée	15	86	9,68
Bien et très bien maîtrisée	18	30	0,00
7 Peu et pas maîtrisée	10	67	7,75
Bien et très bien maîtrisée	23	49	0,00
8 Peu et pas maîtrisée	16	62	2,67
Bien et très bien maîtrisée	17	46	0,11
9 Peu et pas maîtrisée	10	54	2,77
Bien et très bien maîtrisée	23	62	0,10
10 Peu et pas maîtrisée	11	56	2,32
Bien et très bien maîtrisée	22	60	0,13
11 Peu et pas maîtrisée	11	30	2,68
Bien et très bien maîtrisée	22	86	0,11
12 Peu et pas maîtrisée	10	36	2,45
Bien et très bien maîtrisée	23	70	0,12
13 Peu et pas maîtrisée	12	65	3,98
Bien et très bien maîtrisée	23	51	0,04
14 Peu et pas maîtrisée	10	80	16,06
Bien et très bien maîtrisée	23	36	0,00
15 Peu et pas maîtrisée	10	50	2,53
Bien et très bien maîtrisée	23	66	0,11
16 Peu et pas maîtrisée	13	62	2,03
Bien et très bien maîtrisée	20	54	0,15
17 Peu et pas maîtrisée	27	102	0,83
Bien et très bien maîtrisée	6	14	0,36
18 Peu et pas maîtrisée	18	88	5,67
Bien et très bien maîtrisée	15	28	0,01
19 Peu et pas maîtrisée	18	79	2,08
Bien et très bien maîtrisée	15	37	0,15
20 Peu et pas maîtrisée	12	54	1,08
Bien et très bien maîtrisée	21	62	0,30
21 Peu et pas maîtrisée	27	95	0,00
Bien et très bien maîtrisée	6	21	0,99
22 Peu et pas maîtrisée	12	57	2,06
Bien et très bien maîtrisée	21	56	0,31
23 Peu et pas maîtrisée	11	66	5,71
Bien et très bien maîtrisée	22	50	0,01
24 Peu et pas maîtrisée	16	73	2,23
Bien et très bien maîtrisée	17	43	0,13

Tableau XXII
Maîtrise des compétences selon la formation des directeurs d'école

	Oui	Non	X ² /P
1 Peu et pas maîtrisée	48	83	1,17
Bien et très bien maîtrisée	42	54	0,28
2 Peu et pas maîtrisée	36	67	1,74
Bien et très bien maîtrisée	54	70	0,19
3 Peu et pas maîtrisée	35	59	0,39
Bien et très bien maîtrisée	55	78	0,53
4 Peu et pas maîtrisée	46	73	3,84
Bien et très bien maîtrisée	54	64	0,02
5 Peu et pas maîtrisée	49	87	1,86
Bien et très bien maîtrisée	41	50	0,17
6 Peu et pas maîtrisée	41	92	4,47
Bien et très bien maîtrisée	49	55	0,01
7 Peu et pas maîtrisée	33	7	4,56
Bien et très bien maîtrisée	57	67	0,01
8 Peu et pas maîtrisée	32	45	2,17
Bien et très bien maîtrisée	58	92	0,11
9 Peu et pas maîtrisée	27	55	2,42
Bien et très bien maîtrisée	63	82	0,12
10 Peu et pas maîtrisée	33	59	0,92
Bien et très bien maîtrisée	57	78	0,34
11 Peu et pas maîtrisée	26	42	0,08
Bien et très bien maîtrisée	64	95	0,78
12 Peu et pas maîtrisée	20	34	0,20
Bien et très bien maîtrisée	70	103	0,65
13 Peu et pas maîtrisée	30	73	8,72
Bien et très bien maîtrisée	60	64	0,00
14 Peu et pas maîtrisée	31	88	19,33
Bien et très bien maîtrisée	59	49	0,00
15 Peu et pas maîtrisée	20	52	1,99
Bien et très bien maîtrisée	70	85	0,15
16 Peu et pas maîtrisée	31	70	6,10
Bien et très bien maîtrisée	59	67	0,00
17 Peu et pas maîtrisée	75	120	0,81
Bien et très bien maîtrisée	15	17	0,37
18 Peu et pas maîtrisée	55	98	1,68
Bien et très bien maîtrisée	35	39	0,10
19 Peu et pas maîtrisée	45	78	1,05
Bien et très bien maîtrisée	45	59	0,30
20 Peu et pas maîtrisée	30	68	5,88
Bien et très bien maîtrisée	60	69	0,00
21 Peu et pas maîtrisée	66	108	0,92
Bien et très bien maîtrisée	24	29	0,34
22 Peu et pas maîtrisée	35	58	2,48
Bien et très bien maîtrisée	55	80	0,11
23 Peu et pas maîtrisée	36	57	0,06
Bien et très bien maîtrisée	54	80	0,81
24 Peu et pas maîtrisée	38	64	0,44
Bien et très bien maîtrisée	52	73	0,51

Tableau XXIII
Maîtrise des compétences selon la fonction des directeurs d'école

Compétences	Directeur adjoint	Directeur d'école	X^2/P
1 Peu et pas maîtrisée	81	50	1,73
Bien et très bien maîtrisée	51	45	0,19
2 Peu et pas maîtrisée	65	38	1,90
Bien et très bien maîtrisée	67	57	0,17
3 Peu et pas maîtrisée	57	37	0,41
Bien et très bien maîtrisée	75	58	0,52
4 Peu et pas maîtrisée	64	45	0,03
Bien et très bien maîtrisée	68	50	0,87
5 Peu et pas maîtrisée	80	56	0,06
Bien et très bien maîtrisée	52	39	0,80
6 Peu et pas maîtrisée	64	45	5,24
Bien et très bien maîtrisée	68	50	0,02
7 Peu et pas maîtrisée	66	37	2,72
Bien et très bien maîtrisée	66	58	0,10
8 Peu et pas maîtrisée	47	30	0,40
Bien et très bien maîtrisée	85	65	0,53
9 Peu et pas maîtrisée	46	36	0,22
Bien et très bien maîtrisée	86	59	0,64
10 Peu et pas maîtrisée	58	34	1,52
Bien et très bien maîtrisée	74	61	0,22
11 Peu et pas maîtrisée	39	29	0,02
Bien et très bien maîtrisée	93	66	0,87
12 Peu et pas maîtrisée	35	19	1,29
Bien et très bien maîtrisée	97	76	0,25
13 Peu et pas maîtrisée	71	32	9,01
Bien et très bien maîtrisée	61	63	0,00
14 Peu et pas maîtrisée	82	37	11,89
Bien et très bien maîtrisée	50	58	0,00
15 Peu et pas maîtrisée	46	26	1,43
Bien et très bien maîtrisée	86	69	0,23
16 Peu et pas maîtrisée	67	34	5,01
Bien et très bien maîtrisée	65	61	0,02
17 Peu et pas maîtrisée	114	81	0,05
Bien et très bien maîtrisée	18	14	0,81
18 Peu et pas maîtrisée	91	62	0,34
Bien et très bien maîtrisée	41	33	0,56
19 Peu et pas maîtrisée	74	49	0,45
Bien et très bien maîtrisée	58	46	0,50
20 Peu et pas maîtrisée	55	43	2,02
Bien et très bien maîtrisée	77	52	0,09
21 Peu et pas maîtrisée	103	71	0,33
Bien et très bien maîtrisée	29	24	0,56
22 Peu et pas maîtrisée	58	34	1,52
Bien et très bien maîtrisée	74	61	0,22
23 Peu et pas maîtrisée	58	35	1,15
Bien et très bien maîtrisée	74	60	0,28
24 Peu et pas maîtrisée	60	42	0,33
Bien et très bien maîtrisée	72	53	0,56

Annexe VIII
Besoins de formation selon les caractéristiques des participants

Tableau XXIV(a)

Besoins des enseignants et des directeurs d'école participants selon la formation à la direction d'école

	Oui			
	SD	SA	E	IP
21.	3,50	1,93	1,57	5,49 (bf)
17.	3,30	1,65	1,65	5,44 (bf)
4.	3,76	2,66	1,10	4,14 (bf)
18.	3,45	2,29	1,16	4,00 (bf)
23.	3,72	2,72	1,00	3,72 (bf)
24.	3,62	2,60	1,02	3,69 (bf)
2.	3,57	2,66	0,91	3,45 (ab)
16.	3,59	2,77	0,82	2,94 (bf)
20.	3,59	2,79	0,80	2,87 (bf)
1.	3,30	2,48	0,82	2,71 (bf)
13.	3,49	2,72	0,77	2,69 (ab)
19.	3,21	2,40	0,81	2,60 (bf)
8.	3,55	2,86	0,69	2,45 (bf)
12.	3,69	3,04	0,65	2,40 (bf)
5.	3,21	2,52	0,69	2,21 (ab)
22.	3,37	2,75	0,62	2,10 (ab)
10.	3,37	2,79	0,58	1,95 (ab)
15.	3,52	3,00	0,52	1,83 (bf)
14.	3,28	2,74	0,54	1,77 (ab)
3.	3,35	2,84	0,51	1,71 (ab)
11.	3,40	2,99	0,41	1,39 (ab)
9.	2,64	2,89	0,25	0,66 (ab)
6.	2,57	2,52	0,05	0,13 (ab)
7.	1,98	2,72	-0,74	-1,46 (bn)

SD = situation désirée; SA = situation actuelle; E = écart; IP = indice de priorité

Tableau XXIV(b)

Besoins des enseignants et des directeurs d'école participants selon la formation à la direction d'école

	Non			
	SD	SA	E	IP
18.	3,59	2,06	1,53	5,49 (bf)
21.	3,42	1,82	1,60	5,47 (bf)
17.	3,18	1,53	1,65	5,25 (bf)
4.	3,83	2,49	1,34	5,13 (bf)
24.	3,74	2,43	1,30	4,90 (bf)
23.	3,78	2,53	1,25	4,72 (bf)
16.	3,70	2,44	1,26	4,66 (bf)
2.	3,53	2,41	1,12	3,95 (bf)
20.	3,56	2,48	1,08	3,84 (bf)
13.	3,49	2,42	1,07	3,73 (bf)
15.	3,47	2,45	1,02	3,54 (bf)

