

UNIVERSITE DE YAOUNDE I  
\*\*\*\*\*  
THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTE DES SCIENCES DE L'EDUCATION  
\*\*\*\*\*

CENTRE DE RECHERCHE ET DE FORMATION  
DOCTORALE EN SCIENCES HUMAINES,  
SOCIALES ET EDUCATIVES  
\*\*\*\*\*

UNITE DE RECHERCHE ET DE FORMATION  
DOCTORALE EN SCIENCES DE L'EDUCATION  
ET INGENIERIE EDUCATIVE  
\*\*\*\*\*

DEPARTEMENT DE CURRICULA ET  
EVALUATION ET

MANAGEMENT DE L'EDUCATION



FACULTY OF EDUCATION  
\*\*\*\*\*

POSTGRADUATE SCHOOL FOR HUMAN,  
SOCIAL AND EDUCATIONAL SCIENCES  
\*\*\*\*\*

DOCTORAL UNIT OF RESEARCH AND  
TRAINING IN SCIENCE OF EDUCATION  
AND EDUCATIONAL ENGINEERING  
\*\*\*\*\*

DEPARTMENT OF CURRICULUM OF  
EVALUATION AND  
MANAGEMENT OF EDUCATION

## **COGESTION ADMINISTRATIVE ET PERFORMANCE DES LYCÉES AU CAMEROUN**

*Thèse rédigée, présentée et soutenue en vue de l'obtention du Doctorat/ Ph.D en  
management de l'éducation*

*Spécialité : planification des systèmes éducatifs*

Par

**CHRISTIAN EBAH ATEBA**

*Titulaire d'un Master II en Management de l'Education*

**MATRICULE : 14Z3502**

Sous la direction du :

**MAUREEN EBANGA TANYI**

*(Professeur)*

*Année académique 2022-2023*



## SOMMAIRE

<b>SOMMAIRE.....</b>	<b>i</b>
<b>DÉDICACE.....</b>	<b>ii</b>
<b>REMERCIEMENTS.....</b>	<b>iii</b>
<b>LISTE DES ACRONYMES.....</b>	<b>iv</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX .....</b>	<b>v</b>
<b>LISTE DES FIGURES.....</b>	<b>viii</b>
<b>RÉSUMÉ.....</b>	<b>x</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>xi</b>
<b>INTRODUCTION GÉNÉRALE.....</b>	<b>1</b>
<b>Première partie.....</b>	<b>10</b>
<b>Chapitre 1 : PROBLEMATIQUE DE L'ÉTUDE.....</b>	<b>11</b>
<b>Chapitre 2 : REVUE DE LA LITTÉRATURE ET INSERTION THÉORIQUE DE L'ÉTUDE.....</b>	<b>83</b>
<b>Deuxième partie : CADRE MÉTHODOLOGIQUE DE CETTE ÉTUDE.....</b>	<b>168</b>
<b>Chapitre 3 : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE.....</b>	<b>169</b>
<b>Chapitre 4 : TRAITEMENT ET ANALYSE DES RÉSULTATS DE L'ÉTUDE.....</b>	<b>215</b>
<b>Chapitre 5 : DISCUSSION DES RÉSULTATS ET SUGGESTIONS.....</b>	<b>291</b>
<b>CONCLUSION GÉNÉRALE.....</b>	<b>316</b>
<b>REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>	<b>321</b>
<b>TABLE DES MATIERES.....</b>	<b>349</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>353</b>

**À MON PAPA**  
**ATEBA ESSOMBA MESSY**

## REMERCIEMENTS

Cette étape est une occasion à saisir pour présenter officiellement notre gratitude à l'endroit de toutes ces personnes qui ont contribué à l'enrichissement de cette aventure scientifique. Nous remercions :

- notre Directrice de thèse, le professeur Maureen Ebanga Tanyi, pour son accompagnement, son intransigeance, ses conseils et sa patience. Nous remercions également les encadreurs : le professeur Fonkoua et le docteur Djeumeni Marceline qui nous ont suivi et ont recadré notre thème lors de notre passage à l'audition pour la présentation des projets de thèse en 2018. Leur apport sur les maux dont souffre l'éducation actuelle, nous ont enseignés que celle-ci s'inscrit dans un champ très complexe ;
- l'ensemble des Responsables administratifs et Enseignants de l'École Doctorale de l'Université de Yaoundé I, ainsi qu'au Doyen, aux responsables administratifs, aux chefs de département, aux enseignants de la FSE (Faculté des Sciences de l'Éducation) qui ont assuré notre formation ;
- nos parents Ateba Essomba Messy et Mbala Cathérine Léocadie pour la confiance qu'ils nous ont faite de nous trouver capable de rédiger cette thèse. Ils ont pour cette raison mobilisé les fonds pour nous payer la scolarité. Nos sincères remerciements vont aussi tout droit à l'égard de notre grand frère Tsoungui Nkoulou Protais et de notre belle-sœur Ikoung Rostance qui nous ont beaucoup motivés pour la réalisation de ce travail. Enfin, un merci particulier est adressé à ma fiancée Djuikom Talla Lucide Blanche qui m'a soutenu par ses conseils et même sur le plan financier pour la réalisation de ce projet ;
- le pasteur Toffa Victor Togbe ainsi que nos frères et sœurs bien-aimés pour leur soutien en vue du bâtissage de cette entreprise scientifique.

## LISTE DES ACRONYMES

<b>AFIDES :</b>	Association francophone internationale des directeurs d'établissements scolaires
<b>CONFEMEN :</b>	Conférence des Ministres de l'Éducation des Pays ayant le français en partage
<b>DNE :</b>	Dispositifs nationaux d'évaluation
<b>DSEC :</b>	Document Stratégique du secteur de l'éducation et de la formation au Cameroun
<b>EPT :</b>	Éducation Pour Tous
<b>FSE :</b>	Faculté des Sciences de L'Éducation
<b>MINESEC :</b>	Ministère de l'enseignement secondaire
<b>NFG :</b>	Nouvelles Formes de Gestion
<b>OBC :</b>	Office National du Bac
<b>OCDE :</b>	Organisation de Coopération et de Développement Économique
<b>OIF :</b>	Organisation internationale de la francophonie
<b>PASEC :</b>	Programme d'analyse des systèmes éducatifs
<b>UNESCO :</b>	Organisation des Nations Unies pour la Science et la Culture
<b>ZPD :</b>	Zone Proximale de Développement

## **LISTE DES TABLEAUX**

<b>Tableau 1 : tableau présentant le récapitulatif des théories appliquées à cette étude.....</b>	<b>49</b>
<b>Tableau 2 : corrélation entre les théories appliquées et les variables de la cogestion administrative.....</b>	<b>54</b>
<b>Tableau 3 : récapitulatif du taux d'échec scolaire aux examens officiels de 2014 à 2018au Cameroun.....</b>	<b>58</b>
<b>Tableau 4 : Tableau sur le récapitulatif des objectifs de ce travail de recherche.....</b>	<b>63</b>
<b>Tableau 5 : Tableau sur le récapitulatif des questions de recherche de cette étude.....</b>	<b>66</b>
<b>Tableau 6 : Tableau sur le récapitulatif des hypothèses de cette recherche.....</b>	<b>77</b>
<b>Tableau 7 : Tableau sur le récapitulatif des objectifs, questions et hypothèses de recherches.....</b>	<b>80</b>
<b>Tableau 8 : Tableau sur la variante indépendante (1).....</b>	<b>97</b>
<b>Tableau 9: Tableau sur la variante indépendante (2).....</b>	<b>100</b>
<b>Tableau 10 : Tableau sur la variante indépendante (3).....</b>	<b>104</b>
<b>Tableau 11 : Tableau sur la variante indépendante (4).....</b>	<b>109</b>
<b>Tableau 12 : Tableau sur l'opérationnalisation des variables.....</b>	<b>110</b>
<b>Tableau 13 : Tableau sur la variable dépendante (1).....</b>	<b>113</b>
<b>Tableau 14 : Tableau sur la variable dépendante (2).....</b>	<b>115</b>
<b>Tableau 15 : Tableau sur la variable dépendante (3).....</b>	<b>116</b>
<b>Tableau 16 : Tableau sur la variable dépendante (4).....</b>	<b>118</b>
<b>Tableau 17 : Tableau sur le croisement entre la VI et la VD.....</b>	<b>119</b>
<b>Tableau 18 : Tableau sur le croisement entre les variables des questionnaires (type I et type II).....</b>	<b>120</b>
<b>Tableau 19 : Tableau sur la délégation départementale des enseignements secondaires du Mfoundi.....</b>	<b>176</b>

<b>Tableau 20 : Tableau sur la présentation du nombre total d'individus.....</b>	<b>180</b>
<b>Tableau 21 : Tableau sur les effectifs des classes de Terminales A4 espagnole dans les lycées ci-dessus.....</b>	<b>181</b>
<b>Tableau 22 : Tableau sur la présentation de l'échantillon de cette étude.....</b>	<b>182</b>
<b>Tableau 23 : Tableau sur l'administration politique de la région du Centre.....</b>	<b>185</b>
<b>Tableau 24 : Tableau sur le nombre d'items pour le questionnaire adressé aux enseignants.....</b>	<b>192</b>
<b>Tableau 25 : Tableau sur l'esquisse de grille d'entretien semi-structuré de cette étude.....</b>	<b>196</b>
<b>Tableau 26 : Tableau sur l'essai des questions posées dans la grille d'entretien.....</b>	<b>202</b>
<b>Tableau 27 : Tableau synoptique des hypothèses, variables, indicateurs, modalités, items et outils de collecte des données et d'analyse statistique.....</b>	<b>210</b>
<b>Tableau 28 : Tableau sur la répartition des chefs d'établissement qui dans leurs établissements jouissent d'une marge de liberté qui leur permet d'ajuster d'autres méthodes d'apprentissage en vue de garantir une formation de qualité à leurs apprenants.....</b>	<b>215</b>
<b>Tableau 29 : Tableau sur la répartition des chefs d'établissement qui sensibilisent leurs enseignants de prendre en charge les élèves qui font preuve d'incompétence dans leurs disciplines après le temps ordinaire des classes.....</b>	<b>216</b>
<b>Tableau 30 : Tableau sur la répartition des chefs d'établissement qui répondent comment leurs élèves valident majoritairement les différentes matières enseignées.....</b>	<b>217</b>
<b>Tableau 31 : Tableau représentant les chefs d'établissement qui répondent comment la gestion des situations d'apprentissage centrées exclusivement sur les normes ministérielles aide leurs enseignants à produire de bons résultats dans leurs établissements.....</b>	<b>218</b>

