

**Compétence des directions d'école secondaire catholique pour promouvoir la  
scolarisation des filles en milieu rural défavorisé en République démocratique du Congo :  
représentations sociales d'acteurs de l'éducation**

**Marie-Joséphine IBANDA MFUKA**

**Thèse soumise à l'Université d'Ottawa dans le cadre des exigences du programme de  
doctorat en administration éducationnelle**

**Faculté d'éducation**

**Université d'Ottawa**

**© Marie-Joséphine Ibanda Mfuka, Ottawa, Canada, 2022**

## Dédicace

À mon père Dominique IBANDA (+) et à ma mère Joséphine MESI pour tant d'amour incommensurable.

À mes consœurs Kathleen CONTINO (+) et Margaret GOODE (+) pour vos exemples d'engagement, de dévouement et de sacrifices pour l'éducation de la jeunesse féminine Yaka.

À toutes les sœurs de Notre-Dame de Namur de la province du Congo-Kinshasa pour tant de sacrifices.

## Résumé

« *La Conférence mondiale sur l'éducation pour tous – Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux* » tenue à Jomtien, en Thaïlande (UNESCO, 1990), a motivé l'engagement des gouvernements de plusieurs pays de l'Afrique subsaharienne, dont la République démocratique du Congo, à réduire les inégalités scolaires défavorisant les filles dans leur système d'éducation. Beaucoup de progrès ont été réalisés en matière d'études et d'analyses sur la scolarisation des filles, notamment au niveau primaire. Nous avons choisi de focaliser notre attention sur l'éducation formelle au niveau secondaire dans le contexte des écoles catholiques en milieu rural défavorisé. En effet, cette thèse soutient que les directions d'école peuvent, si elles développent la compétence nécessaire, promouvoir la scolarisation des filles en milieu rural défavorisé.

Notre recherche vise deux objectifs principaux, à savoir :

- 1) *Identifier les représentations sociales des acteurs de l'éducation quant à la scolarisation des filles en milieu rural défavorisé en République démocratique du Congo.*
- 2) *Identifier les représentations sociales des acteurs de l'éducation quant aux indicateurs de la compétence qui favoriseraient, chez les directions d'école secondaire catholique, la promotion de la scolarisation des filles en milieu rural défavorisé en République démocratique du Congo.*

De fait, les représentations sociales constituent une connaissance socialement élaborée et partagée permettant de comprendre le sens d'un objet social dans un contexte donné (Jodelet, 1989; Moscovici, 1961). Les représentations sociales permettent de rendre compte des réalités de la vie sociale et de comprendre les pratiques sociales d'un groupe social à propos d'un objet donné (Abric, 1994; Lo Monaco et Lheureux, 2007).

Pour ce faire, dans une approche de recherche qualitative et interprétative, nous avons donné la parole à huit catégories d'acteurs de l'éducation recrutés intentionnellement dans six écoles secondaires catholiques du diocèse de Popokabaka en République démocratique du Congo. Combinant une analyse thématique (Paillée et Mucchelli, 2016) et une analyse de contenu mixte (L'Écuyer, 1990) des données qualitatives, nous avons cherché à comprendre l'ancrage des représentations sociales de ces acteurs quant aux deux objets d'étude, à savoir : la scolarisation des filles et la compétence des directions d'école.

Pour ce qui est du premier objectif, les résultats révèlent que les participants abordent trois thèmes et trois sous-thèmes dans leurs discours représentationnels sur la scolarisation des filles. En ce qui a trait au premier thème, la scolarisation des filles est considérée comme un effet et un facteur de changement des mentalités. Pour ce qui est du deuxième thème, les participants considèrent la scolarisation des filles comme une source de bénéfices multidimensionnels. Enfin, le troisième thème porte sur une scolarisation encore limitée par le sentiment d'infériorité et les abus sexuels ainsi que les contraintes pour les filles-mères. Globalement, nous observons un discours révolutionnaire ancré dans celui des campagnes de sensibilisation sur ce sujet et dans les expériences de vie vécues, notamment dans les changements perçus chez les femmes instruites et salariées dans leur milieu.

En ce qui concerne la compétence des directions d'école, les représentations sociales des participants ont permis d'identifier 11 indicateurs et 25 sous-indicateurs pouvant aider les directions d'école secondaire catholique à promouvoir la scolarisation des filles en milieu rural défavorisé. Ces indicateurs sont regroupés en trois catégories correspondant aux trois composantes de la compétence retenues dans notre cadre conceptuel. Ils montrent que pour promouvoir la

scolarisation des filles, les directions d'école doivent d'abord être en mesure de gérer efficacement leur école, de façon à soutenir aussi bien les filles que les garçons, ce qui explique le nombre élevé d'indicateurs portant sur la gestion générale d'une école. Toutefois, les représentations sociales des participants révèlent aussi des indicateurs de la compétence des directions d'école bien ciblés pour la promotion de la scolarisation des filles. À travers ces indicateurs et sous-indicateurs, les participants donnent un mandat précis aux directions d'école, qui doivent porter une attention particulière aux filles dans la gestion de leur école.

## Abstract

The World Conference on Education for All held in Jomtien (UNESCO, 1990) motivated the commitment of the governments of several sub-Saharan African countries, especially the Democratic Republic of the Congo, to reduce educational inequalities that disadvantage girls in their education systems. Much progress has been made in the study and analysis of girls' enrolment, particularly at the primary level. We have chosen to focus our attention on formal education at the secondary level in the context of Catholic schools in disadvantaged rural areas. This thesis argues that school principals can promote the enrolment of girls in disadvantaged rural areas if they develop the necessary skills.

Our research had two main objectives:

(1) *Identify the social representations of educational actors regarding girls' schooling and school leadership in disadvantaged rural areas in the Democratic Republic of Congo*

(2) *Identify the social representations of educational actors about indicators of competence that would promote the schooling of girls in disadvantaged rural areas in the Democratic Republic of Congo among Catholic secondary school principals*

In fact, social representations constitute a socially elaborate and shared knowledge that makes it possible to understand the meaning of a social object in each context (Jodelet, 1989; Moscovici, 1961). Social representations make it possible to account for the realities of social life and to understand the social practices of a social group in relation to a given object (Abric, 1994; Lo Monaco and Lheureux, 2007).

To do this, in a qualitative-interpretative research approach, we gave the floor to eight categories of education actors intentionally recruited from Popokabaka diocese Catholic secondary schools in the Democratic Republic of Congo. By proceeding by a mixed analysis of qualitative data (L'Écuyer, 1990; Paillée and Mucchelli, 2016) as well as by analyzing the content of the participants' remarks (Dany, 2016; Néguera, 2006), we sought to understand the sociocultural and professional anchoring of their social representations.

The results reveal that participants address three themes and three sub-themes in their representational discourse on girls' schooling. The first theme considers the schooling of girls as an effect and a factor of change in mentalities. In the second theme, participants see girls' schooling as a source of multidimensional benefits. And the third theme reveals that girls' schooling is still limited by the complex and sexual abuse and for daughter-mothers. Overall, we observe a revolutionary discourse rooted in that of awareness campaigns on this subject and in the changes perceived among educated women in their environment.

Regarding the competence of school principals, the social representations of the participants make it possible to indicate ten indicators, twenty-seven sub-indicators grouped according to the three components of the competence retained in our conceptual framework, which can help Catholic secondary school principals to promote the enrolment of girls in disadvantaged rural areas. For most of our participants, promoting girls' enrolment requires that principals first develop a comprehensive competence for effective school management that supports both girls and boys, or at least does not disadvantage boys. Hence the high number of indicators relating to the general management of a school. However, the social representations of the participants also reveal indicators of the competence of school principals who are well targeted for girls. Through these indicators and sub-indicators, participants give a specific mandate to school principals to pay special attention to girls in the management of their schools.

## Remerciements

À la fin de ces longues années d'études, je me fais l'humble devoir d'exprimer ma gratitude à tant de personnes qui m'ont soutenue, aidée et encouragée, de quelque façon que ce soit, à rédiger cette thèse.

Mes remerciements vont d'abord à ma communauté religieuse, les Sœurs de Notre-Dame de Namur, notamment celles de la province du Congo-Kinshasa, et les Équipes de leadership, de m'avoir donné la chance de poursuivre mes études supérieures. De façon très particulière, je dois une profonde reconnaissance à la sœur Camilla Burns, ancienne Mère Générale, et à la sœur Suzanne Hull pour avoir cru en mes capacités et m'avoir donné la première impulsion dans ce parcours doctoral en me cherchant les fonds pour commencer mes études.

Je remercie ensuite la communauté de l'Université d'Ottawa pour avoir mis à ma disposition les ressources matérielles et humaines nécessaires qui m'ont permis d'acquérir autant de connaissances dans le domaine de la recherche scientifique et de me développer intellectuellement. Je remercie très spécialement ma directrice de thèse, la professeure Claire IsaBelle, pour ses indéfectibles et constants encouragements, pour son soutien et, surtout, pour sa patience pendant toutes mes années d'études à l'Université d'Ottawa. Madame IsaBelle, vous m'avez fortement marquée par votre attention à mon avancement et par votre souci de prendre de mes nouvelles. Vos nombreuses tâches parlementaires n'ont pas brisé l'élan de votre générosité scientifique et temporelle à mon égard. Je ne vous en remercierai jamais assez. Je suis également très reconnaissante aux membres de mon comité, les professeurs Richard Maclure, Liliane Dionne et Mariette Théberge. Nous n'avons certes pas eu beaucoup d'interactions pendant la rédaction de mon travail de recherche, mais vos observations, suggestions, conseils et commentaires formulés dans le souci de la qualité de mes apprentissages académiques et de mon avancement dans le domaine de la recherche scientifique ont considérablement amélioré et enrichi mon travail. Je vous en remercie très sincèrement. Un merci spécial aux professeures Liliane Dionne et Mariette Théberge pour votre rigueur méthodologique.

Plusieurs personnes ont joué un rôle instrumental dans l'accomplissement de mon travail. J'aimerais ici exprimer une sincère gratitude aux participants de ma recherche qui, en dépit de leurs multiples occupations professionnelles et familiales, m'ont offert gratuitement de leur temps pour me partager leurs expériences, leurs attentes et leurs souhaits relativement à mes objets de

recherche. Sans eux, cette étude n'aurait pas été possible. J'implore la paix éternelle pour ceux d'entre eux qu'il a plu au Seigneur de rappeler auprès de Lui avant la publication du rapport de notre recherche.

Je suis aussi particulièrement reconnaissante à ma consœur, sœur Isabelle IZIKA, pour avoir accepté de sillonner avec moi les différentes écoles où je me suis rendue pour la collecte des données. Sa présence a été pour moi un soutien indéniable. Un immense merci aux différentes communautés religieuses pour leur hospitalité.

Enfin, tout au long de mon programme d'études, tant d'autres personnes, membres de ma famille biologique, collègues étudiants, amis et connaissances, de loin ou de près, avez été des sources d'inspiration, d'encouragement, de motivation et de persévérance. Je me garde de vous nommer au risque d'en oublier certaines. Je vous remercie du fond de mon cœur d'avoir contribué à l'avancement de mon travail.

# Table des matières

Dédicace.....	ii
Résumé .....	iii
Abstract.....	v
Remerciements .....	vi
Table des matières.....	viii
Liste des tableaux .....	xi
Introduction générale.....	1
<b>Chapitre 1. Contexte général et problématique .....</b>	<b>6</b>
<b>1.1. La République démocratique du Congo et son système éducatif .....</b>	<b>6</b>
1.1.1. Présentation de la République démocratique du Congo .....	6
1.1.2. Description du système scolaire congolais au fil du temps .....	7
1.1.3. Les écoles conventionnées catholiques.....	11
<b>1.2. Inégalités scolaires en défaveur des filles .....</b>	<b>14</b>
1.2.1. L'éducation : un droit fondamental et inaliénable .....	14
1.2.2. Statistiques scolaires des filles.....	15
1.2.3. Facteurs de sous-scolarisation des filles : trois types de barrières.....	19
<b>1.3. Stratégies pour promouvoir la scolarisation des filles .....</b>	<b>24</b>
<b>1.4. Responsabilités et la compétence de la direction d'école .....</b>	<b>27</b>
<b>1.5. Représentations sociales.....</b>	<b>32</b>
<b>Conclusion .....</b>	<b>32</b>
<b>Chapitre 2. Recension des écrits .....</b>	<b>34</b>
<b>2.1. Les filles instruites en Afrique subsaharienne et en République démocratique du Congo .....</b>	<b>34</b>
2.1.1. L'impact de la scolarisation des filles au niveau secondaire .....	35
2.1.2. Facteurs de scolarisation des filles.....	36
<b>2.2. Direction d'école .....</b>	<b>40</b>
2.2.1. Rôles, tâches et responsabilités de la direction d'école .....	40
2.2.2. Pratiques gagnantes des directions d'école.....	43
2.2.3. Leadership de la direction d'école .....	47
2.2.4. Compétences des directions d'école .....	55
<b>Conclusion .....</b>	<b>65</b>
<b>Chapitre 3. Cadre conceptuel.....</b>	<b>66</b>
<b>3.1. Représentations sociales.....</b>	<b>66</b>
3.1.1. Origine et fondements épistémologiques.....	66
3.1.2. Approches de l'étude des représentations sociales .....	67

3.1.3. Représentation sociale comme produit .....	71
3.1.4. Représentations sociales comme processus .....	73
<b>3.2. Scolarisation .....</b>	<b>74</b>
3.2.1. Scolarisation et éducation .....	74
3.2.2. Représentations sociales de la scolarisation des filles en Afrique subsaharienne .....	76
3.2.3. Inclusion, équité et justice sociale .....	79
3.2.4. Le genre .....	81
<b>3.3. Concept de compétence .....</b>	<b>82</b>
3.3.1. Définitions.....	82
3.3.2. Caractéristiques d'une compétence.....	83
3.3.3. Composantes d'une compétence.....	84
3.3.4. Compétence collective.....	86
<b>3.4. Quelle approche pour notre étude? .....</b>	<b>88</b>
<b>3.5. Notre cadre conceptuel, nos objectifs et nos questions de recherche.....</b>	<b>89</b>
<b>Conclusion .....</b>	<b>94</b>
<b>Chapitre 4. Méthodologie .....</b>	<b>95</b>
<b>4.1. Nos postures : ontologique et épistémologique .....</b>	<b>95</b>
<b>4.2. Notre expérience professionnelle.....</b>	<b>97</b>
<b>4.3. Nos approches méthodologiques .....</b>	<b>98</b>
4.3.1. Un devis qualitatif de recherche .....	98
4.3.2. Description du contexte particulier de notre recherche .....	100
4.3.3. Recrutement des participants .....	104
4.3.4. Instruments et déroulement de la collecte des données .....	110
4.3.5. Procédures d'analyse des données.....	117
<b>4.4. Considérations éthiques .....</b>	<b>121</b>
<b>4.5. Critères de scientificité.....</b>	<b>122</b>
<b>4.6. Les limites de la recherche.....</b>	<b>124</b>
<b>Conclusion .....</b>	<b>124</b>
<b>Chapitre 5. Présentation des résultats.....</b>	<b>125</b>
<b>5.1. Présentation des résultats portant sur la scolarisation des filles.....</b>	<b>125</b>
5.1.1. Effet et facteur de changement de mentalités .....	125
5.1.2. Source des bénéfices multidimensionnels .....	127
5.1.3. Une scolarisation encore limitée par le sentiment d'infériorité et les abus sexuels, et pour les filles-mères .....	130
<b>5. 2. Présentation des résultats portant sur la compétence de la promotion de la scolarisation des filles .....</b>	<b>134</b>
5.2.1. Indicateur et sous-indicateurs de la composante « connaissances ».....	135
5.2.2. Indicateurs et sous-indicateurs de la composante « habiletés ».....	139
5.2.3. Indicateurs de la composante « attitudes » .....	159
<b>Conclusion du chapitre .....</b>	<b>163</b>
<b>Chapitre 6. Interprétation et discussion des résultats .....</b>	<b>164</b>
6.1.1. La scolarisation des filles : effet et facteur de changement de mentalités .....	165

6.1.2. Une source des bénéfices multidimensionnels .....	167
6.1.3. Scolarisation encore limitée par le sentiment d'infériorité et les abus sexuels, et pour les filles-mères .....	172
<b>6.2. Interprétation des résultats portant sur les représentations sociales de la compétence de la promotion de la scolarisation des filles en milieu rural défavorisé.....</b>	<b>174</b>
<b>6.2.1. Connaissances nécessaires pour promouvoir la scolarisation des filles.....</b>	<b>176</b>
6.2.2. Habiletés des directions d'école à promouvoir la scolarisation des filles .....	180
6.2.3. Attitudes des directions d'école pour promouvoir la scolarisation des filles .....	199
6.2.4. Synthèse des résultats .....	204
<b>6.3. Contribution de la recherche.....</b>	<b>209</b>
<b>6.4. Limites de la recherche .....</b>	<b>211</b>
<b>Conclusion générale .....</b>	<b>214</b>
<b>Références .....</b>	<b>223</b>
<b>Annexes .....</b>	<b>243</b>
Annexe A : Lettre d'approbation éthique.....	243
Annexe B : Formulaire de consentement de participation à la recherche .....	244
Annexe C : Fiche d'identification de l'école .....	247
Annexe D : Fiche d'identification du participant.....	248
Annexe E : Statistiques des écoles de deux coordinations catholiques de Popo.....	249
Annexe F : Guide d'entretien .....	250
Annexe G : 21 Responsabilités des directions d'école selon Marzano <i>et al.</i> (2016) .....	251
Annexe H : Indicateurs de la compétence des directions d'école selon les écrits.....	253

## Liste des tableaux

Tableau 1.1. Statistiques scolaires comparatives entre la ville-province de Kinshasa et deux provinces rurales (Bandundu et Kwango) pour les années scolaires 2014-2015 et 2017-2018.....	18
Tableau 1.2. Stratégies pour la scolarisation des filles selon les organisations internationales et les résultats des recherches.....	26
Tableau 4.1. Caractéristiques générales des participants.....	109
Tableau 4.2. Questions d’entretien sélectionnées pour répondre à nos questions de recherche .....	114
Tableau 5.1. Représentations sociales de la scolarisation des filles selon les huit catégories de participants.....	134
Tableau 5.2. Indicateur et sous-indicateurs de la composante « Connaissances » selon les huit catégories de participants.....	139
Tableau 5.3. Sous-indicateurs de l’indicateur « Gérer et administrer l’organisation-école selon les huit catégories de participants.....	145
Tableau 5.4. Sous-indicateurs de l’indicateur « Assurer un leadership pédagogique » selon les huit catégories de participants .....	149
Tableau 5.5. Sous-indicateurs de l’indicateur « Gérer les ressources humaines et les relations interpersonnelles » selon les huit catégories de participants .....	151
Tableau 5.6. Sous-indicateurs de l’indicateur « Créer un climat de collaboration et de communication » selon les huit catégories de participants .....	155
Tableau 5.7. Sous-indicateurs de l’indicateur « Pratiquer un leadership transformatif et inclusif » selon les huit catégories de participants.....	159
Tableau 5.8. Indicateurs de la composante « Attitudes » selon les huit catégories de participants .....	163
Tableau 6.1. Indicateurs et sous-indicateurs de la compétence de la promotion de la scolarisation des filles en milieu rural défavorisé congolais.....	175
Tableau 6.2. Synthèse des résultats de la deuxième question de recherche... ..	208

## Introduction générale

En 1948, la *Déclaration universelle des droits de l'homme* a défini l'éducation comme un droit fondamental de l'être humain. Quatre décennies plus tard, les organisateurs ainsi que les participants de la *Conférence mondiale sur l'éducation pour tous* tenue à Jomtien, en Thaïlande, du 5 au 9 mars 1990, se sont fixé l'objectif de « répondre aux besoins éducatifs fondamentaux tant des enfants que des adultes à l'aube du 21<sup>e</sup> siècle » (UNESCO, 1990). Reprenant les grandes lignes de cette conférence, le Forum mondial sur l'éducation de Dakar a intégré les concepts d'égalité des sexes et d'éducation de qualité et réitéré l'urgence de la réalisation de son objectif principal (UNESCO, 2000) pour l'année 2015. À la suite de ce forum, la question de la scolarisation des filles dans le monde, notamment dans les pays en développement dont ceux de l'Afrique subsaharienne, est devenue un enjeu important ayant incité des institutions internationales partenaires de l'éducation à multiplier leurs interventions auprès des gouvernements nationaux et à proposer des stratégies pour favoriser cette scolarisation. En effet, le manque d'éducation pour les filles et l'analphabétisme des femmes qui en découle expliquent aujourd'hui le stéréotype d'une pauvreté féminisée. En d'autres termes, les femmes sont considérées aujourd'hui comme formant les groupes sociaux qui incarnent la pauvreté par manque d'éducation.

Cependant, malgré les textes législatifs attestant que l'éducation est un droit fondamental et inaliénable, et malgré tous les efforts déployés en faveur des filles, force est de constater que ces dernières représentent la plus grande proportion des enfants et des adolescents non scolarisés ou déscolarisés, bref, sous-représentés dans la plupart des systèmes d'éducation des pays en développement, particulièrement ceux de l'Afrique subsaharienne (Lange, 1998, 2007; Pilon, 1996; UNESCO, 2010, 2015a, 2015b, 2015c). La possibilité pour les filles d'entreprendre et d'achever un processus scolaire avec les mêmes chances et la même considération que les garçons demeure encore difficile dans certains coins du monde.

Si, avec l'apport des institutions internationales partenaires de l'éducation, les actions des organisations non gouvernementales internationales ou nationales ainsi que l'engagement des gouvernements nationaux, des progrès notables ont été réalisés au niveau primaire dans beaucoup de pays africains, il ressort de cela que seulement quelques-uns de ces progrès ont permis de réduire

sensiblement l'écart ou d'atteindre la parité entre les filles et les garçons au niveau secondaire (UNESCO, 2015a). Pourtant, il est largement soutenu que la scolarisation secondaire (Rihani, Kays et Psaki, 2006) constitue une avenue clé pour une réussite sociale des filles qui puisse réduire le niveau de pauvreté et favoriser la croissance économique d'un pays (Protocole de la Charte africaine pour les droits de l'homme et des peuples relatif aux droits des femmes, 1999).

En République démocratique du Congo, la situation scolaire des filles au niveau secondaire ne se démarque pas de celle de beaucoup d'autres pays africains. Les données de l'institut des statistiques de l'UNESCO montrent qu'en 2015 (année butoir du programme de l'éducation pour tous), le taux brut de scolarisation des filles était de 29,46 %, et celui des garçons, de 47,56 %, soit un écart de 18 points (UIS, 2015). Cet écart se maintient selon les dernières statistiques nationales publiées en 2019 indiquant un taux brut de scolarisation des filles de 38,4 %, et de 57,3 % pour les garçons (Annuaire statistique de l'enseignement primaire, secondaire et professionnel, 2019). Par ailleurs, les résultats de l'enquête de 2012 sur l'emploi, le secteur informel et la consommation des ménages repris par le Consortium international pour le développement de l'éducation (CIDÉ, 2015) montrent que les inégalités entre filles et garçons se précisent lorsque le lieu de résidence est pris en compte : 21,4 % des filles contre 31,8 % des garçons sont scolarisés au secondaire en milieu rural, soit un écart de 10,6 points. Alors que ces rapports sont respectivement de 44,5 % et de 51,8 % en milieu urbain, soit un écart de 7,4 points. Cette situation s'illustre bien dans la province du Kwango, globalement rurale, où les filles représentent 47,3 % de la population scolaire au niveau primaire et 38,5 % au niveau secondaire (Annuaire statistique de l'enseignement primaire, secondaire et technique, 2019).

Dans les écoles conventionnées catholiques, dont la qualité de l'éducation serait encore appréciée puisqu'elles sont classées parmi les écoles les plus fréquentées du pays, notamment en milieu rural (Kumpel, 2002), les inégalités scolaires liées au sexe en défaveur des filles dessinent la même courbe croissante que dans les autres écoles publiques. L'effectif des filles diminue considérablement entre le primaire et le secondaire et plus l'on avance dans le cycle secondaire. Les filles semblent être laissées à la périphérie de l'école catholique alors qu'elles comptent parmi les plus faibles qui doivent bénéficier d'une attention particulière de la part des acteurs du milieu scolaire de l'Église catholique (Commission épiscopale pour l'éducation chrétienne, CEEC, 2018).

Par ailleurs, les politiques éducatives relatives à la problématique de la scolarisation des filles, qui visaient d'abord à promouvoir l'accès ou le recrutement de ces dernières à l'école, ont

été orientées progressivement vers la promotion de la rétention et la réussite scolaire des filles. Selon Lange (1998), pour permettre aux filles d'avoir accès à l'école, d'y rester et de réussir leurs études primaires et secondaires, il convient que les responsables et les organisations partenaires de l'éducation interviennent simultanément aux niveaux social, économique et culturel, et ce, dans le milieu tant extra-scolaire que scolaire (UNESCO, 2015b). Mais qui doit intervenir? Et comment?

Dans le cadre de notre recherche, nous nous intéressons au milieu scolaire, car il constitue un lieu où les aspects socioculturels, économiques et politiques extra-scolaires s'ajoutent aux aspects internes qui leur sont consécutifs pour freiner l'avancement des filles. En même temps, bien que l'école reproduit et perpétue les inégalités sociales et scolaires (Bourdieu et Passeron, 1970; Duru-Bellat et Van Zanten, 2012), elle est tenue d'accomplir sa mission d'assurer la réussite de tous les élèves (Marzano, Waters et McNulty, 2016) et de « contribuer, par la formation des enfants socialement exclus, à la réparation de la fracture sociale » (Natanson, 2007, p. 2).

Qui plus est, des recherches sur les facteurs de réussite de la scolarisation des filles (Kébé, 2018; Tuwor et Sossou, 2008) s'accordent avec les stratégies proposées par les organisations internationales et d'autres partenaires de l'éducation (Hertz Subbarao, Habib et Raney, 1993; OCDE, 2012; Partenariat mondial de l'éducation, 2017) pour mettre de l'avant, entre autres : la sensibilisation des parents et des filles à l'importance de l'école, le changement des mentalités et des perceptions socioculturelles des filles, l'administration des écoles, l'amélioration de la qualité de l'enseignement, la création d'un environnement scolaire propice à l'apprentissage, le soutien accordé aux filles dans leur parcours scolaire et l'engagement des femmes enseignantes. Or, parmi ces éléments, certains relèvent de la compétence du personnel scolaire (directions d'école et enseignants), soit le niveau micro, et d'autres relèvent du ministère de l'Éducation ou du gouvernement, soit le niveau macro, ou des deux niveaux. La mise en œuvre de ces stratégies implique des changements tant organisationnels que comportementaux au sein de l'école et chez ses acteurs. Et, selon des chercheurs tels que Fullan (2015) et Leithwood et Robinson (2008), le succès des changements devant s'opérer dans une école repose sur le leadership de la direction d'école. Par conséquent, cette dernière doit adapter ses fonctions et assumer des responsabilités authentiques (IsaBelle et Labelle, 2017). Les compétences des directions d'école sont de plus en plus reconnues comme nécessaires et importantes pour répondre à des situations particulières en milieu scolaire. Ghe-eyesus (2017), par exemple, mentionne l'importance des compétences des directions d'école secondaire dans la perspective éthiopienne d'universaliser l'éducation

secondaire afin de changer son statut économique pour passer d'un pays au revenu faible à un pays au revenu moyen.

Étant donné que la direction d'école suscite un intérêt considérable pour l'amélioration des conditions scolaires pouvant favoriser l'accès à l'école, la rétention et la réussite scolaire des élèves en général, et de ceux de milieux défavorisés en particulier, nous pouvons avancer que la direction d'école peut promouvoir la scolarisation des filles si elle développe la compétence nécessaire. Néanmoins, il demeure que nous n'avons pas trouvé de recherches qui se soient précisément penchées sur la compétence de la direction d'école pour promouvoir la scolarisation des filles en milieu défavorisé.

En République démocratique du Congo, les recherches empiriques portant sur les directions d'école sont quasi-absentes. Les rares études recensées (Elonga Mboyo, 2017; Ibanda, 2010) se sont focalisées sur le sens que les directions d'école primaire et secondaire catholique en milieu rural ou urbain donnent à leur leadership, sans tenir compte des autres acteurs de l'éducation qui participent au fonctionnement de l'école et interagissent avec les directions d'école. Le ministère de l'Enseignement primaire et secondaire du Congo (MEPSP, 2010), par l'entremise de son inspection générale, a actualisé les compétences des directions d'école secondaire pour une gestion efficace de l'école visant l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de la réussite scolaire des élèves, sans inclure les points de vue des acteurs concernés ni ceux des autres acteurs de l'éducation, tels que les enseignants, les parents et les élèves.

Notre recherche vise deux objectifs principaux :

1) *Identifier les représentations sociales des acteurs de l'éducation quant à la scolarisation des filles en milieu rural défavorisé en République démocratique du Congo.*

2) *Identifier les représentations sociales des acteurs de l'éducation quant aux indicateurs de la compétence qui favoriseraient, chez les directions d'école secondaire catholique, la promotion de la scolarisation des filles en milieu rural en République démocratique du Congo.*

Le milieu défavorisé renvoie à un contexte géographique où les conditions socioéconomiques précaires occasionnent, d'une part, de faibles taux de scolarisation et de réussite scolaire et, d'autre part, des taux de décrochage et d'abandon élevés. Le milieu rural est souvent défavorisé par rapport au milieu urbain en ce sens que sa situation socioéconomique se caractérise par des manques de différents ordres.

Notre intérêt pour la théorie des représentations sociales suggérée par Moscovici (1961, 1976) se fonde sur le fait qu'elles permettent de comprendre l'histoire, l'ancestralité, les conditions de travail, les facteurs favorables ou défavorables à une situation, les pensées (normes, attitudes, valeurs, préjugés et attentes) d'un groupe précis à l'égard d'un phénomène ou d'un objet social précis (Jodelet, 1989; Moscovici, 1961). L'étude des représentations sociales réfère aux processus de la pensée qui impliquent des dimensions psychiques et cognitives. Elle renvoie également à la réflexivité par rapport à l'expérience, aux connaissances, au savoir ainsi qu'à l'ouverture au monde et aux autres.

La présente thèse comporte six chapitres. Après avoir décrit le contexte général et la problématique de recherche dans le premier chapitre, nous recensons les écrits dans le deuxième chapitre. Dans le troisième chapitre, nous présentons les concepts théoriques et le cadre conceptuel. Le quatrième chapitre fait état de la démarche méthodologique suivie pour mener notre recherche. Au cinquième chapitre, nous présentons les résultats en reproduisant les réponses des acteurs de l'éducation des différentes catégories, interrogés sur les deux grands thèmes de notre sujet. Enfin, au sixième chapitre, nous interprétons nos résultats à la lumière de la problématique, du contexte et des recherches antérieures. Nous y soulignons la pertinence de notre recherche et en identifions également des limites. Dans la conclusion générale, nous récapitulons la problématique et les résultats obtenus et nous proposons des pistes de recherches futures pour approfondir la question de la compétence des directions d'école.

## **Chapitre 1. Contexte général et problématique**

Ce chapitre se compose de quatre parties. Dans la première partie, nous présentons la République démocratique du Congo et son système éducatif. Dans la deuxième partie, nous exposons d'abord les inégalités scolaires en défaveur des filles en dépit de la signature des instruments législatifs internationaux, des interventions des organisations internationales partenaires de l'éducation et des politiques éducatives nationales. Ensuite, nous présentons les facteurs de sous-scolarisation des filles pour situer le premier volet de notre problème de recherche. L'analyse des stratégies de la scolarisation des filles jugées efficaces tant par les organisations internationales que par les politiques éducatives nationales révèle que leur mise en place se situe plus à deux niveaux du système éducatif qui sont complémentaires et interreliés : le niveau macro (gouvernement) et le niveau micro (école). La troisième partie expose les responsabilités de la direction d'école et établit la pertinence de sa compétence dans la mise en place des stratégies susmentionnées afin de favoriser la promotion de la scolarisation des filles. La dernière partie présente le concept de la représentation sociale qui nous guidera pour atteindre notre but de recherche, à savoir identifier les représentations sociales des acteurs de l'éducation quant aux indicateurs de compétence de la scolarisation des filles en milieu rural défavorisé de la République démocratique du Congo.

### **1.1. La République démocratique du Congo et son système éducatif**

Dans cette section, nous abordons trois points. D'abord, nous situons géographiquement la République démocratique du Congo et exposons en grandes lignes sa situation démographique, économique et politique. Ensuite, nous présentons trois périodes de l'évolution temporelle de son système éducatif avec un accent particulier sur le sort des filles. Enfin, nous décrivons les écoles catholiques dans le système éducatif congolais.

#### **1.1.1. Présentation de la République démocratique du Congo**

Située au centre de l'Afrique, la République démocratique du Congo occupe une superficie de 2,345 millions de km<sup>2</sup> et partage ses frontières avec neuf pays, dont la République centrafricaine et le Soudan du Sud au nord; l'Ouganda, le Rwanda, le Burundi et la Tanzanie à l'est; la Zambie et l'Angola au sud; et l'Angola et la République du Congo à l'ouest. Sa population est estimée à

entre 70 et 80 millions d'habitants, dont de 45 à 48 % ont moins de 15 ans (Banque africaine de développement [BAD], 2014; Nations Unies, 2012).

En dépit d'une prédominance ethnique bantoue, avec une fraction des Pygmées de 1 % à 3 %, le pays est culturellement et linguistiquement diversifié. Outre les quatre langues nationales (Kikongo, Tsiluba, Lingala et Swahili) qui renvoient aux quatre principaux groupes linguistiques (Bakongo, Baluba, Bangala et Ba Swahili) (Bokamba, 2008), le français est utilisé comme langue officielle dans l'administration et dans l'enseignement à tous les niveaux (MEPSP, 2013). Depuis son accession à l'indépendance en 1960, ce pays, dont la superficie est 80 fois plus grande que celle de la Belgique et avec toutes ses nombreuses ressources, fait face à une instabilité politique provoquée par diverses causes endogènes et exogènes (Jones et Naylor, 2014). Par conséquent, il est économiquement classé parmi ceux à faibles revenus avec près de 70 % de sa population vivant en dessous du seuil de la pauvreté et un taux d'alphabétisation des adultes de 61,2 % en 2012 (BAD, 2014). Les crises à répétition entre différents protagonistes entraînent des répercussions sur plusieurs secteurs de la vie publique et sociale, dont le système éducatif (Mukata, 2014).

### **1.1.2. Description du système scolaire congolais au fil du temps**

Dans la plupart des pays africains, l'histoire de la scolarisation des peuples autochtones dans son sens actuel est concomitante à celle de la colonisation et de l'évangélisation. En République démocratique du Congo, l'école moderne fut introduite, avec beaucoup de retard, par les efforts des pionniers des missions chrétiennes, notamment les Églises catholique et protestante (Depaepe, 2017; Ekwa, 2004). Mais que se passait-il avant et pendant la colonisation? Qu'est devenu le système scolaire après l'accession du pays à l'indépendance? Comment s'est-il organisé au fil du temps et quel a été le sort des filles? Ce système était-il inclusif ou sélectif?

*Avant la colonisation* : Les enfants et les jeunes adolescents reçoivent une « éducation traditionnelle » dispensée généralement par les membres (aînés) de la famille ou de la communauté à travers les proverbes, les contes et les énigmes (Mukaka, 2014; Thsibilondi, 2010). Cette éducation traditionnelle au moyen des rites d'initiation tels que le Munkanda (pour les garçons) et le Kimboko pour les filles chez les Yaka (N'Kwazaka, n.d.), vise l'intégration des jeunes à la vie sociale en leur transmettant les valeurs ancestrales telles que « le respect de la vie, la sociabilité, l'hospitalité, l'union du groupe, la solidarité, le respect et la soumission à l'autorité » (Tshibilondi,

2010, p. 61), ainsi que « le comportement moral, la reconnaissance collective de l'identité et le respect de sa propre identité » (Mukata, 2014, p. 39). Selon le sociologue congolais N'Kwazaka (n.d.), cette « éducation traditionnelle » consiste en un processus de structuration sociale dont un des buts était de faire acquérir aux initiés un tempérament qui convenait le mieux à leur statut, et un rôle d'autant plus virilisé ou féminisé leur conférant leur sexe social. À ce propos, Ekwa (2004), Mukata (2014) et Mangungu-Méran (2020) notent que les filles dont le statut social était celui de reproductrice étaient initiées à assumer leur rôle d'épouses et de mères ainsi que les responsabilités domestiques y relatives, alors que les garçons étaient préparés à des responsabilités professionnelles. Les jeunes intériorisaient les stéréotypes et les préjugés estimés propres à la nature et à la prééminence masculine ou féminine. Il appert que ce système d'éducation traditionnel n'excluait personne. Toutefois, bien que qualifié de discriminatoire à l'égard de l'être féminin, il a posé les jalons du processus de scolarisation qui va se formaliser avec l'école coloniale (Azoh, Lanoue et Tshomb, 2009, cités par Mukata, 2014).

*Pendant la période coloniale* : La Déclaration universelle des droits de l'homme (Nations Unies, 1948), particulièrement en son article 26, stipule que toute personne a droit à l'éducation. Dans les pays colonisés sont dupliqués les systèmes éducatifs des pays colonisateurs avec la création des écoles. En République démocratique du Congo, l'éducation scolaire est quasiment confiée à l'Église catholique et les religieuses catholiques belges sont les pionnières de l'éducation des filles (Devos, 1978; Lembusala, 2018). Mais, selon Depaepe et Lembusala (2018) et Coquery-Vidrovitch (1994, citée par Tshibilondi, 2010), ces religieuses majoritairement flamandes font subir aux filles une double influence culturelle peu favorable à leur éducation : celle des religieuses marquées par un conservatisme rural peu favorable à l'émancipation des filles (Depaepe et Lembusala, 2018) et celle de la société congolaise qui ne valorise pas la scolarisation des filles (Lembusala, 2018; Tshibilondi, 2010). En ce qui concerne le contenu de l'enseignement colonial, la discrimination continue à défavoriser les filles par rapport aux garçons. Alors que ceux-ci peuvent « recevoir une éducation semblable à celle des Blancs », les filles formées par les religieuses doivent développer des qualités de docilité et de douceur, et pratiquer des activités ménagères afin de mieux répondre à leur destin d'être de « bonnes mères de famille prêtes à transmettre les valeurs chrétiennes à leurs enfants tout en restant à la maison » (Tshibilondi, 2010, p. 72). Quoiqu'il en soit, « les écoles des religieuses servirent progressivement de pépinières à la formation de l'élite féminine du pays » (Lembusala Kikumbi, 2018, p. 36-37). En effet, il est

indéniable que les vaillantes missionnaires catholiques ont dessouché le terrain de l'instruction des filles en posant les fondations sur lesquelles repose l'action éducative des autochtones congolais qui essaient aujourd'hui de la contextualiser et de l'adapter aux changements du monde actuel.

*Au lendemain de l'indépendance* : Plusieurs réformes se succèdent en vue d'une massification de l'éducation scolaire. En ce qui concerne les filles, suivant la perspective de la Conférence des ministres de l'Éducation des pays africains, l'État congolais définit la politique scolaire de l'égalité des filles et des garçons en ce qui regarde les programmes d'études (Kumpel, 2002). Cette politique entraîne la suppression des formations spécifiquement féminines, telles que les écoles d'éducation ménagère et familiale, et ouvre aux filles l'accès aux mêmes disciplines que les garçons. Cependant, du point de vue statistique, cet avantage ne supprime pas les inégalités scolaires liées au sexe. Nous reviendrons sur les statistiques dans la problématique.

Sur le plan organisationnel, le système scolaire congolais conserve l'héritage colonial et comprend l'enseignement au niveau de la maternelle ainsi qu'aux niveaux primaire, secondaire et supérieur. Notre étude porte sur l'enseignement secondaire public. Ce dernier est organisé en deux cycles. Le premier cycle, qui dure deux ans, concerne les élèves de 13 et 14 ans. En fait, ces deux ans constituent un prolongement de l'enseignement primaire pour former l'éducation de base. L'accès à ce premier cycle est conditionné par l'obtention d'un certificat d'études primaires après avoir réussi les examens de l'école et le Test national de fin d'études primaires (TENAFEP). Le second cycle dure quatre ans et concerne en principe les élèves âgés de 15 à 18 ans, mais on peut y trouver des élèves de 20 ou 21 ans. Ce cycle sanctionné par le diplôme d'État donne ainsi accès aux études supérieures et universitaires.

En ce qui concerne la gestion, nous retrouvons deux grandes catégories d'écoles, à savoir : les écoles publiques et les écoles privées. Les écoles publiques sont subdivisées en écoles officielles (gérées directement par l'État) et en écoles conventionnées dont la gestion a été confiée aux Confessions religieuses signataires de la Convention de gestion de février 1977. En effet, le 24 novembre 1965 marque un tournant décisif pour l'avenir de la jeune République ayant nouvellement accédé à la souveraineté nationale. Un coup d'État militaire sape les fondations des institutions démocratiques, mettant en péril les réformes entamées par l'ancien régime et l'Église catholique.

Le 30 décembre 1974, le régime politico-militaire nationalise tous les secteurs de la vie publique du pays, y compris le secteur de l'éducation (Mukata, 2014). En réaction à cette politique,

l'Épiscopat congolais décide de retirer tous les ecclésiastiques et les religieux de la direction et de l'administration des écoles ainsi que de l'enseignement de la religion dans toutes les écoles de l'État. Des gestionnaires nationaux nouvellement sortis de l'université et souvent sans expérience prennent la commande des écoles. Les conséquences de l'étatisation de l'éducation, notamment la destruction des infrastructures scolaires, l'immoralité, la corruption et la baisse du niveau de l'éducation, incitent la population et les parents d'élèves à réclamer la rétrocession des écoles aux Églises (Ekwa, 2010). Après moins de deux ans de négociations, le processus de rétrocession des écoles est couronné par la signature de la Convention scolaire du 26 février 1977 (Busungutsala, 1997).

Cette convention a donné naissance à un système d'éducation binôme : d'une part, les écoles dites « officielles » dont la gestion dépend directement de l'État et, d'autre part, les écoles « conventionnées » gérées par les membres des Églises signataires de ladite Convention. Signalons que toutes ces écoles, tant officielles que conventionnées, sont entièrement financées par le pouvoir public dont elles requièrent « la gestion du patrimoine, la prise en charge du personnel enseignant, du fonctionnement et des bureaux gestionnaires » (République démocratique du Congo, 2014, p. 48). En tant que telles, les écoles conventionnées fonctionnent sous la direction du gouvernement qui est le pouvoir organisateur de l'enseignement national (République démocratique du Congo, 2014), ce qui implique un contrôle de la part de l'État. Toutefois, la Convention stipule que l'Église gère les écoles conventionnées par le biais de ses Associations sans but lucratif (art. 2) et que chaque Association possède une pleine responsabilité pour l'organisation interne des écoles sous sa gestion (art. 6).

Par ailleurs, depuis le début des années 1990, l'État congolais devenu démissionnaire vis-à-vis de ses responsabilités relatives à l'éducation (Ekwa, 2004; Mukata, 2014), n'allouait que 13,5 % de son budget national provenant de ses ressources à l'enseignement primaire, secondaire et professionnel (EPSP), (UNESCO-IPPE, 2014). Par conséquent, le sous-financement par l'État congolais de ce secteur vital pour l'avenir du pays a ouvert la porte aux contributions des parents et des organisations non gouvernementales internationales (Banque mondiale, UNESCO, UNICEF) ainsi que l'aide des gouvernements étrangers qui renforcent encore aujourd'hui les structures d'État peu engagées (De Herdt, Titeca et Wagemakers, 2012). C'est dans ce cadre que l'Église catholique, en tant que partenaire de longue date qui accompagne l'État congolais dans la recherche de solutions aux problèmes de l'éducation, dans une entente entre la Conférence

épiscopale (CENCO) et l'Association des Parents des élèves du Congo (ANAPECO), proposa que les parents prennent les enseignants en charge en leur payant *une prime de motivation* (Comhaire et Mrcic-Garac, 2007; Mukata, 2014).

Le paiement de cette prime constitue un acte de résilience des parents quand bien même ils ont la volonté et leur détermination de scolariser les jeunes (UNESCO-IIP, 2014). Il sied de constater que ce mode de financement de l'éducation contribue grandement à la dégradation de l'enseignement et de l'apprentissage et renforce les inégalités scolaires (Kazadi, 2010) entre les filles et les garçons. En effet, les parents pauvres qui vivent avec moins de 2 dollars américains par jour sont exploités aussi bien par l'État que par les gestionnaires des écoles. Dépourvus de moyens, ils sont obligés d'opérer des choix sur les enfants qui pourront étudier. Souvent, les filles en paient le prix. Qui plus est, les écoles congolaises constitueraient des unités de taxe ou une sorte d'agences de recouvrement des impôts, car certaines autorités locales et nationales non payées, y compris les inspecteurs de l'enseignement, multiplient les rubriques des frais à recouvrer auprès des parents d'élèves par le biais des directions d'école (Comhaire et Mrcic-Garac, 2007; De Herdt *et al.*, 2012;).

Consécutivement, le coût de scolarité étant élevé, les parents effectuent des choix quant aux enfants à envoyer à l'école (MEPSP, 2013). La normalisation de cette prime devenue sélective fait qu'à l'instar de la famille, l'école laisse à sa périphérie les enfants des familles pauvres (Mukata, 2014), dont bon nombre sont des filles vivant en milieu périurbain (Bayemika, 2013) et rural (MEPSP, 2013; UNESCO, 2015a). Dans les milieux ruraux où la majorité des enseignants sont à la charge des parents, l'école se voit dans l'obligation de ne retenir que les élèves dont les parents sont en mesure de payer la totalité des frais de scolarité. Il est incontestable que cette pratique de prime de motivation s'observe aussi dans des écoles dites conventionnées catholiques, avec les mêmes conséquences.

### **1.1.3. Les écoles conventionnées catholiques**

D'entrée de jeu, il sied de distinguer les écoles dites essentiellement « catholiques » des écoles dites « conventionnées catholiques » auxquelles nous faisons référence dans cette thèse. Cette différence porte principalement sur deux éléments : la création qui dicte le mode de fonctionnement et la mission qui renvoie au projet éducatif. Par rapport au processus de leur création, Kabongo (2003) mentionne que « l'école catholique » est érigée avec le consentement de l'autorité ecclésiastique compétente et revêt un caractère privé, tandis qu'une école conventionnée

catholique est une institution éducative publique dont la gestion est confiée à l'Église catholique sur la base de la convention de gestion qui définit l'organisation interne des écoles, leur fonctionnement, la gestion du personnel et des finances, et l'organisation de la vie sociale des élèves.

La mission fondamentale des écoles catholiques est d'abord commune à toutes les écoles et se traduit dans l'enseignement et l'apprentissage d'un ensemble de compétences nécessaires pour la vie scolaire et sociale (Marzano *et al.*, 2016; République démocratique du Congo, 2014). Ensuite, elles représentent des « lieu[x] de formation où l'enfant, à travers l'assimilation de la culture, apprend à devenir une personne autonome et responsable de ses choix, [et qui ont] pour finalité d'aider les jeunes à atteindre la liberté morale qui suppose et perfectionne la liberté psychologique » (Proudhon, 1997, p. 23). En revanche, ce qui distingue une école catholique des autres établissements d'enseignement, ou son caractère propre, c'est son projet éducatif avec la double dimension religieuse et pastorale de la mission qui lui est assignée. Selon la Congrégation pour l'éducation catholique (CEC, 1997, 1977), l'école catholique est un lieu d'évangélisation et d'humanisation où se réalisent pleinement des valeurs évangéliques et humaines dans les rapports interpersonnels authentiques entre les membres qui la composent. En tant qu'institution éducative, elle vise l'intégralité de l'être humain et non seulement les résultats scolaires, et se veut une communauté de foi défendant son identité catholique dans tous les aspects de la vie socio-scolaire.

La Commission épiscopale pour l'éducation chrétienne conçoit les écoles conventionnées catholiques comme ces lieux d'évangélisation où les acteurs du milieu scolaire doivent agir selon les principes des relations sociales devant « préserver la centralité de la personne humaine et l'attention aux plus faibles » (CEEC, 2018, p. 12). En d'autres termes, en plus de se conformer aux programmes de l'enseignement au niveau national, de favoriser la réussite scolaire des élèves et de préparer leur intégration sociale (République démocratique du Congo, 2014), les écoles conventionnées catholiques se doivent d'offrir une éducation qui prend en compte la vision chrétienne de la personne et du monde. De plus, la Convention de gestion des écoles (1977) note que « les écoles conventionnées catholiques se forceront d'être des communautés ecclésiales vivantes en communion avec les communautés ecclésiales les plus proches de la paroisse d'implantation. L'animation spirituelle y sera toujours assurée » (article 11). Toutefois, compte tenu des exigences du pouvoir public, et en dépit de la Convention, les écoles conventionnées catholiques éprouvent généralement des difficultés pour définir un vrai projet éducatif catholique

en lien avec la mission de l'école catholique. Cette situation n'est pas sans conséquences pour les personnes devant gérer localement ces écoles, notamment les directions d'école (Kabongo, 2003).

Par ailleurs, le caractère « conventionnel » met en exergue la dimension participation-collaboration, c'est-à-dire l'implication de plusieurs acteurs du projet éducatif, notamment l'État, les parents et les Églises, tous signataires de la Convention. Il est vrai que, pour réussir sa mission éducative, l'Église catholique compte non seulement sur l'appui de l'État comme pouvoir organisateur, mais aussi sur la collaboration avec les parents et le milieu de vie des élèves. En effet, l'art. 3 du Règlement intérieur des écoles conventionnées catholiques souligne que ces écoles se veulent « des véritables milieux éducatifs [...] largement ouverts à la collaboration des parents, et qui s'enracinent dans la vie sociale du milieu d'implantation » (Convention de gestion des écoles publiques, 1977, p. 16). Étant donné le faible financement de l'enseignement par l'État congolais, cette collaboration entre l'école et les parents devient indispensable pour le fonctionnement des écoles (Biduya Biduinde, 2019).

En rapport avec le choix des parents, on doit reconnaître que les écoles gérées par les confessions sont les préférées et jouissent d'une certaine réputation du fait de leur projet éducatif. C'est pour cette raison qu'elles se classent parmi les écoles les plus fréquentées du pays, notamment en milieu rural (Kumpel, 2003; MEPSP, 2013). Selon l'UNESCO (2014), entre 2011 et 2012, les écoles conventionnées scolarisaient 63,5 % des élèves du secondaire, dont 49,2 % fréquentaient les écoles protestantes, 38,5 % les écoles catholiques, 7,3 % les écoles kimbanguistes, 2,8 % les écoles islamiques, 1,4 % les écoles salutistes et moins de 1 % les écoles de la Fraternité des frères des écoles chrétiennes. De plus, elles figurent parmi les rares écoles qui offrent encore une éducation appréciable en République démocratique du Congo (Mukata, 2014) et seraient privilégiées par les parents pour la scolarisation des filles (Ekwa, 2004).

En ce qui a trait à la scolarisation des filles, tel qu'il est mentionné précédemment, l'Église a joué, au début des années 1900, et continue à jouer un rôle indéniable pour l'éducation des filles, et ce, par l'entremise des Congrégations féminines (Lembagusala Kikumbi, 2018). Néanmoins, les écarts entre les filles et les garçons sont notables, plus particulièrement dans les écoles mixtes (Annuaire statistique de l'enseignement primaire, secondaire et professionnel, 2019).

L'analyse du système éducatif met en évidence l'existence et la persistance des inégalités scolaires en défaveur des filles. Ce qui nous amène à la problématique de notre recherche.

## **1.2. Inégalités scolaires en défaveur des filles**

### **1.2.1. L'éducation : un droit fondamental et inaliénable**

Plusieurs textes législatifs internationaux et nationaux déclarent que l'éducation est un droit fondamental et inaliénable pour tous. Au niveau international, la Déclaration universelle des droits de l'homme, stipulant en son article 26 que « [t]oute personne a droit à l'éducation », est votée le 10 décembre 1948 à Paris par 43 pays membres de l'Organisation des Nations Unies. Beaucoup d'autres pays de la communauté internationale, dont la République démocratique du Congo, vont la ratifier plus tard. Ce droit signifie que l'éducation est essentielle pour toute personne et revêt un caractère absolu. Selon Bitota (2014), le caractère absolu implique qu'aucune condition ne soit posée pour que la personne puisse jouir de ce droit. Le caractère fondamental réfère à la non-discrimination des bénéficiaires de la scolarisation, quels que soient leur sexe, leur race, leur religion ou toute autre raison (Déclaration universelle des droits de l'homme [DUDH], 1948). Son inaliénabilité réfère au fait que ce droit ne peut être ni enlevé ni cédé. Au niveau du continent africain, la quasi-majorité des pays, dont la République démocratique du Congo, ont ratifié plusieurs instruments internationaux relatifs aux droits de la personne et en ont élaboré d'autres, adaptés aux réalités régionales et nationales. Nous pouvons citer la Charte africaine des droits de l'homme et des peuples de juin 1981, la Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant de 1999 signées par les pays membres de l'Organisation de l'unité africaine.

En dépit de la ratification de ces instruments juridiques, la réalité montre que, dans la plupart des pays en développement, notamment ceux de l'Afrique subsaharienne, les femmes et les filles font encore l'objet d'importantes discriminations et d'inégalités, particulièrement dans le domaine de l'éducation. Alors que de nombreux instruments (protocoles, conventions et déclarations) ont été signés au niveau tant international, continental que national, dans le but de défendre et de faire respecter le droit de l'être féminin à l'éducation, la scolarisation des filles fait encore face à plusieurs obstacles, entre autres la pauvreté, les mariages forcés, les grossesses précoces et les facteurs socioculturels, politiques, institutionnels, religieux et psychologiques.

Pour ce qui est des instruments, rappelons qu'en 1981, la Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes a invité les pays

signataires à prendre des mesures appropriées contre la discrimination afin d'assurer aux femmes des droits égaux à ceux des hommes en matière d'éducation. C'est autant dire qu'elles doivent avoir les mêmes conditions d'accès aux études et aux mêmes programmes, à tous les niveaux de l'enseignement, aussi bien en zones urbaines qu'en zones rurales. Le Protocole de la Charte africaine pour les droits de l'homme et des peuples relatif aux droits des femmes (1999) soutient cette convention en incitant les pays africains à garantir l'égalité des chances et d'accès en matière d'éducation et à promouvoir le maintien des filles à l'école.

Dans la même optique, depuis la Déclaration mondiale de l'éducation pour tous faite à Jomtien (UNESCO, 1990), la Déclaration d'Inchéon et le Cadre d'Action pour les objectifs de développement durable (UNESCO, 2015c), en passant par les objectifs du Millénaire pour le développement (Nations Unies, 2000) et le Forum mondial sur l'éducation tenu à Dakar, au Sénégal (UNESCO, 2000), des organisations internationales partenaires de l'éducation, telles que l'UNESCO, l'UNICEF, le PNUD et la Banque mondiale multiplient les interventions pour défendre le droit à la scolarisation des filles dans le monde. Elles s'engagent à motiver les pays les plus concernés par cette situation à définir des plans stratégiques pour l'éducation en accordant une attention particulière aux filles. En 2000, lors du Forum mondial de l'éducation tenu à Dakar, les pays africains, dont la République démocratique du Congo, réitérèrent leur engagement pris à Jomtien à « [...] assurer l'égalité de la participation des filles et des femmes à tous les programmes d'éducation; et [à] réduire les disparités entre hommes et femmes, entre zones urbaines et rurales, ainsi que les disparités socioéconomiques en matière de participation à l'éducation [d'ici 2015] » (UNESCO, 2000, p. 28). Ainsi, la section qui suit illustre ces disparités à travers les statistiques.

### **1.2.2. Statistiques scolaires des filles**

Les enquêtes statistiques sur les différents systèmes d'éducation dans le monde, financées par les organisations internationales partenaires de l'éducation, telles que l'UNESCO, l'UNICEF et la Banque mondiale, fournissent des renseignements sur les progrès, les inégalités, les disparités et les iniquités relatives aux diverses situations éducatives. Dans le présent travail, nous nous référons aux résultats de différents rapports de progrès du programme de l'éducation pour tous (UNESCO, 2014, 2015b) et ceux de l'objectif de développement durable n° 4 (Institut des statistiques de l'UNESCO, [ISU], 2016).

#### 1.1.1.1. En Afrique subsaharienne

Les rapports susmentionnés indiquent qu'en dépit de quelques progrès sur l'éducation pour tous, il n'en demeure pas moins que la scolarisation des filles constitue un défi d'actualité pour de nombreux pays en développement, notamment ceux de l'Afrique subsaharienne.

Selon l'ISU (2016), de 2000 à 2004, le taux de non-scolarisation des filles (enfants, adolescentes et jeunes) dans le monde a drastiquement baissé, passant de 54 à 19 %, soit un 1 % de moins que celui des garçons pour la même période. Cependant, des différences considérables au niveau régional et national et par rapport au sexe se trouvent masquées par les moyennes mondiales. L'Afrique subsaharienne comprend les taux de non-scolarisation les plus élevés pour les enfants (21 %), les adolescents (34 %) et les jeunes (58 %) respectivement au primaire, au premier cycle et au second cycle du secondaire. Si les différences entre les filles (36 %) et les garçons (34 %) sont moindres au premier cycle, elles s'approfondissent au second cycle, où 61% des filles contre 55 % des garçons ne sont pas scolarisées. Par ailleurs, la parité entre les filles et les garçons est presque atteinte au primaire (1,0) et au secondaire (0,9) pour les enfants riches, sa décroissance s'effectue en chute libre pour les enfants pauvres. En effet, pour cette catégorie sociale, plus de 8 filles pour 10 garçons sont scolarisées au primaire et au premier cycle du secondaire, tandis qu'un peu plus de 6 filles seulement pour 10 garçons sont inscrites au second cycle. Pour l'ISU (2019), ces tendances sont restées presque stables depuis 2014.

Cette situation se reflète en République démocratique du Congo.

#### 1.2.2.2. La situation scolaire des filles en République démocratique du Congo

Les plus récentes statistiques publiées datent de l'année scolaire 2017-2018 (UNICEF-RDC, 2021; Cellule technique pour les statistiques scolaires, [CTSE], 2019). Elles indiquent qu'au cours des dernières années, le pays a enregistré des progrès en ce qui concerne le taux de fréquentation des enfants à l'âge scolaire en général et des filles en particulier. Cependant, ces évolutions sont entachées d'inégalités entre les filles et les garçons selon le niveau d'enseignement, le lieu de résidence et le milieu socioéconomique. Selon UNICEF-RDC (2021), les écarts se creusent au fur et à mesure qu'on avance dans les niveaux d'enseignement, et ce, en défaveur des enfants en milieu rural, et particulièrement des filles. Si le taux net de fréquentation est passé de

52 % en 2001 à 78 % en 2018 au niveau primaire, un tiers des enfants seulement est scolarisé au niveau secondaire. Un écart de 15 points sépare le taux de fréquentation primaire en milieu urbain (87 %) de celui du taux de fréquentation en milieu rural (72 %). Au niveau secondaire, sur l'ensemble du territoire national, 19 % des enfants sont scolarisés en milieu rural aux premier et deuxième cycles, alors que ce taux est respectivement de 46 et 50 % en milieu urbain. Quant à l'achèvement, 71 et 47 % des enfants en milieu urbain achèvent respectivement le premier et le deuxième cycle du secondaire, alors que ces taux sont de l'ordre de 39 et 12 % pour les enfants en milieu rural.

Relativement au sexe des élèves, la Cellule technique pour les statistiques scolaires ([CTSE], 2017 ; 2019) renseigne un progrès, bien que très minime, en ce qui concerne les différences entre les filles et les garçons en matière de l'éducation. En effet, pendant l'année scolaire 2017-2018, 48 % des filles fréquentaient l'école primaire et 40,7 % l'école secondaire pour l'ensemble du territoire national (CTSE, 2019) alors que ces taux étaient respectivement de 47,6 % et de 38,9 % pour l'année scolaire 2014-2015 (CTSE, 2017). Le tableau 1.1 ci-après illustre les différences entre le milieu urbain (représentée par la ville- province de Kinshasa) et le milieu rural (représentée par la province de Bandundu [(2014-2015)] et la province du Kwango [(2017-2018)]).

Signalons que la province du Kwango est issue du démembrement de la province de Bandundu en 2015.

Ce tableau montre que les améliorations résultant des efforts fournis tant par les organisations internationales partenaires de l'éducation que par le gouvernement ont plus profité aux garçons qu'aux filles en milieu rural. D'une part, la parité est visiblement atteinte aux deux niveaux d'enseignement (primaire et secondaire) dans la ville de Kinshasa depuis 2014. D'autre part, les différences entre les filles et les garçons sont remarquablement grandes en milieu rural, notamment en ce qui a trait à la proportion des filles inscrites au secondaire (38 %) et à leur taux d'achèvement (28,1 % contre 58,7 % pour les garçons), dans la province du Kwango pour l'année scolaire 2017-2018.

**Tableau1.1. Statistiques scolaires comparatives entre la ville-province de Kinshasa et deux provinces rurales (Bandundu et Kwango) pour les années scolaires 2014-2015 et 2017-2018**

A.S.	N.E.	2014-2015								2017-2018							
		PRIMAIRE				SECONDAIRE				PRIMAIRE				SECONDAIRE			
		TG		EPCC		TG		EPCC		TG		EPCC		TG		EPCC	
		G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F
TBS (%)	RDC	114,0	106,5			48,3	30,7			118	109			57,3	38,4		
	KINSHASA	97,8	98,7			64,2	64,3			116	120			50,9	51,5		
	Pr.Ed.BDD	126,2	126,2			84,3	45,9										
	Pr.E.Kw									167	149			63,3	39,3		
TBAD (%)	RDC	72,0	67,6			58,0	43,7			142	134			64,2	51,0		
	KINSHASA	73,3	73,7			67,7	70,4			115	136			45,8	47,1		
	Pr.Ed.BDD	81,8	82,6			70,7	58,7										
	Pr.Ed.Kw									125	110			59,7	46,2		
IP	RDC		0,9				0,6				0,9				0,7		
	KINSHASA		1,0				1,0				1,0				1,0		
	Pr.Ed.BDD		1,0				0,5										
	Pr.E.Kw										0,9				0,6		
PFI (%)	RDC		47,6		47,8		38,9		41,2		48,0		48,2		40,7		42,5
	Kinshasa		50,7				49,8				50,6		51,5		50,0		52,9
	Pr.Ed.BDD		48,2				35,0										
	Pr.Ed.Kw										47,2		48,4		38,1		38,1
TA (%)	RDC		79,8		71,6		38,2		21,8		80,8		69,9		45,8		28,8
	KINSHASA		91,5		91,7		62,5		60,3		101		104		64,8		64,4
	Pr.Ed.BDD		90,7		90,7		53,9		29,8								
	Pr.Ed.Kw										84		68		58,7		28,1

Sources : Cellule technique pour les statistiques scolaires (2017 ; 2019)

Légende : AS : année scolaire; TBS = taux brut de scolarisation; TBAD = taux brut d'admission; IP = indice de parité = TA : taux d'achèvement; NE = niveau d'enseignement; TG = total général; EPCC = écoles publiques conventionnées catholiques; RDC = République démocratique du Congo; Pr.Ed.BDD = province éducationnelle de Bandundu; et Pr.Ed.KW = province éducationnelle du Kwango.

En conclusion, tel que le soulignent le rapport de l'UNESCO-IPE (2014) et celui de l'enquête sur les enfants et les adolescents en dehors de l'école (MEPSP, 2013), les disparités entre les sexes sont les plus importantes dans les milieux ruraux de la République démocratique du Congo. Elles se construisent au cours du cycle primaire et sont plus notables au niveau secondaire. Cela se traduit par des problèmes de rétention et, par conséquent, des problèmes quant à l'achèvement ou à la réussite scolaire. En outre, l'écart entre les taux d'achèvement du cycle primaire et les taux d'accès au secondaire révèle aussi un problème d'accès au secondaire pour les filles. Il y a donc lieu de se demander pourquoi cette situation de sous-représentation des filles perdure; ce que nous aborderons dans la prochaine section.

### **1.2.3. Facteurs de sous-scolarisation des filles : trois types de barrières**

La sous-scolarisation désigne le nombre réduit des filles scolarisées. À ce phénomène en sont associés deux autres : la non-scolarisation (le fait de ne pas être allé à l'école) et la déscolarisation (l'abandon scolaire). Les recherches menées en République démocratique du Congo, l'enquête des enfants et des adolescents en dehors de l'école (MEPSP, 2013), les facteurs de sous-scolarisation des filles en milieu périurbain de la capitale (Bayemika, 2013), les facteurs de recrutement scolaire en République démocratique du Congo (Mabika et Shapiro, 2012) et l'étude de cas de femmes congolaises du Kasai par rapport aux enjeux de l'éducation de la femme en Afrique (Thsibilondi, 2010) ainsi que l'analyse des plans sectoriels de l'éducation (Partenariat mondial pour l'éducation [PME], 2017) révèlent que les facteurs de sous-scolarisation des filles congolaises sont les mêmes que ceux identifiés dans les études sociologiques menées dans d'autres pays de l'Afrique subsaharienne sur ce phénomène. Ces études montrent que la scolarisation des filles demeure un sujet complexe à cause de facteurs multidimensionnels et interreliés, particulièrement culturels, socioéconomiques, politiques, scolaires et psychologiques (Amouzou, 2008; Bosoma, Ngnessan et Adou, 2015; Lange, 1998; Marcoux, 1998; N'dour, 2006; Tholé, 2013; Zoungrana *et al.*, 1998).

Mis ensemble, les facteurs de sous-scolarisation des filles se résument en trois catégories : premièrement, les barrières relevant de la demande; deuxièmement, celles relevant de l'offre; et troisièmement, les barrières liées aux attitudes des filles elles-mêmes. En éducation, Pilon et Yaro (2001) définissent la demande en éducation comme étant

*le produit d'un ensemble de facteurs (scolaires, économiques, sociaux, démographiques, politiques, religieux, culturels) que les individus et les groupes prennent en compte, directement ou indirectement, consciemment ou*

*non, dans leurs pratiques de scolarisation ; ces facteurs conditionnent ainsi la mise à l'école, l'itinéraire scolaire et la durée de la scolarité (p. 8).*

S'agissant de l'offre d'éducation, Kobiané (2003) note qu'elle « *comprend non seulement l'infrastructure scolaire, mais aussi le personnel enseignant, le matériel didactique, le contenu de l'enseignement [...] [qui] sont autant de facteurs [pouvant] influencer la propension des familles ou des parents à envoyer les enfants à l'école ou les choix d'écoles* » (p. 13).

Parmi les *barrières relevant de la demande*, nous retrouvons les rapports entre les sexes, le revenu du ménage, le niveau d'instruction des parents, plus particulièrement celui de la mère, et le nombre de malades de longue durée dans la famille (MEPSP, 2013). Les rapports entre les sexes renvoient aux schémas traditionnels et culturels (représentations, stéréotypes, attentes sociales) qui déterminent le statut social des individus et les positionnent les uns par rapport aux autres (Lange, 1998). À ce sujet, les filles sont destinées au mariage et traitées comme de futures épouses et mères (Bayemika, 2013; MEPSP, 2013; Tshibilondi, 2010). En tant que telle, leur éducation repose d'abord et avant tout sur l'apprentissage de leurs responsabilités domestiques à telle enseigne qu'elles sont privées de l'instruction ou elles doivent l'abandonner pour prendre soin des autres membres de famille bien portants ou malades (MEPSP, 2013). Le mariage leur conférant le statut d'étranger dans leur famille d'origine (Lange, 1998), leur scolarisation s'avère inutile ou néfaste (Gérard, 1998). Inutile parce que la scolarisation des filles représente un capital perdu pour son lignage et un avantage dont bénéficiera leur mari. Elle est néfaste, car elle représente un danger pour la société. La recherche de Tshibilondi (2010) menée avec des femmes kasaïennes s'accorde avec celle de Tholé (2013) portant sur les filles à l'école au Mali pour montrer que chez la majorité des acteurs sociaux, entre autres les femmes, scolariser les filles représente un danger pouvant déstabiliser les fondements culturels de la société.

Selon le rapport de l'enquête sur les enfants et les adolescents hors de l'école (MEPSP, 2013), le *revenu familial* constitue une barrière importante à l'accès à l'école pour tous les élèves, quel que soit le niveau d'étude ou le milieu dans lequel ils vivent. Cependant, il s'avère plus discriminant envers les filles que les garçons, surtout dans les familles pauvres en milieu rural (*Idem*). Les contingences économiques, renforcées par la prise en charge d'une partie du salaire des enseignants par les parents d'élèves (Bayemika, 2013; Kazadi, 2010; UNESCO, 2014), se joignent aux facteurs socioculturels pour influencer significativement les décisions familiales d'investir ou non dans l'éducation des filles (Tshibilondi, 2010), et ce, pour deux

raisons majeures. D'abord, comme ailleurs en Afrique subsaharienne (Amouzou, 2008; Gérard, 1998; Lange, 1998; Marcoux, 1998; Mavoungou, 2020), des parents congolais considèrent la scolarisation des filles comme une perte (). Car les avantages économiques rapportés par les filles instruites profiteront plus à leur mari et leur future belle-famille qu'à leur famille biologique (MEPSP, 2013; Tshibilondi, 2010). Ensuite, le Partenariat mondial pour l'éducation (PME, 2017) explique que les coûts de la scolarité dans les pays en développement, et plus particulièrement ceux de l'Afrique subsaharienne, sont plus élevés pour les filles que pour les garçons. En effet, il s'y ajoute les coûts d'opportunité qui renvoient aux avantages familiaux liés aux travaux domestiques des filles et qui seraient perdus si ces dernières allaient à l'école (Marcoux, 1998).

S'agissant du niveau d'instruction des parents, l'enquête sur les enfants et les adolescents en dehors de l'école (MEPSP, 2013) indique que plus les parents ont étudié, particulièrement la mère, plus les filles auront des chances d'accéder à l'école, d'y persévérer et de réussir. Cependant, Tshibilondi (2010) indique que certaines femmes scolarisées sont parfois plus conservatrices en ce qui concerne les normes traditionnelles excluant les filles du système éducatif.

À ces facteurs culturels, socioculturels et économiques s'ajoutent les grossesses non désirées et les mariages précoces (Mavoungou, 2020; MEPSP, 2013) qui en sont des conséquences. En l'absence de politiques efficaces pouvant permettre aux filles de poursuivre leur scolarisation régulière au sein des établissements publics (conventionnés ou non), une fois enceintes ou mariées, les filles abandonnent l'école ou en sont renvoyées.

Quant aux barrières de la deuxième catégorie, soit la *disponibilité* et la *qualité de l'offre*, elles renvoient aux facteurs endogènes au système éducatif, entre autres, les infrastructures scolaires et leur éloignement des habitations familiales, la qualité de l'enseignement et les contenus des enseignements. Par rapport aux infrastructures, si leur absence ou leur insuffisance affectent autant les filles que les garçons (UNESCO-IPE, 2014), la distance entre l'école et le lieu de résidence des élèves peut être un facteur primordial pour les filles dans certains contextes particuliers (CIDÉ, 2015). En effet, elle occasionne des violences et des harcèlements sexuels dont les adolescentes sont victimes sur le chemin de l'école et qui entraînent l'abandon scolaire de ces dernières (N'dour, 2006; MEPSP, 2013). Ce genre de traitements se reproduisent aussi souvent dans les milieux scolaires, avec les mêmes conséquences (MEPSP, 2013; Seymour, 2011; Lange, 1998), et sont renforcés par l'impunité (Naeemah, Shanaaz et Petunia, 2006) ou par une gestion inefficace du personnel enseignant (Lange, 1998). Notons aussi que les

violences pouvant inciter les filles à l'abandon scolaire ne sont pas seulement sexuelles, mais aussi physiques et psychologiques (Benabdallah, 2010; N'dour, 2006), et les auteurs de ces violences ne sont pas seulement du sexe opposé. Les répercussions ne sont pas négligeables, d'autant plus que, selon l'enquête sur les enfants et les adolescents en dehors de l'école (MEPSP, 2013), près de 30 % des jeunes (filles et garçons) auraient quitté l'école dans l'ancienne province de Bandundu (avant la division provinciale de 2015) à cause d'un environnement scolaire malsain caractérisé par la maltraitance de la part des enseignants (hommes et femmes).

La *qualité de l'enseignement* réfère à des facteurs internes à l'école qui expliquent la probabilité de déscolarisation des élèves, entre autres, les approches pédagogiques et les programmes d'enseignement. Tshibilondi (2010) affirme que les interactions élèves-enseignants et les pratiques pédagogiques des enseignants entravent l'inscription, le maintien et la réussite des filles dans le système scolaire congolais. Quant aux contenus des programmes d'enseignement, ils sont jugés inefficaces et inadaptés aux besoins des élèves et de leur milieu de vie (Banque mondiale, 2005; MEPSP, 2013).

En ce qui a trait à la troisième catégorie, les *barrières intrapersonnelles*, l'enquête sur les enfants et adolescents en dehors de l'école (MESPS, 2013) identifie le désintérêt face à l'école, les mauvais résultats, la compréhension difficile et l'indiscipline. L'attitude négative face à l'école affecte plus les filles (18 %) que les garçons (13 %), même si son impact n'est pas très différent entre le milieu rural (17 %) et le milieu urbain (16 %).

Selon Amouzou (2008), elle résulte de l'intériorisation, par les filles, des pratiques et des discours sociaux (tant en famille qu'à l'école) relatifs à leur destinée. Cette intériorisation fait baisser leur niveau d'estime de soi et de confiance en soi et, par conséquent, réduit leur motivation scolaire. Plus particulièrement, la violence (verbale, physique, sexuelle) que subissent les filles en milieu scolaire engendre du stress et des traumatismes (*Idem*) et, non seulement elle conduit à l'échec et au décrochage scolaires (N'dour, 2006), mais elle incite également les filles à monnayer sexuellement leurs résultats scolaires (Lange, 1998). Ces pratiques qui infériorisent et imposent une image réductrice des femmes, de leurs capacités intellectuelles amènent les filles à nier la valeur de leurs réussites scolaires passées ou futures (*Idem*). Cette attitude se voit renforcée par un marché de l'emploi encore plus stéréotypé où les filles diplômées se retrouvent souvent au chômage (Duru-Bellat, 1990).

Des résultats scolaires faibles constituent un facteur important de l'abandon scolaire pour les adolescents (MEPSP, 2013). Ils ont presque autant d'impact sur la déscolarisation chez

les filles (11 %) que chez les garçons (12 %). Les difficultés de compréhension et l'indiscipline influent moins sur l'abandon scolaire des filles (respectivement 5 % et 4 %) que des garçons (11 % et 10 %). Mais la compréhension difficile associée aux pratiques pédagogiques des enseignants occasionne plus d'abandons en milieu rural qu'en milieu urbain, notamment pour les filles (MEPSP, 2013).

En résumé, les facteurs de sous-scolarisation des filles comprennent, d'une part, des facteurs extérieurs à l'école, tels que les barrières relevant de la demande et celles reliées aux attitudes des filles elles-mêmes, et d'autre part, des facteurs internes à l'école, tels que les approches pédagogiques ainsi que la violence et le harcèlement sexuels qui renvoient à un problème de responsabilité et de gestion de l'école. Dans tous les cas, ces facteurs sont liés à des images ou à des représentations sociales qu'ont les individus de la fille et de sa scolarisation. D'ailleurs Bosoma, N'Guessan et Adou Aka (2015) soutiennent qu'il n'y a pas que les déterminants socioculturels, mais aussi les représentations sociales des familles, en tant que *construits* variant d'un individu à l'autre, d'un groupe social à l'autre ou d'une société à l'autre, qui peuvent influencer sur la scolarisation des filles. Dans cette même perspective, d'une part, Lange (2006) note, à propos de la demande d'éducation, que :

*les inégalités scolaires entre les filles et les garçons ne peuvent uniquement s'expliquer par l'offre d'éducation : ici, la demande d'éducation joue souvent un rôle déterminant. Pour comprendre [...] les significations de la demande familiale de l'éducation, il est nécessaire d'étudier les représentations de l'école [ou de la scolarisation]. En effet, l'étude des représentations sociales [...] autorise le passage de l'analyse descriptive (par exemple, constat de la baisse de l'offre dans une région où l'offre scolaire se maintient, ou encore faible scolarisation des filles, alors que l'offre ne semble pas ségrégative) à l'analyse explicite qui permet d'effectuer des liens entre les faits, les intentions et les pratiques* (p. 168).

D'autre part, du côté de l'offre, « le discours et le comportement du personnel éducatif sont façonnés par les représentations de genre », écrit Igodoe (2018, p. 89) en citant Gastineau, Gnèle, Michozounnou (2012) et Gastineau et Ravaozanany (2011). À cet effet, il nous paraît pertinent d'explorer les représentations sociales non seulement des parents mais aussi des acteurs du milieu scolaire (directions d'école et enseignants) en milieu rural défavorisé en République démocratique du Congo quant à la scolarisation des filles.

Par ailleurs, les inégalités scolaires au détriment des filles ont incité des chercheurs et des institutions internationales à suggérer des stratégies pouvant contrer

les freins à la scolarisation des filles afin de permettre à ces dernières d'accéder à l'école, d'y rester et de réussir leurs études.

### 1.3. Stratégies pour promouvoir la scolarisation des filles

Depuis la Déclaration mondiale de l'éducation pour tous, la question de la scolarisation des filles retient l'attention de plus d'un. Des organisations internationales partenaires de l'éducation, telles que la Banque mondiale (Hertz, Subbarao, Habib et Raney, 1993; UNICEF, 2004), l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2012) et le Partenariat mondial pour l'éducation (PME, 2017), suggèrent des stratégies jugées efficaces pour contrer les obstacles qui limitent l'éducation des filles aux niveaux primaire et secondaire dans les pays en développement, notamment ceux de l'Afrique subsaharienne. Nous pouvons grouper ces stratégies en deux catégories :

1. *Les stratégies qui mettent l'accent sur la demande*, comme celles qui visent 1) la modification des conditions sociales et culturelles contribuant à maintenir les femmes dans une position inférieure dans la société, au moyen de campagnes de sensibilisation et de la participation des parents aux activités ainsi qu'à la gestion scolaire; 2) la réduction du coût de la scolarisation, en allouant des bourses d'études aux filles; et 3) l'amélioration des locaux et des services, en créant un environnement sain et sécurisant qui consiste en la construction de toilettes séparées pour filles et pour garçons afin de protéger les filles contre les violences et les harcèlements sexuels.
2. *Les stratégies qui visent le développement ou l'amélioration de l'offre scolaire* qui consistent à étendre le système d'éducation et à améliorer la qualité de l'enseignement, notamment 1) l'augmentation des infrastructures scolaires (des salles de classe et des écoles pour diminuer la distance entre l'école et le lieu de résidence); 2) l'augmentation du nombre d'enseignants, plus particulièrement du nombre d'enseignantes; 3) la création d'écoles séparées pour filles et pour garçons; 4) la révision des programmes d'enseignement; 5) la formation initiale et continue des enseignants; et 6) la sensibilisation à l'égard des sexes dans le contenu des programmes scolaires et dans les pratiques des enseignants.