19.	3,20	2,23	0,97	3,10 (bf)
8.	3,35	2,47	0,88	2,95 (bf)
12.	3,60	2,84	0,76	2,74 (bf)
10.	3,35	2,55	0,80	2,68 (ab)
3.	3,23	2,41	0,82	2,65 (bf)
5.	3,07	2,23	0,84	2,58 (bf)
14.	3,04	2,21	0,83	2,52 (bf)
1.	3,23	2,47	0,76	2,45 (bf)
22.	2,95	2,20	0,75	2,21 (bf)
11.	3,41	2,81	0,60	2,05 (ab)
9.	2,88	2,41	0,47	1,35 (bf)
6.	2,29	2,19	0,10	0,23 (ab)
7.	2,05	2,43	-0,38	-0,78 (bn)

SD = situation désirée; SA = situation actuelle; E = écart; IP = indice de priorité

Tableau XXV(a)

Besoins des enseignants et des directeurs d'école participants selon l'expérience dans la direction d'école

	Oui			
	SD	SA	E	IP
21.	3,44	1,88	1,56	5,37 (bf)
17.	3,24	1,61	1,63	5,28 (bf)
18.	3,54	2,15	1,39	4,92 (bf)
24.	3,69	2,55	1,14	4,21 (bf)
23.	3,77	2,66	1,11	4,18 (bf)
4.	3,81	2,80	1,01	3,85 (bf)
13.	3,48	2,54	0,94	3,27 (ab)
20.	3,56	2,66	0,90	3,20 (bf)
16.	3,65	2,81	0,84	3,07 (bf)
19.	3,28	2,36	0,92	3,02 (bf)
22.	3,42	2,66	0,76	2,60 (ab)
1.	3,25	2,46	0,79	2,57 (bf)
5.	3,13	2,32	0,81	2,53 (bf)
10.	3,38	2,68	0,70	2,37 (ab)
15.	3,49	2,83	0,66	2,30 (ab)
14.	3,16	2,50	0,66	2,08 (ab)
2.	3,57	2,99	0,58	2,07 (bf)
8.	3,46	2,89	0,57	1,97 (ab)
11.	3,37	2,89	0,48	1,62 (ab)
12.	3,64	3,27	0,37	1,35 (bf)
3.	3,26	3,22	0,04	0,13 (ab)
6.	2,40	2,59	-0,19	-0,46 (bn)
9.	2,60	2,81	-0,21	-0,55 (bn)
7.	2,09	2,59	-0,50	-1,04 (bn)

Tableau XXV(b)

**Besoins des enseignants et des directeurs d'école participants selon
l'expérience dans la direction d'école**

	Non			
	SD	SA	E	IP
21.	3,47	1,77	1,70	5,90 (bf)
4.	3,80	2,38	1,42	5,40 (bf)
17.	3,16	1,45	1,71	5,40 (bf)
24.	3,72	2,27	1,45	5,39 (bf)
16.	3,71	2,26	1,45	5,38 (bf)
18.	3,55	2,07	1,48	5,25 (bf)
23.	3,74	2,35	1,39	5,20 (bf)
2.	3,44	2,07	1,37	4,71 (bf)
20.	3,63	2,34	1,29	4,68 (bf)
3.	3,55	2,42	1,13	4,01 (bf)
15.	3,49	2,35	1,14	3,98 (bf)
1.	3,27	2,08	1,19	3,89 (bf)
8.	3,27	2,30	0,97	3,17 (bf)
9.	3,47	2,56	0,91	3,16 (ab)
12.	3,59	2,71	0,88	3,16 (bf)
3.	3,30	2,44	0,86	2,84 (bf)
10.	3,28	2,45	0,83	2,72 (bf)
19.	2,95	2,03	0,92	2,71 (bf)
5.	3,06	2,20	0,86	2,63 (bf)
11.	3,52	2,83	0,69	2,43 (bf)
14.	2,98	2,20	0,78	2,32 (bf)
6.	2,33	1,81	0,52	1,21 (ab)
22.	1,99	2,31	-0,32	-0,64 (bn)
7.	1,81	2,31	-0,50	-0,90 (bn)

SD = situation désirée; SA = situation actuelle; E = écart; IP = indice de priorité

Tableau XXVI(a)

Besoins de formation des enseignants selon l'âge

Inférieur ou égal 34 ans

	SD	SA	E	IP
18.	3,58	1,79	1,79	6,41 (bf)
9.	3,64	1,88	1,76	6,41 (bf)
20.	3,50	1,93	1,57	5,50 (bf)
17.	3,00	1,17	1,83	5,49 (bf)
24.	3,64	2,21	1,43	5,21 (bf)
23.	3,57	2,12	1,45	5,18 (bf)
2.	3,43	2,07	1,36	4,66 (bf)
4.	3,57	2,29	1,28	4,57 (bf)

8.	3,50	2,21	1,29	4,52 (bf)
19.	3,21	1,88	1,33	4,27 (bf)
3.	3,00	1,64	1,36	4,08 (bf)
21.	3,14	1,86	1,28	4,02 (bf)
16.	3,64	2,07	1,57	3,71 (bf)
1.	3,21	2,07	1,14	3,66 (bf)
15.	3,29	2,21	1,08	3,55 (bf)
12.	3,53	2,57	0,96	3,39 (bf)
10.	3,36	2,43	0,93	3,12 (bf)
11.	3,43	2,57	0,86	2,95 (ab)
13.	3,07	2,12	0,95	2,92 (bf)
5.	2,79	2,00	0,79	2,20 (bf)
14.	2,79	2,12	0,67	1,87 (bf)
6.	2,21	1,64	0,57	1,26 (ab)
7.	1,64	2,07	-0,43	-0,71 (bn)
22.	1,71	2,14	-0,43	-0,74 (bn)

SD = situation désirée; SA = situation actuelle; E = écart; IP = indice de priorité

Tableau XXVI(b)

Besoins de formation des enseignants selon l'âge

	SD	SA	E	IP
21.	3,51	1,86	1,65	5,79 (bf)
17.	3,20	1,47	1,73	5,54 (bf)
24.	3,69	2,33	1,36	5,02 (bf)
4.	3,81	2,52	1,29	4,91 (bf)
23.	3,73	2,42	1,31	4,89 (bf)
18.	3,53	2,16	1,37	4,84 (bf)
19.	3,43	2,09	1,34	4,60 (bf)
16.	3,64	2,44	1,20	4,37 (bf)
20.	3,67	2,52	1,15	4,22 (bf)
2.	3,50	2,29	1,21	4,24 (bf)
13.	3,51	2,37	1,14	4,00 (bf)
1.	3,21	2,12	1,09	3,50 (bf)
15.	3,56	2,63	0,93	3,31 (bf)
9.	3,45	2,52	0,93	3,21 (ab)
8.	3,24	2,29	0,95	3,08 (bf)
12.	3,58	2,79	0,79	2,83 (bf)
14.	3,06	2,19	0,87	2,66 (bf)
10.	3,29	2,52	0,77	2,53 (ab)
5.	3,03	2,23	0,80	2,42 (bf)
3.	3,30	2,51	0,79	2,61 (ab)
11.	3,48	2,92	0,56	1,95 (ab)
6.	2,40	2,03	0,37	0,89 (ab)
22.	2,13	2,41	-0,28	-0,60 (bn)
7.	1,88	2,45	-0,57	-1,07 (bn)

Tableau XXVI(c)
Besoins en formation des enseignants selon l'âge

	SD	45 à 54 ans		IP
		SA	E	
21.	3,48	1,85	1,63	5,67 (bf)
18.	3,63	2,07	1,56	5,66 (bf)
24.	3,67	2,30	1,37	5,03 (bf)
4.	3,85	2,57	1,28	4,93 (bf)
17.	3,09	1,57	1,52	4,70 (bf)
19.	3,37	2,28	1,09	3,67 (bf)
16.	3,61	2,63	0,98	3,54 (bf)
20.	3,59	2,63	0,96	3,45 (bf)
2.	3,54	2,61	0,93	3,29 (bf)
1.	3,33	2,41	0,92	3,06 (bf)
5.	3,17	2,28	0,89	2,82 (bf)
12.	3,65	2,91	0,74	2,70 (bf)
23.	3,72	3,00	0,72	2,68 (bf)
10.	3,39	2,63	0,76	2,58 (ab)
14.	3,28	2,52	0,76	2,49 (ab)
15.	3,50	2,85	0,65	2,28 (ab)
3.	3,30	2,70	0,60	1,98 (ab)
11.	3,41	2,91	0,50	1,71 (ab)
9.	3,30	2,80	0,50	1,65 (ab)
6.	2,63	2,48	0,15	0,39 (ab)
13.	3,57	3,51	0,06	0,21 (ab)
8.	3,57	3,31	0,06	0,21 (ab)
7.	1,87	2,52	-0,65	-1,22 (bn)
22.	2,02	2,59	-0,57	-1,15 (bn)

SD = situation désirée; SA = situation actuelle; E = écart; IP = indice de priorité

Tableau XXVI(d)
Besoins en formation des enseignants selon l'âge

	SD	55 et plus		IP
		SA	E	
21.	4,00	1,33	2,67	10,68 (bf)
17.	4,00	1,67	2,33	9,32 (bf)
16.	4,00	2,33	1,67	6,68 (bf)
20.	4,00	2,67	1,33	5,32 (bf)
1.	4,00	3,00	1,00	4,00 (bf)
4.	4,00	3,00	1,00	4,00 (bf)
19.	4,00	3,00	1,00	4,00 (bf)
23.	4,00	3,00	1,40	4,00 (bf)
18.	4,00	3,20	0,80	3,20 (bf)
2.	4,00	3,33	0,67	2,68 (bf)
24.	4,00	3,33	0,67	2,68 (bf)
12.	3,67	3,00	0,67	2,46 (bf)
5.	3,67	3,13	0,54	1,98 (bf)
10.	4,00	3,51	0,49	1,96 (ab)

13.	4,00	3,63	0,37	1,48 (ab)
14.	4,00	3,52	0,48	1,92 (ab)
8.	4,00	3,67	0,33	1,32 (ab)
15.	3,67	3,53	0,14	0,51 (ab)
9.	4,00	4,00	0,00	0,00 (ab)
11.	3,67	3,67	0,00	0,00 (ab)
3.	3,33	3,67	-0,34	-1,13 (bn)
6.	2,33	3,00	-0,67	-1,56 (bn)
7.	1,67	3,33	-1,66	-2,77 (bn)
22.	1,67	3,33	-1,66	-2,77 (bn)

SD = situation désirée; SA = situation actuelle; E = écart; IP = indice de priorité

Tableau XXVII(a)
Besoins de formation des enseignants selon l'expérience dans la direction d'école