<b>Tableau 32 : Tableau présentant la répartition sur les réponses des chefs d'établissement axées sur la consultation de leurs enseignants avant de prendre une décision.....</b>	<b>218</b>
<b>Tableau 33 : Tableau présentant les réponses données par les chefs d'établissement sur les opinions validées de leurs enseignants.....</b>	<b>219</b>
<b>Tableau 34 : Tableau sur la répartition des chefs d'établissements qui instaurent des mesures en vue du contrôle des travaux de leurs enseignants effectués en classes pour qu'ils s'impliquent pleinement dans leur activité au profit de vos apprenants.....</b>	<b>220</b>
<b>Tableau 35 : Tableau présentant des informations sur les formations internes instaurées par les chefs d'établissements dans leurs organisations scolaires afin de permettre aux enseignants d'optimiser les résultats des apprenants.....</b>	<b>221</b>
<b>Tableau 36 : Tableau sur la répartition des chefs d'établissement qui priment leurs meilleurs enseignants.....</b>	<b>222</b>
<b>Tableau 37 : Répartition des enseignants jouissant dans leurs établissements d'une liberté qui leur permet d'ajustez d'autres moyens nécessaires dans leurs spécialités en vue de la garantie d'une éducation de qualité à leurs élèves.....</b>	<b>223</b>
<b>Tableau 38 : Répartition des enseignants qui prennent en charge en temps ordinaire, des élèves faisant preuve d'incompétence dans leurs disciplines.....</b>	<b>223</b>
<b>Tableau 39 : Répartition des enseignants dont les élèves valident massivement leurs matières.....</b>	<b>224</b>
<b>Tableau 40 : Répartition des enseignants qui les normes du MINESEC lient directement aux différents chefs d'établissement pour travail collectif dans la construction des situations d'apprentissage.....</b>	<b>225</b>
<b>Tableau 41 : Répartition des enseignants consultés par le chef d'établissement avant la prise de décision axée sur la construction des situations d'apprentissage des élèves.....</b>	<b>226</b>



<b>Tableau 42 : Répartition des enseignants qui, les chefs d'établissement valident les opinions après avoir trouvé leur pertinence sur la construction des situations d'apprentissage.....</b>	<b>221</b>
<b>Tableau 43 : Répartition des enseignants à qui les mesures de contrôle des travaux, instaurées par leurs responsables facilitent leur implication plénière dans l'activité qu'ils exercent.....</b>	<b>227</b>
<b>Tableau 44: Répartition des enseignants qui suivent des formations continues internes dans leurs établissements respectifs.....</b>	<b>223</b>
<b>Tableau 45 : Répartition des enseignants qui sont primés dans leurs établissements respectifs.....</b>	<b>229</b>
<b>Tableau 46 : Répartition des élèves qui présentent l'état de leurs bibliothèques dans les établissements scolaires du secondaire public.....</b>	<b>229</b>
<b>Tableau 47 : Répartition des élèves qui présentent l'état des documents de leurs bibliothèques.....</b>	<b>233</b>
<b>Tableau 48 : Répartition des élèves qui présentent l'état de leurs salles de classes dans leurs milieux éducatifs.....</b>	<b>235</b>
<b>Tableau 49 : Répartition des élèves qui présentent l'état des salles de classes disposant les portes et fenêtres .....</b>	<b>237</b>
<b>Tableau 50 : Calcul du chi-deux en vue de la vérification de HR1.....</b>	<b>240</b>
<b>Tableau 51 : Calcul du chi-deux en vue de la vérification de HR2.....</b>	<b>242</b>
<b>Tableau 52 : Calcul du chi-deux en vue de la vérification de HR3.....</b>	<b>244</b>
<b>Tableau 53 : Calcul du chi-deux en vue de la vérification de HR4.....</b>	<b>246</b>
<b>Tableau 54 : Récapitulatif des résultats obtenus par l'approche quantitative.....</b>	<b>287</b>
<b>Tableau 55 : Récapitulatif des résultats obtenus par l'approche qualitative.....</b>	<b>289</b>

## **LISTE DES FIGURES**

<b>Figure1 : relation entre la variable indépendante et la variable dépendante.....</b>	<b>27</b>
<b>Figure 2 : modèle proposé de l'administration scolaire.....</b>	<b>60</b>
<b>Figure 3 : Aperçu du séquençage de la population d'étude des élèves.....</b>	<b>179</b>
<b>Figure 4 : Carte de la région du Centre Cameroun.....</b>	<b>183</b>
<b>Figure 5 : Carte de la ville de Yaoundé.....</b>	<b>187</b>
<b>Figure 6 : Acteurs scolaires (principaux sujets de cette étude).....</b>	<b>200</b>
<b>Figure 7 : Les variables de l'étude et leurs indicateurs.....</b>	<b>213</b>
<b>Figure 8 : Répartition des élèves qui trouvent que les interventions de leurs enseignants en temps ordinaire leur sont suffisantes pour approfondir leurs connaissances.....</b>	<b>230</b>
<b>Figure 9 : répartition des élèves qui sont pris en charge par leurs établissements après le temps ordinaire pour combler leurs insuffisances.....</b>	<b>231</b>
<b>Figure 10 : répartition des élèves qui leurs attentes sont totalement comblées par les prestations de tous leurs enseignants.....</b>	<b>232</b>
<b>Figure 11 : répartition des élèves qui sont suivis dans leurs établissements jusqu'à la veille des examens officiels.....</b>	<b>233</b>

## RESUMÉ

*La thématique sur la cogestion administrative et performance des lycées au Cameroun s'inspire du renouveau des Nouvelles Formes de Gouvernance (NFG) qui viennent donner un nouvel blason à l'administration scolaire. Elles permettent de la rendre démocratique dans la mesure où elles prônent l'action collective axée sur le vivre ensemble des personnels, la prise des décisions collective et la co-construction des choix stratégiques effectifs. Cette étude révèle que la performance des lycées est dégénérescente chaque année selon les résultats annuels des examens officiels requis à l'OBC malgré les efforts du Gouvernement camerounais. Vu l'objectif de recherche qui est d'analyser que la cogestion administrative détermine la performance des lycées au Cameroun, nous avons utilisé les méthodes quantitative et qualitative pour mener à bien notre recherche. Celles-ci ont conduit à épouser les techniques probabiliste et non probabiliste pour le choix de la population susceptible à cette recherche. Nous avons utilisé les échantillons : volontaire, en grappes et stratifié pour représenter la population de cette étude ; soit 800 élèves, 800 enseignants et 60 chefs d'établissement. L'indice statistique ; le chi deux ( $X^2$ ) a permis de décrypter les données pour vérifier les hypothèses de cette étude. Les résultats obtenus mettent en évidence que les hypothèses de cette étude HR1, HR2, HR3 et HR4 ont été confirmées d'après les données statistiques telles que :  $x_{2\text{ cal}} = 92,16 ; 6,47 ; 11,88 ; 46,31 > x_{2\text{ lu}} (6,25)$ . Il est donc conseillé au MINESEC de réformer les textes ministériels afin d'étendre à nouveau l'autonomie des acteurs locaux, particulièrement le chef d'établissement. Ensuite ceux-ci à leur tour doivent se montrer dévoués dans leur service. Les enseignants à leur tour doivent faire preuve de soumission envers leurs chefs puis affectionner leur métier. Quant aux élèves, ils doivent être disciplinés, ensuite éveillés dans la mesure où ils ont le droit d'exiger un certain nombre de prérogatives pour leur éducation.*

*Mots-clés : Cogestion administrative – performance – prise des décisions - Co-construction des choix stratégique.*

## ABSTRACT

*The theme on administrative co-management and performance of high schools in Cameroon is inspired by the revival of New Forms of Governance, which give a new coat of arms to school administration. They make it democratic insofar as they advocate collective action focused on the living together of staff, collective decision-making and the co-construction of effective strategic choices. This study reveals that the performance of high schools is degenerating each year according to the annual results of the official examinations required at the OBC, despite the efforts of the Cameroonian Government. On this, she investigates co-management in school administrations. Given the research objective, which is to analyze that administrative co-management determines the performance of high schools in Cameroon, we used quantitative and qualitative methods to carry out this research. These have led to the adoption of probabilistic and non-probabilistic techniques for the choice of the population susceptible to this research. We used the samples: voluntary, clustered to represent the population of this study, be 800 pupils, 800 teachers and 60 head teachers. The statistical index, the chi square was used to analyze the data to verify the hypotheses of this study. The results obtained show that the hypotheses of this study HR1, HR2, HR3 et HR4 have been confirmed according to statistical data such as  $x_{2\text{ cal}} = 92,16 ; 6,47 ; 11,88 ; 46,31 > x_{2\text{ lu}} (6,25)$ . It is therefore advised to MINESEC to reform the ministerial texts in order to extend again the autonomy of the local actors partially the head of establishment then these in their turn must show submission to their leaders and then love their profession. As for the pupils, they must be disciplined, then awakened insofar as they have the right to demand a certain number of prerogatives for their education.*

*Keys words: co-administrative – performance – Co-decision and Co-construction of strategic choices.*

## **INTRODUCTION GÉNÉRALE**

Les systèmes éducatifs sont aujourd'hui en interaction avec leurs environnements dynamiques. Ils sont corollaire à l'accélération des changements des sociétés en pleine mutation. Ceux-ci sont alors perceptibles aux niveaux politique, économique, social, technologique et éthique. Ils permettent de voir clairement les axes de développement jugés nécessaires pour mieux orienter et améliorer les situations d'apprentissage des apprenants. Il en va de même en ce qui a trait à la gestion scolaire. S'arrêter afin de mieux apprécier le chemin parcouru en matière de gestion scolaire consiste à changer son mode de fonctionnement ou d'orienter sa politique en tenant compte du contexte socio-environnemental de l'organisation scolaire. Ainsi, le modèle mécanique ou bureaucrate devient dès lors problématique quand on sait que chaque structure connaît des réalités qui lui sont propres. L'uniformisation, voire le respect stricte des normes ministérielles ou étatiques restent donc amputés parce qu'ils constituent en ce moment un frein à l'amélioration des résultats dans les organisations. Ils engendrent une démotivation et limitent le travail des personnels dans leurs tâches respectives. C'est pourquoi ceux-ci sont traités comme de simples exécutants parce que la mise en vigueur des textes ne leur permet pas d'obtenir favorablement une vision d'ensemble.