Haugen, Klees, Stromquist, Lin, Choti et Corneilse (2014) nomment ces « stratégies des *'prescriptions stratégiques communes'* pour la lutte contre la sous-scolarisation et la déscolarisation des filles » (p. 754). Masemann (2017) y trouve un agenda caché de la domination des pays du Nord sur ceux du Sud, ou des pays développés sur les bénéficiaires de

leur aide. En effet, les organisations internationales partenaires de l'éducation recommandent souvent ces stratégies aux pays présentant de faibles taux de scolarisation des filles, et conditionnent leurs interventions à l'élaboration de politiques éducatives ciblant spécifiquement les filles (Zoundi, 2008). Quel que soit leur apport aux avancées scolaires de la gent féminine, il ne suffit pas que chaque pays établisse ses priorités dans le choix des stratégies selon son contexte financier, il importe aussi d'établir des responsabilités à chaque niveau du système éducatif.

En République démocratique du Congo, les politiques éducatives et les recommandations des recherches intègrent les stratégies proposées par les organisations internationales. Par exemple, l'enquête sur les enfants et les adolescents en dehors de l'école suggère entre autres l'organisation de campagnes de sensibilisation, le renforcement de l'éducation en matière de santé génésique dans les établissements scolaires et le recrutement d'enseignantes pour contrer les facteurs de sous-scolarisation et de déscolarisation des filles (MEPSP, 2013). Dans sa recherche sur les facteurs de déscolarisation des filles dans un quartier pauvre de la périphérie de Kinshasa, Bayemika (2013) préconise des solutions comme l'augmentation des salaires des enseignants ainsi que la réhabilitation et la construction des infrastructures scolaires.

La Stratégie nationale de promotion de la scolarisation des filles poursuit trois objectifs (CIDÉ, 2015). D'abord, elle vise à accroître l'accès, l'accessibilité, l'équité et la rétention des filles en sensibilisant les parents, les enseignants, les autorités éducatives et administratives, les garçons et les filles elles-mêmes aux enjeux de la scolarisation des filles.

Pratiquement, il s'agit a) d'améliorer la parité filles-garçons en subvenant aux besoins éducatifs des filles à risque d'abandon; b) de maintenir les filles à l'école en rendant le milieu scolaire plus sûr et protecteur sous la responsabilité des parents (offrir un meilleur encadrement), de l'école et des administrateurs scolaires (adopter et appliquer des codes de conduite), de la communauté (lutter contre la banalisation des violences fondées sur le sexe) et de la police (mettre fin à l'impunité) dans la lutte contre les violences faites aux filles en milieu scolaire ou en dehors, et en vulgarisant les lois sur la protection de l'enfant et sur les violences sexuelles; et c) d'offrir un environnement favorable à l'apprentissage scolaire (écoles attrayantes dotées de l'équipement nécessaire et de toilettes séparées). Ensuite, la Stratégie vise à améliorer la qualité et la pertinence des enseignements en revoyant les programmes scolaires pour intégrer l'analyse des inégalités selon le sexe, en démontrer les conséquences et éliminer les stéréotypes de ces programmes au primaire et au secondaire. Enfin, elle prévoit de renforcer

la gouvernance scolaire en soutenant les initiatives des comités de gestion et des comités de parents en faveur de la promotion de la scolarisation des filles et en développant un large partenariat avec la communauté. Nous résumons toutes ces stratégies dans le tableau ci-dessous.

**Tableau 1.2. Stratégies pour la scolarisation des filles, selon les organisations internationales et les résultats des recherches**

	<b>Au niveau macro (gouvernement)</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Allouer des moyens supplémentaires aux écoles (OCDE, 2012)</li> <li>• Payer des salaires décentes aux enseignants** (Bayemika, 2013; OCDE, 2012)</li> <li>• Réhabiliter et construire des infrastructures scolaires (Bayemika, 2013; MEPSP, 2013)</li> <li>• Recruter davantage d’enseignantes* (OCDE, 2012; Hertz <i>et al.</i>, 1993)</li> <li>• Fournir du matériel adéquat pour l’enseignement et l’apprentissage** (PME, 2017)</li> <li>• Créer des programmes visant le changement des mentalités et des comportements des jeunes ainsi que des autres membres de la communauté** (Hertz <i>et al.</i>, 1993; OCDE, 2012)</li> <li>• Utiliser des mesures incitatives, telles que des bourses d’études, des rations sèches, des uniformes et des kits scolaires (OCDE, 2012; PME, 2017)</li> <li>• Accepter que les filles-mères retournent à l’école** (Hertz <i>et al.</i>, 1993)</li> <li>• Renforcer les capacités des comités de gestion des écoles** (PME, 2017)</li> </ul>
	<b>Au niveau micro (école)</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Créer un environnement scolaire sécuritaire et adapté aux filles pour réduire les obstacles à leur progression dans le système d’éducation (OCDE, 2012; PME, 2017)</li> <li>• Accorder une aide individuelle personnalisée aux élèves, filles et garçons, selon les besoins** (OCDE, 2012)</li> <li>• Impliquer davantage les parents ainsi que la communauté dans la gestion de l’école (UNESCO, 2015)</li> <li>• Sensibiliser les parents et la communauté à l’importance de la scolarisation des filles (Hertz <i>et al.</i>, 1993; PME, 2017)</li> <li>• Travailler en synergie avec d’autres écoles, notamment en organisant des temps d’échange sur des pratiques pédagogiques, incluant la dimension du genre (PME, 2017)</li> <li>• Renforcer l’éducation en matière de santé génésique (MEPSP, 2013; OCDE, 2012; Hertz <i>et al.</i>, 1993)</li> <li>• Revaloriser l’image des filles en sensibilisant les enseignants au thème de la réussite des filles (Lange, 1994)</li> <li>• Réduire le taux de redoublement en favorisant la réussite scolaire des filles (Lange, 1994)</li> <li>• Organiser une communauté scolaire sympathique collaborative (Loi-Cadre, 2014)</li> <li>• Proposer davantage d’enseignantes au recrutement** (OCDE, 2012; Hertz <i>et al.</i>, 1993)</li> <li>• Créer des cantines scolaires et instaurer des repas scolaires gratuits ou à moindre coût pour les élèves* (OCDE, 2012; Hertz <i>et al.</i>, 1993)</li> <li>• Séparer les toilettes des filles et des garçons** (UIS, 2019)</li> </ul>

Note : Les astérisques (\*\*) indiquent des stratégies qui peuvent être mises en place aux deux niveaux (macro et micro).

Nous constatons que certaines de ces stratégies relèvent du niveau macro, soit du gouvernement national, et d'autres, du niveau micro, soit de l'école, ou encore des deux niveaux comme l'illustre le tableau ci-dessus. Dans le cadre de notre recherche, nous nous intéressons aux stratégies du niveau micro, et plus particulièrement à celles qui relèvent de la direction d'école. Ainsi donc, la prochaine section présente les responsabilités et la compétence des directions d'école pour bien gérer une école.

#### **1.4. Responsabilités et la compétence de la direction d'école**

Tel qu'il est mentionné dans la section précédente, nous nous intéressons aux stratégies au niveau micro pour la scolarisation des filles, et plus particulièrement aux stratégies liées à la direction d'école. Dans cette section, nous exposons trois raisons qui expliquent notre choix.

Premièrement, en dépit du fait que l'école joue un rôle indéniable dans la construction d'inégalités en son sein (Duru-Bellat et Van Zanten, 2012; Combaz et Hoibian, 2008; Bourdieu et Passeron, 1970), elle a aussi la mission d'assurer la réussite de tous les élèves (Marzano, Waters et McNulty, 2016) et de « contribuer, par la formation des enfants socialement exclus, à la réparation de la fracture sociale » (Natanson, 2007, p. 2). De fait, des études sociologiques réalisées en France (Bourdieu, 1966) et aux États-Unis (Coleman, Campbell, Hobson, McPartland, Mood *et al.*, 1966) ayant suggéré que le milieu familial prédit la réussite scolaire des élèves issus de milieux défavorisés et ayant minimisé les effets de l'impact de l'école sur les résultats scolaires sont contredites par d'autres recherches qui reconnaissent l'influence de l'école (l'effet établissement) sur le parcours scolaire des élèves. En effet, plus d'une décennie après le rapport Coleman, l'étude pionnière des recherches sur les écoles efficaces, réalisée en Angleterre par Rutter, Maughan, Mortimore, Ouston et Smith (1979), démontre que certaines écoles, par l'entremise des attitudes et des comportements du personnel, jouent aussi un rôle important et, par conséquent, influent sur la réussite scolaire de leurs élèves (Berger *et al.*, 2004). Cette étude de Rutter *et al.* (1979) a impulsé deux courants de recherches axées sur l'efficacité de l'école (*School effectiveness*), ou les écoles efficaces, et sur l'amélioration de l'école (*School improvement*) (Berger *et al.*, 2004). Les recherches menées suivant ces deux courants visent respectivement à identifier les facteurs qui influent sur l'efficacité de l'école et à comprendre les processus par lesquels elle peut s'améliorer ou améliorer les résultats scolaires de ses élèves. Il en ressort que le leadership de la direction d'école constitue un des facteurs sur lesquels reposent l'efficacité des écoles et l'amélioration des résultats scolaires des élèves (Archambault, Gagnon et Harnois, 2014; Bissonnette et St-Georges, 2014; Collerette *et al.*,

2013; Leithwood *et al.*, 2004; 2010; Chapman et Harris, 2004). Bien que son influence sur la réussite scolaire des élèves soit indirecte (Hallinger et Heck, 1996), Pont, Nuche et Moorman (2008) affirment qu'aujourd'hui, plus que jamais, les directions d'école revêtent une importance de plus en plus grande pour de nombreux pays ou régions du monde qui cherchent à améliorer les résultats scolaires des élèves. Toutes ces recherches ayant été menées dans le contexte des milieux favorisés des pays développés, quelles pourraient être les représentations des acteurs de l'éducation en milieu défavorisé dans les pays en développement ou pauvres, tels que la République démocratique du Congo ?

Deuxièmement, la littérature, plus particulièrement la littérature nord-américaine, souligne que l'école est au cœur des changements fonctionnels ainsi que des transformations structurelles qu'entraînent toujours les nouvelles stratégies ou politiques, et que le leadership de la direction d'école constitue un facteur incontournable sur lequel reposent le changement d'une culture sociale et son succès en milieu scolaire (Isabelle et Labelle, 2017; Lamothe, 2017; Leithwood et Robinson, 2008; UNESCO, 2005; Fullan, 2003). À ce propos, Lamothe (2017) souligne que l'innovation ne peut être fonctionnelle et évoluer que si la direction d'école pratique aussi une gestion du changement, et que les différents paliers du système d'éducation harmonisent leurs objectifs pour encourager la mise en place de cette innovation.

Enfin, troisièmement, nombre des stratégies relevées ci-dessus sont comparables à des responsabilités des directions d'école, défient le style de gestion de ces dernières ou encore corroborent des pratiques de directions d'école ayant prouvé leur efficacité dans différents contextes scolaires des pays développés ou en développement. Par exemple, en ce qui concerne le renforcement de la gouvernance scolaire avec le comité de gestion et le comité de parents, il implique que la direction d'école réexamine son mode de gestion, car elle assume la présidence de ces comités qui, en même temps, la contrôlent (République démocratique du Congo, 2014). De même pour le recrutement des femmes enseignantes, l'UNESCO-IIPE (2014) et le ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel (MEPSP, 2010) soutiennent que le déploiement du personnel enseignant dans les établissements d'enseignement publics dépend des besoins en enseignants identifiés par chaque direction d'école, qui propose à la hiérarchie les candidats prêts à l'embauche.

Nous pouvons déduire que la direction d'école occupe une place importante dans la mise en œuvre des stratégies pour la scolarisation des filles. La promotion de la scolarisation des filles en milieu scolaire constitue donc une responsabilité spécifique aux directions d'école. D'ailleurs, dans une étude menée aux États-Unis, Mewborn (1999) souligne que les directions

d'école ont la responsabilité d'examiner leur environnement scolaire et de jouer un rôle actif pour changer les écoles afin de soutenir et d'encourager la participation des filles. Reste à savoir comment ou par quelles actions les directions d'école parviendront à répondre efficacement à ces attentes. Quelles attitudes ces directions, déjà imprégnées des préjugés et des représentations stéréotypées à l'égard des femmes et des filles, doivent-elles adopter pour favoriser l'engagement de ces dernières?

Par ailleurs, la littérature met de plus en plus l'accent sur le développement de la compétence des directions d'école et soutient que ces dernières doivent développer des compétences pour assumer leurs rôles, leurs responsabilités et leurs différentes tâches afin d'atteindre les objectifs de l'école (IsaBelle et Labelle, 2017; Fullan 2001). C'est pourquoi plusieurs pays ou provinces, comme le Québec (ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports, MELS, 2008) et l'Ontario (Leithwood, 2012) au Canada, ont élaboré des référentiels de compétences devant servir au recrutement, à l'évaluation ainsi qu'à la formation des directions d'école. En République démocratique du Congo, pour permettre aux inspecteurs de mieux évaluer les directions d'école, et à ces dernières de favoriser l'amélioration de la réussite scolaire des élèves, l'Inspection générale de l'enseignement primaire, secondaire et professionnel (IGEPSP, 2010) a revu et actualisé les compétences d'un chef d'établissement pour gérer une école secondaire.

Dans la même veine, des chercheurs nord-américains, notamment canadiens (Lapointe et Langlois, 2005), estiment que dans des contextes particuliers ou des mandats scolaires spécifiques, l'ampleur et la complexité de la fonction de direction d'école requièrent des compétences spécifiques. Par exemple, nous retrouvons de plus en plus d'études menées au Canada sur les compétences des directions d'école dans le contexte de la valorisation linguistique et culturelle en milieu minoritaire francophone (IsaBelle, 2013; Lapointe et St-Germain, 2012; Maatouk, 2021), de la promotion de la foi et des valeurs catholiques (Maatouk, 2021), de la diversité ethnoculturelle (Gélinas-Proulx, 2014) et de l'intégration des technologies de l'information et de communication (IsaBelle, Desjardins et Bofili, 2013). En Afrique du Sud, les répercussions du changement politique sur l'éducation ont incité Mestry et Grobler (2004) à mener une recherche auprès de directions d'école, de directions adjointes, de chefs de département, d'enseignants et de fonctionnaires du département de l'Éducation pour identifier les compétences de gestion nécessaires pour le développement et la formation de directions d'école efficaces. Les résultats indiquent que les directions d'école vivent de nombreux

changements et, pourtant, leurs compétences (habiletés, connaissances et attitudes) nécessaires pour gérer efficacement leur école sont limitées.

Dans cette même perspective, nous pensons qu'à l'heure où la scolarisation des filles attire l'attention de plusieurs partenaires de l'éducation et prend un nouveau tournant en Afrique subsaharienne (Mapto, 2011), la pression grandissante sur la promotion de l'égalité des sexes en milieu scolaire place les directions d'école face à de nouveaux défis qui impliquent qu'elles développent une nouvelle compétence : celle de promouvoir la scolarisation des filles.

En effet, bien que la problématique de la scolarisation des filles soit préoccupante en milieu rural défavorisé, notamment en République démocratique du Congo (Bayemika, 2013; MEPSP, 2013), que les recherches menées aussi bien dans des pays développés que dans des pays en développement se rejoignent pour affirmer le rôle central de la direction d'école dans la gestion de l'école (Oduro et MacBeath, 2016; Mukata, 2014; Oduro et MacBeath, 2003) et que d'autres recherches soutiennent le rôle essentiel du leadership de la direction d'école dans les milieux défavorisés (Yung, 2017; Archambault, Garon et Harnois, 2014) où les élèves courent doublement un risque d'échec et de décrochage scolaires comparativement aux autres (OCDE, 2012), force est de constater que nous n'avons pas trouvé d'études qui se soient penchées spécifiquement sur la compétence de la direction d'école pour favoriser la promotion de la scolarisation des filles en milieu rural défavorisé. En d'autres termes, il se trouve que les responsables scolaires n'ont pas les outils nécessaires pour les aider à traduire les problèmes complexes ou freins à la scolarisation des filles en occasions susceptibles d'améliorer la réussite scolaire de ces dernières.

Le concept de compétence réfère à la capacité d'un individu à effectuer efficacement une tâche en mobilisant et en combinant trois principales composantes (Le Boterf, 2006; Perrenoud, 2008) que Laurier (2005) nomme ainsi : les connaissances, les habiletés et les attitudes. Pour déterminer les éléments de ces composantes, des recherches théoriques (Amaki et Ampah-Mensah, 2013; MEPSP, 2010) recourent à l'analyse des documents officiels décrivant les rôles et les responsabilités des directions d'école dans leur contexte respectif. Cette analyse renvoie à la prépondérance des points de vue des concepteurs des compétences qui reconnaissent à l'organisation une existence en soi et qui considèrent l'« individu comme devant surtout et uniquement se comporter en fonction de ce qui est attendu de lui » (Moullimino, 1998, p. 114). Elle court le risque de ne pas couvrir la réalité vécue dans les écoles.

Dans le cadre de notre recherche, nous considérons l'organisation, donc l'école, comme un système vivant qui se façonne et fonctionne selon la compréhension et l'interprétation du monde par les éléments constitutifs interagissant les uns avec les autres et interdépendants les uns des autres. Dans cette perspective, nous pensons qu'il ne suffit pas que des compétences des directions d'école soient suggérées d'en haut. Il importe aussi de comprendre ce que les directions d'école, et les autres acteurs de l'éducation qui interagissent avec elles, pensent des compétences qu'elles devraient développer selon leur expérience sur le terrain et selon le contexte. En effet, selon Le Boterf (2010), le contexte joue un rôle particulier dans la description et la mise en œuvre d'une compétence pouvant faire émerger de nouvelles compétences dans le processus de résolution d'une situation-problème. Or, l'école, comme organisation, constitue un système dynamique dans le temps et dans l'espace. En tant que telle, sa gestion implique que l'on prenne en compte les points de vue des autres éléments constitutifs, entre autres les acteurs de l'éducation, dont elle subit l'influence.

Quant aux recherches empiriques, celles recensées en Afrique subsaharienne (Arikewuyo, 2009; Millimouno, 1998) ont procédé par une analyse des besoins de formation pour identifier les compétences des directions d'école. L'analyse des besoins de formation est une procédure systématique utilisée pour déterminer des priorités et prendre des décisions vis-à-vis des objectifs d'une formation (Nadeau, 1988). Étant donné la nature objective de cette procédure (*Idem*), le chercheur peut privilégier des données quantifiées sans chercher à comprendre le sens qu'elles revêtent pour ceux qui les produisent. De plus, des données pertinentes peuvent être négligées parce qu'elles n'émergent pas d'un nombre considérable de participants.

Notre recherche met plutôt l'accent sur les représentations sociales de différents acteurs de l'éducation qui interagissent avec la direction d'école, pour comprendre le sens qu'ils accordent à la compétence de la direction d'école pour favoriser la promotion de la scolarisation des filles. En effet, nous considérons que la compétence est une construction représentationnelle des individus qui leur donne un sens selon leur contexte (Jouvenot et Parlier, 2005; Legendre, 2008). Cette construction réfère à un système d'interprétations permettant de mieux comprendre la réalité et de mieux agir sur elle. Ces interprétations, selon Abric (2003), dérivent des pratiques culturelles ainsi que des univers symboliques partagés par les membres d'une société ou d'un groupe, et constituent des visions du monde qui orientent leurs réflexions ou leurs pensées autour d'un objet. Ces visions du monde sont identifiées comme des représentations sociales.

## **1.5. Représentations sociales**

Définies comme une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, les représentations sociales sont exprimées dans les informations, les attitudes, les opinions, les croyances et les valeurs partagées par un groupe social sur un objet social donné (Abric, 2003; Jodelet, 1989; 2015; Kalampalikis et Apostolidis, 2016; Moscovici, 1961). Elles ont un caractère social et « contribuent aux processus formateurs et aux processus d'orientation des conduites et des communications sociales » (Moscovici, 1961, p. 301). Leur étude permet de rendre compte des réalités de la vie sociale et de comprendre les pratiques sociales d'un groupe social à propos d'un objet donné (Lo Monaco et Lheureux, 2007; Abric, 1994), en l'occurrence, la scolarisation des filles (Tholé, 2012). Dès lors, il est important de noter le rôle mobilisateur que joue le contexte. Car c'est lui qui offre aux individus un système de normes et de valeurs socialement et historiquement déterminées. Ce qui implique que l'image de la fille, de son rôle social et de sa scolarisation varie ou peut varier d'un contexte à un autre et influe sur le fait qu'elle soit envoyée ou non à l'école.

De fait, étant donné que les contextes de l'enquête et des recherches menées en République démocratique du Congo auxquelles nous avons fait référence au point 1.1.3 n'incluent pas explicitement les contextes socioculturels et scolaires visés par notre recherche, soit le milieu rural défavorisé et les écoles catholiques, il nous apparaît pertinent de saisir d'abord les représentations sociales de la scolarisation des filles qu'ont les acteurs de l'éducation pour mieux comprendre les discours qu'ils tiendront sur la compétence de la direction d'école pour promouvoir cette scolarisation. Le chapitre sur le cadre conceptuel définira davantage le concept de représentations sociales.

### **Conclusion**

Dans ce chapitre, nous avons mis en évidence la sous-représentation des filles dans le système éducatif de la République démocratique du Congo, notamment au niveau secondaire et en milieu rural. Nous avons aussi établi un lien entre les stratégies suggérées pour favoriser la scolarisation des filles et les pratiques de gestion des directions d'école jugées efficaces pour favoriser le recrutement, la rétention et la réussite scolaire des élèves en milieu défavorisé. Ce qui nous a amenée à supposer que les directions d'école doivent jouer un rôle important dans la promotion de la scolarisation des filles en milieu scolaire. Pour ce faire, elles doivent développer une compétence, et notre recherche vise à identifier les représentations sociales à l'égard des indicateurs de cette compétence.

Dans le chapitre qui suit, afin de mieux comprendre le rôle essentiel de la direction d'école quant à la promotion de la scolarisation des filles, nous proposons une recension des écrits relatifs d'abord à la scolarisation des filles et ensuite à la direction d'école.

## Chapitre 2. Recension des écrits

Dans ce chapitre, nous présentons une recension des écrits portant sur deux concepts clés de notre étude : la scolarisation des filles et les directions d'école. Dans la première partie, nous présentons une revue de la littérature sur les recherches menées sur la scolarisation des filles au niveau secondaire en Afrique subsaharienne et en République démocratique du Congo : son impact sur la vie adulte des filles ainsi que les facteurs qui peuvent la favoriser. Dans la deuxième partie, nous explorons des écrits sur les directions d'école. D'abord, nous définissons le rôle et la mission de ces dernières. Ensuite, nous abordons leur leadership. Nous définissons le terme et nous explorons des modèles de leadership parmi les plus soutenus dans le domaine de l'éducation. Finalement, nous présentons des recherches portant sur les responsabilités et les pratiques efficaces des directions d'école pour améliorer l'accès, la rétention et la réussite scolaire des élèves en milieu défavorisé.

### 2.1. Les filles instruites en Afrique subsaharienne et en République démocratique du Congo

Dans leur texte intitulé « L'école en Afrique : Principales thématiques de recherche depuis 40 ans », Bonini et Lange (2016) notent que l'intérêt pour l'étude de la scolarisation des filles en Afrique est récent, avec la majeure partie de la production datant des années 1990, sous l'impulsion des organisations internationales partenaires de l'éducation, entre autres, l'UNESCO, l'UNICEF et la Banque mondiale. Quant aux objets de recherche, dès le début des indépendances des pays africains jusqu'à aujourd'hui, nombre de chercheurs se penchent sur les raisons des inégalités observées entre les filles et les garçons pour inventorier les obstacles à la scolarisation des filles et identifier la responsabilité des politiques éducatives dans la reproduction des inégalités en matière de scolarisation. C'est après la conférence de Jomtien que commenceront à être définies des actions visant à réduire les inégalités en matière de scolarisation entre les filles et les garçons. En effet, la *Conférence mondiale sur l'éducation pour tous* tenue à Jomtien en 1990 « a, plus que jamais, attiré l'attention du monde sur la discrimination fondée sur le sexe ainsi que sur les iniquités scolaires entre les filles et les garçons en matière d'éducation dans les pays en développement » (Rihani et al., 2006, p. 5). Cependant, le niveau secondaire de l'enseignement semble délaissé au profit du niveau primaire (Rihani et al., 2006). Pourtant, selon ces mêmes auteures, « c'est la scolarisation au niveau secondaire qui procure à un enfant des bénéfices économiques et sociaux et qui lui offre de grandes opportunités d'indépendance et d'autonomisation » (p. 27).

Qu'en est-il spécifiquement du profit découlant de la scolarisation des filles au niveau secondaire?

### **2.1.1. L'impact de la scolarisation des filles au niveau secondaire**

Si la scolarisation constitue une voie vers le développement économique de tout pays (Barthélémy et Varoudakis, 1996), pour les organisations internationales, les filles scolarisées dans les pays en développement, notamment ceux de l'Afrique subsaharienne, représentent des ressources indispensables à ne pas gaspiller pour le développement de ces derniers (Zoundi, 2008). Les pays africains eux-mêmes reconnaissent que sans l'intégration des femmes scolarisées dans la population active, il leur sera difficile d'atteindre leur plein développement (Protocole de la Charte africaine pour les droits de l'homme et des peuples relatif aux droits des femmes, 1999). De fait, la littérature indique que la scolarisation des filles contribue au développement à travers les bénéfices sociaux qu'elle apporte. Nous pouvons citer l'augmentation de la possibilité de sortir de la pauvreté (UNESCO, 2015; 2017; Rihani *et al.*, 2006) et d'accéder formellement au marché de l'emploi (Keeley, 2007) ainsi que l'amélioration de la santé familiale (Rihani *et al.*, 2006; Spasojevic, 2003; Hertz *et al.*, 1993) et de la fécondité (Martin et Juarez, 1995; McCracy et Royer, 2011). En effet, « permettre aux filles d'achever l'éducation primaire *et secondaire* sortirait plus de 420 millions d'adultes de la pauvreté et réduirait de moitié le nombre de pauvres dans le monde » (UNESCO, 2017, p. 11). L'UNESCO (2015) soutient que l'instruction des filles constitue la première étape vers une égalité réelle entre les hommes et les femmes et vers l'autonomisation financière de ces dernières.

Selon Thiombiano (2014), la scolarisation croissante des filles en Afrique subsaharienne contribue à l'amélioration du statut social des femmes. En effet, la scolarisation représente un important outil d'émancipation pour les femmes, car elle leur permet d'augmenter leur capacité de gagner un revenu et de rehausser leur rôle social et politique, notamment une plus grande participation dans la prise de décision dans la famille (Thiombiano, 2014) et la communauté (Diallo, 2001). Bref, la scolarisation profite à la fois aux filles elles-mêmes ainsi qu'à leur famille et à leur communauté (Hertz *et al.*, 1993). Elle permet de lutter contre les inégalités sociales qui défavorisent spécifiquement les jeunes filles (Pilon, 1996; UNICEF, 2010;).

S'inscrivant dans une approche historique, Lembagusala Kikumbi (2018) étudie la contribution des congrégations religieuses à l'évolution de l'éducation des filles dans le diocèse de Kikwit en République démocratique du Congo de 1960 à 1967. Les données recueillies à l'aide d'un questionnaire auprès d'anciennes élèves et d'anciens enseignants des écoles pour

filles gérées spécifiquement par les sœurs Annonciades ont permis d'obtenir plusieurs résultats importants. Nous retenons, entre autres, que les religieuses, comme pionnières de l'éducation des filles en République démocratique du Congo, ont fait face à des difficultés relevant d'une tradition hostile à la scolarisation des filles surtout en milieu rural, d'une carence des cadres locaux et d'une instabilité des institutions politiques. Ensuite, cette étude souligne que l'école outille les filles pour défier les normes traditionnelles qui les excluent de l'école. En effet, la chercheuse note que « bien que coincées dans les éléments définitionnels de mères, femmes ménagères, femme-être inférieur, les filles ont tenté par l'entremise de l'école de se soustraire aux clichés sociaux afin de s'inscrire dans une perspective où leur essence s'ajustait avec celle de l'homme » (p. 223). Comparant les thèmes développés dans les textes des manuels de français des classes de 1<sup>re</sup> et 6<sup>e</sup> années aux récits des anciennes élèves, Lembagusala trouve que si « les textes de 1<sup>re</sup> année ont laissé chez les filles l'image de la femme enfermée dans son rôle traditionnel qui l'infériorise et la présente comme une personne peu encline à s'émanciper » (p. 186), certains clichés de la femme présentés dans les textes du programme de 6<sup>e</sup> année constituaient un lieu de « réflexion et de recherche d'émancipation vers la fin de leur adolescence et le début de leur âge adulte » (p. 187). Cependant, « les bouleversements politiques des années 70 mêlés à la crise économique qui frappa le Congo au seuil des années 70 n'ont pas permis aux filles de vaincre totalement les clichés négatifs de la femme propagés par les manuels scolaires » (p. 188). C'est autant dire que les manuels scolaires ne présentent pas seulement des stéréotypes de la femme défavorisant la scolarisation des filles, mais peuvent également amener la femme à se débarrasser de tels stéréotypes si elle est bien formée à la réflexion critique.

### **2.1.2. Facteurs de scolarisation des filles**

Cette section porte sur les facteurs qui favorisent la scolarisation des filles. Dans une étude qualitative portant sur l'abandon scolaire des jeunes femmes au niveau secondaire au Sénégal (Kébé, 2018), des gestionnaires recommandent que soient prises en compte : 1) la dimension pédagogique en offrant un soutien scolaire; 2) la gestion des situations d'enseignement et d'apprentissage en intégrant la dimension de genre; 3) la dimension socioéconomique en réduisant le coût de scolarité; 4) une synergie des actions de tous les niveaux du système d'éducation; et 5) l'introduction de l'éducation sexuelle dans le programme d'études en collaboration avec les parents. La question qu'on peut se poser ici est de savoir qui fait exactement quoi et comment. Kébé (2018) souligne aussi l'effet positif des projets d'octroi

de bourses aux filles initiés par le ministère de l'Éducation ou par le Forum des femmes éducatrices de l'Afrique dans le but de maintenir les filles à l'école et de favoriser leur réussite. Néanmoins, les bourses sont octroyées sur une base méritocratique et profitent aux filles douées. Dès lors, les filles ayant des résultats moyens ou faibles sont toujours laissées de côté et, par conséquent, les inégalités demeurent et sont transposées à un autre niveau.

D'autres recherches (Kouakou Oi Kouakou, 2016; Maputo, 2011) soutiennent explicitement ou implicitement l'importance des actions individuelles ou conjuguées entre l'école, la famille et la société pour un parcours scolaire réussi des filles. Maputo (2011) analyse qualitativement 23 récits biographiques de filles du Togo et du Cameroun ayant cheminé vers l'enseignement supérieur, et identifie trois catégories d'étudiantes universitaires : les battantes, les assistées et les héritières. Elle note que si l'instruction des parents constitue un facteur important pour la persévérance des héritières, les battantes attribuent leur succès scolaire à leur courage et leur esprit combatif. Les assistées, quant à elles, sont aidées, encouragées et protégées des situations à risque et des situations de risque par plusieurs personnes, tant dans l'environnement familial que dans l'environnement scolaire. En effet, ces personnes jouent un rôle important, car elles interviennent et influent temporairement sur le parcours scolaire des filles pour que celles-ci franchissent les obstacles qui jalonnent leur trajectoire. Dans le même ordre d'idées, Kouakou Oi Kouakou (2016) étudie neuf cas ivoiriens (quatre élèves, soit deux filles et deux garçons du secondaire, et cinq adultes qui ont réussi leurs études) qui se sont démarqués par des résultats scolaires surprenants en dépit de leur précarité et leur grande pauvreté. Il conclut que ces résultats sont le fruit de l'effort conjugué entre l'école, la famille et la société. L'interaction de ces trois facteurs permet de promouvoir chez les jeunes, filles et garçons, la construction de soi, la sociabilité et la capacité de faire des choix appropriés.

Tuwor et Sossou (2008) étudient les stratégies pour maintenir les filles à l'école dans trois pays d'Afrique de l'Ouest (Nigéria, Ghana et Togo). Les auteures suggèrent que le gouvernement et les parents assument leurs responsabilités en matière d'éducation. Elles mentionnent aussi qu'un changement d'attitudes est nécessaire pour favoriser la rétention des élèves-filles à l'école. Ce changement implique impérativement une nouvelle culture sociale qui doit se transmettre à travers des programmes d'éducation et de formation des masses médiatisés pour sensibiliser les populations sur l'importance de l'éducation des filles. Aussi efficace que puisse paraître cette stratégie, elle fait face à des limites souvent liées au coût financier élevé, surtout en milieu rural. Nous pensons qu'il est important de considérer les écrits

de Leithwood et Robinson (2008) et de Fullan (2015) selon lesquels dans les milieux scolaires, le changement de culture sociale repose sur le leadership de la direction d'école.

Un article de la Banque mondiale pour la région d'Afrique (Groupe de la Banque mondiale, 2001) publie les résultats d'un atelier tenu à Nouakchott du 5 au juillet 1999 auquel participaient des représentants de six pays (Burkina Faso, Guinée-Conakry, Mali, Mauritanie, Niger et Sénégal) et des experts de la Banque mondiale ainsi que des représentants de la société civile et de l'UNICEF. Un des objectifs de cet atelier était de partager les expériences liées à la scolarisation des filles en identifiant les facteurs susceptibles de l'encourager de manière significative en Afrique subsaharienne, et ce, afin de trouver des moyens pouvant permettre d'optimiser l'efficacité des interventions pour la promotion de la scolarisation des filles. Cinq facteurs y ont été identifiés : les familles, les communautés, les enseignants, les partenariats ainsi que la politique d'enseignement et la gestion des écoles.

Les résultats soutiennent que la mobilisation des familles est un facteur clé du succès de la scolarisation. Plus particulièrement, les participants soulignent la participation des familles à la scolarisation de leurs filles en suivant de près leurs progrès scolaires et en leur permettant de consacrer suffisamment d'efforts à étudier en dehors des heures de cours. L'importance de la communauté repose sur quatre faits : a) l'effet positif sur les familles au sein de la communauté; b) l'influence que la communauté peut exercer sur les facteurs sociaux et culturels qui déterminent la perception; c) l'appui essentiel que la communauté peut offrir aux écoles; et 4) le sentiment de contrôle sur une politique nationale pouvant favoriser une réussite sur le terrain. Cependant, pour favoriser cet engagement de la communauté, certains participants, dont les administrations des écoles (directions d'école) et les associations communautaires, ont aussi des rôles importants à jouer. En ce qui a trait aux enseignants, les propositions des participants sont concentrées sur le changement de leurs attitudes en faveur de la scolarisation des filles. Le facteur politique de l'enseignement et de la gestion des écoles vise les politiques nationales ainsi que la gestion des écoles à l'échelle locale. Au niveau national, les gouvernements doivent clarifier les priorités en matière d'éducation et s'engager pour la promotion des femmes. Au niveau local, l'accent doit être mis sur le rôle important de l'administration (direction) qui consiste, entre autres, à : a) superviser et soutenir pédagogiquement les enseignants et établir un système d'incitation basé sur le mérite; et b) établir des mesures visant à encourager et à appuyer les filles.

Dans sa recherche sur les contributions des congrégations religieuses féminines à l'éducation des filles dans le diocèse de Kikwit en République démocratique du Congo,

Lembagula (2018) note que ces congrégations étaient confrontées à des conséquences indescriptibles de la crise économique du début des années 1980. Cette crise a engendré le phénomène « Bana Lunda » ayant occasionné la dévalorisation de l'école et de l'intellectuel, la désertion massive des écoles secondaires, le désintérêt des jeunes à la formation intellectuelle et l'augmentation du taux d'abandon scolaire dans les écoles de filles en faveur de l'extraction artisanale et du commerce de diamant en plein essor dans les localités frontalières du Congo et de l'Angola. Pour y faire face, les sœurs Annonciades ont eu recours à la méthode préventive en matière d'éducation. Élaborée au XIX<sup>e</sup> siècle par le fondateur des congrégations salésiennes, Saint Jean Bosco, cette méthode axée sur la raison, la religion et l'affection, offre l'avantage de sa cohérence avec les valeurs africaines. En effet, cette méthode accorde une grande importance à la dignité de la personne et à la relation interpersonnelle.

Par ailleurs, tout en reconnaissant le travail de grande envergure dans l'éducation offerte aux filles par les religieuses, la chercheuse relève quelques lacunes dans la façon de faire de ces dernières, entre autres, le rejet global de la tradition ou la mise de côté des éléments traditionnels dans l'éducation moderne, ce qui a suscité un sentiment d'isolement et de déracinement culturel chez les filles, ne favorisant pas totalement leur épanouissement scolaire. Cela revient à dire que des valeurs traditionnelles combinées à l'éducation moderne apporteraient une plus-value à la scolarisation des filles.

En conclusion, d'une part, ces études révèlent que les facteurs qui peuvent favoriser la scolarisation des filles sont : le gouvernement (politiques éducatives), l'école (élèves, enseignants, directions d'école, mise en application des politiques et interactions positives avec les filles), la famille (implication des parents dans la gestion de l'école), la communauté (incarnation des normes sociales et culturelles rétrogrades, mais aussi des valeurs positives) et les partenariats (complémentarité des actions et soutien financier). Ces facteurs constituent les milieux scolaire et extra-scolaire (UNESCO, 2015) au sein desquels il faudra intervenir en menant des actions simultanées sur le plan social, économique et culturel si l'on veut que les filles accèdent à l'école (primaire et secondaire), y restent et réussissent leurs études (Lange, 1998). D'autre part, ces facteurs qui renvoient à des individus ou à des acteurs de l'éducation doivent agir en synergie pour pouvoir produire des effets positifs. Il ressort de ces études que l'école, et notamment son administration, constitue le carrefour des facteurs qui freinent l'avancement des filles ainsi que des interventions qui peuvent le favoriser. C'est qui nous a amenée à mener notre étude au niveau de l'école.

La prochaine section aborde, entre autres, les études sur la direction d'école.

## **2.2. Direction d'école**

Dans cette section, nous présentons des études portant sur les pratiques efficaces de la direction d'école pour favoriser la réussite scolaire. Toutefois, il s'avère important de définir au préalable le rôle de la direction d'école et les principaux modèles de leadership.

### **2.2.1. Rôles, tâches et responsabilités de la direction d'école**

D'entrée de jeu, signalons que l'expression « direction d'école » désigne la personne en position d'autorité à l'école. Cette personne est communément appelée « chef d'établissement ». En République démocratique du Congo, on utilise le terme « directeur » au niveau primaire et l'expression « préfet des études » au niveau secondaire. Elle est appuyée par ses collaborateurs administratifs, à savoir : le directeur des études (proviseur), le directeur de discipline et le secrétaire (Mukata, 2014, p. 89).

Une étude de Harber et Dradey (1993) sur le travail des directions d'école en Afrique identifie, en plus d'autres responsabilités, cinq grands domaines de tâches des directions d'école secondaire : la gestion du personnel, les relations extérieures, la gestion des internats, le contrôle et la discipline des élèves. Cette catégorisation peut se justifier par le fait que dans plusieurs écoles secondaires (africaines) organisant des internats la gestion de la discipline des élèves constitue une tâche difficile à cause de l'âge des élèves et des pressions politiques qui pèsent sur elles. Chapman et Burchfield (1994), quant à eux, organisent le travail des directions d'école dans les pays en développement en quatre principaux domaines : la gestion, la supervision pédagogique, les relations au sein de la communauté scolaire et la communication entre l'école et le ministère de l'Éducation. Dans une étude menée dans quatre pays africains (Sénégal, Afrique du Sud, Ouganda et Zambie), Bregman (2008) suggère que les responsabilités des directions d'école secondaire couvrent trois aspects du système scolaire : la gestion pédagogique, la gestion financière et la gestion administrative. La gestion pédagogique comprend la gestion de l'enseignement et des processus d'apprentissage; la gestion financière couvre tous les fonds provenant de différentes sources; et la gestion administrative comprend les tâches entourant la reddition de comptes aux autorités.

Des recherches menées dans des pays en développement (Oduro et MacBeath, 2003; Oduro et MacBeath, 2016) rejoignent celles menées dans des pays développés pour indiquer que les directions d'école jouent plusieurs rôles : gestionnaire, superviseur pédagogique et bâtisseur de relations au sein de la communauté scolaire. En tant que gestionnaire de l'organisation, la direction d'école a la responsabilité de mettre en place les politiques

éducatives, de déterminer les besoins du personnel, de fournir le matériel pédagogique et les manuels scolaires, de gérer les finances de l'école, de maintenir les dossiers de l'école, de résoudre les problèmes de discipline et de prendre des décisions (Chapman, 2008; DeJaeghere, Williams et Kyeyune, 2009). Cependant, d'autres recherches montrent que la responsabilité fiscale alourdit les tâches administratives et de gestion des directions d'école (De Gauve, 2005; Bregman, 2008).

La supervision pédagogique constitue un autre domaine important des responsabilités des directions d'école. Dans les écoles dites efficaces, les directions d'école sont décrites comme celles qui définissent une vision claire et des attentes élevées quant aux résultats scolaires des élèves (Marzano *et al.*, 2005, 2016), et qui consacrent des ressources pour atteindre ces objectifs (Spillane *et al.*, 2008). Ces directions d'école consacrent la majeure partie de leur temps à la supervision et à l'évaluation des enseignants afin d'améliorer la qualité de l'enseignement et des apprentissages des élèves. Mais, dans plusieurs pays en développement, la supervision pédagogique est traditionnellement une tâche réservée aux inspecteurs (De Gauve, 2005, 2007). Les directions d'école ne sont pas censées superviser les enseignants pour améliorer leurs pratiques pédagogiques. Par conséquent, elles n'ont pas le mandat ou les habiletés qui pourraient soutenir leurs pratiques dans ce rôle (DeJaeghere *et al.*, 2009; Moswela, 2010).

La littérature scientifique indique aussi que les directions d'école ne s'intéressent pas seulement à la supervision pédagogique, mais elles démontrent aussi leur engagement pour le bien-être des enseignants (Blaise et Blaise, 1999; Harris, 2002; Kamper, 2008). Dans cette optique, Blaise et Blaise (1999) soutiennent que la principale responsabilité des directions d'école consiste à donner aux enseignants des opportunités de développement personnel et professionnel, soit en organisant le développement du personnel à l'interne et l'actualisation des activités, soit en permettant aux enseignants de prendre part à de pareils programmes. C'est la responsabilité de la direction d'école de mettre à la disposition des enseignants les ressources nécessaires pour leur permettre d'enseigner le plus efficacement possible. Le succès de l'école dépend largement du rendement de la direction d'école dans ce domaine.

L'importance des relations école-famille-communauté pour la réussite scolaire des élèves est reconnue autant dans les pays occidentaux qu'ailleurs (Deslandes, 2019; Kanouté, André, Charrette, Lafortune, Lavoie *et al.*, 2011; IsaBelle et Chiasson, 2018; Deslandes et Bertrand, 2001; 2004). Impliquer la communauté dans la vie de l'école peut être un outil efficace pour bâtir un milieu d'apprentissage efficace. Le rôle de la direction d'école est de

s'assurer que des relations de collaboration sont établies entre l'école et sa communauté d'implantation.

En République démocratique du Congo, la direction d'école est le premier organe de gestion de l'école qui coordonne toutes les activités conformément aux directives et aux instructions émises par la hiérarchie scolaire (Mukata, 2014). Elle assure l'administration scolaire sous le contrôle du conseil de gestion et avec la collaboration du comité de parents (République démocratique du Congo, 2014). Le ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel considère la direction d'école comme un éducateur, un pédagogue, un enseignant et un administrateur (ministère de l'Éducation nationale, 1978).

Selon l'Arrêté départemental n° DESP/CC/001/00346/88 du 17 octobre 1988 (encore en vigueur selon les autorités éducatives contactées), la mission consiste à : a) coordonner toutes les activités au sein de l'établissement; b) veiller à l'application des directives du ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel et de toutes les autorités hiérarchiques; c) arrêter toutes les mesures nécessaires au bon fonctionnement de l'établissement en conformité avec les instructions en vigueur; d) exercer un contrôle policier de l'établissement; et e) veiller au bon fonctionnement de l'internat (là où cette structure existe). La direction d'école catholique ajoute à son cahier de charges l'aspect pastoral qui renvoie à la vie chrétienne du personnel et des élèves (Mukata, 2014). Il appert que le respect des directives hiérarchiques est central à la fonction de direction d'école, alors que les élèves sont la raison d'être d'une école.

Mukata (2014) mentionne que la direction d'école congolaise est un acteur central vers qui tout converge :

*On ne le dira jamais assez : [la direction d'école] est le chef d'orchestre de toutes les activités scolaires... Rien ne peut être organisé ni planifié au sein de l'école sans son accord. [Elle] est le premier répondant de tout ce qui se passe, surtout quand les élèves sont impliqués ... elle juge, en concertation avec les autres, de l'opportunité d'aider ceux qui sont en difficulté (p. 225).*

Cet extrait indique que la direction d'école représente un acteur incontournable dans l'organisation et la gestion de l'école. Dans la même veine, des recherches menées aussi bien dans des pays développés que dans des pays en développement affirment le rôle central de la direction d'école dans la gestion de l'école (Oduro et MacBeath, 2003; Mukata, 2014; Oduro et MacBeath, 2016) et dans la mobilisation des acteurs du milieu pour la réussite scolaire des élèves (Scheerens, 2012; Collerette *et al.*, 2013). Selon Archambault, Garon et Harnois (2014)

et Yung (2017), ce rôle est encore plus essentiel en milieu défavorisé, car les élèves issus d'un tel milieu courent doublement le risque d'échec et de décrochage scolaire comparativement aux autres (OCDE, 2012). Ainsi, des recherches se sont focalisées sur les pratiques qui permettent aux directions d'école d'apporter un changement dans le parcours scolaire des élèves en milieu défavorisé. Nous recensons ces pratiques dans la prochaine section.

### **2.2.2. Pratiques gagnantes des directions d'école**

Cette section porte sur des études ayant identifié des pratiques de directions d'école qui peuvent faire une différence dans le processus scolaire des élèves en général, et plus particulièrement dans des contextes défavorisés. Ces recherches proviennent tant de pays développés que de pays en développement, notamment ceux de l'Afrique subsaharienne.

Marzano *et al.* (2016/2005) ont réalisé une méta-analyse de 69 études quantitatives sur le leadership de la direction menées dans 2 802 écoles américaines. Ils identifient 21 responsabilités ou comportements (voir Annexe G), « observées dans des écoles diverses et dans tout un éventail de situations » (p. 80), que chaque direction d'école devra adopter dans les procédures opérationnelles de l'école afin d'influer positivement sur l'amélioration de la réussite scolaire des élèves. Les auteurs considèrent que ces responsabilités contribuent efficacement à l'implantation d'un changement de système qui est à la fois progressif et en profondeur. Si le changement progressif porte sur la gestion quotidienne de l'école, le changement en profondeur exige pour sa part une nouvelle façon de penser et d'agir. Pour instaurer le changement progressif en gérant la vie quotidienne de l'école, les directions d'école doivent assumer les 21 responsabilités, soit : superviser et évaluer; établir une culture; posséder des idéaux et des convictions solides à propos de l'école; posséder des connaissances en matière de curriculum, d'enseignement et d'évaluation; s'impliquer dans le curriculum, l'enseignement et l'évaluation; établir des objectifs clairs (focalisation); établir l'ordre; reconnaître les réussites et les échecs des élèves et des enseignants; stimuler intellectuellement les enseignants; communiquer; faire participer les enseignants dans les processus de prise de décisions; établir des relations; être optimistes; être flexibles; pourvoir les ressources nécessaires pour l'enseignement; reconnaître et récompenser les réalisations individuelles; prendre connaissance des problèmes qui pourraient surgir au sein de l'école; faire connaître et défendre l'école à l'extérieur; être visibles et accessibles; assurer la discipline pour protéger le temps d'enseignement; et être un agent de changement. Sept responsabilités favorisent l'instauration d'un changement profond : posséder des connaissances en matière de

curriculum, d'enseignement et d'évaluation; être optimistes; donner de la stimulation intellectuelle; être un agent de changement; superviser et évaluer; être flexibles; et posséder des idéaux et des convictions solides à propos de l'école.

Une étude qualitative de Collerette, Pelletier et Turcotte (2013) a été menée auprès de 17 directions et directions-adjointes, 20 professionnels des services complémentaires et 1 560 élèves de 6 écoles secondaires de l'Estrie, au Québec. Elle visait à identifier, à partir des représentations sociales des participants, les pratiques des directions d'école associées à une meilleure réussite scolaire et à la persévérance des élèves. Les résultats indiquent des caractéristiques des écoles que la direction devrait instaurer ou maintenir, entre autres : 1) un leadership de direction centré sur la qualité de l'enseignement; 2) un milieu ordonné et sécuritaire où règne un climat propice à l'apprentissage; 3) une priorité accordée à l'enseignement des matières de base, des évaluations et des contrôles fréquents des progrès des élèves; et 4) une approche collaborative de la gestion qui associe les membres à la résolution des problèmes concernant la réussite des élèves. Plus particulièrement, des pratiques pédagogiques et de gestion de la direction d'école sont fortement associées à la réussite scolaire, comme les suivantes : le contrôle des comportements; l'entretien de bonnes relations et d'une bonne communication au sein de la communauté scolaire; l'adoption de mesures concrètes pour atteindre les objectifs d'apprentissage; l'établissement et la promotion d'attentes élevées; une préoccupation des pratiques pédagogiques du personnel enseignant; ainsi que le soutien au développement professionnel du personnel enseignant. Ce qui manque à cette étude, ce sont les opinions des enseignants et des parents d'élèves.

Barley et Beesley (2007) ont mené une étude dans 21 écoles rurales du centre des États-Unis afin d'identifier les facteurs de réussite des élèves à l'aide d'entrevues et de groupes de consultation auprès d'enseignants, de parents, de représentants de la communauté, de directions d'école et de professionnels. Interrogées sur les facteurs qu'elles associent au succès des élèves, les directions d'école qui ont participé à l'étude citent, par exemple, le recrutement et la rétention d'enseignants de qualité; les relations avec la communauté; l'organisation du soutien pour un enseignement efficace; et le soutien des enseignants. Ce dernier facteur renvoie à la définition d'objectifs clairs; aux relations entre les directions et les enseignants caractérisées par des rencontres formelles et informelles pour discuter du progrès des élèves; et à l'utilisation de données afin d'identifier les forces et les faiblesses de l'enseignement.

Chapman et Harris (2004) analysent les résultats de deux recherches empiriques qualitatives menées dans des écoles défavorisées, en Angleterre, pour examiner les pratiques

efficaces de leadership et les stratégies utilisées pour augmenter et soutenir la fréquentation scolaire des élèves. Les données ont été recueillies lors d'entrevues avec de directions d'écoles, des membres du personnel enseignant, des professionnels et des élèves. Les résultats révèlent six pratiques et stratégies pour favoriser la rétention des élèves : 1) l'établissement de relations interpersonnelles positives; 2) la centration sur l'enseignement de qualité et l'apprentissage des élèves; 3) la formation d'une communauté éducative incluant les parents et la communauté locale; 4) le soutien au développement professionnel des enseignants en offrant des opportunités d'apprendre des autres, à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école; 5) l'exercice d'un leadership démocratique, transformationnel et pédagogique caractérisé par la formation d'équipes de leadership qui motivent, relèvent le moral et soutiennent les performances; 6) la création d'un environnement de communication et d'information où l'on recueille et analyse les données (résultats des élèves) sur lesquelles les décisions sont fondées.

Dans la même veine, une analyse de documents sur le décrochage scolaire des adolescents au Québec fait dire à Janosz, Georges et Parent (1998) qu'un sentiment d'appartenance dans l'école favorise la rétention des élèves. Ce sentiment se développe quand les élèves perçoivent que leur milieu favorise les relations humaines, veille à leur protection et assure la reconnaissance de leurs droits et de leurs efforts tout en sanctionnant de façon juste les manquements aux règles.

Dans les pays en développement, les résultats des recherches sur les pratiques des directions d'école corroborent ceux des recherches menées dans des pays développés. Par exemple, l'étude multi-cas de Pruduserry (2009) effectuée dans trois écoles secondaires performantes en milieu défavorisé du nord-est de l'Inde a utilisé l'observation, des entretiens et des discussions de groupe avec les élèves et les enseignants pour comprendre les pratiques de leadership de la direction d'école quant à la rétention des élèves issus des peuples indigènes. Les résultats révèlent que les directions d'école créent un environnement détendu et épanouissant, mais compétitif. Elles s'engagent à favoriser la rétention des élèves et à rechercher l'excellence dans leur école. Dans la confiance, elles offrent de l'assistance et de la supervision aux enseignants tout en les motivant dans leurs tâches pédagogiques. La créativité, le respect des cultures et des traditions, la gestion des conflits et la résolution des problèmes de discipline en collaboration avec les parents ainsi que l'encouragement des enseignants à être attentifs aux élèves pauvres et mentalement handicapés sont autant de pratiques qui favorisent la rétention des élèves.

En *Afrique subsaharienne*, même si la littérature sur les directions d'école se révèle peu abondante dans la partie francophone, une récente revue de littérature sur le leadership et le management en milieu scolaire africain révèle que nombre de recherches sont menées dans les pays anglophones, notamment en Afrique du Sud, au Nigéria et au Kenya, et constituent une base de connaissances émergente (Hallinger, 2017). Plusieurs études (Masitsa, 2005; Bush et Oduro, 2006; Bregman, 2008; Musungu et Nasongo, 2008; DeJaeghere, Williams et Kyeyune, 2009; Gbre-eyesus, 2017) soulignent l'importance du rôle pluriel de la direction d'école et de ses responsabilités dans les différents domaines de son travail, à savoir : la gestion administrative, pédagogique et financière; et la gestion du personnel, des relations extérieures et de la discipline.

L'étude de Masitsa (2005) auprès de directions d'école urbaines sud-africaines s'intéresse à ce qui occasionne des taux de réussite élevés en dépit de conditions défavorables. Les résultats indiquent qu'il est de la responsabilité de la direction d'école de créer une culture d'apprentissage impliquant un climat scolaire positif, une bonne gestion administrative, l'articulation d'une vision et d'une mission pour l'école ainsi que le recrutement et l'engagement de bons enseignants. Ramatseba (2012) a mené une étude qualitative exploratoire dans un milieu défavorisé, Sweto, pour examiner les pratiques de leadership scolaire et les qualités spécifiques des leaders scolaires ayant une incidence sur le succès scolaire. Il trouve que les directions d'école jouent un rôle indirect mais très influant sur le succès de leur école grâce à un leadership partagé ainsi qu'à des relations internes et externes bien établies et gérées. La recherche de Naidoo et Perumal (2014), conduite auprès de directions d'école sud-africaines assurées par des femmes dans une perspective féministe, indique que ces directions d'école peuvent rendre possible et réelle une éducation inclusive en mettant en exergue des qualités telles que la sollicitude et la compassion, et en impliquant les partenaires (parents, enseignants, élèves) dans les discussions et la prise de décisions.

Cependant, d'autres recherches (DeJaeghere *et al.*, 2009; Moswela, 2010; Okoko *et al.*, 2015) rapportent des perceptions négatives des acteurs du milieu scolaire à propos des tâches, rôles ou responsabilités des directions d'école. Par exemple, Moswela (2010) trouve que des enseignants et des directions d'école secondaire du Botswana ne perçoivent pas la supervision pédagogique comme étant l'une des priorités importantes des directions d'école. Selon ce chercheur, cela serait dû au fait que les directions d'école n'ont pas le mandat de superviser la pédagogie même si elles ont la responsabilité de veiller sur la mise en œuvre du curriculum. Dans une autre étude examinant les besoins de formation des directions d'école secondaire

ougandaises à partir de l'étude de leur efficacité, DeJaeghere *et al.* (2009) rapportent que ces dernières ne sont pas confiantes à l'égard de leurs connaissances pour revoir le travail des enseignants, évaluer leur rendement et identifier leurs besoins de formation.

En résumé, les études ci-dessus révèlent un intérêt considérable pour les pratiques des directions d'école dans le processus d'amélioration de l'accès des élèves à l'école, leur rétention et leur réussite scolaire. Le recours aux méthodes qualitatives est fréquent. Plusieurs recherches croisent les pensées, les opinions et les perceptions de plusieurs catégories d'acteurs du milieu scolaire, mais aucune n'a impliqué à la fois les autorités éducatives hiérarchiques et les acteurs de l'éducation sur le terrain. Les résultats se recoupent et se corroborent. Toutefois, la recherche est muette quant aux représentations qu'ont les acteurs de l'éducation de la capacité de la direction d'école à promouvoir la scolarisation des filles en milieu rural défavorisé. Elle est encore plus muette quant aux représentations que ces acteurs ont de la compétence que la direction devrait développer pour y parvenir.

### **2.2.3. Leadership de la direction d'école**

Dans cette section, nous définissons en premier lieu le concept de leadership et nous le différencions des autres concepts qui lui sont comparables : le management, l'autorité et le pouvoir. En second lieu, nous présentons les différents styles de leadership considérés comme efficaces pour améliorer l'enseignement et la réussite scolaire des élèves et pour favoriser l'inclusion des catégories d'élèves marginalisés.

#### **2.2.3.1. Définition du leadership**

Le terme « leadership » est un terme anglais introduit tel quel dans le dictionnaire français, mais qui se traduit par « direction » sans toutefois s'y limiter. Selon Northouse (2007), « le leadership est un processus par lequel un individu influence un groupe d'individus à atteindre un objectif commun » (p. 3). Pour Kotter (1990), le leadership repose sur la motivation et le dynamisme des gens, un sentiment d'appartenance et l'estime de soi. Toutefois, le leadership est souvent utilisé de façon interchangeable avec le concept de management (gestion). Il importe de préciser leur définition pour mieux les distinguer.

#### **2.2.3.2. Leadership et management**

Plusieurs auteurs considèrent le leadership et le management comme deux systèmes étroitement liés (Fullan, 2001; Schermerhon, Osborn, Uhl-Bien, Hunt et Billy, 2014; Yukl,

2010;). D'un côté, le leadership met l'accent sur l'accomplissement de ce qui est correct, et implique la vision, la mission, l'innovation et l'inspiration. De l'autre côté, le management vise à faire correctement les choses et implique systématiquement le maintien de l'ordre et de la stabilité à travers les processus et les structures, ce qui inclut la planification, l'organisation et le contrôle des structures, des politiques et des activités organisationnelles. Pour le dire simplement, le management produit l'ordre et la constance, et le leadership, le changement dans une direction donnée, selon l'inspiration du leader (Leithwood et Levin, 2005; Schermerhorn *et al.*, 2014). Pour produire le changement, le leadership doit accomplir deux fonctions différentes : donner la direction et influencer (Leithwood et Levin, 2005). La première consiste à aider les membres d'une organisation à définir un ensemble d'objectifs valables pour l'organisation, alors que la deuxième met l'accent sur l'encouragement des membres à agir selon les objectifs organisationnels suivant une direction. Toutefois, même si chacun de ces deux concepts comprend ses propres fonctions, caractéristiques et activités, des auteurs tels que Kotter (1990), Fullan (2001) et Yukl (2010) suggèrent qu'ils sont complémentaires et ne peuvent être pratiqués séparément.

Au regard de ce qui précède et dans le cadre de notre recherche, nous pensons qu'une direction d'école congolaise formellement instituée devra combiner leadership et management de façon équilibrée pour amener les autres acteurs de milieu scolaire à travailler ensemble afin d'atteindre des objectifs spécifiques tels que la promotion de la scolarisation des filles. La section suivante présente des modèles de leadership qui sont développés et soutenus en milieu scolaire.

#### 2.2.3.3. Modèles de leadership en milieu scolaire

Sept modèles de leadership parmi tant d'autres nous paraissent pertinents à la problématique de notre recherche : 1) le leadership managérial; 2) le leadership transactionnel; 3) le leadership transformationnel; 4) le leadership pédagogique; 5) le leadership distribue et collectif; 6) le leadership moral et 7) le leadership transformatif.

##### 1) *Leadership managérial*

Ce leadership trouve son origine dans la représentation de la fonction administrative à laquelle Fayol (1927) attribue les opérations suivantes : prévoir, organiser, commander, coordonner et contrôler (Langlois et Lapointe, 2002). Selon ce modèle de leadership, la

direction d'école vise à créer un climat scolaire favorable à l'éducation en fournissant aux enseignants et aux élèves ce dont ils ont besoin dans leur enseignement et leur apprentissage.

### *2) Leadership transactionnel*

Le modèle de leadership transactionnel met l'accent sur l'échange et la négociation entre le leader et le personnel de l'école au sujet des objectifs à élaborer ainsi que des moyens pour les atteindre, et évidemment, la définition des rôles de chaque acteur du milieu scolaire (Marzano *et al.*, 2016; Lapointe, 2005). La vision de ce leadership s'inscrit dans une situation où tout le monde cherche à gagner quelque chose de l'entente (Lapointe, 2005).

Ces deux styles de leadership peuvent permettre à la direction d'école de contraindre les autres membres à travailler pour la promotion de la scolarisation des filles, mais avec des effets à court terme. Car il est reproché au leadership transactionnel, par exemple, de ne pas provoquer de changement à long terme en lien avec les valeurs et la vision de l'école (Bush, 2006).

### *3) Leadership transformationnel*

Le leadership transformationnel est représenté comme celui qui décrit les pratiques nécessaires pour faciliter le changement tant organisationnel que comportemental (Schermerhorn *et al.*, 2014). Autant dire qu'un leader transformationnel encourage les employés, les galvanise et les incite à se dépasser afin de devenir des leaders capables d'effectuer un changement au sein de l'organisation (Godin, Lapointe, Langlois et St-Germain, 2004; Bush et Glover, 2014). Pour ce faire, une direction d'école transformationnelle articule une vision claire de l'école, concrétise cette vision dans ses interventions pour motiver les enseignants à y adhérer, stimule intellectuellement, soutient et entraîne individuellement les enseignants et développe une structure qui favorise la participation à la prise de décisions ainsi que la promotion des meilleures pratiques et des valeurs associées à l'organisation (Leithwood *et al.*, 1998). L'une des caractéristiques distinctives de ce modèle est qu'il vise à mettre à contribution le potentiel des employés et à favoriser un sentiment de pouvoir et de capacité d'agir chez les enseignants (Bush et Glover, 2014; Northouse, 2004). Cependant, si le leadership transformationnel est efficace pour apporter un changement à la situation des filles, son impact sur leur réussite serait négligeable comparativement au leadership pédagogique (Prytula *et al.*, 2010; Robinson, Llyod et Rowe, 2008).

#### *4) Leadership pédagogique*

Le leadership pédagogique est centré sur l'amélioration des conditions d'apprentissage des élèves en mettant en place une structure éducationnelle qui prend en compte la mission de l'école qu'est la réussite des élèves (Hallinger et Heck, 1996). Sergiovanni (2006) considère la direction d'école comme la personne qui détient l'expertise pédagogique, d'autant plus qu'elle maintient des standards de performance élevée, supervise l'enseignement, coordonne la mise en application des programmes scolaires et exerce un suivi sur le progrès des élèves. D'autres auteurs soutiennent que le leadership pédagogique consiste à : 1) mettre à la disposition des enseignants les ressources et les outils nécessaires afin de favoriser la mise en place d'activités pédagogiques efficaces (Spillane, Halverson et Diamond, 2008); 2) organiser et faciliter la participation à des sessions de développement professionnel pour les enseignants, organiser les activités de soutien et l'aide individualisée et respecter l'emploi de temps (Barley et Beesley, 2007; Roberson, 2011; Combaz et Cacouault-Bitaud, 2013; Shatzer, Caldarelle, Hallam et Brown, 2014); 3) connaître les contenus des sujets d'apprentissage et comment les élèves doivent les apprendre pour être capables d'observer des leçons dans les salles de classe, et donner des rétroactions efficaces aux enseignants (Robinson, 2008); 4) résoudre des problèmes complexes et avoir confiance dans les compétences des enseignants et le potentiel des élèves (Barley et Beesley, 2007; Prudussery, 2009; Robinson, 2011); et 5) animer des rencontres pédagogiques avec les enseignants (Mukata, 2014; IGEPSP, 2010).

La critique reproche au leadership pédagogique de maintenir une structure hiérarchique de type « top-down », en ce sens que la direction d'école est considérée comme le seul gestionnaire des activités pédagogiques. En réponse, Fullan (2015) soutient un leadership pédagogique où la direction d'école apprend avec les enseignants à améliorer l'école en développant simultanément un capital humain pour l'école à travers le développement professionnel des enseignants et un capital social en établissant une forte culture de collaboration entre les enseignants. Dans cette perspective, des chercheurs (Owens, 2005; Anderson, Rodwayv-Macri, Yashkinan et Bramwell, 2013; Leithwood, 2012) suggèrent le développement d'un leadership partagé avec les enseignants. Ce qui a conduit à la conception des styles de leadership impliquant l'ensemble des membres de l'école dans la gestion scolaire.

#### *5) Leadership distribué et leadership collectif*

En ce qui concerne le leadership distribué, des chercheurs (Anderson, Rodwayv-Macri, Yashkinan et Bramwell, 2013; Leithwood, 2012) suggèrent que la direction d'école mette à profit l'expertise d'autres leaders par un travail d'équipe et qu'elle distribue et délègue certaines

parties de ses tâches et de ses responsabilités avec d'autres membres de l'école (Spillane *et al.*, 2008; Crepsio, 2008). Ce modèle de leadership défie les modèles hiérarchiques basés sur le « top-down », le commandement et le contrôle, et augmente les règles d'imputabilité (Davison *et al.*, 2013). Quant au leadership collectif, Seashore-Louis, Leithwood, Wahlstrom et Anderson (2010) le définissent comme un réseau d'influence et de contrôle impliquant non seulement la participation de tous les membres de l'organisation dans le processus de prise de décisions, mais aussi la valorisation de la contribution de chacun d'eux. Car, supposent-ils, en prenant part au processus décisionnel, les membres de l'organisation développent un sens d'appartenance et peuvent avoir une interprétation commune des objectifs. Nous ajouterons qu'une direction d'école qui pratique le leadership collectif tient les enseignants responsables autant qu'elle-même des conséquences de leurs décisions.

Néanmoins, si ces modèles de leadership peuvent favoriser un travail collectif entre la direction de l'école et les membres du personnel, il n'est pas évident qu'ils soient en mesure de défier les structures socio-culturelles et politiques qui marginalisent certaines catégories d'élèves, notamment les filles. D'où, il importe que le leadership de la direction d'école repose sur des valeurs qui peuvent défier les inégalités sociales et scolaires, et influencer l'établissement de milieux scolaires socialement justes et inclusifs en faveur des élèves marginalisés.

#### 6) *Leadership moral*

Schermerhorn *et al.* (2014) pensent que sous le chapeau du leadership moral se trouvent le leadership authentique, le leadership spirituel, le leadership au service des autres et le leadership éthique. Le leadership authentique est cette capacité d'un leader d'agir selon sa vraie personnalité et ses convictions profondes. Le leadership spirituel « comprend des valeurs, des attitudes et des comportements jugés nécessaires pour l'engagement en faveur d'une évolution spirituelle » (p. 347). Quant au leadership au service des autres, il repose sur l'attention portée aux valeurs spirituelles fondamentales et sur leur respect. La théorie de ce leadership conçue par Greenleaf (1977) met l'accent sur un comportement du leader qui inclut l'écoute, l'empathie, la conscience et l'engagement pour le développement des personnes. Cette approche ne priorise pas seulement les subalternes, le partage de contrôle et de l'influence, il permet aussi l'amélioration de leur performance, le développement de l'organisation et l'impact sociétal (Northouse (2013). Une des critiques à l'endroit de ce style de leadership est que, selon Wong (2003), il expose les directions d'école au risque de causer

de la passivité et de la dépendance à l'égard du leader chez les subalternes, de mal utiliser le concept et d'exercer le contrôle et le commandement.

En ce qui a trait au leadership éthique, signalons d'abord que Langlois (2008) estime que les deux termes « éthique » et « moral » ont des racines différentes, néanmoins, « on peut leur prêter le même sens pratique » (p. 38). Selon Northouse (2007), le développement du leadership éthique se fonde sur les principes suivants : respecter autrui, être au service des autres, démontrer un sens de la justice, manifester l'honnêteté et construire une communauté avec un but commun. Langlois (2008) met l'accent sur trois fondements : l'éthique de la critique, l'éthique de la justice et l'éthique de la sollicitude. L'éthique de la critique permet au leader de remettre en question les inégalités et les injustices sociales auxquelles il pourrait devoir faire face et viser à les corriger. Dans l'éthique de la justice, le leader est en mesure de mettre en application des lois et des règlements en particulier dans sa prise de décisions. L'éthique de la sollicitude est fondée sur le jugement moral, les relations interpersonnelles et le respect absolu des individus. Ce modèle de leadership permettrait à la direction d'école d'influencer toute la communauté scolaire à remettre en question les pratiques inéquitables et d'influencer les sphères politiques et sociales en faveur de la scolarisation des filles. L'influence de ce leadership devra aussi entraîner ou forcer la transformation des structures injustes.

Bien qu'elles puissent parfois être sources d'émotions et de conflits (Elonga, 2017), les valeurs individuelles et collectives importent grandement dans le fonctionnement d'une école. En effet, Hanson (2001, cité par Marzano *et al.*, 2016) affirme que les valeurs constituent l'un des facteurs qui façonnent la culture d'une école. Plus particulièrement, Fullan (2003) souligne que la morale est la fondation à partir de laquelle les écoles sont transformées. Consécutivement, les valeurs personnelles de la direction d'école sont susceptibles d'entraîner un changement au sein de l'école.

### 7) *Leadership transformatif*

La théorie du *leadership transformatif* part des réalités et des disparités du monde extérieur qui affectent le succès individuel, du groupe et d'une organisation entière, et met l'accent sur le changement profond et équitable des conditions sociales (Shields, 2010; 2014). Ainsi, pour Van Oord (2013), le leader transformatif réexamine les idées et les conditions de vie sociale pour acquérir une nouvelle façon de regarder les choses, et de les regarder ensemble avec les autres membres. Ceci requiert une flexibilité d'esprit, une réflexion critique (Brown, 2004)

et une conscience active de la part du leader pour comprendre ce qui se passe en lui et autour de lui. Dans ce même ordre d'idées, Van Oord (2013) souligne que pour qu'une transformation véritable s'opère, la direction et les enseignants doivent acquérir une connaissance collective des situations présentes dans l'école afin d'y répondre collectivement et prendre des orientations collectives lors des prises de décisions collectives. Certes, ces dernières sont souvent épuisantes à cause du temps qu'elles nécessitent, mais elles ont l'avantage d'engager toutes les parties prenantes dans leur exécution.

Selon Shields (2010, 2013), une direction d'école qui exerce un leadership transformatif se caractérise par le fait qu'elle : a) accepte le mandat d'effectuer des changements profonds et équitables; b) examine les croyances, les pratiques, ainsi que les préjugés qui génèrent les inégalités pour construire des cadres de référence qui promeuvent les égalités; c) priorise la libération, la démocratie, l'équité et la justice sociale; d) redistribue le pouvoir et vise l'équilibre entre le bien individuel et le bien commun; e) est sensibilisée aux phénomènes mondiaux; f) est capable à la fois de critiquer les pratiques inéquitables et les désavantages et de promettre de favoriser la réussite individuelle et le vivre ensemble; et g) fait preuve de courage moral et d'activisme (Brown, 2006; Van Oord, 2013). Selon Shields (2010), la promotion des valeurs humaines afin de créer des changements sociaux équitables distingue le leadership transformatif du leadership transformationnel.

Le leader transformatif doit en effet pouvoir aider les élèves à acquérir la capacité d'une réflexion critique et de prise d'actions efficaces dans leurs rôles futurs au sein de la société (Brown, 2004), en les impliquant dans les processus de prise de décisions (Van Oord, 2013). Le leader transformatif cherche aussi à connaître les besoins et les attentes des élèves, et à y répondre pour un parcours scolaire réussi. Par ailleurs, en dépit des effets du leadership transformatif sur la création d'un environnement juste et inclusif pour l'apprentissage de tous les élèves, l'inclusion demeure un défi pour le leader transformatif (Capper et Young, 2014).

Pour clore, il ressort de cette présentation des différents modèles de leadership que ces modèles ne s'excluent, pas mais se complètent. Ils sont tous pertinents pour un fonctionnement efficace d'une école et pour favoriser la réussite scolaire de tous les élèves, garçons et filles. Toutefois, dans le cadre de la gestion d'une école en milieu rural défavorisé et de la promotion de la scolarisation des filles, nous pensons qu'un accent devra être mis davantage sur l'exercice des modèles de leadership qui visent l'élimination des inégalités et des injustices sociales, avec l'implication et l'engagement autant des filles elles-mêmes que des autres acteurs du milieu scolaire, en l'occurrence les modèles de leadership moral et de leadership transformatif. En effet,

si tous ces modèles de leadership permettent à tous les élèves de faire un parcours scolaire satisfaisant, il demeure que les modèles de leadership moral et de leadership transformatif promeuvent des valeurs morales, humaines et sociales, et reposent sur des stratégies pouvant induire un changement social en faveur des filles. Mais que dit la recherche sur le leadership des directions d'école en République démocratique du Congo?

#### 2.2.3.4. Études sur le leadership des directions d'école en République démocratique du Congo

Nous avons trouvé deux études (Ibanda, 2010 et Elonga, 2017) sur le leadership des directions d'école menées respectivement en milieu rural aux niveaux primaire et secondaire et en milieu urbain au niveau primaire. Ibanda (2010) a cherché à comprendre le sens que les religieuses directions d'école catholique aux niveaux primaire et secondaire en milieu rural congolais donnent à leur leadership et comment elles essaient de rendre leur école plus inclusive et socialement juste. Les résultats de l'analyse thématique des données récoltées auprès de six directions d'école (deux au niveau primaire et quatre au niveau secondaire) à l'aide d'entretiens écrits et téléphoniques corroborent ceux des recherches menées dans des milieux sud-africains défavorisés (Chikoko et al., 2015) et révèlent que les religieuses directrices d'école exercent un leadership fondé sur les valeurs évangéliques (Wong, 2003) priorisant le service (servant leadership) (Greenleaf, 1977). Plus particulièrement, devant les difficultés liées à la situation socioéconomique de leur milieu, ces directions éprouvent de la compassion et de l'empathie pour tous les membres de l'école, enseignants et élèves. Toutefois, cette recherche ne nous renseigne pas sur les opinions des autres acteurs du milieu scolaire qui travaillent avec les directions d'école, notamment les enseignants, les élèves et les parents.

L'étude interculturelle d'Elonga Mboyo (2017) conduite auprès de quatre directions d'école catholique de niveau primaire en milieu urbain, deux de Kinshasa (République démocratique du Congo) et deux de Sheffield/Doncaster (Angleterre), visait à comparer les expériences des directions d'école congolaises et anglaises pour approfondir la compréhension et la pratique du leadership scolaire. Selon une approche narrative, Elonga Mboyo utilise les « leadership conversations » (conversations sur le leadership, traduction personnelle) pour récolter les données auprès des directions d'école. Les résultats d'une première analyse thématique indiquent que pour les directions d'école congolaises, le leadership est une vocation innée faisant face à plusieurs défis, tels que la corruption, les conditions de travail défavorables et l'absence d'une formation adéquate d'un personnel travaillant dans un système centralisé. L'auteur de cette recherche a utilisé l'analyse phénoménologique interprétative pour

comprendre les principes ontologiques derrière les résultats de sa première analyse afin d'élaborer une théorie du contexte. Cette dernière confirme un espace ontologique objectif et centralisé. Dans une deuxième analyse, partant d'une métaphore utilisée par les directions d'école anglaises, « [c]'est l'évangile selon le directeur » (ce qui renvoie au respect strict et à la conformité de ce que le directeur dit ou fait), Elonga Mboyo interprète la réaction des directions d'école congolaises participantes de sa recherche face à leur espace ontologique centralisé. Il découvre que celles-ci pouvaient transcender des valeurs personnelles et institutionnelles pour briser l'orthodoxie « selon le chef » et agir selon des valeurs comparatives, telles que la prise de risques (risk-taking), l'inclusivité, l'intégrité et la concentration sur la réussite scolaire des élèves. Mais, comme Ibanda (2010), Elonga Mboyo (2017) se limite aux directions d'école et n'associe pas les autres acteurs qui interagissent avec elles pour se rendre compte des convergences et des divergences de points de vue.

#### **2.2.4. Compétences des directions d'école**

Dans cette section, nous analysons des référentiels de compétence et des résultats de recherche afin de clarifier notre question de recherche relative à la compétence et de déterminer une matrice d'analyse de départ.

##### **2.2.4.1. Quelques référentiels des compétences des directions d'école**

*1. The Professional Standards for Educational Leaders aux États-Unis (National Policy Board of Educational Administration, 2015).*

Aux États-Unis, les Professional Standards for Educational Leaders (normes professionnelles pour les leaders de l'éducation) comprennent 10 indicateurs des domaines, qualités et valeurs de leadership interdépendants en vue de promouvoir la réussite scolaire et le bien-être des élèves. Ils sont regroupés en trois pôles :

Le premier pôle se rapporte à l'enseignement ainsi qu'aux services, activités et ressources qui le soutiennent

- 1) Développer et soutenir rationnellement des programmes et des systèmes d'enseignement et d'évaluation rigoureux et cohérents
- 2) Créer une communauté scolaire bienveillante, inclusive et favorable à la réussite scolaire et au bien-être des élèves

Le deuxième pôle concerne le développement et la gestion des ressources humaines qui peuvent permettre de réaliser la mission de l'école

- 3) Développer la capacité professionnelle et la pratique du personnel de l'école
- 4) Favoriser une communauté professionnelle d'enseignants et des autres professionnels
- 5) Impliquer les familles et la communauté de façon significative, réciproque et mutuellement bénéfique
- 6) Gérer les activités et les ressources

Le troisième pôle regroupe les normes de leadership et des qualités personnelles devant régir le travail des directions d'école

- 7) Développer, défendre et promulguer une mission, une vision et des valeurs fondamentales partagées
- 8) Agir de façon éthique et en accord avec les normes professionnelles
- 9) Lutter pour une équité des opportunités éducatives

Le dixième indicateur, agir comme des agents d'amélioration continue, concerne tous les autres pôles qui, ensemble, reflètent une théorie de la façon dont les pratiques des directions d'école influent sur la réussite scolaire des élèves.

## *2. Le Cadre de leadership de l'Ontario, au Canada (Leithwood, 2012)*

Le Cadre de leadership de l'Ontario a été élaboré dans la perspective d'un leadership partagé entre diverses personnes pouvant s'influencer réciproquement et de façon éthique, au niveau de l'école et au niveau des conseils scolaires, afin de réaliser la vision et les objectifs de l'organisation-école. Conçu comme un outil d'autoréflexion et de d'autoévaluation des leaders scolaires, le Cadre de leadership de l'Ontario permet d'évaluer la qualité de leadership dans les écoles et les conseils scolaires et d'offrir une rétroaction à ce sujet. Il résulte d'une recension et d'une analyse d'études empiriques originales, notamment celles sur le leadership éducationnel, afin d'identifier les pratiques de leadership associées aux résultats des élèves. Signalons que Leithwood utilise le terme « pratiques organisationnelles » et non le terme « compétences », car, selon lui, les compétences constituent des objectifs à atteindre. Pourtant, les compétences comprennent aussi les pratiques comme « habiletés » ou « savoir-faire ». Dans le cadre de notre travail, nous retenons les pratiques efficaces des leaders scolaires (directions d'école). Ces

pratiques sont regroupées en cinq domaines de gestion organisationnelle et de leadership efficaces auxquels sont associées des pratiques en particulier :

1) *Établir des orientations* consiste à élaborer une vision commune, à définir des objectifs précis, communs et à court terme, à communiquer la vision et les objectifs, et à établir des attentes élevées en matière de rendement.