	SD	Oui SA	E	IP
21.	3,49	1,95	1,54	5,37 (bf)
18.	3,62	2,17	1,45	5,25 (bf)
17.	3,16	1,62	1,54	4,87 (bf)
4.	3,81	2,71	1,10	4,19 (bf)
2.	3,62	2,68	0,94	3,40 (bf)
9.	3,70	3,51	0,92	3,40 (ab)
8.	3,44	2,54	0,90	3,10 (ab)
13.	3,43	2,54	0,89	3,05 (ab)
19.	3,38	2,46	0,90	3,04 (bf)
20.	3,51	2,73	0,78	2,74 (bf)
1.	3,25	2,41	0,84	2,73 (bf)
15.	3,56	2,84	0,72	2,56 (ab)
23.	3,68	3,00	0,68	2,50 (bf)
10.	3,43	2,71	0,72	2,47 (ab)
5.	3,08	2,32	0,76	2,34 (bf)
24.	3,63	3,00	0,63	2,29 (bf)
12.	3,59	3,00	0,59	2,12 (bf)
16.	3,54	3,02	0,52	1,84 (bf)
3.	3,24	2,60	0,64	2,07 (ab)
11.	3,37	3,00	0,37	1,25 (ab)
14.	3,70	3,51	0,19	0,70 (ab)
6.	2,62	2,55	0,07	0,18 (ab)
22.	2,51	2,65	-0,14	-0,35 (bn)
7.	1,90	2,65	-0,75	-1,43 (bn)

SD = situation désirée; SA = situation actuelle; E = écart; IP = indice de priorité

Tableau XXVII(b)
Besoins des enseignants selon l'expérience dans la direction d'école

	SD	Non SA	E	IP
21.	3,47	1,77	1,70	5,90 (bf)
4.	3,80	2,38	1,42	5,40 (bf)
17.	3,16	1,45	1,71	5,40 (bf)
24.	3,72	2,27	1,45	5,39 (bf)
16.	3,71	2,36	1,35	5,01 (bf)
18.	3,55	2,07	1,48	5,25 (bf)
23.	3,74	2,35	1,39	5,20 (bf)
19.	3,42	2,03	1,39	4,75 (bf)
20.	3,63	2,34	1,29	4,68 (bf)
14.	3,52	2,20	1,32	4,65 (bf)
2.	3,44	2,17	1,27	4,37 (bf)
13.	3,55	2,42	1,13	4,01 (bf)
1.	3,27	2,08	1,19	3,89 (bf)
9.	3,60	2,56	1,04	3,74 (bf)
15.	3,51	2,55	0,96	3,37 (bf)
8.	3,27	2,30	0,97	3,17 (bf)
12.	3,59	2,71	0,88	3,16 (bf)
3.	3,30	2,44	0,86	2,84 (bf)
5.	3,06	2,20	0,86	2,63 (bf)
11.	3,52	2,83	0,69	2,43 (bf)
10.	3,28	2,45	0,83	2,43 (bf)
6.	2,33	2,22	0,11	0,26 (ab)
7.	1,81	2,31	-0,49	-0,89 (bn)
22.	1,28	2,31	-1,03	-1,32 (bn)

SD = situation désirée; SA = situation actuelle; E = écart; IP = indice de priorité

Tableau XXVIII(a)
Besoins des enseignants selon la formation à la direction d'école

	SD	Oui SA	E	IP
21.	3,67	1,87	1,82	6,68 (bf)
17.	3,27	1,67	1,60	5,23 (bf)
18.	3,48	2,43	1,05	3,65 (bf)
16.	3,55	2,64	0,91	3,23 (bf)
20.	3,61	2,73	0,88	3,18 (bf)
19.	3,33	2,43	0,90	3,00 (bf)
1.	3,24	2,36	0,88	2,85 (bf)
13.	3,45	2,64	0,81	2,79 (ab)
5.	3,12	2,39	0,73	2,78 (bf)
4.	3,70	2,99	0,71	2,63 (bf)
12.	3,70	3,03	0,67	2,48 (bf)
24.	3,55	2,89	0,66	2,34 (bf)
2.	3,73	3,11	0,62	2,31 (bf)
23.	3,61	2,99	0,62	2,24 (bf)

9.	3,42	2,79	0,63	2,15 (ab)
10.	3,42	2,82	0,60	2,05 (ab)
14.	3,33	2,76	0,57	1,90 (ab)
15.	3,58	3,03	0,55	1,67 (ab)
8.	3,21	2,70	0,51	1,64 (ab)
11.	3,48	3,21	0,27	0,94 (ab)
6.	2,45	2,55	-0,10	-0,25 (bn)
3.	3,39	3,53	-0,14	-0,47 (bn)
22.	2,15	2,67	-0,52	-1,12 (bn)
7.	1,79	2,70	-0,90	-1,63 (bn)

SD = situation désirée; SA = situation actuelle; E = écart; IP = indice de priorité

Tableau XXVIII(b)
Besoins en formation des enseignants selon la formation

	SD	Non SA	E	IP
18.	3,60	2,05	1,55	5,58 (bf)
21.	3,42	1,84	1,58	5,40 (bf)
24.	3,72	2,31	1,41	5,25 (bf)
17.	3,13	1,48	1,65	5,16 (bf)
4.	3,84	2,52	1,32	5,07 (bf)
23.	3,75	2,44	1,31	4,91 (bf)
16.	3,66	2,41	1,25	4,58 (bf)
19.	3,42	2,12	1,30	4,45 (bf)
2.	3,46	2,28	1,18	4,08 (bf)
20.	3,57	2,44	1,13	4,03 (bf)
13.	3,51	2,42	1,09	3,83 (bf)
1.	3,27	2,18	1,09	3,56 (bf)
8.	3,32	2,32	1,00	3,32 (bf)
15.	3,50	2,57	0,93	3,26 (bf)
9.	3,44	2,61	0,82	2,86 (ab)
12.	3,56	2,77	0,79	2,81 (bf)
14.	3,06	2,21	0,85	2,81 (bf)
10.	3,32	2,49	0,83	2,76 (bf)
3.	3,24	2,43	0,81	2,62 (bf)
5.	3,05	2,21	0,84	2,56 (bf)
11.	3,45	2,81	0,64	2,21 (ab)
6.	2,32	2,06	0,26	0,60 (ab)
22.	2,02	2,40	-0,38	-0,77 (bn)
7.	1,87	2,39	-0,52	-0,97 (bn)

SD = situation désirée; SA = situation actuelle; E = écart; IP = indice de priorité

Tableau XXIX(a)
Besoins de formation des enseignants selon la région

	Conakry			
	SD	SA	E	IP
17.	3,38	1,44	1,94	6,56 (bf)
21.	3,56	1,88	1,68	5,98 (bf)
23.	3,74	2,23	1,51	5,65 (bf)
18.	3,59	2,03	1,56	5,60 (bf)
14.	3,75	2,29	1,46	5,47 (bf)
24.	3,65	2,29	1,36	4,96 (bf)
19.	3,38	2,00	1,38	4,66 (bf)
4.	3,82	2,59	1,23	4,50 (bf)
16.	3,50	2,32	1,18	4,13 (bf)
20.	3,62	2,50	1,12	4,05 (bf)
13.	3,56	2,50	1,06	3,77 (bf)
2.	3,47	2,40	1,07	3,71 (bf)
1.	3,35	2,46	0,89	2,98 (bf)
8.	3,38	2,50	0,88	2,97 (ab)
10.	3,47	2,65	0,82	2,84 (ab)
15.	3,44	2,62	0,82	2,82 (ab)
5.	3,24	2,44	0,80	2,59 (bf)
3.	3,35	2,59	0,76	2,55 (ab)
9.	3,47	2,76	0,71	2,46 (ab)
12.	3,53	2,94	0,59	2,08 (bf)
11.	3,47	2,97	0,50	1,73 (ab)
6.	2,41	2,12	0,29	0,70 (ab)
22.	2,31	2,53	-0,22	-0,57 (bn)
7.	2,00	2,62	-0,62	-1,24 (bn)

SD = situation désirée; SA = situation actuelle; E = écart; IP = indice de priorité

Tableau XXIX(b)
Besoins de formation des enseignants selon la région

	Toutes les autres régions			
	SD	SA	E	IP
21.	3,45	1,79	1,66	5,73 (bf)
18.	3,57	2,14	1,43	5,10 (bf)
24.	3,70	2,34	1,36	5,03 (bf)
4.	3,80	2,50	1,30	4,94 (bf)
17.	3,10	1,55	1,55	4,80 (bf)
16.	3,68	2,50	1,18	4,34 (bf)
23.	3,71	2,55	1,16	4,30 (bf)
14.	3,55	2,34	1,21	4,29 (bf)
2.	3,53	2,36	1,17	4,13 (bf)
9.	3,72	2,62	1,10	4,09 (bf)
20.	3,57	2,50	1,07	3,82 (bf)
1.	3,23	2,12	1,11	3,58 (bf)
13.	3,48	2,46	1,02	3,55 (bf)
8.	3,38	2,37	1,01	3,41 (bf)

15.	3,54	2,69	0,85	3,01 (bf)
12.	3,61	2,79	0,82	2,95 (bf)
5.	3,02	2,19	0,83	2,51 (bf)
10.	3,30	2,54	0,76	2,51 (ab)
3.	3,25	2,49	0,76	2,47 (bf)
11.	3,45	2,88	0,57	1,97 (ab)
19.	2,74	2,21	0,53	1,45 (bf)
6.	2,46	2,18	0,28	0,69 (ab)
22.	2,20	2,32	-0,12	-0,26 (bn)
7.	1,82	2,41	-0,59	-1,07 (bn)

SD = situation désirée; SA = situation actuelle; E = écart; IP = indice de priorité