Dans le domaine de l'éducation précisément plusieurs nations à l'instar des pays membres de l'Organisation de Coopération et de Développement Économique (OCDE) ont pris à cœur d'outrepasser cette méthode mécaniste dans le but d'améliorer la qualité des systèmes d'éducation à travers la recherche de l'excellence pédagogique en termes d'équité et d'efficience. Plusieurs conventions avaient été ratifiées à cet effet par d'autres États notamment ceux de l'Amérique et de l'Afrique. Le Cameroun n'était pas resté en marge de cette nouvelle vision. Car, il avait arrêté à l'échelle internationale comme nationale, un certain nombre de décisions lesquelles lui ont donné la latitude de reformer aussi son système éducatif. En dépit de tous ces efforts, il y a plus d'une décennie aujourd'hui que la performance scolaire est en dents de scie dans l'enseignement secondaire public. Chaque année, nombre d'élèves connaissent l'insuccès et une large proportion abandonne trop tôt leurs études avant la fin du cycle pour des raisons multiples. Ce constat empirique est corroboré par les statistiques annuelles de l'OBC qui montrent les grandes difficultés que rencontre le système éducatif national : soit 80 % taux de réussite difficilement atteint chaque année dans tous les examens officiels depuis 2016 (Office du Baccalauréat du Cameroun, 2016).

Fort de toutes ces observations statistiques, nous avons décidé d'investiguer sur deux aspects : d'une part sur la manière dont le chef d'établissement et ses enseignants organisent la vie éducative de leurs apprenants. Puis sur la qualité des relations qui les nouent d'autre part. D'où la formulation de notre sujet de thèse à savoir : « *Cogestion administrative et performances des Lycées au Cameroun* ». En abordant progressivement ce sujet, nous découvrons et comprenons le lien existant entre la cogestion administrative et la performance des lycées.

L'éducation est d'une pertinence sociale indéniable parce qu'elle est la base, voire encore la pierre angulaire de tout processus de développement. Il suffit pour s'en convaincre de relever que sa productivité se mesure en termes de réussite ou d'échec. La mesure des performances scolaires amène à présent plusieurs écoles à développer des stratégies nouvelles en vue d'optimiser les résultats et à rehausser le niveau intellectuel des apprenants. Tout commence par la communication qui est un moyen par lequel les personnels nouent facilement leurs relations et promeuvent le vivre-ensemble. Aujourd'hui par exemple, maintes communautés ont vu que la communication est d'une importance capitale au sein d'une structure. Elle permet d'améliorer les performances des ouvriers et de développer leurs compétences en général. En particulier, elle stimule l'accroissement des performances des élèves dans une organisation scolaire. Elle crée la synergie qui demeure l'une des armes efficaces pour fédérer les pensées et les opinions des personnels, dans le but d'optimiser les résultats. Ce style de management impose alors un leadership qui ne consiste plus à commander, mais à unir un grand nombre des personnels pour les travaux de Co-construction et de Co-planification des projets de leurs entreprises. Ceux-ci sont alors appelés à siéger pour débattre sur des problèmes qu'ils jugent nécessaires à résoudre afin de rendre leurs structures attractives. Toutes les propositions sont à cet effet prises en considération, puis les meilleures sont sélectionnées par l'ensemble des acteurs pour leur exploitation aux fins de l'entreprise.

Dans les écoles actuelles du Cameroun, la gestion scolaire tend encore à devenir moderne dans la mesure où le chef d'établissement et les membres du Conseil d'Établissement (CE) débattent sur des sujets ayant trait à la vie scolaire. Car, d'après le décret n°2001/041 MINESEC portant organisation des établissements scolaires publics et attributions des responsables de l'administration scolaire, le CE est l'organe qui supervise, délibère, contrôle et évalue le fonctionnement de l'établissement scolaire. Il comprend comme membres : le chef d'établissement, le ou les censeurs, adjoints du chef d'établissement, les surveillants généraux, l'agent financier, le représentant de la commune, le président de la

coopérative scolaire, le président, le secrétaire et le trésorier de l'APE/PTA, le représentant du ministère chargé des finances, le représentant des personnels administratifs, deux représentants des élèves dont une fille et un garçon, trois représentants des enseignants, quatre des parents non enseignants dans l'établissement, deux représentants de l'association des enseignants la plus représentative de l'établissement, le représentant des milieux socio-économiques et professionnels, le représentant des ONG opérant dans la localité, le représentant des associations locales de développement, le représentant des autorités traditionnelles (MINESEC, 2014). Vu ce grand ensemble, les principaux sujets sont le chef d'établissement et les enseignants, voire les élèves qui sont la cible de ce mouvement. Pour le chef d'établissement et les enseignants, leur rapprochement direct auprès des apprenants les interpelle à la gestion collective des situations d'apprentissage.

La cogestion est perçue comme une partie d'un mouvement plus vaste vers la démocratie. D'après le point de vue de Pomeroy et Rivera-Guieb (2006), ce terme désigne un processus de gestion des ressources, fait de maturation, d'ajustement et d'adaptation aux conditions du changement et de temps. Elle inclut des aspects de démocratisation, de dotation de la société de pouvoir, de partage de pouvoir et de décentralisation. Elle aide à Co-construire des choix stratégiques effectifs. Elle ne vient donc pas abolir les normes mais permet plutôt d'aller au-delà de l'instruction formelle grâce à l'apport de nouvelles visions pertinentes fondées sur des expériences subjectives de la vie scolaire (Cohen et al, 2012). Celles-ci viennent d'un grand nombre des membres qui les tirent des valeurs, relations interpersonnelles, pratiques d'enseignement, d'apprentissage, du management et de la structure organisationnelle inclus dans la vie de l'école (Musset, 2012 ; Patience et Tanyi, 2018). Les enseignants constituent donc un maillon essentiel au sein d'une organisation scolaire. Ils sont plus rapprochés des élèves que d'autres personnels, et ils sont ceux-là que le chef d'établissements doit approcher fréquemment pour avoir de multiples avis au sujet des intérêts qu'ils défendent afin de mieux assurer l'éducation de leurs apprenants. Ils doivent ainsi être mêlés dans les prises de décisions et l'adoption des stratégies opérationnelles afin d'assurer une formation efficace, efficiente et de qualité à leurs apprenants.

Par ailleurs, un grand trou se présente dans le CE, celui de l'absence massive des enseignants qui n'attendent que les réunions des assemblées générales pour débattre sur certains sujets d'ordre pédagogique, lesquels ne sont pas toujours rentablement traités par le responsable. En effet, il est constaté dans ledit décret qu'un grand écart se présente entre le chef d'établissement et les enseignants. Car, bien que l'État ait délégué 03 enseignants pour



représenter tous les professeurs du lycée dans cet organe, malgré cela, ces 03 individus ne sauraient énumérer la totalité des problèmes que rencontre un grand ensemble d'enseignants du lycée dans les disciplines dont ils ont la charge. Les initiatives seront toujours réduites à cause de l'absence d'un grand nombre. Par contre si leur présence massive avait été effective, les problèmes didactiques seraient efficacement traités à cause des avis et des propositions qui foisonneraient au milieu de ces personnels. C'est pourquoi dans une organisation scolaire, le service à consulter régulièrement devrait être le corps des enseignants. Car, ceux-ci sont plus rapprochés des élèves que tout autre personnel de l'école. D'où cette position mérite qu'on leur confère une place honorable dans leurs structures en les rattachant à l'administration scolaire afin qu'ils travaillent directement avec leurs responsables. Ils sont mieux disposés à avoir des informations sûres au sujet des difficultés que présentent leurs élèves d'une part, et à mieux identifier les besoins nécessaires pour remédier aux problèmes de ces apprenants d'autre part.

Les résultats des élèves seraient effectifs et efficaces si le chef d'établissement travaillait directement avec les enseignants. Vu les problèmes multiples que rencontrent ces détenteurs de savoir dans l'activité scolaire, la communication ambiante qui règnerait entre ces personnels devrait permettre d'innover de nouvelles stratégies qui aideraient les deux instances dans leurs fonctions, afin d'améliorer les performances scolaires. Le chef d'établissement et le personnel enseignant seraient alors des partenaires du processus d'éducation dans ce qu'ils peuvent assurer à leurs élèves, une ligne de conduite laquelle les aidera à accroître leurs capacités intellectuelles et morales. Toutefois cette situation idéale est loin d'être la panacée au Cameroun. L'observation du dysfonctionnement dans ce processus de cogestion entre ces deux instances se traduit par des comportements contre-productifs de leurs apprenants. Ceci s'observe à travers le confinement des fonctions spécifiques réservées à chacun de ses personnels.

Vu cette situation qui prévaut en amont, il est pensé dans cette étude que le chef d'établissement doit être régulièrement en étroite collaboration avec les enseignants pour travailler d'un commun accord. Pour ce faire, cette thèse propose un modèle d'administration scolaire à l'intérieur duquel doit être greffé le service des enseignants. Cet organe est appelé à codiriger les situations d'apprentissage avec le responsable d'école de manière à se partager les avis et à prendre communément les décisions, lesquelles permettront d'offrir une éducation efficace, efficiente et de qualité aux élèves. Le chef d'établissement et les enseignants doivent ainsi jouir d'une autonomie particulière et d'un style de leadership qui

leur permet de travailler en équipe. En outre les enseignants doivent se sentir encouragés par leurs responsables pour qu'ils s'adonnent à leur activité et encourager à leur tour leurs élèves.

Le chef d'établissement et ses enseignants constituent un groupe de personnes qui doivent conjuguer leurs efforts pour parvenir à un objectif commun. En d'autres termes, ils désignent un grand ensemble d'individus, identifiés de façon formelle, interdépendants et responsables à l'égard de l'organisation dans la réalisation d'une tâche, celle d'optimiser les résultats de leurs apprenants (Aubé, Rousseau et Savoie, 2000 ; Rousseau, Aubé et Savoie, 2006a). Selon Hackman (1987), le chef d'établissement et ses enseignants constituent une équipe de travail. Celle-ci se réfère à « *une collection d'individus qui sont interdépendants quant à leurs tâches, qui partagent la responsabilité des résultats, qui se perçoivent et qui sont aperçus par les autres comme une entité sociale intacte intégrée en un ou plusieurs systèmes (les unités de l'organisation ou de la société) et qui gèrent leurs relations à l'intérieur des frontières de l'entreprise* ». Cette interdépendance traduit l'interaction de ces membres lors de la réalisation de leurs tâches qui dépendent l'une de l'autre. À cela, Cohen et Bailey (1997) ont ajouté le partage des ressources dont ils disposent et ce, afin d'accomplir leurs tâches. Un autre critère d'interdépendance renvoie au partage de la responsabilité des résultats entre ces acteurs. En effet, Chacun d'eux se voit responsable de la réalisation des tâches et des objectifs communs de l'organisation scolaire dont il dépend. Le fait de se percevoir comme une entité socialement sociable et d'être perçu de la sorte est également un critère qui permet de les qualifier en leur procurant ainsi des droits et en leur imposant des obligations. Cela leur permet de collaborer de façon étroite tout en partageant leurs ressources individuelles et en concentrant leurs efforts afin d'accomplir leurs tâches et d'atteindre les objectifs communs à l'équipe et pour lesquelles ils sont responsables de façon collective.