2) *Nouer des relations et développer les capacités* consiste à offrir un soutien au personnel et à donner une attention individuelle aux membres du personnels, à stimuler la croissance des capacités professionnelles du personnel, à modeler les valeurs et les pratiques de l'école, à bâtir une relation de confiance avec et entre les membres du personnel, les élèves et les parents, et à établir des relations de travail productives avec les représentants de l'association des enseignants.

3) *Mettre au point l'organisation pour soutenir les pratiques souhaitées* consiste à bâtir une culture de collaboration et à partager les responsabilités en matière de leadership, à structurer l'organisation de façon à faciliter la collaboration, à établir des relations productives avec les familles et la communauté, à établir des liens entre l'école et la communauté, à maintenir un environnement scolaire sain et sécuritaire, et à allouer des ressources pour soutenir la vision et les objectifs.

4) *Améliorer le programme d'enseignement* consiste à affecter le personnel au programme d'enseignement, à fournir du soutien pour l'enseignement, à surveiller le progrès des élèves et l'amélioration de l'école; et à maximiser le temps d'apprentissage.

5) *Assurer l'imputabilité* (responsabilité et reddition de compte) consiste à développer un sens d'imputabilité chez le personnel enseignant et à satisfaire aux exigences en matière d'imputabilité externe.

### *3. Compétences d'un chef d'établissement secondaire en République démocratique du Congo (MEPSP, 2010)*

En 2010, dans le cadre d'une session de formation sur la gestion d'une école par le chef d'établissement secondaire organisée à l'intention des directions d'école et des inspecteurs (MESPS, 2010), le ministère l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel, par l'entremise de son inspection générale, a présenté des compétences pour la direction d'école secondaire relatives à sept domaines d'intervention. Le but de cette formation était d'aider les directions d'école secondaire à gérer efficacement leur école et à contribuer à l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de la réussite scolaire de tous les élèves. Pour ce faire, la

direction d'école doit : 1) gérer l'administration en planifiant ses tâches et en gérant les imprévus; 2) gérer la pédagogie en organisant et en faisant fonctionner la cellule de base, et en visitant les classes; 3) communiquer correctement et clairement à l'écrit et oralement; 4) gérer la discipline des élèves; 5) gérer les ressources humaines et le partenariat en recrutant des enseignants, en maintenant la discipline, en favorisant la collaboration et l'implication des membres de la communauté scolaire dans la gestion de l'école, en gérant les conflits et en résolvant les problèmes, et en organisant la vie sociale de l'école; 6) gérer les ressources financières en élaborant un budget et en tenant efficacement la comptabilité; et 7) gérer les ressources matérielles en inventoriant, en protégeant, en maintenant et en améliorant le patrimoine scolaire.

Nous relevons que, d'une part, comparativement aux autres référentiels de compétences des directions d'école, celui de la République démocratique du Congo ne fait pas explicitement mention du leadership (définir une vision, donner des orientations, etc.), de l'imputabilité des acteurs du milieu scolaire, ni de la justice et de la lutte pour l'équité de la recherche du bien-être des membres de l'école, notamment les élèves. D'autre part, le contenu de la formation a été constitué en révisant des documents nationaux relatifs à l'organisation et à la gestion du pays et du système d'éducation; entre autres : la Constitution du pays (RDC, 2006), le Recueil des directives et instructions officielles pour les directions d'école (MEPSP, 1998) et la *Loi portant sur le statut du personnel de carrière des Services publics de l'État* de 1981. Cela relève de la tradition de l'exercice d'une autorité descendante (top-down) (Dunkerly, 2009; Masandi, 2006) et prescriptive (Elonga, 2017). Car la direction d'école concernée et les autres acteurs de l'éducation du milieu scolaire les plus proches de la direction d'école (enseignants, élèves et parents) semblent être les plus absents parmi ceux qui élaborent ce référentiel. Nous supposons qu'IsaBelle (2017) fait allusion à ces acteurs quand elle recommande, dans son étude pancanadienne cherchant à identifier les compétences actuelles et souhaitées chez les nouvelles directions d'école, que les recherches sur les compétences des directions d'école incluent d'autres acteurs de l'éducation.

Étant donné que nous avons choisi de mener notre recherche dans le contexte des écoles catholiques, leur mission particulière nous amène à recenser les écrits sur les compétences distinctives requises chez les directions d'école catholique.

#### *4. Compétences des directions d'école catholique*

N'ayant pas trouvé de recherches scientifiques portant précisément sur les compétences des directions d'école catholique en République démocratique du Congo, nous avons eu recours aux écrits de l'Église sur les responsabilités et les compétences des administrateurs des écoles catholiques ainsi qu'à des écrits provenant d'autres parties du monde, en l'occurrence la province de l'Ontario, au Canada.

Les documents de la Sacrée Congrégation pour l'éducation chrétienne (1988, 1998, 2007) traitent des compétences et décrivent les responsabilités d'un enseignant ou d'une direction d'école en tant que leader/guide de la foi. En 1988, la Sacrée Congrégation pour l'éducation chrétienne note que les responsables d'une école catholique doivent avoir une conscience active de la présence de Jésus-Christ et infuser cette présence dans leur communauté scolaire. Ils doivent être capables d'articuler le message de Jésus et les traditions de l'Église dans leur école (SCEC, 1998, 2007), ce qui suppose qu'ils doivent au préalable les connaître.

Dans la Déclaration pour l'éducation chrétienne (Vatican II, 1965), les Pères conciliaires indiquent que les administrateurs des écoles catholiques doivent exhiber une variété de pratiques de leadership de la foi afin d'intégrer la foi dans l'école et dans la société. Entre autres pratiques, les directions d'école doivent faciliter le développement moral et intellectuel des élèves, promouvoir une autonomie morale parmi les membres de l'école et favoriser une communauté scolaire enracinée dans l'esprit de l'Évangile. Bref, elles doivent être des témoins de la foi.

En Ontario, le Carde de leadership (Leithwood, 2012) consacre un domaine pour les directions d'école catholique dans lequel celles-ci sont invitées à modeler des valeurs évangéliques pour nourrir la foi, la communauté et la culture catholique. Des indicateurs de la compétence sont proposées selon les trois composantes pour permettre à une direction d'école de sauvegarder l'identité catholique de son école. En ce qui concerne les connaissances, elles portent sur : a) l'enseignement de l'Église en matière d'éducation, de culture et de son lien avec la foi; b) la place de la dignité humaine, de la justice sociale et de la gérance de l'environnement dans la formation des élèves et du personnel; et c) les ressources disponibles pour une approche pastorale. Au chapitre des habiletés (savoir-faire), les directions d'école catholique doivent : a) faciliter la pratique des liturgies et des prières au sein de l'école afin de développer la foi; b) reconnaître les personnes et les situations qui nécessitent une intervention pastorale; et c) favoriser les relations entre les parents, la paroisse et la communauté scolaire pour soutenir le développement de la foi. Et les attitudes sont telles que les directions d'école catholique doivent

être des modèles pour une foi forte, authentique et active qui reflète les valeurs évangéliques et démontre une empathie pour les perspectives de foi des autres.

#### 2.2.4.2. Résultats des recherches sur les compétences des directions d'école

Cette section recense les résultats des recherches empiriques menées dans divers contextes théoriques et géographiques sur les compétences des directions d'école. Isabelle (2017) s'est intéressée aux compétences actuelles (développées) et souhaitées chez les nouvelles directions d'école dans le contexte de valorisation linguistique et culturelle dans les 10 provinces du Canada. Elle a recueilli ses données à l'aide d'entrevues semi-dirigées auprès de 101 acteurs de l'éducation, dont 30 directions et directions adjointes d'école possédant 5 ans d'expérience ou moins, 28 directions d'école possédant au moins 6 ans d'expérience, 20 directions générales ou adjointes de l'éducation au niveau des districts scolaires, 5 présidents d'association de directions d'école et 18 professeurs d'université en administration scolaire. À partir des référentiels des compétences et de la définition d'une compétence, la chercheuse a composé une grille d'analyse qu'elle a ajustée lors de l'analyse des données. Elle a effectué une analyse mixte des données combinant l'analyse qualitative et l'analyse quantitative. L'analyse qualitative lui a permis de coder les données en neuf catégories de compétences selon les trois composantes de la compétence qu'elle avait retenues dans son cadre conceptuel.

Les sept premières catégories sont liées aux *habiletés* : 1) *articuler une vision et assumer un leadership pédagogique pour la réussite des élèves* consiste à donner des orientations, élaborer un plan de réussite scolaire des élèves, assurer le développement de pratiques pédagogiques efficaces, accompagner les enseignants et leur offrir des possibilités de développement professionnel; 2) *gérer les ressources humaines et les relations interpersonnelles* consiste à recruter et évaluer le personnel et à entretenir des relations efficaces et saines avec les enseignants, les élèves et les parents; 3) *assurer la gestion administrative et organisationnelle* renvoie à la gestion du quotidien dans le respect de la législation scolaire (lois et règlements) et aux politiques éducatives; 4) *mobiliser le personnel, les parents et la communauté autour de la mission de l'école* consiste à créer un sentiment d'appartenance pour établir des alliances réciproques où chacun trouve un profit; 5) *gérer le changement et les innovations pédagogiques ou autres* vise à favoriser la réussite scolaire et la bonne gestion; 6) *gérer à partir d'un cadre d'imputabilité et des conduites éthiques pour tous les acteurs* consiste à assurer la reddition de comptes et une conduite éthique relativement aux préoccupations des jeunes et de l'environnement; 7) *gérer la diversité* consiste à respecter

les caractéristiques et les acteurs de son milieu afin d'assurer l'inclusion et le plein épanouissement des acteurs.

La huitième catégorie, liée aux *attitudes*, comprend sept sous-catégories de compétences : 1) faire preuve d'ouverture, d'intégration, d'acceptabilité et de créativité; 2) faire preuve d'humanisme et d'intelligence émotionnelle; 3) savoir se respecter en équilibrant travail-famille, en gérant ses facteurs de stress et en ayant une confiance en soi; 4) faire preuve de rigueur et de professionnalisme dans son travail; 5) s'engager et agir en étant dynamique et proactif pour trouver des solutions; 6) posséder une attitude positive par rapport au développement professionnel; et 7) respecter le cadre d'intégrité et d'éthique professionnelle.

La neuvième catégorie, liée aux *connaissances*, identifie trois domaines de connaissances (sous-catégories) : 1) les enjeux mondiaux; 2) le milieu éducationnel qui comprend la clientèle (élèves et parents), les programmes d'enseignement et les priorités du district; et 3) le milieu externe, ou la communauté.

La chercheuse constate que très peu des directions d'école possédant cinq ans d'expérience ou moins abordent les connaissances, alors que plusieurs participants pensent qu'elles en ont. De plus, cette recherche a dégagé des thèmes de formation ayant incité la chercheuse à recommander que les contenus de formation des directions d'école soient axés sur les besoins exprimés par les participants. Par ailleurs, elle souhaite que les enseignants soient inclus dans les recherches portant sur les compétences des directions d'école.

Dans une recherche-développement, Gélinas-Proulx (2014) examine les perceptions des futures directions d'école de langue française au Canada à l'égard de la compétence interculturelle. Les résultats de l'analyse des données recueillies à l'aide d'entrevues auprès de sept stagiaires franco-canadiens futures directions d'école envoyées dans des écoles marocaines indiquent qu'en contexte de diversité culturelle, les directions d'école doivent être en mesure de diriger et d'agir pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale. Des indicateurs de chaque composante de la compétence sont en lien avec ces trois valeurs. En ce qui concerne les connaissances, les participants trouvent pertinent que les directions d'école œuvrant en milieu minoritaire francophone doivent connaître les différentes cultures (normes culturelles, particularités des interactions humaines, valeurs propres d'un groupe social, origine de certaines traditions dans leur contexte d'apparition, religion et langue), et les différents systèmes d'éducation (stratégies pédagogiques, pratiques de gestion et rôle de la direction). Par rapport aux habiletés, les résultats indiquent que les directions d'école doivent être en mesure 1) de s'adapter en démontrant de l'empathie et en modifiant leur façon d'agir et leur communication;

2) d'analyser des rapports et des situations pour voir la diversité et l'universalité, et de s'autoanalyser par l'introspection; 3) d'apprendre en observant, en écoutant, en questionnant et en discutant avec les autres; et 4) d'inclure en identifiant et en répondant aux besoins des immigrants à l'école afin de les aider à développer leur plein potentiel et à résoudre des problèmes. Au chapitre des attitudes, Gélinas-Proulx rapporte le sentiment d'auto-efficacité, l'ouverture à la diversité, le respect des autres, le changement des perceptions et la conscience de soi, qui réfère au respect de soi et de ses cultures.

Archambault et Harnois (2012) ont mené une recherche-collaborative auprès des directions d'école montréalaises au niveau primaire et identifient des compétences professionnelles et des attributs d'une direction d'école pour gérer une école en milieu défavorisé. En termes de compétences, ils trouvent que la direction d'école doit : 1) avoir la conviction que tous les élèves peuvent réussir; 2) avoir de fortes habiletés de coordination et d'organisation; 3) avoir une forte capacité d'analyse et de résolution de problèmes; 4) avoir un sens de discernement élevé; 5) adopter une gestion participative collégiale; 6) pouvoir accomplir plus d'une tâche à la fois; 7) développer une compréhension juste des besoins du milieu; 8) être un acteur de changement et faire évoluer les pratiques et les fausses croyances; 9) être un leader, porteur d'une vision et de valeurs; et 10) avoir la capacité d'établir des relations avec des personnes d'horizons divers. Au chapitre des attributs, ils mentionnent : 1) la disponibilité, le dévouement et l'écoute; 2) l'ouverture, l'accueil et la tolérance; 3) le positivisme, la capacité de rallier et de motiver les gens; 4) la capacité de s'adapter et de s'intégrer; 5) la compassion et l'empathie; 6) la créativité; et 7) le respect.

Une autre recherche (Archambault, Gagnon et Harnois, 2014), en continuité avec celle précitée, visait à documenter les pratiques quotidiennes réelles des directions d'écoles montréalaises au niveau primaire en milieu défavorisé afin d'identifier leurs besoins de développement professionnel et de proposer des formules de développement professionnel qui leur conviennent. Pour ce faire, les auteurs ont eu recours à des méthodes d'observation (auto observation et observation libre) pour recueillir des données auprès de 12 directions d'école. Leurs résultats montrent que la majorité des données relatives aux tâches administratives et éducatives (enseignement et apprentissage des élèves) des directions d'école sont semblables à celles de recherches menées dans d'autres contextes pas forcément défavorisés. À cet effet, les auteurs concluent que relativement aux tâches effectuées par les directions d'école, « gérer une école en milieu défavorisé ne se distingue pas de gérer une école en milieu plus favorisé » (p. 428). Cependant, plusieurs directions d'école pensent qu'elles souhaiteraient ou devraient

accorder plus de temps aux tâches éducatives si leurs tâches administratives étaient allégées. Ces deux études n'impliquaient que les directions d'école et excluaient les autres acteurs qui, d'une manière ou d'une autre, influencent leurs pratiques quotidiennes.

Millimouno (1998) a voulu identifier les besoins de formation en gestion des directeurs d'école secondaire en Guinée-Conakry. Une recension des écrits sur les rôles, les tâches, les responsabilités et les compétences des directions d'école provenant de différents contextes éducatifs (guinéen, américain et québécois) lui a permis de dresser une liste de 24 compétences qu'il a soumise à l'appréciation des participants constitués des autorités hiérarchiques, des directions d'école et des enseignants afin d'évaluer la pertinence et le degré d'importance de chaque énoncé. Ces 24 compétences sont les suivantes : 1) *recueillir et analyser les données*; 2) *résoudre les problèmes*; 3) *savoir porter un jugement rationnel sur les situations*; 4) *connaître la législation du pays et du système d'éducation* et être capable d'appliquer les lois, les politiques et les procédures qui régissent l'institution scolaire; 5) *connaître les valeurs culturelles et philosophiques* véhiculées dans la société et en tenir compte dans sa gestion; 6) *avoir des habiletés politiques*, c'est-à-dire savoir composer avec les autres membres et s'assurer de leur soutien pour la réalisation des objectifs de l'école (habiletés politiques); 7) *être créatif*; 8) *exercer son leadership ou être leader* en inspirant une vision et en définissant des objectifs à atteindre; 9) *être sensible* aux besoins et aux soucis personnels des autres et les aborder avec tact; 10) *se gérer soi-même* en sachant faire face aux pressions du travail et gérer ses facteurs de stress tout en restant soi-même; 11 et 12) *savoir communiquer* oralement et par écrit; 13) *motiver l'équipe* en encourageant la participation des autres et en récompensant leurs réalisations; 14) *déléguer* des responsabilités en précisant les limites; 15) *savoir conduire des réunions*; 16) *établir des relations avec l'environnement*; 17) *gérer l'information* en utilisant les nouvelles technologies; 18) *planifier et contrôler*, notamment développer et gérer des projets éducatifs et en assurer le contrôle; 19) *gérer le changement*, notamment promouvoir des changements au sein de l'école, motiver et préparer les collaborateurs à intégrer le changement; 20) *gérer des ressources matérielles* (faire assurer l'entretien et la maintenance des équipements, inventorier le matériel et gérer les stocks); 21) *gérer les ressources financières*, notamment élaborer un budget et établir un bilan et un rapport financiers; 22) *gérer les ressources humaines*, notamment mettre à contribution le potentiel de son personnel, gérer les conflits, encourager et stimuler le développement professionnel de son personnel, mobiliser le personnel le plus compétent à superviser le travail des autres); 23) *gérer les élèves*, notamment gérer leurs dossiers, analyser leurs besoins et ceux de leur famille,

organiser la vie scolaire et parascolaire des élèves, leur apporter une aide individuelle, élaborer et appliquer un code de conduite, assurer la protection physique des élèves et les motiver); et 24) *gérer l'activité éducative*, notamment établir un environnement favorable à l'enseignement et à l'apprentissage, développer et gérer les programmes d'études et des changements. Il ressort de cette liste que les directions d'école ont besoin d'acquérir des connaissances, de posséder des habiletés et de développer des attitudes pour gérer leur école.

### **Constats sur les recherches sur les directions d'école**

D'une part, les rôles, les tâches, les responsabilités, les pratiques de leadership et les compétences des directions d'école se confondent par rapport à leurs contenus, même si quelques différences apparaissent au sujet des significations. Mais les compétences semblent être déclinées des autres et sont exprimées en termes de capacité d'assumer les rôles et les responsabilités ou de mettre des pratiques en place. D'autre part, en ce qui a trait aux compétences, dans les résultats des recherches (IsaBelle, 2017; Gélinas-Proulx, 2014; Archambault et Harnois, 2008; Milliminou, 2008), les compétences sont généralement regroupées en trois composantes (connaissances ou savoirs, habiletés ou savoir-faire et attitudes ou savoir-être. Nous ne retrouvons pas cette distinction dans les référentiels des compétences. Ensuite, les auteurs des référentiels des compétences, Archambault et Harnois (2008); Milliminou (2008) et IsaBelle (2017), utilisent le terme « compétences » parce qu'ils dressent un profil global de la personne qui doit gérer l'école. Tandis que Gélinas-Proulx (2014) étudie une compétence et en identifie les indicateurs sans toutefois les définir.

Qui plus est, les recherches menées en milieu défavorisé (Archambault et Harnois, 2008) en contexte de diversité (Gélinas-Proulx, 2014) mentionnent des valeurs d'inclusion, d'équité et de justice sociale auxquelles les autres recherches ainsi que les référentiels font très peu de référence. Pourtant, Archambault et al. (2014) pensent que le leadership de justice sociale est indiqué dans la lutte contre les inégalités sociales et scolaires en milieu défavorisé (Montréal). Par ailleurs, ces valeurs, notamment la justice sociale, sous-tendent tout l'enseignement de l'Église catholique (Gilfeather, 2001; Cardinal Raffaele Martino, 2010). En ce sens, elles s'imposent doublement dans les pratiques des acteurs du milieu scolaire catholique, plus particulièrement des directions d'école. D'ailleurs, le cardinal Raffaele Martino (2010) indique que la promotion de la justice constitue un défi de l'Évangile pour toute personne qui se dit être disciple de Jésus-Christ. Nous tentons de comprendre la signification de ces concepts et les liens qu'ils entretiennent entre eux dans le prochain chapitre.

## **Conclusion**

La récession des écrits sur la scolarisation des filles met en lumière son impact sur la vie des filles en Afrique subsaharienne, pendant et après l'école. Ces avantages ont motivé des institutions internationales et non gouvernementales à entreprendre des actions en faveur des filles. En ce qui a trait aux directions d'école, tant dans les pays développés que ceux en développement, notamment en Afrique, les recherches confirment le rôle principal que joue la direction d'école dans les milieux défavorisés. Elles montrent qu'un changement est toujours possible dans une école grâce aux pratiques individuelles de la direction d'école et aux pratiques collectives impliquant la participation et l'expertise de tous les autres acteurs de l'éducation selon le contexte et la situation. Néanmoins, même si la problématique de la scolarisation des filles est préoccupante dans plusieurs contextes de ces études, force est de constater que nous n'avons pas trouvé d'étude qui se soit penchée précisément sur les pratiques des directions d'école pour favoriser l'accès des filles à l'école, leur rétention et leur réussite scolaire.

Le chapitre suivant définit les deux concepts théoriques qui entourent la promotion de la scolarisation des filles, à savoir les représentations sociales et la compétence.

## **Chapitre 3. Cadre conceptuel**

Dans ce chapitre, nous exposons les principaux concepts de notre étude qui sont les représentations sociales, la scolarisation des filles et la compétence. Dans un premier temps, nous définissons le concept de représentations sociales et nous examinons les différentes approches d'étude des représentations sociales afin de justifier notre choix. Dans un deuxième temps, Enfin, nous précisons les composantes de la compétence et établissons notre première matrice de l'analyse des résultats à partir des référentiels des compétences et des résultats de recherche. En conclusion, nous exposons notre schéma conceptuel et nos objectifs ainsi que les questions de recherche.

### **3.1. Représentations sociales**

Cette section définit le concept des représentations sociales et s'intéresse à leur processus de constitution ainsi qu'aux approches théoriques de leur étude. Pour mieux saisir la portée de ce concept, nous présenterons son origine et ses fondements épistémologiques.

#### **3.1.1. Origine et fondements épistémologiques**

Le concept de représentations sociales trouve son origine dans les écrits d'Émile Durkheim sur les représentations individuelles et collectives (Lo Monaco, Delouée et Rateau, 2016). Selon la conception de Durkheim (1898), une représentation individuelle est propre à la personne qui l'a construite et possède un caractère instable : elle varie dans le temps. La représentation collective, créée et partagée par tous les membres d'une société, ne prend pas en compte le changement constant qui s'opère dans la société contemporaine, ni la diversité. Les représentations collectives renvoient, donc, à des connaissances stables et transgénérationnelles. Elles sous-tendent un ensemble de normes et de conduites à respecter et constituent un système de pression sur les membres de la communauté.

Au début des années 1960, Moscovici propose le concept de représentations sociales situé entre la représentation individuelle et la représentation collective pour aider à l'étude de la réalité. Il définit les représentations sociales comme « un corpus organisé de connaissances et une des activités psychiques grâce auxquelles les hommes rendent la réalité physique et sociale intelligible, s'insèrent dans un groupe ou un rapport quotidien d'échanges, libèrent les pouvoirs de leur imagination » (Moscovici, 1961, p. 27-28). Il les considère comme étant un ensemble tridimensionnel, notamment constitué des informations, des images et des attitudes.

Selon lui, les représentations sont à la fois générées et acquises. Par conséquent, elles perdent le côté préétabli et statique qu'elles avaient dans la vision classique de Durkheim, pour revêtir un caractère *construit* résultant d'une relation interactionniste entre le sujet (ego), le sujet social (alter) et l'objet (Moscovici, 1976).

Pour Moscovici (1961), les représentations sociales ont un caractère dynamique et évolutif, toujours en devenir et instables. En ce sens, elles s'appliquent mieux aux sociétés actuelles qui sont en perpétuel changement et dans lesquelles les individus sont aux prises avec des informations toujours nouvelles. Consécutivement, la théorie fondée sur les représentations sociales prend en compte aussi bien les contraintes provenant de ces nouvelles informations que la liberté qu'a un individu de changer ce qui existe déjà pour créer du neuf.

Les représentations sociales sont donc élaborées au cours des processus d'échanges et d'interactions entre les individus et les groupes, ce qui leur procure leur caractère social (Jodelet, 1997; Palmonari et Doise, 1986). Moscovici (1961) soutient que les représentations sociales sont des processus cognitifs qui ont une logique et un langage particuliers selon lesquels un objet est construit ou remodelé. Ce processus de construction porte absolument l'empreinte de celui qui l'élabore. Ainsi, toute représentation sociale est partagée par un ensemble d'individus et caractérise un groupe social; elle préserve le lien entre les membres d'une société et les prépare à penser et à agir de manière uniforme (Moscovici, 1989). Dans la même veine, Moliner (2001) pense que le caractère social des représentations sociales se justifie par le fait qu'elles contribuent « aux processus d'orientation des conduites et des communications sociales » (p. 307). Par ailleurs, d'autres auteurs ont approfondi la définition des représentations sociales de Moscovici pour donner naissance à différentes approches de l'étude des représentations sociales.

### **3.1.2. Approches de l'étude des représentations sociales**

#### **3.1.2.1. Approche sociogénétique**

Denise Jodelet (1982) aurait posé « les jalons de la perspective sociogénétique et anthropologique [des représentations sociales] sans pour autant la nommer » (Kalampalikis et Apostolidis, 2016, p. 70). Elle considère les représentations sociales comme « une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social [...] Cette forme de connaissance comprend des éléments informatifs, cognitifs, idéologiques, normatifs, croyances, valeurs, attitudes, opinions, images » (Jodelet, 1989, p. 36). Cette définition met en relief la dimension

sociale du concept et indique la nature des connaissances que l'on peut acquérir. Le partage de la connaissance par un groupe social donné renvoie à sa vision commune de son milieu de vie. Les représentations sociales constituent une sorte de grille de lecture et un processus d'une réalité socialement construite.

Se situant ainsi en continuité directe avec le paradigme initial de Moscovici (1961), Jodelet (1989) préconise une orientation spécifique de l'étude des représentations sociales comme une forme de pensée sociale en reprenant l'idée de la théorie profane de Moscovici qu'elle associe au sens commun (Jodelet, 1989). Car « se présenter » réfère à un acte de pensée par lequel un sujet se rapporte à un objet réel ou imaginaire (une personne, une chose, un événement ou une théorie). C'est pourquoi, souligne-t-elle, « il n'y a pas de représentation sans objet » (Jodelet, 1989, p. 37). Cet objet, selon Kalampalikis et Apostolidis (2016) est tensionnel, c'est-à-dire qu'il est traversé par des zones de tension en milieu réel. Ces zones de tension sont relatives au statut de l'objet dans la sphère sociale, culturelle et subjective et au statut du regard déployé pour étudier et analyser l'objet. Cette approche constitue un véritable courant de pensée donnant lieu à une perspective interprétative réflexive.

Un aspect important de la perspective sociogénétique est que l'objet représentationnel est saisi comme un phénomène et un produit du temps présent et de l'histoire émanant des conjonctures historiques, politiques et culturelles ainsi que de la communication sociale. Il exprime une connaissance à la fois sociale et pratique (Kalampalikis et Apostolidis, 2016). En effet, Jodelet (2015, p. 7) note que « les représentations sociales sont des produits mentaux qui peuvent être abordés [sur le] plan individuel et collectif, en tant que systèmes de connaissances, savoirs et significations ». Pour cette auteure, une représentation sociale est le résultat des expériences vécues, de l'éducation et des interactions sociales (Jodelet, 1989; 1997; 2003; 2015). Elle sert de grille de lecture de la réalité et est l'expression du rapport que les individus et les groupes entretiennent avec le monde et les choses. L'auteure souligne qu'une représentation est langage dans la mesure où elle a une fonction symbolique et offre un cadre de référence, d'appréhension et d'interprétation de la vie de tous les jours.

En définissant les représentations sociales comme une forme de connaissance socialement élaborée et partagée visant à guider les pratiques sociales, Jodelet (1989) relève trois dimensions de ce concept. La première dimension, qui est cognitive, implique un processus d'élaboration d'un savoir et d'une connaissance de type sociocognitif. La deuxième dimension est sociale, en ce sens que le processus de construction de ce savoir, même s'il s'incarne et s'opérationnalise à travers un individu-sujet, est lié aux interactions de celui-ci avec son milieu

socioculturel. Ce type de raisonnement qui mène à la formation de la représentation sociale est fonction de l'insertion sociale de l'individu-sujet. Enfin, la troisième dimension des représentations sociales est fonctionnelle, car ces dernières exercent plusieurs fonctions dans l'univers psychosocial de l'individu humain. Suivant cette dimension, les représentations sociales visent à orienter les conduites et les rapports sociaux, et à faciliter la communication sociale ainsi que la compréhension des phénomènes nouveaux.

Dans le cadre de notre recherche, nous supposons que les acteurs de l'éducation en milieu rural défavorisé partagent un savoir spécifique et une vision commune de la scolarisation des filles et que les représentations sociales jouent un rôle fondamental dans les pratiques professionnelles liées à la compétence des directions d'école pour promouvoir cette scolarisation.

### 3.1.2.2. Approche structurale

Abric (2003) voit dans les représentations sociales une vision fonctionnelle qui permet à l'individu ou au groupe de donner un sens à ses conduites et de comprendre la réalité à travers son propre système de références, donc, de s'y adapter et de s'y trouver une place. Il définit la représentation sociale comme :

*un ensemble organisé d'informations, d'opinions, d'attitudes et de croyances à propos d'un objet donné. Socialement produite, elle est fortement marquée par des valeurs correspondant au système socio-idéologique et à l'histoire du groupe qui la véhicule et pour lequel elle constitue un élément essentiel de la vision du monde (Abric, 2003, p. 29).*

Dans cette perspective, Abric accorde une place primordiale à la structure de la représentation sociale, aux valeurs véhiculées dans la société, à l'obtention d'un consensus et à l'insertion du vécu des individus ou des groupes sociaux. Pour lui, la représentation restructure la réalité pour permettre l'intégration à la fois des caractéristiques objectives de l'objet, des expériences antérieures du sujet et de son système d'attitudes et de normes.

L'approche structurale étudie les représentations sociales suivant deux dimensions : le noyau central (Abric, 1989) ou le système central (Roussiau et Rateau, 2002), et des éléments périphériques (Abric, 1994, 2003; Flament, 1989, 1994). D'une part, le noyau central représente l'ensemble des éléments partagés par un groupe et constitue la partie la plus stable des représentations sociales, du point de vue tant du contenu que de l'organisation hiérarchisée. D'autre part, le système périphérique, bien qu'il soit peu stable et plus variant dans ses contenus et son organisation, est également le support des images sociales. Il est la partie la

plus souple et la plus évolutive en fonction des attitudes et des actions des différents acteurs. Selon Flament (1994), « le fonctionnement du noyau ne se comprend qu'en dialectique continue avec la périphérie » (p. 85). Les éléments centraux, faisant état de sens commun ou de consensus, permettraient aux individus de définir l'objet de représentation à partir des termes communs, mais susceptibles de recevoir des interprétations variées en fonction des contextes et des expériences individuelles.

En somme, l'approche structurale propose un dépassement du cadre génétique des représentations sociales en suggérant l'idée du noyau central qui joue un rôle primordial dans les représentations et assure la stabilité de ces dernières. Cependant, cette stabilité peut être brisée par des transformations pouvant apparaître dans le champ représentationnel, soit avec une résistance, soit de façon progressive ou encore de façon brutale (Guimelli, 1993). Les études qui s'inscrivent dans cette approche visent à décrire à la fois le contenu et l'organisation de la représentation en dégagant les éléments centraux et périphériques.

### 3.1.2.3. Approche socio-dynamique

L'approche socio-dynamique ou la théorie des principes organisateurs a été proposée par Doise (1986) et endossée par d'autres auteurs (Doise, Clémence et Lorenzi-Cioldi, 1994). Ces auteurs soutiennent que les éléments représentationnels seraient régis par des principes organisateurs partagés par les membres des groupes et caractérisés par la position et l'insertion sociale de ces groupes. Ils croient que la place du groupe au sein de la société détermine en grande partie les points d'ancrage qui serviront aux individus membres de ce groupe à construire leurs représentations sociales. S'inscrivant dans le cadre de la psychologie sociale, Doise (1986) définit les représentations sociales comme « des principes générateurs de prise de positions liées à des insertions spécifiques dans un ensemble de rapports sociaux et organisant les processus symboliques intervenant dans ces rapports » (p. 85). L'auteur souligne que « les représentations sociales sont toujours des prises de positions symboliques, organisées de manière différente, par exemple, comme des opinions, des attitudes ou des stéréotypes, selon leur imbrication dans les rapports sociaux différents » (Doise, 1997, p. 248). Dans cette optique, l'étude des représentations sociales vise à mettre en évidence les principes organisateurs d'opposition, de hiérarchisation, de dichotomie, d'adaptation et d'assimilation qui sont à la base des prises de positions des acteurs ou des groupes sociaux les uns par rapport aux autres, même si, parfois, des repères communs peuvent être utilisés (Doise, 1986). Selon lui, les représentations sociales nous laissent mieux comprendre les prises de positions de l'individu tout en considérant son ancrage social.

En insistant sur le processus unissant les rapports sociaux et les représentations sociales, l'approche socio-dynamique s'inscrit dans l'optique de Moscovici (Palmonari et Doise, 1986; Moliner et Guimelli, 2015). De cette manière, il est soutenu que les représentations, tout en étant constituées d'attentes, de contenus mentaux, de jugements et de connaissances sur les groupes et sur les individus, précéderaient les rapports sociaux (Palmonari et Doise, 1986). Elles participent à la création des rapports sociaux en orientant, en guidant et en déterminant les comportements des individus des uns par rapport aux autres. Elles marquent l'identité sociale d'un groupe en suscitant des prises de positions communes ou divergentes à propos d'un objet ayant valeur d'enjeu (Rateau et Lo Monaco, 2013).

Nous retenons de l'approche socio-dynamique qu'elle met l'accent sur les prises de positions individuelles qui peuvent diverger même si elles se construisent autour de principes, d'enjeux et de points de référence communs. Ces prises de positions sont déterminées par le statut social des individus et interviennent en amont, en aval ou pendant les interactions sociales. Les recherches inspirées par cette perspective cherchent à repérer les attitudes, les opinions et les préjugés tout en les rattachant aux principes organisateurs desquels ils émergent. Ce faisant, les chercheurs s'intéressent aux points d'ancrage historiques, sociologiques ou politiques de la représentation.

En somme, d'une part, les différentes approches de l'étude des représentations sociales présentées ci-dessus présentent des différences en ce qui concerne la composition des représentations sociales et leurs concepts fondamentaux. D'autre part, elles convergent par rapport à certaines caractéristiques et aux fonctions des représentations sociales. En effet, les trois approches mettent l'accent sur les rapports sociaux, les interactions et les pratiques sociales. Elles reconnaissent l'existence des référents communs dans un groupe social donné et considèrent les représentations sociales comme un processus. Quant aux fonctions, les auteurs principaux des trois approches de l'étude des représentations sociales indiquent que ces dernières permettent la construction et l'interprétation de la réalité, contribuent à la construction ou au maintien de l'identité sociale et orientent et justifient des comportements. Dans les sections suivantes, nous analysons la double nature des représentations sociales : un produit et un processus.

### **3.1.3. Représentation sociale comme produit**

En tant que produit, la représentation sociale est composée d'opinions, d'attitudes, de croyances, d'attentes, de valeurs, de stéréotypes et d'informations sur un objet (Flament, 1986;

Abric, 1989; Jodelet, 1989; Moliner, 1996; Garnier et Rouquette, 1999). Ici, l'analyse des représentations sociales se fait suivant trois dimensions : le champ représentationnel, les attitudes et les informations qui renvoient aux connaissances du sujet à propos de l'objet. Moscovici (1961) définit le champ de représentation comme le « contenu concret et limité des estimations portant sur un aspect précis de l'objet de la représentation » (p. 285). Cela suppose l'existence d'une organisation hiérarchisée des éléments représentationnels. Une perspective qu'Abric (1994) adopte dans ses recherches en stipulant que les représentations sociales sont organisées autour d'un noyau central. Jodelet (1989) abonde dans le même sens en indiquant que les représentations sociales sont constituées d'un ensemble complexe ordonné, comprenant des éléments informatifs, cognitifs, idéologiques et normatifs, des croyances, des valeurs, des opinions, des images et des attitudes » (p. 17).

La deuxième dimension, quant à elle, réfère aux conduites et aux comportements du sujet qui peut adopter une attitude positive ou négative à l'égard de cet objet de représentation. C'est ce que Moscovici (1961, 1976) montre dans son livre *La psychanalyse, son image et son public* en rapportant que les gens à qui il demande ce qu'ils pensent ou leur attitude face à la psychanalyse et au psychanalyste ont des attitudes favorables ou défavorables. En ce sens, cette dimension confère aux représentations sociales un aspect évaluatif et normatif et exprime par le même fait leur aspect affectif à travers l'orientation comportementale d'un sujet à propos d'un objet.

L'information se rapporte à la communication. À ce propos, Moscovici (1961, 1976) mentionne trois modes de communication de savoirs qui contribuent à la formation des représentations sociales : la diffusion, la propagation et la propagande. La diffusion renvoie au fait de faire connaître l'objet au public en utilisant une inscription ou un titre captivant. La propagation joue sur le registre affectif en rapprochant l'objet traité des préoccupations d'un groupe social donné. À travers la propagande, on cherche à ce que la représentation s'impose comme vraie à la conscience des membres d'un groupe donné. C'est dans ce sens que Jodelet (1989) indique que la communication comprend un double statut chez Moscovici : elle rend possible un agir et elle détermine la représentation.

Bref, de façon générale, les différents auteurs ayant étudié les représentations sociales de divers objets s'entendent sur les éléments constitutifs des représentations sociales, entre autres, les opinions, les croyances, les attentes, les informations, les stéréotypes, etc. Il importe ici de mentionner que ces éléments naturellement différents sont souvent confondus dans les

discours représentationnels des individus. C'est ce que Moliner, Rateau et Cohen-Scali (2002) affirment quand ils écrivent :

*Il nous semble important de noter qu'en matière de représentations sociales, les distinctions entre les notions « d'opinions », « d'informations » et « de croyances » sont inutiles. Certes les opinions se révèlent plutôt du domaine de la prise de position, les informations, du domaine de la connaissance et les croyances, de celui de la conviction. Mais l'expérience montre que, pour les individus, les confusions sont régulières entre ces trois domaines, surtout lorsqu'ils concernent un objet socialement investi. On observe alors des croyances qui accèdent au statut d'informations attestées ou des opinions étrangement semblables à des croyances. De sorte que la frontière est souvent floue entre le « je pense », le « je sais » et le « je crois » (p. 12).*

### **3.1.4. Représentations sociales comme processus**

Dans cette section, il est question de deux processus cognitifs qui sont associés à la formation des représentations : l'objectivation et l'ancrage (Moscovici, 1976; Jodelet, 1989, 2003; Palmonari et Doise, 1986; Rateau et Lo Monaco, 2013). L'objectivation consiste à sélectionner l'information qui circule sur un objet et à l'organiser de façon qu'elle constitue un objet d'échange pour les membres d'un groupe social. Ce faisant, les individus et les groupes sociaux s'approprient et intègrent des phénomènes ou des savoirs complexes de manière à rendre un concept abstrait plus concret, plus proche d'une réalité connue et représentative de la particularité d'un objet. Cette démarche d'objectivation s'effectue donc par trois mécanismes : a) la filtration ou construction sélective, b) la classification ou réduction imageante et c) la naturalisation.

Par le mécanisme de filtration, le sujet sélectionne, parmi les éléments informatifs de l'objet disponibles dans l'espace public, ceux qui lui permettront de construire le noyau figuratif de la représentation de l'objet afin de « donne[r] à la réalité un air symbolique » (Moscovici, 1976, p.110; Palmonari et Doise, 1986). Il introduit un ordre qui s'adapte à l'ordre préexistant en fonction de critères culturels et normatifs (Jodelet, 2003). Le mécanisme de réduction vise à construire le noyau figuratif pour donner une signification concrète. C'est ce que Moscovici nomme « schéma figuratif ». Quant à la naturalisation, elle rend réelle la représentation et intègre les éléments scientifiques dans la réalité commune (Jodelet, 2003). Dans le cadre de notre recherche, ce processus d'objectivation permettra aux acteurs de l'éducation de puiser dans le référentiel culturel d'une personne en position d'autorité pour suggérer des indicateurs de la compétence pour la promotion de la scolarisation des filles en milieu rural défavorisé.

Le deuxième processus cognitif, l'ancrage, semble prolonger l'objectivation dans sa finalité d'intégration de la nouveauté et d'interprétation du réel, si bien que ce processus correspond au triple rôle que jouent les représentations sociales (Moscovici et Vignaux, 1994) : 1) investir l'objet représenté d'une signification spécifique dans un système plus large de références; 2) intégrer de nouvelles données (notions ou faits) dans le système de pensée préexistant et familier (Jodelet, 2003); et 3) créer un cadre de référence commun aux membres d'un groupe social donné leur permettant de communiquer entre eux (Jodelet, 1989, Bonardi et Roussiau, 1999). Ce faisant, l'individu ou le groupe se construit une appartenance à son milieu à travers les relations qu'il entretient avec l'objet de représentation. En attribuant un sens, il détermine son usage, sa pratique et ses attentes et exprime, à travers cet objet muni de sens, son identité individuelle, sociale et culturelle. Par conséquent, la forme de connaissance que constituent les représentations sociales n'est pas une connaissance scientifique, mais une connaissance régulièrement reconstruite au cours de la vie, d'autant plus que les représentations opèrent une médiation constante entre l'individuel et le collectif.

Par le processus d'ancrage, le sujet donne à la représentation une valeur explicative et interprétative reconnue comme ayant une valeur sociale sélective. L'objet de représentation est considéré en fonction du système de valeurs qui guide les actions des individus et qui facilite l'intégration ou l'empêche. L'ancrage s'effectue en fonction des perceptions, des jugements et des opinions, et peut ainsi se traduire dans les pratiques partagées. Nous pouvons donc avancer que les discours des acteurs de l'éducation porteront sur la réalité qu'ils vivent ou qu'ils souhaitent vivre par rapport à la scolarisation des filles et à la compétence des directions d'école de promouvoir cette scolarisation.

## **3.2. Scolarisation**

Nous définissons la scolarisation en établissant les liens qu'elle entretient avec le concept de l'éducation et nous présentons les finalités et les objectifs de la scolarisation au niveau secondaire en République démocratique du Congo. Puis, nous exposons une revue de littérature sur la conception et les enjeux de la scolarisation des filles en Afrique subsaharienne. Enfin, nous définissons les concepts d'inclusion, d'équité et de justice sociale.

### **3.2.1. Scolarisation et éducation**

Legendre (2005) définit la scolarisation comme étant le fait de recevoir, de suivre et de poursuivre un enseignement scolaire dans un établissement scolaire ou une école apte à remplir

des fonctions et des missions qui lui sont assignées. Elle consiste en un processus et un parcours dont la possibilité d'exécution repose sur l'implantation d'une école dans un contexte donné et offrant des conditions favorables, ce qui n'est pas toujours le cas. En ce qui a trait aux fonctions, les sociologues françaises Duru-Bellat et Henricot-Van-Zanten (1992) considèrent l'école comme une institution sociale ayant une fonction sociale, car elle répond à un besoin social. Ce besoin est de préparer les élèves à accomplir leurs fonctions et leurs rôles sociaux.

Quant aux missions de l'école, elles s'articulent sur trois axes qui sont à la fois distincts et complémentaires : l'instruction, la formation et l'éducation. L'instruction consiste en une transmission de connaissances théoriques et de compétences par un enseignant à un apprenant. Elle répond au besoin social à travers son organisation et son administration, sa gestion de la discipline, les programmes et les contenus des enseignements ainsi que les niveaux de rendement attendus. Les enfants qui poursuivent une instruction scolaire sont soumis à un régime comprenant plusieurs niveaux qui structurent le système d'éducation.

En ce qui concerne la formation, elle constitue un ensemble de connaissances théorique et pratiques acquises dans un domaine déterminé. Mais, souvent liée au domaine de la profession, la formation consiste en un « ensemble d'activités, de situations pédagogiques et de moyens didactiques ayant pour objectif de favoriser l'acquisition ou le développement des savoirs (savoir-faire, savoir-être) en vue de l'exercice d'une tâche ou d'un emploi » (Legendre, 2005, p. 684). Elle se déroule souvent en contexte de travail. Dans le contexte scolaire, elle renvoie à l'enseignement ou à l'instruction qu'elle intègre.

S'agissant de l'éducation, Durkheim (1966) la définit comme

*l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour but de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui la société dans l'ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné (p. 41).*

Selon l'approche de Durkheim, l'éducation constitue un fait social ayant une double dimension : individuelle et sociale. La dimension individuelle réfère aux états mentaux (intellectuels) liés à la vie personnelle. La dimension sociale, quant à elle, renvoie au processus de socialisation qui consiste à inculquer à un individu (enfant) un ensemble de règles, de valeurs sociales, d'habitudes, de croyances et de pratiques morales et religieuses par un groupe social dans un contexte donné. Cette action commence au sein de la famille, qui en est la première responsable, et se poursuit dans d'autres contextes ou milieux éducatifs, entre autres, l'école. Les deux milieux, la famille et l'école, sont intrinsèquement liés, mais différents par leurs

acteurs et leurs priorités. Selon Barry (2002), l'école constitue le milieu éducatif idéal parce que non seulement elle transmet des connaissances théoriques et des valeurs sociales, mais aussi elle contribue à la transformation de la société en transformant les individus qui la composent.

Néanmoins, la transformation des individus qui résulte de l'action scolaire ne se fait pas de façon égale. En poursuivant le processus d'une socialisation différenciée selon le sexe et le statut socioéconomique, l'école est accusée de complicité et de perpétuer en son sein des inégalités sociales qui en résultent tant au niveau des relations interpersonnelles qu'au niveau des acquisitions (Duru-Bellat et Van Zanten, 2012; Bourdieu et Passeron, 1970). Des auteurs africains, tels que Lange (2014) et Demba (2012) cités par Demba, Bernard et Mbazogue-Owono (2020), considèrent l'école comme « un espace de non-droit » et une source de « rêves brisés ». Cette réalité est celle d'innombrables filles en Afrique subsaharienne dont la scolarisation est sous conditions (Lange, 2008).

### **3.2.2. Représentations sociales de la scolarisation des filles en Afrique subsaharienne**

Le concept de représentations sociales est de plus en plus utilisé dans le domaine de l'éducation. En ce qui a trait à la scolarisation des filles en Afrique subsaharienne, des études qualitatives exploratoires indiquent que les représentations sociales des acteurs sociaux et de l'éducation constituent des sources de motivation pour soit envoyer leurs filles à l'école, soit justifier leurs actions ou interventions pour contrer les obstacles auxquels les filles font face et faire prévaloir l'importance de les maintenir à l'école (Aissata Assane Igodoe , 2018; Bikie Bi Nguema, 2015).

Bikie Bi Nguema (2015) a mené une étude qualitative de type exploratoire-interprétative sur les représentations sociales de l'école chez les parents Bakoya du Gabon. L'objectif de son étude était de dégager les représentations sociales de l'école chez les parents autochtones d'Afrique centrale, en l'occurrence les Pygmées bakoya du Gabon qui sont en situation de minorité et dont les enfants connaissent un cheminement scolaire difficile. En s'appuyant sur l'approche culturaliste, l'auteure voulait relever les positions culturelles de ces parents par rapport l'envoi à l'école de leurs enfants. L'analyse des données recueillies auprès des parents (instruits ou non, exerçant un emploi ou non) à l'aide d'entrevues semi-dirigées indique que les participants ont une image stéréotypée de la fille instruite. De plus, elle souligne une divergence des points de vue entre les parents de sexe féminin et ceux de sexe masculin au sujet de la scolarisation de la jeune fille. En effet, elle note ce qui suit :

*même si [les parents] déclarent que l'école constitue la clé pour devenir « grand type » et qu'ils souhaitent voir leurs enfants réussir, quand il s'agit de la jeune fille bayoka, les points de vue sont divergents. Là où les parents de sexe féminin se font une conception plus positive de la scolarisation de la jeune fille, les parents de sexe masculin sont restés à l'étape traditionnelle en ce qui a trait à l'image de la femme et du rôle qu'elle doit assumer. Les parents de sexe féminin soutiennent que c'est à travers l'école que [les femmes] peuvent devenir autonomes en devenant par exemple infirmières. Toutefois, les parents de sexe masculin regardent cette autonomie de la jeune fille bayoka avec des yeux méfiants; à la limite, on peut dire réticents. Ils expriment des craintes vis-à-vis de la femme instruite qu'ils trouvent qu'une fois scolarisée, elle devient hautaine, irrespectueuse et se croit supérieure à l'homme. Ces appréhensions amènent les parents de sexe masculin à raisonner comme leurs propres pères [qui] considéraient qu'envoyer une fille à l'école était une perte de temps (p. 185-186).*

La recherche qualitative (entretiens semi-direct) d'Igodoe (2018) menée auprès d'un personnel éducatif incluant 40 enseignants et directeurs d'écoles primaires (publiques, privées et franco-arabes) et auprès de 23 familles issues de tous les milieux socioéconomiques de Niamey (Niger) n'explicite aucune approche des trois susmentionnées. Toutefois, elle révèle des représentations que les participants ont de l'école et des filles instruites. Elle visait à s'enquérir de leurs pratiques, de leurs comportements et de leur discours sur les élèves des deux sexes. Les résultats indiquent une réduction notable des inégalités des taux bruts de scolarisation d'accès entre les filles et les garçons qui avoisine l'égalité à Niamey. Ce qui reflète l'importance accordée à la scolarisation des filles ainsi que l'engagement des acteurs du milieu scolaire dans la sensibilisation des élèves, notamment les filles, à l'importance de l'école. Cependant, les représentations sociales des rôles de genre sont maintenues.

En effet, l'analyse des discours des parents révèle que ces derniers accordent une importance à l'instruction des filles parce qu'elle favorise la réussite professionnelle de ces dernières. D'autre part, l'image de la femme salariée, rendue financièrement indépendante et autonome grâce au revenu que l'école lui permet d'acquérir, encourage certains parents à envoyer leurs filles à l'école. Pour ces parents, l'école permet aux filles de gagner en liberté.

Quant aux enseignants, une prise de conscience de la sous-scolarisation des filles résultant de leur sensibilisation à ce phénomène à travers les formations données par le ministère de l'Enseignement primaire et à travers les médias (télévision, radio, etc.), les a incités à s'engager à leur tour dans la sensibilisation des filles à l'importance de l'école. Par ailleurs, ils déclarent sensibiliser les filles aux bénéfices de l'école en leur montrant des exemples des femmes qui ont réussi leur vie après être allées à l'école. L'auteure relève aussi « la féminisation

de la profession enseignante comme un atout à la scolarisation des filles, car elle diffuse l'image de la femme salariée » (p. 96).

Néanmoins, l'auteure souligne que si les stratégies familiales de scolarisation sont peu discriminatoires, il demeure que la scolarisation des filles est encore influencée par les rôles sociaux. En effet, les attentes des parents, notamment les mères, par rapport à la fréquentation scolaire de leurs filles, sont fondées sur l'acquisition de valeurs, entre autres la responsabilité, l'autonomie, la liberté et le savoir-vivre en communauté, qui leur permettront d'être en cohésion avec l'environnement social. Pour eux, une bonne instruction scolaire est celle qui, en complémentarité avec l'éducation familiale, ferait de la fille une bonne femme au foyer, car le mariage est l'ultime objectif de l'éducation d'une fille. Pour les mères, le capital social est prioritaire pour les filles par rapport au capital scolaire, car une fois mariées, elles seront chargées de l'inculquer, alors que pour les pères, le capital scolaire vient avant le capital social. Il ressort de cette étude que les parents de sexe féminin ne soutiennent pas totalement le fait que les filles fassent de longues études.

Les résultats de ces deux recherches montrent que les représentations sociales que les parents et des acteurs du milieu scolaire ont des filles instruites évoluent, mais sont encore imprégnées des stéréotypes ancrés dans les traditions et les coutumes. Par ailleurs, elles orientent les conduites de celles et ceux qui les construisent vis-à-vis des filles et de leur scolarisation.

Zoundi (2008) s'interroge sur les référentiels qui guident certaines institutions internationales (UNESCO, UNICEF et la Banque mondiale) dans l'opérationnalisation de leurs politiques éducatives. Plus précisément, quelles vision et représentation chacune d'elle a de l'éducation des filles et des femmes? Sans utiliser une méthode de l'étude des représentations sociales en particulier (à l'exception de la définition de ce terme), mais plutôt une analyse comparative des documents portant sur les politiques éducatives de ces institutions, l'auteur trouve que : 1) la Banque mondiale, qui prône une vision réductrice et utilisatrice, estime que l'éducation des filles et des femmes représente une ressource productive « *à ne pas gaspiller* »; 2) l'UNICEF a une vision et une représentation centrées (allusion faite à la théorie du noyau central dans l'approche structurale) sur la complémentarité entre la défense des droits des filles et de ceux des femmes, en d'autres termes, une femme émancipée et autonome implique une fille éduquée et autonomisée; et 3) l'UNESCO veut une éducation qui intègre les groupes exclus et marginalisés, et l'instauration de l'égalité des sexes. Notons que depuis les dernières années, l'UNESCO (2015c) prône plus l'inclusion et l'équité que l'intégration.

### 3.2.3. Inclusion, équité et justice sociale

Signalons, d'entrée de jeu, que l'approche inclusive a longtemps été associée à l'intégration scolaire des élèves handicapés ou présentant des difficultés d'apprentissage, mais s'étend aujourd'hui à tous les élèves sous-représentés et marginalisés pour quelques raisons que ce soit (sexe, statut socioéconomique, religion, culture, orientation sexuelle, etc.) dans les systèmes d'éducation (Potvin, 2013). Elle propose de transformer les institutions, notamment scolaires, afin de permettre non seulement à tous les individus de contribuer, mais aussi à tous de bénéficier de l'action éducative, dans et avec leurs différences. Pour ce faire, Dei et Asgharzadeh (2017) soutiennent qu'une éducation inclusive, d'une part, devra faire en sorte que chaque élève se sente membre à part entière de l'école sans discrimination de quelque ordre que ce soit et, d'autre part, implique que l'environnement scolaire, notamment les acteurs et les structures scolaires, fasse de son mieux pour donner à tout élève, autant qu'au groupe dominant, une voix égale et les moyens nécessaires d'expliquer ses besoins. Pour qu'une école soit inclusive, il revient aux acteurs de l'éducation d'être attentifs aux différences et à la diversité caractérisant sa population scolaire. Autrement dit, l'éducation inclusive se veut un système d'éducation qui défie le statu quo d'une société en créant des conditions de vie équitables et justes pour tous (Dei et Asgharzadeh, 2017). Ceci se concrétise en essayant de répondre aux besoins des catégories marginalisées, de développer leur potentiel et de combattre la discrimination (UNESCO, 2009).

Quant à la justice sociale, elle est d'abord un principe politique et moral qui vise une égalité des droits et des libertés et une solidarité collective qui permettent une redistribution juste et équitable des richesses, matérielles ou symboliques, entre les différents membres de la société (Lafrance, 1978; Wuhl, 2007). Cette redistribution repose sur deux principes : le principe d'égalité des droits qui garantit le même traitement pour tous (par exemple, entre les filles et les garçons au niveau scolaire) et le principe d'équité qui cherche à tenir compte de la situation personnelle des individus (par exemple, les catégories marginalisées ou sous-représentées). La justice sociale présuppose donc une prise de conscience des inégalités existantes, notamment celles considérées comme injustes et devant être corrigées, ainsi qu'une réflexion critique y relative.

Par ailleurs, des critiques considèrent l'approche redistributive de la justice rawlsienne limitée aux aspects économiques et matériels, et suggèrent une approche complémentaire : celle de « la reconnaissance de la valeur individuelle et sociale par les autres membres de la société, spécifiquement, par les institutions publiques garantes de la légitimité et de la valeur

de l'ensemble des statuts sociaux » en tant que fondement de l'accomplissement personnel des sujets sociaux (Wuhl, 2007). Pour Fraser (1998), par exemple, la reconnaissance des différences identitaires constitue la marque fondamentale d'une société juste. Il importe donc d'intégrer ces deux dimensions que sont la redistribution et la reconnaissance dans la théorie de la justice sociale. Car, argue-t-elle, « les manifestations d'injustice opèrent dans les faits sur l'un et l'autre pôles à la fois » (Fraser, 1998, p. 11).

En éducation, Ayers, Quinn et Stovail (2009) notent que la justice sociale s'articule et se déploie autour de l'équité, de l'activisme et de l'humanisme. Selon Magnan et Vidal (2015), l'équité, souvent utilisée de façon interchangeable avec l'égalité, dépasse l'égalité des chances méritocratiques pour instaurer un traitement différencié afin d'atténuer l'effet des pratiques et des processus scolaires par lesquels des élèves sont désavantagés en raison de leur statut social. En ce sens, l'équité vise à corriger les inégalités qui affectent injustement certains élèves pour plus d'égalité réelle, et non pas à leur donner des privilèges indus aux dépens des autres. Il y a équité quand les personnes sont traitées de façon juste et différenciée selon leurs besoins. Par exemple, la remise de bourses et de rations alimentaires aux filles pour les encourager à persévérer à aller à l'école (Hertz *et al.*, 1993) constitue un exemple de pratique d'équité visant la promotion de la scolarisation des filles.

Quant à l'activisme, il réfère à la pleine participation citoyenne, à la compréhension du monde et à la capacité d'agir et de changer les situations d'injustice. Dans un article intitulé « L'homophobie : un nouvel enjeu pour l'éducation à la citoyenneté » en lien avec la lutte contre l'homophobie à l'égard des associations LGBT (Lesbienne, gay, bisexuel, transgenre), Martin (2003) indique qu'il importe d'inclure des discussions sur la sexualité et le genre dans un contexte d'éducation à la citoyenneté. Il note : « *La parité entre les hommes et les femmes, le Pacs, les transformations de la famille et l'homoparentalité trouvent logiquement leur place dans l'éducation à la citoyenneté* » (p. 93). Il en ressort que l'éducation, à travers des discussions ouvertes et des débats, constitue une forme d'activisme à la portée des acteurs du milieu scolaire pouvant leur permettre de créer un environnement scolaire inclusif.

L'humanisme se déploie dans le développement d'habiletés sociales, de connaissances et de valeurs humaines positives, ainsi que dans le désir et l'habileté d'agir positivement et de façon responsable. Ces trois concepts ou valeurs se complètent et s'influencent mutuellement à telle enseigne que l'un n'est pas possible sans les autres.

### 3.2.4. Le genre

La notion de genre renvoie aux rapports sociaux de pouvoir qui existent entre les femmes et les hommes et qui s'enracinent dans les valeurs traditionnelles de diverses sociétés entraînant des répercussions sur les lois et les politiques de différents pays. Son apparition dans la littérature scientifique remonte aux années 1970 avec les anthropologues féministes américaines. Il s'y déploie dans de nombreux domaines scientifiques, tels que l'anthropologie, la psychologie, l'éducation et la sociologie pour faire référence aux rapports sociaux et culturels qui régissent le monde (Octobre, 2014).

Les études sociologiques utilisent l'approche de genre pour relever les différences sociales et les inégalités dans les relations hommes-femmes. En tant que rapport de pouvoir, le genre est un principe de hiérarchisation des différences nommé « patriarcat », ou « domination masculine ». (Octobre, 2014). En République démocratique du Congo, le ministère de la Condition féminine et de la Famille (2004) mentionne que les inégalités fondées sur le genre résultent de plusieurs facteurs socioculturels, économiques, structurels et institutionnels, et des valeurs traditionnelles qui privilégient les hommes et subordonnent les femmes dans les divers domaines de la vie. En effet, la culture commune réduit si pas dévalorise le statut de la femme devant l'homme en dépit de ses fonctions culturelles, telles que celle de responsable de la transmission des valeurs morales et spirituelles (Thsibilondi, 2010).

En éducation, la perspective de genre permet d'appréhender la situation de l'éducation dans l'optique filles/garçons, de percevoir les déséquilibres des systèmes discriminatoires et de provoquer un accès équitable à l'éducation pour les garçons et les filles (Tshibilondi, 2010). Quand les organisations internationales partenaires suggèrent que soit pris en compte le concept de genre dans les réflexions sur les inégalités scolaires fondées sur le sexe (Hertz *et al.*, 1992), elles souhaitent une différenciation entre les filles et les garçons dans les situations d'intervention ou d'interaction des acteurs du milieu scolaire, notamment les enseignants auprès des élèves ou avec eux.

A la lumière de ce qui précède, nous proposons la définition opératoire suivante pour la scolarisation des filles en Afrique subsaharienne :

*La scolarisation des filles (en Afrique subsaharienne) est un parcours scolaire conditionné et brisé par les traditions, les coutumes et les normes culturelles rétrogrades pour l'être féminin et renforcées par les politiques éducatives limitées dans la mise en place de conditions favorisant l'accès à l'école, la rétention et la réussite scolaire de tous les enfants, adolescents et jeunes, e, dont la complétion requiert la compétence de ceux qui sont en position de leadership pour favoriser la mise en pratique et le vécu des valeurs d'inclusion,*

*d'équipe et de justice sociale par tous les acteurs de l'éducation (des milieux scolaire et non scolaire).*

Ce qui nous amène à définir le concept de compétence.

### **3.3. Concept de compétence**

La présente section définit le concept de compétence et le circonscrit dans le contexte de la gestion scolaire à partir des référentiels de compétence et des résultats de recherches scientifiques. Elle se termine par un résumé des indicateurs de la compétence que nous aurons retenus pour notre cadre d'analyse.

#### **3.3.1. Définitions**

Selon Perrenoud (2008), « il n'y a pas de définition claire et partagée des compétences » (p. 23). La compétence est un concept polysémique et polémique que les nombreuses différentes définitions que l'on trouve dans la littérature rapprochent de plusieurs autres concepts qui la constituent ou de des mots qui lui sont synonymes et complémentaires (Jonnaert, 2017). En effet, certains auteurs considèrent que la compétence est un ensemble d'habiletés (D'Hainaut, 1988) et de comportements (De Montmollin, 1994) cognitifs, psycho-sensori-moteurs et socio-affectifs, convenables pour exercer un rôle, ou pour accomplir une tâche ou une activité. Pour Perrenoud (2008), c'est la capacité d'agir efficacement dans un type de situation. Selon Jonnaert (2017) cette définition évoque seulement un aspect constitutif de la compétence qu'est la capacité de l'individu qui, nous pensons, décrit une action dans un sens unique.

Tardif (2006) différencie la compétence du comportement et la définit comme « un savoir-agir complexe qui prend appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations » (p. 15) dans un contexte donné (Le Boterf, 2006). Les ressources constituent les composantes de la compétence, dont la mobilisation et la combinaison supposent que l'individu ait de multiples interactions avec le monde qui l'entoure et qui, d'une manière ou d'une autre, influe sur l'action individuelle et le résultat attendu. De ces définitions se dégagent deux principaux éléments qui doivent être définis et mis en relation : les caractéristiques et les ressources ou les composantes.

### 3.3.2. Caractéristiques d'une compétence

Les définitions de la compétence présentées ci-dessus comportent des caractéristiques de la compétence qu'il faut relever. La plupart des auteurs (notamment Labruffe, 2005; Le Boterf, 2006, 2010; Legendre, 2008; Zarifian, 2001) considèrent que la compétence a un caractère sélectif, contextuel et situationnel, éthique, construit et évolutif, et évaluatif. Le caractère *sélectif* renvoie au fait que la mobilisation et la combinaison des ressources repose sur un choix d'une ou de plusieurs actions appropriées que l'individu effectue à partir d'un répertoire donné, en fonction de son expérience et de ses connaissances. En ce sens, la compétence comporte une dimension cognitive qui réfère à la capacité de réfléchir sur son action et à s'en construire une représentation conceptuelle susceptible de guider les actions futures (Legendre, 2008). Quant au caractère *contextuel et situationnel*, il signifie qu'une compétence est toujours associée au minimum à une situation, à une famille de situations ainsi qu'aux champs d'expériences individuelles ou collectives (Jonnaert, 2017) et ne peut être dissociée du contexte dans lequel elle s'exerce (Legendre, 2008). En ce qui concerne le caractère *éthique*, Roegiers et De Kettle (2000), Zarifian (2001) et Le Boterf (2006) estiment qu'une compétence a toujours une finalité ou une utilité sociale, si bien que sa mise en œuvre doit reposer sur un ensemble de valeurs qui indiquent ce que l'individu décide de faire de ses compétences. Une des finalités de la compétence, selon Zarifian (2001), est le changement de l'attitude sociale du sujet humain par rapport au travail et à l'organisation. Dans le cadre de notre étude, nous dirons que la compétence de la direction d'école secondaire pour promouvoir la scolarisation des filles aiderait tous les acteurs du milieu scolaire à porter un regard nouveau sur ce phénomène en milieu rural défavorisé en République démocratique du Congo.

De plus, la compétence a un caractère *construit et évolutif* parce que, selon Jonnaert (2017), une compétence n'est réellement construite que dans le cas d'un traitement achevé, réussi et socialement acceptable des situations et elle s'adapte aux circonstances des situations. C'est dans cette perspective que Leithwood (2012), contribuant au développement du Cadre de leadership pour les écoles de l'Ontario (Canada), considère les compétences comme des objectifs à atteindre et leur préfère le concept de pratiques qui lui semblent plus concret. Ardouin (2017) soutient cette idée en parlant d'une dimension peu présente explicitement chez différents auteurs en indiquant que la compétence est une construction sociale théorique. Elle est un concept abstrait qui n'existe que par des représentations que l'on en construit; une notion abstraite et hypothétique observable par les manifestations, le comportement et les performances. Nous considérons ces manifestations réfèrent à ce que Gelinas-Proulx (2014) et

Maatouk (2021) appelle indicateurs de la compétence (c'est-à-dire ce par quoi on peut la reconnaître) sans toutefois les définir.

Le ministère de l'Éducation de l'Alberta, au Canada, (2016) définit les indicateurs de la compétence comme des énoncés théoriques qui « précisent les aspects particuliers de chaque compétence qui sont transférables entre les contextes » (p. 1). De plus, les indicateurs de la compétence délimitent l'étendue de cette dernière et aident à préciser les aspects d'une compétence mesurables ou évaluables. Ils décrivent les comportements cognitifs, affectifs ou psychomoteurs qui peuvent aider à déterminer les situations où une compétence peut être développée.

Enfin, et par conséquent, la compétence peut être *évaluée* par rapport à une tâche ou à la qualité du travail même si cette évaluation reste difficilement observable (Reboul, 1980; Labruffe, 2005; Legendre, 2008). Elle est inférée « sur base d'observations suffisamment nombreuses et diversifiées, prenant en compte la réalité de l'activité professionnelle et de la diversité des situations dans lesquelles elle s'actualise » (Labruffe, 2005, p.33). Cela étant, nous pensons que les acteurs du milieu scolaire qui ont longtemps travaillé avec différentes directions d'école peuvent s'exprimer, sous-forme de reconnaissance ou de souhait, sur la compétence de cette dernière puisqu'ils auront observé plusieurs de leurs performances.

### 3.3.3. Composantes d'une compétence

Les composantes d'une compétence sont les ressources internes et externes que l'individu doit mobiliser et combiner pour répondre à une situation-problème. Roegiers et De Ketele (2000) notent que les ressources à mobiliser sont diverses, interdépendantes et constituées par « des connaissances, des savoirs d'expériences, des schèmes, des automatismes, des capacités, des savoir-faire de différents types, des savoir-être, etc. » (p. 68). Les ressources internes les plus souvent considérées sont au nombre de trois, mais ne s'y limitent pas (Juvénnot et Parlier, 2005). Nous utiliserons les dénominations de Laurier (2005) pour ces composantes de la compétence, à savoir les connaissances, les habiletés et les attitudes. Les significations de ces dernières s'entrecoupent ou se rapprochent des expressions de Le Boterf (1994, 2006, 2010) (savoirs, savoir-faire et savoir-être) et les comprennent en même temps. En effet, Roegiers et De Ketele (2000) trouvent que les savoirs constituent les contenus des connaissances que doit posséder un individu.

Selon Ammar (2007), les *connaissances* se rapportent aux théories que l'individu doit avoir à propos du phénomène sur lequel (ou de la situation dans laquelle) il doit agir et elles

peuvent s'acquérir dans un processus d'apprentissage formel ou par l'expérience pratique. Dans le contexte de la République démocratique du Congo, les directions d'école acquièrent les connaissances en matière de gestion scolaire lors de leur formation à l'enseignement et des sessions de formation organisées par le ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel.

Les *habiletés* permettent d'utiliser efficacement les méthodes, les procédures et les procédés, clairement identifiés à partir des connaissances acquises, en fonction des tâches à accomplir dans une situation donnée, en déterminant l'action ou l'intervention à entreprendre (Schermerhorn *et al.*, 2014; Labruffe, 2005). Roegiers et De Ketele (2000) rapprochent les termes « aptitude » et « habileté » de celui de « capacité » parce que celui-ci renvoie à des savoir-faire qui sont reproductifs, cognitifs, relationnels et organisationnels. La direction d'école secondaire doit donc être capable, par exemple, d'analyser des situations relatives aux élèves, notamment les filles, d'identifier les aspects problématiques et conflictuels dans les relations interpersonnelles des membres de son école et de communiquer avec ces derniers dans le processus d'éducation.

Quant aux *attitudes*, elles sont définies comme des dispositions d'esprit positives ou négatives à l'égard d'une personne ou d'un objet de l'environnement (Schermerhorn *et al.*, 2014). Elles constituent la dimension humaine de la compétence, d'autant plus qu'elles permettent de travailler efficacement avec les autres en sachant quand et comment agir dans un contexte donné (Zarifian, 1994, p. 82). En fait, elles englobent les habiletés relationnelles, l'éthique de la responsabilité et les capacités réflexives et critiques. Cela veut dire que la capacité de mobiliser des ressources cognitives et techniques ou pratiques dans une situation et un contexte donnés dépend de la capacité de porter un jugement critique (Roegiers et De Ketele, 2000).

Roegiers et De Ketele (2000) estiment que les ressources internes (Tardif, 2006) ou personnelles (Le Boterf, 2006, 2010) sont primordiales dans la mesure où elles aident l'individu à mobiliser les ressources externes qui, elles, renvoient aux ressources que l'individu peut trouver dans l'environnement de son travail, notamment celles de ses proches collaborateurs (Le Boterf, 2010).

Dans la même perspective, Zarifian (2001) définit la compétence comme une capacité qu'a un individu de prendre l'*initiative* et la *responsabilité* de résoudre une situation-problème en utilisant des connaissances acquises ou en ayant recours aux capacités de ceux avec qui il travaille. La prise d'initiative suppose une certaine autonomie de l'individu pour ce qui est de

modifier l'existence d'une chose et d'en commencer une autre, ou de changer le cours des choses. La responsabilité, quant à elle, implique que les initiatives doivent être prises non seulement en fonction des jugements sociaux (évaluation, appréciation), mais aussi par rapport à un sens de responsabilité. En d'autres termes, la direction d'école doit « considérer d'assumer la prise en charge de la situation; il ne s'agit plus d'exécuter seulement des ordres, mais d'assumer la charge, d'évaluer la situation, la prise d'initiative sur elle et les effets qui vont en découler » (Zarifian, 2001, p. 67). En ayant recours aux capacités des autres, l'individu, notamment la direction d'école, implique automatiquement ces derniers dans la résolution de la situation-problème d'une manière ou d'une autre et, par le fait même, toutes les personnes concernées partagent la responsabilité de ladite situation. Qui plus est, considérant un mode de gestion qui se veut de plus en plus participatif, Le Boterf (2006) souligne l'importance d'une compétence collective (Legendre, 2008) qui fait l'objet du point suivant.

### **3.3.4. Compétence collective**

Le Boterf (2007) définit la compétence collective comme l'articulation synergique des compétences individuelles à travers des processus de collaboration; elle s'observe à partir des indicateurs de coopération. Dans une théorie élaborée à partir d'une variété d'études de l'activité, Boreham (2004, p. 9-12) propose une théorie de compétence collective et suggère trois principes normatifs qui permettent son émergence et sa reconnaissance :

- 1) *sens collectif* qui fait allusion à la cohésion d'une équipe qui se concerte dans l'orientation de ses actions;
- 2) *développement et utilisation* d'un savoir collectif, un savoir identitaire de l'entreprise ou de l'organisation qui renvoie à un langage commun et des mécanismes de transmission des connaissances;
- 3) *interdépendance* qui touche l'aspect relationnel entre les membres du groupe. Elle réfère à la manière dont les membres interagissent et prennent leurs décisions. L'auteur indique que dans une activité collective qui requiert une coopération et une communication indéfectible entre les membres, ces derniers sont invités à développer la capacité à dépasser la fragmentation due aux différences perceptuelles de sous-groupes pour développer un sens d'interdépendance, sans quoi les membres d'une organisation complexe peuvent agir sans tenir compte des besoins des autres. Elle

s'observe donc au sein d'une équipe où les informations s'échangent, les représentations s'uniformisent, les savoirs s'articulent et les raisonnements et les stratégies s'élaborent en commun.

La compétence collective se veut de plus en plus incontournable dans le monde des organisations et fait dire à Le Boterf (2006) ce qui suit :

*[d]evenant organique, l'entreprise tend à s'organiser et à fonctionner comme un réseau de compétences. Sa performance va dépendre de sa capacité à mobiliser et à combiner les ressources en compétences de ses acteurs. Dans ce maillage de l'intelligence, les compétences de chacun peuvent enrichir le réseau qui pourra être mobilisé à son tour par chaque acteur. Qu'il s'agisse des problèmes de qualité ou de gestion de flux, ils ne peuvent être résolus que par une conjugaison des compétences (p. 193).*

Cette dimension collective de la compétence est transposable dans le contexte d'une école en raison de l'interdépendance des acteurs qui y interviennent pour l'éducation et la socialisation des élèves, et de la cohésion nécessaire pour une action commune au-delà de la diversité de leurs appartenances professionnelles. D'ailleurs, dans le deuxième chapitre, nous avons, par exemple, relevé que la conjugaison des efforts de divers acteurs du milieu scolaire favorise le parcours scolaire des filles assistées (Mapto, 2011).

En résumé, la compétence est un savoir-agir basé sur la mobilisation et la combinaison d'un ensemble de ressources, tant internes qu'externes à l'individu, pour résoudre une situation donnée. C'est autant dire que même si une compétence requiert une action individuelle de la part d'une personne, sa dimension collective n'est pas moindre. Cette dimension collective implique une responsabilité partagée entre la personne ciblée et les autres personnes impliquées dans cette action, le contexte ainsi que la structure organisationnelle propices ou non au déploiement de la compétence. La compétence est un concept abstrait, mais observable, dans un contexte de travail par l'entremise des pratiques et des comportements de l'individu. Ceux de ces pratiques et comportements ayant produit des résultats positifs ou que les acteurs de l'éducation se représenteront comme pouvant produire des résultats positifs pour la scolarisation des filles constitueront des indicateurs de la compétence que les directions d'école doivent développer pour promouvoir cette scolarisation.

Ainsi, aux fins de notre recherche, nous définissons la compétence des directions d'école pour la promotion de la scolarisation des filles comme une possibilité d'agir quotidiennement de façon responsable en mobilisant des ressources internes (individuelles) et

externes (du personnel enseignant et les autres acteurs de l'éducation) pour faire s'opérer *un changement social* (Roegiers et De Kettle, 2000; Zarifian, 2001) dans les écoles secondaires catholiques en milieu rural défavorisé, et plus particulièrement dans le parcours scolaire des filles. Par ailleurs, étant donné que la promotion de la scolarisation des filles doit prendre place dans l'école, nous considérons que les directions d'école agissent simultanément pour l'ensemble de l'école et pour, sur ou avec les filles. De ce fait, les indicateurs de la compétence recensés des écrits antérieurs (voir Annex H) constituent une matrice de départ pour l'analyse de nos données.

### **3.4. Quelle approche pour notre étude?**

Rappelons que notre recherche vise à identifier les représentations des acteurs de l'éducation quant à la scolarisation des filles ainsi qu'aux indicateurs de la compétence qui peuvent aider les directions d'école secondaire catholique à promouvoir cette scolarisation en milieu rural défavorisé en République démocratique du Congo. Ceci suppose une description des éléments constitutifs de cette compétence à partir des discours des participants. Nous voulons comprendre ce que disent les participants de notre recherche au sujet de la scolarisation des filles et de la compétence des directions d'école. Cela étant, nous retenons la perspective sociogénétique et nous considérons les représentations sociales des acteurs de l'éducation quant à la scolarisation des filles comme « une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un groupe social » (Jodelet, 1989, p.36). Cette connaissance est constituée des informations, des attitudes, des attentes, des préjugés, des stéréotypes, des images, des valeurs et des croyances partagées à l'égard d'un objet. Cette approche soutient que les représentations sociales résultent des interactions entre plusieurs individus sur un phénomène, dans un environnement social déterminé (Jodelet 1989, 2003, 2015).

Cette approche s'intéresse à l'information (le contenu des représentations), au champ (l'organisation et la hiérarchisation de l'information) et aux attitudes (les positionnements des acteurs de l'éducation par rapport à l'objet de représentation). Dans le cadre de notre étude, l'information recueillie permettra d'en savoir plus sur l'état de la scolarisation des filles en milieu rural défavorisé, sur ce qu'en pensent les gens ainsi que sur les éléments descriptifs ou les indicateurs de la compétence des directions d'école secondaire catholique pour promouvoir la scolarisation des filles en milieu rural défavorisé. En d'autres termes, la recherche nous permettra de comprendre les attentes des acteurs de l'éducation quant aux actions et aux

comportements des directions d'école par lesquels ces dernières peuvent favoriser la promotion de la scolarisation des filles en milieu rural défavorisé en République démocratique du Congo. Quant au champ représentationnel, il renvoie à l'organisation des composantes de la compétence et aux domaines d'intervention de la direction d'école. Rappelons que ces composantes fonctionnent comme les roues d'un engrenage.

Bien que nous prenions en considération le contenu des représentations sociales des acteurs de l'éducation et que nous voulions comprendre le sens commun que revêtent nos objets de représentations auprès des acteurs de l'éducation, notre recherche ne met pas l'accent sur l'organisation interne et hiérarchique des éléments représentationnels sociaux au sens du modèle structural d'Abric. En effet, nous pensons que le sens commun ne réside pas dans le quantitatif, mais dans l'appartenance au même groupe social. Toutefois, nous ne perdons pas de vue que l'approche sociogénétique suppose l'existence d'un noyau figuratif autour duquel se construisent les représentations sociales (Moscovici, 1961). L'approche socio-dynamique nous intéresse en ce qu'elle met l'accent sur les rapports sociaux qu'entretiennent les groupes sociaux les uns à l'égard des autres par rapport à l'objet de représentation. Dans notre recherche, cet aspect nous permettra de saisir le positionnement des autres acteurs de l'éducation à l'égard des directions d'école en qui a trait à la scolarisation des filles.

### **3.5. Notre cadre conceptuel, nos objectifs et nos questions de recherche**

Le problème de notre étude concerne la scolarisation des filles. La littérature montre que l'écart de scolarisation entre les filles et les garçons persiste en défaveur des filles en République démocratique du Congo (Bayemika, 2013, MEPSP, 2013). Nous abordons ce problème dans la perspective de la *Conférence mondiale sur l'éducation pour tous* (UNESCO, 1990) et du Cadre de l'éducation de Dakar (UNESCO, 2000) dont les participants se sont engagés à éliminer les inégalités des sexes en défaveur des filles, plus précisément en milieu scolaire.