Tableau XXX(a)
Besoins des directeurs d'école selon la fonction

	Directeurs adjoints			
	SD	SA	E	IP
18.	3,59	2,10	1,49	5,35 (bf)
21.	3,41	1,84	1,57	5,35 (bf)
17.	3,23	1,60	1,62	5,23 (bf)
4.	3,83	2,56	1,27	4,86 (bf)
23	3,81	2,61	1,20	4,57 (bf)
16.	3,72	2,50	1,22	4,54 (bf)
24.	3,77	2,57	1,20	4,52 (bf)
13.	3,51	2,39	1,12	3,93 (bf)
2.	3,60	2,51	1,09	3,92 (bf)
19.	3,43	2,30	1,13	3,88 (bf)
22.	3,77	2,81	0,96	3,62 (bf)
20.	3,55	2,56	0,99	3,51 (bf)
1.	3,23	2,25	0,98	3,17 (bf)
12.	3,65	2,93	0,72	2,63 (bf)
5.	3,16	2,33	0,83	2,62 (bf)
14.	3,08	2,23	0,85	2,62 (bf)
15.	3,48	2,77	0,71	2,47 (ab)
11.	3,33	2,81	0,74	2,46 (ab)
8.	3,33	2,66	0,67	2,23 (ab)
3.	3,27	2,59	0,68	2,22 (ab)
10.	3,30	2,59	0,43	1,42 (ab)
6.	2,30	2,33	-0,03	-0,07 (bn)
7.	2,39	2,56	-0,17	-0,41 (bn)
9.	2,48	2,87	-0,18	-0,45 (bn)

SD = situation désirée; SA = situation actuelle; E = écart; IP = indice de priorité

Tableau XXX(b)
 Besoins de formation des directeurs d'école selon la fonction

	Directeurs			
	SD	SA	E	IP
17.	3,31	1,59	1,72	5,69 (bf)
21.	3,45	1,89	1,56	5,38 (bf)
24.	3,62	2,22	1,40	5,07 (bf)
18.	3,43	2,21	1,22	4,18 (bf)
22.	3,79	2,73	1,06	4,02 (bf)
23.	3,76	2,81	0,95	3,57 (bf)
19.	3,39	2,45	0,94	3,19 (bf)
2.	3,51	2,63	0,88	3,09 (bf)
20.	3,59	2,80	0,79	2,84 (bf)
8.	3,60	2,83	0,77	2,77 (bf)
1.	3,26	2,48	0,78	2,54 (bf)
5.	3,13	2,32	0,81	2,54 (bf)
12.	3,67	3,00	0,67	2,46 (bf)
13.	3,46	2,76	0,70	2,42 (ab)
10.	3,45	2,77	0,68	2,35 (ab)
11.	3,43	2,85	0,58	1,98 (ab)
3.	3,26	2,68	0,58	1,89 (ab)
15.	3,45	2,92	0,53	1,83 (ab)
14.	3,16	2,67	0,49	1,55 (ab)
4.	3,80	3,42	0,38	1,44 (bf)
16.	3,62	3,44	0,18	0,65 (bf)
6.	2,27	2,46	-0,19	-0,43 (bn)
7.	2,13	2,65	-0,52	-1,11 (bn)
9.	2,25	2,76	-0,51	-1,15 (bn)

SD = situation désirée; SA = situation actuelle; E = écart; IP = indice de priorité

Tableau XXXI(a)
 Besoins de formation des directeurs d'école selon la formation

	Oui			
	SD	SA	E	IP
17.	3,31	1,64	1,67	5,53 (bf)
21.	3,44	1,95	1,49	5,13 (bf)
22.	3,82	2,78	1,04	3,97 (bf)
23.	3,77	2,72	1,05	3,96 (bf)
18.	3,43	2,28	1,15	3,94 (bf)
19.	3,44	2,43	1,01	3,47 (bf)
24.	3,64	2,78	0,86	3,13 (bf)
2.	3,51	2,62	0,89	3,12 (bf)
1.	3,33	2,40	0,93	3,10 (bf)
4.	3,79	2,99	0,80	3,03 (bf)
16.	3,61	2,79	0,82	2,96 (bf)
5.	3,24	2,43	0,81	2,62 (bf)
12.	3,69	3,04	0,65	2,40 (bf)
20.	3,59	2,91	0,58	2,02 (bf)

3.	3,33	2,72	0,61	2,03 (ab)
13.	3,48	2,94	0,54	1,88 (ab)
10.	3,34	2,78	0,56	1,87 (ab)
15.	3,50	2,99	0,51	1,79 (ab)
14.	3,27	2,73	0,54	1,76 (ab)
11.	3,37	2,91	0,46	1,55 (ab)
8.	3,33	2,92	0,41	1,36 (ab)
6.	2,44	2,51	-0,07	-0,17 (bn)
9.	2,36	2,92	-0,56	-1,32 (bn)
7.	2,04	2,73	-0,69	-1,41 (bn)

SD = situation désirée; SA = situation actuelle; E = écart; IP = indice de priorité

Tableau XXXI(b)
Besoins de formation des directeurs d'école selon la formation

	SD	Non SA	E	IP
21.	3,42	1,80	1,62	5,54 (bf)
18.	3,58	2,06	1,52	5,44 (bf)
17.	3,23	1,58	1,65	5,33 (bf)
4.	3,82	2,47	1,35	5,16 (bf)
16.	3,72	2,47	1,25	4,65 (bf)
23.	3,80	2,60	1,20	4,56 (bf)
24.	3,74	2,53	1,21	4,53 (bf)
22.	3,74	2,58	1,16	4,34 (bf)
2.	3,59	2,52	1,07	3,84 (bf)
13.	3,48	2,42	1,06	3,69 (bf)
19.	3,39	2,31	1,08	3,66 (bf)
20.	3,55	2,52	1,03	3,66 (bf)
1.	3,20	2,25	0,95	3,04 (bf)
14.	3,01	2,21	0,80	2,87 (bf)
8.	3,40	2,61	0,79	2,69 (ab)
12.	3,64	2,90	0,74	2,69 (bf)
10.	3,38	2,59	0,79	2,67 (ab)
5.	3,08	2,25	0,83	2,56 (bf)
15.	3,45	2,72	0,73	2,41 (ab)
3.	3,23	2,57	0,66	2,13 (ab)
11.	3,38	2,82	0,56	1,89 (ab)
7.	2,44	2,47	-0,03	-0,07 (bn)
6.	2,27	2,37	-0,10	-0,27 (bn)
9.	2,40	2,74	-0,34	-0,82 (bn)

SD = situation désirée; SA = situation actuelle; E = écart; IP = indice de priorité

Tableau XXXII(a)
 Besoins de formation des directeurs d'école selon le lieu

	Campagne			IP
	SD	SA	E	
21.	3,48	1,86	1,62	5,64 (bf)
17.	3,25	1,70	1,55	5,04 (bf)
4.	3,87	2,61	1,26	4,88 (bf)
18.	3,51	2,13	1,38	4,84 (bf)
22.	3,87	2,62	1,25	4,84 (bf)
2.	3,68	2,55	1,13	4,49 (bf)
24.	3,74	2,62	1,12	4,19 (bf)
23.	3,87	2,74	1,08	4,12 (bf)
16.	3,73	2,68	1,05	3,92 (bf)
19.	3,52	2,42	1,10	3,87 (bf)
20.	3,60	2,68	0,92	3,31 (bf)
13.	3,50	2,63	0,87	3,04 (bf)
8.	3,56	2,75	0,81	2,88 (bf)
1.	3,21	2,36	0,85	2,73 (bf)
9.	3,53	2,88	0,65	2,29 (bf)
15.	3,52	2,87	0,65	2,29 (bf)
5.	3,14	2,42	0,72	2,26 (bf)
10.	3,33	2,65	0,68	2,26 (ab)
12.	3,71	2,96	0,75	2,22 (bf)
11.	3,36	2,73	0,63	2,12 (bf)
14.	3,08	2,45	0,63	1,94 (bf)
3.	3,15	2,58	0,57	1,79 (ab)
6.	2,19	2,42	-0,23	-0,50 (bn)
7.	2,05	2,57	-0,52	-1,07 (bn)

SD = situation désirée; SA = situation actuelle; E = écart; IP = indice de priorité

Tableau XXXII(b)
 Besoins de formation des directeurs d'école selon le lieu

	Centre urbain			IP
	SD	SA	E	
17.	3,27	1,55	1,72	5,62 (bf)
21.	3,40	1,87	1,53	5,20 (bf)
18.	3,53	2,15	1,38	4,87 (bf)
4.	3,78	2,54	1,24	4,69 (bf)
23.	3,77	2,59	1,18	4,45 (bf)
24.	3,69	2,57	1,12	4,13 (bf)
16.	3,65	2,57	1,08	3,94 (bf)
22.	3,72	2,69	1,03	3,83 (bf)
2.	3,59	2,57	1,02	3,66 (bf)
19.	3,35	2,33	1,02	3,42 (bf)
13.	3,48	2,50	0,98	3,41 (ab)
20.	3,55	2,61	0,94	3,34 (bf)
1.	3,27	2,34	0,93	3,04 (bf)
5.	3,15	2,27	0,88	2,77 (bf)

12.	3,63	2,96	0,67	2,43 (bf)
10.	3,38	2,67	0,71	2,40 (ab)
14.	3,13	2,40	0,73	2,28 (bf)
3.	3,34	2,66	0,68	2,27 (ab)
15.	3,44	2,80	0,64	2,20 (ab)
8.	3,37	2,72	0,65	2,19 (ab)
11.	3,38	2,93	0,45	1,52 (ab)
6.	2,43	2,37	0,06	0,14 (ab)
7.	2,20	2,57	-0,55	-1,21 (bn)
9.	3,23	2,78	-0,55	-1,23 (bn)

SD = situation désirée; SA = situation actuelle; E = écart; IP = indice de priorité

Tableau XXXIII(a)
Besoins des directeurs d'école selon la taille des écoles

	400 et moins			
	SD	SA	E	IP
21.	3,41	1,82	1,59	5,42 (bf)
17.	3,19	1,63	1,56	4,98 (bf)
4.	3,83	2,56	1,27	4,86 (bf)
24.	3,74	2,55	1,19	4,56 (bf)
18.	3,52	2,10	1,42	4,50 (bf)
22.	3,82	2,63	1,19	4,46 (bf)
23.	3,83	2,68	1,15	4,40 (bf)
16.	3,70	2,59	1,11	4,11 (bf)
2.	3,61	2,55	1,06	3,83 (bf)
19.	3,42	2,32	1,10	3,76 (bf)
13.	3,50	2,54	0,96	3,36 (bf)
20.	3,58	2,66	0,92	3,29 (bf)
12.	3,70	2,83	0,87	3,22 (bf)
1.	3,30	2,34	0,96	3,17 (bf)
8.	3,54	2,78	0,76	2,69 (bf)
5.	3,14	2,30	0,84	2,64 (bf)
9.	3,54	2,83	0,71	2,51 (bf)
10.	3,37	2,63	0,74	2,49 (ab)
11.	3,40	2,73	0,67	2,28 (ab)
15.	3,46	2,87	0,59	2,04 (ab)
3.	3,19	2,58	0,61	1,94 (ab)
14.	3,05	2,44	0,61	1,86 (bf)
6.	2,17	2,31	-0,14	-0,30 (bn)
7.	2,07	2,50	-0,43	-0,89 (bn)