D'après la lecture des observations susmentionnées, la question de recherche, laquelle aboutit à cette problématisation est la suivante :

- *La cogestion administrative détermine-t-elle la performance des lycées au Cameroun ?*

Le problème de cette incidence résulte par ailleurs du non insertion du service des enseignants dans l'administration scolaire des lycées, laquelle empêche que le travail de cogestion soit effectif avec leurs responsables. Or, il appert de savoir que les enseignants sont plus rapprochés des élèves que d'autres personnels de l'administration. Ils ont ainsi besoin de travailler en étroite collaboration avec leurs chefs parce qu'ils connaissent mieux les besoins de leurs apprenants ainsi que les leurs. « *L'absence du service des enseignants au sein de*

*l'administration scolaire*» est donc une défaillance. Car, les solutions proposées pour résoudre les problèmes didactiques et matériels ne pèsent pas d'un poids décisionnel lourd à cause du fait qu'un grand nombre d'enseignants, selon le décret n°2001/041 MINESEC portant organisation des établissements scolaires publics et attributions des responsables de l'administration scolaire, ne sont pas mandatés pour émettre aussi leurs avis et propositions au sein du conseil d'établissement vis-à-vis des difficultés qu'ils endurent. Il est pour cette raison pensé dans cette étude qu'un service des enseignants naisse dans l'administration scolaire. Ce dernier devra ainsi comprendre un grand nombre d'enseignants, c'est-à-dire maximum 100 individus. Son rôle consistera à travailler en étroite collaboration avec le chef d'établissement au sujet de la planification des situations d'apprentissages, afin de mieux élaborer les stratégies et opérer des choix tactiques dans le but de savoir ce qu'il faut concrètement aux enseignants et afin qu'ils améliorent les résultats de leurs élèves.

Dans cette étude, l'objectif principal de ce travail est d'analyser que :

*« La cogestion administrative détermine la performance des lycées au Cameroun ».*

Quatre (04) objectifs spécifiques ont été formulés dans cette étude ; il s'agit de :

- Analyser que le degré d'autonomie envers les administrateurs scolaires détermine la performance des lycées au Cameroun.
- Apprécier que la gestion des situations d'apprentissage centrée exclusivement sur les encadrements juridiques réglementaires, instructions ministérielles et la régulation professionnelle détermine la performance des lycées au Cameroun.
- Apprécier que la qualité de coopération entre chefs d'établissement et enseignants au sein de l'administration scolaire détermine la performance des lycées au Cameroun.
- Analyser que le degré d'encouragement envers le personnel enseignant détermine la performance des lycées au Cameroun.

Dans le cadre de cette étude scientifique, le type de recherche exploratoire a été de préférence parce qu'il nous a permis d'aller sur le terrain pour recueillir les informations à partir des questionnaires et entretien adressés aux chefs d'établissements, aux enseignants, ainsi qu'aux élèves. Nous avons opté pour une recherche mixte comprenant les deux approches : quantitative et qualitative de nature descriptive et interprétative. La population d'étude concernait les participants des établissements scolaires du secondaire public au

Cameroun à savoir : les chefs d'établissements, les enseignants et les élèves dans la région du Centre, précisément dans l'arrondissement de Yaoundé 1, 2, 3, 4. Le choix technique que nous avons appliqué à cette étude a relevé de la technique non probabiliste pour l'obtention de l'échantillon des chefs d'établissement et des enseignants d'une part, puis de la technique probabiliste pour les élèves d'autre part. L'échantillon utilisé pour les chefs d'établissement et enseignants a été l'échantillon volontaire. Quant à ceux utilisés pour les élèves, ils émanaient de l'échantillon en grappes et de l'échantillon stratifié. Dans le cas de ce travail scientifique, nous avons utilisé les instruments des deux approches à savoir : le guide d'entretien pour l'approche qualitative et le questionnaire pour l'enquête quantitative. L'analyse thématique a été utilisée pour décrypter les résultats de l'approche qualitative.

Ladite thèse se subdivise en deux grandes parties comprenant deux et trois chapitres. La première partie porte sur le cadre théorique de l'étude. Elle englobe le premier chapitre qui situe de manière contextuelle la problématique de l'incidence de la cogestion administrative et les raisons qui en découlent. Ensuite vient le deuxième chapitre qui traite du cadre conceptuel et de l'insertion théorique dans lesquels s'inscrit cette recherche. L'échec scolaire et l'incidence de la cogestion administrative sont abordés dans une perspective écologique de l'éducation. Les hypothèses ont des liens directs avec les différentes théories convoquées. La deuxième partie quant à elle évoque la phase de la méthodologie. Elle englobe pour cette raison la troisième leçon qui décrit et justifie la démarche méthodologique optée pour la collecte et le traitement des données. Le type de recherche et les enjeux sont mieux expliqués, la démarche et les outils de collecte et d'analyse sont tour à tour présentés et détaillés. Le quatrième chapitre assure le traitement et l'analyse des résultats de la thèse. Le cinquième chapitre enfin traite de la discussion des résultats et des suggestions à prendre en considération pour l'évolution de la science. Le tout est couronné par une conclusion générale qui décrit l'évolution de notre travail de recherche.

**PREMIERE PARTIE :**  
**CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL**

## Chapitre 1

### PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE

Selon Olivier Bédard et Ferron (2005), la problématique de recherche renvoie à la progression des connaissances en s'inspirant de ce qui a été déjà fait. Bouchard (2011, p67) renchérit cette pensée en affirmant : « *la problématique consiste essentiellement dans la sélection et la mise en ordre (...) des éléments qui composeront le territoire du questionnement où évoluera la recherche* ». En s'inspirant de ce dernier, le présent chapitre fait évocation de la présentation du contexte à l'intérieur duquel est étudié le phénomène de l'incidence de cogestion administrative. Ensuite il propose la définition des concepts clés de l'étude. Il évoque les théories qui permettront de comprendre en profondeur la variable indépendante de ce sujet. En sus il énonce la justification de l'étude et sa pertinence afin d'insister sur le choix du sujet de ce travail de recherche. Il évoque également en cinquième position, le problème à l'intérieur duquel est débattue la difficulté liée à la cogestion administrative dans les écoles publiques du secondaire au Cameroun. Il convoque aussi les objectifs, les questions et les hypothèses de recherche comme sixième, septième et huitième sous-segments de ce chapitre. Il met enfin en exergue la délimitation et intérêts comme neuvième et dixième sous parties qui couvrent le premier chapitre en question.

#### 1.1- Contexte général

Les systèmes éducatifs sont aujourd'hui en interaction avec leurs environnements dynamiques. Ils subissent sans cesse des réformations à cause de divers changements d'ordres : politique, culturel, socioéconomique et technologiques. Ceux-ci proviennent de la diversité culturelle, des bouleversements du monde et des modes de travail, du développement des savoirs et des influences des NTIC (Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication). En outre, la réduction du travail par rapport à l'offre dans le marché de l'emploi incite actuellement la jeunesse à l'innovation et à la créativité pour développer eux-mêmes leurs différents environnements. Cette situation suscite donc un gain d'éveil chez plusieurs leaders qui se trouvent dans l'obligation de modifier le système de management, ainsi que le mode de fonctionnement de leurs organisations en dépit de leurs règlements

intérieurs déjà établis. Il en est de même dans le domaine de l'éducation avec les NFG (Nouvelles Formes de Gouvernance) qui sont venues donner un nouvel éclat à la gestion dans son grand ensemble afin de rendre probants les résultats dans une structure quel que soit sa nature. Elles l'ont rendue éthique et démocratique dans la mesure où elle est devenue l'expression de décisions collectives. Elle se concentre ainsi sur le décloisonnement de l'école par rapport à son environnement et se questionne constamment sur le fonctionnement du système éducatif dans lequel elle s'inscrit. Elle se préoccupe sans cesse de l'état de réalisation de sa mission, puis des enjeux et défis du milieu spécifique dans lequel elle se situe. Elle nécessite parfois d'innover, et forcément de sortir des règles et normes établies. Elle implique donc d'initier de nouvelles pratiques, voire d'innover dans son milieu. Elle s'applique aussi aux pratiques professionnelles qui visent à rehausser la situation de travail, l'amélioration des apprentissages ou de la vie en général au sein de l'établissement (Lalancette, 2014).

La gestion scolaire constitue un facteur clé dans la formation des élèves (Baby, 1999). Elle est influée par plusieurs éléments tels que, le contenu des programmes, le rôle des collectivités locales, les ressources financières, et le contexte socioéconomique (Bäckman et Trafford, 2008). C'est pourquoi les NFG prônent la logique collective ou encore la « cogestion ». Celle-ci est un exercice appliqué beaucoup plus dans les administrations scolaires occidentales. Car, elle cherche à imprimer à l'action éducative un caractère démocratique axé sur le vivre ensemble du personnel et la co-construction des choix stratégiques effectifs. Elle permet aux responsables de créer un milieu ambiant de travail dans leurs différentes structures. Elle implique en outre les enseignants dans le corps administratif de l'école pour gérer les situations d'apprentissage avec leurs responsables. Tous sont ainsi mêlés dans les prises de décisions et l'adoption des stratégies opérationnelles dans le but d'assurer une formation efficace, efficiente et de qualité à leurs apprenants.