Quant au contexte de notre étude, il se caractérise par une double dimension : sociale et scolaire. La dimension sociale de ce contexte renvoie à l'environnement extérieur de l'école, comprenant la famille, la communauté et le pays. Les écrits scientifiques ont documenté le rôle de cet environnement dans la reproduction des inégalités sociales défavorisant l'être féminin (Bayemika, 2013; MEPSP, 2013; Thsibilondi, 2010; Lange, 1998; Marcoux, 1998; Zoungrana *et al.*, 1998; N'dour, 2006; Amouzou, 2008; Tholé, 2013). Nous avons jugé pertinent de comprendre la situation actuelle de cette scolarisation en interrogeant des individus provenant

de cet environnement marqué des aspects socioculturels et économiques qui constituent des freins au cheminement scolaire des filles, notamment en milieu rural.

La dimension scolaire du contexte renvoie à l'école. La documentation scolaire démontre que l'école se compose de facteurs structureaux et sociologiques qui influent positivement ou négativement sur le processus scolaire des filles. Si, d'une part, on reproche à l'école sa complicité dans la reproduction des inégalités sociales et scolaires (Bourdieu et Passeron, 1970; Duru-Bellat et Van Zanten, 2012), d'autre part, on lui confie la mission de réparer ces fractures sociales (Natanson, 2007) et on lui reconnaît aussi le mérite de pouvoir faire une différence dans le parcours scolaire des catégories d'élèves défavorisées (Rutter, Maughan, Mortimore, Ouston et Smith, 1979).

À cet effet, des recherches montrent que la direction d'école joue un rôle essentiel dans les systèmes d'éducation du monde (Musungu et Nasongo, 2008), particulièrement celui de la République démocratique du Congo (Mukata, 2014). De plus, il est soutenu que la direction d'école constitue une personne clé pour la gestion du changement qui peut s'opérer dans l'école (UNESCO, 2005). D'autres recherches établissent que l'influence du leadership de la direction d'école est indispensable dans les milieux socioéconomiques défavorisés (Pont, 2013; Archambault et Harnois, 2010) ainsi que pour favoriser une école plus équitable, plus inclusive et socialement plus juste en faveur des élèves socialement marginalisés en matière d'éducation scolaire (Shields, 2010; 2013; Ryan, 2010). Plus encore, des recherches sur les directions d'école s'intéressent de plus en plus aux compétences génériques de ces dernières pour la gestion de l'école dans le but d'améliorer le rendement scolaire de tous les élèves (Archambault et Harnois, 2008; Milliminou, 2008; MEPSP, 2010; Leithwood, 2012; IsaBelle, 2017), ou à des compétences spécifiques pour résoudre des situations précises qui engendrent des inégalités en milieu scolaire, telles que la diversité culturelle (Gélinas-Proulx, 2014) ou la promotion de la langue française et de la foi catholique (Maatouk, 2021).

À l'instar de Gélinas-Proulx (2014) et Maatouk (2021), nous abordons la compétence sous un angle précis pour en déterminer les indicateurs ou les aspects observables. En effet, il résulte de notre revue de la littérature que s'impose naturellement aux directions d'école le mandat de favoriser la promotion de la scolarisation des filles au sein de l'école. Cependant, nous n'avons pas trouvé d'études portant précisément sur la compétence des directions d'école pour favoriser la promotion de la scolarisation des filles.

Ainsi,

- sachant que la compétence comprend trois composantes, à savoir les connaissances, les habiletés et les attitudes (Legendre, 2008), et compte tenu de la nature spécifique et complexe de la scolarisation des filles, et que la promotion de cette scolarisation nécessite, chez les directions d'école, des connaissances, des habiletés et des attitudes particulières,
- considérant que la compétence n'a de sens que « par rapport à l'action, au but poursuivi et au contexte dans lequel elle s'inscrit » (Legendre, 2008, p. 34) et que ce contexte inclut l'école au sein de laquelle se réalise l'action de la direction d'école sur les filles,
- sachant que l'existence de toute compétence suppose le jugement d'autrui (Zarifian, 2001) et que la compétence est une construction représentationnelle des individus (Jouvenot et Parlier, 2005), donc de l'ordre de l'imaginaire,

notre présente recherche sollicitera la participation de différents acteurs de l'éducation interagissant avec les directions d'école. En effet, vivant dans un milieu rural défavorisé ou ayant une bonne connaissance d'un tel milieu, ces acteurs de l'éducation ont des représentations sociales de la scolarisation des filles qui puissent influencer sur leurs réflexions quant aux connaissances, habiletés et attitudes nécessaires aux directions d'école pour promouvoir la scolarisation des filles. Ces représentations guident leurs pratiques et orientent leur conduite des individus à l'égard des objets sociaux, en l'occurrence la scolarisation des filles et sa promotion en milieu scolaire.

Dès lors, notre recherche propose donc deux objectifs :

- 1) *Identifier les représentations sociales des acteurs de l'éducation quant à la scolarisation des filles en milieu rural défavorisé en République démocratique du Congo.*
- 2) *Identifier les représentations sociales des acteurs de l'éducation quant aux indicateurs de la compétence qui favoriseraient, chez les directions d'école secondaire catholique, la promotion de la scolarisation des filles en milieu rural défavorisé en République démocratique du Congo.*

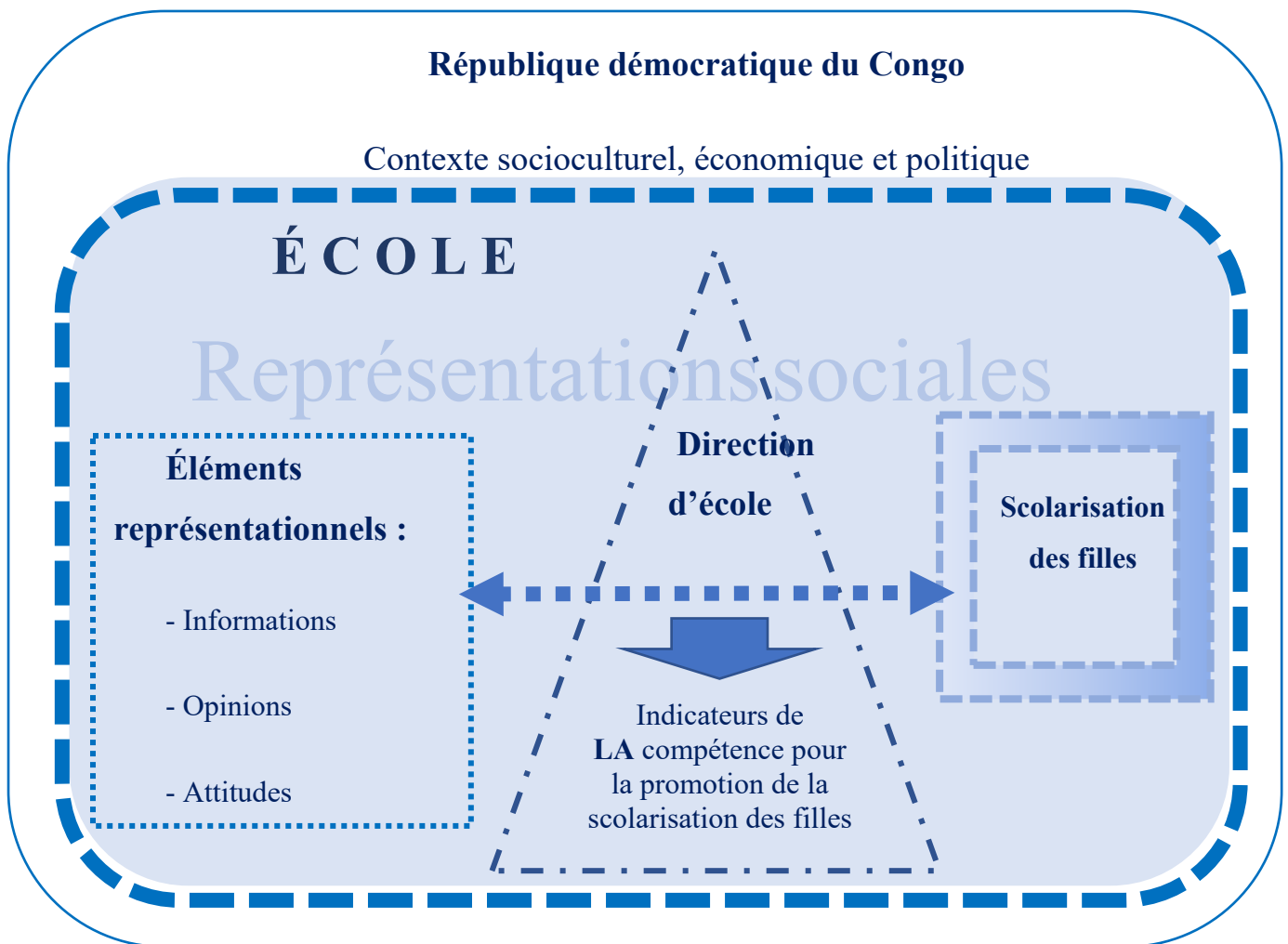
Il découle de ces objectifs les deux questions de recherche suivantes :

- 1) *Quelles représentations sociales les acteurs de l'éducation ont-ils quant à la scolarisation des filles en milieu rural défavorisé en République démocratique du Congo?*
- 2) *Quelles représentations sociales les acteurs de l'éducation ont-ils quant aux indicateurs de la compétence qui favoriseraient, chez les directions d'école secondaire*

*catholique, la promotion de la scolarisation des filles en milieu rural défavorisé en République démocratique du Congo?*

Le schéma ci-dessous (p.107) illustre notre cadre conceptuel. Il montre que notre recherche est menée en milieu éducatif scolaire (école) représenté par le rectangle de fond bleu-ciel avec son cadre pointillé. Au sein de l'école, d'une part, se pose le problème de la scolarisation des filles et, d'autre part, se trouvent des catégories d'acteurs de l'éducation dont l'une joue un rôle central dans son organisation et son fonctionnement : la direction d'école. De ce fait, les directions d'école peuvent promouvoir la scolarisation des filles si elles développent la compétence nécessaire. Au centre de ce rectangle se trouvent les représentations sociales et une flèche bidirectionnelle pointillée, ce qui signifie que les éléments représentationnels à propos de la scolarisation des filles et des directions d'école (leurs tâches, pratiques et responsabilités) ont un rôle à jouer. L'analyse de ces représentations a permis d'identifier les indicateurs de la compétence des directions d'école pour la promotion de la scolarisation des filles. Le grand rectangle de fond blanc représente le contexte général de notre étude qu'est celui de la République démocratique du Congo, dont les facteurs socioculturels, économiques et politiques influent sur le discours des participants de notre recherche.

Schéma conceptuel de notre recherche.



## Conclusion

En résumé, dans ce chapitre, nous avons présenté les concepts fondamentaux de notre sujet de recherche. Cette dernière vise à identifier les représentations sociales que les acteurs de l'éducation ont quant à la scolarisation des filles et à la compétence des directions d'école pour promouvoir cette scolarisation.

Après avoir défini le concept de représentations sociales et les différentes approches utilisées pour son étude afin de justifier notre choix de l'approche sociogénétique de Jodelet (1987, 2015), nous avons distingué les deux processus (objectivation et ancrage) qui contribuent à la construction des représentations sociales. Ce, pour mieux contextualiser les résultats de notre recherche.

S'agissant de la scolarisation, nous l'avons d'abord définie de façon générale en la différenciant de l'éducation. Puis, considérant que le parcours scolaire des filles en Afrique subsaharienne fait face à plus des contraintes que celui des garçons, nous avons soutenu que la mise en œuvre des valeurs d'inclusion, d'équité et de justice sociale devraient être mises en pratique pour l'établissement d'un milieu scolaire non-discriminatoire. Enfin, nous avons tenté de donner une définition de la scolarisation des filles (en Afrique subsaharienne) à la lumière de toute la littérature qui l'entoure.

Par rapport à la compétence, nous avons mis l'accent sur ses trois composantes essentielles (connaissances, habiletés et attitudes) qui nous serviront à établir la première matrice de l'analyse des données. De plus, nous avons proposé une définition de la compétence des directions d'école et de ses indicateurs.

Dans le chapitre suivant, nous présentons la démarche méthodologique qui nous guidera à répondre à nos questions de recherche.

## Chapitre 4. Méthodologie

Ce chapitre présente la méthodologie utilisée dans le cadre de cette étude. Nous y décrivons les choix méthodologiques qui nous ont permis d'opérationnaliser les objectifs et de répondre à nos questions de recherche; le choix du milieu et des participants; la procédure et les outils pour la collecte des données; le processus suivi pour l'analyse des données; ainsi que notre *historique professionnelle* parce qu'il teintera notre analyse des données. Comme nous l'avons mentionné précédemment, notre recherche vise deux objectifs :

1) *Identifier les représentations sociales des acteurs de l'éducation quant à la scolarisation des filles en milieu rural défavorisé en République démocratique du Congo.*

2) *Identifier les représentations sociales des acteurs de l'éducation quant aux indicateurs de la compétence qui favoriseraient, chez les directions d'école secondaire catholique, la promotion de la scolarisation des filles en milieu rural défavorisé en République démocratique du Congo.*

Nos postures ontologique et épistémologique impliquent un devis qualitatif de recherche qui nous permettra de saisir un tant soit peu la réalité des institutions scolaires en milieu rural auprès desquelles nous avons collecté nos données. Cela étant dit, nous exposons, dans les sections suivantes, nos postures ontologique et épistémologique ainsi que les approches méthodologiques choisies pour mener cette recherche.

### 4.1. Nos postures : ontologique et épistémologique

Notre projet de recherche s'inscrit dans la lignée du paradigme constructiviste/interprétatif (Lincoln, Lynham et Guba, 2011; Avenier, 2012). Du point de vue ontologique, nous considérons que la réalité existe car elle est le fruit du vécu des individus et « une interprétation manifestée dans les discours que l'on saisit à partir de représentations personnelles et collectives d'un phénomène » (St-Cyr Tribble et Saintonge, 1999, p. 144). D'autre part, cette réalité est socialement construite dans un processus de communication et d'engagement dans des situations particulières à travers l'expérience vécue par les participants (Van der Maren, 1996; Pourtois et Desmet, 2007; Avenier et Gavard-Perret, 2012). En effet, les participants de notre recherche sont des acteurs de l'éducation du milieu scolaire qui interagissent à des niveaux différents et dans diverses situations, selon leur statut professionnel. En diversifiant les catégories de participants, nous favorisons une diversité des représentations autour de la compétence des directions d'école.

La conséquence logique de notre posture ontologique est notre posture épistémologique qui dérive de l'épistémologie même de la théorie des représentations sociales selon laquelle il n'y a pas de ligne de démarcation entre le sujet et l'objet. Par conséquent, nous considérons une réalité subjective et non objective, car, selon Abric (1994a), il convient de « poser a priori qu'il n'existe pas de réalité objective, mais que toute réalité est représentée, appropriée par l'individu ou le groupe, reconstruite dans son système cognitif et intégrée dans son système de valeurs dépendant de son histoire et du contexte social et idéologique qui l'entourne » (p. 12).

En cherchant à documenter les représentations sociales des acteurs de l'éducation sur le terrain quant aux indicateurs de la compétence qui favoriseraient chez les directions d'école la promotion de la scolarisation des filles en milieu rural défavorisé en République démocratique du Congo, nous posons que les directions d'école peuvent aider les filles en milieu rural à faire un parcours scolaire réussi par la mise en œuvre de cette compétence.

Cette perspective comprend également un aspect critique, car nous considérons que la connaissance est construite pour des fins transformatives ultérieures visant les catégories marginalisées, notamment les filles, qui expérimentent une discrimination sociale dans leur contexte socioculturel particulier, et pour lesquelles la recherche revendique une justice sociale (Freire, 1974).

S'inscrivant dans une perspective de pensée critique, notre recherche porte les empreintes de nos valeurs, de nos croyances et de nos intérêts (Lincoln, Lynham et Guba, 2011). C'est pourquoi, comme le mentionne Creswell (2013), le chercheur doit être conscient de ses suppositions personnelles qui peuvent potentiellement influencer sur son processus de recherche, lequel implique une description de l'expérience du chercheur à l'égard de l'objet ou du phénomène à l'étude afin d'identifier ses idées préconçues à propos de cet objet ou de ce phénomène. En effet, dans une approche de recherche qualitative, le chercheur apparaît comme l'acteur principal qui décide, par exemple, qui participera à la recherche et quelles questions seront posées. De plus, la collecte et l'analyse des données peuvent porter les couleurs de son expérience, notamment à l'égard de l'objet de sa recherche. Par conséquent, il ne lui est pas possible de se réclamer d'une objectivité complète. Pour cette raison, nous décrivons notre expérience professionnelle et, par conséquent, nos notions préconçues à propos des rôles et des responsabilités de la direction d'école, et leur influence potentielle sur les entrevues et l'analyse des données.

## 4.2. Notre expérience professionnelle

Signalons d'abord que nous avons été formée, au secondaire comme au niveau du graduat (bac), pour être enseignante respectivement du primaire et du secondaire. Nous avons été enseignante dans des écoles secondaires catholiques pendant 18 ans, entrecoupés par des années de formation religieuse et académique. De 2005 à 2008, nous avons travaillé comme directrice d'une école secondaire fondée par la congrégation religieuse dont nous sommes membre depuis plus de 30 ans. Présente en République démocratique du Congo depuis plus d'un siècle (126 ans), cette congrégation, vouée avant tout à l'éducation des filles pauvres des milieux abandonnés, a ouvert les portes de ses écoles secondaires à la mixité au début des années 2000.

En tant qu'élève et enseignante, nous avons eu aussi beaucoup d'occasions de travailler avec des directions d'école soucieuses de résoudre des problèmes pratiques avec les enseignants, les élèves, les parents et la communauté environnante. Certes, le système scolaire catholique très centralisé réduit l'autonomie professionnelle de la direction d'école, car nombre de décisions importantes sont prises de manière hiérarchique. Néanmoins, d'une part, nous avons été témoin et bénéficiaire des pratiques de directions d'école proactives offrant un grand soutien aux élèves et aux enseignants. D'autre part, nous avons également observé des directions d'école qui étaient plus centrées sur la bureaucratie et peu visibles. Cette différence dans la façon de travailler ainsi que notre propre expérience en tant que direction d'école ont orienté notre première recherche auprès de directions d'école féminines en République démocratiques du Congo (Ibanda, 2010, n.p.). Cette première recherche visait à comprendre le sens que ces dernières donnent à leur leadership.

Les directions d'école proactives avaient beaucoup influencé notre façon de travailler comme direction d'école secondaire. C'est pourquoi nous avons combattu l'absentéisme des enseignants par la mise en place de certaines stratégies, entre autres, payer régulièrement leur prime et soutenir solidement leur enseignement en mettant à leur disposition les moyens et les ressources nécessaires. Nous avons élaboré des projets pour trouver des fonds pour l'école et nous avons convaincu les parents de contribuer pour financer de nouvelles constructions et l'achat de manuels scolaires. La discipline des enseignants ainsi que celle des élèves nous tenaient à cœur. Qui plus est, nous avons toujours rappelé aux garçons que l'école appartenait d'abord aux filles et qu'ils avaient intérêt à les respecter pour y rester. En effet, nous éprouvons un malaise devant notre culture injuste et inéquitable pour ce qui est de la scolarisation des filles

et du traitement des femmes. Cette expérience personnelle aura certainement un effet sur notre analyse des résultats.

La Déclaration de la Mission de notre congrégation religieuse résultant des Actes du Chapitre général de 2008 stipule ce qui suit :

*Continuant une longue tradition de l'éducation, nous nous mettons du côté de celles et ceux qui vivent dans la pauvreté, spécialement les femmes et les enfants des lieux les plus abandonnés. Ainsi, chacune engage sa seule et unique vie pour travailler avec d'autres pour faire advenir la justice et la paix pour tous.*

Cette Déclaration nous a incitée à accompagner les femmes en milieu rural vers leur autonomie financière.

Un autre fait de notre expérience pouvant influencer sur notre analyse des résultats est constitué de nos nombreuses lectures sur le leadership scolaire, mais dans une perspective occidentale, et de nos échanges avec trois directions d'école secondaire travaillant dans des conditions peu favorables avec des élèves de différentes cultures, en Angleterre. Notre expérience et cette connaissance nous ont donné une idée de la manière dont une direction d'école peut guider efficacement son école pour promouvoir la scolarisation des filles en milieu rural défavorisé. Elles nous ont également poussée à poser un regard critique sur les discours des participants pour cerner leur volonté d'engagement à cette fin. De ce fait, nous aurions pu penser que les directions d'école congolaises devraient agir de la même façon que celles de milieux défavorisés des pays développés. Toutefois, nous avons essayé de faire attention à ces présupposés théoriques et expérientiels dans l'analyse des données, tout en sachant que cela n'est pas facile (Creswell, 2013).

### **4.3. Nos approches méthodologiques**

Nos postures ontologique et épistémologique ont pour conséquence le recours à un devis qualitatif pour répondre à nos questions de recherche, ainsi que la description détaillée du milieu de la recherche.

#### **4.3.1. Un devis qualitatif de recherche**

Deslauriers et Kérisit (1997) décrivent la recherche qualitative par le contact qu'elle entretient avec le terrain qui y est vu comme un réservoir de données, et où les individus sont considérés comme des sources de connaissance : « la logistique même de l'approche qualitative [...] oblige à un contact direct avec le vécu et les représentations des personnes [que le

chercheur] étudie » (p. 106). Pires (1997) complète ces deux auteurs en ajoutant que les répondants sont considérés comme les porteurs de la culture à laquelle ils appartiennent. En effet, l'approche de recherche qualitative se base sur le fait de donner la parole aux acteurs impliqués dans le phénomène à l'étude pour en saisir une réalité contextuelle (Anadón, 2006). En s'exprimant sur la scolarisation des filles et la compétence de la direction d'école pour promouvoir cette scolarisation, les participants de notre recherche nous ont donné l'occasion de saisir des aspects culturels des groupes sociaux auxquels ils appartiennent ainsi que les valeurs prônées dans les milieux scolaires catholiques.

Paillé et Mucchielli (2016) ainsi que Van der Maren (1996) s'accordent sur le fait que la recherche qualitative se caractérise par l'aspect itératif de son processus et par son modèle d'adaptation continue de la recension des écrits tout au long de la recherche. Par conséquent, l'objet de la recherche se définit progressivement. Contrairement à la recherche quantitative, la recherche qualitative se constitue par induction analytique qui, selon Pires (1997), généralise les caractéristiques essentielles retrouvées chez un petit nombre de cas en supposant qu'elles s'appliquent aux autres. On parvient à cette généralisation en diversifiant et en confrontant plusieurs sources d'information par un processus nommé triangulation et sur lequel nous allons revenir plus loin dans ce chapitre.

Dans le cadre de la présente recherche, nous avons utilisé la recherche qualitative dans une perspective exploratoire et interprétative. Selon Van der Maren (1996), la recherche exploratoire vise à combler un vide constaté dans un domaine d'étude. Dans notre recherche, le caractère exploratoire se justifie par le fait que, à notre connaissance, la littérature, tant internationale que nationale, sur la compétence des directions d'école ne prend pas précisément en compte la problématique de la scolarisation des filles. Ainsi, nous avons choisi l'environnement scolaire qui implique la présence de plusieurs acteurs de l'éducation du milieu scolaire ayant chacun sa vision des choses. Nous avons donc pris en compte l'apport de plusieurs de ces acteurs du milieu scolaire pendant la production et le traitement des données.

La dimension interprétative renvoie à la compréhension de la signification donnée par les participants de la recherche aux événements vécus et aux comportements qu'ils adoptent, par une analyse des résultats qui repose principalement sur l'interprétation des données brutes qu'ils ont produites (Savoie-Zajc, 2011). Cette dimension se déploie premièrement dans les liens que nous avons établis entre les résultats de cette recherche et la littérature existante présentée dans les deux chapitres précédents, notamment notre cadre conceptuel. Dans cette optique, la recherche qualitative permet de rompre avec les présupposés d'une réalité objective

de la science en évitant l'effet d'autorité entre les informateurs et la chercheuse pour privilégier une construction de sens qui résulte de nos interprétations et de celles des répondants (Poupart *et al.*, 1997). De fait, la recherche qualitative permet de comprendre le *comment* d'un phénomène en donnant la parole aux individus qui en font l'expérience, mais qui sont souvent ignorés, et qui communiquent leur propre expérience. Deuxièmement, nous cherchons à comprendre les représentations qu'ont les participants quant à la scolarisation des filles et à la compétence des directions d'école pour promouvoir cette scolarisation.

Étant donné que les résultats d'une recherche qualitative sont ancrés dans le milieu ou le contexte particulier de la recherche, nous présentons ci-dessous le contexte particulier de notre recherche.

#### **4.3.2. Description du contexte particulier de notre recherche**

Nous avons choisi de rencontrer des acteurs de l'éducation travaillant dans des écoles secondaires conventionnées catholiques du diocèse de Popokabaka, précisément dans deux coordinations (Popo-Nord et Popo-Centre). Ce diocèse se trouve dans la province du Kwango issue du démembrement de l'ancienne province de Bandundu, entrée en vigueur en 2015. Ce choix repose sur le fait qu'il incarne les caractéristiques générales d'un milieu rural défavorisé, entre autres, la précarité des conditions de vie sociale et économique, et par le fait que la présence des consœurs de ma communauté religieuse devrait faciliter nos déplacements entre les différentes écoles visitées. Nous décrivons d'abord le milieu de recherche, puis les écoles auxquelles sont rattachés certains de nos participants.

##### **4.3.2.1. Aperçu général du milieu de recherche**

Socialement, le Kwango est constitué d'une grande diversité d'ethnies et de langues. Soulignons que les deux diocèses de coordinations concernés dans ce travail se situent dans le territoire Yaka et que la langue parlée est le kiyaka. Celle-ci comprend plusieurs dialectes qui, cependant, n'empêchent pas les gens de communiquer entre eux et de se comprendre. Sur le plan structurel, comme dans toute autre société, la famille constitue un système de pouvoir bien structuré. Les liens familiaux et claniques sont d'une grande importance pour le peuple Yaka, car, comme le soutient Mitendo (2003), chaque individu ne peut exister qu'en raison de ses relations sociales et familiales. L'importance de la dimension relationnelle chez ce peuple se révèle aussi dans la constitution des familles nombreuses dont les membres servent de main d'œuvre pour une survie fondée sur une agriculture manuelle et artisanale. La famille, fait

remarquer Mitendo (2003), constitue la seule source de sécurité pour ses membres, car ils interviennent et se soutiennent les uns les autres dans les problèmes, comme la santé et la scolarité des enfants. Par ailleurs, le peuple Yaka est quasi patrilinéaire et consacre, par le fait même, l'autorité du père en tant que chef de famille.

En ce qui a trait à l'autorité, le peuple Yaka vit dans une société traditionnellement bien structurée et très hiérarchisée. En effet, chaque village est dirigé par un chef choisi selon l'ordre de succession clanique. Le chef, entouré des sages ainsi que des subordonnés ayant chacun une fonction précise et agissant selon les ordres du chef, est considéré comme un veilleur, un protecteur, un défenseur de la vie. Un adage dit tout de la responsabilité du chef sur sa population : « Mwana bengele tsuki itumbu kwa Mfumu hata ». Ce qui se traduit littéralement par « si les cheveux d'un enfant deviennent roux (signe de malnutrition), c'est la faute et la honte du chef du village qui n'aura pas accompli sa responsabilité ». Cela signifie que le chef est honoré par la qualité de vie de ses sujets, en tout point de vue. Un ensemble de villages forme un groupement ayant un chef qui collabore avec les chefs des villages, et les groupements constituent le « royaume Luwa-Yaka » (Mawoso, 2015) dirigé par le Grand Chef coutumier Kiamfu. Ce dernier, ainsi que toute autre personne investie d'autorité à quelque niveau de la structure sociale que ce soit, travaille en collaboration avec ses subordonnés et les consultent, en leur qualité de conseils des sages, avant de prendre de grandes décisions. Toutefois, il sied de signaler que selon Moyo (n.d.), chez les Yaka, de la base au sommet, la parole du chef est respectée sous peine de malédiction, car il est susceptible de ne vouloir que le bien de son peuple.

De ce qui précède, nous pouvons considérer notre milieu de recherche comme une société de grande distance, c'est-à-dire que les individus ayant peu de pouvoir en donne davantage à ceux qui sont en position d'autorité (Hofstede, 1966). Cette distance peut engendrer un sentiment de peur et créer une relation entre la personne en position de leadership et les autres et, réduire la possibilité de collaborer pour la recherche du bien-être de tous. En effet, comme dans la majorité des cultures et traditions congolaises et africaines bantoues, le peuple Yaka, à tous les niveaux de sa structure sociale, recourt souvent à la palabre pour résoudre les problèmes sociaux. La palabre est un instrument de justice dont se sert un conseil traditionnel pour régler les questions importantes de la société selon le principe de gagnant-gagnant (Lola, 2010). Selon Lola, la palabre constitue un instrument à la fois judiciaire et éducatif. Il note que « dans les sociétés traditionnelles africaines, la palabre a joué un rôle considérable dans la

distribution de la justice, pour régler les conflits sociaux et pour assurer l'initiation des jeunes dans la vie communautaire » (Lola, 2010, p. 20).

Économiquement, selon Mitendo (2015), la province du Kwango est dotée de potentialités naturelles et d'une main-d'œuvre qui peuvent être exploitées pour son développement. Comme principales sources des revenus pour cette population rurale et vivant dans la pauvreté, on peut citer, par exemple, l'enseignement et la santé ainsi que l'agriculture et l'élevage, bien que non industrialisés. Le manque d'entretien des infrastructures routières carrossables existantes et des voies de communication engendre d'énormes difficultés de transport ainsi que l'isolement des villages les plus reculés de grandes agglomérations, et leur corolaire d'exode rural des jeunes vers la capitale nationale et d'autres pays.

Sur le plan éducationnel, l'implantation de l'école, dans sa structure actuelle, daterait du début du XX<sup>e</sup> siècle et connaît une évolution significative au niveau tant de la qualité des études que du nombre d'écoles et de la population scolaire. Comme partout dans le pays, l'envoi des filles à l'école continue à faire face à une résistance parentale et culturelle difficile à surmonter. Entre les années scolaires 1988-1989 et 2010-2011, on a pu observer une augmentation du nombre d'écoles secondaires et du nombre d'élèves. Néanmoins, cette multiplication des établissements scolaires n'a pas vraiment eu d'impact sur la scolarisation des filles.

L'on doit reconnaître qu'au moment de notre collecte des données, la tendance semblait s'inverser dans les deux coordinations sélectionnées, comme le montrent les statistiques (Annexe E). Toutefois, il y a encore du chemin à faire pour combler les écarts entre les filles et les garçons. En effet, l'indice de parité actuel pour l'ensemble de la province est de 0,6 au niveau secondaire (ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et technique, MEPST, 2019).

### *Description des écoles*

D'entrée de jeu, signalons que nous garderons une certaine réserve quant à quelques-unes des caractéristiques des lieux afin d'assurer la confidentialité de nos participants. Nous présentons globalement les sept écoles secondaires catholiques du diocèse de Popokabaka dans lesquelles nous nous sommes rendue pour la collecte des données de notre recherche. Publiques, trois de ces écoles avaient été initialement créées pour les filles, deux pour les garçons et deux autres pour les filles et les garçons. Progressivement, toutes ces écoles sont devenues mixtes. L'une des raisons avancées pour cette mixité serait de permettre aux élèves, filles et garçons,

d'étudier dans l'école la plus proche de leur résidence qui organise les filières d'études de leur choix. Dans le passé, les élèves qui devaient quitter leur village pour aller étudier dans un autre très éloigné étaient obligés d'être à l'internat. Au fil des ans, le coût de l'internat est devenu trop élevé, beaucoup de parents n'étant plus en mesure de le payer pour leurs enfants. Au moment de notre collecte de données, trois des écoles que nous avons visitées organisaient encore l'internat pour un petit nombre d'élèves qui prenaient un, deux ou trois repas par jour, selon les ressources financières de leurs parents. La majorité des élèves vivaient dans leur famille ou dans une famille d'hébergement. Un faible nombre d'élèves suivaient un régime intermédiaire entre l'externat et l'internat : le semi-internat. Dans ce dernier cas, l'école offre le logement moyennant un prix abordable, mais les élèves doivent se procurer eux-mêmes leur nourriture.

Toutes ces écoles existent depuis plus de 40 ans, et les plus anciennes avaient plus de 60 ans d'existence au moment de notre collecte de données. À l'exception d'une seule, les autres (plus anciennes) ont été implantées au centre de leur paroisse. Un constat qui doit être signalé est que les écoles pour filles qui sont par la suite devenues mixtes accueillent maintenant plus de garçons, alors que les écoles pour garçons qui sont devenues mixtes comptent très peu de filles. Ce constat pourrait aussi constituer un facteur de faible représentation des filles dans les écoles, car près de 50 % des places occupées autrefois par les filles sont cédés aux garçons.

Du point de vue structurel, dans toutes les écoles, nous retrouvons le personnel de direction, le personnel enseignant et les ouvriers (cuisiniers, jardinier, surveillant de jour et surveillant de nuit). Selon de la grandeur de l'école, l'effectif du personnel de direction varie entre deux et cinq personnes, dont la direction principale (préfet des études), la direction adjointe (directrice ou directeur des études), la directrice ou le directeur de l'internat et la directrice ou le directeur de discipline. Dans le cadre de notre recherche, nous avons ciblé les deux premières.

En ce qui a trait au personnel enseignant, son effectif varie de 20 à 45 selon le nombre d'options organisées et le nombre de classes. Il y avait un nombre considérable de femmes dans les écoles gérées par les religieuses, mais inférieur à celui des hommes. La moyenne d'âge pour les femmes était de 35 ans, tandis qu'elle était de 45 ans pour les hommes. L'implantation de quelques instituts supérieurs pédagogiques dans le diocèse permet à certaines écoles d'engager un bon nombre d'enseignants qualifiés du niveau du graduat, équivalent du niveau collégial, afin de remédier à la sous-qualification scientifique et pédagogique. Toutefois, la quantité n'allant pas toujours avec la qualité, il s'avère nécessaire de planifier, au niveau du diocèse, une

pastorale scolaire pour le développement professionnel des directions d'école et des enseignants (N'Sindu Kumbana *et al.*, 2015). Sur le plan financier, dans la majorité de ces écoles, en moyenne, 40 % des enseignants étaient totalement payés par les parents et gagnaient moins que leurs collègues payés par l'État, bien qu'ayant la même qualification ou la même charge horaire dans les mêmes écoles.

Quant au nombre d'élèves, les grandes écoles en comptaient plus de 400 et les petites, moins de 200. Leur âge variait, tant pour les filles que pour les garçons, de 12 à 21 ans. Dans la plupart des écoles visitées, le gouvernement des élèves est assez bien organisé et fonctionnel.

Signalons enfin qu'aucune école avait un projet éducatif propre à elle. Toutefois, quelques-unes d'entre elles avaient établi des attentes élevées pour les élèves (Collerette *et al.*, 2013; Marzano *et al.*, 2016). Pour passer à la classe supérieure, l'élève devait obtenir au moins 55 % des points au total et réussir dans les branches principales ou les cours d'option. Le registre de présences indiquait un nombre très réduit d'absences, tant chez les filles que chez les garçons.

Du point de vue de l'organisation pédagogique, nous pouvons signaler l'existence de la cellule de base, mais pas ou peu efficacement fonctionnelle. Une direction et une direction adjointe ont affirmé que dans le cadre de l'encadrement pédagogique, elles ont recours au SERNAFOR (Service national de formation continue des enseignants).

Toutes les écoles ont un comité de parents et un conseil de gestion.

Présentons maintenant le profil des participants en commençant par le mode de recrutement.

### **4.3.3. Recrutement des participants**

Décrire le mode de recrutement consiste à expliquer, de manière claire, comment nous sommes entrée en contact avec les participants et quels ont été les critères de sélection.

#### **4.3.3.1. Processus de recrutement**

Fortin (2010) précise qu'il y a plusieurs techniques d'échantillonnage parmi lesquelles un chercheur choisit celles qui lui permettront de répondre aux objectifs de son étude et de faire face aux contraintes qui peuvent intervenir dans le choix des acteurs impliqués dans la recherche. En cohérence avec l'approche qualitative choisie, nous avons intentionnellement approché des acteurs de l'éducation du milieu scolaire ayant des interactions directes, régulières

ou non, avec les directions d'école et les élèves (Savoie-Zajc, 2011; Pires, 1997), en fonction des critères et des objectifs de la recherche (Creswell, 2013).

En quelque sorte, nous avons constitué un « échantillon théorique » qui nécessite que nous définissions clairement les critères servant à sélectionner les participants à l'étude afin d'atteindre la représentativité théorique souhaitée (Roy, 2010). C'est-à-dire que nous devons choisir notre échantillon de telle sorte qu'il représente fidèlement la population visée et reflète bien le phénomène à l'étude. Dans le cadre de notre recherche, la représentativité des participants n'est pas statistique, mais plutôt sociologique (Morrissette, 2010). C'est l'adéquation du choix des participants avec les objectifs de la recherche qui détermine la valeur de cette dernière, et non le nombre de participants. En effet, pour mieux comprendre les représentations sociales de la compétence des directions d'école pour promouvoir la scolarisation des filles en milieu rural défavorisé, il est nécessaire de faire parler les personnes qui interagissent avec les filles et les directions d'école, ou qui les observent et comprennent les situations vécues par les unes et les autres.

#### 4.3.3.2. Critères de sélection

Nous avons sollicité la participation de plusieurs participants formant huit catégories d'acteurs de l'éducation :

1) des *inspecteurs* de l'enseignement secondaire chargés du contrôle, de l'accompagnement et de l'évaluation des directions d'école (République démocratique du Congo, 2014); ces derniers devaient avoir au moins cinq années de pratique;

2) des *coordinateurs diocésains* en tant que gestionnaires directs des écoles catholiques au niveau local, chargés de communiquer aux écoles les visions ainsi que les attentes de l'État et de l'Église catholique sur l'éducation de la jeunesse (Kabongo, 2003), et de nommer les directions d'école selon les normes de ces deux institutions. Nous associons à cette catégorie une *religieuse* chargée des écoles dirigées par les membres de sa congrégation. Étant donné que les gens qui sont nommés coordinateurs ont souvent une assez longue expérience de travail dans l'enseignement comme enseignants ou directions d'école, le nombre d'années de pratique n'a pas constitué un critère de recrutement pour les coordinateurs;

3) des *conseillers de l'enseignement secondaire* des coordinations catholiques travaillant comme des inspecteurs catholiques, et un *conseiller d'orientation* scolaire et professionnelle qui travaille en milieu urbain, mais ayant une expérience d'enseignement et d'intervention en milieu rural. Ces derniers devaient avoir au moins deux années de pratique;

4 et 5) des *directions principales* et *adjointes* d'école en tant qu'acteurs centraux de notre recherche. Elles devaient avoir au moins trois ans d'expérience dans leur fonction au moment de la recherche. En effet, ce temps nous apparaît suffisant pour qu'une direction d'école ou qu'un enseignant puisse acquérir une expérience lui permettant de répondre à nos questions de recherche quant à la compétence des directions d'école;

6) des *enseignants* en tant que proches collaborateurs des directions d'école; ils devaient avoir une charge horaire d'au moins 15 heures de cours par semaine, leur permettant des interactions et une présence régulière auprès des élèves, particulièrement des filles. De plus, IsaBelle (2017) recommande que les enseignants participent aux recherches portant sur les compétences des directions d'école;

7) des *parents* membres du comité de parents d'élèves de chaque école en tant que représentants et porte-parole de tous les parents d'élèves auprès de la direction d'école. Le mandat des membres du comité de parents n'étant que d'une année renouvelable, nous n'avons pas posé de conditions de participation. Néanmoins, nous avons vivement souhaité la présence de femmes. Rappelons que les parents d'élèves, en général, sont des partenaires incontournables de l'école, notamment en ce qui concerne le financement de cette dernière. La sous-représentation des femmes dans ces structures nous a menée à interviewer deux femmes, une directrice d'école maternelle et une cultivatrice. Elles ont été contactées informellement par une religieuse de l'endroit, selon les critères que nous lui avons présentés. Nous avons aussi recouru à un échantillon occasionnel constitué d'un groupe de mamans que nous accompagnions dans le cadre de la lutte contre les inégalités sociales et de l'autonomisation des femmes. Nous avons profité d'une rencontre informelle avec elles dans le cadre de nos activités antérieures pour recueillir des données sur notre sujet de recherche;

8) des *élèves*, qui sont la raison d'être d'une école et qui subissent les conséquences des modes de gestion des directions d'école. Ces derniers devaient avoir fréquenté une école catholique pendant au moins deux ans. Nous avons choisi d'interroger des garçons, parce que la littérature indique qu'ils sont favorisés face aux filles en ce qui concerne l'école, et nous avons voulu connaître leur attitude par rapport à cette mentalité sociale.

Il est à noter aussi que la pertinence d'interroger les deux dernières catégories relève du fait que, selon Lange (2006), ils sont souvent tenus à l'écart des tables de réflexion sur les problèmes de l'éducation, alors que les représentations familiales sont primordiales pour la demande de cette dernière.

La participation à la recherche était librement consentie et éclairée (Crète, 2010) et l'anonymat était assuré. À propos de l'anonymat, nous avons attribué des noms fictifs aux participants selon leur catégorie professionnelle. Plus particulièrement, nous avons attribué des noms commençant avec la lettre I aux inspecteurs, les lettres Ch aux coordinateurs, la lettre C aux conseillers, la lettre D aux directions d'école, la lettre E aux enseignants, les lettres EL aux membres des groupes d'élèves fusionnés en un seul et la lettre P aux parents interrogés individuellement. Les participants interviewés en groupes sont nommés « groupe d'enseignants », « comité de parents 1, 2, 3, 4 » et « groupe de maman ».

Par ailleurs, nous considérons que ces acteurs de l'éducation sont des êtres pensants qui donnent sens aux situations vécues et aux objets de leurs représentations sociales à travers leurs discours. Étant donné qu'ils interagissent les uns avec les autres dans des situations différentes sur les thèmes relatifs à notre sujet de recherche, en l'occurrence l'école, les directions d'école, la compétence des directions d'école et la scolarisation des filles, nous supposons qu'ils partagent leurs représentations sociales de ces objets. En effet, les représentations sociales « circulent dans les discours d'acteurs, sont portées par les mots, véhiculées dans les messages et les images médiatiques, cristallisées dans les conduites et les agencements matériels et spatiaux » (Jodelet, 1989, p. 320). De cette manière, ils construisent une connaissance partagée à propos d'un phénomène ou d'un objet social, tel que la scolarisation des filles ou la compétence des directions d'école pour favoriser la scolarisation des filles. Une connaissance qui guide les pratiques des acteurs et qui contribue à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. En effet, selon Anadon (2002),

*la construction d'un objet n'est possible qu'à l'intérieur d'un cadre social donné, constitué par l'héritage social commun. C'est pourquoi il n'y a de réel que construit par des sujets, s'appuyant sur des systèmes de valeurs, et impliqués dans un contexte social et idéologique (p. 228).*

Nous pouvons alors comprendre que les représentations sociales que construisent ces acteurs de l'éducation déterminent un ensemble de comportements imprégnés des valeurs qu'ils souhaitent être adoptées au sein de leur école afin que les filles soient aidées à ramer contre le courant social dans leur parcours scolaire.

Le tableau ci-dessous présente le nombre et les caractéristiques sociodémographiques et professionnelles des participants dont les données ont fait objet d'analyse. Il indique que nous avons mené 29 entretiens, dont 22 individuels et 7 entretiens de groupe, regroupant au total 62 personnes. Signalons que la quasi-majorité de nos participants, soit 81, proviennent du milieu décrit ci-dessus, 2 proviennent d'un milieu présentant de grandes similarités avec le

milieu décrit, et un provient du milieu urbain (Kinshasa); soit un total de 84 participants. Des 22 entretiens individuels, 5 ont été menés avec des femmes, dont 4 religieuses (2 directions d'école et 2 coordinatrices), et une mère de famille (directrice d'école maternelle). Parmi les hommes se trouvent trois prêtres, dont deux coordinateurs et une direction adjointe; ce qui donne un total sept consacrés (trois prêtres et quatre religieuses). Dans trois comités de parents, notons la présence d'une femme, alors que le quatrième n'en compte pas. L'un des deux groupes d'élèves compte autant de filles que de garçons et l'autre comprend plus de filles que de garçons. Bref, sur un total de 84 acteurs de l'éducation participant à cette étude, 43 (50,5 %) sont des femmes/filles et 42 (49,4 %), des hommes/garçons.

En ce qui concerne l'âge, hormis les élèves, 39 % des participants ont 55 ans et plus. Dix (11,9 %) participants se trouvent dans la tranche d'âge des 35-44 ans et 11 (12,9 %) ont entre 45 et 54 ans. Quatre (4,7 %) participants se trouvent dans la tranche d'âge des 25-34 ans.

En ce qui a trait au statut professionnel, notre échantillon est constitué de 2 inspecteurs, 4 coordinateurs, 2 conseillers (un conseiller d'enseignement et un conseiller d'orientation), 8 directions d'école, 18 enseignants, un comptable, un agent de la sous-division, 22 cultivateurs et 26 élèves.

L'ancienneté dans l'enseignement renvoie au nombre d'années d'expérience de travail dans le système d'éducation comme enseignant. Des inspecteurs aux enseignants, à l'exception d'un enseignant et d'une direction adjointe qui ont respectivement 4 ans et 3 ans d'ancienneté, tous ont une expérience d'enseignement allant de 11 à 45 ans. Deux enseignants avaient déjà exercé la fonction de direction d'école et avaient été démissionnés pour divers motifs, tels que la maladie. Les inspecteurs et les coordinateurs sont tous passés par la direction d'école pendant au moins deux ans dans leur parcours professionnel.

La quasi-totalité des membres des comités de parents avaient travaillé pendant au moins deux ans ou travaillaient depuis au moins deux ans dans l'enseignement au moment de l'enquête. Quant aux sept directions d'école, trois sont des religieux et quatre, des pères de familles dont tous les enfants (filles et garçons) ont suivi, à l'âge scolaire, un parcours scolaire normal. Leur ancienneté varie de 3 ans à plus de 20 ans. Une direction d'école avait d'abord exercé cette fonction au niveau primaire avant d'être nommée au niveau secondaire. Pour deux religieux, la direction scolaire est leur première fonction dans le système éducatif, après leur formation religieuse. Notons que selon la législation scolaire nationale, pour être promu au poste de direction d'école, il faut obligatoirement avoir prouvé ses compétences en enseignement.

En ce qui a trait à la scolarité des participants, à l'exception d'un enseignant, de six membres des comités de parents, des membres du groupe de mamans et des élèves, tous les participants ont un niveau d'études postsecondaire, ils sont donc des « qualifiés » selon le langage du système d'éducation congolais. Plus particulièrement, une direction d'école a un diplôme de maîtrise, deux ont un diplôme de licence et quatre ont un diplôme de graduat des instituts supérieurs, pédagogiques ou non. Tous les participants sont passés par des écoles catholiques dans leur parcours scolaire au primaire ou au secondaire.

**Tableau 4.1. Caractéristiques générales des participants**

N°	Pseudonyme	Sexe	Âge	Profession	SM	NE	Anc.Ens.	Anc.Pr
01	Ignace	M	55 <sup>+</sup>	Inspecteur	Ma	G <sub>3</sub>	36	17
02	Innocent	M	55 <sup>+</sup>	Inspecteur	Ma	G <sub>3</sub>	32	12
03	Charles	M	55 <sup>+</sup>	Coordinateur	CC	G <sub>3</sub>	13	7
04	Christophe	M	35-44	Coordinateur	CC	L <sub>2</sub>	16	2
05	Charlène	F	45-54	Coordinatrice	CC	G <sub>3</sub>	20	3
06	Charlotte	F	45-54	Coordinatrice	CC	L <sub>2</sub>	19	3
07	César	M	55 <sup>+</sup>	Conseiller	Ma	G <sub>3</sub>	36	
08	Constant	M	55 <sup>+</sup>	Conseiller	Ma	L <sub>2</sub>	32	27
09	Denise	F	45-54	DE	CC	L <sub>2</sub>	18	8
10	Delphine	F	35-44	DE	CC	G <sub>3</sub>	12	12
11	Denis	M	35-44	DE	Ma	G <sub>3</sub>	14	6
12	Delors	M	55 <sup>+</sup>	DE	Ma	G <sub>3</sub>	45	
13	Delphin	M	55 <sup>+</sup>	DE	Ma	L <sub>2</sub>	38	9
14	Daniel	M	35-44	DA	CC	MA	3	3
15	Damien	M	35-44	DA	Ma	G <sub>3</sub>	23	7
16	Eduard	M	35-44	Enseignant	Ma	G <sub>3</sub>	10	
17	Émile	M	55 <sup>+</sup>	Enseignant	Ma	G <sub>3</sub>	40	22 DE
18	Étienne	M	45-54	Enseignant	Ma	A <sub>1</sub>	15	
19	Emmanuel	M	55 <sup>+</sup>	Enseignant	Ma	G <sub>3</sub>	30	
20	Éric	M	35-44	Enseignant	Ma	G <sub>3</sub>	11	
21	Eugène	M	25-34	Enseignant	Ma	G <sub>3</sub>	4	
22	Groupe d'enseignants	M <sub>3</sub>	45-54	Enseignants	Ma	G <sub>3</sub>	20, 28	
23	Coupe de parents 1	M <sub>2</sub> F <sub>1</sub>	35-55 <sup>+</sup>	Ens/Co	Ma	G <sub>3</sub>	--	
24	Comité de parents2	M <sub>3</sub> F <sub>a</sub>	45-55 <sup>+</sup>	E-V-R	Ma	A <sub>2</sub> D <sub>6</sub>	--	
25	Comité de parents3	M <sub>4</sub> F <sub>1</sub>	25-55 <sup>+</sup>	Enseignants	Ma	G <sub>3</sub> D <sub>6</sub>	3 <sup>+</sup>	
26	Comité de parents4	M <sub>2</sub> F <sub>0</sub>	35-54	Ens/ASD	Ma	A <sub>2</sub> D <sub>6</sub>	5 <sup>+</sup>	
27	Groupe de mamans	F <sub>20</sub>	55 <sup>+</sup>	Cultivatrice	Ma	EAP/D <sub>6</sub>	--	
28	Pétronille	F	55 <sup>+</sup>	DEM	Ma	G <sub>3</sub>	35	12
29	Groupe d'élèves	F <sub>15</sub> M <sub>11</sub>	13-20	E <sub>4-6</sub>	Ma		--	

**Légende :** F : femme/fille; M : homme/garçon; Ma = marié; CC = célibataire consacré; DE = direction principale (chef d'établissement); DA = direction adjointe; Ens/Co = enseignants et comptable; EVR = enseignant-vétérinaire-retraité; Ens/ASD = enseignant-agent de la sous-division; DEM = directrice de l'école maternelle; E<sub>4-6</sub> = élèves de 4<sup>e</sup> à 6<sup>e</sup>; G<sub>3</sub> = gradué; L<sub>2</sub> = licencié; MA = Master of Arts; A<sub>2</sub> = diplôme d'études secondaires en sciences techniques; D<sub>6</sub> = diplôme d'études secondaires; EAP = école d'apprentissage pédagogique; M<sub>n</sub>F<sub>m</sub> = un groupe de n hommes et m femmes (F<sub>a</sub> = femme absente).

Après avoir décrit le milieu de recherche, les écoles, les participants et le processus de recrutement, nous présentons, dans la section suivante, les instruments dont nous nous sommes servis pour la collecte des données ainsi que son déroulement.

#### **4.3.4. Instruments et déroulement de la collecte des données**

Différentes techniques informatives, telles que les entretiens, le questionnaire, l'observation, l'analyse des documents et les techniques associatives peuvent être utilisées pour recueillir les représentations sociales (Abric, 1994b; Moliner, Rateau et Cohen-Scali, 2002). Dans le cadre de cette étude, nous avons pris en compte la nature discursive qui découle de nos postures ontologique, épistémologique et méthodologique, et qui est aussi celle des représentations sociales. Ainsi, nous avons choisi d'utiliser les instruments ci-après.

##### **4.3.4.1. Des entretiens individuels semi-structurés**

Selon Moliner, Rateau et Cohen-Scali (2002), l'entretien (ou l'entrevue) est une technique « souvent utilisée pour collecter les discours exprimant les opinions, les croyances, les idées et les attitudes concernant les divers objets sociaux. Il permet l'accès in vivo des représentations de la population au moment de l'étude par la collecte d'informations personnalisées » (p. 55).

Dans le même ordre d'idées, Van der Maren (1996) mentionne que l'entrevue permet de recueillir « [...] les jugements [...] les représentations des individus à partir de leur cadre de référence et par rapport à des situations actuelles » (p. 312). Badin (1977) parle d'« entretien en profondeur » qu'il considère comme « une conversation au cours de laquelle le chercheur encourage l'informant à relater dans ses propres termes les expériences et les attitudes reliées au problème de recherche » (p. 46). Savoie-Zajc (2010) décrit l'entrevue comme un échange verbal « entre des personnes qui s'[y] engagent volontairement [...] afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence » (p. 339). Selon Poupart (1997), l'entrevue permet d'explorer la perspective des acteurs, et par conséquent, de comprendre les conduites sociales. De plus, elle ouvrirait la porte à une compréhension et une connaissance de l'intérieur des dilemmes et des enjeux auxquels les acteurs sociaux font face par rapport à un phénomène complexe précis. À cet égard, l'entretien paraît donc être l'instrument le mieux indiqué dans le cadre de notre étude où nous cherchons à comprendre le sens que les individus donnent à la

scolarisation des filles et à la compétence des directions d'école pour promouvoir cette scolarisation (Savoie-Zajc, 2010).

Selon le degré de contrôle du chercheur et le nombre de personnes impliquées dans un échange, l'entretien peut être, d'une part, libre, semi-dirigé ou dirigé (Savoie-Zajc, 2010; Van der Maren, 1996), et d'autre part, individuel (dans un échange bilatéral entre le chercheur et un interviewé) ou de groupe (si plusieurs personnes sont interviewées à la fois). Il est libre si l'information recherchée est personnelle et intime et si le style se rapproche plus de la conversation (Van der Maren, 1996). Mais si l'information recherchée se rapproche plus des opinions publiques, l'entretien peut prendre la forme d'un questionnaire et devenir structuré ou dirigé (Van der Maren, 1996).

Dans le cadre de la présente recherche, nous avons choisi des entretiens semi-dirigés. À ce propos, Savoie-Zajc (2010) écrit :

*[L]’entrevue semi-dirigée consiste en une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l’échange dans le but d’aborder, sur un mode qui ressemble à celui d’une conversation, les thèmes généraux qu’il souhaite explorer avec le participant à la recherche. Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l’étude sera construite conjointement avec l’interviewé (p. 340).*

Nous avons donc combiné conversation et questionnaire. La première réfère à des moments de relance ou de retour aux thèmes de recherche en cas de déviation discursive de la part de l'interlocuteur, et à des demandes d'explications ou de clarifications d'un concept ou d'une idée aux participants quand le besoin se fait sentir (Demazière et Dubar, 2004; Van der Maren, 1996). Le deuxième a constitué notre guide d'entrevue (van der Maren, 1996), mais l'ordre des questions n'a pas été suivi de façon scrupuleuse. En effet, nous pouvions entamer une question inscrite plus loin dans le guide dès que l'interviewé en faisait mention dans son discours. Cette façon de procéder permet d'éviter que l'interviewé ait l'impression d'être soumis à un questionnaire d'examen et, ainsi, de maintenir sa motivation à nous livrer l'information dont nous avons besoin. De plus, suivant les propos de Savoie-Zajc (2010), les entretiens ne consistent pas seulement en une série de questions-réponses, mais également en des moments où les interviewés partagent leur savoir, poussent leur curiosité d'apprendre en posant des questions et expriment leur désir de recevoir les résultats de la recherche. Cela était dû à la relation de confiance que nous établissions avec chacun d'eux (Van der Maren, 1996).

#### 4.3.4.2. Des entretiens de groupe semi-structurés

Selon Baribeau (2009), il existe deux façons de concevoir un groupe en vue d'un entretien de groupe. Dans un premier temps, le groupe peut être considéré comme étant au service d'une personne, non pas une entité mais une addition de plusieurs individus réunis pour discuter d'un sujet commun pour lequel on recherche des perspectives contrastées. Dans ce cas, le rôle de l'animateur du groupe est de faire émerger les contrastes et de les documenter. Vu sous cet angle, le groupe est donc un lieu d'émergence et d'expression d'une expérience personnelle. Dans un deuxième temps, le groupe est considéré comme une entité et les personnes qui en font partie se connaissent et travaillent ensemble pour trouver une solution à un problème et pour enrichir leur compréhension mutuelle afin de provoquer un changement. Dans cette optique, les échanges servent à construire une représentation sociale commune. Ce que Van der Maren (1996) soutient en notant que « les entrevues de groupe constituent une variante fort intéressante », plus particulièrement « lorsqu'on souhaite contrôler par le groupe les représentations sociales qu'on a inférées à partir des entrevues individuelles » (p. 314). C'est l'une des raisons qui nous ont incitée à rencontrer certains de nos participants (enseignants, élèves, comités de parents et mamans) en groupe. De plus, les difficultés liées précisément à notre voyage nous ont contrainte à recourir à cet instrument avec les membres des comités de parents et les élèves afin de faire l'économie du temps (Baribeau, 2009; Geoffrion, 2010) et de réduire la quantité de données brutes en réduisant le nombre d'entretiens.

En somme, nous avons utilisé l'entretien semi-structuré, individuel et de groupe, pour donner la parole aux acteurs de l'éducation (Anadón, 2006) et leur permettre ainsi de s'exprimer librement sur leurs expériences par rapport à la scolarisation des filles, à la direction d'école ainsi qu'à la compétence de la direction d'école. Cet exercice nous a donné la possibilité de saisir le sens que ces thèmes revêtent (Savoie-Zajc, 2010) en milieu rural défavorisé en République démocratique du Congo. De cette manière se révèle « la trame culturelle des individus en présence » (Savoie-Zajc, 2010, p. 241), qui est le soubassement des représentations sociales (Moscovici, 1961; Jodelet, 1989; Abric, 1994). En plus de l'explication, de la compréhension et de l'apprentissage des choses qui se sont réalisées lors de ces échanges, nous avons pu lancer une réflexion et « stimuler des prises de conscience et des transformations de la part [de nos] interlocuteurs » (Savoie-Zajc, 2010, p. 343).

#### 4.3.4.3. Les techniques associatives libres

Nous avons également eu recours aux *techniques associatives libres* (Moliner *et al.*, 2002) pour objectiver les données et pallier certaines limites inhérentes à la conduite d'une entrevue, telles qu'une communication difficile pouvant empêcher le participant et le chercheur de s'engager dans un dialogue véritable (Savoie-Zajc, 2010), ou la difficulté de la part de l'interviewé de faire un discours assez long. En réalité, les techniques associatives consistent en une production verbale à partir d'un stimulus qui peut être soit un mot, soit une image ou encore un ensemble d'informations. Il s'agit de présenter au participant un mot, une courte phrase ou une expression, puis de lui demander d'y associer d'autres mots suivant des contraintes (nombre ou nature de mots) qui peuvent être imposées par le chercheur. Le bien-fondé de cette technique est qu'elle conduit à l'homogénéisation des représentations, facilitant par le fait même l'analyse des données.

#### 4.3.4.4. Le guide d'entretien

Le guide d'entretien comprend trois sections. La première section est un questionnaire d'identification servant à recueillir les variables sociodémographiques (le sexe, l'âge, le statut matrimonial) et socioprofessionnelles (niveau d'études, expérience antérieure ou ancienneté dans l'enseignement et dans la fonction actuelle) des participants. La deuxième porte sur les représentations sociales des participants à propos de la scolarisation des filles. Selon Moliner (2002), les représentations sociales d'un objet sont influencées par la valeur et l'importance sociale de cet objet. Ainsi, par exemple, nous avons posé des questions telles que « *Que pensez-vous de la scolarisation des filles dans le pays en général, et en milieu rural en particulier?* »; « *Accorde-t-on une importance à la scolarisation des filles dans votre école? Montrez-le par trois faits concrets.* ». Quant à la troisième section, elle vise aussi à recueillir les représentations sociales quant aux indicateurs de la compétence de la direction d'école pour la promotion de la scolarisation des filles dans les écoles catholiques en milieu rural défavorisé en République démocratique du Congo. Pour ce faire, nous avons formulé plusieurs questions : « *Comment définissez-vous (caractérisiez-vous) une direction d'école secondaire idéale pour la promotion de la scolarisation des filles?* » Ensuite, nous avons posé la question-clé « *Quelle compétence (connaissances, habiletés, attitudes) une direction d'école secondaire doit-elle développer pour favoriser la scolarisation des filles en milieu rural?* » Nous avons demandé aux participants de nous dire ce qu'ils pensaient que la direction d'école devrait faire, comment elle devrait diriger son école pour que plus de filles s'y inscrivent, persévèrent et réussissent leur cycle secondaire.

Notons que toutes ces questions étaient explicitées ou reformulées pendant les entrevues, soit en demandant aux participants de nous parler d'une direction d'école qui peut aider les filles à bien avancer pendant leur parcours scolaire.

En ce qui a trait aux associations libres, nous demandions aux participants d'associer des mots, des expressions ou des phrases (ou de dire tout ce qui leur venait à l'esprit) en lien avec les expressions suivantes : *scolarisation des filles*, *école inclusive*, *direction d'école* et *compétences des directions d'école catholique pour favoriser la scolarisation des filles*. Il est important de préciser qu'avec nos participants, nous avons utilisé le terme « compétences » et non pas le terme « indicateur de la compétence » afin de faciliter la compréhension des participants quant à nos questions. Même si cet exercice semblait être une répétition pour certains participants, il a permis d'élargir la production des données ou des éléments des représentations sociales partagées par les groupes.

En résumé, nous avons utilisé le même guide d'entretien pour toutes les catégories de participants, tout en reformulant les questions de la troisième section pour les directions d'école. Pour les parents ayant de la difficulté à comprendre ou à parler la langue française, nous avons traduit les questions dans la langue du milieu, que nous connaissons bien nous-mêmes. Notons par ailleurs que toutes les données recueillies à l'aide des questions de notre guide d'entretien n'ont pas été utilisées pour le présent travail. Le tableau 4.2 précise les questions que nous avons sélectionnées pour atteindre nos objectifs et répondre à nos questions de recherche.

**Tableau 4.2. Questions d'entretien sélectionnées pour répondre à nos questions de recherche**

<b>Objectif de recherche</b>	<b>Question de recherche</b>	<b>Question du guide d'entretien</b>
1) Identifier les représentations sociales des acteurs de l'éducation quant à la scolarisation des filles en milieu rural défavorisé en République démocratique du Congo	1) Quelles représentations sociales les acteurs de l'éducation ont-ils quant à la scolarisation des filles en milieu rural défavorisé en République démocratique du Congo?	<p>Que pensez-vous de la scolarisation des filles dans le pays en général, et en milieu rural en particulier? Est-elle importante? Pourquoi?</p> <p>Accordez-vous de l'importance aux filles dans vos domaines d'intervention? Pourquoi? Montrez-le par trois faits concrets.</p> <p>Associations libres</p> <p>Écrivez sur une feuille de papier ou dictez-moi tous les mots qui vous viennent à l'esprit quand vous entendez parler de la scolarisation des filles.</p>

<p>2) Identifier les représentations sociales des acteurs de l'éducation quant aux indicateurs de la compétence qui favoriseraient, chez les directions d'école secondaire catholique, la promotion de la scolarisation des filles en milieu rural défavorisé en République démocratique du Congo</p>	<p>2) Quelles représentations sociales les acteurs de l'éducation ont-ils quant aux indicateurs de la compétence qui favoriseraient, chez les directions d'école secondaire catholique, la promotion de la scolarisation des filles en milieu rural défavorisé en République démocratique du Congo?</p>	<p>Nommez cinq compétences (connaissances, habiletés et attitudes) que vous (direction d'école) mettez en place pour promouvoir la scolarisation des filles.</p> <p>Nommez cinq compétences que la direction d'école devrait mettre en place pour promouvoir la scolarisation des filles.</p> <p>Associations libres</p> <p>Écrivez sur une feuille de papier ou dictez-moi tous les mots qui vous viennent à l'esprit quand vous entendez parler de la :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- direction d'école;</li> <li>- compétence d'une direction d'école pour promouvoir la scolarisation des filles.</li> </ul>
---	---	---

#### 4.3.4.5. Déroulement des entretiens

Les entretiens se sont déroulés entre les mois d'octobre et de décembre 2018, et leur durée variait généralement entre 30 et 90 minutes. En outre, les objectifs de la recherche ont été expliqués lors de la prise de contact pour solliciter la participation, si bien que certains participants voulaient prendre connaissance de notre guide d'entretien avant l'entretien proprement dit. D'ailleurs, les coordinateurs 2 et 3 avaient réuni leurs conseillers du secondaire pour réfléchir sur la question. Ce travail fait en amont leur a servi de support pour l'entretien individuel. En d'autres termes, ils ont enrichi et approfondi leurs réponses grâce à nos questions de relance leur demandant de justifier, d'expliquer ou de clarifier un mot ou une idée (Demazière et Dubar, 2004). Quoiqu'il en soit, nous avons recontacté deux d'entre eux par téléphone pour avoir des éclaircissements au sujet de leurs réponses. Deux participants, un enseignant et une direction d'école, ont répondu par écrit. Leurs documents ont été saisis et annexés. Bien que nous ayons pris en compte leurs réponses, nous savons que des éléments de réponse pourraient provenir de documents écrits, comme des journaux. Nous avons arrêté la collecte de données quand nous avons atteint un certain niveau de saturation dans les données,

c'est-à-dire, une répétition d'informations sur notre objet de recherche chez les participants de la recherche (Deslauriers, 1991).

#### 4.3.4.6. Des documents

Savoie-Zajc (2011) souligne que l'analyse des documents constitue « un matériau riche de sens pour qui prend le temps de les étudier et se donne les moyens de les décoder » (p. 136). Voilà pourquoi, dans le cadre de cette recherche, l'analyse de certains documents nous a permis de comprendre davantage le contexte pratique des parcours scolaires des élèves ainsi que les données recueillies lors des entretiens. Dans certaines écoles que nous avons visitées, les directions d'école nous ont permis de consulter des documents administratifs tels que : le *Registre matricule des élèves* pour en apprendre sur le taux d'inscription de filles au début de l'année, l'âge d'entrée, l'année et les raisons de sortie, et mieux saisir le contexte; le *Registre de présence des élèves* pour nous rendre compte du niveau d'absentéisme des filles; et les *Palmarès des résultats scolaires* des élèves ainsi que des *rapports de fin d'année* scolaire. Les données recueillies dans ces documents ont servi à la description générale des sept écoles qui nous ont accueillies.

Nous aurions voulu prendre connaissance du *projet éducatif* de chaque école pour savoir, par exemple, si des objectifs précis y étaient définis par rapport aux filles et quels domaines ou aspects de la vie scolaire y étaient les plus visés. Seule la coordination 3 nous a soumis son projet éducatif. Nous pouvons lire dans ce projet éducatif la vision suivante : « évangéliser à travers une éducation de qualité sans distinction de race, de tribu ou de sexe en tenant compte de la protection de l'enfant et des personnes vulnérables » (p. 2). Fidèle à la mission évangélisatrice de l'Église catholique, le projet éducatif de la coordination 3 prend en compte certains des principaux éléments caractérisant le système d'éducation congolais, tels que la faible qualité de l'éducation, les inégalités scolaires, la violence en milieu scolaire et la discrimination des personnes vulnérables. Pour réaliser sa mission, elle s'engage à former les enseignants, à défendre les droits et la dignité de toute personne, à contrôler le travail dans les écoles, à renforcer les capacités des responsables et à orienter les apprentissages des élèves vers leur propre épanouissement et le développement communautaire et national. Toutefois, le projet ne fait pas mention des indicateurs des résultats escomptés ni de la manière dont la vision sera pratiquement opérationnalisée.

#### 4.3.4.7. Le journal de bord

Le journal de bord constitue un important moyen pour un chercheur qualitatif de noter ses impressions, sentiments et découvertes pendant ses séjours dans les milieux de collecte des données (Savoie-Zajc, 2011). Dans le cadre de notre recherche, ce journal constituait une aide sur le terrain, en ce sens que nous y avons noté des questions suscitées par un ou des participants pour utiliser ces réponses ou ces précisions auprès des autres participants. Il n'a pas servi de source des données pour l'analyse.

Ayant décrit nos outils de collecte des données, nous expliquons, dans la section qui suit, comment nous avons procédé pour donner du sens aux données recueillies lors de nos interactions avec les participants, et à quel point ces données ont permis de répondre à nos questions de recherche Savoie-Zajc (2004).

#### 4.3.5. Procédures d'analyse des données

Dans cette étude, nous avons opté pour l'analyse de contenu puisqu'elle semble être la mieux indiquée pour l'étude des représentations sociales (Sabourin, 2011; Neguera, 2006; Moliner, Rateau et Cohen-Scali, 2002; Abric, 1994). En effet, l'analyse de contenu constitue une méthode de codification et de classification des données analysées en diverses catégories d'éléments permettant de connaître les caractéristiques importantes et la signification de ces éléments. Nous avons privilégié l'analyse de contenu mixte selon l'Écuyer (1990), en nous appuyant sur des écrits d'autres auteurs (Paillé et Mucchielli, 2016; 2012; Negura, 2006; Van der Maren;1996), et ce, dans une logique semi-inductive (Savoie-Zajc, 2010). L'analyse mixte combine l'analyse qualitative et l'analyse quantitative des données qualitatives et elle comporte les six étapes suivantes : 1) lectures (deux ou trois) consécutives préliminaires et établissement d'une liste d'énoncés; 2) choix et définition des unités de classification; 3) catégorisation et classification des énoncés par unités de sens; 4) quantification et traitement statique des données; 5) description scientifique; et 6) interprétation. La logique semi-inductive renvoie au fait que certaines catégories proviennent du cadre conceptuel et d'autres émergent des données produites par les participants. L'ordre des étapes proposé par L'Écuyer (1990) peut être interchangeable. En effet, avec l'analyse semi-inductive, la catégorisation peut venir en premier lieu, comme c'est le cas dans le cadre de notre recherche.

Rappelons que, selon Moscovici (1961), le contenu d'une représentation sociale est constitué de trois types d'éléments : les opinions, les attitudes et les stéréotypes. Nous ne nous sommes intéressée qu'aux opinions des acteurs de l'éducation à propos de la compétence des

directions d'école secondaire catholique pour promouvoir la scolarisation des filles. Pour dégager ces opinions, nous avons suivi deux étapes : le repérage des idées significatives et leur catégorisation. Cette dernière consiste à élaborer une grille de catégories, c'est-à-dire des rubriques dans lesquelles nous avons rassemblé sous un titre générique des éléments repérés ayant des caractères communs (Bardin, 1977).

Par ailleurs, Paillé et Mucchielli (2016) indiquent que l'analyse thématique requiert deux choix préalables portant sur la nature du support matériel, le mode d'inscription des thèmes et le type de démarche de thématisation. S'agissant du support matériel, nous avons choisi de nous faire assister par le logiciel QDA Miner 4.1.37. Il s'agit d'un logiciel d'aide à l'analyse des données qualitatives permettant de coder des données textuelles, d'annoter, d'extraire et de réviser des données et des documents codés. Nous avons effectué la thématisation en adoptant une position inductive modérée; c'est-à-dire, tout en nous laissant influencée par le cadre conceptuel pour identifier les thèmes (indicateurs et sous-indicateurs de la compétence, nous avons aussi pris en compte les thèmes qui ont émergé des données (Savoie-Zajc, 2018).

Rappelons que ce travail consiste à

- 1) identifier les représentations sociales des acteurs de l'éducation quant à la scolarisation des filles en milieu rural défavorisé en République démocratique du Congo;
- 2) identifier les représentations sociales des acteurs de l'éducation quant aux indicateurs de la compétence qui favoriseraient, chez les directions d'école secondaire catholique, la promotion de la scolarisation des filles en milieu rural défavorisé en République démocratique du Congo.

En ce qui concerne la scolarisation des filles, l'analyse des données recueillies suit une logique inductive puisqu'elle permet de partir des données brutes pour en construire le sens. Pour ce faire, nous avons commencé par une analyse thématique de contenu (Paillé et Mucchielli, 2012) afin de réduire ou de synthétiser le corpus qui peut être très vaste. Il s'agit de relever d'abord et de synthétiser les thèmes présents dans le corpus. En d'autres termes, la synthèse permet d'exprimer simplement l'essentiel et l'importance de ce qui ressort du verbatim recueilli. À ce stade, notre rôle consiste à catégoriser ou à étiqueter le contenu sous un certain nombre de thèmes qui rendent compte de ce dont les participants parlent ou du corpus analysé. Soulignons que bien que nous ayons mené près de 30 entretiens (individuels et de

groupes), nous avons rapporté le verbatim des participants qui exprimaient mieux le sens du contenu.

Pour constituer les thèmes des représentations sociales de la scolarisation des filles, nous avons utilisé les réponses des participants aux deux premières questions du guide d'entretien : « *Que pensez-vous de la scolarisation des filles dans le pays en général, et en milieu rural en particulier? Est-elle importante? Pourquoi?* » et sur les résultats des associations libres (Voir le tableau 4.2).

En ce qui concerne la constitution de catégories des représentations sociales en rapport avec les indicateurs de la compétence des directions d'école secondaire catholique pour promouvoir la scolarisation des filles en milieu rural, nous avons procédé en cinq étapes.

#### *Première étape : préparation de la grille d'analyse*

La description de la problématique et la récitation des écrits nous ont permis de constater qu'au-delà des différences terminologiques que l'on puisse relever dans tous ces écrits, les indicateurs de la compétence des directions d'école sont redondants dans les divers contextes de recherche et se complètent même si leurs descriptions ou explications et le sens qui leur est accordé divergent. Nous avons regroupé tous ces indicateurs dans les neuf grands domaines d'intervention pour constituer la matrice de départ (Miles, Huberman et Bonniol, 2003) de notre grille d'analyse des données : 1) gérer l'administration et l'organisation; 2) gérer les activités pédagogiques et l'éducatives; 3) gérer les ressources humaines et les relations interpersonnelles; 4) gérer le partenariat ou l'environnement (parents, autres écoles, communauté); 5) gérer élèves; 6) communiquer; 7) gérer dans un cadre d'imputabilité; 8) gérer la diversité (ici nous mettons l'accent sur la diversité sexuelle) ou la promotion de l'inclusion des catégories marginalisées ;et 9) la catholicité.

#### *Deuxième étape : extraction des passages significatifs*

Une fois les verbatim des entretiens individuels et de groupe transcrits, nous avons fait des lectures répétées de tout le matériel pour avoir une idée générale des propos recueillis auprès des acteurs de l'éducation sur la compétence des directions d'école. Ensuite, nous avons inscrit des thèmes en mode inséré (Paillé et Mucchielli, 2016); c'est-à-dire que nous avons surligné les passages (mots, expressions, phrases ou extraits) jugés pertinents et analysables en attribuant une couleur spécifique à chaque thème. Les passages pertinents sont ceux qui contiennent des éléments définitionnels ou constitutifs des indicateurs la compétence des directions d'école. Ils sont analysables en ce sens qu'ils peuvent nous aider à répondre à nos questions de recherche. Ces passages ont été assignés aux indicateurs retenus au départ. Nous avons écarté les

indicateurs de la première liste, dont nous n'avons pas de traces dans les verbatim. À cette étape, nous avons eu une première rencontre avec notre directrice de thèse pour en discuter. Après cette rencontre, nous avons regroupé les indicateurs liés à chacune des trois composantes de la compétence (connaissances, habiletés et attitudes) selon les domaines d'intervention retenus dans le cadre conceptuel (administration, pédagogie, ressources humaines, communication, élèves et partenariat).

#### *Troisième étape : codage*

Les indicateurs retenus et les verbatim ont été intégrés dans le logiciel d'analyse des données QDA Miner. Puis nous avons effectué un premier codage : relier des passages des discours des participants aux indicateurs de la compétence correspondants. De nouveaux indicateurs (codes) ont émergé, ciblant précisément les filles. Le premier codage a été soumis à l'approbation de notre directrice de thèse. Ses commentaires portaient sur la longueur des codes et leur nombre, qu'il fallait réduire. Nous avons discuté de la pertinence des passages codés avec les indicateurs. En effet, il fallait revoir le regroupement de certains codes par rapport aux domaines d'intervention de la direction d'école. Nous avons répété cet exercice deux autres fois.

#### *Quatrième étape : contre-codage*

Nous avons eu recours à la technique de l'inter-codage (Van der Maren, 1996). Elle consiste à faire coder une ou deux entrevues par une personne différente afin de vérifier la reproductibilité de l'analyse. Nous avons demandé à un autre codeur, une doctorante de la concentration Leadership, évaluation, programmes et politiques éducatives et provenant de l'Afrique subsaharienne, de coder deux entrevues. L'accord inter-juges se situait à 70,45 %. Selon Miles et Huberman (2003), l'indice de fidélité est acceptable à 70 %.

#### *Cinquième étape : vérification des opérations de tri et de codage*

Nous avons vérifié, toujours en accord avec notre directrice de thèse, si les codes étaient clairs et précis et si le codage avait bien été effectué. C'est à cette étape aussi que nous avons revu la pertinence des segments codés relativement aux catégories. Soulignons que cet exercice s'est poursuivi jusqu'au moment de la rédaction. Il s'avère important de mentionner que dans la présentation des résultats, au chapitre suivant, nous avons dû reformuler certaines citations afin de les rendre plus compréhensibles ou de conserver l'anonymat tout en maintenant le sens.

Enfin, à l'étape de l'interprétation des données, nous avons procédé par une analyse du contenu des discours représentationnels des participants (Néguera, 2006; Dany, 2016) pour mieux saisir leur ancrage socioculturel ou professionnel et comprendre comment les

participants arrivent à construire leurs représentations sociales (la proposition des indicateurs de la compétence). Nous avons aussi mobilisé l'approche « genre » pour comprendre à quel niveau les normes culturelles ainsi que les rapports sociaux influent sur la construction des représentations sociales des indicateurs de la compétence des directions d'école pour la promotion de la scolarisation des filles.

#### **4.4. Considérations éthiques**

Les questions éthiques sont intrinsèques à une recherche sociale. D'abord, notre projet de recherche a obtenu l'approbation déontologique du comité d'éthique de la recherche de l'Université d'Ottawa. Ensuite, nous avons demandé les permissions nécessaires aux gestionnaires des écoles catholiques, tant au niveau diocésain et qu'au niveau local (école), pour nous entretenir directement avec chaque catégorie de participants ciblée. Également, au début des entretiens, les participants ont signé une lettre de consentement indiquant que leur participation était volontaire (Crête, 2010) et qu'aucune récompense financière ne leur serait offerte. C'est ainsi qu'ils ont également été informés des normes de confidentialité (par exemple leur anonymat et celui de leur école respective) en vigueur selon le comité d'éthique de l'Université d'Ottawa, et de leur liberté de se retirer de la recherche à n'importe quel moment. Ils ont aussi été informés du fait que les entrevues devaient être enregistrées pour des besoins de transcription des verbatim et d'analyse. Sans compter que nous avons conservé les fichiers d'enregistrement et les données personnelles des participants dans un lieu sûr.