SD = situation désirée; SA = situation actuelle; E = écart; IP = indice de priorité

Tableau XXXIII(b)
Besoins de formation des directeurs d'école selon la taille des écoles

	401 à 800			
	SD	SA	E	IP
17.	3,34	1,70	1,64	5,78 (bf)
21.	3,55	2,17	1,38	4,90 (bf)
4.	3,79	2,51	1,28	4,85 (bf)
18.	3,43	2,13	1,30	4,46 (bf)
22.	3,83	2,70	1,13	4,33 (bf)
23.	3,77	2,72	1,05	3,96 (bf)
19.	3,47	2,40	1,07	3,71 (bf)
16.	3,64	2,64	1,00	3,64 (bf)
24.	3,60	2,64	0,96	3,46 (bf)
20.	3,64	2,70	0,94	3,42 (bf)
2.	3,52	2,66	0,86	3,03 (bf)
15.	3,55	2,79	0,76	2,70 (bf)
5.	3,02	2,15	0,87	2,63 (bf)
1.	3,17	2,36	0,81	2,57 (bf)
10.	3,32	2,57	0,75	2,49 (ab)
13.	3,40	2,68	0,72	2,45 (ab)
3.	3,45	2,81	0,64	2,21 (ab)
8.	3,43	2,83	0,60	2,06 (ab)
14.	3,09	2,43	0,66	2,04 (bf)
12.	3,53	3,11	0,42	1,48 (bf)
11.	3,23	2,94	0,29	0,94 (ab)
6.	2,51	2,77	-0,26	-0,65 (bn)
7.	2,40	2,72	-0,32	-0,77 (bn)
9.	2,01	2,87	-0,86	-1,73 (bn)

SD = situation désirée; SA = situation actuelle; E = écart; IP = indice de priorité

Tableau XXXIII(c)
Besoins de formation des directeurs d'école selon la taille des écoles

	801 et plus			
	SD	SA	E	IP
17.	3,30	1,51	1,79	5,91 (bf)
21.	3,38	1,74	1,64	5,54 (bf)
18.	3,58	2,22	1,36	4,87 (bf)
4.	3,79	2,60	1,19	4,51 (bf)
23.	3,75	2,56	1,19	4,46 (bf)
24.	3,73	2,61	1,12	4,18 (bf)
16.	3,68	2,61	1,07	3,94 (bf)
2.	3,56	2,51	1,05	3,74 (bf)
22.	3,69	2,68	1,01	3,73 (bf)
13.	3,52	2,47	1,05	3,70 (bf)
19.	3,38	2,39	0,99	3,35 (bf)
20.	3,51	2,66	0,85	2,98 (bf)
1.	3,22	2,35	0,87	2,80 (bf)
14.	3,22	2,39	0,83	2,67 (bf)

5.	3,23	2,45	0,78	2,52 (bf)
12.	3,69	3,05	0,64	2,36 (bf)
8.	3,31	2,61	0,70	2,32 (ab)
15.	3,44	2,79	0,65	2,24 (ab)
3.	3,26	2,58	0,68	2,22 (ab)
10.	3,39	2,77	0,62	2,10 (ab)
11.	3,43	2,97	0,46	1,58 (ab)
6.	2,45	2,38	0,07	0,17 (ab)
7.	2,08	2,58	-0,50	-1,04 (bn)
9.	2,08	2,77	-0,69	-1,43 (bn)

SD = situation désirée; SA = situation actuelle; E = écart; IP = indice de priorité

Annexe IX
Exemples d'arguments contre la création d'un corps de directeur d'école

1. Le directeur est avant tout un enseignant (donc seule les enseignants doivent exercer la fonction de directeur d'école).
 - «Parce que le directeur d'école est avant tout un enseignant» (enseignant).
 - «Le directeur est d'abord un enseignant connaissant parfaitement les problèmes de l'éducation et ayant une longue expérience de la pratique de classe» (supérieur).
 - «Le directeur d'école est un enseignant avant tout. Sa formation dans le domaine de la gestion scolaire ne peut que confirmer davantage son appartenance au corps enseignant» (directeur).
2. Etre directeur est une question de confiance.
 - «Il s'agit de bénéficier surtout de la confiance de l'environnement» (enseignant).
 - «Parce que la fonction de direction d'école implique surtout la confiance» (directeur).
3. Il n'y a pas d'école pour former un directeur d'école.
 - «Il n'y a pas d'école pour former les directeurs d'école» (enseignant).
 - «Nous ne pouvons créer une école exclusivement réservée à la formation des directeurs d'école, car tout le monde doit suivre la même formation» (directeur).
 - «Il ne devrait pas y avoir d'école conçue uniquement pour la formation des directeurs d'établissements» (supérieur).
4. Etre directeur est une récompense .
 - «Étant donné l'importance accordée à cette fonction, elle doit être la récompense de ceux des enseignants qui le méritent», (supérieur).
 - «À mon avis, les futurs directeurs doivent être choisis parmi les meilleurs enseignants; n'est ce pas une façon de récompenser des gens au mérite? Il reste entendu bien sûr que l'enseignant retenu pour ses compétences doit subir une formation en gestion».
5. Pour éviter de créer un complexe, de faire la différence, de démotiver les autres en leur faisant perdre l'espoir de commander.
 - «Pour éviter de créer un complexe et une démotivation des autres dans leurs performances et leur faire perdre tout espoir de commander» (directeur).
 - «Car ce serait de fermer la porte aux autres enseignants et les empêcher ainsi d'accéder à cette hiérarchie administrative pendant souhaitée par tous» (enseignant).
 - «Accéder au poste de directeur d'école est l'idéal de tout enseignant. En faire un corps professionnel différent de ceux des enseignants risque de créer un sentiment de frustration chez ceux n'ayant pas eu l'opportunité d'y accéder» (supérieur).
6. Notre pays n'a pas encore besoin d'une telle profession; d'ailleurs ce n'est pas prévu par le statut particulier du personnel de l'enseignement pré-universitaire.

- «Manque de moyens logistiques, notre pays n'a pas atteint d'abord cette phase» (supérieur).
 - «La question qu'il faut se poser est de savoir si notre pays a maintenant besoin d'une telle profession» (enseignant).
 - «En République de Guinée, les enseignants du pré-universitaire et de la formation professionnelle sont régis depuis 1992 par un statut particulier qui fixe les obligations et les devoirs réciproques des fonctionnaires et de leur employeur: l'État guinéen. Ce texte ne prévoit pas de corps de directeurs d'école» .
7. La formation à la direction d'école est juste un complément à la formation d'enseignant (donc renforcer plutôt la formation continue des enseignants.
- «La formation des directeurs d'école vient en complément de celle d'enseignant et de ce fait renforce des compétences déjà acquises» (enseignant).
 - «La formation à la gestion des écoles doit être données dans les contenus de formation initiale des enseignants» (directeur).
 - «Il est plus raisonnable d'inclure le volet formation des directeurs dans la formation des enseignants afin d'élargir l'accès à ce poste à tous ceux qui sont aptes» (supérieur).
 - «Je préfère qu'on renforce plutôt la formation continue des enseignants...» (enseignant).
8. Cela conduirait à une bureaucratie scolaire.
- «La création d'un corps professionnel de directeurs conduira à une bureaucratie scolaire» (enseignant).
 - «Ce serait l'orchestration d'une bureaucratie stérile. Le cadre de l'éducation doit être capable de chercher, d'enseigner, d'administrer» (supérieur).
 - «La professionnalisation des directeurs d'école va aboutir à l'obtention pure et simple des bureaucrates. Un directeur d'école doit être un chercheur et surtout un enseignant» (directeur).
9. Etre directeur est une question de qualités personnelles.
- «Être un bon dirigeant nécessite surtout du bon caractère personnel; la perfection et l'adaptation aux futures tâches du responsable suivront» (enseignant).
10. Pour éviter la dictature.
- «La direction d'une école n'est pas à confier exclusivement à un corps professionnel au risque d'aboutir à une dictature» (enseignant).
11. Pour une meilleure intégration à la vie de l'école.
- «L'appartenance des directeurs d'école au même corps professionnel que les enseignants permettrait leur meilleure intégration à la vie de l'école», soutient un enseignant.

12. Il faut donner la priorité à l'expérience professionnelle.
 - «Il faut donner la priorité à l'expérience professionnelle dans la gestion des élèves et des ressources humaines» (directeur).

13. Pour éviter le culte de la personnalité.
 - «La direction ne nécessite pas la création d'un corps professionnel pour éviter le culte de la personnalité, le monolithisme et le conflit de compétence et du pouvoir» (directeur).

Annexe X
Exemples d'arguments en faveur de la création d'un corps de directeur d'école

1. Pour motiver le personnel concerné.
 - «Pour motiver, encourager les personnels concernés» dit un directeur d'école; «Pour plus de motivation et de compétence» (enseignant).
 - «La création d'un corps professionnel peut être un stimulant, une garantie pour l'individu comme pour la société» (directeur).
2. Pour rendre justice.
 - «La formation des directeurs d'école aboutissant à la création d'un corps professionnel y afférent ne serait que faire justice».
 - «Le problème qui se pose est d'abord celui de rendre justice aux occupants des postes de direction d'école».
3. Parce qu'enseigner et diriger une école font deux (les compétences ne sont pas les mêmes et il n'est pas facile de cumuler les deux fonctions).
 - «commander est un art, une aptitude différente de l'enseignement pur et simple» (enseignant).
 - «... un enseignant n'a pas toutes les compétences requises d'un administrateur» (directeur).
 - «Les directeurs sont des encadreurs d'école et les autres sont sous leur contrôle. Ils ne jouent pas les mêmes rôles» (supérieur).
 - «La fonction de directeur est très délicate. Pour l'assumer avec bonheur, il faut certaines compétences qu'on doit développer à travers une formation spécifique pour professeurs en cours d'emploi. Ce peut être une formation d'une année effectuée sur la base d'un concours» (enseignant).
 - «Parce que diriger un établissement devient une profession, il est nécessaire de former des gens pour l'exercice de ces responsabilités» (directeur).
4. Pour aider à avoir une même vision, pour harmoniser.
 - «... pour développer une même vision et pour harmoniser les méthodes en administration scolaire» (supérieur) .
 - «cela va permettre d'harmoniser la gestion et renforcer les méthodes de travail» (directeur).
5. Pour sécuriser et responsabiliser le personnel concerné.
 - «Pour les raisons de sécurité, raisons de responsabilité concrète sur l'école, raison de motivation...» (enseignant).
 - «Dans le cadre d'une bonne gestion des écoles, la sécurité des directeurs d'école est essentielle» (directeur).
 - «Cela leur donnerait plus de personnalité et d'autorité. En outre ils se trouveraient sécurisés et rendus plus responsables dans leur prise de décision» (enseignant).