Les enseignants en effet constituent un maillon essentiel au sein d'une organisation scolaire. Ils sont plus rapprochés des élèves que d'autres personnels, et ils sont ceux-là que le chef d'établissements doit d'approcher fréquemment pour avoir de multiples avis au sujet des intérêts qu'ils défendent afin de mieux assurer l'éducation de leurs apprenants. En s'inscrivant dans cet ordre d'idée, l'Organisation de Coopération et de développement Économique (OCDE) peut affirmer :

*« (...) Il faut impérativement donner un sens aux carrières des enseignants ordinaires qui dépasse les responsabilités qu'ils ont dans leur classes. Les*

*enseignants qui se sentent au moins en partie impliqués dans le processus de gestion contribueront plus efficacement au changement » (OCDE, 2001b, p.25).*

Dans certains pays de l'OCDE pour plus de renseignements, les personnels enseignants sont beaucoup considérés dans les écoles du secondaire où ils interviennent. Ils occupent à cet effet des postes de responsabilité au sein de l'administration de leurs établissements. En Nouvelle-Zélande à titre illustratif, les enseignants spécialistes assistent leurs collègues en assurant la continuité de leur formation interne sous l'ordre du chef d'établissement (Endrizzi et Thibert, 2012). En Belgique les enseignants du secondaire réservent 3% de leurs heures d'enseignement au maximum pour vaquer à d'autres fonctions à l'intérieur de l'administration de leurs écoles (Pont et al, 2008). Au Royaume-Uni et en Suède, la circulation des savoirs et le soutien professionnel à l'égard du personnel enseignant sont largement favorisés. Au Cameroun par contre, les enseignants ne s'occupent que des problèmes pédagogiques et matériels liés à l'application des programmes d'enseignement dans les différentes disciplines auxquelles ils sont interpellés. Dans le rôle régalien du chef d'établissement à l'école, Félix Fuku (2015 ; p26) pense qu'il est *« un opérateur pédagogique qui exerce un métier noble, celui de façonner et de modeler l'homme. Ce métier est régi par un ensemble des règles et de comportements désignés sous le vocable «déontologie » qui est une étude normative des principes, des règles nécessaires à l'exécution des tâches ou des activités professionnelles »*. Il est responsable de la bonne marche de cette entreprise et en assure la gestion courante. Il est désigné comme étant chargé de la gestion de l'école, régit le règlement et le maintien de la sécurité. Il assure la responsabilité professionnelle et pédagogique dans la mesure où il est l'intermédiaire entre son école et les services centraux ou régionaux du ministère. Barroso (2000) a défini le rôle du chef d'établissement en présentant ses différents niveaux d'intervention. Au niveau *bureaucratique, étatique et administratif*, où il est avant tout un représentant de l'Etat à l'école, il exécute et surveille le respect des normes émanant du pouvoir central et faisant lien/exerçant un contrôle entre le ministère, son administration centrale ou régionale d'une part, l'ensemble des enseignements et des élèves qui fréquentent l'école d'autre part. Au niveau *corporatiste, professionnelle et pédagogique*, où il est considéré comme un intermédiaire entre l'école (en particulier entre les enseignants) et les services centraux ou régionaux du ministère, en assurant la défense des intérêts pédagogiques et professionnels des professeurs face aux contraintes bureaucratiques et financières imposées par l'administration. Au niveau *managérial*, où le chef il est considéré comme le gestionnaire d'une entreprise, qui se soucie surtout de l'administration des ressources, de la formation et



des compétences techniques spécifiques, et dont l'objectif majeur est d'assurer l'efficacité et l'efficacite. Et au *niveau politico-social*, il assure de ce fait la defense des interets pedagogiques et professionnels des parents, élèves, groupes sociaux mais surtout des enseignants face aux contraintes bureaucratiques imposees par son administration d'une part. Et aussi en vue de parvenir à un accord ou à un engagement local par rapport à la nature de l'organisation du bien commun éducatif que son établissement doit garantir à ses élèves d'autre part (Barrosso, 2000). C'est dans ce sillage que la cogestion avec les enseignants devrait être effective afin de lui donner plus d'arguments solides en faveur de ces derniers. En effet, la defense de ces interets ne saurait être efficace que lorsque le service des enseignants aura partagé avec leur responsable les émotions, les pensées, les envies et les réalisations que ces derniers voudraient afin que leur travail porte de bons fruits auprès des élèves qu'ils encadrent. Le travail entre le chef d'établissement et ledit service permettra ainsi de créer un environnement jovial où les principaux acteurs se détermineront par la coherence des contraintes de leur milieu éducatif. Cette situation les conduira à des innovations et inventions grâce à l'adaptation des méthodes informelles.

Restant dans cet ordre d'idée, il appert de penser et de croire que le décret n°2001/041 MINESEC portant organisation des établissements scolaires publics et attributions des responsables de l'administration scolaire, reste quelque peu faillible dans la mesure où :

- Au sein du conseil d'établissement dans les lycées, les problèmes qui peuvent être traités dans le domaine de la pédagogie ne pèsent pas d'un poids intellectuel lourd, en ce sens que les acteurs dudit organe ne sont pas mieux outillés pour connaître ce dont les enseignants ou les élèves ont véritablement besoin. Bien que 03 de leurs membres soient des enseignants, ces derniers ne sauraient énumérer la totalité des problèmes que rencontre un grand ensemble d'enseignants du lycée dans leurs disciplines. Les initiatives seront toujours réduites à cause de l'absence d'un grand nombre d'enseignants dans cet organe. Or, ces personnels sont plus rapprochés des élèves. Ainsi ils connaissent leurs besoins et les leurs dans le but d'optimiser les résultats scolaires. En outre chaque enseignant rencontre des difficultés dans sa spécialité et dans les différentes classes qu'il intervienne. C'est pourquoi la place de ce personnel est importante dans la prise des décisions et la planification des situations d'apprentissage. Plusieurs auteurs ont démontré que les choix stratégiques, les innovations et les créations sont favorables à la résolution d'une

situation lorsque le problème est débattu par un grand nombre d'acteurs (Demailly, 1990, 1992 ; Kokouvi, 2012 ; Lalancette, 2014).

- De plus, « *l'absence du service des enseignants au sein de l'administration* » est une autre défaillance parce que s'il existait, il serait pensé en effet qu'il comblerait le vide qui se trouve dans le conseil d'établissement où c'est une petite poignée des enseignants qui ne représente qu'un grand nombre dans cet organe, afin de débattre sur les problèmes didactiques et les besoins des élèves. Ce service doit ainsi comprendre un grand nombre d'enseignants, c'est-à-dire maximum 100 individus. Le rôle de ce service consistera à travailler en étroite collaboration avec le chef d'établissement au sujet de la planification des situations d'apprentissages, pour mieux élaborer les stratégies et opérer des choix tactiques dans le but de savoir ce qu'il faut concrètement aux enseignants afin qu'ils améliorent les résultats de leurs élèves d'une part. Puis que ceux qui sont experts soutiennent leurs collègues à se perfectionner dans leur tâche d'autre part.

Quelques auteurs ont conduit leurs travaux de manière à parfaire la gestion au sein de l'administration scolaire dans le but d'améliorer les performances des apprenants. Par exemple, des chercheurs comme Edmonds, (1979) et Rosenholtz, (1991) ont pensé à la gestion scolaire axée notamment sur l'instauration d'un milieu attentif à la réussite des élèves. Ensuite la recherche sur les directeurs d'école menée par MacBeath (1998 ; p63) au Danemark, en Écosse, en Angleterre et en Australie a permis d'identifier un certain nombre de caractéristiques d'un mode de direction efficace et d'optimisation des résultats. Puis de juger que les bons directeurs sont ceux qui s'impliquent concrètement, qui œuvrent au côté de leurs collègues, qui respectent l'autonomie des enseignants et les protègent des exigences extérieures » et qui « voient loin, anticipent le changement et y préparent le personnel de manière à lui éviter d'être surpris ou désarmé. Teddie et Stringfield (2007) par contre ont mené des recherches sur l'efficacité des écoles. Cette dernière a conduit à l'établissement d'un ensemble de principes en rapport à de meilleurs taux de réussite : une direction affirmée et stable, des solutions collaboratives, l'adhésion à un programme de qualité des actions personnalisées (Collins, 2005 ; Waits, Campbell, Gau, Jacobs, Rex et Hess, 2006). Stoll et Louis (2007) ont soutenu quant à eux que l'allocation du budget constitue un élément central pour obtenir de meilleures performances à l'échelle de l'établissement et au niveau des élèves. D'autres études de Woessmann et al (2007) ont présenté qu'il y a amélioration des résultats scolaires quand les enseignants sont responsabilisés, à travers un suivi opéré par le chef

d'établissement et des inspecteurs externes. Pour Elmore, (2008), la participation active et collective des personnels au fonctionnement de l'établissement constitue la garantie de son développement comme organisation apprenante ; et c'est en tant qu'organisation apprenante que l'établissement s'améliore et réussit. Les enquêtes PISA effectuées par Pont et al (2008) ont montré que les performances des élèves sont meilleures là où les chefs d'établissement jouent un rôle effectif dans les régulations pédagogiques (au niveau des cours par des observations notamment). Selon Robinson et al (2009), le développement des activités de formation continue et de perfectionnement des enseignants reste la dimension du leadership la plus fortement corrélée à de meilleurs résultats scolaires. Il importe que ces programmes de perfectionnement soient complétés par un soutien moins formel : la reconnaissance des réalisations individuelles ainsi que la connaissance des personnes sont considérées comme des pratiques essentielles pour un encadrement efficace. Scheerens et Maslouski (2008), ont établis trois dimensions telles que les domaines de compétence, le degré d'autonomie et les acteurs responsables. D'après eux, ces mesures permettent l'amélioration de la qualité d'éducation, l'amélioration de l'efficacité des systèmes éducatifs en générant des revenus et en diminuant les dépenses. Leithwood et al, (2010) ont estimé qu'il faut répartir des fonctions à la direction. Car, cela est nécessaire pour que les établissements soient capables d'améliorer leurs résultats et que l'impact soit particulièrement marqué dans les établissements qui accueillent une population scolaire en difficulté. D'après Thibert (2011), les chefs d'établissement peuvent faire des différences au niveau des performances de leurs établissements et des résultats des élèves s'ils jouissent d'une plus grande autonomie.

Suite donc à ces travaux, cette thèse a résolu de remédier au problème de l'insertion du service des enseignants dans l'administration scolaire afin qu'ils travaillent en étroite collaboration avec leur responsable. Car ils sont directement rapprochés des élèves et sont des personnes à contacter régulièrement pour planifier les ressources qu'ils jugent nécessaires pour leurs apprenants. En effet, quelques raisons ont été données par certains auteurs pour comprendre l'absence de ce service dans l'administration scolaire (Borden, 2003 ; Duru-Bellat et Mingat, 1988 ; Gibberd, 2007 ; Kokouvi, 2012 ; Lalancette, 2014). Il s'agit du degré d'autonomie envers les chefs d'établissement, de la gestion des situations d'apprentissage centrée exclusivement sur les encadrements juridiques réglementaires, instructions ministérielles et la régulation professionnelle, de la qualité de coopération entre chefs d'établissement et enseignants, et la qualité d'encouragement envers les personnels enseignants.