Enfin, nous avons pris en compte les questions cruciales des différentes relations qu'engendre la recherche qualitative, entre autres, les rapports entre le chercheur et les participants traduisant une co-construction des connaissances ainsi que les apports de la recherche dans la vie tant sociale que professionnelle des participants. À ce sujet, Savoie-Zajc (2011, p. 142-143) suggèrent cinq *critères relationnels* : l'équilibre, l'authenticité ontologique, l'authenticité éducative, l'authenticité catalytique ainsi que l'authenticité tactique.

Tel que nous le mentionnerons au chapitre suivant, nous avons valorisé les diverses contributions ayant concouru à la construction des connaissances présentées dans ce travail en rapportant les verbatim provenant de toutes les catégories de participants dans la présentation des résultats (*critère d'équilibre*), et nous y avons fait référence pour appuyer notre interprétation et notre discussion des résultats (chapitre 6).

L'authenticité de notre recherche se traduit dans sa pertinence (*authenticité ontologique*) et les apprentissages qu'elle a occasionnés tant pour les participants que pour nous-mêmes

(*authenticité catalytique*). En effet, la scolarisation des filles reste un sujet d'actualité. Chercher à identifier les représentations sociales des indicateurs de la compétence des directions d'école pour améliorer le parcours scolaire des filles en milieu rural défavorisé revient à rompre avec un discours résignataire de façon que les participants réfléchissent sur cette problématique. Plus d'un participant, notamment le coordinateur Christophe, la direction d'école Delphine et la direction adjointe Daniel, ont exprimé leur joie d'avoir participé à notre recherche pour discuter de ces deux objets. Par exemple, le coordinateur Christophe, qui s'est fait entourer de ses conseillers pour discuter des questions de notre guide d'entretien avant notre rencontre, n'a pas hésité à nous dire que notre questionnaire les a amenés à réfléchir sur des stratégies qu'ils pourraient définir au niveau diocésain pour la promotion de la scolarisation des filles. Il a dit ceci :

*Franchement, je dois vous dire que nous-mêmes ici, nous n'avons pas encore mis sur pieds de stratégies ... mais votre questionnaire nous aide à penser dans ce sens-là, j'ai réuni tous mes conseillers, on a réfléchi autour de ça ... mais de manière générale, nous n'avons pas une stratégie claire. Mais je suis sûr que dès l'année prochaine, on va suivre un certain nombre de stratégies, entre autres, la sensibilisation de porte à porte, ou des réunions de sensibilisation des parents pour pousser tous les enfants, mais surtout les filles ... nous devons faire un programme allant dans ce sens pour augmenter le nombre de filles dans nos écoles (Christophe, coordinateur).*

Cet extrait renvoie aussi à l'authenticité catalytique qui veut que la recherche « procure aux participants l'énergie d'agir sur la réalité » ainsi qu'à l'authenticité tactique « grâce aux pistes de réflexion suggérées » (Savoie-Zajc, 2011, p. 143 ; Savoie-Zajc, 2018). De fait, si des directions d'école, comme Derek, ont réitéré leur engagement à défendre les filles auprès des enseignants qui les abusent, des participants autres que les directions d'école ont pensé à des actions à mener en faveur de la scolarisation des filles. Par exemple, pour donner suite à ces témoignages et susciter d'autres actions chez d'autres acteurs de l'éducation, les résultats de notre recherche seront diffusés sous forme de conférence-débat ou de communication écrite, ou encore de séances de formation pour donner l'occasion à nos participants, notamment les directions d'école, d'en apprendre davantage sur les pratiques qui pourraient leur permettre de gérer leur école de façon qu'elles améliorent la scolarisation des filles.

#### **4.5. Critères de scientificité**

La recherche qualitative, et de façon singulière l'étude de cas, a toujours été critiquée pour son manque de possibilité de généralisation, de validité, de légitimité et de fiabilité. En

réponse à ces critiques, des auteurs tels que Lincoln et Guba (1985) ont défini des critères de crédibilité, de transférabilité et de validité pour prouver la scientificité d'une étude menée selon une approche qualitative (Anadon, 2006).

1) **La crédibilité** : le chercheur démontre que les résultats obtenus sont crédibles aux yeux des personnes ayant participé aux travaux de recherche en leur faisant lire les transcriptions des entretiens. Lors des entretiens (individuels et de groupe) avec les participants, nous avons tenu compte de ce critère en leur demandant régulièrement de valider nos reformulations, synthèses ou bilans de leurs propos (Van der Maren, 1996) avec des questions de ce type « *Vous voulez dire que ...?* ». Ce faisant, nous leur montrions aussi l'importance que nous accordions à leurs connaissances. Également, au cinquième chapitre portant sur l'interprétation et la discussion des résultats, nous avons montré la « validité référentielle ou confrontation externe » en établissant des liens cohérents avec d'autres recherches menées dans notre champ d'étude (Dorais, 1999, p. 23).

2) **La transférabilité** : la recherche qualitative prétend qu'il est impossible de généraliser à partir d'un échantillon, mais il faut plutôt penser en termes de transférabilité d'un contexte à l'autre. C'est pourquoi nous avons décrit de façon précise le contexte à partir duquel les hypothèses et les concepts pourraient s'appliquer.

3) **La fiabilité** est davantage prise en compte au niveau du codage. Van der Maren (1996) propose l'utilisation des techniques d'intra et d'inter-codage. D'une part, la technique d'intra-codage consiste à coder une partie des données recueillies à deux moments différents dans le but de s'assurer de la stabilité de l'analyse. Cette technique nous aide à préciser les catégories en les fusionnant ou en recodant certains segments. D'autre part, la technique d'inter-codage nous a permis de vérifier la valeur des verbatim en les faisant coder par des personnes extérieures à notre recherche, comme nous l'avons mentionné ci-dessus au point 4.3.5 Nous avons également pris en compte les observations et les commentaires de notre directrice de thèse qui a pris soin de revoir notre codage.

4) **La confirmation** renvoie au processus d'objectivation mis en œuvre (Savoie-Zajc, 2018). Nous avons analysé nos données avec un niveau considérable de rigueur. En effet, nous avons présenté et justifié clairement le choix de nos instruments de collecte des données ainsi que la façon dont nous avons procédé pour les analyser. Et, tel que mentionné sur la crédibilité, les données produites lors des entrevues ont été vérifiées par des personnes externes (collègue au doctorat).

#### **4.6. Les limites de la recherche**

Il est vrai que toute étude de terrain comporte plusieurs limites. Nous en avons retenu trois. Premièrement, l'entrevue, autant que l'enquête par questionnaire, peut occasionner des limites de nature financière (liées au temps et au déplacement). Effectivement, il nous a été difficile de voyager à nouveau en République démocratique du Congo pour faire approuver les résultats de notre recherche auprès de nos participants. Deuxièmement, le phénomène de désirabilité sociale (Savoie-Zajc, 2003) est une autre limite de la recherche qualitative qu'il importe de mentionner. Comme certains participants nous connaissent et comme nous avons déjà travaillé dans le milieu à titre de direction d'école secondaire, nos actions peuvent avoir influencé les réponses des participants. Il nous a fallu faire preuve de beaucoup de vigilance et user de différentes tactiques pour ramener au sujet de la conversation ceux d'entre eux qui faisaient référence à notre travail ou qui nous posaient des questions non reliées à notre étude. Troisièmement, en ce qui concerne les participants, nous soulignons ici la non-participation des enseignantes du secondaire à notre recherche. Bien qu'elles soient sous-représentées, il y a, pourtant, des femmes qui enseignent dans les écoles secondaires catholiques en milieu rural. Nous ne pouvons que regretter cette absence, car leurs réponses auraient certainement enrichi l'interprétation de nos résultats.

#### **Conclusion**

Nous avons présenté la méthodologie utilisée pour répondre aux questions de notre recherche. Huit catégories d'acteurs de l'éducation ont participé librement à notre recherche. Trente entrevues ont été menées individuellement ou en groupe pour recueillir des données. La crédibilité de la recherche a été établie en ayant recours à la triangulation des sources des données, en clarifiant notre expérience antérieure et en procédant par un contre-codage. L'importance des considérations éthiques a été prise en compte. Après avoir posé ces bases méthodologiques, nous révélons, dans le prochain chapitre, les résultats obtenus de la collecte de données au sujet des représentations sociales quant à la scolarisation des filles et aux indicateurs de la compétence des directions d'école pour promouvoir scolarisation des filles en milieu rural défavorisé en République démocratique du Congo.

## Chapitre 5. Présentation des résultats

Le chapitre 5 comprend deux grandes sections. D'abord, nous présentons les données quant à notre première question de recherche. Ensuite, nous exposons les données quant à notre deuxième question de recherche. Nous présentons nos résultats pour l'ensemble des catégories de participants, en précisant le statut professionnel de chaque participant à la fin de ses paroles rapportées. En effet, nous rapportons des extraits des discours des participants (verbatim) pour soutenir nos résultats. Comme énoncé dans le premier chapitre, sans la négliger, nous n'avons pas mis l'accent sur la fréquence de ces codes, mais plutôt sur leur contenu parce que la pertinence et l'importance d'une information ne reposent pas seulement sur sa fréquence. Tel que nous l'avons mentionné au chapitre précédent, nous avons dû reformuler certaines citations afin de les rendre plus compréhensibles ou de conserver l'anonymat tout en maintenant le sens. Soulignons aussi que tous ces aspects pris en compte justifient le fait que certains participants sont cités plus souvent que d'autres.

### 5.1. Présentation des résultats portant sur la scolarisation des filles

Cette section vise à répondre à notre première question de recherche, à savoir : *Quelles représentations sociales les acteurs de l'éducation ont-ils quant à la scolarisation des filles en milieu rural défavorisé en République démocratique du Congo?* Trois thèmes émergent de l'analyse des données que nous examinons dans les prochaines sections.

#### 5.1.1. Effet et facteur de changement de mentalités

La première catégorie qui émerge des données indique que la scolarisation des filles est *un effet et un facteur de changement de mentalités*. Au moins un participant de chaque catégorie estime que les mentalités des gens à propos de la scolarisation des filles ont beaucoup évolué et que c'est pour cette raison qu'il y a une augmentation des effectifs des filles dans les écoles. Par exemple, Charlotte dit :

*Auparavant, on n'accordait pas beaucoup d'importance à l'éducation des jeunes filles puisque les gens se disaient que la fille est là pour des travaux ménagers. Ce qui fait que dans les milieux ruraux, les parents privilégiaient les garçons et les filles étudiaient moins. Pour le moment, je peux dire qu'il y a une nette amélioration. Je trouve que les filles sont en train d'étudier autant que les garçons (Charlotte, coordinatrice).*

Damien constate une motivation et un engagement des parents pour la scolarisation de leurs filles : « *Jadis, les parents n'étaient pas motivés pour scolariser des filles, mais actuellement, la majorité des parents se donnent pour l'éducation, pour la formation intellectuelle et pour l'alphabétisation de leurs filles* » (Damien, direction adjointe). Aux dires du groupe de mamans, les temps où les filles étaient clouées aux seules activités à visée procréatrice, et cela au grand profit des garçons, sont révolus : « *Dans le temps, on pensait que la fille ne devrait pas étudier parce qu'elle était destinée au mariage, à la procréation; on accordait ce privilège aux garçons [...] Aujourd'hui, nous voulons bien que nos filles étudient* » (groupe de mamans).

Les propos de l'inspecteur Ignace attestent de l'effectivité de ce changement et révèlent que les autorités de l'éducation du pays soutiennent aussi que les filles soient scolarisées autant que les garçons. Toutefois, remarque-t-il, « *le changement observé avec l'augmentation des filles scolarisées paraît moins significatif au regard des objectifs de l'État de voir la fille au même niveau standard que le garçon* » (Ignace, inspecteur).

Les participants mentionnent quatre éléments déclencheurs ayant favorisé ce tournant positif. Il y a, premièrement, la reconnaissance chez les filles des potentialités professionnelles rémunératoires autrefois attribuées aux hommes seulement. Selon Émile, « *nous devons reconnaître que les mentalités ont beaucoup changé [...] Les gens se sont dit que les filles pouvaient aussi exercer des professions leur apportant de l'argent comme les hommes le faisaient* » (Émile, enseignant). Les parents, motivés et encouragés par l'élite féminine émergente, s'engagent à scolariser leurs filles : « *Nous ne pouvons pas pénaliser les filles à cause des garçons parce qu'il y a aujourd'hui des femmes de chez nous qui sont devenues des doctresses, ministres, avocates, magistrats* » (Comité de parents 3). Là-dessus, des coordinateurs pensent qu'« *il y a des parents avertis qui suivent l'exemple des autres et qui se disent : "sa fille est devenue un tel, moi aussi ma fille va devenir comme celle-là, alors, il faudra que j'envoie mon enfant à l'école"* » (Charles, coordinateur). Ou encore « *actuellement, on observe une grande évolution. À l'époque, la fille ne valait presque rien. Aujourd'hui, avec le brassage des cultures dans les milieux où nous sommes, par exemple ici au centre, on sent que la mentalité change* » (Christophe, coordinateur).

Des parents supposent aussi que ce changement est le fruit des campagnes de sensibilisation organisées par les organisations non gouvernementales, elles-mêmes soutenues majoritairement par les organisations internationales partenaires de l'éducation :

*Avec la parité que l'on prône dans les campagnes de sensibilisation et les exemples des femmes ministres, députées, juristes, [nous disons] aux filles : donnez-vous aux études! C'est pourquoi, petit à petit, le*

*changement commence à s'opérer. Les filles elles-mêmes comprennent qu'elles ne sont pas là seulement pour le mariage, mais elles ont aussi intérêt à étudier comme les hommes* (Pétronille, directrice de la maternelle).

César et Émile renchérissent et mentionnent que la scolarisation favorise le changement des mentalités chez les filles elles-mêmes : « *la scolarisation des filles est indispensable car elle est l'unique moyen susceptible d'opérer en elles le changement de mentalités, pour qu'elles comprennent qu'elles sont utiles pour le développement de leur pays et capables d'exercer les mêmes métiers que les hommes* » (César, conseiller d'enseignement secondaire). Pétronille précise que « *plus il y aura des filles qui étudient, plus les mentalités vont changer* » (Pétronille, directrice de la maternelle).

Bref, pour les acteurs de l'éducation en milieu rural, la scolarisation des filles résulte du changement des mentalités et permet que ce dernier s'opère chez les gens. Dans le deuxième thème qu'ils abordent, ils reconnaissent que la scolarisation des filles représente une source de nombreux bienfaits au profit des filles et de la société.

### **5.1.2. Source des bénéfices multidimensionnels**

La deuxième catégorie des représentations sociales consiste à voir la scolarisation des filles comme la source de bénéfices multidimensionnels. Également, trois sous-catégories ont émergé : pouvoir libérateur et d'intégration sociale des femmes; facteur de croissance économique et de grandeur familiale; et facteur de progrès social équilibré. Les participants avancent plusieurs raisons pour justifier l'importance de la scolarisation des filles, aussi bien dans l'ensemble du pays qu'en milieu rural.

#### *a) Pouvoir libérateur et d'intégration sociale des femmes*

La scolarisation des filles libère l'être féminin de la dépendance financière, ennoblit les femmes et leur permet de réduire les charges financières familiales qui autrefois incombaient aux hommes seulement. Des participants l'expliquent en ces termes : « *la scolarisation des filles est vraiment une priorité parce qu'elle facilite l'autonomisation des personnes de sexe féminin, leur émancipation, leur épanouissement. Elle est un moyen pour lutter contre l'immoralité qui bat le plein, notamment chez les filles, et contre la pauvreté aussi* » (Constant, conseiller d'orientation); « *La fille qui a étudié est stable dans sa vie, qu'elle ait la chance de se marier, ou la malchance d'être abandonnée par son mari, ses études constituent un atout pour elle* » (César, conseiller de l'enseignement secondaire); « *Une femme qui a étudié et qui*

*travaille est une femme indépendante, elle aide ses enfants et son mari, tandis qu'une femme qui n'a pas étudié est dépendante* » (Comité de parents 2); « *La femme doit se dépasser, se considérer d'abord elle-même avec toutes les valeurs qu'elle a et se dire qu'elle peut affronter la vie comme l'homme et s'intégrer dans la société avec une considération durable* » (Charlène, coordinatrice). Dans cette même logique les filles se disent qu'elles doivent nécessairement étudier afin d'être capables « *de travailler et de gagner leur vie* » (Elsa, groupe d'élèves).

En plus libérer les filles de la dépendance matérielle et financière, la scolarisation les libère également de l'ignorance cognitive et leur permet de porter un regard nouveau et critique sur le cours de leur vie. À titre illustratif, Émile pense que « *les études constituent une voie de sortie de l'ignorance pour les filles [par] l'acquisition des connaissances* » (Émile, enseignant) qui leur permettent « *de mûrir le jugement, de développer l'esprit critique, de façonner le caractère ... et d'opérer en elles le changement de mentalités* » (César, conseiller de l'enseignement secondaire).

L'importance de la scolarisation se fonde aussi sur l'intégration sociale qu'elle rend possible pour les filles. Cette intégration renvoie tant à leur utilité qu'à la valorisation et à la considération dont les filles instruites jouissent de la part de la société. Charles nous dit que la scolarisation « *est une très bonne chose [pour les filles]. Ça les aide à s'insérer dans la société, à être vraiment utiles à leur entourage et à l'ensemble de la société* » (Charles, coordinateur). Les filles elles-mêmes le confirment à travers ce récit d'Edward :

*À l'école, nous avons un gouvernement des élèves qui comprend un ministère de genre dirigé par une fille. Chaque semaine, les filles se réunissent pour parler entre elles de ce qui concerne leur éducation, leur avenir. Elles invitent aussi des professeurs et le préfet à y assister. Par exemple, la semaine passée, le thème de leur rencontre était « la valeur de la femme ». L'idée générale était qu'hier, comme je l'ai dit, la femme n'avait pas de la valeur dans la société. Aujourd'hui, la femme a de la valeur si elle étudie. Alors si la femme n'étudie pas, elle sera toujours au rabais comme dans le temps* (Edward, enseignant).

Une fille instruite qui travaille inspire le respect des femmes. C'est ce que Pétronille dit aux filles lorsqu'elle a l'occasion de leur donner des conseils : « *nous disons aux filles qu'il leur faut passer par le banc de l'école pour [...] recevoir l'instruction qui permet à la femme d'avoir l'emploi et d'être considérée* » (Pétronille, directrice de la maternelle). Mais un enseignant pense qu'« *une fille scolarisée a déjà de la considération, même sans travail* » (Eugène, enseignant). Un autre renchérit : « *dans les foyers, je dirais que les filles instruites ont plus de considération que leurs compagnes qui n'ont pas étudié. On peut demander leur avis*

*quand il faut résoudre certains problèmes familiaux* » (Émile, enseignant).

En résumé, pour l'ensemble des groupes de participants interrogés, les études libèrent les filles/femmes de la dépendance et leur permettent de gagner une certaine considération sociale.

*b) Facteur de croissance économique et d'émergence familiale.*

Les filles instruites apportent une plus-value financière à leur famille ainsi qu'à leur foyer. Un membre du Comité de parents 1 dit, sans équivoque : « *nous voulons que nos filles étudient parce que nous, qui avons des filles qui ont étudié, nous avons des bénéficiaires. Elles nous aident beaucoup* » (Comité de parents 1). Dans la même veine, selon les mamans :

*Une fille qui étudie et qui travaille, n'est pas comparable au garçon. Elle va penser à toi, elle va t'aider dans ta vieillesse, elle récompense les souffrances consenties par les parents pour ses études. Le garçon pourra ou ne pas penser à sa famille; et s'il le fait, c'est après des années. La fille n'est pas une perte parce que dès l'enfance, la jeunesse, elle peut contribuer à la survie de la famille par ses travaux domestiques. Mais le garçon va d'abord prioriser sa femme et ses enfants* (Groupe de mamans).

Les élèves, filles et garçons, pensent que « *dans une famille où l'homme et la femme ont étudié, si les deux travaillent, ce n'est pas seulement l'homme qui apporte quelque chose en famille. Le travail de deux gonfle en quelque sorte l'économie familiale* » (Groupe d'élèves).

Quant à Denis, il reconnaît l'apport de la femme instruite au développement intellectuel et à la grandeur de ses frères et sœurs : « *Nous avons une seule fille dans notre famille, mais nous sommes tous passés entre ses mains pour devenir ce que nous sommes aujourd'hui parce qu'elle a étudié et travaille* » (Denis, direction d'école).

Bref, par des expressions et des mots divers, toutes les catégories de participants soutiennent que les études élèvent les filles/femmes au rang des garçons/hommes par la prise en compte de leur contribution, qui ne se limite pas au niveau restreint de la famille, mais s'étend à l'ensemble de la société.

*c) Facteur de progrès social équilibré*

Pour les participants de notre recherche, la scolarisation des filles conduit à une parité professionnelle femme-homme qui implique un progrès social équilibré. La scolarisation permet de défier certaines prétentions sociales en rendant les femmes instruites capables d'exercer les fonctions autrefois réservées seulement aux hommes : « *Aujourd'hui, la femme est aussi capable de faire comme l'homme. Par exemple, la femme d'aujourd'hui peut gouverner; elle peut être présidente de la république; elle peut enseigner; elle peut diriger toute une entreprise* » (Edward, enseignant). Ce qui fait dire à Edward que « *la fille aura aussi le*

*souci du développement de son milieu natal* » (Edward, enseignant). Un développement qu'Éric trouve équilibré par l'apport des femmes : « *en général, la scolarisation des filles constitue la base solide et le fondement d'un progrès social équilibré. Elle assure la complémentarité et l'interdépendance entre l'apport de l'homme et celui de la femme au progrès du milieu* » (Éric, enseignant). Pour Daniel,

*si vous entrez dans les classes, vous allez comprendre que les filles parfois dominent, que ça soit du point de vue participation en classe, elles ne sont pas vraiment trop gênées, même ce qui est fait pour les hommes, le football, les jeux, elles sont là. Tout ce qu'il y a comme activités culturelles, les théâtres, elles dominent largement et c'est pour nous une chance* (Daniel, direction adjointe).

Si, pour Éric, la parité renvoie à la complémentarité et à l'interdépendance entre les hommes et les femmes, Eugène fait allusion à une égalité conformiste : « *il faut pousser [les filles] parce que nous devons aussi essayer de nous conformer au principe d'égalité* » (Eugène, enseignant).

Ce qui ressort de ce deuxième thème est que la scolarisation produit un capital socio-économique capable non seulement de reconfigurer la place que les femmes occupent dans la famille et la société, mais aussi de rendre possible un progrès social équilibré par un accès au travail. Néanmoins, des résistances au changement manifestées dans le traitement réservé aux filles limitent la scolarisation de ces dernières.

### **5.1.3. Une scolarisation encore limitée par le sentiment d'infériorité et les abus sexuels, et pour les filles-mères**

Ce troisième thème révèle que, d'une part, la scolarisation des filles est encore aux prises avec le sentiment d'infériorité et les abus sexuels et que, d'autre part, le discours révolutionnaire semble ne pas totalement intégrer les filles-mères.

D'abord, Pétronille s'attaque aux filles complexées, négligentes et irresponsables : « *les filles elles-mêmes aussi sont très souvent complexées devant les garçons. Elles ne prennent pas leurs études au sérieux comme les garçons, mais se donnent plus au mariage* » (Pétronille, directrice de la maternelle). Elle poursuit en les invitant à plus de responsabilité : « *Elles doivent manifester la bonne volonté d'étudier* » (Pétronille, directrice de la maternelle). César renchérit : « *les filles ont le devoir de lutter contre les facteurs socioculturels qui freinent leur scolarisation* » (César, conseiller de l'enseignement secondaire).

En même temps, Pétronille reconnaît que la bonne volonté peut être entravée, et dénonce aussi le comportement dérangeant et abusif des enseignants-hommes à l'égard des filles :

« Mais nous remarquons aussi que dans les écoles, les filles sont dérangées par les professeurs-hommes. La fille peut avoir la bonne idée d'étudier, mais elle est dérangée jusqu'à ce qu'on la rende mère, sans le vouloir parfois » (Pétronille, directrice de la maternelle). Cela entraîne découragement et rejet. En effet, « dès qu'une fille scolarisée tombe enceinte, les parents voient directement une perte en elle et sont découragés. Même si elle était intelligente, ils ne veulent plus investir en elle » (Comité de parents 3).

Certes, le regard sur les filles-mères a quelque peu changé. Les réflexions sur cette question ont évolué au niveau tant de l'État congolais, des structures privées, des écoles et des parents que des filles elles-mêmes, comme l'atteste Émile : « Avant, quand une fille tombait enceinte, on se disait bon, c'est fini, on ne lui donne plus la chance d'étudier. Mais aujourd'hui, ces filles-là retournent à l'école même si elles ont été mères trop tôt » (Émile, enseignant).

Cela veut dire que même si certains parents sont découragés devant l'état de grossesse de leur fille, d'autres souhaiteraient qu'elle reprenne ses études, et ce, dans les écoles catholiques pour lesquelles ils gardent confiance quant à la qualité de l'éducation et de l'instruction y délivrées. Cependant, ils trouvent que ces écoles ferment leurs portes aux filles-mères : « même si les parents ont la volonté de retourner les filles-mères à l'école, les écoles catholiques refusent. Elles disent que ce sont des femmes mariées. Cette mesure contribue au recul de l'éducation de nos filles » (Comité de parents 4). Des enseignants renchérissent en montrant combien ces filles sont pénalisées : « Cette enfant peut avoir l'amour d'étudier et parfois l'option qu'elle veut faire ne se trouve que dans l'école dont elle est renvoyée. Faudrait-il continuer son instruction ou abandonner l'école? » (Groupe d'enseignants).

Les avis des participants sont très partagés quant au retour des filles-mères dans les écoles catholiques ou à leur accès. Les élèves sont les plus réfractaires à laisser les filles-mères fréquenter l'école catholique : « au lycée, on n'a pas besoin des mamans, on a besoin des enfants. Et parce que la fille est rendue maman, elle ne peut pas revenir ici. Elle a voulu cela, elle doit subir les conséquences » (Elsa, groupe d'élèves). Davantage, les filles se réfèrent à la rigueur des écoles catholiques. À un garçon qui propose que la fille enceinte puisse quitter l'école et revenir après l'accouchement, une fille retorque : « d'abord on ne va pas l'accepter au lycée » (Elsa, groupe d'élèves). Dans la même veine, les enseignants qui soutiennent le renvoi des filles-mères (en état de grossesse ou non) utilisent la moralité et l'exemplarité comme arguments : « la génération que nous sommes en train d'encadrer est jeune, nous ne pouvons pas les mélanger avec ceux qui ont des enfants; sinon nous aurons une génération pourrie » (Eugène, enseignant). Émile, pour sa part, pense que la règle est comprise et qu'il ne faut plus

la changer, mais en même temps, « *celles qui sont encore saines risquent de se dire que si on accorde à celle-là la chance de retourner à l'école, pourquoi on ne m'accorderait pas cette même chance [...] il faut garder cette mesure d'exclusion* » (Émile, enseignant). En même temps, cet enseignant reconnaît le bien-fondé de l'assouplissement des mesures rigoureuses à l'endroit des filles-mères : « *on peut donner aux filles-mères la chance d'avoir leur diplôme, mais en évitant qu'elles rentrent dans une école du milieu où elles ont eu leur grossesse [...] on peut leur donner la chance d'aller étudier ailleurs dans une autre école catholique* » (Émile, enseignant).

Pourtant, un nombre considérable de catégories de participants pensent que cette mesure prise par la hiérarchie scolaire catholique présente des limites et renforce les freins à la scolarisation des filles, notamment ceux liés aux difficultés financières et à l'éloignement des écoles. Par exemple, Delphine, une direction d'école, nous livre cette inquiétude dans sa tentative de plaider pour la cause des filles-mères. Elle pense qu'elle n'aiderait pas réellement ces filles si elle doit les renvoyer vers d'autres écoles catholiques éloignées car « *cela requiert davantage d'argent et que les parents ne savent pas où le trouver* » (Delphine, direction d'école).

Par ailleurs, les participants qui ne soutiennent pas le retour des filles-mères dans les écoles catholiques considèrent que :

*[L]a politique définie par l'État pour les filles-mères est suffisante : il y a des organisations non gouvernementales qui s'occupent des jeunes filles-mères avec des objectifs bien définis dans des centres de récupération et d'alphabétisation. Pendant leur parcours dans ces [milieux éducatifs], elles apprennent à écrire, à tricoter, comment préparer la nourriture, comment tenir le ménage pour les aider à ne pas se sentir délaissées, mais plutôt à s'intégrer dans la société* (Charlène, coordinatrice).

Le coordinateur Christophe partage cette idée, sans être fixiste dans ses visions sur les filles-mères. Bien qu'il se doive de respecter la mesure prise par le pouvoir organisateur sur la question des filles-mères, il suggère que l'on use plus de tolérance que de sanctions pour donner la chance à ces filles d'évoluer davantage :

*Mais, nous devons chercher à former tout le monde. Une fille-mère peut être très intelligente et avoir toutes les facultés possibles. Si elle connaît cet accident dans son parcours, faut-il la mettre de côté dans un centre de formation, qu'elle n'ait pas de diplôme, qu'elle ne soit pas graduée ou licenciée? Ça n'a pas assez de sens! Si elle-même ne veut pas tant pis; mais si elle désire et si ses parents désirent qu'elle continue, elle peut venir continuer* (Christophe, coordinateur).

Daniel, une direction adjointe, ne soutient ni le renvoi des filles-mères ni leur orientation dans les centres de récupération. Il souhaite que chaque personne jouisse de sa liberté de choix : « *Si la personne manifeste ce désir de continuer son cheminement dans un cadre formel, je dois la reprendre dans mon école, lui donner cette chance! Si la personne se remet de ses erreurs, donnez-lui l'occasion et accompagnez-la à faire mieux!* » (Daniel, direction adjointe).

Daniel va plus loin pour dénoncer une certaine injustice et invite à repenser le système :

*[Pendant que] la fille est rayée de la société [alors qu'elle] porte quelque chose de précieux au monde, [une personne] qui a de la valeur, qui n'est pas un coût en réalité, mais une ressource parce qu'elle peut être utile dans la société [...], l'[auteur de la grossesse] continue son parcours scolaire. Nous faisons une injustice criante parce que le garçon se faire inscrire là où il peut, même dans nos écoles [...] C'est là où je me dis : « est-ce qu'il n'y a pas moyen de repenser ce système-là? Est-ce qu'il n'y a pas moyen de réparer autrement ces injustices ne serait-ce qu'au niveau de nos écoles? » [...] On devrait laisser l'enfant continuer avec sa grossesse pour rendre justice à la personne [...] Vous la renvoyez de l'école, et à la maison on la chasse [...] Ça n'a pas de sens! Moi je me dis : « est-ce qu'au niveau de nos écoles nous ne devrions pas réfléchir [...] » Nous devrions nous interroger : « Quand moi je mets une croix, est-ce que je contribue au développement, à l'essor de cette personne? Ou bien moi je ne fais que créer une certaine misère? » (Daniel, direction adjointe).*

Bref, les acteurs de l'éducation mettent en relief des freins à la scolarisation des filles encore prégnants dans leur contexte socioculturel.

Le tableau ci-dessous présente les résultats des représentations sociales de la scolarisation des filles en milieu rural selon les groupes de participants. Il indique que toutes les catégories d'acteurs de l'éducation ayant participé à notre recherche se représentent positivement la scolarisation des filles. Ils soutiennent, à l'unanimité, qu'ils observent aussi une évolution positive des attitudes tant chez les parents que chez les filles elles-mêmes en ce qui concerne cette scolarisation. Quant à la scolarisation comme source de multiples bienfaits, seuls les élèves ne mentionnent pas que les études les libèrent de toute sorte de dépendance. Les directions adjointes sont les seules à ne pas évoquer le fait que la scolarisation constitue un facteur de considération et d'intégration sociale pour les filles. Seuls les conseillers n'indiquent pas que scolariser ou faire étudier les filles permet qu'une société progresse de façon équilibrée. Toutefois, les participants de notre recherche admettent unanimement qu'il existe encore des résistances chez certains.

**Tableau 5.1. Représentations sociales de la scolarisation des filles selon les huit catégories de participants**

Thèmes et sous-thèmes	Ins	Coor	Cons	DE	DA	Ens	Par	El	NC
<b>1) Effet et facteur de changement des mentalités</b>	x	x	x	x	x	x	x	x	8
<b>2) Source des bénéfices multidimensionnels</b>									
a) Pouvoir libérateur et d'intégration sociale des femmes	x	x	x	x	x	x	x	--	7
b) Facteur de croissance économique et d'émergence familiale	x	x	x	x	---	x	x	x	7
c) Facteur de progrès social équilibré	x	x	---	x	x	x	x	x	7
<b>3) Une scolarisation encore limitée par le sentiment d'infériorité et les abus sexuels, et pour les filles-mères</b>	x	x	x	x	x	x	x	x	8

Légende : Ins = inspecteurs; Coor = coordinateurs; Cons = conseillers; DE = directions d'école; DA = directions adjointes; Ens = enseignants; Par = parents; El = élèves; et NC = le nombre de catégories de participants ayant évoqué ce thème.

La section qui suit présente les représentations sociales recueillies concernant les indicateurs de la compétence des directions d'école pour promouvoir la scolarisation des filles.

## **5. 2. Présentation des résultats portant sur la compétence de la promotion de la scolarisation des filles**

Dans cette deuxième partie, nous exposons les résultats de notre deuxième question : *Quelles représentations sociales les acteurs de l'éducation ont-ils quant aux indicateurs de la compétence qui favoriseraient, chez les directions d'école secondaire catholique, la promotion de la scolarisation des filles en milieu rural défavorisé en République démocratique du Congo?*

D'entrée de jeu, rappelons que selon Moscovici (1961), la représentation d'un objet c'est cet objet. Nous basant sur ce principe, nous maintenons que les représentations sociales des acteurs de l'éducation quant aux indicateurs de la compétence des directions d'école secondaire catholique pour promouvoir la scolarisation des filles sont les indicateurs de cette compétence. Nous les présentons ici selon les huit catégories de participants. Ces indicateurs sont classés selon les trois composantes de la compétence retenues dans le cadre conceptuel, à savoir les connaissances, les habiletés et les attitudes. Nous présentons chaque indicateur et ses sous-indicateurs qui le décrivent en les appuyant par des extraits des verbatim des participants.

Mentionnons que nos données révèlent des représentations sociales des indicateurs de la compétence des directions d'école d'ordre général et d'autres plus spécifiques à la promotion de la scolarisation des filles. Dans le présent chapitre, nous exposons tous les indicateurs recensés en signalant par deux astérisques (\*\*\*) ceux qui sont précisément liés aux filles. Dans le chapitre 6 portant sur l'interprétation et la discussion des résultats, nous porterons un regard particulier et nous nous attarderons davantage sur les indicateurs de la compétence des directions d'école visant précisément la promotion de la scolarisation des filles.

### **5.2.1. Indicateur et sous-indicateurs de la composante « connaissances »**

La composante « connaissances » comprend les savoirs théoriques de la direction d'école. Les discours des participants ont fait émerger un indicateur qui réfère aux savoirs théoriques relatifs à la catholicité, à la fonction de direction d'école et aux textes légaux qui régissent le comportement du personnel, en l'occurrence les droits de l'enfant. Il s'agit de l'indicateur « *Connaître le milieu éducatif et ses constituantes* ».

#### 5.2.1.1. Indicateur 1 : Connaître le milieu éducatif et ses constituantes

Ce premier indicateur comprend quatre sous-indicateurs : a) connaître les tâches et les responsabilités de la direction d'école ainsi que les programmes d'études; b) posséder des connaissances pédagogiques et psychologiques; c) connaître l'identité et la mission de l'école catholique; et d) connaître les textes légaux sur le comportement du personnel et les droits à la protection de l'enfant.

##### a) *Connaître les tâches et les responsabilités de la direction d'école ainsi que les programmes d'études*

La direction d'école doit connaître suffisamment ses tâches et ses responsabilités ainsi que les documents y référant pour exercer efficacement sa fonction. C'est ce qu'affirment des acteurs de l'éducation supérieurs à la direction d'école. Un inspecteur de l'enseignement secondaire souligne :

*À la tête d'une école, nous devons avoir des gens responsables et des dirigeants qui n'ignorent pas leurs tâches. La direction d'école [...] doit d'abord posséder les connaissances d'un commandant, il doit connaître l'administration : qu'est-ce qu'il peut faire quand il est au bureau, quelles sont ses prérogatives, ses tâches (Ignace, inspecteur).*

Une coordinatrice fait mention des différents documents que les directions d'école devraient connaître et posséder : « *ce n'est pas à l'école où il faut venir demander ce qu'on entend par livre de caisse, cahier d'inscription. Ce n'est pas concevable qu'un chef d'établissement ne sache pas faire la différence entre le cahier d'inscription et le registre matricule* » (Charlotte, coordinatrice).

Les programmes d'études renvoient aux contenus de l'ensemble des cours dispensés dans une école et les grandes lignes directrices de leur enseignement. L'inspecteur Ignace se représente direction d'école comme un savant capable de posséder des connaissances générales des matières enseignées à l'école, quel que soit son domaine de formation :

*Au niveau même du savoir, il (le chef d'établissement) est le premier à avoir un acquis consistant puisque, quand il entre dans une classe, il ne va se dire que parce qu'il a étudié le français, il ne doit pas assister au cours de chimie, au cours des mathématiques ou au cours de zoologie. Lui, il englobe le tout* (Ignace, inspecteur).

Damien, une direction adjointe, pense que la connaissance des programmes d'études est très importante pour l'encadrement des enseignants : « *Je cherche à avoir des connaissances générales dans toutes les branches pour être à la hauteur de bien encadrer les enseignants* » (Damien, direction adjointe). Pour les parents, il ne suffit pas que les directions d'école connaissent les matières qui doivent être enseignées; elles doivent aussi veiller à ce qu'elles soient adaptées à chaque niveau : « *La direction d'école doit chercher à savoir si les enseignements sont au niveau des élèves* » (Comité de parents 2).

*b) Posséder des connaissances pédagogiques et psychologiques (\*\*)* (pour répondre aux besoins de la filles)

Les connaissances pédagogiques renvoient à la formation des directions d'école dans le domaine de la pédagogie et elles portent sur les méthodes ainsi que les pratiques d'enseignement. Un inspecteur indique qu'une direction d'école ou les responsables ou dirigeants d'une école secondaire « *doivent avoir le profil d'un enseignant du secondaire : quelqu'un de la pédagogie appliquée ou qui a obtenu une agrégation après une licence à l'université* » (Ignace, inspecteur).

Par connaissances psychologiques, il faut entendre la connaissance de l'enfant en général, et des filles en particulier. La direction d'école doit être informée sur le comportement caractérisant l'agir des filles pendant les périodes-clés de leur développement psychologique et

physique, à savoir la puberté et l'adolescence. Considérant la complexité de la nature féminine, le conseiller Constant souhaite fortement que les directions d'école possèdent ces connaissances pour mieux accomplir leur mission :

*Il faut avoir les notions psychologiques d'une manière générale. Et particulièrement les notions de psychologie de l'enfant pour mieux conduire son action [...] Il faudra que la direction d'école tienne compte de cette complexité-là de la nature de la personne fille pour que l'action éducative soit vraiment une réussite. La direction scolaire doit savoir qu'il y a un certain nombre de caractéristiques de l'enfant dont il faut prendre en compte à chaque niveau de l'enseignement. Donc elle doit connaître la psychologie de l'enfant : comment il agit et réagit de 3 à 5 ans, de 6 à 12 ans, de 13 à 18 ans? quel est son comportement? quel est son tempérament? pour mieux orienter son action et ses objectifs éducationnels (Constant, conseiller d'orientation).*

Delphine précise que les directions d'école doivent « *connaître les problèmes et les besoins affectifs, psychiques, psychologiques afin d'y apporter des remèdes immédiats* » (Delphine, direction d'école). Et Charlotte, pour sa part, souligne que les directions d'école feront attention au jugement qu'elles portent sur le comportement des filles pubères et adolescentes : « *Si la direction d'école n'est pas attentive, elle peut renvoyer toutes les filles en période de puberté et d'adolescence. D'où, il est important qu'elle possède des connaissances psychologiques pour savoir comment parler à la fille et quoi lui dire* » (Charlotte, coordonnatrice). Les parents font certainement allusion à ces connaissances psychologiques quand ils reconnaissent une défaillance, de part et d'autre, de la connaissance des élèves : « *Nous sommes tous fautifs, nous ne connaissons pas bien les élèves* » (Groupe de mamans).

### *c) Connaître l'identité et la mission de l'école catholique*

L'identité et la mission de l'école catholique renvoient respectivement à son caractère ecclésial et à sa participation à la mission évangélisatrice de l'Église universelle. Leur connaissance implique celle des enseignements (Parole et commandements de Dieu) et des principes de l'Église catholique en matière d'éducation. Trois catégories de participants (coordinateurs, directions d'école et enseignants) évoquent cet indicateur. Selon une coordonnatrice, la direction d'école doit « *savoir que dans un premier temps l'école est considérée comme une communauté ecclésiale de base où l'enfant est censé de connaître qui est Dieu, de connaître qui est son prochain et de vivre mieux avec sa famille* » (Charlène, coordonnatrice). Dans le même sens, Emmanuel soutient que la direction d'une école catholique

doit « *connaître les règles de l'Église, les commandements de Dieu et ceux du Seigneur Jésus* » (Emmanuel, enseignant). Denis renchérit : « *La direction d'école doit avoir la connaissance de la parole de Dieu* » (Denis, direction d'école). Le coordinateur Charles suppose que la direction d'école doit posséder au préalable la connaissance des principes éducatifs de l'école catholique pour pouvoir en instruire les parents d'élèves quand il dit : « *à l'inscription, le chef d'établissement doit présenter [aux nouveaux élèves] les principes de l'école catholique qui a sa rigueur à elle* » (Charles, coordinateur).

Bref, les directions d'école doivent savoir que l'Église catholique considère l'école comme une communauté de personnes qui non seulement assurent la formation intellectuelle des jeunes, mais aussi leur suggèrent la foi catholique et leur transmettent les valeurs chrétiennes catholiques, humaines et morales (CEC, 1977, 1997).

*d) Connaître les textes légaux sur le comportement du personnel et les droits à la protection de l'enfant (\*\*)*

Dans le cadre de la gestion de la discipline, l'inspecteur Ignace mentionne que « *les directions d'école doivent connaître les textes légaux qui régissent le comportement du personnel pour mieux agir sur leur comportement* » (Ignace, inspecteur). Le conseiller d'orientation, Constant évoque les textes et les mécanismes relatifs aux actions pour lutter contre la violence faite aux élèves en général et aux filles en particulier afin de mieux les protéger :

*Aujourd'hui, il y a beaucoup de textes qui sont mis en circulation, en vigueur par le ministère de l'Enseignement primaire et secondaire, le ministère des Affaires sociales sur la sécurisation et la protection de l'enfant parce qu'aujourd'hui les élèves, surtout les filles, sont victimes de beaucoup de situations de violence dans notre pays. Alors la direction d'école doit réunir tous ces éléments-là, les maîtriser pour mieux les protéger* » (Constant, conseiller d'orientation).

En résumé, tant pour les directions d'école que pour les autres catégories de participants, posséder des connaissances constitue un atout pour les directions d'école afin de pouvoir mieux exercer leurs activités pédagogiques avec les enseignants, mieux juger les actes des élèves et défendre les droits de ces derniers. Nous résumons les résultats des participants sur la composante « connaissances ».

**Tableau 5.2. Indicateur et sous-indicateurs de la composante « connaissances » selon les huit catégories de participants**

Indicateurs et sous-indicateurs	Ins	Coor	Cons	DE	DA	Ens	Par	El	NC
<b>Indicateur 1 : Connaître le milieu éducatif et ses constituantes</b>									
a) Connaître les tâches et les responsabilités de la direction d'école ainsi que les programmes d'études	x	x	---	x	---	x	---	--	4
b) Posséder des connaissances pédagogiques et psychologiques (pour répondre aux besoins de la filles) (**)	x	x	x	---	---	---	x	--	4
c) Connaître l'identité et la mission de l'école catholique	---	x	---	x	---	x	---	--	3
d) Connaître les textes légaux sur le comportement du personnel et les droits à la protection de l'enfant (**)	---	---	x	---	---	---	---	--	1

Légende : Ins = inspecteurs; Coor = coordinateurs; Cons = conseillers; DE = directions d'école; DA = directions adjointes; Ens = enseignants; Par = parents; El = élèves; et NC = le nombre de catégories de participants ayant évoqué ce thème.

La section qui suit présente les indicateurs de la composante « habiletés ».

### 5.2.2. Indicateurs et sous-indicateurs de la composante « habiletés »

L'analyse des données des participants a fait émerger cinq indicateurs pour la composante habiletés : 1) gérer et administrer l'organisation-école; 2) assumer un leadership pédagogique; 3) gérer les ressources humaines et les relations interpersonnelles; 4) créer un climat de collaboration et de communication; et 5) pratiquer un leadership transformatif et inclusif.

#### 5.2.2.1. Indicateur 2 : Gérer et administrer l'organisation-école

À ce sujet, toutes les catégories de participants de notre recherche mentionnent que les directions d'école doivent être en mesure de : a) gérer le patrimoine scolaire; b) assurer la discipline à tous les niveaux; c) distribuer et déléguer des tâches; d) prendre des décisions éclairées; et e) veiller à la dimension religieuse de l'action éducative.

##### a) Gérer le patrimoine scolaire

Le patrimoine scolaire représente l'ensemble des infrastructures destinées au bon fonctionnement d'une école, telles que les biens matériels (meubles, immeubles et bâtiments),

le matériel pédagogique et le terrain de l'école. Selon les participants, la gestion du patrimoine scolaire consiste à l'acquérir, à le maintenir en en prenant soin et à le protéger afin de favoriser l'accessibilité de l'école : *la direction « doit prévoir les manuels, améliorer les conditions matérielles et maintenir l'infrastructure en bon état »* (Groupe d'élèves); *« se soucie de l'achat d'outils didactiques pour faciliter les séances d'enseignement-apprentissage »* (Comité de parents 3). Ces mêmes parents précisent que *« nous ne voulons pas des théories seulement. Que la direction prenne des mesures pour que la théorie aille avec la pratique pour que les élèves qui finissent fassent preuve des compétences pratiques acquises dans la vie sociale »* (Comité de parents 3). À cet effet, les directions d'école doivent *« connaître les besoins de l'école »* et l'*« équiper [...] en manuels scolaires mieux adaptés au programme national »* (Delors, direction d'école).

Les directions d'école et les coordinatrices mentionnent l'intérêt d'une bonne gestion des biens de l'école. Dans la pensée de Damien, nous retrouvons aussi celle de César et des élèves :

*Les infrastructures peuvent attirer les élèves à étudier dans telle ou telle école. Dans certaines écoles, le toit suinte. Et, si on ne fait pas attention on risque de perdre tous les élèves. [Mais] si les infrastructures de l'école sont bonnes, l'élève peut y rester. Les parents aussi, quand ils voient les infrastructures et le corps professoral, ils se disent que notre enfant peut étudier dans cette école ou non* (Damien, direction adjointe).

Les coordinatrices Charlotte et Charlène, quant à elles, lient le bon état des infrastructures scolaires à la motivation et à l'engagement des élèves pour leur apprentissage : *« Quand l'environnement n'est pas bon, les enfants non plus ne seront pas motivés à apprendre. Mais si toutes les conditions sont réunies, les enfants pourront donner le meilleur d'eux-mêmes »* (Charlotte); *« Quand l'école offre des infrastructures impeccables (immobiliers, des meubles qui peuvent attirer les enfants) dans lesquelles les enfants se sentent à l'aise pendant leurs apprentissages, c'est déjà une réussite »* (Charlène, coordinatrice). Cependant, il ne suffit pas pour la direction d'acquérir le patrimoine scolaire, elle doit aussi *« savoir renouveler ou remplacer ce qui est usé/brisé tels que les bâtiments de l'école »* (Comité de parents 3).

En résumé, ces résultats montrent que pour certaines catégories de participants, la gestion du patrimoine scolaire constitue une responsabilité de la direction d'école en ce sens que le maintien des ressources matérielles existantes ou l'acquisition de nouvelles permettraient aux enseignants d'offrir un enseignement qui ne soit pas seulement théorique mais aussi pratique et, par conséquent, utile à la communauté de vie des élèves. Ce faisant, les directions

d'école créeraient un environnement scolaire qui attire autant les garçons que les filles et qui les retiennent.

*b) Assurer la discipline à tous les niveaux (\*\*) (de façon à éviter les abus sexuels envers les filles)*

La direction d'école « doit assurer la discipline de l'école » en organisant « la surveillance des études » personnelles des élèves (Groupe d'élèves) et en « imaginant toujours une occupation importante pour éviter le temps libre [des élèves] » (Éric, enseignant). La discipline renvoie à la gestion et au respect du temps ainsi que des règlements. La gestion de la discipline réfère à la planification des activités pouvant combler le temps des élèves: « Les écoles catholiques ont des règlements et les élèves les suivent bien.... Ils savent quand est-ce qu'il faut arriver à l'école et quand est-ce qu'il faut en sortir. Ailleurs, vous allez voir que jusque 10 h, l'élève est encore chez lui en famille » (Emmanuel, enseignant).

À l'opposé, les parents dénoncent le laisser-aller dans les écoles : « l'enfant peut faire n'importe quoi, on le laisse faire, il n'y a pas de sanctions parfois » et, ils souhaitent que « les autorités ou les leaders soient rigoureux parce que les enfants d'aujourd'hui n'ont même pas peur, ils ne craignent pas, ils disent n'importe quoi devant tout le monde, ils ne contrôlent pas leur langage, ils manquent de respect » (Comité de parents 1). Elles doivent être « fermes et rigides, et pas trop flexibles, sinon toutes les souris marchent sur elles avec le risque de provoquer des désordres à l'école. [...]. Si elle [direction d'école] devient l'ami de tout le monde, plus rien ne marche » (Damien, direction adjointe).

Par ailleurs, cette discipline ne touche pas seulement les élèves, mais également les enseignants. Elle consiste à exiger le respect des filles par les enseignants : « les directions d'école ont le devoir de rappeler tout le temps aux enseignants que les élèves—filles sont leurs enfants et non leur femme. D'où, tout l'intérêt de les respecter et pas de les abuser » (Comité de parents 4). Car « il y a des professeurs hommes qui ne savent pas respecter les jeunes filles que nous avons dans nos écoles et c'est vraiment une grande maladie. Et nous sommes en train de lutter contre ce fléau-là » (Delors, direction d'école). À cet effet, inspecteurs, enseignants et parents exigent de la rigueur dans la mise en pratique des mesures disciplinaires relatives aux abus sexuels des filles : « Un enseignant qui abuse des filles est un destructeur. Le chef d'établissement doit juger; s'il ne trouve pas solution, il doit se référer aux instructions pour ouvrir une action disciplinaire. Et quand ça ne va pas, si l'enseignant ne s'amende pas, normalement, on doit le remercier » (Comité de parents 3). Les inspecteurs et les parents pensent que les directions d'école doivent trancher sur la question des abus sexuels des filles

avec rigueur et sans complaisance, selon les règlements établis par la hiérarchie : « *Un enseignant qui abuse des filles est un destructeur [...]. Le chef d'établissement doit juger; s'il ne trouve pas de solution, il doit se référer aux instructions pour ouvrir une action disciplinaire. (...) on doit [le remercier]* » (Comité de parents 3).

À cet effet, l'inspecteur Ignace réitère l'importance pour les directions d'école de connaître les textes légaux qui régissent le comportement du personnel et il ajoute qu'elles doivent également être en mesure de les appliquer sur le terrain. Ainsi, pour les parents, les directions d'école doivent faire passer le travail et ses exigences au-dessus des relations, particulièrement familiales, quand il s'agit de prises de position. En effet, « *il y a beaucoup de liens d'appartenance qui font que les choses ne sont pas prises au sérieux; il y a une légèreté* » (Comité des parents 1). Toutefois, la discipline doit être adaptée et miséricordieuse : « *la direction d'école, c'est quelqu'un qui sait quand punir proportionnellement à la faute et quand pardonner* » (Ignace, inspecteur).

S'agissant des sanctions, un coordinateur souhaite que la direction d'école « *mette en place des politiques de correction autres que le châtimement corporel ou les exclusions* » (Charles, coordinateur).

Bref, pour les participants aux entretiens, et comme le mentionne Delphine, la direction d'école constitue « *[le] centre de la discipline* » (Delphine, direction d'école). Selon eux, la discipline implique le respect du temps et des règlements émanant de la hiérarchie, la fermeté et la rigueur (punitives et politiques correctionnelles); elle repose sur le pouvoir et l'autorité de la direction d'école. Elle concerne tant la direction et les enseignants que les élèves. Si la discipline est bien établie, les filles pourront se sentir protégées du harcèlement sexuel et en sécurité au sein de l'école.

*c) Savoir distribuer les tâches et déléguer des responsabilités (\*\*) (en sélectionnant des enseignantes pour des tâches en lien avec les filles)*

Pour les acteurs de l'éducation participant à notre recherche, notamment les directions d'école, les enseignants et les inspecteurs, la distribution des tâches constitue une pratique pour faire avancer le travail de l'école, alors que la délégation constitue une forme de reconnaissance des compétences et des connaissances des autres et témoigne d'un certain niveau de confiance dans le potentiel des enseignants : « *Lorsque je prévois des rencontres avec les filles, je responsabilise les professeurs femmes qui sont avec moi pour parler aux enfants. (...). Le jour venu, elle va leur parler des problèmes particuliers des femmes* » (Delors, direction d'école).

La distribution des tâches précise la charge de chaque collaborateur de la direction : « *il y a de quoi donner au chargé de l'internat, au chargé des études, au chargé de discipline* » (Ignace, inspecteur) et fait avancer le travail : « *Quand le travail est partagé, ça va aller très vite* » (Eugène, enseignant). Toutefois, selon les parents, déléguer ses responsabilités suppose que la direction d'école reconnaisse les compétences de ses collaborateurs et leur fasse confiance :

*Quand vous constatez un manquement chez une fille, vous devez savoir à qui la charge de la discipline est confiée et l'informer de la situation. C'est à cette personne-là d'approcher l'élève pour lui faire comprendre son manquement et les conséquences que cela peut lui entraîner (Comité de parents 3).*

*d) Prendre des décisions éclairées (\*\*) (en respectant la fille)*

Six catégories de participants (inspecteurs, coordinateurs, directions d'écoles directions adjointes, enseignants et parents) se représentent les directions d'école comme ayant la capacité d'analyser de façon critique les situations, de partager avec les autres acteurs du milieu scolaire toute information nécessaire relative et d'écouter ces derniers avant de prendre toute décision importante. Une coordinatrice s'adresse aux directions d'école en ces termes : « *Un chef d'établissement ne peut pas rendre la décision aussi longtemps qu'il n'a pas encore siégé avec les autres membres. Il ne peut pas prendre une décision de façon arbitraire* » (Charlotte, coordinatrice).

Dans le même sens, les enseignants estiment qu'il est sage pour une direction d'école de consulter les autres membres de l'école avant de prendre une quelconque décision : « *la direction doit soumettre le problème au groupe. Quand le groupe aura entendu le problème il y aura des réactions qui vont donner la sagesse à la direction pour arrêter une bonne décision* » (Eugène, enseignant).

À ce sujet, les avis des parents sont partagés, mais aussi complémentaires. Pour certains, la direction d'école, « *n'est pas quelqu'un qui doit écouter seulement d'une oreille et prendre une décision...* » (Comité de parents 1), mais pour d'autres, elle est « *au-dessus des enseignants parce que c'est [elle] qui décide* » (Comité des parents 4). Des parents proposent que la direction d'école s'informe suffisamment sur une situation qui concerne les filles pour être capable de prendre et de rendre une décision dans le respect sans qu'elles ne se sentent marginalisées : « *quand on a appris une information sur le comportement de la fille, il ne faut pas extrapoler et traiter l'élève sur la base de l'imaginaire pour ne pas la frustrer ou la*

*marginaliser. Il faut l'écouter d'abord.* » (Comité de parents 3). Prendre une décision implique que la direction d'école développe « *l'esprit d'écoute* » (Ignace, inspecteur).

La prise de décisions éclairées demeure le résultat d'un processus exigeant et rigoureux. Pour les participants, les directions d'école doivent être capable de suivre ce cheminement : écouter – dialoguer ou communiquer – consulter- se faire écouter – critiquer- évaluer –décider.

*e) Veiller à la dimension religieuse de l'éducation scolaire*

La coordinatrice Charlène pense que les directions d'école doivent veiller à ce que les élèves connaissent Dieu et Jésus : « *Nous sommes une école conventionnée catholique. Les filles doivent être éduquées dans la foi chrétienne catholique; elles doivent apprendre à connaître et à aimer Dieu et Jésus* » (Charlène, coordinatrice). Selon le coordinateur Christophe, cette connaissance garantit une bonne réussite scolaire :

*Nous sommes une Église et nous mettons Dieu au centre. Un enfant qui craint et respecte Dieu, et vit selon les valeurs chrétiennes va facilement réussir en classe et dans la vie. La direction d'école fera en sorte que les filles acquièrent ces valeurs* (Christophe, coordinateur).

Dans cette perspective, le coordinateur Charles invite les directions d'école à redonner au cours de religion sa place dans le curriculum scolaire :

*La réforme du programme national de la classe de 1<sup>re</sup> année secondaire, devenue la classe de 7<sup>e</sup> année, signée par le ministre de l'Enseignement primaire, secondaire et technique ne reprend pas le cours de religion dans la grille horaire de ce régime pédagogique. Il faudra que le chef d'établissement puisse adapter cela! J'ai vu le cours de civisme et éducation morale à deux heures par semaine et le cours de religion n'y figure pas. Mais chercher à intégrer cela! : une heure de cours de civisme et une heure de cours de religion!* (Charles, coordinateur).

En complément, les directions d'école encourageront la participation des filles aux mouvements d'action catholique pour les jeunes. Selon les coordinateurs, ces mouvements constituent des moyens efficaces et des lieux fiables pour accompagner les filles. Rappelons l'absence d'un programme particulier venant du ministère de genre et famille.

*Mais, nous encourageons une pastorale extrascolaire avec les mouvements d'encadrement des jeunes organisés dans les paroisses, tels que les groupes Kizito-Annoalite et Bilenge ya Mwindi (Jeunes de Lumière), afin de maintenir les élèves filles dans les écoles. Ce sont des mouvements qui vont donner aux jeunes des leçons intéressantes pour leur avenir et les initient au sens de responsabilité. Régulièrement, nous invitons les chefs d'établissement à encourager les élèves et s'assurer que*

ces derniers disposent de temps pour participer à ces activités (Charles, coordinateur).

Nous synthétisons ces résultats dans le tableau ci-dessous

**Tableau 5.3. Sous-indicateurs de l'indicateur 2 « Gérer et administrer l'organisation-école » selon les huit catégories de participants**

Sous-indicateurs	Ins	Coor	Cons	DE	DA	Ens	Par	El	NC
a) Gérer le patrimoine scolaire	---	x	x	x	x	x	x	x	7
b) Assurer la discipline à tous les niveaux (**)	x	x	---	x	x	x	x	x	7
c) Savoir distribuer les tâches et déléguer des responsabilités (**)	x	---	x	x	x	x	x	--	6
d) Prendre des décisions éclairées (**)	x	x	---	x	x	x	x	-- -	6
e) Veiller à la dimension religieuse de l'éducation scolaire (**)	---	x	---	x	x	x	x	-- -	5

Légende : Ins = inspecteurs; Coor = coordinateurs; Cons = conseillers; DE = directions d'école; DA = directions adjointes; Ens = enseignants; Par = parents; El = élèves; et NC = le nombre de catégories de participants ayant évoqué ce thème.

#### 5.2.2.2. Indicateur 3 : Assumer un leadership pédagogique

Cet indicateur comprend trois sous-indicateurs : a) Assurer un suivi régulier des activités d'apprentissage des élèves; b) Superviser et encadrer les enseignants; et c) Agir en leader-visionnaire.

##### a) Assurer un suivi régulier des activités scolaires des élèves

Suivre régulièrement les activités scolaires des élèves renvoie à la capacité des directions d'école de contrôler ce que les enfants font en classe et de définir des attentes par rapport à leurs résultats scolaires. Les directions d'école doivent assurer « *un très bon suivi des élèves pour voir si les objectifs visés au début de l'année [seront] atteints à la fin de l'année* » (Charlotte, coordinatrice). C'est pour cette raison que la direction d'école doit « *savoir comment est-ce qu'ils étudient* » (Emmanuel, enseignant) et « *vérifier aussi ce qu'ils font* » (Ignace, inspecteur). Pour Damien, les visites des classes permettent d'assurer ce suivi régulier des activités scolaires des élèves parce qu'elles aident à détecter le niveau d'apprentissage des élèves : « *quand nous sommes en visite, nous voyons aussi comment les élèves s'appliquent aux leçons pendant qu'elles sont données* » (Damien, direction adjointe). Daniel, quant à lui, mentionne qu'il encourage et donne de son temps pour s'assurer que les élèves profitent du temps pour les études individuelles organisées par l'école : « *Là, je ne cesse de militer pour*

*m'assurer qu'en sortant d'ici l'enfant ait quand même eu une base. Raison pour laquelle je cherche à imposer toujours les études individuelles et à contrôler peu importe ce que ça coûte* » (Daniel, direction adjointe).

b) *Superviser et encadrer les enseignants (\*\*) (pour s'assurer de bons enseignements pour les filles)*

La supervision définit les capacités des directions d'école en ce qui concerne le suivi des enseignants, le contrôle de leurs documents pédagogiques, et leur évaluation. Pour Christophe, le travail de la direction d'école se résume à la supervision pédagogique. Ce travail est tellement important que la direction d'école lui fait penser « *au suivi des enseignements par rapport au programme national, [...] à la supervision des activités éducatives. [Elle] est le premier inspecteur de son école, c'est-à-dire le premier visiteur [des classes], le premier contrôleur de tous les documents pédagogiques* » (Christophe, coordinateur).

Les directions et directions adjointes donnent une priorité à la supervision des enseignants dans leurs attributions. Elles reconnaissent la grandeur et les exigences de cette tâche. Par exemple, Damien, une direction adjointe, nous partage ce qui suit :

*Ma première tâche à moi en tant que directeur des études, c'est la pédagogie et l'encadrement pédagogique des professeurs. Suivre les enseignants pour savoir comment ils préparent les leçons avant de les dispenser en classe. Je dois être capable de superviser toute l'activité éducative au sein de l'école, que ça soit dans mon domaine ou dans un domaine qui ne me concerne pas* (Damien, direction adjointe).

Delphine dit qu'elle doit « *être en classe, suivre les enseignants et intervenir dans leurs séances d'enseignement; avoir les aptitudes de contrôle, savoir ce qu'ils sont en train de faire pratiquement. Sans cela, rien ne se fera* » (Delphine, direction d'école). Pour Daniel, superviser, c'est « *veiller à ce qu'au moins 80 ou 90 % des matières prévues au programme soient couvertes; faire un suivi régulier en contrôlant de temps en temps les documents des profs; s'assurer de leur présence en classe par des visites éclairs* » (Daniel, direction adjointe).

Les parents rejoignent la pensée de Daniel quand ils parlent des résultats des tests interscolaires : « *les écoles ont les mêmes programmes, mais quand on envoie le test du collègue, par exemple, nos enfants échouent; ils disent : "nous n'avons pas vu ceci, nous n'avons pas vu cela". Alors est-ce que vous [directions d'école] suivez vos enseignants?* » (Comité de parents 1). Un inspecteur détaille les activités liées au suivi des enseignants :

*La direction d'école, c'est quelqu'un qui connaît le travail produit par*

*chacun. Non seulement elle doit suivre l'application de tous les programmes, mais elle doit aussi faire attention au travail des enseignants pour obtenir la réussite scolaire des élèves. Le chef d'établissement est obligé de vérifier si réellement chaque professeur donne ses cours, ses devoirs; ses interrogations et les corrige. (Ignace, inspecteur).*

Pétronille met l'accent sur la relation enseignants-filles : « *la direction d'école doit assurer un bon suivi de ses enseignants pour voir s'ils suivent bien les filles et les aide à acquérir de bonnes connaissances intellectuelles* » (Pétronille, directrice de la maternelle).

Quant à l'encadrement pédagogique, les participants l'associent beaucoup plus à la formation des enseignants qui éprouvent des difficultés, plus particulièrement les nouveaux engagés, pour les aider à améliorer leur rendement professionnel. L'encadrement pédagogique, tout comme la supervision, doit être privilégié par les directions d'école. Les directions et directions adjointes en soulignent l'importance et en décrivent le processus. Pour Denise, « *l'encadrement pédagogique des enseignants est la clé de voûte de la réussite scolaire des élèves (...)* » (Denise, direction d'école). Derek le réalise en organisant et en ayant personnellement recours aux unités pédagogiques qu'il trouve importantes : « *[L'encadrement pédagogique] est un travail qui doit être organisé par la direction scolaire et je crois qu'il y a quelque chose d'important dans la présence des unités pédagogiques [...] C'est comme ça que j'aide les enseignants* » (Derek, direction d'école).

Les enseignants et les inspecteurs soulignent le soutien que la direction d'école devra apporter aux enseignants pour leur développement professionnel :

*Par compétences [de la direction d'école], il faut entendre d'abord l'encadrement pédagogique de ses enseignants. Dit-on un bon directeur, un bon chef d'établissement, c'est celui qui engage tout le monde, les bons comme les moins bons, mais qui sait les encadrer pour les transformer tous en meilleurs. C'est un formateur. Donc, la direction doit savoir d'abord encadrer ses enseignants parce que certains arrivent dans son école comme des novices (Groupe d'enseignants).*

Les enseignants se représentent la direction d'école comme une référence intellectuelle, « *une documentation dont tout le monde (enseignants) doit apprendre des connaissances relatives à l'enseignement. Mais elle doit savoir aussi envoyer le personnel en formation [quand et là où elle est organisée]* » (Eugène, enseignant). Enfin, quelques participants insistent sur un double rôle pédagogique d'une direction d'école : superviser et encadrer. Selon eux, la supervision et l'encadrement pédagogiques sont deux tâches inséparables et non négligeables

pour une direction d'école qui tient à l'excellence de la formation des élèves. C'est ce que Denise mentionne : « *Une direction va d'emblée former les enseignants, les encadrer par des visites des classes et le contrôle des documents pédagogiques et des matériels didactiques* » (Denise, direction d'école).

Pour conclure, la supervision pédagogique renvoie plus au contrôle et à l'évaluation et, avec l'encadrement, ils visent le développement professionnel des enseignants.

### c) *Agir en leader-visionnaire*

Excepté les conseillers et les élèves, toutes les autres catégories de participants évoquent ce sous-indicateur et exposent différentes conceptions de la personne de direction d'école et des rôles qui définissent sa fonction. Pour certains enseignants, la direction de l'école est « *la tête* » (Éric, enseignant) ou « *le sommet* » (Eugène, enseignant) de l'école, elle est le « *leader de l'équipe scolaire* » (Emmanuel, enseignant). Une coordinatrice la considère comme « *le leader de l'enseignement* » (Charlène). Les inspecteurs et les coordinateurs renchérissent et expliquent : la direction d'école « *donne les directives et tient le bâton de commandement pour un meilleur rendement de l'école* » (Charlotte, coordinatrice); elle « *est la conception même, la tête d'affiche de l'école; c'est-à-dire, la personne qui conçoit ce que l'école doit faire et ce qu'elle doit être* » (Ignace, inspecteur). En d'autres termes, la direction d'école est sensée avoir une vision claire de l'école comme le mentionnent les directions et directions adjointes : « *la direction d'école doit être un homme qui réfléchit, qui observe et qui voit à distance les résultats futurs des actions présentes; il faut être prévoyant* » (Delors, direction d'école). Daniel dit travailler dans cette perspective : « *parce que d'abord [il voit] loin, [il voit] d'abord l'intérêt du coin* » (Daniel, direction adjointe). Inspecteurs et parents abondent dans le même sens en se représentant un « *leadership du chef d'établissement qui doit être très fort et imaginatif* » (Ignace, inspecteur) et « *vise un bel avenir pour les élèves, les parents et le pays* » (Comité de parents 2).

Dans le même sens, la coordinatrice Charlène pense qu'une direction d'école capable de promouvoir la scolarisation des filles est celle qui travaille dans la perspective de leur devise de l'école catholique (« *l'école catholique, c'est l'excellence, la différence et la référence* ») : « *L'école catholique doit sortir de l'ordinaire pour faire autrement quelque chose qui attire ou à prendre pour s'en servir [de façon qu']en voyant cela, les parents avisés puissent se dire oui, je peux envoyer ma fille dans une telle école.* » (Charlène, coordinatrice). C'est cette devise qui doit guider le travail de la direction d'école sous tous ses angles (administratif, pédagogique, éducatif et social) afin de pouvoir « *organiser une école pratique qui va aider la jeune fille à*

*s'intégrer dans la société, à être considérée et à prendre une décision équitable dans sa vie »* (Charlène, coordinatrice).

Le tableau ci-dessous présente la synthèse des résultats sur les sous-indicateurs de l'indicateur « *Assurer un leadership pédagogique* ».

**Tableau 5.4. Sous-indicateurs de l'indicateur 3 « Assurer un leadership pédagogique » selon les huit catégories de participants**

Sous-indicateurs	Ins	Coor	Cons	DE	DA	Ens	Par	El	NC
a) Assurer un suivi régulier des activités des élèves	x	x	x	x	x	x	x	x	8
b) Superviser et encadrer les enseignants (**)	x	x	x	x	x	x	x	--	7
c) Agir en leader-visionnaire (**)	x	x	---	x	x	x	x	--	6

**Légende :** Ins = inspecteurs; Coor = coordinateurs; Cons = conseillers; DE = directions d'école; DA = directions adjointes; Ens = enseignants; Par = parents; El = élèves; et NC = le nombre de catégories de participants ayant évoqué ce thème.

En somme, les directions d'école doivent pouvoir combiner leadership et commandement tout en concevant un futur florissant, non seulement pour les élèves, mais aussi pour les autres acteurs du milieu scolaire, son milieu de travail ou la communauté environnante de l'école, et l'ensemble du pays.

#### 5.2.2.3. Indicateur 4 : Gérer les ressources humaines et les relations interpersonnelles

Les habiletés pour gérer les ressources humaines et les relations interpersonnelles à l'intérieur et à l'extérieur de l'école se résument en « *la capacité de la direction d'école à gérer le personnel, les élèves et les parents dans un climat de collaboration, de paix et d'entente, sur tout le plan* » (Ignace, inspecteur). Deux sous-indicateurs ont émergé : a) Recruter un personnel enseignant qualifié et compétent; b) Gérer les conflits et résoudre les problèmes.

##### a) Recruter un personnel enseignant qualifié et compétent (\*\*)

Selon Damien, « *la direction d'école doit être entourée d'un corps professoral compétent, s'il veut améliorer la qualité de l'enseignement ou la qualité de l'éducation dans son école* » (Damien, direction adjointe); elle « *doit être capable de recruter des enseignants pour toutes les options et tous les cours, mais des enseignants qualifiés pour les options qui sont dans cette école et qui connaissent le travail* » (Comité de parents 2).

Cependant, les parents font remarquer que « *les directions d'école ne font pas attention quand elles recrutent le personnel enseignant. Elles le font sur la base de sentiment sans tenir*

*compte de leurs compétences* » (Comité de parents 3). Outre la qualité, les parents pensent que l'appartenance religieuse des enseignants doit être prise en compte dans les écoles catholiques :

*dans nos écoles, il n'y a pas que le problème des inégalités entre les filles et les garçons. Le recrutement des enseignants constitue aussi un problème. Quand on recrute n'importe qui, de n'importe quelles mœurs, de n'importe quelle appartenance ou confession religieuse, quelle morale va-t-il donner à nos filles ou à nos enfants* (Comité de parents 1).

Delphine abonde dans le même sens en mentionnant que la direction d'école doit être capable de « *recruter des enseignants capables de donner une formation intégrale aux enfants* » (Delphine, direction d'école).

Deux directions d'école masculines et un enseignant relèvent l'importance de la présence des femmes parmi le personnel enseignant : « *la direction d'école doit être capable de recruter des femmes* » (Derek, direction d'école). Denis le fait pour apporter du changement : « *j'ai déjà 6 ans ici. Quand il y a du recrutement, je recrute aussi les femmes pour qu'elles soient des modèles pour les filles et qu'il y ait un changement* » (Denis, direction d'école). Un enseignant précise que c'est pour une certaine complémentarité dans le soutien à donner aux filles : « *quand il faut prodiguer des conseils aux filles, la femme peut entrer en profondeur* » (Eugène, enseignant).

En résumé, directions et directions adjointes, enseignants et parents s'accordent pour soutenir que le recrutement du personnel enseignant doit prendre en compte le fait que la qualité de l'enseignement en dépend et, par conséquent, que le niveau de formation (qualification) de ce personnel est primordial et que la présence des femmes enseignantes est non négligeable si l'on veut apporter un changement dans la scolarisation des filles.

#### *b) Gérer les conflits et résoudre les problèmes (\*\*)* (afin d'assurer la rétention des filles)

Des participants, tels que le coordinateur Christophe et l'inspecteur Ignace, considèrent une direction d'école comme un conseiller qui sait « *comment concilier deux tendances qui s'opposent au sein de l'école* » (Ignace, inspecteur) et « *gérer les conflits sans sentiments* » (Christophe, coordinateur). Selon les enseignants, la capacité de résoudre les problèmes constitue un atout : « *un chef qui n'est pas en mesure de résoudre les problèmes auxquels il est buté n'est pas digne de ce nom. Il doit prodiguer des conseils aux enseignants, aux élèves que vous recevrez de temps à autre, même à vos proches collaborateurs* » (Groupe d'enseignants).

Les mamans justifient la pertinence de cette habileté par le fait que l'incapacité de la direction d'école à gérer les conflits engendre des conséquences néfastes pour les élèves. Pour

les filles en particulier, elles pensent que « *l'incapacité de gérer les conflits entre les enseignants et les parents ou les élèves aboutit à des retraits ou à des changements d'école pour les élèves* » (Groupe de mamans). Et ces changements d'école déstabilisent souvent les filles et découragent les parents qui « *tiennent à la qualité de l'éducation donnée dans les écoles catholiques* » (Comité de parents 3).

Selon l'enseignant Emmanuel, la direction d'école devra résoudre les problèmes dans une approche inspirée par l'enseignement du Christ. Elle doit encourager les acteurs du milieu scolaire à « *[s'aimer] les uns les autres et à s'offrir mutuellement le pardon* » (Emmanuel, enseignant). Puisque, poursuit-il, « *là où il y a l'amour, même s'il y a de petits problèmes, si on est prêt à demander pardon et à pardonner, la vie pourrait être facile et agréable* » (Emmanuel, enseignant).

En conclusion, selon les participants qui ont évoqué ce sous-indicateur, la gestion des conflits et la résolution des problèmes avec et entre les acteurs de l'éducation renvoient à l'art de conseiller, de concilier et d'arbitrer les problèmes qui surgissent dans la communauté scolaire. Cela en invitant les membres à mettre l'amour et le pardon au centre de leur vie.

Le tableau ci-dessous présente la synthèse des résultats sur les sous-indicateurs de l'indicateur « *Gérer les ressources humaines et les relations interpersonnelles* » selon les huit catégories de participants.

**Tableau 5.5. Sous-indicateurs de l'indicateur 4 « Gérer les ressources humaines et les relations interpersonnelles » selon les huit catégories de participants**

Sous-indicateurs	Ins	Coor	Cons	DE	DA	Ens	Par	El	NC
a) Gérer les conflits et résoudre les problèmes (**)	x	x	---	---	---	x	x	x	5
b) Recruter un personnel enseignant qualifié et compétent (**)	---	---	---	x	x	x	x	-- -	4

**Légende** : Ins = inspecteurs; Coor = coordinateurs; Cons = conseillers; DE = directions d'école; DA = directions adjointes; Ens = enseignants; Par = parents; El = élèves; et NC = le nombre de catégories de participants ayant évoqué ce thème.

#### 5.2.2.4. Indicateur 5 : Créer un climat de collaboration et de communication

La majorité de participants se représente les directions d'école comme des personnes devant être capables d'abord d'établir un climat de collaboration avec son personnel enseignant, les parents et les élèves; puis de communiquer de façon permanente avec les parents pour un bon encadrement des élèves, plus particulièrement des filles. De ces données ont émergé quatre sous-indicateurs : a) Travailler en équipe avec le personnel enseignant; b) Établir des relations harmonieuses avec les parents d'élèves; c) Partager et échanger

l'information; d) Établir des relations avec la communauté environnante; et e) Collaborer avec d'autres directions d'école.

*d) Travailler en équipe avec le personnel enseignant*

Les coordinateurs, les enseignants et les élèves soulignent l'importance de la collaboration entre la direction d'école et ses enseignants. Charlotte dit : « *au niveau de l'école secondaire, le préfet ne doit pas se prendre en maître. Il doit savoir coopérer avec les enseignants et les élèves, faute de quoi, l'éducation n'aura pas lieu* » (Charlotte, coordinatrice). Enseignants et élèves abondent dans le même sens : « *la direction ne peut pas être éloignée de ses enseignants; [elle] doit travailler en étroite collaboration avec son corps professoral pour être soutenue par tout le monde* » (Eugène, enseignant) et « *(...) pour atteindre le but visé* » (Elsa, groupe d'élèves). L'inspecteur Ignace renchérit et met l'accent sur la contribution et la participation de tous les acteurs du milieu scolaire pour favoriser l'inclusivité de l'école : « *tout acteur a une part de contribution à son niveau. Ce n'est pas un problème exclusif du chef d'établissement comme le penseraient certains professeurs* » (Ignace, inspecteur). Constant, conseiller d'orientation, souligne que la direction d'école doit favoriser « *la collaboration parce que l'éducation c'est une œuvre de collaboration avec les parents, avec l'enfant lui-même et avec tous les autres acteurs qui interviennent dans ce domaine pour réussir cette action que l'on mène pour l'enfant* » (Constant, conseiller d'orientation).

*e) Établir des relations harmonieuses avec les parents d'élèves*

Quant à la collaboration avec les parents, elle se situe d'abord dans la continuité de l'action éducative commencée en famille et dont l'école reçoit le mandat de poursuivre :

*L'école en tant qu'institution n'existe que lorsqu'il y a des parents qui acceptent d'y conduire leurs enfants. [...] À partir du moment où un parent choisit une école et y prend l'inscription de son enfant, il s'établit un contrat dit tacite parce qu'il n'est pas fondé sur les écrits, mais c'est un contrat de fait. Alors, en ce moment-là le parent donne mandat à l'école, à l'enseignant, à la direction scolaire de continuer le travail qu'il fait en famille* (Constant, Conseiller d'orientation).

Nombre d'enseignants soutiennent que la direction d'école doit : « *entretenir de bonnes relations avec les parents* » (Éric, enseignant), « *créer un climat de dialogue* » (Groupe d'enseignants) et « *travailler de manière collégiale* » (Emmanuel, enseignant) avec eux. Mais, pour que cette collaboration soit significative et soutienne un partenariat école-famille fructueux, un coordinateur souligne que les parents sont des partenaires dans les écoles. Ainsi,

« il faudra qu'il y ait une grande collaboration entre parents et école. La direction d'école ne doit pas convoquer des réunions seulement pour traiter des frais scolaires, mais [aussi pour] parler de l'école et d'autres problèmes » (Charles, coordinateur). Un enseignant fait le même constat : « s'il y avait de l'entente et de l'harmonie dans les relations école-parents, cela pourrait favoriser l'échange d'informations sur les élèves afin de les aider à se remettre sur le droit chemin » (Emmanuel, enseignant).