- «Aboutir à un corps professionnel conduirait à une situation stable pour les directeurs d'école» (directeur).
6. Pour plus de sérieux dans le travail .
- «Pour plus de sérieux dans l'exécution des tâches par le directeur» (supérieur).
 - «La professionnalisation de la fonction de directeur d'école peut promouvoir le sérieux dans le travail» (enseignant).
7. Pour améliorer la gestion des écoles.
- «C'est pour maîtriser tous les paramètres liés au bon fonctionnement de l'école» (enseignant).
 - «Pour mieux maîtriser l'administration de l'éducation et mieux gérer les écoles» (directeur).
 - «Cela améliorera beaucoup la gestion et l'administration de l'éducation» (directeur).
8. Parce que la nomination d'un directeur d'école ne doit pas dépendre du hasard ou de l'humeur de celui qui nomme; elle ne doit pas faire l'objet de tâtonnement.
- «La nomination ne doit pas dépendre de l'humeur du chef, car la gestion de notre monde (enseignant) ne s'improvise pas».
 - «Pour former de véritables gestionnaires de l'école et freiner le choix hasardeux des directeurs d'école sans compétences».
9. Dans la mesure où la formation à recevoir et les compétences à développer le justifient.
- «Oui, mais dans la mesure où la formation que recevront les directeurs d'école et les compétences qu'ils développeront le justifient».
10. Pour que les intéressés s'y consacrent pleinement.
- «La filière est précisée et le directeur d'école s'y emploie et s'y consacre» (directeur).
 - «La formation des directeurs d'école doit aboutir à la création d'un corps professionnel parce que cela devrait permettre à chaque directeur de conserver son titre et d'exercer pleinement sa fonction partout où il est» (supérieur).
11. Pour créer et mieux gérer les carrières.
- «cela devrait permettre la création et la meilleure gestion des carrières» (supérieur).
12. La gestion des écoles nécessite des spécialistes (celle-ci permet une bonne maîtrise du rôle).
- «La fonction de directeur d'école est beaucoup plus complexe et demande une parfaite maîtrise de tous les problèmes liés au fonctionnement de l'école; elle est donc une profession qui demande une spécialisation».
13. Le directeur peut être appelé à d'autres fonctions.
- «Un directeur d'école peut être appelé à d'autres fonctions administratives»

Annexe XI

Exemples d'arguments pour lesquels la gestion quotidienne dépendrait beaucoup plus de l'intuition du gestionnaire que d'une démarche rationnelle

1. Parce que les problèmes à résoudre sont très complexes et divers.
 - «Les problèmes quotidiens étant complexes, seule l'intuition peut y trouver la solution» (directeur).
 - «Parce que toutes les situations ne se présentent pas de la même façon; donc il faut gérer les situations en fonction des circonstances et du temps» (enseignant).
 - «Les problèmes scolaires quotidiens étant divers et variés, leur résolution appelle beaucoup plus la capacité de réaction directe et immédiate du directeur d'école qu'une démarche rationnelle qui peut s'avérer lente» (supérieur).
2. Parce qu'il y a des situations qui sont imprévisibles.
 - «Pour pouvoir faire face à des situations imprévues» (directeur) .
 - «Le travail du directeur est en général un travail d'improvisation» (enseignant).
 - «Un directeur d'école doit être apte à gérer tous les problèmes, toutes les situations imprévues grâce à une intuition qui frôle le réflexe» (supérieur).
3. À cause du caractère changeant de la réalité .
 - «La gestion quotidienne dépend beaucoup plus de l'intuition du gestionnaire car les problèmes ne sont pas identiques tous les jours. Il doit s'adapter et gérer la situation» (directeur).
 - «Dans un établissement scolaire, chaque jour a ses particularités. Seule l'intuition du gestionnaire permet de les cerner» (directeur).
4. Parce que le standard n'existe pas.
 - «Il n'y a pas de législation standard» (enseignant).
 - «Il n'y a pas de méthode figée pour une gestion. Elle varie selon les circonstances; d'où l'intervention de l'intuition» (directeur) .
5. Parce que de nos jours, gérer est une question de vision et de leadership du premier responsable.
 - «De nos jours toute organisation qui veut survivre doit s'appuyer sur la vision et le leadership du premier responsable».
 - «Le leadership du directeur d'école émerge, de nos jours, comme un critère majeur de réussite d'une école».
6. Parce que la gestion va au delà des textes et des lois.
 - «Au delà des lois et des textes, l'intuition du gestionnaire est déterminante» (enseignant).
7. Parce que les problèmes à résoudre sont très fréquents.
 - «Les situations problèmes à résoudre sont très fréquentes et nécessitent souvent des réponses à chaud» (supérieurs).

8. À cause de l'urgence des problèmes.
 - «Un problème urgent a plus besoin de l'initiative instantanée du directeur que d'une démarche rationnelle».
9. Pour plus de promptitude dans la prise de décision.
 - «La rapidité du gestionnaire est une qualité incontournable dans le processus de prise de décision».
10. Pour plus de flexibilité dans la prise de décision.
 - «Pour plus de souplesse et de flexibilité dans la prise de décision».
11. Pour éviter que certains problèmes débordent.
 - «Pour éviter que certains problèmes ne débordent».

Annexe XII

Exemples d'arguments pour lesquels la gestion quotidienne dépendrait beaucoup plus d'une démarche rationnelle que de l'intuition du gestionnaire

1. Parce que gérer est une question d'application des textes officielles en vigueur.
 - «La gestion quotidienne est un ensemble d'actes visant l'application des textes officiels» (directeur).
 - «Le directeur d'école doit être capable d'appliquer les lois, les politiques et les procédures de l'institution scolaire» (supérieur).
 - «Gérer est une application correcte et efficace des directives du système éducatif» (enseignant).
2. Parce que gérer est une démarche scientifique, programmée ou déterminée à l'avance (qui repose sur des principes, des méthodes ou des démarches que le gestionnaires doit maîtriser).
 - «L'administration est devenue une science» (supérieur).
 - «Parce que toute bonne gestion repose sur des principes bien établis» (directeur).
 - «La gestion doit reposer sur des principes qui sont définis au préalable» (enseignant).
3. Parce que gérer ne saurait relever du hasard ou être un acte de tâtonnement (éviter donc les erreurs).
 - «La gestion est une activité cohérente qui ne s'improvise pas. Elle doit être adéquatement menée» (directeur).
 - «Qui dit intuition dit souvent le hasard; or la gestion d'une école ne saurait relever du hasard. Elle doit être fondée sur le bon sens, la raison» (supérieur).
 - «La démarche rationnelle permet mieux de limiter les erreurs dans la gestion quotidienne» (enseignant).
4. Pour plus d'efficacité et de rentabilité.
 - «La gestion quotidienne dépend d'une démarche rationnelle parce qu'elle abouti à un résultat positif» (enseignant).
 - «Seule une démarche rationnelle peut donner des résultats positifs» (directeur).
5. Parce que gérer est synonyme de planification et de contrôle.
 - «La gestion quotidienne d'un établissement scolaire doit dépendre surtout d'une bonne planification des activités» (directeur).
 - «La gestion quotidienne doit dépendre d'une planification, d'une projection et non pas d'une intuition personnelle» (enseignant).
 - «La démarche rationnelle permet un contrôle du travail fait par le directeur dans la gestion quotidienne» (supérieur).

6. Pour éviter la routine et l'improvisation.
 - «Une gestion, pour être scientifique, donc efficace, doit toujours procéder par une démarche rationnelle; toute chose permettant d'éviter la routine et l'improvisation. Une gestion se prépare dans sa conception, sa mise en oeuvre, son suivi et son évaluation» (supérieur).
 - «Une gestion ne s'improvise pas; elle ne doit pas dépendre de l'intuition du gestionnaire. Elle doit plutôt être soumise à un planning d'exécution pour permettre une évaluation objective des résultats par rapports aux attentes» (directeur).
 - «Une démarche rationnelle permet d'éviter l'improvisation ou l'action hasardeuse difficilement mesurable» (enseignant).
7. Pour mieux cerner les problèmes et mieux guider l'entreprise.
 - «Pour mieux cerner les problèmes et guider avec lucidité l'entreprise» (directeur).
 - «Car c'est ce qui permet de mieux cerner les problèmes» (enseignant).
8. Pour plus d'uniformité.
 - «La démarche rationnelle permet d'uniformiser les actions au niveau de toutes les écoles» (directeur).
9. Pour éviter l'injustice.
 - «Pour éviter l'injustice dans la gestion des activités administratives» (enseignant).
10. Parce que gérer est une démarche établie par des services compétents.
 - «Toute action posée dans le cadre de la gestion d'une école doit traduire les principes et les normes définis par les autorités compétentes» (supérieur).
11. Pour rendre la gestion quotidienne objective.
 - «La démarche rationnelle, la prévision, l'analyse des données permettent d'objectiver la gestion quotidienne» (supérieur).
 - «Parce qu'une démarche rationnelle est toujours objective» (enseignant).
12. Parce que la gestion doit être libre des réalités du milieu.
 - «La gestion quotidienne dépend beaucoup plus d'une démarche rationnelle, pour la simple raison que la gestion doit être libre des réalités de chaque milieu» (enseignant).
13. Pour une gestion dynamique et continue.
 - «Pour une gestion dynamique et continue».
 - «Une gestion soumise à une démarche rationnelle permet plus de dynamisme et de continuité».