De prime abord, le degré d'autonomie dans les écoles influe sur la responsabilité du chef d'établissement. En effet, jouir d'une autonomie conduit à une dimension de satisfaction de travail de la part dudit personnel. Elle l'affermite parce qu'elle le rend davantage responsable. Elle lui donne de prendre certaines initiatives face à la situation-problème que présente son établissement. Elle lui offre également la possibilité de réunir tous les points de vue et d'intérêts multiples dans un travail d'équipe où les prises de décision sont axées sur la construction des situations d'apprentissage. Dans un pays en voie de développement comme le Cameroun, la gestion des ressources humaines fait problème parce que les personnels ont du mal à jouir réellement de leur autonomie dans leurs milieux de travail. Aussi la production assommante de nombreuses normes réglementaires au sein de l'administration, ou encore des pratiques bureaucratiques ancrées dans ces milieux éducatifs traduisent le découragement et le non engagement des professeurs et responsables d'écoles dans leurs ministères. Cette situation peut empiéter les situations d'apprentissage des élèves, car elle démontre comment chaque personnel reste confiné sur sa tâche. Or, l'autonomie procure aux administrateurs la liberté de gestion d'une organisation. Celle-ci peut donner la latitude à un chef d'établissement de courir le risque d'adopter certaines initiatives à l'instar des recrutements ou du renvoi des personnels non qualifiés dans son école. Voire encore à l'instar de l'opération des choix de développement des programmes scolaires, des méthodes d'enseignement et du matériel didactique par rapport à la vision qu'il a pour ses élèves. En outre il peut créer un milieu ambiant afin d'associer tous les membres de sa structure à la prise des décisions collectives pour atteindre un but précis. L'autonomie garantit aussi la compétence professionnelle en ce sens qu'elle donne la possibilité aux chefs d'établissement de procéder par des encouragements, la formation continue, des aides et des soutiens offerts à leurs enseignants. Elle assure enfin l'efficacité, l'efficience et la qualité de l'éducation dans une école, car elle conduit à la réorganisation interne de la politique scolaire dans le but de rehausser les résultats des élèves.

En outre, l'autonomie occupe une place prépondérante dans le mode de fonctionnement actuel des établissements scolaires (Pont, Nusche, Hopkins, 2008). Elle interpelle les personnels à investir de leurs personnes, de leurs valeurs et de leurs talents face aux problèmes qu'ils rencontrent dans leurs milieux éducatifs (Lalancette, 2014). Elle leur donne la possibilité de co-construire un projet éducatif et le règlement interne, à l'existence d'une marge relative de choix au niveau de l'organisation interne d'un établissement scolaire (Barroso, 2000, 2007). Elle conduit en outre à « *la prise des décisions d'ensemble* ». Ainsi la participation des acteurs dans l'adoption des choix et méthodes stratégiques est l'outil le plus

fondamental de l'autonomie. Elle donne surtout aux personnels, le pouvoir de « *participer* » à la gestion administrative (Bacqué et Sintomer, 2011) en vue de l'adoption d'un meilleur apprentissage à leurs élèves, et la création des stratégies efficaces pour optimiser leurs résultats. Cette prise de décision favorise l'adoption de tous leurs avis, la coordination et la mise en commun des ressources potentielles. En effet, la participation collective symbolise le passage d'une « *logique individuelle* » à une « *logique collective* ». Elle cherche à imprimer à l'action éducative un caractère démocratique axé sur *le vivre ensemble, le co-construire, l'interrelation et la négociation des stratégies éducatives*. Elle demande des actions globalement cohérentes et des stratégies appropriées, lesquelles répondent aux problèmes que rencontrent les élèves. Cet exercice implique en retour des échanges, des négociations et une écoute mutuelle entre le responsable de l'école et ses collaborateurs. D'où le renforcement des capacités chez d'autres acteurs et l'équilibre des forces dans les processus participatifs (Kakouvi, 2012). L'autonomie donne donc accès à l'esprit d'éveil ouvert et autorise en cas de nécessité le changement d'une politique scolaire par le chef d'établissement dans l'optique d'améliorer les résultats scolaires Maroy (2010).

S'agissant du second aspect qui est la gestion des situations d'apprentissage centrée exclusivement sur les encadrements juridiques réglementaires, instructions ministérielles et la régulation professionnelle, celle-ci freine l'exercice de la cogestion parce qu'elle plonge les personnels dans le respect scrupuleux des textes. Chaque personnel peut ainsi se confiner dans son espace et exercer sa mission plutôt que de s'unir pour traiter les problèmes auxquels est confrontée l'institution dont il a la charge. Dans les travaux sur la bureaucratie professionnelle, Maroy (1992) a expliqué que l'école est comme une structure organisationnelle dont le mode de fonctionnement est plus proche que celui d'une organisation à faible indépendance. Dans un établissement où les textes ont plus de valeurs que les personnels, ceux-ci rencontrent d'énormes difficultés dans la prise des décisions communes et dans la communication. Les solutions proposées sont moindres, de plus l'innovation et les stratégies de travail sont quasiment inexistantes. Au Cameroun notamment, les chefs d'établissements entretiennent difficilement des séances de rencontre avec leurs enseignants, au sujet de la prise de certaines initiatives, parce que le service des enseignants est inexistant dans l'administration pour parler en profondeur des besoins et réalisations impérativement nécessaires à la situation-problème qui peut se présenter. Cette difficulté ne peut qu'être due au respect scrupuleux des textes qui font d'eux des marionnettes politiques dans le domaine de l'éducation. C'est ce qui démontre que l'intervention du chef d'établissement n'a de valeur que dans le contrôle du travail effectué par ses enseignants

d'après les rapports que lui donnent les animateurs pédagogiques. Minzberg (1982) peut penser à cet effet qu'une administration basée sur la standardisation des textes présente un mécanisme faible. Ses personnels sont peu encouragés dans le travail professionnel et accusent des déficits de compétence, suite à une coopération inexistante entre eux. L'innovation est illusoire et les conflits sont récurrents. Gather et Thurler (2000) pensent pour cette raison qu'un établissement scolaire doit adopter un style de travail participatif dans le but de favoriser la prise en compte des initiatives de tous ses membres. Ceci, en vue de la résolution des problèmes de la production et du développement des savoirs, et de la création des structures et des pratiques, voire en l'absence de contraintes hiérarchiques. Le travail d'ensemble permet auxdits acteurs de partager leurs conceptions dans la définition des objectifs et l'utilisation des moyens. Il leur assure le développement des pratiques de groupe et l'élaboration des stratégies à raison du renforcement des capacités d'innovation. Selon Eliceed (2010), la coopération entre les personnels d'une école rassure leur transformation en de véritables acteurs du développement organisationnel. Les relations s'opèrent difficilement lorsque le chef d'établissement est autoritaire. Or les processus de changement dépendent de la capacité qu'ont les acteurs de se partager les idées et les enjeux dans une démarche commune. Les directeurs, tous les membres de l'administration et les enseignants doivent ainsi analyser les difficultés qu'ils rencontrent dans leurs milieux scolaires et trouver ensemble des solutions possibles pour les pallier.

La qualité de coopération entre chefs d'établissement et enseignants par contre dépend du type de climat propice ou encore de leadership que le chef d'établissement veut mettre sur pied pour réunir les meilleures conditions synergiques au travail avec ses enseignants. Au sein d'une organisation doivent régner la communication, l'écoute et le partage des savoirs, puis la résolution commune des situations-problèmes de cette structure en rapport avec son environnement. D'où un leadership mal exécuté ne peut qu'enfreindre le travail des personnels. Cependant tous les leaderships peuvent être nécessaires selon les avantages qu'ils procurent à chaque leader. Le leadership autoritaire permet au chef d'avoir le dessus sur ses subordonnés. Il ne leur fait à cet effet aucune confiance. Il dirige leurs actions par le contrôle et des méthodes coercitives. Les décisions sont extrêmement centralisées. La motivation est fondée sur la récompense et les sanctions que seulement sur quelques décisions de faible importance. L'incitation au travail est remarquablement faible. Le leadership consultatif par contre demande que les subordonnés soient consultés mais ne prennent pas des décisions. Le leadership participatif enfin est caractérisé par une confiance absolue du chef envers les équipes de travail. Il conduit à la prise des décisions collectives et favorise l'élaboration de

rapports de coopération entre les membres de l'organisation. Le style participatif trouve son sens dans ce contexte parce qu'il permet au chef d'établissement de mettre en exergue l'existence d'un climat de travail favorable au sein du groupe en vue de faire de ses enseignants les bénéficiaires en expérience sur le plan professionnel, et de faciliter l'apprentissage des élèves. Borden (2003) renchérit cette idée en mentionnant que le style participatif permet de militer pour une meilleure optimisation des résultats. Il crée une atmosphère de bonne qualité existant entre les personnels. Il présente des avantages au profit d'acquis supplémentaires en vue de la résolution des problèmes d'apprentissage des élèves. Dans les pays de l'OCDE en particulier le Canada, la Finlande et le Cuba, les chefs d'établissement disposent d'un ensemble de mesures pour créer les conditions favorables au travail au milieu de leurs personnels. L'accent est ainsi mis sur la création d'un consensus dans la prise des décisions, la concertation et une collaboration plus grande au sein du groupe. Baillargeon (2001) pense à cela une nouure de liens de bonne qualité entre les personnels et une grande implication de leur part à une meilleure optimisation des résultats. Cette atmosphère les incite à travailler efficacement en vue d'atteindre les objectifs qu'ils se sont fixés pour le progrès de leur structure. Barroso (2012) dans ses études sur l'administration scolaire a démontré que le chef d'établissement doit se rassurer que ses subordonnés sont dans les conditions confortables afin de garantir la qualité de l'éducation donnée à ses élèves. Kokouvi (2015) ne s'est pas éloigné d'une telle approche. Il invite de même les chefs d'établissement à prendre en considération un certain nombre de facteurs parmi lesquels les enseignants et les apprenants afin de garantir une éducation de bonne qualité d'éducation aux élèves.