Qui plus est, cette collaboration s'opérationnalise dans la mise en place et le fonctionnement des structures scolaires établies par la hiérarchie :

*Un chef, c'est celui qui ne gère pas seul [mais] en équipe, et selon les instructions officielles : il doit y avoir un comité de gestion, un comité des parents, un comité de discipline, et au niveau des élèves, il faut qu'il y ait un gouvernement. Respecter ces structures et les faire fonctionner qualifie une bonne direction d'école.* (Christophe, coordinateur).

Ces structures constituent « des équipes qui permettent à la direction d'école de bien gérer » (Emmanuel, enseignant) et qui travaillent dans une approche coopérative.

*f) Partager et échanger l'information (\*\*) (autour de la scolarisation des filles)*

Pour plusieurs catégories de participants, la collaboration suppose une bonne communication. Celle-ci au partage et à l'échange de l'information sur le fonctionnement de l'école en général et sur les filles en particulier. Le coordinateur Christophe considère que savoir communiquer est l'une des compétences très importantes pour bien gérer une école : « Si tu as une information et tu la gardes pour toi, les enseignants qui sont tes proches collaborateurs ne l'ont pas, ni les parents d'élèves, ça bloque » (Christophe, coordinateur). Mais les mamans souhaitent une communication bidirectionnelle axée sur l'amélioration du comportement des élèves. Les directions d'école doivent favoriser l'échange d'information entre l'école et la famille, car pour elles, l'école représente la communauté « chez qui nous devons amener un enfant scolarisé pour l'aider à corriger un comportement moins bon. Et si l'école constate quelque chose, elle appelle aussi la famille pour faire son rapport et ensemble trouver comment ils peuvent l'encadrer » (Groupe de mamans).

Plus particulièrement, Christophe évoque les textes législatifs relatifs à la discrimination et aux inégalités défavorisant les femmes et les filles. Il invite les directions d'école à informer et instruire les autres acteurs sur les textes législatifs relatifs aux filles : « il ne suffit pas de connaître des textes qui prônent l'élimination de toute forme de discrimination à l'égard des filles, c'est mieux de les diffuser et de les vulgariser » (Christophe, coordinateur).

Pour assurer l'échange de l'information, les directions d'école doivent trouver des moyens de communication adaptés au contexte. Un enseignant suggère que les directions d'école « *profitent des réunions auxquelles les parents sont invités pour leur parler de l'importance de scolariser les filles* » et d'« *organiser ou de favoriser la tenue des conférences-débats sur ce sujet* » (Éric, enseignant). Un conseiller soutient les propos d'Éric et explique le pourquoi de ces communications :

*Organiser les activités d'information pour les parents et les autres membres de la communauté environnante de l'école et d'autres activités culturelles qui attirent les autres vers l'école pour montrer que nous avons intérêt à nous battre pour que nos enfants, et en particulier les filles, soient scolarisés (César, conseiller d'enseignement).*

Le conseiller d'orientation abonde dans le même sens en invitant les directions d'école à défier les difficultés voire l'impossibilité d'organiser des visites dans des entreprises inexistantes en milieu « *inviter les experts pour aller donner l'information que l'on cherche et assurer aux élèves et au personnel enseignant un encadrement psychopédagogique efficace* » (Constant, conseiller d'orientation).

g) *Établir des relations avec la communauté environnante*

La collaboration devra s'étendre à la communauté de vie des élèves : « *la direction d'école est censée réduire la distance entre l'école et la communauté locale* » (Éric, enseignant). Cette distance renvoie à la qualité des relations entre l'école et la communauté environnante. « *Il faut qu'il y ait l'entente entre les écoles et le milieu rural. S'il n'y a pas d'entente, les gens auront du mal à envoyer leurs enfants, par exemple dans nos écoles pilotes* » (Comité de parents 2). Donc, la direction d'école doit « *se considérer comme le pont* » entre l'école et le monde extérieur (Ignace, inspecteur). Le conseiller d'orientation invite les directions d'école à recourir aux autres en raison de la nature collective de l'œuvre de l'éducation :

*La direction scolaire doit avoir une attitude de collaboration parce que l'éducation c'est une œuvre de collaboration avec les parents, avec l'enfant lui-même et avec tous les autres acteurs qui interviennent dans ce domaine pour réussir cette action que l'on mène pour l'enfant (Constant, conseiller d'orientation).*

#### *h) Collaborer avec d'autres directions d'école*

La direction est aussi invitée à dépasser les limites de son école pour « *travailler en réseau avec les directions des écoles avoisinantes* » (Ignace, inspecteur) et à « *sortir pour contacter les autres [directions d'école, enseignants] qui peuvent lui venir en aide pour les cours, par exemple* » (Comité des parents 2).

Bref, plusieurs catégories de participants convergent et soutiennent que la collaboration est importante et nécessaire pour une gestion efficace de l'école et pour la promotion de la scolarisation des filles. Elle consiste à établir des relations à l'intérieur et à l'extérieur de l'école qui soient bénéfiques pour l'ensemble de l'école ainsi qu'à créer une culture de communication pour mieux encadrer les filles. Nous résumons les résultats des participants relatifs à cet indicateur dans le tableau ci-dessous.

**Tableau 5.6 : Sous-indicateurs de l'indicateur 5 « Créer un climat de collaboration et de communication » selon les huit catégories de participants**

<b>Sous-indicateurs</b>	<b>Ins</b>	<b>Coor</b>	<b>Cons</b>	<b>DE</b>	<b>DA</b>	<b>Ens</b>	<b>Par</b>	<b>El</b>	<b>NC</b>
a) Travailler en équipe avec son personnel	x	x	x	x	x	x	x	x	8
b) Établir des relations harmonieuses avec les parents	x	x	x	x	x	x	x	--	7
c) Partager et échanger l'information (**)	x	x	x	x	x	x	x	--	7
d) Établir des relations avec la communauté environnante	x	x	---	---	---	x	x	--	4
e) Travailler en réseau avec les autres directions d'école	x	---	x	---	---	---	---	--	2

**Légende :** Ins = inspecteurs; Coor = coordinateurs; Cons = conseillers; DE = directions d'école; DA = directions adjointes; Ens = enseignants; Par = parents; El = élèves; et NC = le nombre de catégories de participants ayant évoqué ce thème.

#### 5.2.2.5. Indicateur 6 : Pratiquer un leadership transformatif et inclusif

Nous avons repéré cinq sous-indicateurs : a) Assurer un encadrement moral et une éducation sexuelle des filles; b) Prendre la défense des filles et dénoncer les abus sexuels commis à leur égard; c) Tenir un discours égalitaire; d) Apprendre aux filles à revendiquer leurs droits; e) Développer le potentiel des filles et favoriser leur épanouissement; et f) Préparer les filles à leur insertion socioprofessionnelle.

#### *a) Assurer un encadrement moral et une éducation sexuelle des filles*

L'encadrement moral est axé sur les relations d'amitié, la sexualité et la santé

reproductive. Un conseiller trouve qu'il est très important pour les filles « *parce qu'elles sont plus vulnérables et cèdent facilement aux caprices des hommes* » (César, conseiller d'enseignement). Pour la coordinatrice Charlotte, cet encadrement renvoie à une responsabilité parentale; elle voit dans la direction d'école un parent qui veille sur sa jeune fille : « *La direction d'école doit se comporter comme un parent vis-à-vis de la jeune fille. Elle ne peut pas être gênée, comme nos mamans dans les villages, de parler de la sexualité aux filles* » (Charlotte, coordinatrice). Un enseignant précise qu'il est important que la direction d'école dialogue avec les filles sur les différents aspects et étapes de leur développement intégral ainsi que sur les conséquences qui s'en suivent : *Plus elles avancent en âge, leur parler de la puberté, du développement physique, moral et intellectuel et leur montrer qu'elles sont les seules victimes des amitiés immorales qu'elles entretiennent avec les garçons* (Éric, enseignant).

Parents et enseignants évoquent les abus sexuels dont les filles sont victimes au sein ou en dehors de l'école et les travaux manuels qui parfois les occasionnent. Pour les parents, les directions d'école devraient « *revoir certains travaux manuels qui exposent les filles à des harcèlements sexuels* » (Groupe de mamans) et les protéger « *des tracasseries sexuelles* » (Comité de parents 2). À ce sujet, la direction d'école Derek dit avoir élaboré une stratégie locale pour protéger les filles qui vivent à l'internat : « *une maman est engagée et payée par l'école pour surveiller uniquement les filles la nuit à partir de 18 h 00 quand les cuisinières sont parties jusqu'à 7h00 quand les cours commencent* » (Derek, direction d'école). D'autres directions d'école affirment que cet encadrement moral est assuré de différentes façons. Par exemple, Delphine organise « *des conférences sur la grossesse précoce et l'avortement* » et s'assure que « *le cours de l'éducation à la vie est offert dans les deux premières années du cycle secondaire* » (Delphine, direction d'école).

#### *b) Prendre la défense des filles et dénoncer les abus sexuels commis à leur égard*

L'inspecteur Ignace invite les directions d'école à utiliser les résultats scolaires des filles comme argument de défense de ces dernières auprès des parents : « *quand les parents décident de retirer les filles de l'école pour prioriser les garçons, la direction d'école a le devoir de montrer combien les filles sont capables de réussir leurs études, et souvent plus capables même que les garçons pour convaincre les parents de faire un choix équitable* » (Ignace, inspecteur). Dans le même ordre d'idées, Pétronille soutient que les directions d'école conscientisent les parents sur l'importance de scolariser les filles. Selon elle, comprendre l'importance de la

scolarisation des filles pourrait constituer une source de motivation pour les parents à payer les frais scolaires pour ces dernières :

*aider les parents à comprendre l'importance des études que ça soit pour un garçon ou pour une fille puisque s'ils ne comprennent pas ils ne vont pas payer l'argent. Ils doivent comprendre que c'est cette enfant qui va m'aider plus tard. Alors [ils] s'efforceront, se couperont en morceaux pour payer les frais demandés à l'école (Pétronille, parent-directrice maternelle).*

Les enseignants attendent que les directions d'école s'arment de courage pour « *dénoncer les cas de viol* », mais invitent au respect de la personne en ajoutant « *sans critiquer ou sans se moquer de la fille qui a été violée ou incriminée dans une situation, car cela peut causer sa déscolarisation* » (Groupe d'enseignants).

#### *c) Tenir un discours égalitaire par rapport aux genres*

Les inspecteurs, les enseignants et les élèves soutiennent que les directions d'école devraient tenir des discours prônant l'égalité des droits, des chances et des responsabilités entre filles et garçons, tels que : « *filles ou garçons, que tout le monde est élève sans distinction de sexes parce que tout le monde a besoin de l'éducation. La fille ne doit pas être complexée et un garçon ne doit pas primer sur une fille* » (Groupe d'enseignants); « *vous n'êtes pas inférieures aux garçons* » (Groupe d'élèves), mais « *des êtres humains appelés à jouer un rôle, comme vos partenaires masculins, dans le développement de leur pays* » (César, conseiller de l'enseignement).

#### *d) Apprendre aux filles à revendiquer leurs droits*

L'action des directions d'école de défendre les droits des filles à l'éducation devra être complétée par celle des filles elles-mêmes. C'est pourquoi il est souhaité que les directions d'école initient ces dernières à l'activisme pour défendre leurs droits et à s'encourager mutuellement. Les enseignants et les coordinateurs souhaitent que les directions d'école parlent aux filles de « *leurs droits de fréquenter régulièrement l'école et de la réclamer en cas de négligence de la part des parents* » (Éric, enseignant) et les encouragent à transmettre l'information à d'autres : « *quand la fille sait s'exprimer, elle informera les autres filles qui restent à la maison et toutes ensemble, elles peuvent arriver à réclamer leurs droits et les choses peuvent aller de l'avant* » (Christophe, coordinateur).

#### *e) Développer le potentiel des filles et favoriser leur épanouissement*

Il est attendu que les directions d'école aident les filles à développer l'estime de soi et tout leur potentiel en encourageant leur participation aux activités culturelles et sportives : « *soutenir et favoriser l'organisation des activités culturelles et sportives auxquelles les filles peuvent participer activement pour manifester et développer leur potentialité* » (Éric, enseignant). Pour Denise, les filles sont initiées à la prise des responsabilités et l'exercice du leadership : « *nous encourageons les filles à faire partie du gouvernement des élèves et à assumer leurs responsabilités. Beaucoup doivent s'adresser à l'ensemble de l'école pour donner des informations et des directives relatives à leur ministère ou préparer et présenter des exposés ...* » (Denise, direction d'école). Eugène, un enseignant, d'ajouter : « *lors des proclamations des résultats des travaux périodiques ou semestriels, on sent l'épanouissement et la motivation des filles gratifiées avec des objets classiques pour leurs performances* » (Eugène, enseignant).

#### *f) Préparer les filles à leur insertion socioprofessionnelle*

La préparation à la vie professionnelle consiste à ouvrir les filles au marché du travail pour une meilleure intégration sociale future. Il s'agit de les « *informer d'abord sur l'organisation de l'enseignement chez nous (RDC), les différentes sections et options d'études, et ensuite, sur les débouchés professionnels y relatifs pour leur permettre d'opérer un choix judicieux des études qu'elles voudront poursuivre* » (Constant, conseiller d'orientation). A cet effet, poursuit-il :

*« la direction d'une école catholique doit avoir une bonne organisation des activités d'orientation scolaire et professionnelle à l'école en faveur des élèves, et des filles en particulier (...). Elle doit avoir la capacité d'encadrer les filles, de les orienter vers les études qui correspondent à leurs aspirations et de susciter en elle le goût de l'effort personnel et le goût des études [...]; les amener vers un projet vocationnel, les entraîner à assumer leurs responsabilités pour leur vie d'abord et pour leur famille et leur ouvrir l'esprit à la créativité et au sens d'initiative* (Constant, conseiller d'orientation).

Les parents renchérissent en indiquant que les directions d'école doivent « *organiser des moments de réflexion, d'orientation, de sensibilisation pour les enfants, surtout ceux qui ne savent pas se projeter dans le futur* » (Comité des parents 2).

En conclusion, devant les inégalités liées au genre, les acteurs de l'éducation pensent que les directions d'école doivent pouvoir mettre en place des moyens et des pratiques pouvant permettre aux filles de s'épanouir et de s'intégrer socialement : parler de l'égalité filles-garçons

devant les droits, les encourager à développer l'estime de soi et tout leur potentiel, créer un espace propice à la réalisation de soi, offrir un encadrement intégral couvrant tous les domaines de leur vie et qui leur profiterait pendant et après la scolarisation et, les défendre contre les injustices parentales ainsi que les harcèlements de toute sorte.

**Tableau 5.7. Sous-indicateurs de l'indicateur 6 « Pratiquer un leadership transformatif et inclusif » selon les huit catégories de participants**

Sous-indicateurs	Ins	Coor	Cons	DE	DA	Ens	Par	El	NC
a) Assurer un encadrement moral et une éducation sexuelle des filles (*)	---	x	x	x	---	x	---	--	4
b) Prendre la défense des filles et dénoncer les cas de viol (*)	x	----	---	---	---	x	x	--	3
c) Tenir un discours égalitaire (**)	---	---	x	---	---	x	---	x	3
d) Apprendre aux filles à revendiquer leurs droits (*)	---	x	---	---	---	x	---	--	2
e) Organiser des activités parascolaires pour développer le potentiel et favoriser l'épanouissement des filles (*)	---	x	---	---	---	---	x	--	2
f) Préparer les filles à leur insertion socioprofessionnelle (*)	x	x	---	---	---	---	---	--	2

**Légende :** Ins = inspecteurs; Coor = coordinateurs; Cons = conseillers; DE = directions d'école; DA = directions adjointes; Ens = enseignants; Par = parents; El = élèves; et NC = le nombre de catégories de participants ayant évoqué ce thème.

La section suivante présente les indicateurs de la composante « attitudes ».

### 5.2.3. Indicateurs de la composante « attitudes »

La composante « attitudes » comporte des façons d'être, des savoirs-être et des prédispositions mentales que les directions d'école devraient adopter par rapport à elles-mêmes et à l'égard des autres acteurs ainsi que des qualités qu'elles devraient développer afin de favoriser un bon fonctionnement de l'école en général, et la scolarisation des filles en particulier. Cette composante comprend cinq indicateurs : 1) Faire preuve d'éthique, d'humanisme et de moralité; 2) Être attentif au climat socioscolaire afin de répondre au bien-être des membres de l'école; 3) Être ouvert aux potentiels des filles et tolérant à leur égard; 4) Démontrer des valeurs chrétiennes catholiques, sociales et culturelles; et 5) Être un leader chrétien modèle.

#### 5.2.3.1. Indicateur 7 : Faire preuve d'éthique, d'humanisme et de moralité

Les directions d'école doivent incarner plusieurs valeurs ou qualités et lutter contre les

anti-valeurs. Du point de vue éthique, les participants invitent les directions d'école à démontrer un sens de responsabilité : « *la direction d'école doit être d'abord un bon responsable, c'est-à-dire quelqu'un qui ne doit pas enfoncer l'école dans les anti-valeurs telles que la corruption* » (César, conseiller d'enseignement).

Damien évoque la justice : « *la direction d'école doit être objective et impartiale vis-à-vis des professeurs et des élèves* » (Damien, direction adjointe). Les enseignants soulignent l'honnêteté et la transparence dans la gestion pédagogique et financière :

*Le chef d'établissement est le premier responsable de la gestion pédagogique de l'école. Il supervise et encadre les enseignants, les visites dans les salles des classes. Cependant, au niveau secondaire, il peut éprouver des difficultés pour intervenir dans certains cours qui ne sont pas de sa filière d'études. Il serait bénéfique pour lui et pour les enseignants qu'il reconnaisse ses limites et qu'il recoure à son directeur des études ou à un enseignant* (Groupe d'enseignants).

*En tant que chef, la direction d'école doit être honnête et transparente surtout dans la gestion des ressources financières. Car c'est là que les choses s'enlisent. Si vous n'êtes pas honnête, vous allez rouler votre personnel et vous devenez menteur, voire dictateur* (Groupe d'enseignants).

Les élèves, quant à eux, souhaitent avoir une direction d'école qui montre de « *la considération et du respect pour les gens* » (Groupe d'élèves). Par ailleurs, plusieurs participants de toutes les catégories souhaitent que les directions d'école s'offrent en modèle moral à imiter : « *être d'une bonne morale devant les filles* » (Comité de parents 3); « *avoir un comportement digne à l'égard des filles* » (Comité de parents 4); « *prêcher par l'exemple* » (César, conseiller d'enseignement) en étant « *une lumière sur une table et non sous le lit* » (Emmanuel, enseignant).

Pour l'ensemble des catégories des participants, les directions d'école doivent incarner des valeurs morales et éthiques.

### 5.2.3.2. Indicateur 8 : Être attentif au climat socioscolaire afin de mieux répondre au bien-être des membres de l'école

Pour la coordinatrice Charlotte, « *la direction d'école doit être très attentive à ce qui se passe au sein de l'école* » (Charlotte, coordinatrice). Cette attention s'opérationnalise par une implication personnelle des directions d'école dans les situations particulièrement défavorables qui concernent les filles : « *j'ai toujours constaté que quand il y a un problème qui arrive chez*

*les filles, parfois, il y a un certain désintéressement puisque la fille a fait ceci ou cela au lieu de l'aider à sortir de cette impasse* » (Emmanuel, enseignant). Pour la direction d'école Delphine, la direction d'école doit « se rendre visible et disponible à visiter et à écouter les membres de son école » (Delphine, direction d'école).

Dans la même perspective, trois catégories de participants (coordinateurs, directions adjointes et enseignants) évoquent le souci que doit porter la direction d'école pour le bien-être de ses collaborateurs : « *la direction d'école doit être soucieuse de la santé générale de son école et de la santé physique de ses agents* » (Damien, direction adjointe) et « *mettre le personnel à l'aise* » (Eugène, enseignant). Ce souci, la direction d'école devra le cultiver chez tous les membres de l'école en les encourageant à dépasser leurs différends pour privilégier un vivre ensemble scolaire teinté des valeurs sociales telles que l'entraide et la compassion. C'est ce qu'un enseignant exprime dans l'extrait suivant : « *Notre société nous demande d'aller là où il y a un problème et de participer d'une manière ou d'une autre. La direction d'école devra incarner ces valeurs sociales et aider les enseignants à faire de même* » (Emmanuel, enseignant).

#### 5.2.3.3. Indicateur 9 : Être ouvertes aux potentiels des filles et tolérantes à leur égard

L'inspecteur Ignace s'insurge contre le milieu scolaire et pointe les dirigeants des écoles ainsi que les enseignants qu'il trouve complexés et qui emprisonnent les filles dans l'ancienne image : « *Il y en a, des dirigeants et des enseignants, qui disent que la fille en soi n'est pas capable de certaines prouesses* » (Ignace, inspecteur du secondaire). Il invite les directions d'école à s'engager pour l'instauration de nouvelles façons de regarder les filles :

*Il faudra commencer par effacer cela. La fille peut être différente sur le plan physiologique, bien sûr, mais c'est un être aussi complet et dynamique que le garçon. Alors, il faut bannir ce langage : « comme la fille a toujours été, comme la femme a toujours été ». Ça, c'est un préjugé qui existe chez les chefs d'établissement tout comme chez les enseignants et qu'il faut effacer. Sinon, il n'y aura pas beaucoup de filles et les parents ne vont pas leur accorder assez d'attention* (Ignace, inspecteur du secondaire).

Le coordinateur Christophe suggère que les directions d'école aient de la tolérance par rapport à ce qui entoure la réalité scolaire des filles, spécifiquement l'âge scolaire :

*En ce qui concerne les filles, nous parlerons de la tolérance par rapport à l'âge et à leur agissement parce qu'à chaque âge correspond un agissement quelconque. Voyez! Quand on insiste que toutes les filles aillent à l'école, elles arriveront en masse et ne seront peut-être pas dans*

*la même tranche d'âge et n'auront pas les mêmes comportements. Alors, il faut une certaine tolérance si nous voulons les former, si nous voulons le changement. Donc, si l'on doit aider les filles à décoller, il ne faut pas trop les punir, pas trop les sortir de l'école, pas trop les renvoyer, vous les comprenez pourvu qu'elles puissent acquérir une certaine formation. On aura gagné quelque chose. (Christophe, coordinateur).*

Daniel, une direction adjointe, souhaite un retour aux valeurs culturelles qui sont de plus en plus ignorées ou négligées, telles que la tolérance :

*Dans ces situations-là de grossesses, c'est la tolérance qui importe, c'est-à-dire accepter l'erreur. Quand une personne a commis une erreur ou une faute, il y a une manière de la corriger. Avant quand quelqu'un commettait une erreur, la première décision était de sauver la personne. Maintenant, l'erreur est devenue un sujet de moquerie. Tout ça, c'est parce qu'on s'écarte un peu de notre vraie culture (Daniel, direction adjointe).*

5.2.3.4. Indicateur 10 : Démontrer des valeurs chrétiennes catholiques, sociales et culturelles dans son agir

Les valeurs chrétiennes catholiques font référence à l'universalité de l'Église catholique et comprennent un accueil inclusif, la non-discrimination, l'ouverture et la justice. C'est ce que les coordinateurs et les directions et directions adjointes mettent en exergue. « *Nous disons que nos écoles sont des écoles conventionnées catholiques. Qui dit catholique, voit l'universalité. Cela veut dire que nous devons accueillir tout le monde sans exception* » (Charlotte, coordinatrice); « *la direction d'école doit développer l'esprit catholique, c'est-à-dire un esprit universel, ouvert à tout le monde sans trop de discrimination* » (Christophe, coordinateur); « *essayer d'appliquer la justice de la manière la plus simple que cela soit parce que je prends l'autre comme un être humain* » (Daniel, direction adjointe).

Un enseignant renchérit et suggère que la direction d'école devra inspirer et encourager la mise en pratique des valeurs chrétiennes et socioculturelles, entre autres, l'amour, le pardon et l'unité, le partage et la solidarité :

*La direction d'école doit encourager tout ce qu'a prôné Jésus : « aimez-vous les uns les autres ». Puisque, là où il y a l'amour, même s'il y a de petits problèmes, on est prêt à demander pardon et à pardonner. Aussi, notre culture nous demande d'être avec les autres aussi bien dans les moments de joie que dans les moments difficiles (Emmanuel, enseignant).*

### 5.2.3.5 Indicateur 11 : Être leader chrétien modèle

Une direction d'école catholique est celle qui dirige son école tout en vivant sa vie chrétienne de façon exemplaire : « dans l'école catholique, la direction scolaire doit être un chrétien ou une chrétienne catholique modèle qui sait conduire les enfants sur le chemin de la chrétienté » (Delphin, direction d'école).

Nous synthétisons les résultats de la composante « Attitudes » dans le tableau ci-après.

**Tableau 5.8 : Indicateurs de la composante « Attitudes » selon les huit catégories de participants**

Indicateurs et sous-indicateurs	Ins	Coor	Cons	DE	DA	Ens	Par	El	NC
<b>Indicateur 7 : Faire preuve d'éthique, d'humanisme et de moralité (**)</b>	x	x	x	x	x	x	x	x	8
<b>Indicateur 8 : Être à l'écoute du climat socioscolaire afin de mieux répondre au bien-être des membres de l'école (**)</b>	x	x	x	x	x	x	x	x	8
<b>Indicateur 9 : Être ouvertes aux potentiels des filles et tolérantes à leur égard (*)</b>	x	x	---	x	---	---	---	-- -	3
<b>Indicateur 10 : Démontrer des valeurs chrétiennes catholiques, sociales et culturelles (**)</b>	---	x	---	x	x	x	---	-- -	4
<b>Indicateur 11 : Être un leader chrétien modèle</b>	---	---	---	---	---	x	---	-- -	1

**Légende :** Ins = inspecteurs; Coor = coordinateurs; Cons = conseillers; DE = directions d'école; DA = directions adjointes; Ens = enseignants; Par = parents; El = élèves; et NC = le nombre de catégories de participants ayant évoqué ce thème

## Conclusion du chapitre

Dans ce chapitre, nous avons présenté les résultats de la première analyse des données recueillies auprès des participants sur les représentations sociales qu'ils ont de la scolarisation des filles et des indicateurs de la compétence qui peuvent permettre aux directions d'école secondaire catholique de promouvoir la scolarisation des filles en milieu rural défavorisé en République démocratique du Congo. Le prochain chapitre consacré à l'interprétation et à la discussion des résultats mettra l'accent sur les liens, s'ils existent, ce que les acteurs de l'éducation pensent de la scolarisation des filles en milieu rural défavorisé et les indicateurs de la compétence qu'ils conçoivent comme pouvant aider les directions d'école à promouvoir cette scolarisation.

## Chapitre 6. Interprétation et discussion des résultats

Dans le chapitre précédent, nous avons présenté de façon restitutive (Desmazière et Dubar, 2004) les résultats obtenus, c'est-à-dire en rapportant le plus possible les représentations sociales des participants sur la scolarisation des filles en milieu rural défavorisé en République démocratique du Congo, et sur les indicateurs de la compétence de la direction d'école secondaire catholique pour promouvoir cette scolarisation. Dans le présent chapitre, nous adoptons une posture analytique pour interpréter et discuter les résultats obtenus en lien avec la problématique, le cadre conceptuel et les écrits scientifiques sur les directions d'école. Pour ce faire, nous divisons ce chapitre en trois sections. D'abord, nous interprétons les résultats pour répondre à notre première question de recherche : Quelles représentations sociales les acteurs de l'éducation ont-ils quant à la scolarisation des filles en milieu rural défavorisé en République démocratique du Congo? Ensuite, nous répondons à la deuxième question de recherche, soit : Quelles représentations sociales les acteurs de l'éducation ont-ils des indicateurs de la compétence qui favoriseraient, chez les directions d'école secondaire catholique, la promotion de la scolarisation des filles en milieu rural défavorisé en République démocratique du Congo?

Rappelons que, selon Jodelet (1989, 2015), les représentations sociales sont à la fois un contenu et un produit. Le contenu des représentations sociales est varié parce qu'il est constitué des opinions, des croyances, des stéréotypes et des attitudes des personnes vivant dans un milieu donné. Il constitue un langage symbolique de la vision du monde que possèdent les individus ou les groupes sociaux à propos d'un objet social donné et révèle leur rapport à cet objet ainsi que l'importance que revêt ce dernier. En tant que produit, les représentations sociales naissent des interactions sociales, des échanges et des communications ainsi que des expériences vécues autour d'un objet dans le temps et dans l'espace. Elles révèlent l'ancrage socioculturel des discours des individus ou des groupes sociaux à propos d'un objet social donné. Dans le cadre de notre étude, notamment en ce qui a trait aux indicateurs de la compétence, cet ancrage réfère à la justification que les différentes catégories d'acteurs de l'éducation (inspecteurs, coordinateurs, conseillers, directions d'école et directions adjointes, enseignants, parents et élèves) apportent à leurs suggestions et/ou aux liens que ces indicateurs ont avec la problématique de la scolarisation des filles.

## **6.1. Interprétation des résultats sur les représentations sociales de la scolarisation des filles**

Trois thèmes ont émergé des représentations sociales des acteurs de l'éducation quant à la scolarisation des filles en milieu rural défavorisé en République démocratique du Congo. Les deux premiers thèmes, effet et facteur de changement des mentalités et source des bénéfices multidimensionnels, révèlent des représentations positives de la scolarisation des filles alors que le troisième thème, dévoile des pensées et des croyances encore stéréotypées à propos des filles et de leur scolarisation.

### **6.1.1. La scolarisation des filles : effet et facteur de changement de mentalités**

Le tableau 5.1 ci-dessus indique que toutes les catégories d'acteurs de l'éducation ayant participé à notre recherche perçoivent positivement la scolarisation des filles. Ils soutiennent, à l'unanimité, qu'ils observent une évolution positive des mentalités chez les parents en ce qui concerne cette scolarisation tout en admettant qu'il existe encore des résistances chez certains.

La recension des écrits sur la scolarisation des filles en Afrique subsaharienne révèle des représentations négatives qui entravent le parcours scolaire des filles, notamment au niveau secondaire et en milieu rural. L'analyse des logiques culturelles et familiales révèle dans plusieurs contextes africains une perception négative d'une instruction scolaire qui d'une part, paraît moins utile pour les filles, car destinées à devenir épouses et mères (Bayemika, 2013; MEPSP, 2013; Tshibilondi, 2010) et donc, une perte de temps et de ressources financières (Bayemika, 2013; Tholé, 2013) et d'autre part, peut remettre en question les rapports de pouvoirs et les traditions établis par la société (Bikie Bi Nguema, 2015; Tholé, 2013; Tshibilondi, 2010).

De l'analyse des données recueillies auprès de nos participants, il se décrypte, d'abord, une perception dynamique de la scolarisation des filles en général, mais encore stigmatisante quand il s'agit des filles-mères. Cette dynamique consiste en un discours déterministe aux propos évolutionnistes qui s'enracinent dans la remise en question des pratiques sociales qui excluaient autrefois les filles de l'école. Ce discours, subséquent d'activités de sensibilisation et de conscientisation menées par des organisations non gouvernementales engagées pour la scolarisation des filles auprès des populations, émane de toutes les catégories confondues et contient un message récurrent : au fil du temps, les conceptions sur la scolarisation des filles ont changé, la scolarisation des filles est une bonne chose, elle est importante. Les participants évoquent de nouvelles positions prises par les individus (parents, filles elles-mêmes, autorités

éducatives) par rapport aux filles et à leur scolarisation. D'autre part, le discours progressiste des participants se construit sur la présence des filles instruites qui encourage plusieurs personnes à poser un nouveau regard sur les filles et leur scolarisation. La scolarisation des filles dans le milieu rural défavorisé représente à la fois un *effet* et un *facteur* de changement des mentalités socioculturelles.

Il en va donc, sans contredire Mapto (2011), que depuis le début du XXI<sup>e</sup> siècle, la scolarisation des filles connaît un nouveau tournant dans les pays en développement en général et en Afrique subsaharienne, en particulier. Nos résultats sont cohérents avec ceux de l'étude de cette même chercheuse sur les représentations sociales de l'école selon les filles camerounaises et togolaises universitaires. Cependant, ils s'écartent, au niveau national, des rapports de recherche menée en milieu périurbain par Bayemika (2013) et de l'enquête du ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel sur les enfants et les adolescents en dehors de l'école (MEPSP, 2013) menée en milieu urbain et rural. Alors que ces enquêtes révèlent que les parents négligent les filles en faveur des garçons, nos résultats révèlent que ce ne sont pas tous les parents qui négligent les filles, car certains acteurs de l'éducation interviewés dans le cadre de notre recherche, tels que Damien, Émile et les mamans, pensent que les parents reconnaissent les mêmes droits à l'égard de l'école, autant pour les filles que pour les garçons, et accordent les mêmes chances aux unes et aux autres.

Cette évolution traduit aussi une prise de conscience non seulement par les participants de notre recherche, mais aussi par l'ensemble de leur société de l'importance et de la nécessité que revêt la scolarisation des filles. Les propos des directions d'école (Delphine) et directions adjointes (Damien) n'en disent pas moins quand ils parlent des parents préoccupés à trouver les moyens de payer les études de leurs filles ou à vouloir les retourner à l'école après en avoir été exclues pour raison de grossesse ou d'échec.

Des écrits (Hertz *et al.*, 1993; Lange, 1998; Tuwor et Sossou, 2008) soutiennent que le changement des mentalités constitue un préalable important pour la scolarisation des filles en Afrique subsaharienne. Tout en affirmant cela, nos résultats indiquent aussi l'inverse : un changement des mentalités à l'égard de la scolarisation des filles peut s'opérer du fait que le nombre des filles est croissant dans les écoles. Trois catégories de participants incluant les conseillers d'enseignement, les enseignants et les parents estiment que plus il y a des filles à l'école, plus les gens peuvent changer leur façon de les regarder. En plus d'une représentativité considérable des filles dans les écoles, les discours des participants de toutes les catégories

révèlent que des avantages vécus ou observés chez les filles/femmes instruites, qui seraient vues comme modèles, seraient aussi à la base de ce changement.

Néanmoins, la valorisation discursive de la scolarisation des filles se heurte à une réalité des statistiques scolaires qui révèlent que plus de garçons que de filles sont inscrits dans les écoles catholiques, aussi bien au niveau national que dans les écoles catholiques où nous avons mené notre recherche. En effet, les plus récentes statistiques scolaires indiquent que l'indice de parité entre les filles et les garçons est 0.6 pour l'ensemble de la province du Kwango (Cellule technique des statistiques scolaires, 2017).

### **6.1.2. Une source des bénéfices multidimensionnels**

Les résultats de l'analyse des données révèlent une *vision utilitariste* de la scolarisation des filles ancrée dans la pensée économique et la théorie du capital humain véhiculées lors des campagnes de sensibilisation par les organisations internationales ou non gouvernementales. En effet, la dynamique des représentations sociales des acteurs de l'éducation à propos de la scolarisation des filles s'inscrit dans le cadre des bénéfices matériels (bon standard de vie, aides matérielles et financières) et immatériels (l'autonomisation, le prestige social, statut social et familial, l'accès à l'emploi, le changement des mentalités) que procure cette scolarisation. C'est ce qu'indique Mapto (2011, p. 37) : la valeur des filles instruites repose sur des « bénéfices anticipés procurés par l'information », et observés dans leur entourage. Trois sous-thèmes explicitent cette vision : a) Pouvoir libérateur et d'intégration sociale des femmes; b) Facteur de croissance économique et d'émergence familiale; et c) Facteur de progrès social équilibré

#### *a) Pouvoir libérateur et d'intégration sociale des femmes*

Les résultats de notre recherche montrent qu'excepté les élèves, sept catégories de participants de notre recherche pensent que la scolarisation représente une source d'autonomisation pour les filles et les femmes. Cette autonomisation a une incidence double sur la vie de la gent féminine. D'abord, les résultats indiquent que les filles instruites peuvent acquérir un certain pouvoir économique qui peut les libérer de la dépendance financière. En ce sens, nos résultats et ceux de recherches menées dans des contextes différents ont mis de l'avant que la scolarisation est perçue comme un moyen pour les filles d'acquérir une indépendance et une autonomie financières et, de gagner en liberté (Aissata Assane Igodoe, 2018; Bikie Bi Nguema, 2015).

Mais nos résultats dépassent le domaine des finances pour étendre l'apport de l'instruction scolaire au développement psychologique ainsi qu'aux rapports sociaux de pouvoirs entre les hommes et les femmes. En effet, il se révèle un lien entre l'acquisition des connaissances et le développement d'un esprit critique chez les filles ainsi que le développement psychologique en termes d'estime de soi, de confiance en soi, de sentiment d'être important, de prise de conscience de sa valeur en tant que personne. En ce sens, nos résultats s'alignent avec ceux de la Banque africaine de développement (BAD, 2012) selon laquelle les connaissances acquises à l'école armeraient les filles d'un pouvoir d'information leur permettant de remettre en question et de dénoncer les lois ainsi que les pratiques institutionnelles et sociales qui les oppriment. Cette représentation trouve son ancrage dans l'élite féminine ou la femme instruite en ce qu'elle constitue une référence et une source de motivation autant pour les parents d'envoyer leurs filles à l'école que pour les filles d'emprunter le chemin de l'école ou de le reprendre.

Nos résultats corroborent ceux de Aissata Assane Igodoe (2018) selon lesquels la réussite professionnelle de la femme, par son salaire, est la plus importante motivation des parents de Niamey pour inscrire leurs filles à l'école primaire. Si les possibilités d'emploi soutiennent davantage la motivation pour ces parents en milieu urbain, ceux en milieu rural s'en tiennent au changement de style de vie de quelques femmes instruites et qui travaillent. En effet, trouver un emploi n'est pas évident dans le contexte rural défavorisé. Ce qui non seulement soutient la féminisation de la profession enseignante comme un atout pour favoriser la rétention des filles dans les écoles (Aissata Assane Igodoe, 2018; Hertz *et al.*, 1993), mais aussi implique que l'élite féminine œuvrant dans des domaines autres que l'enseignement soit présente dans le milieu.

Donc, la scolarisation représente une voie vers la libération des femmes des pesanteurs et des limites sociales. Elle représente aussi un moyen par lequel les femmes s'élèvent au niveau des hommes et même au-dessus.

#### b) *Facteur de croissance économique et de grandeur familiales*

Du point de vue économique, les participants, entre autres des enseignants, croient que les filles instruites contribueraient au développement de leur milieu social. Cependant, cette contribution est conditionnée par les occasions d'emploi, comme le mentionnent le groupe des mamans et les élèves. Ce résultat rejoint l'idée du groupe de la banque africaine de développement (BAD, 2012) qui considère que l'autonomisation est un impératif devant

s'actualiser dans trois dimensions principales : les occasions économiques, le développement social ainsi que les lois et les institutions, en amenant la femme africaine à y jouer un rôle actif.

Au niveau collectif, scolariser les filles représente un intérêt social qui réside dans les avantages que cela rapporte d'abord à la famille puis à la société. Alors que dans la recherche de Bayemika (2013) et dans l'enquête nationale sur les enfants et les adolescents en dehors de la famille (MEPSP, 2013), les parents considèrent l'investissement en éducation scolaire des filles comme une perte pour leur famille biologique et un profit pour leur mari et leur future belle-famille. Les parents qui ont pris part à notre recherche, notamment les mamans, soutiennent plutôt que les filles scolarisées qui travaillent sont promptes à aider leur famille (parents, frères et sœurs). Ce résultat rejoint l'idée de Lange (2006) selon laquelle le droit à l'école a toujours été perçu comme un droit positif, mais collectif. C'est-à-dire que la scolarisation doit « être collectivement utile à l'ensemble de la communauté, même si une minorité d'enfants est scolarisée » (p. 179).

Par ailleurs, nos résultats corroborent les écrits de Zoundi (2008) qui indiquent que les politiques éducatives des organisations internationales (notamment la Banque mondiale) à propos de la scolarisation des filles en Afrique subsaharienne sont « conformes à l'idéologie libérale et à une vision réductrice et utilitariste du capital humain considérant les filles et les femmes comme une source productive à ne pas gaspiller » (p. 229). Dans le cadre de notre étude, cette vision utilitariste de la scolarisation des filles est sous-jacente à la vision socioculturelle traditionnelle que nous retrouvons dans les propos des filles et des femmes. Cependant, elle sert de motivation pour les parents d'envoyer leurs filles à l'école acquérir une plus-value qui l'aidera à être davantage « celle qui prend soin des autres » (Thsibilondi, 2010). En effet, les élèves-filles rencontrées sur le terrain affirment qu'elles étudient afin qu'elles puissent augmenter les revenus de leur foyer et épauler leur mari. Dans le même ordre d'idées, Fatou Séné (2016) trouve que les filles sénégalaises en milieu rural ayant participé à sa recherche rêvent d'« un accès à la sphère publique qui n'est pas incompatible avec la fonction sociale qui leur est assignée » (p. 61).

Il importe de souligner que si les représentations sociales de la majorité des participants quant à la scolarisation des filles se construisent autour de ses enjeux identifiés dans la littérature, entre autres, l'autonomie matérielle et financière, l'indépendance, la rupture avec la domination masculine à l'horizon d'un parcours scolaire réussi, seul un enseignant se représente la scolarisation des filles comme ayant un impact sur la santé. Ce, dans la même veine que Spasojevic (2003) qui soutient que les femmes instruites savent suivre et respecter les

prescriptions médicales de leurs enfants et sont capables d'observer les conditions d'hygiène pour prévenir certaines maladies. Alors plusieurs écrits soutiennent l'idée selon laquelle un niveau élevé d'éducation des femmes aurait des impacts sur la réduction de leur fécondité, ou mieux sur la santé reproductrice des futures mères de famille ni sur la détermination ou la réduction du nombre d'enfants qu'elles voudront avoir (Psacharopoulos et Woodhall, 1988; King et Hill, 1991; Hertz *et al.*, 1993), aucune catégorie de participants n'y fait allusion. C'est plutôt l'importance accordée à une grande famille qui se manifeste dans les dires d'un membre du Comité de parents 4 qui partage que sa femme a tenu à ce que leur seule fille et unique enfant se marie afin de mettre au monde les enfants qu'elle, la maman, n'a pas eus au lieu de poursuivre ses études supérieures. L'attitude de cette maman se comprend à la lumière des écrits de Mitendo (2015) qui indiquent que pour le peuple Yaka, la progéniture constitue une richesse et une main-d'œuvre. Toutefois, refuser des études supérieures à une fille finissant son cycle secondaire en faveur de la procréation apparaît comme une autre façon d'affirmer que ces études ont un impact négatif sur le nombre d'enfants, car la possibilité de procréer diminue avec l'âge.

### *c) Un facteur de progrès social équilibré*

Pour la quasi-majorité des catégories d'acteurs de l'éducation ayant participé à notre recherche si les filles sont scolarisées, la société pourra connaître un *progrès équilibré*. En effet, seuls les conseillers ne font pas allusion à ce sous-thème. Les participants se réapproprient l'image de la fille instruite en tenant compte du rapport homme-femme dans la société et particulièrement dans le domaine professionnel et dans le processus décisionnel. Les prestations des femmes instruites insinuent une parité professionnelle qui s'exprime en termes de complémentarité, d'interdépendance, d'un apport participatif, d'égalité de chances pour tous et qui s'encourage avec des exemples de femmes-modèles fort parlants. Alors que chez d'autres peuples africains, tels que les Bayoka du Gabon, l'instruction scolaire des filles peut remettre en question les rapports de pouvoirs et les traditions en présence dans la société (Bikie bi nguema, 2015). Chez les participants yaka de notre recherche, la scolarisation des filles représente un lieu de rapprochement entre la femme et l'homme en ce qui concerne la participation au processus décisionnel et la prise de la parole en public. De fait, comme dans plusieurs traditions africaines, telles chez les Burkinabés (Thiombiano, 2014), les femmes yaka n'étaient pas autorisées à prendre la parole en public, voire au niveau de la famille restreinte, affirme l'enseignant Émile. D'abord, au niveau familial, les résultats montrent que la femme

instruite peut être associée au processus décisionnel ainsi qu'à la résolution des problèmes familiaux. En effet, comme mentionné dans les documents de la Banque mondiale (2012), la famille constitue le premier milieu de participation de la femme à la prise de décision. Également, dans le domaine financier l'apport de la femme salariée est reconnu et comptabilisé quand bien même il reste secondaire à celui de l'homme.

Au niveau de la société, les filles et les femmes instruites peuvent participer, à quelque degré que ce soit, au processus décisionnel, se faire entendre et respecter dans la communauté ou à un niveau élevé de l'échelle sociale à travers leurs prestations professionnelles en tant que médecins, avocats et magistrats. Ce résultat confirme les écrits de Thiombiano (2014) qui affirme que la scolarisation favorise la participation des femmes au processus de prise de décisions. Étant donné que prendre part à une décision, notamment quand elle les concerne, constitue un élément essentiel pour l'autonomisation des femmes (Thiombiano, 2014), il s'avère alors pertinent que des recherches soient menées auprès des foyers pour étudier les domaines de prise de décisions dans lesquels les femmes sont admises en milieu rural et ceux dans lesquels elles sont ignorées.

### ***Lieu d'ancrage : la femme instruite au cœur des représentations sociales de la scolarisation des filles***

Rappelons que l'ancrage des représentations sociales renvoie à des référents culturels qui permettent à un individu d'intégrer ou non de nouvelles connaissances à propos d'un objet. La vision que les acteurs de l'éducation interrogés dans notre recherche se font de la scolarisation des filles se dégage de la femme instruite. Elle incarne les aspects positifs ou les avantages de l'école. C'est l'image de la femme salariée, émancipée, autonome, indépendante, digne de respect, capable d'aider sa famille et de participer au développement de son pays, véhiculée dans les campagnes de sensibilisation ou côtoyée dans le quotidien de leur vie, c'est cette femme qui constitue le centre figuratif (Moscovici, 1961; Jodelet, 1989, 2015). Les participants, tels que les mamans, font référence à des femmes instruites dont le standard de vie a changé grâce à leurs études et d'autres se réfèrent à la vie misérable de jeunes femmes qui ont abandonné leurs études pour un mariage précoce pour montrer le bien-fondé de l'école aux filles. Ils n'hésitent pas à citer les noms des femmes de la contrée qui ont changé leur statut social grâce aux études quand ils s'adressent aux filles pour les inviter à persévérer dans leur parcours scolaire.

En conclusion, nos résultats révèlent une évolution progressive des mentalités en milieu rural défavorisé congolais par rapport à la scolarisation des filles. Le droit à la scolarisation n'est plus le privilège des garçons, mais également des filles. La scolarisation des filles de milieu rural constitue une clé essentielle au bien-être de la société. En effet, être scolarisé permet non seulement aux filles d'accéder à un meilleur statut social et d'être autonome, notamment financièrement, en embrassant le marché de l'emploi, bien qu'encore stéréotypé, mais également à la société de bénéficier des apports multiples et variés des femmes instruites. Donc, envoyer une fille à l'école ne constitue plus une perte, mais plutôt une source de multiples bénéfices autant pour elles-mêmes que pour leur famille et leur société. Toutefois, il n'en est pas autant pour toutes les filles, certaines sont encore à la périphérie scolaire, entre autres les filles-mères.

### **6.1.3. Scolarisation encore limitée par le sentiment d'infériorité et les abus sexuels, et pour les filles-mères**

Si d'une part nous observons une positivité collective qui se dégage des représentations sociales des participants quant à la scolarisation des filles en milieu rural défavorisé, d'autre part, les résultats de notre recherche confirment des freins encore prégnants à la scolarisation des filles : le manque d'estime de soi, les abus sexuels et la maternité précoce.

La scolarisation des filles représente aussi un lieu des tensions entre les différentes catégories des participants de notre recherche : l'enthousiasme diminue et des divergences apparaissent quand il s'agit des filles-mères en âge scolaire. Nous pouvons soutenir que les politiques nationales relayées par les directives diocésaines à propos du retour à l'école des élèves-parents, tant les filles que les garçons, ont considérablement changé avec le temps. Cependant, il demeure que « *les filles-mères restent encore les plus stigmatisées à cause des signes visibles de l'être humain qu'elles portent* » (Daniel, direction adjointe). Leur scolarisation constitue un lieu de tensions, de prise de positions et de dénonciations. Si, d'une part, des participants comme les parents (Comités des parents 1 et 4), Daniel (une direction adjointe), Delphine (direction d'école) et Christophe (un coordinateur) souhaitent le retour à l'école des filles-mères, d'autre part, d'autres acteurs comme Eugène (un enseignant) et Derek (une direction d'école) comparent ces dernières à des « *oranges pourries* » pouvant contaminer les autres ou à des « *alcooliques pathologiques* » difficilement récupérables. Alors que ce deuxième groupe de participants considère le retour des filles-mères à l'école comme un danger pour les autres filles encore « *saines* » (Émile, enseignant) qu'il faudra protéger contre toute

influence immorale, le premier groupe, en l'occurrence Daniel, dénonce une injustice sociale qui culpabilise et défavorise toujours la fille en cas de grossesse. Selon lui, il est plus que temps de repenser les mesures correctionnelles prévues en cas de grossesse de telle manière que les élèves-parents, filles et garçons, jouissent tous des mêmes chances ou des mêmes grâces qui leur permettent de poursuivre normalement leurs études. L'ensemble du système d'éducation doit être repensé pour réparer autrement et pour plus de justice.

Dans les deux cas, nos résultats rejoignent ceux de l'étude d'Okono (2018) menée dans les écoles ivoiriennes qui concluent que les filles-mères manquent de soutien familial, social et psychologique. Il devient ainsi impérieux que les écoles conventionnées catholiques établissent des modalités pour concilier leur rigueur morale et le respect de l'obligation du droit à l'éducation.

La divergence des points de vue des acteurs, pour ou contre, sur le retour des filles-mères à l'école confirme une persistance des stéréotypes socioculturels enfermant les filles dans des rôles traditionnellement assignés. Des participants, notamment les coordinateurs, pensent qu'il suffit aux filles-mères de renforcer leur capacité d'exercer leurs rôles sociaux en apprenant des notions élémentaires de lecture, d'écriture, de calcul ainsi que de petits métiers. Ils rejoignent les participants aux États généraux sur l'Éducation tenus à Kinshasa en 1995-1996 pour régir les différents ordres de l'enseignement. Dans le cadre de la valorisation de la formation professionnelle et technique au niveau de l'enseignement secondaire, ces assises proposent que de nouvelles disciplines, telles que l'informatique et la bureautique soient introduites pour les garçons, mais que ce soient des cours spécifiques qui prennent en compte la nature et la vocation future d'épouses et partenaires de l'homme qui soient donnés aux filles (M'Batika, 2012). À notre point de vue, cette proposition est discriminatoire, car elle témoigne d'une tendance à ne pas valoriser à leur juste valeur les capacités des filles. Et pourtant, il y a des filles plus brillantes que les garçons, capables d'affronter tous les domaines de formation, jadis réservés aux garçons. Il faudra plutôt encourager les filles à s'essayer dans tous les domaines professionnels pour mieux se découvrir et s'orienter.

Par ailleurs, il s'observe une tendance très positive et majoritairement partagée par les participants de notre recherche : la scolarisation constitue un droit obligatoire pour les filles (Bitota, 2014), quel que soit leur statut socioéconomique et matrimonial. Plusieurs consciences se mobilisent en sa faveur à cause de tous les avantages qu'elle procure à la fille, à sa famille et à l'ensemble de la société. Ces résultats sont encourageants et incitent à renforcer la mobilisation de tous et les interventions sous toutes leurs formes en mettant les filles au centre

de toute réflexion et toute action éducative, particulièrement en milieu scolaire.

## **6.2. Interprétation des résultats portant sur les représentations sociales de la compétence de la promotion de la scolarisation des filles en milieu rural défavorisé**

Nous analysons les résultats sur les représentations sociales des indicateurs de la compétence pour promouvoir la scolarisation des filles en milieu rural défavorisé en République démocratique du Congo en nous référant à ce que Van der Maren (1996) entend par interprétation des résultats : élaborer des hypothèses par rapport au problème posé en nous appuyant sur l'ensemble de la revue de la littérature et le contexte de la recherche.

D'emblée, signalons que pour la majorité de nos participants, favoriser la promotion de la scolarisation des filles passe par une compétence globale des directions d'école pour une gestion efficace de l'école. Les indicateurs de la compétence des directions d'école qui émergent de leurs représentations sociales peuvent s'appliquer autant pour les garçons que pour les filles; d'où le nombre élevé d'indicateurs portant sur la gestion générale d'une école. Toutefois, force est de constater que certains de ces indicateurs font mention des filles et que d'autres ciblent exclusivement les filles.

Le tableau 6.1 ci-dessous expose tous les indicateurs et sous-indicateurs de trois composantes de la compétence des directions d'école pour promouvoir la scolarisation des filles qui ont été identifiés dans les discours représentationnels de toutes les catégories de participants.

**Tableau 6.1. Indicateurs et sous-indicateurs de la compétence de la promotion de la scolarisation des filles en milieu rural défavorisé congolais**

	<b>Indicateurs et sous-indicateurs</b>	<b>Ins</b>	<b>Coor</b>	<b>Cons</b>	<b>DE</b>	<b>DA</b>	<b>Ens</b>	<b>Par</b>	<b>EI</b>	<b>NC</b>
<b>CONNAISSANCES</b>	<b>Indicateur 1 : Connaître le milieu éducatif et ses constituantes</b>									
	a) Connaître les tâches et les responsabilités de la direction d'école ainsi que les programmes d'études	x	x	---	x	---	x	---	--	4
	b) Posséder des connaissances pédagogiques et psychologiques (**)	x	x	x	---	---	---	x	--	4
	c) Connaître l'identité et la mission de l'école catholique	---	x	---	x	---	x	---	--	3
	d) Connaître les textes légaux sur le comportement du personnel et les droits à la protection de l'enfant (**)	---	---	x	---	---	---	---	--	1
<b>HABILETÉS</b>	<b>Indicateur 2 : Gérer et administrer l'organisation-école</b>									
	a) Gérer le patrimoine scolaire (**)	---	x	x	x	x	x	x	x	7
	b) Assurer la discipline à tous les niveaux (**)	x	x	---	x	x	x	x	x	7
	c) Savoir distribuer les tâches et déléguer des responsabilités (**)	x	---	x	x	x	x	x	--	6
	d) Prendre des décisions éclairées (**)	x	x	---	x	x	x	x	--	6
	e) Veiller à la dimension religieuse de l'éducation scolaire (**)	---	x	---	x	x	x	x	--	5
	<b>Indicateur 3 : Assumer un leadership pédagogique</b>									
	a) Assurer un suivi régulier des activités d'apprentissage des élèves	x	x	x	x	x	x	x	x	8
	b) Superviser et encadrer les enseignants (**)	x	x	x	x	x	x	x	--	7
	c) Agir en leader-visionnaire (**)	x	x	---	x	x	x	x	--	6
	<b>Indicateur 4 : Gérer les ressources humaines et les relations interpersonnelles</b>									
	a) Gérer les conflits et résoudre les problèmes (**)	x	x	---	---	---	x	x	x	5
	b) Recruter un personnel enseignant qualifié et compétent (**)	---	---	---	x	x	x	x	--	4
	<b>Indicateur 5 : Créer un climat de collaboration et de communication</b>									
	a) Travailler en équipe avec son personnel	x	x	x	x	x	x	x	x	8
	b) Établir des relations harmonieuses avec les parents	x	x	x	x	x	x	x	--	7
	c) Partager et échanger l'information (**)	x	x	x	x	x	x	x	--	7
	d) Établir des relations avec la communauté environnante	x	x	---	---	---	x	x	--	4
	e) Travailler en réseau avec les autres directions d'école	x	---	x	---	---	---	---	--	2
	<b>Indicateur 6 : Pratiquer un leadership transformatif et inclusif</b>									
a) Assurer un encadrement moral et une éducation sexuelle des filles (*)	---	x	x	x	---	x	---	--	4	

	b) Prendre la défense des filles et dénoncer les abus sexuels commis à leur égard (*)	x	---	---	---	---	x	x	--	3
	c) Tenir un discours égalitaire par rapport aux genres (**)	---	---	x	---	---	x	---	x	3
	d) Apprendre aux filles à revendiquer leurs droits (*)	---	x	---	---	---	x	---	--	2
	e) Organiser des activités parascolaires pour développer le potentiel des filles et favoriser leur épanouissement (*)	---	x	---	---	---	---	x	--	2
	f) Préparer les filles à leur insertion socioprofessionnelle (*)	x	x	---	---	---	---	---	--	2
ATTITUDES	<b>Indicateur 7 : Faire preuve d'éthique, d'humanisme et de moralité (**)</b>	x	x	x	x	x	x	x	x	8
	<b>Indicateur 8 : Être attentives au climat socioscolaire afin de mieux répondre au bien-être des membres de l'école (**)</b>	x	x	x	x	x	x	x	x	8
	<b>Indicateur 9 : Être ouvertes aux potentiels des filles et tolérantes à leur égard (*)</b>	x	x	---	x	---	---	---	--	3
	<b>Indicateur 10 : Démontrer des valeurs chrétiennes catholiques, sociales et culturelles (**)</b>	---	x	---	x	x	x	---	--	4
	<b>Indicateur 11 : Être un leader de la vie chrétienne</b>	---	---	---	---	---	x	---	--	1

**Légende :** Le signe x indique qu'au moins un participant de la catégorie de cette colonne a évoqué le sous-indicateur de la ligne correspondante et les (---) signifient que l'indicateur n'est pas évoqué par la catégorie de participants correspondant à la colonne. Deux astérisques (\*\*) indiquent les sous-indicateurs génériques qui s'appliquent aux deux sexes avec une mention spécifique des filles, et un astérisque (\*) indique les sous-indicateurs qui ciblent exclusivement les filles.

### 6.2.1. Connaissances nécessaires pour promouvoir la scolarisation des filles

Les résultats des représentations sociales des participants indiquent que dans la composante connaissances de la compétence, un indicateur « *connaître le milieu éducatif et ses constituantes* » a émergé. De celui-ci, nous retrouvons cinq sous-indicateurs: a) Connaître les tâches et les responsabilités de la direction d'école ainsi que les programmes d'études; b) Posséder des connaissances pédagogiques et psychologiques; c) Connaître l'identité et la mission de l'école catholique; et d) Connaître les textes légaux sur le comportement du personnel et les droits à la protection de l'enfant. Deux de ces cinq sous-indicateurs, *posséder des connaissances pédagogiques et psychologiques* et *connaître les textes légaux sur le comportement du personnel et les droits à la protection de l'enfant* font une mention spécifique des filles et aucun ne les cible exclusivement.

Globalement, l'indicateur *connaître le milieu éducatif et ses constituantes* est en accord avec les études de Millimouno (1998) et d'Isabelle (2017), mais absent du référentiel des

compétences pour les chefs d'établissement secondaire de la République démocratique Congo (MEPSP, 2010). Nos résultats indiquent que peu de catégories de participants font mention de chaque sous-indicateur. Toutefois, tant pour les directions d'école que pour les autres catégories de participants, posséder ces connaissances constitue un atout pour les directions d'école afin de pouvoir mieux exercer leurs activités pédagogiques avec les enseignants, mieux juger les actes des élèves et défendre les droits de ces derniers, spécifiquement les filles.

La connaissance des tâches et des responsabilités non seulement de la direction d'école, mais également celles des enseignants aiderait les directions d'école dans l'organisation et la planification de leurs tâches administratives et pédagogiques. Les écrits scientifiques (Robinson, 2008; Marzano *et al.*, 2016) indiquent que les connaissances relatives aux programmes d'études, aident les directions d'école à accompagner les enseignants, et à évaluer la pertinence des apprentissages des élèves. En République démocratique du Congo, les programmes d'études de chaque niveau d'étude (maternel, primaire et secondaire) sont décrits dans le programme national de l'enseignement. Or, la direction d'école, Derek, mentionne que plusieurs écoles n'ont pas ce document principal et la coordinatrice Charlotte se plaint du fait que des directions d'école ne connaissent pas certains de leurs documents administratifs et pédagogiques. Qui plus est, les deux catégories des participants, les inspecteurs et les enseignants qui l'évoquent échangent régulièrement sur ce sujet avec les directions d'école; ils sont mieux placés pour identifier les forces et les limites ou mieux les besoins des directions d'école en la matière. En somme, il apparaît que les directions d'école possèdent des connaissances limitées sur les programmes d'études et sur les documents qu'elles doivent tenir pour une gestion efficace de leur école. Le sous-indicateur *connaître les programmes d'études* révèle un besoin à combler chez les directions d'école et implique que des formations soient organisées à leur intention sur ce sujet.

Le sous-indicateur, *connaître l'identité et la mission de l'école catholique*, renvoie à sa spécificité et à sa raison d'être, tel qu'il est mentionné dans les écrits de la Congrégation pour l'éducation catholique (CEE, 1977, 1997) et réaffirmé par le président de la Commission épiscopale pour l'éducation chrétienne en République démocratique du Congo (CEEC, 2018), comme étant celles des écoles conventionnées catholiques. Certes, ne pas évoquer ce sous-indicateur ne signifie pas que les acteurs de l'éducation interrogés ignorent son importance. En effet, au chapitre des habiletés, les parents vont mettre l'accent sur l'appartenance à l'Église catholique des enseignants à engager dans les écoles conventionnées catholiques, tel que cela est requis par la Convention de 1977. Néanmoins, le fait que très peu de participants font

allusion aux connaissances relatives à la catholicité attire notre attention et remet en question le niveau de conscience de cette identité catholique chez les acteurs de l'éducation des écoles conventionnées catholiques et, par conséquent, leur engagement pour l'accomplissement de la mission spécifique de ces écoles.

Deux sous-indicateurs ont été repérés principalement en lien avec les filles, *connaître la pédagogie et à la psychologie du développement* ainsi que *connaître des textes légaux qui régissent le comportement du personnel et des droits à la protection de l'enfant, en particulier des filles*. Seules les instances supérieures, soient les inspecteurs, les coordinateurs et les conseillers pensent que les directions d'école devraient posséder des connaissances liées à la pédagogie et à la psychologie du développement. Si les connaissances pédagogiques guident les interventions des directions d'école auprès des enseignants, telles que les visites des classes et l'encadrement pédagogique, selon les dires de Charlotte et Constant, celles liées au développement psychologique paraissent encore plus nécessaires pour pouvoir prendre des décisions justes et équitables sur les filles et pour leur encadrement. Les propos des mamans évoquant le manque de ces connaissances chez les parents et chez les directions d'école semblent en dénoter les conséquences négatives sur le cheminement scolaire des filles. D'où la pertinence et l'importance pour les directions d'école d'acquérir et d'approfondir ces connaissances afin de mieux comprendre les filles et de les accompagner sur leur parcours scolaire.

En ce qui a trait à la *connaissance des textes légaux qui régissent le comportement du personnel et des droits à la protection de l'enfant, en particulier des filles*, un seul participant, le conseiller d'orientation, y fait allusion. Il sied de rappeler ici que ce participant réside en milieu urbain (Kinshasa, la capitale du pays) et travaille à un niveau élevé de la hiérarchie éducative où la circulation des idées relatives à l'éducation des enfants et des jeunes semble facile. Les mamans suggèrent que les directions d'école protègent les filles en évitant de les exposer au danger de harcèlement et de violence sexuels, mais elles n'abordent certes pas cette protection en termes d'un droit consacré par un texte officiel, en l'occurrence la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies le 20 novembre 1989 et ratifiée par la République démocratique du Congo, mais certes peu vulgarisé dans le pays. Ces résultats remettent aussi en question l'étendue des connaissances des participants sur les droits des personnes en général et ceux des enfants en particulier. Ils nous laissent croire que les droits de l'enfant constituent un sujet moins présent

dans les discours et dans les interactions des individus et des groupes sociaux de milieu rural à travers lesquels se construisent les représentations sociales (Jodelet, 1989).

En effet, selon madame Dorothée, ancienne membre d'une organisation non gouvernementale pour la lutte contre les violences fondées sur le genre que nous avons rencontrée dans un réseau de femmes congolaises au Canada, la population urbaine assiste parfois à des procès juridiques concernant la violence et le harcèlement sexuels en milieu scolaire. Autant plus que dans le cadre de sensibilisation et de conscientisation sur les violences basées sur le genre, des cabinets juridiques sont ouverts au niveau des communes dans certaines grandes villes. Voici ce qu'elle nous a dit :

*Les cas de violence existent à l'intérieur du pays; mais il n'y a pas de cour de justice comme en ville. Dans les dernières dix années, nous essayons de suivre les cas de violence faite aux enfants et nous avons initié l'ouverture des cabinets juridiques au niveau des communes dans des centres urbains, tels que Kinshasa, Kikwit, Goma, Mbuji-Mayi (Madame Dorothée).*

Aussi, au niveau des écoles, le manque d'intérêt et de directives de la hiérarchie éducative peut expliquer le silence des acteurs du milieu scolaire sur ce sous-indicateur. En effet, madame Dorothée renchérit :

*Quand nous allions dans les écoles, c'est pendant la récréation que nous rassemblions les enfants dans une salle, nous faisons une conscientisation à leurs droits et, souvent, les professeurs n'y assistaient même pas. Étant donné que les acteurs éducatifs scolaires sont focalisés sur le programme national d'enseignement, il importe de chercher à savoir si la Convention relative aux droits de l'enfant y est insérée dans le programme national. (Madame Dorothée).*

Ces propos rendent pertinente la suggestion du conseiller Constant aux directions d'école à développer une culture de recherche et d'auto-formation en matière des droits des enfants afin de s'outiller et de se procurer des ressources pouvant leur permettre de défendre et de protéger les droits des élèves, notamment les filles en cas de violation. Néanmoins, dans le contexte des écoles en milieu rural, cette suggestion représente un défi pour les directions d'école, car notre expérience de direction d'école secondaire en milieu rural nous rappelle que la documentation est rare et coûteuse. Ces deux facteurs peuvent constituer une limite pour les directions d'école quant à l'auto-formation au moyen des documents.

D'autres raisons pouvant justifier le silence des répondants sur cette dimension sont l'impunité et la légèreté avec lesquelles sont tranchés les cas de violence faite aux filles (CIDÉ, 2015); elles peuvent créer un sentiment de résignation chez les victimes et leur entourage et, par conséquent, les mener à ne plus croire qu'elles ont droit à la protection.

Somme toute, nous constatons, d'une part, que les indicateurs de la composante « connaissances » évoqués par les participants se retrouvent dans la littérature scientifique (Millimouno, 1998; Gelinat Proulx, 2014; IsaBelle, 2017). D'autre part, la non-mention des connaissances nécessaires pour gérer une école dans le référentiel des compétences d'un chef d'établissement secondaire (IGEPSP, 2010) se reflète dans le fait que peu de catégories de participants de notre recherche les évoquent dans le contexte spécifique de la promotion de la scolarisation des filles. Parce que les connaissances qu'un individu ou un groupe possède à propos d'un objet orientent et guident leurs conduites et leurs pratiques (Abric, 1994) et que selon Amaki et Ampah-Mensah (2013) les directions d'école ont besoin d'acquiescer autant de compétences cognitives que de compétences techniques pour mieux accomplir leur travail. Les connaissances évoquées par les participants constituent une nouveauté pertinente à intégrer au référentiel existant. Ce qui implique que des formations initiales et continues sur la perspective de l'Église catholique sur l'éducation et sur les théories relatives à la gestion scolaire pour favoriser la scolarisation des filles soient offertes régulièrement aux directions d'école.

### **6.2.2. Habiletés des directions d'école à promouvoir la scolarisation des filles**

Les résultats quant aux représentations sociales des participants indiquent que dans la composante habileté de la compétence, cinq indicateurs la décrivent : 1) Gérer et administrer l'organisation-école; 2) Pratiquer un leadership pédagogique; 3) Gérer les ressources humaines et les relations interpersonnelles; 4) Créer un climat de collaboration et de communication; et 5) Pratiquer un leadership transformatif et inclusif.

#### 6.2.2.1. Indicateur 2 : Gérer et administrer l'organisation-école

La *gestion et l'administration de l'organisation-école* constituent les tâches auxquelles la direction d'école consacre la majeure partie de son temps (Archambault et Harnois, 2008, 2010 ; Oduro et Bush, 2014). Les représentations sociales de nos participants confirment cette affirmation, car des participants de toutes les catégories évoquent au moins un sous-indicateur relatif. Elles corroborent aussi la littérature scientifique sur le leadership managérial (Langlois et Lapointe, 2002, IsaBelle 2017) et tous les sous-indicateurs renvoient à la création des conditions favorables pour l'enseignement et l'apprentissage des élèves. Cet indicateur comprend cinq sous-indicateurs : a) Gérer le patrimoine scolaire, b) Assurer la discipline à tous les niveaux, c) Savoir distribuer les tâches et déléguer des responsabilités, d) Prendre des

décisions éclairées, et e) Veiller à la dimension religieuse de l'éducation scolaire. Ces cinq sous-indicateurs ont été cités en lien avec la scolarisation des filles.

Le premier sous-indicateur, *gérer le patrimoine scolaire*, est présent dans les discours de toutes les catégories des participants, excepté les inspecteurs. Leurs représentations convergent plus vers l'entretien et la rénovation des ressources matérielles telles que les infrastructures scolaires existantes que vers la construction de nouvelles écoles par exemple. Les représentations sociales des participants quant à ce sous-indicateur se fondent en partie sur la renommée des écoles catholiques dont les conditions matérielles, notamment les infrastructures héritées des missionnaires, en plus de la qualité de l'éducation, influencent grandement leur choix par les parents et les élèves. De fait, dans le monde scolaire Yaka, ce sont les écoles catholiques et protestantes qui possèdent le plus grand nombre d'écoles en matériaux durables.

Les écrits scientifiques (Bayemika, 2013; MEPSP, 2013; PME, 2017) qui indiquent que de bonnes conditions matérielles favoriseraient la scolarisation des filles. Nos résultats soutiennent aussi cette idée. En effet, les participants de notre recherche pensent que si la situation socioéconomique de l'ensemble du pays rend difficile et peu évidente l'acquisition de nouvelles infrastructures qui, en fait, relève de la compétence du gouvernement (Bayemika, 2013; MEPSP, 2013), le maintien de cet héritage matériel constituerait un contre-poids et, par conséquent, une réponse, aux facteurs de la déscolarisation des filles liés à l'offre dans un milieu matériellement défavorisé, notamment au manque d'infrastructures.

Cependant, le patrimoine scolaire, quelles que soient sa disponibilité et sa qualité, ne garantit pas la réussite des élèves s'il n'est pas doublé de la discipline comme le déclare la coordinatrice Charlotte : « *même si vous avez tout ce qu'il faut (infrastructures, manuels, matériels didactiques), si les enfants sont indisciplinés, ça ne marchera pas* ».

Nos résultats s'accordent avec la littérature scientifique selon laquelle la discipline est indispensable et constitue un facteur déterminant à la rétention et à la réussite scolaires des élèves (Janosz *et al.*, 1998; Prudussery, 2009; Marzano *et al.*; 2005, 2016). Les discours représentationnels de sept catégories de participants, excepté les conseillers, soutiennent que les directions d'école doivent être capables *d'assurer la discipline*. Pour le bien de tous les élèves en général, les propos des enseignants et des élèves associent la discipline à la gestion du temps, à l'établissement de l'ordre et au respect des règlements de l'école pour rendre l'environnement scolaire propice pour l'enseignement et l'apprentissage. Ils rejoignent les écrits de l'IGEPSP (2010) et de Marzano *et al.* (2016) selon lesquels la discipline consiste à

protéger le temps de l'enseignement et les enseignants des distractions ou des dérangements (internes et externes).

En ce qui concerne spécifiquement les filles, les discours des participants s'articulent plus autour de la dégradation du comportement moral des élèves et des enseignants. Les parents et une direction d'école évoquent nommément les sollicitations et les abus sexuels des enseignants à l'endroit des filles. Ils en expriment une inquiétude telle que la direction d'école Delors qualifie ces actes de « maladie » et de « fléau ». Les parents, cohérents avec Lange (1998), relèvent qu'échangés avec les notes scolaires, ces comportements réduisent sensiblement la qualité des apprentissages ou conduisent à la déscolarisation des filles. À cet effet, pour ces participants, *assurer la discipline* signifie, d'une part, appliquer strictement les règlements établis par l'autorité éducative et, d'autre part, rendre justice aux filles en dénonçant et en sanctionnant sans complaisance les enseignants qui les abusent sexuellement. En effet, la société traditionnelle congolaise veut que la femme soit protégée; elle punit et indexe les auteurs de viols et autres traitements inhumains et dégradants à l'égard de la femme (Eyupar Epietung, 2003).

De plus, *assurer la discipline* revient, pour la direction d'école, à rendre les enseignants responsables et conséquents de leurs actes ou imputables (Institut de leadership pour l'éducation, 2013) pour susciter un sentiment de sécurité et de confiance chez les filles ainsi que chez les parents en sachant que quelqu'un prend leur défense. Ce faisant, les directions d'école pourraient susciter un sentiment d'appartenance à leur famille scolaire chez les filles et, par conséquent, favoriser leur rétention (Janosz *et al.*, 1998). Tout en confirmant le harcèlement sexuel en milieu scolaire comme facteur d'abandon scolaire chez les filles (Lange, 1998; Seymour, 2011), les parents et les directions d'école s'insurgent contre la culture qui destine les filles au mariage et contre l'impunité qui caractérise l'appareil judiciaire en cette matière (Thsibilondi, 2010; Bayemika, 2013; MEPSP, 2013; Naemah *et al.*, 2006).

Par ailleurs, il convient de relever que les résultats apportent un élément nouveau dans la gestion de la discipline scolaire en suggérant une approche *pastorale* combinant autorité et compassion. Cette approche renvoie à la figure biblique du pasteur (berger) (Psaume 23) présenté comme celui qui tient le bâton de commandement (signe d'autorité) pour guider les brebis vers les pâturages verdoyants avec compassion (respect) et en les protégeant contre le loup. C'est autant dire que l'équilibre entre l'exercice de l'autorité, le respect des filles (voir indicateur 10) et leur protection pourrait permettre à ces dernières de se sentir portées par les

responsables de l'école et de persévérer dans leur scolarisation. Une gestion efficace de la discipline constitue donc un préalable à la scolarisation des filles.

Le troisième sous-indicateur, *distribuer les tâches et déléguer des responsabilités*, est présent dans les discours des six catégories de participants : les inspecteurs, les conseillers, les directions d'école, les directions adjointes, les enseignants et les parents. Ce résultat est en accord avec la théorie du leadership distribué (Crepso, 2008; Spillane *et al.*, 2008; Leithwood, 2012; Anderson, Rodwayv-Macri, Yashkinan et Bramwell, 2013) selon laquelle, en agissant ainsi, les directions d'école favoriseraient l'implication et la participation des enseignants dans la gestion organisationnelle. Selon nos participants, en favorisant la mise à contribution de l'expertise de tous les membres, la délégation des responsabilités comble les limites professionnelles de la direction d'école. Le cas de la direction d'école Delors qui recourt aux femmes enseignantes pour traiter des questions spécifiques des filles paraît illustratif même si ce recours aux autres est occasionnel. Quant au sous-indicateur « *Prendre des décisions éclairées* », les résultats indiquent que la majorité des catégories de participants se représentent la consultation des autres acteurs, notamment des enseignants, comme une étape importante et inévitable dans le processus décisionnel. Elle constitue une façon de valoriser les autres membres et de développer en eux un sens d'appartenance et un esprit de participation à la gestion de l'école ainsi qu'à l'accomplissement de sa mission comme le soutiennent Seashore-Louis *et al.* (2010). En effet, selon Shermerhorn *et al.* (2014), la consultation des autres membres renvoie à une décision de groupe qui tient les membres du groupe responsables de l'exécution et des conséquences de la décision.

Dans le contexte social de notre recherche caractérisé par une culture d'obéissance et de respect strict de la parole du chef (Moyo, n.d.) et qu'Elonga Mboyo (2017) appelle l'orthodoxie « selon le chef », nous pouvons facilement comprendre que pour certains parents, les directions d'école possèdent tout le pouvoir décisionnel. Mais le chef est aussi un sage qui s'entoure des notables qui le conseillent et qu'il est censé écouter. La majorité des catégories ayant évoqué ce sous-indicateur, notamment les enseignants tels qu'Eugène et les coordinateurs mettent plus l'accent sur la consultation des autres acteurs du milieu scolaire dans le processus décisionnel. Toutefois, si le silence des directions d'école sur ce sous-indicateur ne signifie pas forcément qu'elles ne consultent pas leurs enseignants, il peut aussi laisser croire que les directions d'école en accusent des limites ou en éprouvent des difficultés dans la pratique et, par conséquent, confirmer ce besoin.

L'invitation du coordinateur Charles à redonner à l'enseignement religieux sa place dans le curriculum scolaire des écoles conventionnées catholiques constitue un appel à la vigilance pour les directions d'école catholique, de veiller à ce que la Convention de gestion des écoles ne soit pas violée et que les élèves ne soient pas privés de ce que la Congrégation pour l'éducation catholique suppose être une partie importante de leur éducation. En tant que représentantes de l'Évêque diocésain sur le terrain, les directions des écoles conventionnées catholiques doivent être attentives à l'éducation religieuse catholique donnée dans les écoles (Grocholewski et Bruguès, 2009). Néanmoins, pour que les directions d'école catholique se rendent compte de la portée du retrait de ce cours du programme d'études de l'éducation de base, elles doivent connaître les perspectives de l'Église catholique sur l'éducation ainsi que le « caractère propre » de l'école catholique. Ce qui rend encore pertinente l'attente des participants pour les directions d'école de « *connaître l'identité et la mission de l'école catholique* ». Il implique que des temps de réflexion soient continuellement organisés pour saisir les menaces de violation de la Convention de 1977 afin de sauvegarder l'identité des écoles conventionnées catholiques.

En lien avec la promotion de la scolarisation des filles, les parents suggèrent que les directions d'école doivent considérer d'abord l'intérêt majeur des filles dans leur processus décisionnel. Elles doivent prendre suffisamment le temps d'analyser profondément les informations sur les filles et leurs sources pour leur éviter le découragement et l'abandon scolaire.

#### 6.2.2.2. Indicateur 3 : Assurer un leadership pédagogique

Selon les représentations sociales des participants, la direction d'école doit développer un leadership pédagogique qui consiste en une forte implication de cette dernière dans les activités d'enseignement et d'apprentissage. Trois sous-indicateurs ont émergé : a) Assurer un suivi régulier des activités d'apprentissage des élèves; b) Superviser et encadrer les enseignants; et c) Agir en leader visionnaire. Des trois sous-indicateurs, seul le sous-indicateur *Superviser et encadrer les enseignants a amené* les participants à établir des liens avec la promotion de la scolarisation des filles.

Des participants de toutes les catégories se représentent les directions d'école comme pouvant *assurer un suivi régulier des activités d'apprentissage des élèves*. Elles mettent l'accent sur le contrôle des élèves et sur l'évaluation des objectifs de l'année. En d'autres termes, les résultats indiquent que le contrôle renvoie à la discipline dans ce sens que la

direction d'école veillera à ce que les heures d'apprentissage et d'études individuelles soient respectées et utilisées au maximum. Quant à l'évaluation des objectifs soutenue par la coordinatrice Charlotte, elle suppose que les directions d'école accordent une priorité aux apprentissages des élèves et qu'elles aient défini, au préalable, des attentes élevées pour eux (Collerette *et al.*, 2013; Marzano *et al.*, 2015). Des études (Silins et Mulford, 2002; Collerette *et al.*, 2013) soutiennent que la définition des attentes élevées pour les élèves influence significativement l'amélioration de leur réussite scolaire, à condition qu'ils sentent un encouragement dans l'atteinte des objectifs liés à ces attentes de la part des enseignants et des parents (Silins et Mulford, 2002). Dans le contexte de notre recherche, notre expérience de direction d'école secondaire et les dires de la coordinatrice Charlotte renseignent que définir des attentes élevées pour les élèves représente un énorme défi pour les directions d'école. En effet, les élèves et les parents, voire les enseignants, s'en tiennent à la note de passage établie par l'État (50% pour l'ensemble des matières au programme de l'année) et acceptent difficilement qu'une école change ce critère.