Annexe XIII
Extrait de réponses aux questions d'entrevue

1. Sur le directeur d'école, ses pouvoirs et ses responsabilités

- «Faire la gestion du système d'éducation, c'est savoir intéresser non seulement les enseignants, les élèves, mais aussi les parents d'élèves et amis de l'école. La personne qui est chargée de le faire quotidiennement dans une école est une personnalité déterminante» (supérieur).
- «Le rôle d'un directeur d'école, c'est d'accepter dans l'école, le plus longtemps possible, les enfants des démunis. C'est pareil pour le cas des filles qui sont moins scolarisées que les garçons» (supérieur).
- «Le directeur d'école est tenu responsable de l'entretien de tout le matériel et de toutes les battisses. Il a donc un pouvoir sur tous ceux qui sont impliqués dans la gestion de ce matériel et même dans son utilisation. Il est responsable de la vie de son école. Ces responsabilités sont, bien entendu, assorties de pouvoirs» (supérieur).
- «Moi, je pense que le Directeur d'école est l'une des personnalités les plus importantes de l'école. De son engagement dépend en grande partie le bon fonctionnement de l'école et dépend aussi le succès des élèves. Lorsqu'il sait mobiliser les enseignants, les parents d'élèves et autres partenaires; lorsqu'il sait motiver les enseignants et les élèves; lorsqu'il a des initiatives et il a la chance de les promouvoir; lorsqu'il est organisé et s'il inspire confiance, l'atmosphère de l'école et ses résultats seront bons» (enseignant).
- «Ce que le directeur d'école devrait faire ou doit faire est la coordination des activités dans leur ensemble. Celle-ci suppose assez de choses. La première, c'est la maîtrise de l'école au plan pédagogique; la deuxième est sa maîtrise au plan administratif. La deuxième est intimement liée aux possibilités d'intuition du directeur, à son imagination en matière d'organisation...» (enseignant).
- «Comme de tout temps, le directeur d'école est le représentant du directeur préfectoral (DPE) sur le terrain. Il lui rend compte de tout ce qui se passe au sein de l'école à travers les rapports. Le DPE est une autorité à laquelle nous nous référons pour toute prise de décision» (directeur d'école).
- «Il y a généralement des orientations générales qu'on nous donne, un cadre dans lequel on nous demande d'évoluer. C'est comme ça que nous travaillons. L'emploi du temps, c'est nous qui le faisons, c'est élémentaire. C'est nous qui répartissons les élèves dans les différentes classes, nous organisons des évaluations...» (directeur d'école).
- «Notre travail demande aussi une consultation permanente avec l'autorité (pour déterminer par exemple les notes de passage). Évidemment, il est dit que le conseil des professeurs est souverain. Il siège et se prononce. Mais le directeur est tenu de porter les conclusions à la connaissance de l'autorité à l'occasion des réunions qu'organise et que dirige cette autorité. Le directeur s'occupe en général de la transmission des directives venant de l'autorité supérieure» (directeur d'école).
- «Il n'appartient pas à l'école de décider. En cas de problèmes, elle fait des propositions et attend» (directeur d'école).
- «C'est à la DPE qu'il appartient de sanctionner ou pas un enseignant fautif. Nous n'avons aucun pouvoir de prendre une décision quelconque à l'endroit d'un membre du personnel. Tout est à l'initiative ou du ressort de la DPE. Pour sanctionner un membre du personnel qui ne fait pas correctement son travail, nous faisons des propositions à la DPE. Mais une proposition est

une proposition. La personne à l'adresse de qui on la fait est libre de la prendre en considération ou de faire le contraire. En un mot c'est le DPE qui prend la décision finale pour tout problème qui concerne un membre du personnel. Les choses sont ainsi faites» (directeur d'école).

- «Nous n'avons même pas de minimales pouvoirs dans la promotion du personnel. Les choses fonctionnent de telle sorte qu'un enseignant peut bafouiller l'autorité du directeur d'école et bénéficier du soutien inconditionnel de l'autorité supérieure» (directeur d'école).

- «Quand un enseignant ne travaille pas ou travaille mal, si on le sanctionne c'est des problèmes. Souvent on fait venir des imams, des chefs de quartier, des parents, etc.. pour influencer le directeur d'école dans sa prise de décision» (directeur d'école).

- «Je dirai que les pouvoirs du directeur, dans le contexte actuel sont très limités. Par contre, ses responsabilités sont très larges. La raison est simple. Chaque fois que ça va mal, on tient le directeur responsable. On parle moins du directeur tant que ça va bien. Il suffit qu'il y ait des problèmes pour que le nom du directeur soit sur toutes les lèvres» (directeur d'école).

- «Il est important qu'un directeur d'école ne soit pas toujours obligé de se demander, devant toute situation, vers quelle autorité il doit se diriger pour avoir la solution au problème qui se pose à son école. Qu'il ait la possibilité d'utiliser les ressources internes de son école pour envisager des solutions. De toutes les façons seul le directeur et ses collaborateurs (enseignants compris) savent ce qui est bon pour eux, ce qu'ils doivent faire et comment ils doivent le faire. Donc il ne sert à rien de vouloir leur imposer quelque chose» (directeur d'école).

2. Sur les compétences d'un directeur d'école

Connaissance du système et de sa législation

- «Exploiter toujours les lois et règlements. Ne jamais prendre un problème à la légère et ne jamais tenter de résoudre un problème au hasard sans consulter les règlements prévus à cet effet» (supérieur).

- «Le directeur d'école doit être un homme qui respecte les lois et les principes de l'éducation» (enseignant).

«Nous sommes dans un système à forte tendance centralisatrice. Nous recevons donc régulièrement des directives des autorités supérieures sous forme de circulaires, d'arrêtés ou de notes de services. La direction se doit de savoir s'y prendre par rapport à ces instructions qui viennent des réflexions qui sont loin de la réalité. Il faut donc faire très attention pour préserver l'harmonie au sein de l'école. Ce qui nécessite une bonne connaissance de l'organisation du système et de sa législation» (directeur d'école).

Gestion de l'activité éducative

- «La réussite de l'école dépend de la qualité des interventions des enseignants auprès des enfants. Pour cela, la direction se doit de s'impliquer dans l'organisation et le fonctionnement des groupes techniques, dans l'amélioration de la relation pédagogique entre l'enseignant et les élèves» (directeur d'école).

Relations avec l'environnement

- «Je pense qu'on doit mettre l'accent sur les relations de l'école avec l'environnement. Notre travail est assez délicat. L'enfant vit dans trois milieux: famille, école et environnement. Chacun de ces milieux est un tiers milieu. Donc le travail qui se fait dans un tiers milieu doit être complété par ce qui se fait dans les deux autres milieux» (directeur d'école).
- «Les relations avec l'environnement sont très importantes, parce que je pense qu'il faut absolument l'aide des parents d'élèves par exemple pour faire fonctionner efficacement une école par les temps qui courent» (enseignant).
- «La relation avec l'environnement est très importante. Les écoles n'ont pas de budget; ce qui ne signifie pas qu'il n'y a pas de chose à faire dans l'école qui nécessitent des dépenses. C'est pourquoi, avec de bonnes relations avec les parents, les autorités politiques et des opérateurs économiques du milieu, on peut mobiliser quelques ressources nécessaires à la résolution des problèmes de l'école» (directeur d'école).

Gestion des ressources humaines

- «Pour moi, le professeur est la clé du succès. Il est la pièce maîtresse. Dans toute ma stratégie c'est ça. Lorsque le professeur s'y met, il est à même de produire de bons résultats. Donc nous faisons tout pour que d'année en année nos professeurs se perfectionnent. Pour cela, le directeur d'école doit avoir un dossier à jour sur chacun; il doit aussi contrôler quotidiennement ce que font les enseignants» (supérieur).

Motivation des acteurs

- «L'enseignant est là parce qu'il n'a pas où aller. Si on faisait un sondage aujourd'hui au niveau des enseignants, sans exagération aucune, 97% demanderaient à quitter l'enseignement» (directeur d'école).
- «Les ressources manquent, les salaires des enseignants sont bas, etc... Dans un tel contexte, ce qui est surtout demandé aux directeurs d'école, c'est la sensibilisation et la motivation du personnel. Il doit faire en sorte que le sens patriotique de ses enseignants soit éveillé et que l'école fonctionne le mieux qu'on peut» (supérieur).
- «Pour que l'école fonctionne bien, le directeur d'école doit jouer le rôle d'animateur en cherchant à motiver les différents acteurs au sein de l'école et autour de l'école: enseignants, élèves, parents d'élèves et autres professionnels de l'école» (enseignant).

Gestion des élèves

- «La gestion des élèves est importante dans la mesure où le temps que l'enfant passe à l'école est très important. Il est donc souhaitable que l'enfant jouisse pleinement de ce temps. En plus des cours qu'il a à prendre, il est important de développer et de gérer d'autres activités qui permettent à l'enfant de se développer aussi bien physiquement que mentalement» (supérieur).

Gestion des ressources matérielles

- «L'école doit aussi attirer les enfants par l'image qu'elle projette. D'où la gestion correcte des locaux. Malheureusement, nous n'avons pas de moyens financiers pour le faire. Il est important que l'enfant sache qu'à l'école on vit pleinement sa vie». (directeur d'école).

Sensibilité

- «L'aspect social des relations est encore très prépondérant. Je ne dis pas que les gens ne respectent pas le règlement, mais il n'est pas rare de trouver que quelqu'un soit entraîné de faire prévaloir un baptême qu'il a, auquel il doit participer dans son village, par rapport au travail. Et apparemment, autorités et administrés, chacun semble être sensible à cet aspect de la vie. Que quelqu'un qui a un décès et qui a une autorisation d'absence de trois jours s'absente pendant plus d'une semaine, cela semble concevable par tout le monde. Alors, si parce que la personne a dépassé le délai vous essayez de le sanctionner, il y a des réalités de notre vie sociale de tous les jours qui vont s'imposer à vous; voilà pourquoi la sensibilité est, pour moi, une dimension majeure» (directeur d'école).

- «La dimension sociale est aussi des plus importantes dans l'activité des directeurs d'école. Nous sommes souvent sollicités quand il arrive un événement quelconque (heureux ou malheureux) à un membre du personnel. La direction doit non seulement y participer mais faire en sorte que les autres membres du personnel participent» (enseignant).

Planification et le contrôle

- «Il faut tenir compte de la planification des activités. Mais vous voyez, le directeur d'école peut, dans son bureau élaborer un plan. Cependant, si le personnel n'a pas participé à l'élaboration de ce plan, il ne saurait être exécuté» (supérieur).

- «Moi je pense que le contrôle est une des activités auxquelles doit beaucoup veiller un directeur d'école. Moi dès que j'arrive à l'école, la première question que je me pose, c'est la présence effective des professeurs dans les classes. Je m'assure aussi que chaque professeur a quitté à l'heure. Donc lorsque le professeur a utilisé pleinement le temps qui lui est alloué, on peut s'attendre à un bon résultat» (directeur d'école).