Le degré d'encouragement envers le personnel enseignant enfin est un obstacle à l'exercice de cogestion dans les administrations scolaires. La gestion des personnels, notamment les enseignants, se montre vaporeuse dans les espaces publics au niveau du secondaire au Cameroun. Et pourtant, la présence du chef d'établissement est très déterminante pour encourager les enseignants à optimiser les résultats de ses élèves. À cela il doit mettre en évidence les moyens de contrôle des présences des enseignants, les mesures administratives en vue de leur incitation à l'heure dans les cours (Eliceed, 2010). D'après Félix Fuku (2015 ; p29),

*Il « (...) est appelé à veiller à la vie normale, civique et à la discipline au sein de l'école. Dans ce contexte, le comportement de tous et le climat social doit faire l'objet de son attention. Il lui revient aussi de contrôler, de sanctionner et de débarrasser l'école des antivaleurs. Comme leader, il s'efforcera à*



*demeurer pour tout, un modèle par son comportement de chaque jour. Le chef d'établissement doit aider, accompagner et collaborer à l'œuvre éducative qui vise la formation harmonieuse de l'homme citoyen responsable, utile à lui-même et à la société, capable de promouvoir le développement du pays et la culture nationale. Il doit veiller à ce que l'enseignement dispensé tente à développer chez l'apprenant les valeurs intellectuelles, éthiques et spirituelles comme la compétence, la conscience nationale, le sens de solidarité et de dignité, de justice et de vérité, le respect de la personne humaine et ses biens et de ceux de la communauté ».*

Les directions scolaires doivent adopter des mécanismes de contrôle du travail de leurs enseignants, ainsi que la présence des élèves dans les classes. Ces instruments contribuent au soutien du personnel qui se sent à cet effet considéré et encouragé par ses supérieurs. Crisay (1994) et Meuret (2000) ont pensé que lorsque les enseignants sont encouragés dans ce sens par leurs dirigeants, cela les incite au travail et présente un impact positif sur le rendement scolaire. En France comme au Royaume Uni, les directions scolaires créent des environnements propices de travail et de formation continue pour soutenir leurs enseignants. Les mesures de surveillance des progrès des élèves et les performances de ces écoles, et la discipline sont aussi de rigueur dans ces milieux.

En outre, le chef d'établissement apparaît comme manager parce qu'il détermine la stratégie de son établissement, à travers le projet d'établissement et organise l'opérationnalisation des ressources en vue de l'atteinte des objectifs fixés, en gérant tous les « incidents » de parcours et en régulant toutes les relations humaines qui en découlent. C'est donc une posture tournée vers l'extérieure, vers les objectifs à atteindre, et qui insiste sur les capacités d'organisation et les compétences spécifiques pour motiver les acteurs scolaires. Enfin, il est comme leader dans ce sens qu'il suscite la cohésion et l'engagement des acteurs dans les stratégies fixées. Dans ce rôle, il a le regard tourné vers l'intérieur, vers la composante humaine de l'organisation qu'il doit savoir mobiliser grâce à l'adoption d'attitudes positives ». Le chef d'établissement doit pouvoir engager son organisation scolaire dans des actions, des options nouvelles. Il doit être capable de conduire les projets, saisir les opportunités, analyser les problèmes qui se dessinent dans son entreprise. Dans la mesure où il découvre les zones d'ombre ou de turbulence, il doit piloter le changement. Autrement dit, il peut décider de changer d'équipe. Il doit pouvoir être à mesure de réagir aux événements imprévus tels que les protestations d'élèves ou de ses subordonnés, les groupes d'opposition, les querelles de territoire, ainsi que et les incidents divers. De plus il est aussi appeler à



répartir les ressources selon une stratégie. Dans ce rôle, il peut s'appuyer sur les avis et dossiers préparés par ses collaborateurs proches. Dans cette perspective, il est indispensable pour disposer d'un projet de direction, une stratégie orientée garante de la cohésion des décisions. Enfin, il doit pouvoir négocier les ressources, les évolutions des structures, les changements à apporter. Ces multiples fonctions sont toutes à tenir sur le terrain en permanence. Elles s'imposent dans la vie quotidienne du chef d'établissement scolaire et l'obligent à se remettre en cause en permanence.

Tous ces détails et explications susmentionnés en rapport avec la cogestion administrative nous donnent de voir clairement les défaillances des établissements secondaires dans le secteur public au Cameroun. Or le gouvernement a adopté un ensemble de mesures dans le but de réformer le système éducatif national et de rehausser les résultats des apprenants. Dans les années 2014 à titre illustratif, la création de la nouvelle filière : « management de l'éducation » à l'Université de Yaoundé I a ouvert les portes à tous pour se former en ressources humaines. Cette discipline consistait à offrir les techniques de gestion aux leaders en vue de les amener à mieux piloter leurs entreprises. En effet, le leader est appelé à diriger au mieux les ressources humaines en gérant toutes les dimensions du facteur « travail » et du facteur « savoir ». Il doit rechercher l'efficacité et l'efficience sur le recrutement, sur les carrières, sur la mobilité, sur la rémunération, la gestion des ressources humaines au travers de la formation, de la communication et des relations sociales. Pour atteindre ces objectifs, il doit jouir d'une autonomie particulière ; faculté dont ne bénéficient pas les chefs d'établissements scolaires au secondaire public.

Il est aussi évident de savoir qu'il y a de cela plus de deux décennies que nombreux pays de l'Europe occidentale avaient amélioré la qualité de leurs systèmes d'éducation à travers la recherche de l'excellence pédagogique en termes d'efficacité, d'équité ou d'efficience. Ils avaient décentralisé leurs systèmes éducatifs (Centre d'Analyse Stratégique, 2013). Ainsi les collectivités locales ou les écoles pouvaient être des bénéficiaires d'une marge de décision à raison de propulser leurs apprenants vers la réussite scolaire. Ce transfert de pouvoir de gestion leur a permis de répondre à une plus grande satisfaction des besoins locaux dans leurs milieux éducatifs. Cela étant connu dans tous les continents, plusieurs Conférences mondiales s'étaient tenues dans le but d'instruire les nations sur l'amélioration des systèmes éducatifs à travers la recherche de l'excellence pédagogique. À titre illustratif, le Cadre d'action du Forum mondial de Dakar (2000) avait sensibilisé sur « *la mise en place de systèmes de gestion et de gouvernance éducatives réactifs, participatifs et responsables* »

(CONFEMEN 2006). La tenue des Assises francophones de la gestion scolaire, en avril 2006 à Antananarivo avait insisté quant à elle, sur la mise en place des stratégies éducatives nouvelles et efficaces centrées sur la gestion de leurs systèmes éducatifs par les pays francophones. À cet effet, un Mémoire et un Cadre d'action avaient été adoptés lors de la 52<sup>ème</sup> session ministérielle, et un projet sur l'OIF et en partenariat avec l'AFIDES et l'Université Senghor. Un autre aspect consistait à soumettre les systèmes éducatifs à l'évaluation prise en charge par la CONFEMEN à travers son Programme d'analyse des systèmes éducatifs (PASEC). Celle-ci admettait que l'on adopte les éléments de choix de politiques permettant d'améliorer la qualité des enseignements et des apprentissages des élèves et de s'assurer que ces choix sont réalisables. Une réflexion approfondie sur cet aspect avait permis de dégager les pistes d'action, lesquelles ont conduit à l'élaboration d'un projet relatif aux Dispositifs nationaux d'évaluation (DNE) dans le but de permettre aux pays francophones d'analyser et de suivre la mise en œuvre de leur politique éducative et les conséquences sur les acquis scolaires. Dès lors, ces pays s'étaient engagés dans le mouvement de restructuration de leurs systèmes éducatifs en vue de la garantie d'une éducation de qualité et efficace offerte à tous leurs citoyens (Bäckman et Trafford, 2005 ; CONFEMEN, 2006 ; Dürr, 2004 ; OCDE, 2008).

Suites à ces multiples conférences et assises, plusieurs auteurs ont encore insisté sur la sensibilisation de Nouvelles formes de gestion (NFG) dans les organisations scolaires (Barroso, 2012, Boucher, 2017, OCDE, 2011, Mintzberg, 2010, Mons, 2004). Il avait été suggéré dans ces standards que les administrateurs scolaires devraient désormais jouir d'une autonomie qui leur accorde dans une certaine mesure le libre-choix de donner un sens à la gestion des situations d'apprentissage ou à leur politique scolaire. Car, cette faveur devait leur permettre d'agir efficacement en assurant la codécision et la co-construction des situations d'apprentissage avec leurs enseignants. Cette autonomie serait une technique d'approche laquelle entraîne la mise en place de leur politique interne en vue d'optimiser les résultats scolaires (Antonowicz, Lesné, Stassen, Wood, 2010 ; Comhaire, 2010 ; Mons, 2004 et 2007). Elle constituerait aussi une véritable source de motivation des personnels parce qu'elle les inciterait amplement au travail. Les acteurs seront par conséquent indispensables les uns aux autres parce qu'ils bénéficieraient d'acquis supplémentaires dans ce travail participatif.

Plusieurs pays d'Afrique Subsaharienne se sont engagés dans ce mouvement de restructuration de leurs systèmes éducatifs. Le Cameroun non plus n'est pas resté en marge de cette nouvelle vision. Il a arrêté à l'échelle nationale un certain nombre de décisions,

lesquelles lui ont permis de reformer le système éducatif national. À titre illustratif, l'État a reconnu l'éducation comme une priorité nationale d'après la loi d'orientation n°98/004 du 14 avril 1998. Il a établi la promotion de l'égalité des chances pour tous ses citoyens, en garantissant l'accès aux établissements de formation aux personnes remplissant les conditions académiques requises et en fonction de la capacité de chaque institution. En outre le MINESEC avait pris en son compte l'une des préoccupations majeures de la société camerounaise ; celle d'améliorer le système éducatif à travers la recherche de l'excellence pédagogique de tous les maillons de la chaîne de gestion des établissements scolaires (MINESEC, 2014). Au plan international, la participation de l'État-Nation aux conférences mondiales sur l'éducation, notamment celles de Jomtien (1990), de Dakar (2000) et de Beijing (2001) en Chine, lui a donné d'être conscient de la nécessité de réviser les nouvelles pratiques de gestion dans ses institutions scolaires, à raison d'offrir une meilleure prestation du service public de l'éducation aux individus. Les objectifs émanant de ces conventions étaient les suivants :

- la Déclaration Mondiale sur l'Education pour tous (EPT) adoptée à la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous (Jomtien, Thaïlande, 5-9 mars 1990) a convenu d'universaliser l'enseignement fondamental et de réduire radicalement l'illettrisme avant la fin de la décennie 90 ;
- le Cadre d'action de Dakar pour l'éducation pour tous adopté au Forum mondial sur l'éducation (Dakar, Sénégal, 2000) réaffirmait l'engagement des pays participants, dont le Cameroun, à réaliser les objectifs de l'éducation pour tous au plus tard en 2015 ;
- les conclusions de la Conférence Internationale des experts sur l'Enseignement Secondaire général au 21<sup>ème</sup> siècle organisé par l'Unesco(Beijing, Chine, 21-25 mai 2001) proposaient les pistes de restructuration de l'enseignement secondaire général pour permettre à ce type d'enseignement de faire face aux défis de massification et d'amélioration de sa qualité et pertinence. L'enseignement secondaire avait donc pour responsabilité ; le perfectionnement des cadres moyens et supérieurs du pays, l'inculcation des valeurs éthiques universelles aux apprenants, le développement de l'esprit critique et la promotion de l'excellence dans tous les domaines de la connaissance ;
- Le cadre indicatif de performances de l'initiative accélérée pour l'atteinte des objectifs de l'éducation pour tous (Initiative Fast-track) a été mis en place par les pays

développés (le G8 en particulier) pour accompagner les pays sous-développés vers l'atteinte des objectifs de l'éducation pour tous d'ici 2015.