Pour le sous-indicateur *Agir en leader visionnaire*, six catégories de participants (inspecteurs, coordinateurs, directions d'école, directions adjointes, enseignants et parents) estiment qu'il est nécessaire pour les directions d'école de prendre la commande de l'activité pédagogique en ayant une vision globale incluant l'après-école des élèves, leur apport à leur communauté de vie et à l'ensemble du pays. En d'autres termes, les contenus des enseignements et les pratiques pédagogiques doivent se référer aux objectifs visés par l'école. La définition d'une vision constitue un élément essentiel du leadership (Kotter, 1996; Bush, 2012), une compétence (Leithwood, 2012; Institut de leadership pour l'éducation, 2013; IsaBelle, 2017) et une des pratiques des directions d'école dites efficaces (Archambault *et al.*, 2008) et partant, un des facteurs déterminants pour le changement qu'une direction d'école peut opérer dans l'organisation-école. Néanmoins, Bush (2012) indique que la vision de la direction d'école aura un impact sur le fonctionnement de l'école si elle est partagée et portée par toutes les parties prenantes de l'action éducative, notamment les enseignants (Archambault *et al.*, 2008). Il s'ensuit que la définition d'une vision partagée ou commune constitue un élément essentiel pouvant favoriser l'engagement de tous les autres acteurs de l'éducation pour la promotion de la scolarisation des filles. Mais, les participants de notre recherche n'abordent pas le partage de cette vision dans leur discours.

Notons que lorsque la coordinatrice Charlène évoque la devise de l'école catholique, « *viser l'excellence, la différence et la référence* », elle rejoint la pensée de N'Sindu *et al.* (2015)

selon laquelle devant la prolifération des écoles qui amenuise la qualité de l'enseignement dans l'ensemble du pays en général et dans la région en particulier, les directions d'école gèrent leur école de façon que celle-ci se distingue des autres écoles et devienne des modèles à imiter.

En ce qui concerne le sous-indicateur *superviser et encadrer les enseignants*, excepté les élèves, toutes les autres catégories de participants, particulièrement les directions, les directions adjointes, les enseignants et les parents pensent que la supervision et l'encadrement pédagogiques constituent des activités de contrôle, d'aide et de soutien, importantes et centrales à l'amélioration de la qualité de l'enseignement en général. Elles permettent aux directions d'école d'assurer le développement professionnel des enseignants, notamment les nouveaux qualifiés de novices par le groupe d'enseignants. Les participants à notre recherche considèrent les directions d'école comme les gardiens de la qualité de l'enseignement. Les directions et directions adjointes d'école se disent jouer ce rôle à travers leurs visites de classes, le contrôle des documents pédagogiques des enseignants et leur participation aux activités des cellules de base, car elles considèrent la supervision et l'encadrement des enseignants comme la « clé de voûte de la réussite des élèves » (Denise, Direction d'école). Qui plus est, les parents attribuent l'échec des élèves aux tests interscolaires à un manque de supervision pédagogique des enseignants. Ce résultat corrobore spécifiquement les résultats de Musungu et Nasongo (2008) qui observent qu'au Kenya, la supervision fréquente des directions d'école à travers le contrôle régulier des performances des enseignants et les visites régulières des classes contribue à une bonne réussite scolaire des élèves.

Qui plus est, pour les parents, *la supervision et l'encadrement pédagogiques* favoriseraient la rétention scolaire des élèves, en particulier des filles. En effet, la supervision consiste en un contrôle visant à identifier les lacunes pédagogiques des enseignants et à s'assurer du respect des programmes d'enseignement tandis que l'encadrement pédagogique est axé sur le réajustement des approches pédagogiques utilisées par les enseignants. Cependant, bien que les différents angles sous lesquels les participants de notre recherche souhaitent voir les directions d'école gérer l'activité pédagogique rejoignent les écrits scientifiques (Sergiovanni, 2006; Barley et Beesley, 2007; Roberson, 2011; Combaz et Cacouault-Bitaud, 2013; Shatzer, Caldarella, Hallam et Brown, 2014; Mukata, 2014) sur le leadership pédagogique, il demeure qu'ils ne précisent pas des pratiques de leadership pédagogique des directions d'école spécifiquement pour les filles. Alors que Tshibilondi (2010) affirme que certaines approches pédagogiques sont à la base de la déscolarisation des filles en République démocratique du Congo.

Par ailleurs, les affirmations des directions et directions adjointes d'école par rapport à ce sous-indicateur sont contestables. En effet, les parents se demandent si les enseignants sont vraiment suivis et si les directions d'école s'acquittent de leurs devoirs de supervision et d'encadrement des enseignants. Et, même si les enseignants tiennent les directions d'école pour responsables de leur développement professionnel, il demeure que leur grand souhait est de les voir s'investir davantage dans les activités pédagogiques de l'école. Ce qui confirme la littérature scientifique soutenant que le travail de la direction d'école est fortement dominé par des tâches administratives en défaveur de la supervision pédagogique, ce, tant en Afrique subsaharienne (Bush et Oduro, 2006; DeJaeghere *et al.*, 2009; Moswela, 2010) que dans les pays développés tels que le Canada (Archambault et Harnois, 2008) Mukata (2014), respectivement en contexte montréalais et congolais, que la lourdeur de la charge administrative et les problèmes financiers limitent le temps des directions d'école pour les activités pédagogiques.

Pour conclure, bien que ce résultat confirme que le leadership pédagogique constitue une des pratiques qui contribue à l'amélioration de la qualité de l'enseignement (Leithwood, 2012; Marzano *et al.*, 2016) qui, par ailleurs constitue un des freins à la scolarisation des filles (Banque mondiale, 2005; Tshibilondi, 2010; MEPSP, 2013), il est surprenant de constater que la quasi-majorité des catégories de participants interviewés dans la présente recherche ne se le représentent pas comme un moyen particulier pour favoriser la scolarisation des filles. Considérant que les représentations sociales ont une incidence sur les pratiques sociales (Abric, 1994), ce résultat remet en question la possibilité de la prise en compte du genre dans les activités pédagogiques. En effet, si, d'une part, la direction d'école est celle qui devrait favoriser le développement professionnel des enseignants, entendons principalement les pratiques pédagogiques favorisant la réussite scolaire des élèves en général, et si, d'autre part, ces pratiques doivent tenir compte de la dimension du genre pour un rendement scolaire des filles satisfaisant (Lange, 1994), le peu de référence à la notion de genre peut réduire tant soit peu l'engagement des directions d'école, et partant de l'ensemble des acteurs de l'éducation sous son influence, pour la cause des filles.

#### 6.2.2.3. Indicateur 4 : Gérer les ressources humaines et les relations interpersonnelles

Cet indicateur et ses deux sous-indicateurs, *gérer les conflits et résoudre les problèmes* ainsi que *recruter un personnel enseignant qualifié et compétent*, sont récurrents dans plusieurs référentiels des compétences (IGEPSP, 2010; Leithwood, 2012) et dans les résultats des

recherches scientifiques (Barley et Beesley, 2007; Prudusery, 2009; IsaBelle, 2017) sur les rôles, les responsabilités, les pratiques efficaces et les compétences des directions d'école provenant de différents contextes socioéconomiques. Les deux sous-indicateurs ont été cités comme pouvant promouvoir la scolarisation des filles.

Le premier sous-indicateur « *Gérer les conflits et résoudre les problèmes* » fait mention de la promotion de la scolarisation des filles. Il est abordé par la quasi-totalité de catégories des participants, excepté les directions et directions adjointes. Notons d'abord que les participants font allusion à des conflits ou des problèmes interpersonnels, et ce, sous deux angles : l'angle professionnel pour faire référence aux conflits ou aux problèmes qui surgissent entre les membres du personnel enseignant, et l'angle éducatif pour faire référence aux relations entre les éducateurs et les éduquées (les filles) qui mettent à mal le processus scolaire de ces dernières. Dans le premier cas, c'est un enseignant, chargé aussi de la pastorale au niveau de la paroisse, qui invite les directions d'école à utiliser une approche évangélique en se servant de l'enseignement de Jésus. Dans le deuxième cas, les catégories de participants qui évoquent ce sous-indicateur, notamment les parents et plus spécifiquement les mamans, mettent l'accent sur la résolution des problèmes relationnels entre les enseignants masculins et les élèves filles. Dans tous les cas, il est attendu que les directions d'école fassent de ces conflits et problèmes, de quelque nature soient-ils, leur préoccupation (Toussaint, 2018) en vue de sauvegarder la cohésion sociale et de promouvoir le bien-être des filles.

Par ailleurs, il est important de souligner le lien entre ce sous-indicateur et celui qui porte sur la *gestion de la discipline*. Rappelons qu'à ce sujet, les parents, ayant pris conscience de l'importance de la scolarisation de leurs filles, se montrent intransigeants avec les enseignants qui abusent des filles. Il trouve donc son ancrage dans le fait que le harcèlement sexuel dont les filles sont victimes de la part des enseignants conduit souvent à la déscolarisation des filles (MEPSP, 2013; Seymour, 2011; Lange, 1998). C'est pourquoi pour les parents, spécifiquement les mamans, la résolution des problèmes entre les enseignants et les élèves filles demeure capitale pour la rétention de ces dernières dans les écoles catholiques.

Certes, ce sous-indicateur, « *gérer les conflits et résoudre les problèmes* » figure parmi les résultats de recherches (Prudusery, 2009; Collerette *et al.*; 2013) portant sur les pratiques de gestion pouvant favoriser la réussite scolaire et la persévérance des élèves en milieux défavorisés ou non. Mais ce qui attire le plus notre attention est le fait que, d'une part, les directions et les directions adjointes n'ont pas évoqué explicitement cette habileté et, d'autre part, la direction d'école Derek partage la difficulté qu'elle éprouve à faire comprendre aux

enseignants que les élèves-filles ne sont pas leurs femmes, mais leurs filles, et qu'elles méritent d'être respectées. Alors que pour les parents, notamment les mamans, « *gérer les conflits et résoudre les problèmes* » revêt d'une importance capitale pour la rétention scolaire des filles, partant pour leur réussite scolaire, il appert qu'il représente un défi de taille pour les directions d'école de notre milieu de recherche. En effet, les propos de Derek peuvent masquer un manque de ressources ou de connaissances des stratégies de gestion des conflits et de résolution des problèmes chez les directions d'école. En effet, Derek semble dépassé par la situation et ne sait pas comment la résoudre.

Pour le deuxième sous-indicateur *recruter un personnel enseignant qualifié et compétent*, il importe de souligner d'abord que si les qualificatifs « qualifié » et « compétent » sont généralement considérés comme équivalents, la réalité est souvent pratiquement différente. En effet, le critère de qualification (graduat, licence ou maîtrise) pour enseigner au niveau secondaire n'implique toujours pas la compétence d'enseigner. Évoqué par quatre catégories de participants, soit les directions d'école, les directions adjointes, les enseignants et les parents, précisément les Comités des parents, tous des acteurs du milieu scolaire sur le terrain qui se côtoient quotidiennement ou régulièrement et échangent sur les besoins de l'école. Ces participants souhaitent que les directions d'école embauchent des enseignants qualifiés et adaptés au contexte scolaire catholique et local. Cohérents avec l'IGEPE (2010) qui établit que la direction d'école évalue les besoins de l'école en personnel enseignant et propose à l'engagement des femmes et des hommes qu'elle juge compétents, les dires des participants convergent pour soutenir que le recrutement des enseignants qualifiés constitue un devoir et une responsabilité qui incombent aux directions d'école. Cependant, aucune catégorie de participants supérieurs hiérarchiques de la direction d'école ne le mentionne. Sans doute savent-ils qu'il est difficile, voire parfois impossible, d'obtenir de la formation appropriée pour les enseignants.

Par ailleurs, ce résultat corrobore ceux des recherches de Barley et Beesley (2007) et Prudusery (2009) menées respectivement dans des écoles rurales du centre des États-Unis et dans des écoles secondaires performantes de milieu défavorisé du nord-est de l'Inde où les mêmes catégories d'acteurs de l'éducation (directions d'école, enseignants, parents, élèves) identifient l'engagement des enseignants de qualité comme facteur associé à la réussite scolaire des élèves. Pour les directions d'école, cette responsabilité ne représente pas seulement une priorité, elle constitue aussi une préoccupation et un défi de taille lié à la disponibilité des ressources dans le milieu. Car recruter des enseignants qualifiés n'est pas évident pour les

écoles en milieu rural du diocèse de Popokabaka, malgré la création et le fonctionnement des Instituts supérieurs pédagogiques devant remédier à la sous-qualification des enseignants du secondaire dans le Kwango (N'Sindu Kumbana, Khama Mosi et Ibanda Kabaka, 2015).

Il est important de relever que pour les parents, la qualité des enseignants recrutés ne se limite pas aux seules connaissances intellectuelles. Ils soulignent la prise en compte des valeurs et des principes particuliers qui reflètent l'identité de l'école. Entre autres, les directions d'école doivent aussi prendre en compte la dimension religieuse devant caractériser le personnel enseignant des écoles catholiques. En tant que catholiques et premiers responsables de l'éducation de leurs enfants (Canon, 803), il est de leur droit de choisir « une école qui garantisse à ces derniers une éducation conforme à leurs propres principes religieux et moraux » (Congrégation pour l'éducation catholique, 2009); et de revendiquer la qualité de la dimension religieuse de l'éducation de leurs enfants, autant que celle des autres dimensions, s'ils la sentent menacée. En fait, les parents dénoncent et en même temps invitent les directions d'école à relever les défis de « l'invasion des sectes et des sectaires » et de « l'hypocrisie religieuse [en vue d'un engagement] » (Biduaya Badiunde, 2018, p. 151).

En ce qui a trait à la promotion de la scolarisation des filles, l'accent particulier mis sur le recrutement des femmes par quelques directions d'école fait écho aux écrits (Hertz *et al.*, 1993; OCDE, 2012) qui soutiennent la présence féminine dans les écoles comme une voie stratégique vers l'accès et la rétention des filles. Pour les participants de notre recherche, les enseignantes constituent non seulement des sources de motivation pour les filles, mais également un capital humain capable de leur offrir un encadrement approprié relativement à leurs problèmes spécifiques. Ce sous-indicateur ne représente pas une nouveauté dans le contexte socioculturel national de notre recherche, mais plutôt un renforcement d'une tradition existante. Car, rappelons-le, tant dans le système d'éducation traditionnel qu'au début de l'école moderne, les filles étaient toujours confiées à des femmes pour les préparer à leurs responsabilités futures (Ekwa, 2004; Thsibilondi, 2010). Cependant, nous constatons que seuls des acteurs masculins (directions d'école et enseignants) mentionnent ce besoin de recruter des femmes parmi le personnel enseignant. Ce résultat attire notre attention sur le silence des autres participants, notamment des directions d'école féminines qui sont toutes des consacrées et semble remettre en question les résultats d'Ibanda (2010) selon lesquels les religieuses directions d'école soutiennent et encouragent la présence des femmes dans leur école.

En somme, pour nos participants, la scolarisation des filles passe par la gestion des *conflits et la résolution des problèmes* ainsi que par le *recrutement d'enseignantes qualifiées et compétentes*, pratiques dévolues aux directions d'école.

#### 6.2.2.4. Indicateur 5 : Créer un climat de collaboration et de communication

Les représentations sociales des participants révèlent que l'indicateur *Créer un climat de collaboration et de communication* renvoie à cinq sous-indicateurs : a) *Travailler en équipe avec son personnel*, b) *Établir des relations harmonieuses avec les parents*, c) *Partager et échanger l'information*, d) *Établir des relations avec la communauté environnante*, et e) *Travailler en réseau avec les autres directions d'école*. De ces cinq sous-indicateurs, les participants ne font allusion qu'au partage et à l'échange d'information de la part de la direction d'école comme pouvant favoriser la scolarisation des filles. Nonobstant, nous analysons les résultats.

Il est intéressant de relever que des participants de toutes les catégories abordent le sous-indicateur « *créer un climat de collaboration et de communication* », tant à l'intérieur de l'école qu'avec le monde extérieur. Ils convergent pour souligner que les directions d'école doivent créer un environnement scolaire qui valorise la coopération, la participation et l'implication de différentes parties prenantes, entre autres, le personnel enseignant, les élèves et leurs parents, ainsi que la communauté environnante pour une action collective auprès des élèves. Cela témoigne de la reconnaissance des compétences des autres et de la confiance qu'elles ont dans le potentiel des enseignants. Ce résultat fait écho aux référentiels des compétences (IGEPSP, 2010; Institut de leadership pour l'éducation, 2013) qui encouragent les directions d'école à travailler en partenariat avec les autres acteurs de l'éducation pour favoriser la réussite scolaire des élèves. Il corrobore aussi ceux de plusieurs recherches (Chapman et Harris, 2004; Prudussery, 2009; Harris, 2010; Leithwood, 2012; Collerette *et al.*, 2013) qui soutiennent que la collaboration entre la direction d'école et le personnel enseignant occupe une place de choix pour l'amélioration de la réussite scolaire et de la persévérance des élèves. Par-dessus tout, les participants de notre recherche pensent que la collaboration avec le personnel enseignant implique que les directions d'école développent une grande capacité d'écoute, un esprit d'ouverture et une grande capacité réceptive des conseils, des opinions et des points de vue des autres acteurs de l'éducation.

En ce qui a trait aux sous-indicateurs *établir des relations harmonieuses avec les parents* et *établir des relations avec la communauté environnante*, ils peuvent être associés à la

collaboration école-famille-communauté. Les résultats des recherches menées tant dans les pays développés que dans les pays en développement reconnaissent l'importance de la collaboration école-famille-communauté et montrent qu'elle est positivement liée à la persévérance et à la réussite scolaires des élèves, notamment ceux des milieux faibles sur le plan socioéconomique (Archambault et al., 2014). D'aucuns ne peuvent s'en dépasser. Néanmoins, si ailleurs en Afrique (Chapman et Burchfield, 1994), au Canada (Deslandes, 2019; Deslandes et Bertrand, 2001; 2004; Kanouté, André, Charrette, Lafortune, Lavoie *et al.*, 2011; IsaBelle et Chiasson, 2018,) et en France (ASDIH, 2017), cette collaboration, d'une part, concerne plus les enseignants et les parents et, d'autre part, consiste principalement à susciter chez les parents la volonté d'encourager leurs enfants à apprendre, de contrôler leur présence à l'école pour prévenir le décrochage et de les aider avec leurs devoirs; les résultats de notre recherche mettent en évidence une implication parentale visiblement axée sur la résolution des problèmes liés à la discipline et aux finances et devant être favorisée par la direction d'école ainsi que l'importance de la communication.

En ce qui concerne une collaboration pour la mise en place de la discipline, les parents, notamment les mamans, souhaitent que les directions d'école prennent en compte leurs suggestions et travaillent *avec* eux pour redresser le comportement des élèves et prévenir l'échec et l'abandon scolaires. Ce résultat affirme ceux de plusieurs recherches, notamment Prudusery (2009) qui indique la résolution des problèmes de discipline en collaboration avec les parents comme une des pratiques de leadership de direction d'école favorisant la rétention des élèves issus des peuples autochtones dans les écoles secondaires dites efficaces du Nord-Est de l'Inde.

Du point de vue financier, la collaboration école-famille est capitale pour le fonctionnement de l'école, et la rétention et la réussite scolaires des élèves en sont des conséquences indirectes. Elle est enracinée dans un mode de financement des écoles publiques congolaises dont, selon plusieurs écrits (Monsieursic-Garac, 2009; MEPS, 2013; Mukata, 2014; UNESCO, 2015; Biduaya Badiunde, 2019), les parents d'élèves sont devenus des partenaires incontournables depuis la nationalisation du pays. Analysant la nature actuelle de la collaboration entre les acteurs de l'éducation prônée par la Convention du 26 février 1977, Biduaya Badiunde (2019) note : S'il y a rapprochement entre école et familles, c'est d'abord pour des raisons financières (p. 149).

Cependant, alors que, d'une part, des directions d'école telle que Denise mentionne qu'elle collabore étroitement avec les parents en matière de finances pour réaliser certains

projets comme la rénovation des bâtiments scolaires, d'autre part, des parents membres des comités de parents souhaitent qu'ils soient impliqués davantage. Cette divergence d'opinions, bien que nuancée par la fréquence, révèle des incohérences et laisse transparaître une collaboration école-parents, ou plus précisément entre la direction d'école et les comités de parents et les comités de gestion, peu efficace. D'où le besoin d'investiguer sur la nature de collaboration existant entre ces deux partenaires clés du système d'éducation et son impact sur les filles.

Quant à la communication, des recherches soutiennent qu'elle constitue un facteur favorisant l'efficacité des écoles de milieux défavorisés (Chapman et Harris, 2004). Elle représente une responsabilité évidente et essentielle pour une activité éducative où les gens travaillent dans un but commun (Marzano *et al.*, 2016), et une compétence importante pour les leaders de changement (Fullan, 2001; 2015). Selon Schermerhorn *et al.* (2014), la communication interpersonnelle est le ciment qui assure la cohésion des membres d'une organisation telle que l'école dans la poursuite de leur mission. Nos résultats s'alignent dans cette perspective, car au moins un participant de chaque catégorie, excepté les élèves, pense que les directions d'école doivent être capables de communiquer et de créer un environnement scolaire où l'on partage l'information.

En ce qui concerne particulièrement la promotion de la scolarisation des filles, l'échange d'information entre l'école et les parents, selon les mamans, pourra favoriser une connaissance et une compréhension communes de la situation des filles permettant l'élaboration collective des moyens et des stratégies d'intervention. Ce résultat montre que les acteurs de l'éducation interrogés, notamment les mamans, sont disposés à mener des actions collectives sous la responsabilité des directions d'école pour aider de nombreuses filles à accéder et à progresser sur leur parcours vers leur réussite scolaire. Il rejoint l'idée de Dupuis (2004) selon laquelle la communication vise une compréhension commune des objectifs à atteindre pour susciter une bonne collaboration entre les acteurs.

C'est pourquoi, si des écrits tels que MEPSP (2010) et Milliminou (1998) évoquent les canaux de communication (écrit ou oral), les participants de notre recherche mettent plus l'accent sur l'importance du partage d'information qui n'est pas seulement informatif, mais également formatif. Les directions d'école doivent partager avec les autres acteurs l'information concernant le comportement et le rendement scolaire des filles ainsi que les textes législatifs relatifs aux femmes et aux filles. Donc, ce n'est pas l'art de communiquer qui importe, mais aussi et davantage le message transmis, qui, dans le cadre de notre recherche,

doit constituer un élément de réponse à la problématique de la scolarisation des filles. Ce résultat s'enracine dans un proverbe Yaka qui dit : « N'kuunga ka wako kansi makana ». Ce qui se traduit : « Ce n'est pas la mélodie d'un chant qui compte le plus, mais le message qu'il envoie ou la leçon qu'il donne ». Toutefois, il sied de relever que, selon les mamans, la communication entre les directions d'école et les parents ainsi que les comités des parents semble ne pas être parfaitement au rendez-vous. Elle requiert d'être améliorée au risque de miner les actions collectives pour la promotion de la scolarisation des filles. Car la communication favorise la collaboration (Larivée *et al.*, 2014).

#### 6.2.2.5. Indicateur 6 : Pratiquer un leadership transformatif et inclusif

Tous les sous-indicateurs de l'indicateur *Pratiquer un leadership transformatif et inclusif* révélés dans les représentations sociales de nos participants indiquent un lien avec la scolarisation des filles. Ces sous-indicateurs sont : a) *Assurer un encadrement moral et une éducation sexuelle des filles*, b) *Prendre la défense des filles et dénoncer les abus sexuels commis à leur égard*, c) *Tenir un discours égalitaire par rapport aux genres*, d) *Apprendre aux filles à revendiquer leurs droits*, e) *Organiser des activités parascolaires pour développer le potentiel des filles et favoriser leur épanouissement*, et f) *Préparer les filles à leur insertion socioprofessionnelle*.

D'entrée de jeu, rappelons que le leadership transformatif ou leadership de justice sociale s'attaque aux inégalités sociales et, est essentiel en milieu scolaire défavorisé (Archambault et Harnois, 2014). Le cheval de bataille d'un leader transformatif c'est le changement social. C'est autant dire qu'un leader transformatif est un agent de changement social qui lutte pour plus d'équité, plus d'inclusion et de justice sociale. Relativement à la direction d'école, être agent de changement renvoie à sa volonté et sa capacité de rompre le statu quo par rapport aux pratiques pédagogiques instaurées dans l'école afin d'améliorer la réussite scolaire de tous les élèves (Fullan, 2015; Marzano *et al.*, 2005; 2016), partant, leur statut social. Pour ce faire, la direction d'école devra effectuer une supervision et une évaluation efficaces des procédures et stratégies mises en place par les enseignants pour présenter aux élèves les contenus de leurs apprentissages.

Dans la même perspective, les résultats de notre recherche révèlent que les représentations sociales de toutes les catégories de participants quant à cet indicateur de la compétence des directions d'école s'enracinent dans les inégalités sociales qui défavorisent les

filles, les défis auxquels ces dernières font face sur leur parcours scolaire. Ils mettent l'accent sur le changement des comportements et des perceptions socioculturelles des filles pour lesquels les directions d'école sont invitées à agir.

Le changement des comportements cible l'immoralité qui ronge le système d'éducation congolais depuis l'étatisation (Mukata, 2014, Ekwa, 2004, 2010) et dont les filles semblent être les plus affectées. En effet, l'immoralité des filles entraîne le monnayage des résultats scolaires (Lange, 1998; MEPSP, 2013) qui, entre autres facteurs, réduit la qualité de leurs apprentissages, leur dignité et leur respect. C'est dans ces conséquences que s'ancre le premier sous-indicateur *assurer un encadrement moral et une éducation sexuelle des filles*.

L'encadrement moral représente à la fois un besoin et un moyen pour faire prendre conscience aux filles des retombées négatives de l'immoralité sur leur parcours scolaire et leur communiquer des forces psychologiques et mentales pouvant les aider à lutter et à se protéger contre les abus sexuels afin d'éviter les conséquences ultimes qui en découlent (grossesses précoces ou non désirées et exclusion ou abandon scolaire). *L'éducation sexuelle* constitue un lieu indiqué pour assurer cet encadrement. Des participants tels que Charlotte l'entreviennent dans une perspective de complémentarité et de continuité entre la famille et l'école. De fait, non seulement, les mamans sont, dans la plupart des cas, réservées et gênées de parler du développement corporel et de la sexualité à leurs filles, mais aussi les pratiques socioculturelles d'initiation et de préparation à la vie conjugale autrefois confiées à d'autres femmes de la famille ou du village (Tshibilondi, 2010) n'ont plus cours dans nombre de milieux.

Dans ce sens, la mise en œuvre de ce sous-indicateur constituerait une source d'information fiable pour les filles qui, selon les mamans, donnent plus de crédibilité à la rue et à leurs pairs en ce qui a trait au développement et au fonctionnement de leur corps. C'est pourquoi l'enseignant Emmanuel met l'accent sur le soutien des directions à l'endroit des filles et attire leur attention pour ne pas tomber dans l'indifférence. Pour lui, ce soutien représente un moyen d'augmenter le sentiment d'appartenance à l'école chez les filles qui, sachant que les responsables font attention à leur vie, pourraient s'engager à persévérer à l'école (Janosz *et al.* 1998).

Par rapport aux perceptions socioculturelles des filles, être agents de changement signifie que les directions d'école sont en mesure d'encourager les acteurs de l'éducation, notamment les parents, à penser autrement les filles afin d'agir autrement avec et sur elles. C'est là que le sous-indicateur *Prendre la défense des filles et dénoncer* les abus sexuels commis à leur égard prend tout son sens. Il collabore simultanément à la théorie du leadership

transformatif (Shields 2010, 2013) et à l'option préférentielle de l'Église catholique pour les pauvres, incluant les démunis et les personnes marginalisées (CEEC, 2018), deux approches qui préconisent les principes d'équité et de justice dans la lutte contre les inégalités sociales. Celles-ci s'étant introduites dans les milieux scolaires, reflets de leur société respective, les directions d'école sont invitées à faire preuve de courage moral et d'activisme afin d'effectuer des changements profonds et équitables (Shields, 2013; Gélinas Proulx et Shields, 2016).

Pour ce faire, les directions d'école doivent être capables de conscientiser les parents et la communauté environnante à l'importance de la scolarisation des filles (Hertz *et al.*, 1993; Lange, 1994; Tuwor et Sossou, 2008; MEPSP, 2013; OCDE, 2012) en étant plus créatives et en s'adaptant aux conditions de leur milieu de travail. Devenant ainsi animatrices locales des activités de sensibilisation et conscientisation, en lieu et place des programmes d'éducation et de formation de masses médiatisés (Tuwor et Sossou, 2008), les directions d'école profiteront au maximum des structures scolaires existantes, notamment les assemblées générales des parents évoquées par l'enseignant Éric pour aborder régulièrement la problématique de la scolarisation des filles et inciter les personnes concernées à sortir de leur résignation et à agir positivement.

À travers le sous-indicateur *Tenir un discours égalitaire par rapport aux genres* devant les filles et les garçons, les directions d'école sont considérées comme les personnes devant corriger l'idéologie de la supériorité masculine qui privilégie les garçons en défaveur des filles (Tshibilondi, 2010; Bayemika, 2013) en rappelant à tous leur égalité devant le droit à l'éducation. C'est une façon d'exposer et de dénoncer l'ensemble des failles, discriminations, infériorisations, injustices et inégalités vis-à-vis de l'être féminin, voire de l'être masculin pour éduquer les filles et les garçons à ce que Ngoma Binda (2011) appelle la culture de considération mutuelle en leur apprenant à adopter de nouvelles attitudes et à tenir de nouveaux comportements aussi bien en milieu scolaire qu'au-delà.

Quant au sous-indicateur « *Apprendre aux filles à revendiquer leurs droits* », il rejoint une des caractéristiques des leaders transformatifs selon laquelle, par leur propre activisme, ils encouragent les personnes marginalisées à être les défenseurs de leurs droits (Brown, 2006). Les propos du coordinateur Christophe invitent les directions d'école à faire des filles des leaders transformatifs de leur société. Les directions d'école sont invitées à agir en faveur des filles sans défavoriser les autres catégories d'élèves, notamment les garçons.

Selon les participants de notre recherche, *développer le potentiel des filles et favoriser leur épanouissement* passent par l'organisation des activités parascolaires telles que le théâtre

et le sport ainsi par l'exercice des responsabilités au sein de l'école. Les directions d'écoles sont invitées à encourager et à motiver les filles à y participer. Ils soutiennent que le théâtre contribue au développement de l'estime de soi et de la confiance en soi. Ce résultat rejoint celui de Lembagula (2018). En effet, la crise économique des débuts des années 1980 a engendré une crise éducationnelle sans précédent qui n'avait pas épargné les filles. Pour ramer à contre-courant des conséquences de ces crises, les directions des écoles gérées par les religieuses devaient renforcer la pédagogie éducative selon le charisme de chaque congrégation. Dans certaines écoles, le recours aux activités parascolaires, telles que le théâtre et le sport, a aidé à prévenir le danger qui guettait les élèves. Spécifiquement, le théâtre offre un triple avantage : psychologique, intellectuel et morale. En effet, il fut un moyen de combattre la timidité et la réserve conçues comme des valeurs féminines positives au même titre que la soumission et la serviabilité. Il constituait une des voies les plus efficaces à l'émancipation des filles, en plus de permettre aux filles de former leur personnalité, de développer leur maîtrise de soi et de se divertir sainement. Donc, les activités parascolaires aideraient à contrer certains freins à la scolarisation des filles en milieu rural.

Des participants de trois catégories, soit les inspecteurs, les conseillers et les parents pensent qu'une direction d'école secondaire catholique doit être en mesure *de préparer les filles dans leur projet d'intégration sociale en les ouvrant aux réalités de la vie professionnelle du pays*. Ce sous-indicateur fait écho à la finalité de l'école secondaire (Constitution de la RD Congo, 2005 : Loi-Cadre de 2014), aux attentes générales des parents d'élèves (Duru-Bellat, 2004) ainsi qu'aux représentations sociales qu'ont les participants de la scolarisation des filles (voir point 5.1). En effet, la Loi-Cadre de l'enseignement national congolais, en son article 78, stipule que l'enseignement secondaire a pour mission, entre autres, de préparer l'élève soit à l'exercice d'un métier ou d'une profession, soit à poursuivre des études supérieures ou universitaires. Or, poursuivre les études supérieures et universitaires n'est pas évident en milieu rural et surtout pour les filles. Donc, beaucoup voudront intégrer directement le marché d'emploi afin de contribuer et participer pleinement à la vie familiale et sociale, et à l'économie nationale (Loi-Cadre, 2014; Longenecker et Barnum, 2016).

Ce que nos participants apportent de plus à la préparation à la profession est d'ordre pratique et informatif. Tout en reconnaissant l'importance des connaissances intellectuelles théoriques, ils soutiennent l'initiation à la pratique en plus de ces connaissances et l'information sur les emplois relatifs aux options d'études organisées dans les écoles. Si, d'une part, la mise à l'essai de l'exercice d'une profession comme celle d'artiste, de sportif ou de ministre permet

aux filles de découvrir leur potentialité et de développer de l'estime de soi, d'autre part, connaître les emplois relatifs aux options d'études organisées dans leur école et découvrir ceux qui répondent à leurs compétences leur permet de faire des choix judicieux et pourrait constituer une motivation à poursuivre leurs études sachant qu'elles pourront trouver un emploi. En ce sens, ce résultat peut constituer une réponse au manque d'estime de soi (Amouzou, 2008) et au chômage après les études (Duru-Bellat, 1990; MEPSP, 2013) qui freinent tant soit peu la scolarisation de beaucoup de filles.

Dès lors, accompagner les filles dans leur projet d'intégration sociale signifie qu'il faut cheminer avec elles afin d'éveiller leur potentiel et de les aider à se projeter comme membre utile et responsable d'un groupe social. Il s'agit de rejoindre chaque fille là où elle est dans son parcours scolaire pour l'encourager à progresser dans la découverte de soi (potentialités latentes) et dans la construction de sa personnalité en lui offrant des occasions concrètes et pratiques de dévoiler et de développer son potentiel. Ce qui soutient les résultats de Mapto (2010) qui trouve que certaines filles ont besoin d'être assistées dans leur cheminement scolaire.

Nos résultats montrent que les représentations sociales des participants s'enracinent dans la situation socioéconomique et socioprofessionnelle de leur milieu. Par exemple, le groupe d'enseignants suggère que les directions d'école trouvent des moyens pour amoindrir les difficultés financières qui occasionnent beaucoup d'abandons scolaires chez les filles. En d'autres termes, promouvoir le bien-être des membres de l'école, notamment les élèves-filles, c'est faire en sorte que les conditions socioéconomiques n'affectent pas trop leur vécu scolaire en les contrebalançant avec un climat scolaire positif. C'est en cela que devrait consister l'organisation de la vie sociale de l'école dont la tâche revient à la direction d'école (IGEPSP, 2010). Il se dégage de ce sous-indicateur, *préparer les filles à leur insertion socioprofessionnelle*, une cohérence avec l'idée que la dimension sociale de la compétence des directions d'école implique la nécessité de prendre en compte les particularités du milieu, dont la pauvreté et le statut des minoritairement représentés en milieu scolaire (Fullan, 2015; Archambault *et al.*, 2014; Jacobson, 2008), en l'occurrence les filles et d'agir avec bienveillance.

Finalement, tous les sous-indicateurs de l'indicateur *Pratiquer un leadership transformatif et inclusif* évoqués par les participants peuvent aider les directions d'école à favoriser la promotion de la scolarisation des filles.

### 6.2.3. Attitudes des directions d'école pour promouvoir la scolarisation des filles

Les résultats quant aux représentations sociales des participants indiquent que dans la composante attitude de la compétence, nous retrouvons cinq indicateurs : 1) Faire preuve d'éthique, d'humanisme et de moralité (\*\*), 2) Être attentif au climat socioscolaire afin de mieux répondre au bien-être des membres de l'école (\*\*), 3) Être ouvertes aux potentiels de la fille et tolérantes (\*), 4) Démontrer des valeurs chrétiennes catholiques, sociales et culturelles (\*\*) et 5) Être un leader de chrétienté.

#### 6.2.3.1. Indicateur 7 : Faire preuve d'éthique, d'humanisme et de moralité

Toutes les catégories de participants pensent que les directions d'école, en tant que « têtes d'affiche », doivent adopter un agir éthique, humaniste et moral exemplaire. L'agir éthique implique aussi une gestion scolaire teintée de responsabilité, d'objectivité et d'impartialité, d'honnêteté et de transparence. La responsabilité implique que la direction d'école soit la première qui s'acquitte du devoir éducatif en général et de la défense des filles en situation de marginalisation scolaire. Ce qui rend les directions d'école redevables devant les parents qui leur ont confié leurs enfants. Quant à l'objectivité et l'impartialité, elles doivent guider le jugement de la direction d'école surtout face aux situations conflictuelles émergeant dans les relations interpersonnelles (enseignants-élèves ou enseignants- parents d'élèves ou enseignants entre eux ou encore enseignants - direction d'école).

L'honnête et la transparence impliquent à la fois la gestion pédagogique et la gestion administrative. S'agissant de l'honnêteté dans la supervision pédagogique, loin de redouter des rôles et responsabilités pédagogiques des directions d'école comme ce fut le cas dans les recherches de Moswela (2010) au Botswana et DeJaeghere *et al.* (2009) en Ouganda, les enseignants encouragent les directions d'école à reconnaître leurs limites pour mettre à contribution l'expertise des enseignants qualifiés pour le développement professionnel. Sur le plan administratif, elles impliquent la bonne gestion des ressources pour l'efficacité du travail éducatif. Car comme l'indiquent Kazadi (2010) et Mukata (2014), la prise en charge des enseignants par les parents a fait que les directions d'école devraient passer beaucoup de leur temps à négocier et collecter la prime, et surtout à justifier les mouvements des caisses. Voilà pourquoi, lors de la collecte des données, les enseignants ont évoqué régulièrement la transparence financière.

Les propos des participants sur l'agir moral s'enracinent dans les abus sexuels ainsi que dans les stéréotypes destinant les filles au mariage dont les conséquences conduisent au découragement, à la démotivation et au désengagement qui brisent l'élan scolaire de beaucoup d'adolescentes (Groupe de mamans) (Bayemika, 2013; MPESP, 2013; Tshibilondi, 2010). Si les directions d'école telle Derek pointent du doigt les enseignants, que Derek qualifie de malades moraux, l'invitation leur étant lancée par les autres acteurs de l'éducation à être elles-mêmes des modèles pour leurs enseignants peut aussi sous-entendre des comportements peu désirables de leur part à l'égard des filles.

#### 6.2.3.2. Indicateur 8 : Être attentif au climat socioscolaire afin de mieux répondre au bien-être des membres de l'école

L'indicateur *être attentif au climat socioscolaire afin de mieux répondre au bien-être des membres* est évoqué par l'ensemble des catégories de participants. Le climat scolaire et le bien-être sont deux facteurs de persévérance et de réussite scolaire reliés. Cohen *et al.* (2009) s'accordent avec d'autres auteurs tels Janosz *et al.* (1998) pour soutenir les éléments liés au climat scolaire, entre autres, les relations interpersonnelles (respect et valorisation de la diversité), l'enseignement et l'apprentissage (qualité de l'enseignement, développement professionnel, leadership notamment le soutien de la direction); la sécurité (environnement physique, sentiment de sécurité, réponse au harcèlement, résolution des conflits), le sentiment d'appartenance, le sentiment de justice, notamment dans le domaine de la discipline (Janosz *et al.*, 1998; Cohen *et al.*, 2009). Les discours des participants sur les indicateurs présentés font mention de ces éléments qui déterminent le climat scolaire. Il s'ensuit que l'écoute du climat scolaire réfère à l'attention particulière que les directions d'école doivent porter à chacun de ces éléments qui, par ailleurs, ont déjà été mentionnés dans d'autres indicateurs.

Quant au bien-être des membres, il renvoie aux conditions socioéconomiques des enseignants. En République démocratique du Congo, comme dans la majorité des pays africains au sud du Sahara (Coulidiati-Kielem, 2007), les conditions salariales constituent un des facteurs de la dégradation de la qualité de l'enseignement des enseignants, notamment dans les milieux ruraux. En effet, elles ne permettent pas aux écoles de recruter des enseignants diplômés qualifiés (N'Sindu *et al.*, 2015) ni aux enseignants en fonction de répondre aux besoins de leur famille ni de s'engager pleinement et efficacement dans leur vie scolaire et professionnelle. Pour survivre, ils recourent souvent à l'école pour solliciter des emprunts. La sourde oreille des directions d'école aux doléances des enseignants entraîne régulièrement l'absentéisme du

personnel enseignant qui, par conséquent, réduit le temps d'apprentissages des élèves ainsi que la qualité de l'enseignement.

En lien avec la scolarisation des filles, cet indicateur invite les directions d'école, d'abord, à plus de vigilance sur ce qui se passe dans l'école tant entre les enseignants qu'entre les enseignants et les élèves ou entre les élèves et qui pourrait nuire au cheminement scolaire des filles. Ensuite, les directions d'école doivent développer des sentiments de sollicitude et d'empathie pour tenter de satisfaire les besoins de leurs enseignants afin de pouvoir les maintenir en poste pour le bien des élèves.

#### 6.2.3.3. Indicateur 9 : Être ouvertes aux potentiels de la fille et tolérantes à leur égard

À travers cet indicateur, les participants de notre recherche invitent les directions d'école à changer leur mentalité à l'égard des filles afin de pouvoir favoriser la promotion de leur scolarisation. En d'autres termes, les participants pensent que si les directions d'école adoptent une attitude positive à l'égard des filles, elles pourront aider ces dernières à réussir leurs études secondaires. Selon Lange (1998), le changement des mentalités à l'égard des filles est capital chez les protagonistes de l'éducation à tous les niveaux (familial, socioculturel et politique) si l'on veut qu'elles accèdent nombreuses à l'école et y restent jusqu'à la fin de leur parcours scolaire. Ce résultat implique que ces différents niveaux du système d'éducation, notamment ceux de la base, familiale et scolaire, doivent agir en synergie avec l'aide et le soutien de la direction d'école pour faire advenir ce changement. Ce qui rejoint l'idée selon laquelle le changement socioculturel peut prendre racine en milieu scolaire sous le leadership de la direction d'école (Leithwood et Robinson, 2008; et Fullan, 2015).

Par ailleurs, ce résultat soutient l'idée de Fullan (2015) selon laquelle une façon efficace pour les directions d'école de favoriser le changement est d'être elles-mêmes le changement qu'elles désirent apporter. Il indique que les directions d'école secondaire catholique de milieu rural congolais sont invitées à prêcher par l'exemple et à être des sources d'inspiration et de motivation pour les autres acteurs du milieu scolaire de contribuer à la promotion de la scolarisation des filles. Néanmoins, les propos du seul participant, l'inspecteur Ignace, ayant suggéré que les directions d'école impulsent un changement d'attitude chez les autres acteurs de l'éducation, notamment les parents, révèlent une certaine contradiction entre l'évolution

positive des représentations sociales de la scolarisation des filles (point 5.1.1) et la persistance des perceptions négatives des filles chez les acteurs de l'éducation du milieu scolaire.

#### 6.2.3.4. Indicateur 10 : Démontrer des valeurs chrétiennes, sociales et culturelles

À travers le sous-indicateur *démontrer des valeurs chrétiennes catholiques sociales et culturelles*, toutes les catégories des participants invitent les directions d'école à s'adapter aux réalités de leur milieu pour soutenir la scolarisation des filles en revalorisant la pratique des valeurs culturelles cohérentes avec les valeurs évangéliques. Dans le cadre de la Décennie de l'Éducation pour l'Afrique (2006-2015), les Ministres africains de l'éducation pensaient que des aspects positifs des valeurs culturelles intégrés dans les systèmes d'éducation aideraient à lutter contre les inégalités liées au sexe devant l'éducation (Union africaine, n.d). Les participants de notre recherche nomment ces valeurs, entre autres, la tolérance ainsi que le respect de la personne et de sa dignité sans conditions. Sans contredire Higgs (2011), qui soutient que les valeurs culturelles africaines sont marginalisées, car stéréotypées comme « freins à la scolarisation des filles », nos résultats révèlent qu'il existe des valeurs culturelles qui peuvent être mises à contribution pour promouvoir la scolarisation des filles, entre autres, la primauté de la personne humaine et de sa dignité. C'est autant dire que le retour à la culture, comme le préconise la direction adjointe Daniel, constitue une piste pertinente pour la promotion de la scolarisation des filles en milieu rural défavorisé. Résultat du constat selon lequel l'abandon de la culture nuit à la société et à l'épanouissement de ses membres, ce sous-indicateur montre aussi comment le contexte social influence la construction des représentations sociales (Abric, 1989). Des recherches antérieures pourraient se pencher sur les valeurs socioculturelles pour en faire ressortir les aspects positifs qui aideraient à la promotion de la scolarisation des filles.

#### 6.2.3.5. Indicateur 11 : Être un leader chrétien modèle

Comme pour le sous-indicateur *connaître l'identité et la mission de l'école catholique* de la composante « connaissances », très peu de participants évoquent les indicateurs relatifs à la catholicité des écoles pour la composante « attitudes ». Ce sont plus les participants ayant un engagement pastoral au niveau des paroisses, entre autres les coordinateurs et un enseignant qui abordent les dimensions spirituelle et religieuse de l'éducation des élèves. Les propos des participants soulignent la mission de l'école catholique qui, en plus de l'instruction, est appelée à être ce lieu de transmission de la foi (CEC, 1977, 1997) où les élèves solidifient leurs

connaissances chrétiennes. Les directions d'école sont invitées à vivre leur foi chrétienne dans l'école et à la transférer dans leur quotidien. Mais sont-elles suffisamment préparées pour cette mission?

Dans cette section, nous avons analysé les cinq indicateurs de la compétence liés aux attitudes qui peuvent favoriser chez les directions d'école secondaire catholique la promotion de la scolarisation des filles : 1) Faire preuve d'éthique, d'humanisme et de moralité; 2) Être attentives au climat socio-scolaire afin de mieux répondre au bien-être des membres de l'école; 3) Être ouvertes aux potentiels de la fille et tolérantes; 4) Démontrer des valeurs chrétiennes catholiques, sociales et culturelles; 5) Être un leader chrétien modèle. Dans la section qui suit, nous récapitulons les lieux d'ancrage des indicateurs de la compétence pouvant favoriser, chez les directions d'école, la promotion de la scolarisation des filles qui ont été évoqués par les participants.

### **Lieux d'ancrage des indicateurs de la compétence pour la promotion de la scolarisation des filles**

L'analyse des résultats nous permet d'identifier, entre autres, trois lieux d'ancrage des discours représentationnels des acteurs de l'éducation à propos des indicateurs de la compétence des directions d'école secondaire catholique à promouvoir la scolarisation des filles en milieu rural défavorisé en République démocratique du Congo. Premièrement, nous retrouvons un ancrage d'ordre culturel. En effet, la littérature congolaise (Bayemika, 2013; Thsibilondi, 2010; le ministère de la Condition féminine et de la Famille, 2004) révèle qu'en République démocratique du Congo, les inégalités de genre reposent, d'un côté, sur des valeurs traditionnelles qui accordent beaucoup de privilèges aux hommes et aux garçons et, de l'autre côté, sur les stéréotypes sexistes. C'est ce qui justifie que les directions d'école soient invitées à déconstruire les normes socioculturelles dévalorisantes et les images dégradantes de l'être féminin en milieu scolaire en tenant par exemple un discours égalitaire par rapport aux genres ou en dénonçant les abus sexuels commis à l'égard des filles. Cependant, le discours des directions d'école ne suffit pas pour favoriser l'égalité des filles et des garçons devant le droit à l'éducation. Il faut également impliquer les filles.

Deuxièmement, les discours des participants sur les indicateurs de la compétence de la promotion de la scolarisation des filles s'enracinent dans le contexte socioéconomique caractérisé par le manque de moyens financiers.

Enfin, nous retrouvons un ancrage d'ordre religieux : l'attachement des participants à la religion et à la foi catholiques influence leurs représentations quant aux pratiques des directions d'école qui peuvent favoriser la promotion de la scolarisation des filles.

#### 6.2.4. Synthèse des résultats

Le tableau 6.2 plus bas synthétise les résultats de la deuxième question en distinguant les indicateurs et sous-indicateurs qui s'adressent autant aux garçons qu'aux filles, ceux qui s'adressent aux deux avec un accent particulier sur les filles, et ceux qui s'adressent uniquement aux filles.

Onze indicateurs de la compétence des directions d'école secondaire catholique pour la promotion de la scolarisation des filles en milieu rural défavorisé en République démocratique du Congo ont été identifiés à partir des représentations sociales des acteurs de l'éducation : un pour la composante « connaissances » avec 4 sous-indicateurs, 5 pour la composante « habiletés » avec 21 sous-indicateurs, et 5 indicateurs liés aux attitudes. Globalement, nos résultats corroborent la littérature internationale sur les pratiques, les rôles, les responsabilités et les compétences des directions d'école à notre disposition. Ce qui implique que pour diriger une école, une direction d'école doit posséder des connaissances, développer des habiletés et adopter des attitudes adéquates selon le milieu d'implantation de son école.

De plus, ces résultats indiquent que la majorité de ces indicateurs ou sous-indicateurs s'appliquent autant pour les garçons que pour les filles, mais plusieurs font une mention spécifique des filles. De fait, pour assurer la promotion de la scolarisation des filles, plusieurs répondants se représentent une direction d'école qui soit d'abord capable de « bien gérer l'école » afin de favoriser l'apprentissage et la rétention de tous les élèves; c'est en gérant bien l'école que la promotion de la scolarisation des filles pourra être possible. Un certain nombre d'indicateurs et sous-indicateurs de la compétence des directions d'école identifiés ciblent précisément les filles. Dans cette section, nous nous attardons uniquement sur les indicateurs et sous-indicateurs de la compétence des directions d'école ciblant spécifiquement les filles.

Pour la composante « connaissances », très peu de catégories de participants ont évoqué l'indicateur *connaître le milieu éducatif et ses constituantes* et ses cinq sous-indicateurs ont été évoqués par. Deux sous-indicateurs font mention des filles. Le premier, *posséder des connaissances pédagogiques et psychologiques*, est évoqué par quatre catégories (inspecteurs, coordinateurs, conseillers et parents) et le deuxième, *connaître les textes légaux qui régissent*

*le personnel et les droits à la protection de l'enfant*, a été mentionné par un participant œuvrant en milieu urbain, mais ayant une longue expérience de travail en milieu rural.

Pour la composante habiletés, les cinq indicateurs et vingt sous-indicateurs ont été mentionnés par la majorité des catégories de participants, excepté le sous-indicateur *travailler en réseau ou en collaboration avec les autres directions d'école* et les six sous-indicateurs de l'indicateur pratiquer un leadership transformatif et inclusif qui sont moins présents dans les discours des participants.

Relativement à la promotion de la scolarisation des filles, dans nos cinq indicateurs, nous retrouvons 16 sous-indicateurs qui en font mention. Dans l'indicateur 2, *Gérer et administrer l'organisation-école*, les cinq sous-indicateurs font référence à la scolarisation des filles : a) gérer le patrimoine scolaire; b) assurer la discipline à tous les niveaux; c) savoir distribuer les tâches et déléguer des responsabilités; d) prendre des décisions éclairées; et e) veiller à la dimension religieuse de l'éducation scolaire. Une catégorie de participant au moins a évoqué chaque sous-indicateur, et quatre catégories de participants (directions, directions adjointes, enseignants et parents) suggèrent unanimement tous les cinq sous-indicateurs. Dans l'indicateur 3, *Assumer un leadership pédagogique*, deux sous-indicateurs renvoient à la scolarisation des filles : b) Superviser et encadrer les enseignants et c) Agir en leader-visionnaire. Seuls les élèves n'évoquent pas ces deux sous-indicateurs et les conseillers qui ne se représentent pas les directions d'école comme des leaders-visionnaires pour la scolarisation des filles. De toutes les activités de supervision et d'encadrement pédagogiques, ce sont les visites de classes qui sont les plus liées à la promotion de la scolarisation des filles. Ce qui se comprend par le fait que ce sont les pratiques et les interactions pédagogiques entre les enseignants et les filles qui sont les facteurs les plus souvent nommés comme des freins à la scolarisation de ces dernières (Tshibilondi, 2010).

Dans l'indicateur 4, *Gérer les ressources humaines et les relations interpersonnelles*, les deux sous-indicateurs réfèrent à la scolarisation des filles : a) gérer les conflits et résoudre les problèmes; et b) recruter un personnel enseignant qualifié et compétent. La revue de littérature et l'analyse de nos résultats indiquent que ces deux sous-indicateurs sont en lien direct, d'une part, avec les facteurs scolaires qui freinent la scolarisation des filles et, d'autre part, avec la persévérance et la réussite scolaires des filles. En effet, à travers le premier sous-indicateur, les directions d'école et les mamans confirment que les problèmes relationnels enseignants-élèves-filles occasionnent souvent l'abandon scolaire de ces dernières. Il est clair

que l'expérience vécue a influencé la construction des représentations sociales de ce sous-indicateur.

Pour l'indicateur 5, *Créer un climat de collaboration et de communication*, un seul sous-indicateur fait référence à la scolarisation des filles : c) Partager et échanger l'information. Excepté les élèves, toutes les autres catégories trouvent que les directions d'école favoriseraient la scolarisation des filles en partageant l'information avec les autres. Ce sous-indicateur renvoie à la collaboration entre les acteurs de l'éducation pour soutenir les filles sur leur chemin de l'école. Qui plus est, il peut contribuer à la construction des stratégies scolaires pour l'encadrement des filles.

Les six sous-indicateurs de l'indicateur 6, *Pratiquer un leadership transformatif et inclusif*, ciblent exclusivement la scolarisation des filles. Ils suggèrent des pratiques concrètes que les directions d'école peuvent mettre en place afin de réduire les inégalités scolaires et sociales basées sur le sexe en menant des actions concrètes auprès des filles elles-mêmes : a) assurer un encadrement moral et une éducation sexuelle des filles; b) prendre la défense des filles et dénoncer les abus sexuels commis à leur égard; c) tenir un discours égalitaire par rapport aux genres; d) apprendre aux filles à revendiquer leurs droits; e) développer le potentiel des filles et favoriser leur épanouissement; et f) préparer les filles à leur insertion socioprofessionnelle. Qui plus est, ces sous-indicateurs sont en lien avec les représentations sociales des acteurs de l'éducation quant à la scolarisation des filles. Par exemple, le sous-indicateur « Tenir un langage égalitaire par rapport aux genres » reflète les discours évolutionnistes des participants sur la scolarisation des filles : « *les filles ont aussi droit à l'éducation autant que les garçons* ». Il est ancré dans le contexte culturel qui accorde beaucoup de privilèges aux garçons qu'aux filles (Bayemika, 2013; Thsibilondi, 2010).

Spécifiquement, les sous-indicateurs : a) assurer un encadrement moral et une éducation sexuelle des filles; b) prendre la défense des filles et dénoncer les abus sexuels commis à leur égard; c) apprendre aux filles à revendiquer leurs droits; d) développer le potentiel des filles et favoriser leur épanouissement sont en lien avec le troisième thème des représentations sociales de la scolarisation des filles : *scolarisation encore limitée par le complexe, les abus sexuels et la maternité précoce*. De ce fait, ils méritent une attention particulière de la part des directions d'école et imposent à la hiérarchie éducative d'en constituer des thèmes de formation continue des directions d'école et des enseignants afin de les outiller pour la promotion de la scolarisation des filles.

Au chapitre des « attitudes », cinq indicateurs, dont un portant sur la catholicité, ont été identifiés à partir des représentations sociales des participants. Visiblement, deux indicateurs, sont évoqués par toutes les huit catégories des participants et constituent un autre lieu d'une forte convergence entre les acteurs de l'éducation indiquant combien les valeurs sont fondamentales dans l'exercice du leadership éducatif (Bush, 2012; Elonga Mboyo, 2017). Quatre indicateurs font référence à la promotion de la scolarisation des filles : l'indicateur 7 (Faire preuve d'éthique, d'humanisme et de moralité), l'indicateur 8 (Être à l'écoute du climat socioscolaire afin de mieux répondre au bien-être des membres de l'école), l'indicateur 9 (Être ouvertes aux potentiels de la fille et tolérantes à son égard) et l'indicateur 10 (Démontrer des valeurs chrétiennes catholiques, sociales et culturelles).

Soulignons que l'indicateur 11, *Être un leader chrétien*, élargit le répertoire de compétences d'un chef d'établissement secondaire (IGEPPS, 2010) au profit précisément des écoles conventionnées catholiques qui, selon leur coordinateur national que nous avons contacté pour requérir des documents spécifiques sur les directions d'école, se contentent de ceux émanant du ministère et de l'inspection de l'Enseignement primaire, secondaire et technique (EPST). Néanmoins, il est interpellant de constater que très peu de participants ont mentionné les sous-indicateurs relatifs à la catholicité. Sans pouvoir trouver d'explication solide à cette situation, nous nous questionnons sur la distinction que les acteurs de l'éducation, notamment laïcs, établissent entre les écoles conventionnées catholiques et les autres écoles publiques en ce qui concerne leur fonctionnement.

**Tableau 6.2. Synthèse des résultats de la deuxième question de recherche.**

	<b>Indicateurs et sous-indicateurs qui s'adressent...</b> A :...AUTANT aux garçons qu'aux filles B : ...aux garçons et aux filles, mais avec un <b>accent</b> pour les filles C : ...UNIQUEMENT les filles	A	B	C
<b>Connaissances</b>	<b>I.1 : Connaître le milieu éducatif et ses constituantes</b>			
	a) Connaître les tâches et les responsabilités de la direction d'école ainsi que les programmes d'études	X		
	b) Posséder des connaissances pédagogiques et psychologiques (**)		X	
	c) Connaître l'identité et la mission de l'école catholique			
	d) Connaître les textes légaux sur le comportement du personnel et les droits à la protection de l'enfant (**)		X	
<b>Habilités</b>	<b>I. 2 : Gérer et administrer l'organisation-école</b>			
	a) Gérer le patrimoine scolaire (**)		X	
	b) Assurer la discipline à tous les niveaux (**)		X	
	c) Savoir distribuer les tâches et déléguer des responsabilités (**)		X	
	d) Prendre des décisions éclairées (**)		X	
	e) Veiller à la dimension religieuse de l'éducation scolaire (**)		X	
	<b>I. 3 : Assumer un leadership pédagogique</b>			
	a) Assurer un suivi régulier des activités d'apprentissage des élèves	X		
	b) Superviser et encadrer les enseignants (**)		X	
	c) Agir en leader-visionnaire (**)		X	
	<b>I. 4 : Gérer les ressources humaines et les relations interpersonnelles</b>			
	a) Gérer les conflits et résoudre les problèmes (**)		X	
	b) Recruter un personnel enseignant qualifié et compétent (**)		X	
	<b>I. 5 : Créer un climat de collaboration et de communication</b>			
	a) Travailler en équipe avec son personnel	X		
	b) Établir des relations harmonieuses avec les parents	X		
	c) Partager et échanger l'information (**)		X	
	d) Établir des relations avec la communauté environnante	X		
	e) Travailler en réseau avec les autres directions d'école	X		
	<b>I. 6 : Pratiquer un leadership transformatif et inclusif</b>			
	a) Assurer un encadrement moral et une éducation sexuelle des filles (*)			X
	b) Prendre la défense des filles et dénoncer les abus sexuels commis à leur égard (*)			X
c) Tenir un discours égalitaire par rapport aux genres (**)		X		
d) Apprendre aux filles à revendiquer leurs droits (*)			X	
e) Organiser des activités parascolaires pour développer le potentiel des filles et favoriser leur épanouissement (*)			X	
f) Préparer les filles à leur insertion socioprofessionnelle (*)			X	
<b>Attitudes</b>	<b>I. 7 : Faire preuve d'éthique, d'humanisme et de moralité (**)</b>		X	
	<b>I. 8 : Être attentives au climat socio-scolaire afin de mieux répondre au bien-être des membres de l'école (**)</b>		X	
	<b>I.9 : Être ouvertes aux potentiels des filles et tolérantes à leur égard (*)</b>			X
	<b>I.10 : Démontrer des valeurs chrétiennes catholiques, sociales et culturelles (**)</b>		X	
	<b>I. 11 : Être un leader de la vie chrétienne</b>	X		

### 6.3. Contribution de la recherche

Notre recherche réunit deux objets de recherche qui, d'une part, présentent une littérature scientifique globalement vaste, et d'autre part semblent quasiment vierges en République démocratique du Congo : la scolarisation des filles et la compétence des directions d'école à promouvoir cette scolarisation. À l'instar de nombreux travaux scientifiques portant sur les filles face à l'éducation scolaire menés au niveau international (Diallo, 2001; Amouzou, 2008), ceux menés en République démocratique du Congo (Bayemika, 2013; MPESP, 2013; Mabika et Shapiro, 2012) ont plus mis l'accent sur l'identification des facteurs multidimensionnels de leur déscolarisation et/ou de leur sous-représentation, sur leur situation géographique ainsi que sur leur parcours scolaire, alors que d'autres se sont focalisés sur la recherche de solutions pour proposer des stratégies pouvant favoriser cette scolarisation. Nous avons choisi à partir des représentations sociales des acteurs de l'éducation de saisir d'abord le sens que ces derniers donnent à la scolarisation des filles en milieu rural défavorisé et aux indicateurs de la compétence des directions d'école pour favoriser la promotion de la scolarisation des filles.

La quasi-absence de recherches empiriques sur les compétences des directions d'école dans le pays (Elonga Mboyo, 2017), notamment en lien avec la scolarisation des filles en milieu rural défavorisé, fonde la pertinence de notre recherche ainsi que sa contribution. En effet, notre recherche enrichit le référentiel des compétences d'un chef d'établissement secondaire établi par l'IGPESP (2010) du point de vue scientifique, théorique, pratique et social.

Du point de vue scientifique, nous avons utilisé une approche méthodologique axé sur un devis qualitatif interprétatif (Deslauriers et Kérisit, 1997; Dumez, 2011). En ayant recours au concept des représentations sociales de différents acteurs de l'éducation, comme dans bon nombre de recherches menées en éducation (Bellavance, 1998; Gélinas-Proulx, 2014), notre recherche révèle des résultats culturellement et socialement partagés et enrichis par des expériences de vie. L'interprétation des discours représentationnels des participants a permis d'identifier des indicateurs de la compétence des directions d'école pour la promotion de la scolarisation des filles.

Sur le plan théorique, notre recherche a permis de constater l'influence du contexte socioéconomique sur les discours représentationnels des acteurs de l'éducation sur les indicateurs de la compétence des directions d'école pour la promotion de la scolarisation des filles en milieu rural défavorisé.

Du point de vue pratique, notre recherche vient combler un triple manque au répertoire des compétences du chef d'établissement secondaire (IGEPSP, 2010). D'abord, en distinguant les trois composantes du concept de compétence les plus évoquées dans la littérature (connaissances, habiletés et attitudes). Ensuite, en identifiant des indicateurs particuliers de la compétence des directions d'école secondaire pouvant leur permettre de promouvoir la scolarisation des filles. Enfin, en ajoutant des indicateurs portant précisément sur la catholicité. Bien que publiques, les écoles conventionnées catholiques sont distinctes des autres du fait de leur identité, de leur mission et de leur vision particulières; ce qui devrait toujours apparaître dans les documents du ministère de l'Éducation.

Ainsi, de nos résultats, nous pouvons enrichir le référentiel des compétences des directions d'école secondaire congolaise de quatre indicateurs qui ont émergé des représentations sociales de nos participants, soit : 1) Connaître le milieu éducatif et ses constituantes; 2) Pratiquer un leadership transformatif et inclusif; 3) Démontrer des valeurs chrétiennes catholiques, sociales et culturelles et 4) Être un leader modèle de chrétienté. Dans deux de ces trois indicateurs, nous retrouvons des sous-indicateurs liés à la scolarisation des filles. Dans l'indicateur « Connaître le milieu éducatif », nous retrouvons deux sous-indicateurs : a) Posséder des connaissances pédagogiques et psychologiques et b) Connaître les textes légaux sur le comportement du personnel et les droits à la protection de l'enfant. Dans l'indicateur Pratiquer un leadership transformatif et inclusif, nous retrouvons six sous-indicateurs : a) Assurer un encadrement moral et une éducation sexuelle des filles; b) Prendre la défense des filles et dénoncer les abus sexuels commis à leur égard; c) Tenir un discours égalitaire et inclusif par rapport aux genres; d) Apprendre aux filles à revendiquer leurs droits; e) Développer le potentiel des filles et favoriser leur épanouissement; et f) Préparer les filles à leur insertion socioprofessionnelle.

Sur le plan social, notre recherche a permis de donner la parole à des acteurs de l'éducation sur le terrain, en l'occurrence les directions et directions adjointes d'école, les enseignants, souvent considérés comme des exécuteurs des politiques éducatives émanant de la hiérarchie et non comme des partenaires devant contribuer à leur élaboration en raison de leurs connaissances des réalités du terrain. Qui plus est, faire réfléchir les acteurs de l'éducation sur la scolarisation des filles, grâce à cette recherche, aux entrevues réalisées, leur permet de prendre conscience de leurs propres pratiques qui freinent trop souvent le processus scolaire des filles. Ce qui, par conséquent, pourrait les aider à remettre ces pratiques en question et apporter un changement social en faveur des filles.

Enfin, avoir mené cette recherche dans les écoles catholiques de la République démocratique du Congo a permis de saisir les enjeux de la Convention de février 1977, signée entre l'État et l'Église, et de constater combien elle limite le pouvoir d'action et l'autonomie des acteurs du milieu scolaire œuvrant dans leur sein. En effet, en tant qu'écoles publiques soumises au pouvoir organisateur qu'est l'État, les écoles catholiques ne peuvent pas refuser l'engagement d'un enseignant ou l'admission des élèves sur la seule base de leur appartenance religieuse. Par ailleurs, les statistiques scolaires révèlent aussi que les écoles catholiques peinent à se démarquer des autres pour être plus socialement justes et inclusives. Implicitement, cette recherche révèle que les écoles catholiques font face à divers défis pour être cohérentes avec leur mission spécifique qui consiste à favoriser pour le compte de l'Église, non seulement l'évangélisation, mais aussi l'humanisation et la valorisation des laissés pour compte de la société.

#### **6.4. Limites de la recherche**

Dans un travail de recherche scientifique, il n'y a pas de plus précieux, de plus noble et de plus honnête que de reconnaître ses propres limites pour mieux estimer ses capacités. Nous exposons ici les limites que comporte notre recherche afin de pouvoir améliorer nos travaux de recherche futurs.

D'abord, la recherche qualitative se caractérise par un contact avec les participants (Deslauriers et Kérésit, 1997); elle est menée dans le milieu naturel des participants et nécessite que le chercheur y passe un temps assez long (Denzin et Lincoln, 2005; Savoie-Zajc, 2011) afin de mieux comprendre sa culture, ses us et coutumes et de mieux interpréter les résultats. Bien que nous soyons native du milieu socioculturel et que nous connaissions le contexte éducatif et professionnel de notre recherche, y rester assez longtemps pendant la collecte de nos données nous aurait permis de mener plus d'entretiens informels, de présenter et de discuter des résultats préliminaires de la recherche avec les participants ou d'autres catégories d'acteurs sociaux non ciblés au préalable (étudiants et professeurs des collèges ou des universités) pouvant clarifier certaines données ou en fournir d'autres. Car la collecte et l'analyse (interprétation et discussion) des données ne sont pas faites dans un ordre strictement chronologique, mais plutôt d'une façon itérative (Van der Maren, 1996; Paillé et Mucchelli, 2016) permettant aux acteurs de la recherche, participants et chercheurs de, respectivement, clarifier leurs propos et mieux les comprendre par des analyses partielles.

Ensuite, en ce qui a trait aux participants de notre recherche, nous relevons trois limites. Premièrement, la littérature (Tshibilondi, 2010; Bayemika, 2013; MEPSP, 2013) affirme que dans les familles au faible revenu, les parents peuvent décider d'arrêter les études des filles en faveur des garçons même si elles réussissent mieux qu'eux. Or, la majorité des participants de notre recherche avaient une profession rémunérée leur permettant de payer les frais de scolarité de leurs enfants, filles et garçons. Il aurait été pertinent de cibler aussi des parents sans sources de revenus assurées pour cerner leurs représentations sociales de la scolarisation des filles comparativement à ceux qui n'éprouvent pas les mêmes difficultés financières.

Deuxièmement, d'une part, la littérature scientifique soutient que la présence des femmes enseignantes dans les écoles peut favoriser la rétention scolaire des filles (Hertz *et al.*, 1993; PME, 2017). D'autre part, des études (Tshibilondi, 2010) indiquent que certaines femmes scolarisées sont parfois plus conservatrices des normes traditionnelles excluant les filles du système d'éducation. La participation des femmes enseignantes à notre recherche aurait été une occasion pour elles de confirmer ou d'infirmer ces assertions selon leurs propres expériences et aurait permis d'apporter un éclairage sur leur propre sous-représentation dans le rang du personnel enseignant, ainsi que ses conséquences sur le cheminement scolaire des filles. Cependant, les enseignantes des écoles secondaires catholiques que nous avons visitées ne se sont pas volontairement rendues disponibles pour notre recherche. Étant donné que les entrevues se passaient en dehors des heures de travail de l'école, nous supposons que les travaux domestiques et champêtres auxquels s'adonne la quasi-totalité des femmes en milieu rural, quelles que soient leurs occupations professionnelles, ne leur ont pas permis de trouver du temps pour répondre à nos questions. Néanmoins, nous ne pouvons que regretter cette absence, car les données auraient certainement enrichi l'interprétation de nos résultats et, nous avons intérêt d'en tenir compte à l'avenir.

Troisièmement, nous avons procédé à une collecte de données par entrevues pour repérer les représentations des participants; ce qui signifie que nos résultats et leur interprétation découlent essentiellement de leur discours. Cependant, il est possible de considérer que ce discours ne tienne pas nécessairement la route lorsque s'exercent des pressions sociales qui incitent à agir à l'encontre de ce que l'on conçoit. La parole et les actes peuvent diverger. Par exemple, prendre des décisions dans des cas où des adolescentes font face à des grossesses non désirées ne va pas de soi selon les conséquences envisagées, même s'il importe de leur donner un appui pour qu'elles puissent poursuivre des études. Il peut donc advenir un manque de cohérence entre le discours et les

interventions préconisées. Dans une perspective de recherche à venir, des analyses des situations critiques contribueraient à approfondir ces questions de nature sensible exigeant de repenser les relations dans le cadre scolaire et les manières de favoriser la scolarisation des filles.

Ces limites impliquent que nos résultats soient utilisés avec prudence pour un éventuel transfert à d'autres contextes.

## Conclusion générale

Cette section présente un résumé de l'étude et quelques conclusions tirées de celle-ci. Elle suggère des recommandations pour des acteurs clés du système d'éducation et propose des pistes pour des recherches futures relatives à la compétence des directions d'école pour promouvoir la scolarisation des filles en milieu rural défavorisé.

Rappelons que notre recherche visait deux objectifs :

1) *Identifier les représentations sociales des acteurs de l'éducation quant à la scolarisation des filles en milieu rural défavorisé en République démocratique du Congo.*

2) *Identifier les représentations sociales des acteurs de l'éducation quant aux indicateurs de la compétence qui favoriseraient, chez les directions d'école secondaire catholique, la promotion de la scolarisation des filles en milieu rural défavorisé en République démocratique du Congo.*

Deux questions de recherche ont guidé notre recherche :

1) *Quelles représentations sociales les acteurs de l'éducation ont-ils quant à la scolarisation des filles en milieu rural défavorisé en République démocratique du Congo?*

2) *Quelles représentations sociales les acteurs de l'éducation ont-ils quant aux indicateurs de la compétence qui favoriseraient, chez les directions d'école secondaire catholique, la promotion de la scolarisation des filles en milieu rural défavorisé en République démocratique du Congo?*

Pour répondre à nos questions, nous avons choisi de mener une recherche qualitative interprétative suivant une logique semi-inductive (Savoie-Zajc, 2010) en nous appuyant sur les écrits de Négura (2006), Paillé et Mucchielli (2016) et Dany (2016) afin de passer de l'analyse de contenu des représentations sociales (éléments constitutifs) à l'analyse du contenu (significations portées par les éléments constitutifs). L'échantillonnage des participants a été intentionnellement constitué de huit catégories d'acteurs de l'éducation, incluant des inspecteurs, des coordinateurs diocésains d'écoles conventionnées catholiques, des conseillers d'enseignement, des directions et directions adjointes, des enseignants, des parents et des élèves dont la participation était basée sur un consentement volontaire.

Les résultats de la première question portant sur les représentations sociales de la scolarisation des filles en milieu rural défavorisé révèlent trois thèmes. Premièrement, les participants de notre recherche se représentent la scolarisation des filles comme un effet et un facteur de changement des mentalités. Deuxièmement, la scolarisation des filles constitue une source des bénéfices multidimensionnels. Enfin, malgré toutes ces avancées, les résultats de

l'analyse des représentations sociales des participants soulignent et affirment trois freins qui limitent encore et davantage la scolarisation des filles en milieu rural défavorisé. Il s'agit du complexe d'infériorité qui renvoie au manque d'estime de soi (Amouzou, 2008), des abus sexuels (MEPSP, 2013; Seymour, 2011; Ndour, 2006; Lange, 1998) ainsi que des grossesses non désirées et des mariages précoces (Akono, 2016; MEPSP, 2013).

Globalement, les résultats indiquent qu'un changement de paradigme s'opère auprès de nos participants. Une évolution discursive reconnaît et valorise la scolarisation des filles grâce à son apport socioéconomique à l'ensemble de la société, en commençant par les filles elles-mêmes et en passant par leur famille biologique ou leur foyer. Les discours des participants de toutes les catégories révèlent que la majorité des parents sont animés de bonne volonté et de détermination, et se résignent à assumer leurs responsabilités quant à la scolarisation de leurs filles et à la valoriser. Ils témoignent d'une rupture avec les traditions culturelles et sociales reléguant les filles et les femmes au second plan, pour emprunter un discours moderne fondé sur le droit de toutes et tous à une éducation de qualité. D'ailleurs, ce discours est de plus en plus véhiculé par les organisations internationales et nationales qui luttent contre les inégalités scolaires et sociales fondées sur le sexe. Lues dans une perspective historico-sociale, ces représentations, observées non seulement chez les premiers responsables de la scolarisation, à savoir les parents, mais aussi chez ceux qui sont censés la porter vers un aboutissement heureux, en l'occurrence les acteurs du milieu scolaire, nous permettent de comprendre davantage la problématique de la scolarisation des filles en milieu rural défavorisé et de constater l'évolution, reconnaissons-le, qu'elle connaît au fil des temps. Néanmoins, alors que Bitota (2014) préconise un passage de la vision utilitariste de l'éducation des filles vers son statut de droit absolu, les propos de nos participants maintiennent ces deux représentations.

En réponse à la deuxième question, à partir des représentations sociales des acteurs de l'éducation, onze indicateurs et vingt-cinq sous-indicateurs de la compétence des directions d'école secondaire catholique pour promouvoir la scolarisation des filles en milieu rural défavorisé ont été identifiés. Globalement, ces indicateurs et sous-indicateurs sont majoritairement cohérents avec les résultats de recherches antérieures menées dans divers contextes et ayant porté sur les rôles, les responsabilités et les pratiques efficaces des directions d'école. Le rôle central de la direction dans le fonctionnement de l'école y est réaffirmé. Par conséquent, nos résultats laissent croire que, pour

les participants de notre recherche, une direction d'école capable de gérer efficacement son école, autant pour les garçons que pour les filles, peut aussi promouvoir la scolarisation des filles.

En effet, pour la majorité de nos participants, favoriser la promotion de la scolarisation des filles requiert de la direction d'école qu'elle développe d'abord une compétence globale pour une gestion efficace de l'école qui avantage autant les filles que les garçons, ou du moins qui ne désavantage pas les garçons. D'où le nombre élevé de sous-indicateurs de la compétence de la direction d'école portant sur la gestion générale d'une école, tout en faisant particulièrement mention des filles. Ces indicateurs sont majoritairement les plus présents dans les discours représentationnels de toutes les catégories de participants.

Dans la composante « connaissances », il s'agit, des sous-indicateurs *posséder des connaissances pédagogiques et psychologiques* et *connaître les textes légaux sur le comportement du personnel et les droits à la protection de l'enfant* de l'indicateur « Connaître le milieu éducatif et ses constituantes ».

Aux chapitre des « habiletés », il s'agit des indicateurs et sous-indicateurs suivants :

- a) **Gérer et administrer l'organisation-école** : gérer le patrimoine scolaire, savoir distribuer les tâches et déléguer des responsabilités, assurer la discipline à tous les niveaux, prendre des décisions éclairées et veiller à la dimension religieuse de l'éducation scolaire
- b) **Assumer un leadership pédagogique** : assurer un suivi régulier des activités d'apprentissage des élèves, superviser et encadrer les enseignants et agir en leader-visionnaire
- c) **Créer un climat de collaboration et de communication** : travailler en équipe avec son personnel, établir des relations harmonieuses avec les parents, établir des relations harmonieuses avec les parents, partager et échanger l'information, établir des relations avec la communauté environnante et travailler en réseau avec les autres directions d'école
- d) **Gérer les ressources humaines et les relations interpersonnelles** : gérer les conflits et résoudre les problèmes et recruter un personnel enseignant qualifié et compétent

En ce qui concerne les attitudes, les directions d'école doivent pouvoir : faire preuve d'éthique, d'humanisme et de moralité, être attentives au climat socioscolaire afin de mieux répondre au bien-être des membres de l'école, démontrer des valeurs chrétiennes catholiques, sociales et culturelles et, être un leader de la vie chrétienne.

La promotion de la scolarisation des filles dans les écoles conventionnées catholiques est une œuvre collective qui requiert une répartition des tâches dans un esprit de coresponsabilité, une prise de décisions concertée et un vivre-ensemble peint de valeurs socioculturelles et évangéliques compatibles, notamment la primauté de la personne et de sa dignité, ainsi que d'une tolérance compatissante à l'égard des filles-mères.

Toutefois, force est de constater que les acteurs de l'éducation interrogés présentent des difficultés à se représenter des indicateurs de la compétence de la direction d'école, tel qu'un leadership pédagogique particulier pour les filles sans tenir compte des garçons. Nous pouvons y entrevoir une difficulté à différencier le traitement des élèves et, par conséquent, une difficulté de pratique d'équité et de justice sociale dans les écoles conventionnées catholiques. Car l'équité tient compte des besoins particuliers des individus et y donne des réponses différenciées (Magnan et Vidal, 2015). Nous pouvons, sous réserve, supposer soit une négation des besoins particuliers des filles, notamment en ce qui concerne les approches pédagogiques et leurs apprentissages, soit une difficulté pour les directions d'école œuvrant en milieu défavorisé d'agir de façon socialement juste et équitable.