Rédaction administrative / communication orale

- «Il y a également la communication écrite et orale. Chaque fois que la direction a un contact à prendre avec une autorité ou un partenaire quelconque, elle procède soit par écrit ou oralement. Il est donc important d'avoir des habiletés de communication pour pouvoir convaincre et embarquer les différents partenaires dans ses projets de développement de l'école» (directeur d'école).

Gestion des ressources financières

- «Il y a aussi la partie qui concerne la gestion des ressources financières. Sur cet aspect, il faut dire que les écoles ne gèrent pas de finances. Elles n'ont pas de budget. Toutes les délégations de crédits sont gérées actuellement par les DPE. Bien entendu, il faut dire aussi que si cette partie m'a intéressé, c'est parce qu'il est temps que les choses changent. Il est important voire même indispensable de doter les établissements de ressources financières. Je crois qu'il convient d'insister aussi sur ça. Lorsque la direction d'école est sans ressources financières, cela a un impact négatif sur son esprit d'initiative» (directeur d'école).

Capacité de diriger

- «Si le directeur d'école ne peut pas diriger, ça fait des problèmes. Un directeur d'école ne doit pas attendre qu'un problème se pose pour tenter de le résoudre. Il doit être en mesure de prévoir, d'anticiper la résolution des problèmes qui se posent; en gros, il doit avoir une vision et être capable de mobiliser les gens autour de cette vision» (supérieur).

- «La personnalité de celui qui dirige, sa capacité de motiver, de sensibiliser le personnel qu'il dirige, de tenir compte de leurs problèmes sont des facteurs importants pour atteindre les objectifs qu'on s'est assignés» (directeur d'école).

Résolution des problèmes

- «J'ai retenu la résolution de problèmes. En effet, dans un établissement, il y a beaucoup de problèmes. Cet énoncé m'a donc particulièrement intéressé d'autant plus que, vous savez, dans la gestion du personnel, il n'est pas exclu qu'à tout moment nous soyons devant des problèmes» (directeur d'école).

Gestion du temps

- «Il nous manque aussi la notion du temps. La gestion du temps est très importante. Dans notre école ici, c'est la chose sur laquelle je mets beaucoup l'accent. Je pense que le temps est une ressource comme toutes les autres et sa gestion correcte et efficace est fondamentale» (directeur d'école).

Gestion de soi

- «Le directeur doit être très patient. La maîtrise de soi est vraiment de rigueur. Il ne doit jamais se décourager. Parce que chaque élève, pour un directeur d'école est un sujet de pédagogie. Dès que le directeur se laisse tenter par la fatigue, il risque de perdre un bon élève» (supérieur).

Délégation

- «...si le directeur sait déléguer ses pouvoirs, cela peut lui sauver du temps pour s'occuper d'autre chose plus important» (directeur d'école).

Conduite de réunions

- «La réussite ou l'échec d'une réunion dépend de la façon dont le directeur s'est pris pour l'organiser..» (directeur d'école).

3. Sur l'éventualité d'une formation spécifique pour les directeurs et sur la nature de celle-ci.

Raisons pour lesquelles une formation est nécessaires

a) Sécurité des directeurs d'école

- «Moi je trouve que le fond dans tout ça, c'est la sécurité des directeurs d'école. La formation des directeurs apportera moins en terme d'idées. Mais elle apportera beaucoup en terme de sécurité, de confiance en soi et de stabilité au sein des écoles. Il est très important de faire en sorte que les directeurs soient sauvés des griffes de certaines autorités. Lorsqu'il sait qu'il peut être enlevé au moindre changement d'humeur au niveau de son supérieur immédiat, il ne peut déployer toutes ses forces pour assurer un fonctionnement correct de l'école. Le contraire se présente quand il est d'abord débarrassé de ces sentiments de peur d'être enlevé du jour au lendemain. Cela est très important. Il faut que le directeur considère d'abord que, s'il est à cette place, c'est parce qu'il l'a mérité. Ce n'est pas parce que sa tête a plu à quelqu'un et le jour que le contraire va se présenter il s'en ira» (enseignant).

- «... Il faut insister sur la sécurité des directeurs d'école. Sécurité d'abord vis à vis des supérieurs. En effet, si les directeurs d'école sont sélectionnés sur la base de leur formation à la tâche, ils ne seront plus abandonnés à la seule volonté de celui qui nomme. Ils auront confiance en eux même et ils s'affirmeront conséquemment. La sécurité, c'est aussi vis à vis des enseignants. En général, les enseignants ne reconnaissent pas actuellement aux directeurs d'école une autorité. Pour eux, il n'y a aucune différence entre eux et ceux qu'on appelle des directeurs d'école du point de vue de la formation reçue. Ils ont fréquenté les mêmes écoles et ils ont les mêmes connaissances. Même si le fait de durer dans la fonction de directeur d'école procure des compétences complémentaires, celles-ci ne sont jamais reconnues par les enseignants» (directeur d'école).

- «... Que dans le statut il soit indiqué clairement les procédures de sanctions et de promotion des directeurs d'école. Quand une personne a une certaine formation, qu'elle ait un statut y afférent. Je n'exclus pas que la personne puisse commettre des fautes graves. Mais il doit y avoir un avertissement d'abord, un blâme et une suspension par la suite, et une révocation en fin. Mais qu'on ne cherche pas à voir de quelle ethnie, de quelle obéissance politique est la personne pour l'enlever» (directeur d'école).

b) Efficacité dans la conduite des affaires d'une école

- «Bien préparé, il peut dynamiser toutes les ressources de l'école, surtout les ressources humaines. Il peut mobiliser des ressources pour l'école auprès des ONG et d'autres organismes sociaux. Mais pour cela, il doit être capable de concevoir, avec son monde, un dossier pertinent et d'en faire la promotion» (supérieur).

c) Ouverture d'esprit

- «Cette formation lui permet une certaine ouverture d'esprit. Elle lui permet de rentrer en contact avec d'autres. Ça lui permet de voir autrement la réalité, de prévoir. Mais s'il dit: avant hier c'est ce que j'ai fait, il y a trois ans c'est comme ça que je faisais, et il continue à utiliser les mêmes méthodes, alors que le temps passe, alors que les réalités se modifient, il ne pourra pas être un bon directeur».

d) Différence entre la fonction de directeur d'école et celle d'enseignant

- «Les directeurs d'école que nous avons actuellement sont des enseignants pris sur le tas. Ce sont des enseignants qui ont fait leurs preuves en tant qu'enseignant, qui ont été désignés pour assumer des fonctions de directeurs d'école. Cependant la fonction de directeurs d'école est différente de celle d'enseignant. Un directeur d'école, c'est un administrateur, c'est un gestionnaire. Les directeurs d'école actuels ne maîtrisent pas la gestion. Ils savent enseigner, mais ils ne savent pas nécessairement gérer. Donc il faut une adaptation. La gestion de nos écoles actuelles comporte beaucoup de problèmes auxquels le directeur devrait être sensibilisé au préalable; cela pour escompter avoir un bon rendement» (supérieur).

e) Minimiser les erreurs et éviter le tâtonnement

- «La formation des directeurs d'école est essentielle pour éviter le tâtonnement. Actuellement nous avons beaucoup de problèmes avec certains directeurs d'école. Même pour rédiger un rapport annuel, certains le font avec beaucoup de difficultés. J'espère donc que si une formation académique leur est donnée avant d'être en fonction, cela réduira leur temps d'adaptation à leurs nouvelles fonctions. C'est la gestion des écoles qui en sortira gagnante» (supérieur).

- f) Suivre le rythme d'évolution des innovations dans le système d'éducation
- «À l'état actuel des choses, il y a toujours des innovations dont les enseignants et les directeurs d'école sont tenus d'être au courant pour comprendre les multiples changements qui interviennent dans le système éducatif» (supérieur).
- g) Les compétences d'un directeur d'école ne sont pas innées
- «Ces compétences nécessitent une formation académique. La raison est parce qu'elle ne sont pas innées. Je pense à mon sens que le fait qu'un directeur d'école ait une formation académique liée à sa nouvelle fonction a des avantages certains. Une telle formation permet de savoir ne serait ce que théoriquement quelques problèmes liés à la gestion d'une école. Elle permet ainsi d'éviter l'essai et erreur pur» (directeur d'école).
- h) Renforcer l'autorité des directeurs auprès des enseignants
- «Actuellement, nous sommes confrontés à la méconnaissance voilée de l'autorité des directeurs d'école par les enseignants. Ceux-ci ont raison dans la mesure où les directeurs actuels n'ont aucune formation, différente de celle reçue par les autres enseignants. Je pense qu'il est temps d'envisager la professionnalisation de la fonction. Or une telle démarche n'est possible que sur la base d'une préparation adéquate des directeurs d'école» (supérieur).
- i) Le contexte dans lequel vivent certains directeurs d'école
- «certains directeurs vivent dans des milieux enclavés où il est difficile de trouver la documentation..» (supérieur)

Raisons d'une formation qui sont assorties de conditions

- «La formation des directeurs d'école permet d'éviter le tâtonnement, les erreurs et de réduire le temps d'adaptation des nouveaux directeurs. Cependant, la formation à offrir ne devrait avoir une forme académique ou universitaire. Elle devrait se faire sous la forme de séminaires périodiques de courtes durées» (supérieur).
- «Une telle formation aura pour conséquences la modification des critères de sélection des directeurs d'école. Une fois adopté le principe selon lequel la formation à la direction d'école est le seul critère de sélection d'un directeur d'école, on risque de négliger l'expérience pratique accumulée par beaucoup d'enseignants» (supérieur).

Raisons pour lesquelles une formation n'est pas nécessaire

- «il n'existe pas d'école pour former les directeurs d'école. On nomme un directeur d'école sur la base de l'assiduité dans le travail, l'expérience accumulée, l'ancienneté dans la fonction enseignante, etc.» (supérieur).
- «Le fait d'être nommé comme directeur d'école traduit marque de confiance» (supérieur).
- «Le développement de programmes de formation des directeurs d'école peut entraîner un découragement au niveau des autres enseignants qui pensent avoir le même droit d'accéder à ces fonctions. D'ailleurs le développement de tels programmes provoquera une course effrénée au niveau des meilleurs enseignants» (enseignant).

- «Une préparation des directeurs d'école à la gestion des ressources financières n'est pas nécessaire, dans la mesure où ils n'ont pas de finances à gérer» (supérieur).
- Un directeur d'école est avant tout un enseignant» (enseignant