Par ailleurs, les représentations sociales des participants révèlent aussi un indicateur et quatre sous-indicateurs des indicateurs de la compétence des directions d'école bien ciblés pour les filles et en lien avec des facteurs de sous-scolarisation évoqués par les participants de notre recherche. Il s'agit, dans la composante « Hâbleries », des sous-indicateurs de l'indicateur 6 « Pratiquer un leadership transformatif et inclusif » : *Prendre la défense des filles et dénoncer les abus sexuels commis à leur égard, Apprendre aux filles à revendiquer leurs droits, Développer le potentiel des filles et favoriser leur épanouissement et Préparer les filles à leur insertion socioprofessionnelle*. Et dans la composante « Attitudes », de l'indicateur 9 « Être ouvertes aux potentiels des filles et tolérantes à leur égard ».

Ces résultats nous font penser que pour vraiment promouvoir la scolarisation des filles en milieu rural défavorisé, d'une part, les modèles de leadership transformatif (Brown, 2006; 2004; Shields, 2010, 2013; Van Oord, 2013) et moral (Langlois, 2008; Northouse, 2007; Sergiovani, 2001), le changement de regard sur le potentiel des filles et la tolérance sont de mise. D'autre part, les indicateurs et sous-indicateurs ayant émergé des discours de nos participants et qui ne figurent pas dans le référentiel des compétences des directions d'école secondaire (IGEPSP, 2010), entre autres, comme « *Connaître le milieu éducatif* », « *Pratiquer un leadership transformatif et*

*inclusif*», « Être ouvertes aux potentiels des filles et tolérantes à leur égard », « Démontrer des valeurs sociales, culturelles et chrétiennes catholiques » et « Être un leader chrétien », méritent une attention particulière de la part des responsables de la formation continue des directions d'école. Chacun de ces indicateurs de la compétence pour la promotion de la scolarisation des filles comporte des sous-indicateurs qui soulèvent encore des questionnements pouvant constituer des objets de recherches futures.

À la lumière de la pertinence et des limites de notre recherche, nous proposons, dans les sections suivantes, d'abord quelques recommandations à l'endroit des décideurs des politiques éducatives, des gestionnaires et des acteurs de l'éducation des écoles conventionnées catholiques. Ensuite, nous suggérons des pistes pour des recherches futures pouvant clarifier, certifier et compléter certains de nos résultats en vue de préconiser de meilleures interventions pour promouvoir davantage la scolarisation des filles dans les écoles conventionnées catholiques de la République démocratique du Congo.

## **Recommandations**

**À l'autorité éducative du pays.** Les résultats de la présente recherche réaffirment le rôle central que doit jouer une direction d'école dans le bon fonctionnement de l'école et dans la lutte contre les inégalités scolaires liées au sexe. Les différents indicateurs de la compétence identifiés dans cette recherche à partir des représentations sociales des divers acteurs de l'éducation constituent des missions confiées aux directions d'école au profit non seulement des filles, mais de toute l'école et ses membres. La pertinence et l'importance de ces indicateurs impliquent que la procédure de nomination des directions d'école soit revue de façon que l'ancienneté et l'expérience en enseignement cèdent la place à un profil de compétences inspiré des référentiels de compétences du pays, voire d'autres États.

Les résultats de notre recherche révèlent que le discours révolutionnaire sur la scolarisation des filles (section 5.1.1) ne modifie pas complètement le regard stéréotypé des acteurs du milieu scolaire sur les filles, notamment les abus sexuels perçus comme un fléau et qui continueront à miner la persévérance et la réussite scolaires des filles si l'ensemble des acteurs du milieu scolaire, notamment les directions d'école, ne prennent pas le risque de les dénoncer, et si les filles elles-mêmes ne sont pas outillées ni déterminées à s'en défendre. Néanmoins, la dénonciation et l'auto-défense ne produiront pas de résultats positifs tant que l'impunité entachera le système judiciaire

du pays à tous les niveaux. Il incombe à toutes les autorités compétentes du pays de renforcer les lois sur la protection des enfants, de les faire appliquer et de sanctionner toute contravention sans complaisance.

Le pouvoir organisateur du système éducatif ainsi que l'Église acceptent et sont ouvertes, par le biais de la Convention de février 1977, à la diversité religieuse au sein des écoles conventionnées catholiques, aussi bien dans les rangs des élèves que ceux des enseignants. Cependant, cette diversité semble déranger pour les parents ou les familles catholiques pratiquantes et diminue la capacité de maintenir les enfants dans la foi catholique. Cette diversité suscite en eux une crainte face au sectarisme (Biduaya Biduinde, 2018). Dans la même perspective que la haute autorité nationale de l'Église catholique, le cardinal Fridolin Ambongo qui, soucieux de la qualité et de l'intégralité de l'éducation devant être offerte aux élèves dans les écoles conventionnées catholiques, annonçait lors d'une conférence de presse que seuls les chrétiens catholiques pratiquants avérés seraient autorisés à y enseigner. En effet, les parents souhaitent que le personnel enseignant soit entièrement catholique. Or, l'article 13 de la Constitution interdit toute discrimination, de quelque nature que ce soit, à l'endroit des enseignants en tant qu'agents de carrière de la fonction publique, dont le recrutement relève de la compétence de la direction d'école selon les besoins (MEPSP, 2010).

Une autre recommandation porte sur les droits à la protection de l'enfant. La commission épiscopale pour l'éducation chrétienne reconnaît et soutient le besoin important de la protection des élèves vulnérables dans les écoles conventionnées catholiques (CEEC, 2018). Nous recommandons et encourageons l'organisation et la tenue des sessions de formation prévues à cet effet pour tous les acteurs du milieu scolaire, y compris les élèves, afin qu'ils développent les compétences nécessaires pour s'autoprotéger et dénoncer les abus sexuels.

**Aux conseils pédagogiques paroissiaux.** Une forme de collaboration école-communauté suggérée par les acteurs de l'éducation porte sur le travail en réseau des directions d'école. Si le développement de la technologie de l'information et de la communication facilite la connexion virtuelle entre plusieurs écoles dans les pays développés, dans les milieux ruraux des pays tels que la République démocratique du Congo, l'heure est encore aux rencontres physiques (en présentiel). Ces rencontres, bien que rares, sont encore possibles entre les directions d'école catholiques avec la tenue des conseils pédagogiques paroissiaux qui les réunissent deux fois par an pour partager sur divers sujets, notamment l'organisation de l'école, les statistiques scolaires, les états matrimoniaux

et la qualification des enseignants, le fonctionnement du comité de gestion et du comité de parents ainsi que la résolution des problèmes rencontrés. Nous recommandons aux présidents de ces conseils (curés des paroisses), en concertation avec les directions d'école, de profiter de ces occasions pour organiser et offrir à ces dernières des sessions de formation sur des sujets choisis qui seraient animées soit par les pairs, soit par des experts, ou pour partager et réfléchir sur des pratiques gagnantes quant à la situation des filles dans les écoles conventionnées catholiques. Une attention particulière doit être portée à leur représentation statistique et aux abus qu'elles subissent de la part des enseignants afin d'établir des politiques et de développer et mettre en œuvre des stratégies au niveau paroissial pour contrer l'abandon et améliorer leurs résultats scolaires.

**Aux directions d'école.** La vision de l'école constitue une composante du projet éducatif et fait l'objet d'une évaluation périodique ou annuelle de l'école (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec, 2019). Le projet éducatif oriente les activités scolaires dans toutes leurs dimensions. Pourtant, nous n'avons pas trouvé ce document dans les écoles que nous avons visitées. Il s'avère donc pertinent que les directions d'école apprennent à élaborer un projet éducatif qui énonce les objectifs et les stratégies à mettre en place afin de favoriser particulièrement la scolarisation des filles.

**Aux organisations internationales partenaires de l'éducation.** Les résultats de leurs interventions en faveur de la scolarisation des filles dans les pays en développement sont indéniables. Cependant, il reste encore beaucoup à faire pour augmenter le nombre de filles dans les écoles secondaires en milieu rural. Les résultats de notre recherche indiquent que le rôle des directions d'école dans la promotion de la scolarisation des filles est aussi important que la gestion générale de l'école. Nous recommandons aux organisations internationales partenaires de l'éducation, qui soutiennent financièrement les gouvernements des pays, d'exiger auprès de ces derniers non seulement d'inclure dans leurs politiques éducatives des stratégies pouvant favoriser la scolarisation des filles, mais également d'investir dans la formation et l'accompagnement professionnel des directions d'école afin qu'elles soient mieux outillées par rapport aux indicateurs de la compétence qui pourront les aider à promouvoir la scolarisation des filles.

### *Pistes de recherches futures*

Les recherches sur ou avec les directions d'école sont très limitées en République démocratique du Congo, que ce soit en milieu urbain ou rural. Qui plus est, la situation scolaire des filles en milieu urbain, notamment dans les quartiers périphériques d'une ville (Bayemika, 2013), n'est pas très différente de celle des filles en milieu rural. Plus encore, les écoles publiques conventionnées concernent diverses confessions religieuses et accueillent plus de 60 % des élèves du secondaire (UNESCO, 2014). Des études comparatives mixtes (qualitatives et quantitatives) englobant tous ces aspects seraient enrichissantes pour saisir les différentes conceptions de la scolarisation des filles, selon que l'on se trouve en milieu urbain ou rural, selon les religions ainsi que selon leurs points de convergence ou de divergence afin d'en identifier une vision globale de l'ensemble du pays.

Des participants de notre recherche se demandaient pourquoi nous nous intéressions seulement aux filles et non à d'autres catégories d'élèves discriminés ou marginalisés du système socio-éducatif congolais, tels les pygmées et les élèves présentant des difficultés d'apprentissage. Notre recherche peut servir de tremplin pour continuer la réflexion sur les compétences des acteurs clés du milieu scolaire, tels que les directions d'école, pour un milieu globalement éducatif plus inclusif, équitable et socialement juste.

Dans notre cadre conceptuel, nous avons retenu que la finalité de la compétence des directions d'école est d'apporter un changement social. L'indicateur « Pratiquer un leadership transformatif et inclusif » et ses sous-indicateurs imposent aux directions d'école de conduire l'ensemble des acteurs de l'éducation vers ce changement en faveur des filles, en passant par la mise en œuvre des autres indicateurs.

Nos résultats montrent que l'élan de changement des perceptions de la scolarisation des filles en milieu rural est encore freiné par des facteurs, tels que les abus sexuels et les grossesses inattendues, lesquels sont renforcés par l'impunité. Nous pensons qu'une recherche-action auprès des autorités juridiques et administratives, des directions d'école, des enseignants, des élèves, notamment les filles, des parents et des membres des communautés s'avère importante et nécessaire afin de réfléchir ensemble aux solutions possibles à ces problèmes. Cette recherche pourra aider à mener des actions visant à changer les pratiques existantes qui ont une incidence négative sur les filles dans leur école, en l'occurrence, les comportements abusifs.

Par ailleurs, nos résultats révèlent l'émergence de nouveaux indicateurs et sous-indicateurs ciblant les filles. Une étude portant sur le sentiment d'efficacité personnelle et professionnelle chez les directions d'école secondaire catholique en République démocratique du Congo par rapport à ces nouveaux indicateurs et sous-indicateurs permettrait d'identifier leurs besoins de formation et d'actualiser les programmes de leur formation continue. Cette recherche aiderait également au développement d'un référentiel des compétences dont les directions d'école secondaire catholique pourront se servir pour répondre au besoin d'équité et de justice sociale en faveur des filles ainsi que des autres catégories d'élèves marginalisés.

## Références

- Abric, J.-C. (1994a). Les représentations sociales : aspects théoriques. Dans J.-C. Abric (dir.) *Pratiques sociales et représentations*. (p.11-36). Paris : Presses universitaires de France.
- Abric, J.-C. (1994b). Pratiques sociales, représentations sociales. Dans J.-C. Abric (dir.) *Pratiques sociales et représentations*, (pp. 215-216). Paris : Presses universitaires de France.
- Abric, J.-C. (1994c). L'organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique. Dans C. Guimelli (Éd.), *Structure et transformation des représentations sociales* (pp. 73-84). Suisse: Neuchâtel.
- Abric, J.-C. (2003). « La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales », Dans J.-C. Abric (Éd.), *Méthodes d'études des représentations sociales* (pp. 59-80). France: Édition Ères.
- Adhiambo, O et Ward, H. (2001). Les filles et l'école en Afrique subsaharienne. De l'analyse à l'action. Document technique de la Banque mondiale numéro 298F. Série du Département technique Afrique.  
[https://invenio.unidep.org/invenio//record/13382/filles/WTP298\)FFrench.pdf](https://invenio.unidep.org/invenio//record/13382/filles/WTP298)FFrench.pdf).
- AfriMAP. (2009). The Democratic Republic of Congo: Effective Delivery of Public Services in the Education Sector. Johannesburg, SA: An Open Society Initiative for Southern Africa.
- Ammar, S. (2007). La problématique de mesure de la notion de compétence : proposition d'une approche de conception. Dans Dupuich-Rabasse, F. (dir.) (2007). *Les compétences managériales, Enjeux et réalités*. Collection Entreprises et Management. L'Harmattan.
- Amouzou, E. (2008). *Les handicaps à la scolarisation de la jeune fille en Afrique noire*. Paris : Harmattan.
- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31.
- Apostolidis, T. (2003). Représentations sociales et triangulation : enjeux théorico-méthodologiques Dans J.-C. Abric (Éd.), *Méthodes d'études des représentations sociales* (pp. 13-35). France: Édition Ères.
- Archambault, J. et Harnois, L. (2010). Les réactions des directions d'écoles de milieux défavorisés aux caractéristiques des écoles performantes de milieux défavorisés. *Nouveaux cahiers de recherche en éducation*, vol. 13(2), pp. 109 – 126. Consulté en ligne le 17/10/2016, à : <http://id.erudit.org/iderudit/1017285ar>.
- Archambault, J., Garon, R. et Harnois, L. (2014). Diriger une école en milieu défavorisé : observation des pratiques de travail de directions d'école primaire de la région de Montréal. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 49(2), 417–436.

<https://doi.org/10.7202/1029427ar>.

Arikewuyo MO (2009) An assessment of the training needs of newly appointed principals of junior south-south and south-west regions of Nigeria. *Research in Education* 82: 100–106. [Crossref](#).

Avenier, M.J. et Gavard-Perret, M.-L. (2012). Inscrire son projet de recherche dans un cadre épistémologique. Dans M.-L. Gavard-Perret, D. Gotteland, A. Jolibert et C. Haon (dir.). *Méthodologie de la recherche en science de la gestion – Réussir son mémoire ou sa thèse* (p. 1-62). France : Publisher : Pearson Education.

Banque mondiale (2010). Rapport sur le développement dans le monde 2010 : Développement et changement climatique. Consulté en ligne le 10/09/2017, à : <http://siteresources.worldbank.org/INTWDR2010/Resources/5287678-1226014527953/Overview-French.pdf>.

Baribeau, C. (2009). L'analyse des données des entretiens de groupe. *Recherches qualitatives*, 28(1), pp. 133-148.

Bardin, L. (1977). L'analyse de contenu. Paris : Presses universitaires de France.

Barley, Z.A. et Beesley, A.D. (2007). Rural school success: what can we learn? *Journal of Research in Rural Education*, 22(1), pp. 1-16. Consulté en ligne le 19/10/2016 à .

Barthélemy, J.C. et Varoudakis, A. (1996). *Quelles politiques pour un décollage économique*. Paris : OCDE.

Baudelot, C. et Establet, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. Cahiers libres 213-214. Paris : FRANÇOIS MASPERO.

Bayemika, B.R. (2013). La scolarisation de la jeune fille en milieu péri-urbain de Kinshasa. Cas du quartier Kindele (RDC). Travail de fin de cycle (Non publié), Université de Kinshasa.

Beaud, J.-P. (2010). L'Échantillonnage. Dans B. Gauthier(dir.) *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. (pp. 251-283). Presses de l'Université du Québec. 5<sup>e</sup> édition.

Bellavance, A. (2008). Les compétences de la direction d'établissement d'enseignement primaire : représentations sociales d'acteurs de Conseil d'établissement. (Thèse de doctorat, Université d'Ottawa. Ontario, Canada). <http://www.ruor.uottawa.ca/handle/10393/29516?locale=fr>.

Benabdallah, H. (2010). Les violences de genre comme facteurs de déscolarisation des filles en Afrique subsaharienne. <https://www.genreenaction.net/Les-violences-de-genre-comme-facteur-de.html>.

Berger, E., Bottani, R., Soussi, A., Ostinelli, G., Gauvreau, C. et al. (2004). De l'émergence du

courant « School improuvement » et exemples d'applications. *Revue française de pédagogie*, 148(1), 119-134.

- Biduaya, B.M.V. (2018). Que reste-il de l'école catholique en R.D. Congo? Paris : L'Harmattan.
- Bikie Bi Ngwema, N. (2015). Représentations sociales de l'école chez les parents Bayoka du Gabon (Thèse de doctorat, Université du Québec à Chicoutimi).
- Bitota, J.M. (2014) Du droit des femmes à l'éducation ; d'une vision utilitariste à l'affirmation d'un droit absolu. Dans Congo-Afrique, N. 483-484, p. 260-281.
- Bissonnette, S et St-Georges, N. (2014). L'implantation du Soutien au comportement positif dans les écoles québécoises : influence des directions d'écoles. *Canadian Journal of School Psychology*, 29 (3), 177-194. SAGE Publications, Article Reuse Guidelines <https://doi.org/10.1177/0829573514542219>.
- Bokamba, E.G. (2008). D.R. Congo: language and authentic nationalism. Dans A. Simpson (dir.), *Language and National Identity in Africa* (pp. 214-234). Oxford University press.
- Bonardi, C. et N. Roussiau. (1999). Les représentations sociales. Paris, France: Dunod.
- Bonini, N. et Lange, M.F. (2016). L'école en Afrique ; principales thématiques de recherche depuis 40 ans. Dans M. Lafay, F. Le Guennec-Coppens, E. Coulibaly (dir) *Regards scientifiques sur l'Afrique depuis les Indépendances*. Pp. 397-421. Ed. Karthala
- Bosoma, F.N., N'Guessan, A. et Adou, A. (2015). Facteurs familiaux de déscolarisation des files au primaire dans la region de Bondoukou en Côte d'Ivoire. *Revue africaine d'anthropologie*, Nyansa-Po, n.9-2015. [http://revues-ufhb-ci.org/fichiers/FICHIR\\_ARTICLE\\_1942.pdf](http://revues-ufhb-ci.org/fichiers/FICHIR_ARTICLE_1942.pdf)
- Bouchard, P. et St-Amant, J.C. (1996). GARÇONS et FILLES. Stéréotypes et réussite scolaire. Les éditions du remue-ménage. Montréal (Québec). Canada.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C (1970). La reproduction : éléments pour un théorie de système d'enseignement. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1966). L'École conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, 7(3), 325-347.
- Bregman, J. (2008). Governance, management and, accountability in secondary education in Sub-Saharan Africa. Disponible en ligne à [World Bank Document](#).
- Bush, T. et Odura, G (2006). New principals in Africa: Preparation, induction, and practice. *Journal of Educational Administration*, 44(4), 359-3-75.
- Busugutsala, G.G. (1997). Politiques éducatives au Congo-Zaïre. De Léopold II à Mobutu. Paris :

L'Harmattan.

Busugutsala, G.G. (1986). L'Église et l'État dans la question scolaire au Zaïre de Leopold II À Mobutu Sese Seko. Thèse de doctorat présentée à l'Université Saint Paul, Ottawa.

Cellule technique des statistiques des écoles (2019). Annuaire des statistiques de l'enseignement primaire, secondaire et professionnel. Année scolaire : 2017-2018. RDC- Kinshasa.

Cellule technique des statistiques des écoles (2017). Annuaire des statistiques de l'enseignement primaire, secondaire et technique. Année scolaire : 2017-2018. RDC – Kinshasa.

Chapman, C. et Harris, A. (2004). Improving schools in difficult and challenging contexts: strategies for improvement. *Educational Research*, 46(3), 219-228.

Chapman, D. et Burchfield, S. (1994). How headteachers perceive their role: A case study of Botswana. *International Review of Education*, 40(6), 401-419.

Chikoko, V., Naicker, I., & Mthyane, S. (2015). School leadership practices that works in areas of multiple deprivation in South Africa. *Educational Management, Administration & Leadership*, 43(3), 452-476.

Cohen, J., McCabe, E.M., Michelli, N.M. et Pickeral, T. (2009). School climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers College Record*, 111(1), p. 180-213.

Collerette, P., Pelletier, D. et Turcotte, G. (2013). Recueil des pratiques des directions d'écoles secondaires favorisant la réussite des élèves. UQO. Fondation Lucie et André. Université du Québec en Outaouais. <http://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2013/10/Recueil-Pratiques-de-gestion-favorisant-la-r%C3%A9ussite.pdf>.

Combaz, G. et Hoibian, O. (2008). Le rôle de l'école dans la construction des inégalités de sexe. L'exemple de l'éducation physique et sportive », *Travail, genre et sociétés* 2008/2 (N° 20), p. 129-150. bDOI 10.3917/tgs.020.0129. <http://www.cairn.info/revue-travail-genre-et-societes-2008-2-page-129.htm>.

Comhaire, G. et Mric-Garac, S. (2007). La participation des parents dans des contextes de systèmes éducatifs en crise. Étude de cas au Bénin et en République démocratique du Congo. *Monde en développement*, 3(139), 43-56.

Concile Vatican II (1965). Déclaration sur l'éducation chrétienne, *Gravissimum Educationis*, Rome, 1965. [https://www.vatican.va/archive/hist\\_councils/ii\\_vatican\\_council/documents/vat-ii\\_decl\\_19651028\\_gravissimum-educationis\\_fr.html](https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_gravissimum-educationis_fr.html).

Conférence épiscopale nationale du Congo, CENCO (2018). Éducation intégrale et de qualité : priorité des priorités pour l'Église et la Société. Plan stratégique de la Commission

Épiscopale de l'Éducation Chrétienne 2018-2023.

Congrégation pour l'éducation catholique (2014) *Éduquer aujourd'hui et demain, une passion qui se renouvelle.*  
[https://www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc\\_con\\_ccatheduc\\_doc\\_20140407\\_educare-oggi-e-domani\\_fr.html](https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20140407_educare-oggi-e-domani_fr.html).

Congrégation pour l'éducation catholique (2009). Lettre circulaire N. 520/2009 aux Présidents des Conférences épiscopales LLSS sur l'enseignement de la religion dans l'école. Consulté en [https://www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc\\_con\\_ccatheduc\\_doc\\_20090505\\_circ-insegn-relig\\_fr.html](https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20090505_circ-insegn-relig_fr.html).

Congrégation pour l'éducation catholique (1997) *L'école catholique au seuil du troisième millénaire.*  
[https://www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc\\_con\\_ccatheduc\\_doc\\_27041998\\_school2000\\_fr.html](https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_27041998_school2000_fr.html).

Congrégation pour l'éducation catholique (1977). *L'école catholique.* Consulté en ligne à

Consortium International pour le développement de l'éducation (2015). *Stratégie nationale de la scolarisation des filles en République démocratique du Congo.* Récupéré à : <https://eduquepsp.education/sgc/wp-content/uploads/2018/06/scolarisation-des-filles.pdf>.

Coquery-Vidrovitch, C. (1994). *Les africaines. Histoire des femmes d'Afrique du XIXe au XXe siècle.* Editions Desjonquères, Paris.

Creswell, J.W. (2013). *Qualitative enquiry and research design: Choosing among five approaches* (4e éd.). Thousand Oaks: SAGE.

Crête, J. (2010). *L'éthique en recherche sociale.* Dans B. Gauthier(dir.) *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données.* (P.285-307). Presses de l'Université du Québec. 5<sup>e</sup> édition.

Cyrulnik, B. et Pourtois, J.P. (dir.). (2007). *École et résilience.* Paris : O. Jacob.

De Gauve, A. (2007). *Transforming school supervision into a tool for quality improvement.* *International Review of Education*, 53, 709-714.

De Gauve, A. (2005). *Improving the quality of education through school-based management: learning from international experiences.* *Review of Education*, 51(4), 269-287.

De Herdt, T., Titeca, K. et Wagemakers, I. (2012). *Make schools, not war? Donors' rewriting of the social contract in the DRC.* *Development Policy Review*, 30(6), 681- 701.

DeJaeghere, J., Williams, R. et Kyeyune, R. (2009). *Uganda secondary school headteachers' efficacy: What kind of training for whom?* *International Journal of Educational*

*Development*, 29, 312-320.

Delors, J. (1999). Éducation: Un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle. [https://www.academia.edu/11781533/LEducation\\_un\\_trésor\\_est\\_caché...](https://www.academia.edu/11781533/LEducation_un_trésor_est_caché...)

Demazière, D. et Dubar, C. (2004). *Analyser les entretiens biographiques. L'ensemble des récits d'insertion*. Québec : Les presses de l'Université Laval.

Demba, J.J., Bernard, M.C. et Mbazogue-Owono, L. (dir.) (2020). *L'éducation dans un contexte d'inégalités et de violences : l'Afrique francophone subsaharienne à l'étude*. Québec : Livres en ligne du CRIRES. <https://lel.crires.ulaval.ca/oeuvre/leducation-dans-un-contexte=dinegalites-et-de-violences-lafrique-francophone-subsaharienne-0>

Depaepe, M. (2017). Colonial Education in the Congo – a question of ‘uncritical’ pedagogy until the better end? *Encounters in Theory and Theory of Education*, 18(1), 2-26.

Département de l'Enseignement primaire et secondaire (1986). Recueil des directives et instructions officielles, Kinshasa, Éditions Scientica-Edideps, 1986.

Deslauriers, J.-P., Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. Dans J. Poupart, Deslauriers, J.P., Groulx, L.H., Laperrière, A., Mayer, R., Pires, A.P. (Éd.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 85-111). Montréal: Gaétan Morin éditeur.

Deslauriers, J. P. (1991). Recherche qualitative. Guide pratique. Montréal: McGraw-Hill.

Doise, W. (1986). Les représentations sociales : définition d'un concept. Dans W. Doise et A. Palmonari (dir.). *L'étude des représentations sociales* (pp. 81-94). Paris : Delachaux et Niestlé.

Doise, W. et Palmonari, A. (1986). Caractéristiques des représentations sociales. Dans W. Doise et A. Palmonari (dir.). *L'étude des représentations sociales* (pp. 12-33). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Dubar, C. (2010). La socialisation : constructions des identités sociales et professionnelles. Paris-France : Armand Colin, 4<sup>e</sup> édition.

Dumez, H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative? *Le Libellio a AEGIS*, 7(4), pp. 47-58.

Durkheim, E. (1898). Représentations individuelles et représentations collectives. Consulté en ligne le 31/03/2017, à : [http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim\\_emile/Socio\\_et\\_philo/ch\\_1\\_representations/representations.pdf](http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/Socio_et_philo/ch_1_representations/representations.pdf).

Duru-Bellat, M. (2012). L'éducation des filles aux États-Unis et en France. *Travail, genre et*

*sociétés* vol.28(2), pp. 133-149.  
[http://www.cairn.info.proxy.bib.uottawa.ca/resultats\\_recherche.php?searchTerm=Educatio  
n+des+filles+aux+Etats-Unis+et+en+France&ID\\_NUMPUBLIE=TGS\\_028,](http://www.cairn.info.proxy.bib.uottawa.ca/resultats_recherche.php?searchTerm=Educatio<br/>n+des+filles+aux+Etats-Unis+et+en+France&ID_NUMPUBLIE=TGS_028,)

Duru-Bellat, M. et Van Zanten, A. (2012). *Sociologie de l'école*. 4<sup>e</sup> édition : Armand Colin.

Duru-Bellat, M. et Van Zanten, A. (2009) (dir.) *Sociologie du système éducatif. Les inégalités sociales*. Paris: Presses universitaires de France.

Ekwa, M. (2010). L'enseignement et le développement en RD Congo : 50 ans après l'indépendance. *Congo -Afrique*, n° 443, 579-592.

Ekwa, M. (2004). *L'école trahie*. Kinshasa : Cadicec.

Elonga Mboyo, J.P. (2017). *Comparative Leadership: Pathways, Scope and Values in DRC-English 'Urban' Schools*. Thèse de doctorat présentée à Sheffield Hallam University, England. Récupéré à : <https://doi.org/10.7190/shu-thesis-00029>.

Eyupar Epietung, M. (2003). « L'image de la femme dans la tradition orale congolaise ». Une intervention présentée lors des Septièmes journées philosophiques du Philosophat Saint-Augustin (Kinshasa) sur le thème : Le leadership politique féminin face aux enjeux de la reconstruction en République démocratique du Congo (pp.67-75).

Fortin, M.F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*, 3<sup>e</sup> édition. Québec : Chenelière Éducation.

Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass

Fullan, M. (2015). *Le leadership moteur. Comprendre les rouages du changement en éducation*. Presses de l'Université du Québec, Québec.

Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés : suivi de Conscientisation et Révolution*. Traduit du brésilien. Paris Ve.

Geoffrion, P. (2010). Le groupe de discussion. Dans Gauthier, B. (dir.) (2010). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Presses de l'Université du Québec. pp. 391-414.

Gélinas-Proulx, A. (2014). *Modèles hypothétiques de la compétence et d'une formation interculturelles pour des directions et futures directions d'école de langue française au Canada*. Thèse de doctorat présenté à l'Université d'Ottawa.

Ghe-eyesus (2017). Achieving universal secondary education in Ethiopia in line with the Middle-income country vision: a reality or a dream? *Africa Education Review*, 14(1), p. 171-192.

Girod-Séville, M. et Perret, V. (2002). *Les critères de validité en science des organisations : les*

apports du pragmatisme. Dans Mourgues, N., Allard-Poesi, F., Amine, A., Charreire, S. et Le Goff, J. (dir.) (2002) *Questions de méthodes en science de gestion* (pp. 319-337). Colombelles : EMS, Éditions Management & Société.

Glaeser E.L., La Porta R., Lopez-de-Silanes F. et Shleifer A. (2004), Do institutions cause growth? *Journal of Economic Growth*, 9, p. 271-303.

Hallinger, P. (2017). Surfacing a hidden literature: A systematic review of research on educational leadership and management in Africa. *Educational Management Administration and Leadership*. 46(3), p.362-384. <https://doi.org/10.1177/1741143217694895>.

Hallinger, P. et Heck, R. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: a review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44.

Harris, T. A. (2010). Enrollment management professionals in community colleges: An exploratory study of their influence on student recruitment and retention (Order No. 3397208). Disponible à ProQuest Dissertations & Theses Global: Social Sciences. (89189142). <http://search.proquest.com/docview/89189142?accountid=14701>,.

Haugen, C.S., Klees, S.J., Stromquist, N.P., Lin, J, Choti, T, Corneilise, C. (2014). Increasing the number of female primary school teachers in African countries: Effects, barriers and policy. *International Review of Education*, 60(6), p. 753-776.

Hertz, B., Subbarao, K., Habib, M. et Raney, L. (1993). Laisser les filles s'instruire. Des solutions prometteuses au niveau du cycle primaire et du cycle secondaire. Documents de synthèse de la Banque mondiale. World Bank. Washington, D.C. <http://documents.banquemondiale.org/curated/fr/232451468766531505/Laisser-les-filles-s-instruire-des-solutions-prometteuses-au-niveau-du-cycle-primaire-et-du-cycle-secondaire>.

Huberman, A.M. et Miles, M.B. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2e éd.). Bruxelles: De Boeck.

Ibanda, M.M.-J. (2010) Women Religious Primary and Secondary School Head Teachers in the Democratic Republic of Congo: Leadership styles and Social Justice. Dissertation submitted in partial fulfilment of the requirements of Liverpool Hope University for the degree of MA of Education.

Igodoe, A.A. (2018). Scolarisation primaire des filles à Niamey : généralisation de l'accès, mais maintien des représentations sociales des rôles de genre. *Autrepart*, 3(87), pp. 89-107.

Institut de leadership de l'Ontario (2013). Le cadre de leadership de l'Ontario. [https://www.education-leadership-ontario.ca/application/files/4214/9452/2469/Cadre\\_de\\_leadership\\_de\\_lOntario.pdf](https://www.education-leadership-ontario.ca/application/files/4214/9452/2469/Cadre_de_leadership_de_lOntario.pdf).

Institut des statistiques de l'UNESCO (2016). Ne laisser personne pour compte : sommes-nous loin de l'enseignement primaire et secondaire universel? Consulte en ligne à

- IsaBelle, C. et Chiasson, R. (2018). Relations école-famille-communauté : indispensables pour la réussite scolaire des élèves. Dans C. IsaBelle (dir.), *Système scolaire franco-ontarien : d'hier à aujourd'hui pour le plein potentiel des élèves*, (p. 277-305). Québec : Presses de l'université du Québec.
- IsaBelle, C. (2017). 101 acteurs de l'éducation s'expriment : les compétences nécessaires chez les nouvelles directions d'école de langue française au Canada. *Revue des sciences de l'éducation*, 43(2), 15-53.
- IsaBelle, C. et Labelle, J. (2017). Rôles, responsabilités, pratiques et compétences des directions d'école. *Revue des sciences de l'éducation*, 43(2), p. 1-14.
- IsaBelle, C. et Vachon, H. (2017). Communautés d'apprentissage professionnelles : compétence des directions d'école. *Revue des sciences de l'éducation*, 43 (2), 85-118.
- IsaBelle, C., Desjardins, F. et Bofili, F. (2012). Utilisation des TIC : sentiment d'efficacité personnelle des directions d'école franco-canadienne. *Questions vives, Recherches en éducation* 7(17) numéro spécial : des Usages des TIC à la certification des compétences numériques : quels processus de formation et de validation? Pp. 123-138.
- Jonnaert, P. (2017). La notion de compétence : une réflexion toujours inachevée. *Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*. 19(1)
- Janosz, M., Georges, P. et Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue canadienne de psycho-éducation*, 27(2), pp. 285-306.
- Jodelet, D. (2015). *Représentations sociales et modes de vie*. Paris : Archives contemporaines.
- Jodelet, D. (2003). Représentations sociales : un domaine en expansion. Dans D. Jodelet. *Les représentations sociales*. (p.47-78). Paris, France: Presses Universitaires de France
- Jodelet, D. (1997). Représentations sociales : domaines d'expansion. Dans D. Jodelet. *Les représentations sociales*, pp. 47-78. Paris : Presses universitaires de France.
- Jodelet, D. (1989). Les représentations sociales : un domaine en expansion. Dans D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales*, pp. 31-61. Paris : Presses universitaires de France.
- Jones, A. et Naylor, R. (2014). *The Quantitative Impact of Armed Conflict on Education in DRC: Counting the Human and Financial Cost*. CfBT Education Trust.
- Jouvenot, C. et Parlier, M. (2005) (dir.). *Élaborer des référentiels des compétences*. Edition du

réseau ANACT.

Kabongo, L.B. (2003). Statut canonique de l'école catholique au Congo-Zaïre à la lumière du canon 803 (Thèse de doctorat, Université Saint Paul, Ottawa).

Kalala, M.M. (2010). Cinquante ans après l'indépendance de la RD Congo : Que peut-on dire sur le rôle de la femme? *Congo-Afrique*, n° 443, 167-179.

Kalampalikis, N. et Apostolidis, T. (2016). La perspective sociogénétique des représentations sociales. Dans G. Lo Monaco, S. Delouée et P. Rateau (coord.) *Les représentations sociales Théories, méthodes et applications* (p. 69-77). Louvain-la Neuve : De Boeck Supérieur.

Kazadi, T. (2010). École congolaise : lieu de l'angoisse ou de la formation? *Congo-Afrique*, N. 444, p. 311-321.

Kébé, N.A. (2018). L'abandon scolaire des jeunes femmes au niveau du secondaire au Sénégal. Mémoire présenté à l'Université Laval. Récupéré de 34421.pdf (ulaval.ca).

Keely, B. (2007). Le capital humain. Comment le savoir détermine notre vie. Paris OCDE (Les essentiels de l'OCDE).  
<https://www.oecd.org/fr/lesessentiels/lecapitalhumaincommentlesavoir>.

King, E. et Hill, M.A. (1991). *Women's education in developing countries: Barriers, Benefits and Policy*. Baltimore: Hopkins University Press.

Kobiané, J.F. (2003). Pauvreté, structures familiales et stratégies éducatives à Ouagadougou. Dans M. Cosio, R. Marcoux, M. Pilon et A. Quesnel (dir.), *Éducation, famille et dynamiques démographiques*, pp. 153-182, CICRED, Paris.

Kotter, J. (1990). *A force for change: How leadership differs from management*. New York: The Free Press.

Kouakou Oi Kouakou, B. (2016). *La réussite paradoxale à l'école. Quand réussissent des élèves africains qui avaient peu de chance de réussir*. Paris : L'Harmattan.

Kumpel Van N.A.L., J.-P. (2002). Le collège Lankwan d'Idiofa en République démocratique du Congo : visées et attentes des parents d'élèves (Thèse de doctorat, Université de Montréal, Québec). Consulté en ligne à [Kumpel\\_Van\\_NAL\\_Jean-Pierre\\_2002\\_these.pdf](#) (umontreal.ca)

Labruffe, A. (2005). *Compétences relationnelles. Du savoir-être au savoir-faire*. France : AFNOR.

Lafond, D. (2008). Représentations sociales du rôle du directeur d'école comme leader pédagogique quant à la gestion du curriculum et de l'enseignement. (Mémoire de maîtrise,

Université du Québec à Trois-Rivières.

- Lafrance, G. (1978) Deux principes de justice selon Rawls. <https://www.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1746-8361.1978.tb01306>.
- Lamothe, R. (2017). Leadership de la direction d'école dans la mise en place et la progression des communautés d'apprentissage professionnelles dans quatre écoles francophones de l'Ontario : étude multicas (Mémoire de maîtrise, Université d'Ottawa, Ontario). <http://dx.doi.org/10.20381/ruor-20504>.
- Lange, M.F. (2006). Les familles face à l'école : évolution des rapports et des représentations sociales. Dans M. Pilon (dir.), *Défis du développement en Afrique subsaharienne. L'éducation en jeu*, pp. 163-184. Paris : Rencontres.
- Lange, M.F. (1998). *L'école des filles en Afrique : scolarisation sous conditions*. Paris, Éditions KARTHALA.
- Lange, M.F. (1994). *Quelles stratégies pour promouvoir la scolarisation des filles ?* Présentation donnée lors du séminaire sur l'éducation des filles au Sahel, à Dakar, du 10 au 14 janvier 1994. [http://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins\\_textes/pleins\\_textes\\_6/b\\_fdi\\_35-36/41337.pdf](http://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/pleins_textes_6/b_fdi_35-36/41337.pdf).
- Lapointe, C. et Gauthier, M. (2005). Le rôle des directions d'école dans la dynamique de la réussite scolaire. Dans L. DeBlois (dir.), *La réussite scolaire. Comprendre et mieux intervenir*, pp. 39-50. Québec. Presses de l'Université Laval.
- Lincoln, Y.S.; Lynham, S.A. et Guba, E.G. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. Dans N.K. Denzin et Y.S. Lincoln (dir.). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (4th Edition) (p. 97-128). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Le Boterf, G. (2010). *Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues : 15 propositions*. 2<sup>ème</sup> édition. EYROLLES - Éditions d'Organisations.
- Le Boterf, G. (2006). *Construire les compétences individuelles et collectives. Agir et réussir avec compétence*. Les réponses à 100 questions (4<sup>ème</sup> édition). Deuxième tirage. EYROLLES - Éditions d'Organisations.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*. Québec : Presses de l'université du Québec.
- Legendre, M.-F. (2008). « Chapitre 1. La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires : effet de mode ou moteur de changements en profondeur ? ». Dans F. Audigier et al. (dir.), *Compétences et contenus*, De Boeck Supérieur « Perspectives en éducation et formation »,

2008 (p. 27-50). DOI 10.3917/dbu.audig.2008.01.0027

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

Leithwood, K. (2012). Le cadre de leadership de l'Ontario. Une dimension relative aux fondements de la recherche. Toronto, Ontario : Institut de leadership en éducation. <http://iel.immix.ca/storage/6/1345776244/CLO-2012-une-dimension-au-sujet-de-la-recherche-vFINALE.pdf>.

Leithwood, K. et Robinson, V.M.J. (2008). Collective leadership effects on student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 44, 529-561.

Leithwood, K. et Levin, B. (2005). Assessing school leader and leadership programme effects on pupil learning: Conceptual and methodological challenges. Report No. 662, Toronto: Report submitted to the Department for Education and Skills. Consulté en ligne à [ResearchGate](#).

Leithwood, K., Leithwood, D, et Daniel, L. (1998). Mapping the conceptual terrain of leadership: A critical point of departure for cross-cultural studies. *Peabody Journal of Education*, 73(2), 31-50.

Lembaguala, K.A. (2018). L'éducation des filles dans les écoles secondaires du diocèse de Kikwit en République démocratique du Congo (1960-1970). Contribution des Congrégations féminines (Thèse de doctorat, Université Leuven, Belgique).

Lola, M.N. (2010). Palabre et démocratie. Éditions : Muhoka, Ottawa.

Lo Monaco, G. et Lheureux, F. (2007). Représentations sociales : théorie du noyau central et méthodes d'étude. *Revue électronique de Psychologie Sociale*, 2007, N°1, pp. 55-64. <http://RePS.psychologie-sociale.org>.

Mabika, M.C. et Shapiro, D. (2012). School enrollment in the Democratic Republic of the Congo: family economic well-being, gender, and place of residence. *African Population Studies*, 26(2), pp. 197-220.

Mangungu-Méran, R. (2020). Le combat d'une femme africaine. Valence, France.

MaptoKengne, V. (2011). Les filles sur le chemin de l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne : analyse de leurs trajectoires, représentations sociales de l'école et résilience à travers leurs récits bibliographiques (Thèse de doctorat, Université de Laval).

Marzano, R.J., Waters, T. et McNulty, B.A. (2016). Leadership scolaire. De la recherche aux résultats. Presses de l'Université du Québec.

Marzano, R.J.; Waters, T. et McNulty, B.A. (2005). School Leadership that works: From Research

to Results. BY.

- Masandi, K. P. (2004). L'éducation féminine au Congo Belge. *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 40(4), 479-508, DOI: 10.1080/0030923042000250018.
- Masitsa, M.G. (2005). The principal's role in restoring a culture of learning in township secondary schools. *Africa Education review*, 2(2), p. 202-225.
- Masemann, V.L. (2017) The Lead-up to the Education for All Conference in 1990: Framing the Global Consensus. *Comparative and International Education/Éducation compare et internationale*, 46(2), Article 5.
- Mavoungou, B.P. (2020). Lecture socio-historique de la différence de scolarisation des filles et des garçons en Afrique francophone subsaharienne. Points de vue de lycéennes gabonaises. Dans J.J. Demba, M.C. Bernard et L. Mbazogue-Owono (dir.) (2020), *L'éducation dans un contexte d'inégalités et de violences : l'Afrique francophone subsaharienne à l'étude* (p. 31-44). Québec : Livres en ligne du CRIRES. <https://lel.crires.ulaval.ca/oeuvre/leducation-dans-un-contexte=dinegalites-et-de-violences-lafrique-francophone-subsaharienne-0>
- Mawoso, F. (2015). Le chef coutumier. Dans A.M. N'Teba, M.A. Makambu et M.N., Kabeya (dir.) (2015), « *Allez dans le monde entier...* ». *Centenaire de l'évangélisation catholique du Kwango – Diocèse de Popokabaka (1915-2015)*, p. 428-430.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self & society from the standpoint of a social behaviourist*. Chicago, Illinois: University of Chicago Press.
- Mestry, R. et Grobler, B.R. (2004). The training and development of principals to manage schools effectively using the competence approach, *International Studies in Educational Administration*, 32(3), p. 2-19.
- Mewborn, D.S. (1999). Creating a gender equitable school environment. *International Journal of Leadership in Education*. 2(2), p. 103-115.
- Millimouno, F.L. (1998). Analyse des besoins en gestion des directeurs d'école secondaire en Guinée (Thèse de doctorat, Université de Montréal).
- Ministère de l'éducation de l'Alberta (2016). Les compétences : description, indicateurs et exemples. [https://education.alberta.ca/media/3273116/competences\\_ensemble\\_descriptions\\_2016-09.pdf](https://education.alberta.ca/media/3273116/competences_ensemble_descriptions_2016-09.pdf).
- Ministère de l'éducation de l'Ontario (2014). Équité et éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario : lignes directrices pour l'élaboration et la mise en œuvre des politiques. <https://files.ontario.ca/edu-equity-inclusive-education-guidelines-policy-2014-fr-2022-01->

13.pdf.

Ministère de l'enseignement primaire, secondaire et professionnel (2013). Rapport de l'enquête nationale sur les enfants et les adolescents en dehors de l'école en République démocratique du Congo. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002214/221460f.pdf>.

Ministère de l'enseignement primaire, secondaire et professionnel (2010). Stratégie de développement de l'enseignement primaire, secondaire et professionnel (2010/2011 – 2015/2016).  
<http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Congo%20DR/CongoDRStrategie20102016.pdf>.

Ministère de l'enseignement primaire, secondaire et professionnel (2010). Gestion d'une école par le chef d'établissement secondaire. Récupéré de [w.w.w.epsp.cd/formation-continue.html](http://w.w.w.epsp.cd/formation-continue.html).

Mitendo, N.H. (2015). Préliminaires : Généralités sur le Kwango. Dans A.M. N'Teba, M.A. Makambu et M.N., Kabeya (dir.) (2015). « *Allez dans le monde entier...* ». *Centenaire de l'évangélisation catholique du Kwango – Diocèse de Popokabaka (1915-2015)*, p.23-38.

Mitendo, N.H. (2003). Vers une sacramentalité du système matrimonial négro-africain : une analyse des concepts de contrat-alliance appliqués au mariage. Thèse de doctorat, Université de Fribourg. Suisse.

Mdoiroma, I. (2014). Perceptions des enseignants, directeurs des collèges et proviseurs des lycées au sujet du rôle de leadership pédagogique du Chef d'établissement : cas de Ngazidja-Comores (Thèse de maîtrise, Centre universitaire de Moncton).

Mokonzi, G. (2010). *DRC: Effective Delivery of Public Services in the Education Sector*. Johannesburg: Open Society Institute for Southern Africa.

Monkonzi, G. (2006). Les exclus de l'école congolaise. [https://www.researchgate.net/publication/264004783\\_Les\\_exclus\\_de\\_l'ecole\\_congolaise/link/57046f0e08ae44d70ee06393/download](https://www.researchgate.net/publication/264004783_Les_exclus_de_l'ecole_congolaise/link/57046f0e08ae44d70ee06393/download).

Moliner, P., Rateau, P et Cohen-Scali, V. (2002). Les représentations sociales. Pratique des études de terrain. Presses universitaires de Rennes.

Moswela, B » (2010). Instruction supervision in Botswana secondary schools: An investigation. *Educational Management Administration and Leadership*, 38(1), 71-87.

Moscovici, S. (1961). La psychanalyse : son image et son public : étude sur les représentations sociales de la psychanalyse. Paris, France: Presses Universitaires de France.

Moscovici, S. (1976). La psychanalyse, son image, son public. Paris : Presses Universitaires de France.

Mucchielli, A. (2012). Savoir interpréter. Comment les choses acquièrent leurs significations.

Éditions : Armand Colin.

- Mukata, B.P. (2014). Remédier à l'échec scolaire dans les écoles catholiques de BUKAVU (R.D.Congo) Par l'évaluation et l'accompagnement personnalisé. Volume 1. Paris. L'Harmattan.
- Musungu, L. et Nasongo, J. (2008). The headteacher's instructional role in academic achievement in secondary schools in Vihiga District, Kenya. *Educational Reach and Revue*, 3(10), 316-321.
- Mweborn, D.S. (1999). Creating gender equitable school environment. *International Journal of Leadership in Education*, 2(2), 103-115.
- Nadeau, M.A. (1988). L'évaluation des programmes : théorie et Pratique. Québec : presses de l'Université Laval (2<sup>e</sup> édition).
- Naidoo B, Perumal J (2014) Female principals leading at disadvantaged schools in Johannesburg South Africa. *Educational Management Administration & Leadership* 42(6): 808–824. Crossref.
- Natanson, J. (2006). « L'école, facteur d'exclusion ou d'intégration ? », *Le Portique* [En ligne], 3-2006. Soins et éducation (I), mis en ligne le 08 janvier 2007, consulté en ligne le 30 septembre 2016. URL : <http://leportique.revues.org/890>.
- N'dour, T. (2006). Violences liées au genre en milieu scolaire en Afrique subsaharienne. Direction Générale de la Coopération Internationale et du Développement. Ministère des Affaires Étrangères. [http://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/313\\_Violences\\_liees\\_au\\_genre.pdf](http://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/313_Violences_liees_au_genre.pdf).
- Negara, L. (2006). L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales. *Sociologies*, 1(1), 1-16. [En ligne] <http://sociologies.revues.org/993>
- N'Sindu, K.O., Khama, M.L. et Ibanda, K.P. (2015) l'évangélisation du Kwango-Popokabaka par l'œuvre éducative. Dans A.M. N'Teba, M.A. Makambu et M.N., Kabeya (dir.) (2015). « *Allez dans le monde entier...* ». *Centenaire de l'évangélisation catholique du Kwango – Diocèse de Popokabaka (1915-2015)*, p. 235-249.
- OCDE (2012). Équité et qualité dans l'éducation – Comment soutenir les élèves et les établissements défavorisés. <http://www.oecd.org/fr/france/49623513.pdf>,
- Octobre, S. (2014). Réflexions liminaires sur le genre et les pratiques culturelles : féminisation, socialisation et domination. <https://www.cairn.info/questions-de-genre-questions-deculture-9782111281561-page-7.htm>.
- Okoko, J.M.; Scott, S. et Scott, D.E. (2015). Perceptions of leaders in Nairobi about their leadership preparation and development. *International Journal of Leadership in Education*, 18(3), 279-

- Paillé, P. et Mucchelli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4<sup>e</sup> éd.). Armand Colin.
- Paillé, P. (1994). De l'analyse qualitative et de l'analyse thématique en particulier. *Revue pour la recherche qualitative*, 15, 179-190.
- Perrenoud, P. (2008). *Construire les compétences dès l'école*. Collection Pratiques et enjeux pédagogiques.
- Pilon, M. (1996). Genre et scolarisation des enfants en Afrique subsaharienne. [https://www.researchgate.net/publication/32971343\\_Genre\\_et\\_scolarisation\\_des\\_enfants\\_en\\_Afrique\\_sub-saharienne](https://www.researchgate.net/publication/32971343_Genre_et_scolarisation_des_enfants_en_Afrique_sub-saharienne).
- Pires, A. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. [http://classiques.uqac.ca/contemporains/pires\\_alvaro/echantillonnage\\_recherche\\_qualitative/echantillon\\_recherche\\_qual.pdf](http://classiques.uqac.ca/contemporains/pires_alvaro/echantillonnage_recherche_qualitative/echantillon_recherche_qual.pdf).
- Poupart, J.; Deslauriers, J.P., Groulx, L.H., Laperrière, A., Mayer, R., Pires, A.P. (Éd.) (1997). *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gaétan Morin éditeur.
- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (2007). Les deux traditions scientifiques. Dans *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. (p. 19-66). Wavre (Belgique) : Mardaga. Voir Théberge, M. (2016) Syllabus du cours EDU 8506. Hiver 2016
- Prudusery, P. (2009). Within high schools – influences on retention among the indigenous people of northeast India (Order No. 3360294). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global: Social Sciences. (304843484). <http://search.proquest.com/docview/304843484?accountid=14701>, 19/09/2016
- Ramatseka, L. (2012). An exploration of successful school leadership practices in challenging school context: case study of two secondary schools in Sweto. <http://wiredspace.wits.ac.za/jspui/bitstream/10539/11972/1/clean%20n%20corrected%20research%20report.pdf>.
- République démocratique du Congo (2014). Loi-Cadre n° 14/004 du 11 février 2014 de l'enseignement national. Kinshasa.
- Robinson, V.M.J., Llyod, C.A. et Rowe, K.J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: an analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, vol. 44(5), pp. 635-674.
- Roegiers, X. et De Ketele, J.M. (2000). Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration

des acquis dans l'enseignement. Bruxelles : De Boeck Université.

- Ross., M. (2012). Les compétences des directions d'école efficace. Étude de cas dans deux école secondaires québécoises (Thèse de doctorat, l'Université Laval). <http://hdl.handle.net/20.500.11794/23311>.
- Roy, S.N. (2010). L'étude de cas. Dans Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. *La recherche en éducation. Étapes et approches (3è Edition)*. Saint-Laurent (Québec) : Éditions du Renouveau Pédagogique (ERPI), pp. 199-225.
- Rwehera, M. (2004). Éducation, développement et lutte contre la pauvreté en Afrique subsaharienne. [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Poverty\\_alleviation/PresentationExperts/PresentationExperts\\_Geneve04\\_Rwehera\\_EducationDeveloppement\\_FR.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Poverty_alleviation/PresentationExperts/PresentationExperts_Geneve04_Rwehera_EducationDeveloppement_FR.pdf).
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (4 e éd., pp. 191-217). Éditions du Renouveau pédagogique.
- Savoie-Zajc, L. (dir.) (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. *La recherche en éducation. Étapes et approches (3è Edition)*. Saint-Laurent (Québec) : Éditions du Renouveau Pédagogique (ERPI), pp. 123-147.
- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2011). La méthodologie. Dans Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (dir.) *La recherche en éducation. Étapes et approches (3è Edition)*. Saint-Laurent (Québec) : Editions du Renouveau Pédagogique (ERPI), pp. 109-147.
- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment construire un échantillonnage scientifique valide ? *Recherches qualitatives – Hors-Série*, 5, pp. 99-111.
- Schermerhorn, J.R., Osborn, R.N., Uhl-Bien, M. Hunt, J.G. et Billy, C. de (2014). Comportement humain et organisation, 5è édition, Montréal : ERPI.
- Shaster, R.; Caldarella, P.; Hallam, P. et Brown, B.L. (2014). Comparing the effects of Instructional and Transformational Leadership on Student Achievement: Implications for Practice. *Educational Management, Administration and leadership*, vol. 42(4), pp. 445 – 459.
- SeashoreLouis, S.K., Leithwood, K. Walshtrom, K.L. et Anderson, S.E. (2010). Investigating the Links of Improved Student Learning. <http://www.wallacefoundation.org/Knowledge-center/school-leadership/key-research/pages/Investigating-the-Links-to-Improved-student->

- Séne, M.F. (2016). Scolarisation des filles et (Re)configuration des rapports de genre. Éducation arabo-islamique au Sénégal. <https://www.cairn.info/revue-afrique-contemporaine-2016-1-page-41.htm>
- Sergiovanni. (2006). *The principalship: a reflective practice perspective* (5 ed.). Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Shields, C.M. et Gélinas-Proulx, A. (2016). Le leadership transformatif : maintenir la langue française vivante au Canada. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 39(1), p. 1-24.
- Shields, C. M. (2013). *Transformative leadership in education: Equitable change in an uncertain and complex world*. New York, NY: Routledge.
- Shields, C.M. (2010). Transformative Leadership: Working for Equity in Diverse Contexts. *Educational Administration Quarterly*, vol. 46(4), pp. 558-589.
- Spillane, J.P., Halverson, R.R. et Diamond, J. (2008). Théorisation du leadership en éducation : une analyse en termes de cognition située, *Éducation et sociétés* 2008/1 (n° 21), p. 121-149. DOI 10.3917/es.021.0121
- Stonefish, T., O'Neil, A. et Craig, J. (2016). Le recrutement des groupes sous-représentés dans les collèges de l'Ontario : un survol des pratiques actuelles. Bibliothèque numérique canadienne. [http://books1.scholarsportal.info.proxy.bib.uottawa.ca/viewdoc.html?id=/ebooks/ebooks0/gibson\\_cppc/2016-03-25/1/248878](http://books1.scholarsportal.info.proxy.bib.uottawa.ca/viewdoc.html?id=/ebooks/ebooks0/gibson_cppc/2016-03-25/1/248878).
- Strauss, A. L. et Corbin, J. M. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park: Sage.
- Strauss, A. L. et Corbin, J.M. (2004). *Les fondements de la recherche qualitative : techniques et procédure de développement de la théorie ancrée*. Fribourg- Suisse : Academic Press Fribourg.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière – éducation.
- Thiomiano, B.G. (2014) Genre et prise de décision au sein du ménage au Burkina Faso. *Cahiers québécois de démographie*, 43(2), 249-278. DOI : <https://doi.org/10.7202/1027979>
- Tholé, M.G. (2013). *Les filles à l'école au Mali : langage, représentations et interactions*. Paris-France : L'Harmattan.
- Torre, D. et Murray, J. (2016). *Communities of parental engagement: new foundations for school*

leaders' work. *International Journal of Leadership in Education*, 19(2), p. 203-223.

Tshibilondji, A. N. (2010). *Enjeux de l'éducation de la femme en Afrique. Cas des femmes congolaises du Kasai*. L'Harmattan.

Tuwor, T. et Sossou, M.-A. (2008). Gender discrimination and education in West Africa: strategies for maintaining girls in school. *International Journal of Inclusive Education*, 12(4), p. 363 — 379.

UNESCO (2016). Rapport mondial de suivi de l'éducation pour tous 2016. Résumé sur l'égalité des genres. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002462/246224f.pdf>.

UNESCO (2015a). État des progrès réalisés vers l'atteinte des objectifs de l'EPT en Afrique Centrale et contribution à la réflexion sur l'agenda post-2015. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002317/231754f.pdf>.

UNESCO (2015b). Rapport de suivi de l'EPT – 2015. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002462/246224f.pdf>.

UNESCO (2015c). Déclaration d'Incheon et Cadre d'action pour la mise en œuvre de l'Objectif de développement durable 4. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656f.pdf>.

UNESCO (2014a). République démocratique du Congo, Rapport d'état du système éducatif national. Pour une éducation au service de la croissance et de la paix. [https://www.iipe-poledakar.org/sites/default/files/fields/publication\\_files/resen\\_rdc\\_-\\_novembre\\_2014\\_0.pdf](https://www.iipe-poledakar.org/sites/default/files/fields/publication_files/resen_rdc_-_novembre_2014_0.pdf).

UNESCO (2014b). Améliorer la formation des enseignants pour combler le fossé de la qualité de l'enseignement en Afrique. États des lieux de la formation des enseignants en République démocratique du Congo. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002330/233073f.pdf>.

UNESCO (2013). Violence basée sur le genre en milieu scolaire. Document de travail UNGEI – UNESCO. [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/HIV-AIDS/pdf/UNGEI\\_UNESCO\\_SRGBV\\_DiscussionPaperFINALFR.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/HIV-AIDS/pdf/UNGEI_UNESCO_SRGBV_DiscussionPaperFINALFR.pdf).

UNESCO, (2009). Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation. <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849f.pdf>

UNESCO (2006). Les nouveaux rôles des chefs d'établissement dans l'enseignement secondaire. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001490/149057f.pdf>.

UNESCO (2000). Cadre d'action de Dakar. L'Éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147f.pdf>.

UNESCO (1993), Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs

fondamentaux. <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086289fo.pdf>.

UNESCO (1990). Conférence mondiale sur l'éducation pour tous. [Conférence mondiale sur l'éducation pour tous - UNESCO Bibliothèque Numérique](#).

UNICEF-RDC (2021) : Les enjeux de l'éducation en DC : priorité sur les filles. <https://www.unicef.org/drcongo/media/6306/file/COD-enjeux-education-priorite-filles.pdf>.

Van der Maren, J.M. (1996). Méthodes de recherche pour l'éducation. Deuxième édition. Les Presses de l'Université de Montréal. Bruxelles : De Boeck Université.

Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain*. Paris : La Découverte. 4<sup>e</sup> édition.

Zarifian, P. (2001). Objectif compétence : pour une nouvelle logique. Paris-France : Liaisons.

Zoundi, L. (2008). Les politiques de la banque mondiale relatives à la promotion de l'éducation des filles dans les pays en développement : promesse d'équité ou renforcement des inégalités ? *Revue canadienne de l'éducation* 31(1), pp. 229-254. <http://go.galegroup.com.proxy.bib.uottawa.ca/ps/i.do?ty=as&v=2.1&u=otta77973&it=search&s=RELEVANCE&p=AONE&qt=SP~229~~IU~1~~SN~0380-2361~~VO~31&lm=DA~120080000&sw=w&authCount=1>.

Van der Maren, J.M. (1996). Méthodes de recherche pour l'éducation. Deuxième édition. Les Presses de l'Université de Montréal. Bruxelles : De Boeck Université.

# Annexes

## Annexe A : Lettre d'approbation éthique

24/09/2018

**Université d'Ottawa**  
Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche

**University of Ottawa**  
Office of Research Ethics and Integrity

**CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE | CERTIFICATE OF ETHICS APPROVAL**

<b>Numéro du dossier / Ethics File Number</b>	S-08-18-955
<b>Titre du projet / Project Title</b>	Représentations sociales d'acteurs éducatifs quant aux compétences des directions d'école secondaire catholique pour favoriser la scolarisation des filles en milieu défavorisé rural en RDC.
<b>Type de projet / Project Type</b>	Thèse de doctorat / Doctoral thesis
<b>Statut du projet / Project Status</b>	Approuvé / Approved
<b>Date d'approbation (jj/mm/aaaa) / Approval Date (dd/mm/yyyy)</b>	24/09/2018
<b>Date d'expiration (jj/mm/aaaa) / Expiry Date (dd/mm/yyyy)</b>	23/09/2019

**Équipe de recherche / Research Team**

Chercheur / Researcher	Affiliation	Role
Marie-Joséphine IBANDA MFUKA	Faculté d'éducation / Faculty of Education	Chercheur Principal / Principal Investigator
Claire ISABELLE	Faculté d'éducation / Faculty of Education	Superviseur / Supervisor

**Conditions spéciales ou commentaires / Special conditions or comments**

## Annexe B : Formulaire de consentement de participation à la recherche



Université d'Ottawa | University of Ottawa

Faculté d'éducation Faculty of Education

145, Jean Jacques Luisser

Ottawa ON K1N 6N5

### Formulaire de consentement de participation à la recherche

**Titre du projet :** Représentations sociales d'acteurs éducatifs à propos des compétences des directions d'école secondaire catholique pour favoriser la scolarisation des filles en milieu défavorisé rural de la République démocratique du Congo (RDC).

Je suis invité/e à participer à la recherche nommée ci-haut qui est menée par Marie-Joséphine IBANDA sous la supervision de la professeure Claire IsaBelle.

Le but de l'étude est d'identifier les compétences des directions d'école secondaire catholique pour favoriser la scolarisation des filles en milieu défavorisé rural de la République démocratique du Congo à partir des représentations sociales d'acteurs éducatifs. Cependant, cette recherche sera menée de façon indépendante des écoles, des directions d'école et du diocèse.

Ma participation consistera essentiellement à offrir une entrevue à la chercheuse pendant laquelle j'aurai à répondre à des questions ayant trait à la scolarisation des filles et aux compétences des directions d'école.

Je comprends que ma participation à cette recherche présente des risques tels que : être marginalisé/e par les autres (directions d'école, enseignants, parents, inspecteurs) qui pourront croire que je suis privilégié/e et/ou avantagé/e; être jugé/e de traître/traitresse, notamment par ma direction d'école; vouloir exposer mes opinions personnelles négatives sur ma direction d'école. A cet effet, j'ai l'assurance de la chercheuse que je resterai anonyme dans les publications futures qui utiliseront mes données. De plus, j'aurai à parler de la direction d'école de façon générale, comme une fonction et non comme la personne avec qui je travaille présentement. Sur ce, les informations que je donnerai se référeront à toutes les directions d'école avec qui j'ai déjà travaillé ainsi qu'à mes connaissances générales sur cette fonction et sur la scolarisation des filles. Je pourrai invoquer les incompétences en termes

d'amélioration ou de changement à apporter par les directions d'école dans leur façon de faire et non comme des accusations ou des dénigrements.

Ma participation à cette recherche aura pour effet de faire avancer les connaissances sur les possibilités de contrer les freins liés au milieu scolaire auxquels les filles font face dans leur parcours scolaire.

J'ai l'assurance de la chercheuse que l'information que je partagerai avec elle restera strictement confidentielle, je m'attends à ce que le contenu ne soit utilisé que dans le but de cerner le sens que prend la scolarisation des filles en milieu défavorisé rural ainsi que les compétences qu'une direction d'école devra développer pour être à la hauteur de favoriser cette scolarisation, et dans le respect de confidentialité. Celle-ci consistera en ce que l'entrevue sera menée dans un endroit sécuritaire où il n'y aura que la chercheuse et moi. La chercheuse demandera à la direction de l'école de lui indiquer une salle de classe ou un autre local dans laquelle elle pourra me rencontrer. Toutefois, elle acceptera de me rencontrer en dehors de l'école (soit à mon domicile), si je le souhaite, pourvu que nous soyons à l'abri de tout dérangement et que la discrétion et la confidentialité ne soient pas menacées.

L'anonymat est garanti par le fait que je serai identifié par un numéro ou un pseudonyme. Les données recueillies (enregistrement des entretiens, transcription des verbatims, notes prises pendant l'entrevue et l'analyse des documents de la direction) seront conservées de façon sécuritaire : les enregistrements des entretiens seront transcrits sur une clé USB; les verbatims et les notes seront placés dans une enveloppe scellée et le tout sera gardé chez la directrice de thèse pour au plus quatre ans.

Ma participation à la recherche est volontaire et je suis libre de me retirer en tout temps, et/ou de refuser à répondre à certaines questions, sans subir de conséquences négatives. Si je choisis de me retirer de l'étude, les données recueillies jusqu'à ce moment pourront tout de même être utilisées par la chercheuse avec ma permission.

Je, ....., accepte de participer à cette recherche menée par Marie-Joséphine Ibanda (Leadership, programmes, évaluation des politiques éducatives, Faculté de l'éducation, Université d'Ottawa), laquelle recherche est supervisée par la professeure Claire IsaBelle.

Pour tout renseignement additionnel concernant cette étude, je peux communiquer avec la chercheuse ou sa superviseuse. Pour tout renseignements sur les aspects éthiques de cette recherche, je peux m'adresser au responsable de l'éthique en recherche, Université d'Ottawa, Pavillon Tabaret, 550, rue Cumberland, pièce 154, (613) 562-5387 ou [ethics@uottawa.ca](mailto:ethics@uottawa.ca).

Il y a deux copies du formulaire de consentement, dont une copie que je peux garder. Si je souhaite être mis au courant lors de la publication des résultats, et/ou réviser les transcriptions de mon entrevue, j'inscris intérêt sur ce formulaire en cochant la/les case/s correspondante/s.

J'aimerais être informé/e lors de la publication du rapport de recherche ou tout autre document pertinent.

J'aimerais recevoir une copie de la transcription de mon entrevue. Cependant, je dois la remettre en mains propres de la chercheuse dans les 48 heures qui suivront sa réception.

Signature du participant : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Signature de la chercheuse : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

### Annexe C : Fiche d'identification de l'école

<b>Variables géographiques</b>	<b>Nom de l'école</b>		<b>Année de création</b>		<b>Pseudonyme ou numéro</b>		<b>Localisation</b>		
<b>Données démographiques physiques et environnementales de l'école</b>	<b>Nombre d'élèves inscrits depuis la création</b>				<b>Nbre total de diplômés</b>		<b>Moyenne d'abandons 2000-2015</b>		
	<b>Total</b>	<b>Filles</b>		<b>Garçons</b>		<b>Filles</b>	<b>Garçons</b>		
	<b>Année de mixité : .....</b>								
	<b>Personnel</b>	<b>Nbre / Femmes</b>	<b>Âge moyen</b>	<b>Nbre/ Hommes</b>	<b>Âge moyen</b>	<b>Moyenne/ ancienneté Femmes</b>	<b>Moyenne/ ancienneté Hommes</b>	<b>Total</b>	
	<b>Personnel enseignant</b>								
	<b>Personnel de direction</b>								
<b>Commentaires</b>									

## Annexe D : Fiche d'identification du participant

Nom du participant

Pseudonyme ou numéro

Genre

Coordonnées de l'entrevue	Date				Heure du début	Location de l'entrevue	Durée	
Coordonnée du participant	Téléphone							
	Courriel							
Variables socio-démographiques	Catégorie du participant	Nbre d'enfants Garçons	Nbre d'enfants Filles	Nbre de garçons scolarisés/Niv.	Nbre de filles scolarisées/Niv.	Années dans le milieu	Années dans l'enseig./direct.	Nbre d'années/École
	Catégorie d'âge	≤ 24 ans			25-34 ans	35-44 ans	45-54 ans	≥ 55 ans
Données scolaires	Niveau de scolarité	Nbre d'années de scolarité			Dernier diplôme obtenu	Cours enseignés	Nombre d'heures/S	
Commentaires								

**Annexe E : Statistiques des écoles de deux coordinations catholiques de Popo**

Année scolaire		2010-2011			2017-2018					
Coordination		Popokabaka			Popo-Nord			Popo-Centre		
Niveau d'enseignement		Mat.	Pri.	Sec.	Mat.	Pri.	Sec.	Mat.	Pri.	Sec.
Nombre d'écoles		22	247	88	5	75	27	05	81	31
Effectifs Élèves	F+G	1008	55058	13786	235	10282	3417	166	10349	2405
	F	502	25899	4 682	133	7970	1357	96	5310	1115
Nombre de réussites	F+G	----	-----	-----	179	8387	2624	-----	-----	-----
	F	-----	-----	-----	95	6787	1141	-----	-----	-----
Nombre d'échecs	F+G	-----	-----	-----	00	1288	291	-----	-----	-----
	F	-----	-----	-----	00	936	108	-----	-----	-----
Enseignants	F+H	24	1857	1375	24	617	496	15	358	400
	F	24	626	246	24	223	98	15	273	138
Préfets des études	F+G	-----	-----	88	-----	-----	27	-----	-----	31
	F	-----	-----	18	-----	-----	4	-----	-----	03
Directeurs des études	F+G	-----	-----	56	-----	-----	15	-----	-----	13
	F	-----	-----	---	-----	-----	01	-----	-----	01
Conseillers d'enseignement	F+G	00	03	02	00	03	02	00	02	02
	F	00	00	00	00	00	00	00	00	00

Note : (---) signifie que les rubriques n'ont pas été prévues dans les canevas des rapports de ces années selon les responsables que nous avons contactés. Les échecs englobent les abandons, les redoublements et les renvois

## **Annexe F : Guide d'entretien**

### ***Considérations préliminaires***

Après avoir salué et remercié le participant pour sa disponibilité et sa générosité de nous offrir de son temps, nous rappellerons brièvement les objectifs de la recherche, puis nous lui ferons lire et signer la lettre de consentement. Nous l'aviserons ensuite du fait que l'entretien sera enregistré à l'aide d'un magnétophone, que la chercheuse prendra de temps en temps des notes au cours de l'entretien, tout en le rassurant de la confidentialité de ses propos et de son anonymat. Nous ferons un test d'enregistrement avant le début de l'entretien.

**Première partie de l'entretien** : Fiche d'identification du participant (Voir annexe D)

**Deuxième partie de l'entretien** : Questions sur les deux objets de la recherche

#### **1. Sur la scolarisation des filles**

- 1.1. Que pensez-vous de la scolarisation des filles dans le pays en général, et en milieu rural en particulier? Est-elle importante? Pourquoi?
- 1.2. Accordez-vous de l'importance aux filles dans vos domaines d'intervention? Pourquoi? Montrez-le par trois faits concrets.

#### **2. Direction d'école et compétences des directions d'école**

- 2.1. Comment définissez-vous (caractérisiez-vous) une direction d'école secondaire *idéale* pour la scolarisation des filles?
- 2.2. Nommez cinq compétences (connaissances, habiletés et attitudes) que vous (direction d'école) mettez en place pour promouvoir la scolarisation des filles.
- 2.3. Nommez cinq compétences que la direction d'école devrait mettre en place pour promouvoir la scolarisation des filles.

#### **Exercices d'associations libres**

a. *Écrivez sur une feuille de papier ou dictez-moi tous les mots qui vous viennent à l'esprit quand vous entendez parler :*

- 1) de la scolarisation des filles;
- 2) de la direction d'école;
- 3) des compétences d'une direction d'école pour promouvoir la scolarisation des filles.

S'il y a un point important qui n'a pas été touché, veuillez le mentionner. Merci.

**Annexe G : 21 Responsabilités des directions d'école selon Marzano *et al.* (2016)**

<b>Responsabilités</b>	<b>Pratiques opérationnelles</b>
<b>Affirmation</b>	Reconnaître systématiquement et de façon honnête, juste et équilibrée les réussites et les échecs des élèves et des enseignants ainsi que ceux de l'ensemble de l'école.
<b>Agent de changement</b>	Vouloir remettre en question le statu quo en bouleversant temporairement l'équilibre d'une école.
<b>Récompenses conditionnelles</b>	Reconnaître et récompenser les réalisations individuelles sur la base du travail effectué et des résultats, et non sur la base de l'ancienneté ou des affinités.
<b>Culture</b>	Favoriser l'instauration de convictions communes et d'un esprit de communauté et d'entraide chez les membres du personnel afin de promouvoir la cohésion au sein du personnel, de favoriser un sentiment de bien-être et le développement d'une vision commune de l'école.
<b>Flexibilité</b>	Agir de façon directive ou non directive selon les exigences de la situation, encourager des membres à exprimer des opinions variées et opposées et être à l'aise d'apporter des changements importants à la façon de faire les choses.
<b>Communication</b>	Établir une bonne communication avec et entre les enseignants et les élèves par des moyens efficaces de communication et en étant facilement accessible par les enseignants
<b>Discipline</b>	Protéger le temps d'enseignement des dérangements et les enseignants des distractions tant internes qu'externes.
<b>Focalisation</b>	Établir des objectifs clairs en ce qui concerne le curriculum, l'enseignement et des pratiques d'évaluation dans l'école, établir des attentes élevées pour tous les élèves et y rester attentive.
<b>Idéaux et convictions</b>	Posséder des convictions solides à propos de l'école, de l'enseignement et de l'apprentissage; les partager avec le personnel et les modéliser par ses comportements.
<b>Participation du personnel</b>	Impliquer les enseignants dans le processus d'élaboration et de mise en application des décisions et des politiques importantes
<b>Stimulation intellectuelle</b>	S'assurer que les enseignants sont au courant des théories et des pratiques les plus récentes en ce qui concerne un fonctionnement efficace d'une école et encouragent une discussion systématique des recherches et des théories les plus récentes sur le fonctionnement des écoles. Pour ce faire, la direction devra connaître les pratiques pédagogiques et évaluatives efficaces.
<b>Implication dans le curriculum, l'enseignement et l'évaluation</b>	Intervenir directement dans les pratiques pédagogiques pour aider les enseignants à concevoir les activités scolaires, à s'occuper des questions liées à l'enseignement et à l'évaluation.
<b>Connaissances en matière du curriculum, de l'enseignement et de l'évaluation</b>	Acquérir et développer des connaissances liées aux programmes d'études, à l'enseignement et à l'évaluation en rencontrant régulièrement les autres directions d'école afin de se tenir au courant des progrès récents et de bien accompagner les enseignants dans leurs pratiques pédagogiques
<b>Supervision et évaluation</b>	S'assurer de l'efficacité des pratiques scolaires relatives à l'enseignement, à l'apprentissage et l'évaluation par rapport à leur impact sur le rendement des élèves
<b>Optimisme</b>	Être en mesure d'inspirer les autres à se dépasser et soutenir la mise en œuvre des innovations exigeantes, en adoptant une attitude positive ou en ayant confiance dans la capacité du personnel d'accomplir des tâches considérables

<b>Ordre</b>	Établir et normaliser des méthodes, des structures, des règles, des procédures et des principes clairs pour le personnel et les élèves à travers des procédures qui peuvent assurer le bon fonctionnement de l'école, et veiller à leur renforcement.
<b>Rayonnement</b>	Agir comme défenseur et porte-parole de l'école auprès des parties prenantes (parents, communauté environnante) en veillant à ce que l'école se conforme aux mandats des instances supérieures.
<b>Relations</b>	Entretenir des relations interpersonnelles avec les enseignants et faire preuve de sensibilité à l'égard des aspects importants de leur vie personnelle et s'intéresse à leurs besoins et à ceux des autres membres du personnel.
<b>Ressources</b>	Veiller à ce que les enseignants aient les matériels et l'équipement adéquats pour l'enseignement ainsi que des occasions de perfectionnement professionnel
<b>Connaissance de la situation</b>	Prendre conscience, de façon anticipative, des problèmes qui pourraient survenir au quotidien, des groupes et des relations informelles existant au sein du personnel et des problèmes cachés qui pourraient susciter des désaccords.
<b>Visibilité</b>	Établir des contacts avec les enseignants et les élèves en effectuant des visites systématiques et fréquentes des classes et en assistant le plus souvent possible aux activités scolaires et parascolaires, ainsi qu'avec les parents.

**Annexe H : Indicateurs de la compétence des directions d'école selon les écrits.**

<b>Composantes de la compétence</b>	<b>Indicateurs</b>
<b>Connaissances</b>	<p>Connaître la législation du pays et du système scolaire</p> <p>Connaître les programmes d'études, les approches pédagogiques et les méthodes d'évaluation</p> <p>Connaître la communauté et l'environnement de vie des élèves et d'implantation de l'école</p> <p>Connaître les valeurs culturelles et philosophiques de la société</p>
<b>Habilités</b>	<p>Établir une vision et définir des objectifs pour l'école</p> <p>Mobiliser le personnel, les parents et la communauté</p> <p>Mettre à la disposition des enseignants le matériel et l'équipement nécessaires pour l'enseignement</p> <p>Gérer les changements et les innovations pédagogiques</p> <p>Établir un environnement favorable à l'enseignement et à l'apprentissage</p> <p>Recruter le personnel enseignant</p> <p>Offrir des occasions de développement professionnel</p> <p>Impliquer des enseignants dans le processus d'élaboration et de mise en application des décisions et des politiques importantes</p> <p>Établir des relations interpersonnelles avec les enseignants, les élèves, les parents et la communauté</p> <p>Gérer les conflits et résoudre les problèmes pour favoriser la cohésion des membres</p> <p>Établir une bonne communication avec et entre les enseignants, les élèves et les parents</p> <p>Travailler en réseaux avec les directions d'école d'autres écoles</p> <p>Créer une culture de collaboration – établir une vision commune de l'école et des élèves</p>

	<p>Déléguer des responsabilités</p> <p>Se rendre visible et accessible aux enseignants, élèves et parents</p> <p>Agir comme défenseur et porte-parole de l'école auprès des parties prenantes ou faire connaître l'école</p> <p>Établir et normaliser des méthodes, des structures, des règles, des procédures et des principes clairs – protéger et maximiser le temps de l'enseignement</p>
<p><b>Attitudes</b></p>	<p>Favoriser l'inclusion</p> <p>Prendre conscience de soi et se gérer</p> <p>Être sensible aux besoins des autres – intelligence émotionnelle – humanisme</p> <p>Démontrer une attitude positive pour le développement professionnel du personnel</p> <p>Être ouvert aux autres et à la diversité – acceptabilité – adaptation</p> <p>Sentiment d'auto-efficacité</p> <p>S'engager et agir pour la justice sociale</p> <p>Avoir confiance dans le potentiel des enseignants et des élèves</p> <p>Respecter le cadre d'intégrité et d'éthique professionnelle</p> <p>Vouloir changer ses perceptions et encourager les autres membres à changer leurs perceptions</p> <p>Être attentif aux conflits et aux problèmes qui menacent la cohésion et le fonctionnement de l'école</p> <p>Agir selon les valeurs socioculturelles et professionnelles</p>