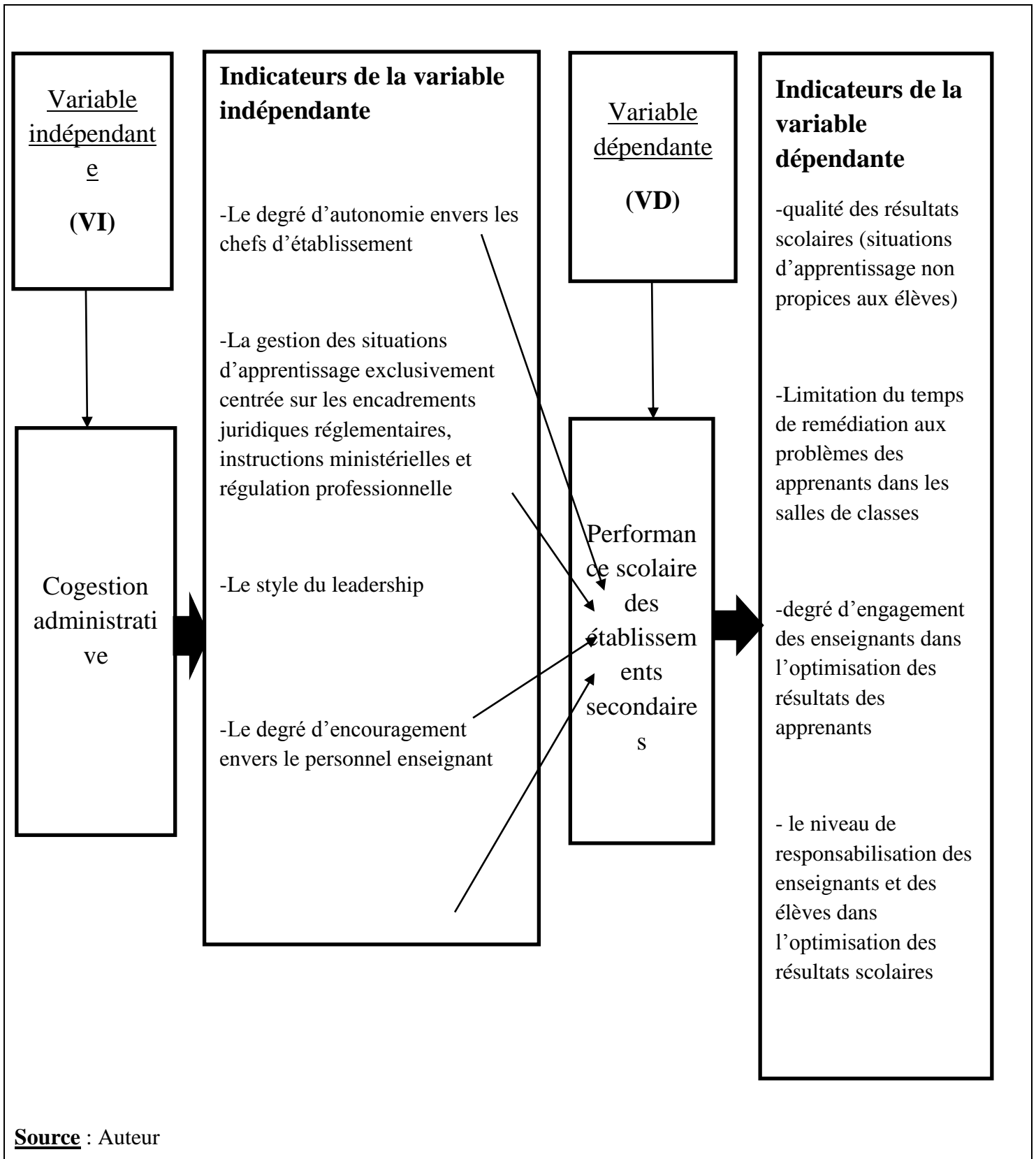
En dépit de tous ces efforts, l'échec scolaire a continué de demeurer une entrave majeure au sein de la société camerounaise particulièrement dans l'enseignement secondaire public. Chaque année en effet, maints d'élèves connaissent l'insuccès. Plongée dans cette dépression, une large proportion abandonne trop tôt leurs études avant la fin du cycle. Cette situation constitue alors une obstruction pour le développement du pays. Elle entraîne par conséquent la baisse de sa ressource intellectuelle. Dans les examens officiels, et il est généralement difficile d'atteindre un taux de réussite global dépassant 80% après le décompte des résultats sanctionnant les cinq dernières années d'études pour ne mentionner que celles-ci. Certains auteurs en Afrique comme en occident ont tenté de résoudre ce fléau scolaire en s'attendant sur les indicateurs, lesquels rendent compte de la réformation des systèmes éducatifs, de la remise en cause de la formation des enseignants et de la précarité des conditions socioéconomiques qui oppresse les familles et impacte largement la vie scolaire des élèves.

Les résultats scolaires sont très en baisse au Cameroun. Les difficultés financières, sociales et bien d'autres facteurs expliquent ce phénomène. Le système éducatif du pays est très pauvre en termes de « *satisfaction des individus* » et de « *rentabilité sociale* ». S'agissant du premier critère, la situation critique socioéconomique du pays plonge les populations dans une extrême précarité. Une grande partie des sortants dudit système possède des diplômes mais sont inactifs dans le monde du travail. L'économie est dominée par la très petite entreprise et la micro activité. Vu cette situation qui continue à battre son plein au sein de ladite nation, la faiblesse des revenus dans les familles et le déséquilibre du niveau de vie trament les expériences quotidiennes auxquelles les citoyens sont éprouvés, et affectent la scolarisation des jeunes apprenants (DSCE, 2013). Ces réalités influent sur la vie des élèves dont la majeure partie est issue des familles défavorisées. Les situations que connaissent la majorité de ces familles sont traumatiques. Dans la nation, ces ménages sont souvent confrontés à de nombreux problèmes socioéconomiques qui viennent remettre en cause leur capacité progressive à assurer la cohésion et la survie de leurs progénitures. Ces problèmes sont liés à la décohobitation intergénérationnelle, familiale et conjugale, à la cristallisation des mouvements féministes et bien d'autres carences qui impactent leurs mode de vie. En outre les influences familiales telles que la pauvreté, le chômage, et les influences démographiques sont des maux qui contribuent aussi à cette crise financière. Selon les tendances du recensement de (DSCE, 2013), la croissance démographique au Cameroun augmente de 2%

chaque année, soit un total estimé à 25 millions d'habitants (Ibid, 2013). Une proportion substantielle de la population ne trouve donc pas à s'employer efficacement dans le secteur productif national. Cette situation est évidemment défavorable tend dans une perspective de croissance que de lutter contre la pauvreté.

La rentabilité quant à elle est peu probante dans les écoles publiques du secondaire. Des réalités en effet se vivent dans ces milieux, particulièrement la pléthore des effectifs et le problème d'homogénéisation dans les salles de classe. En sus, les dispositions d'autonomie dont sont appelés à jouir les personnels de directions demeurent piètres. Elles ne leur permettent pas de mieux coordonner les activités scolaires et de mettre en place des stratégies efficaces pour optimiser les résultats. Les administrations scolaires vivent leur métier comme des exécutants de politiques et de directives venues de la hiérarchie. Leur travail est balisé, notamment par des encadrements juridiques et réglementaires, des instructions ministérielles et des conventions collectives, ainsi que par les exigences de la gestion axée sur les résultats. Selon la FQDE (2014 ; p4), *« une part importante du travail des directions est « empêchée ». Cette part est souhaitée, désirée et valorisée, mais elle ne se manifeste pas, ne s'actualise pas, parce qu'un ensemble de contraintes en bloquent l'émergence. Il y a un écart important entre le travail prescrit et manifeste d'une part, et le travail souhaité par les directions, d'autre part »*. Les chefs d'établissement ne font aucune preuve d'innovation, ni d'adoption des pratiques nouvelles afin de remédier aux difficultés que présentent leurs élèves et enseignants sur le terrain. Les apprenants présentent des problèmes dans leurs apprentissages et ne sont pas pris en charge dans leurs établissements scolaires. Plusieurs variables traduisent ainsi ces insuffisances : « la qualité des résultats scolaires », « limitation du temps de remédiation aux problèmes des apprenants dans les salles de classes », « degré d'engagement des enseignants dans l'optimisation des résultats des apprenants », et « le niveau de responsabilisation des enseignants et des élèves dans l'optimisation des résultats scolaires ».

**Figure 1 :** Figure présentant la relation entre la variable indépendante et la variable dépendante



**Source :** Auteur

## 1.2- Présentation de quelques concepts

### ➤ La gestion scolaire

Le terme gestion vient du verbe latin « Gevere » qui signifie étymologiquement administrer. Dans le cadre scolaire, elle peut être définie comme étant l'utilisation rationnelle des ressources (humaines, financières, matérielles, pédagogiques, temporelles) mises à la disposition de l'école pour assurer sa rentabilité.

Pour Scheerens (2000), la gestion d'une école, comme toute autre organisation d'ailleurs, consiste à faire une bonne allocation des ressources mises à sa disposition pour maximiser la production des extrants. L'auteur pense également que les niveaux de performance varient d'une école à l'autre et il dépend de la qualité de gestion, du degré d'engagement du personnel enseignant dans la définition et la poursuite des objectifs pédagogiques, de la qualité des relations entre enseignants et élèves, de la qualité de gestion administrative et pédagogique du directeur. Ces éléments se conjuguent pour créer un environnement favorable à l'apprentissage et à la réussite des élèves. Rocheleau (1998) va dans le même sens en ajoutant que dans une école performante, le directeur adopte un style de gestion qui soit ouvert à l'ensemble des parties prenantes.

Pour Fombrun et al. (1984) la gestion scolaire doit prendre en compte l'environnement de l'école qui apparaît comme un élément agissant sur sa performance. La composition de l'environnement de l'école permet d'identifier toutes les ressources internes et externes pouvant influencer le système de prise de décisions mis en place. En allant dans ce même sens, François et Poupeau (2008) ont montré également que l'école est influencée par son environnement du point de vue de la composition de son public et de sa localisation spatiale. Elle subit l'influence de ses environnements politique; social, culturel; économique et technologique. C'est surtout les aspects liés à la localisation géographique et les aspects socioculturels qui portent ces auteurs à classer les écoles en deux grandes catégories.

La gestion insiste sur les dimensions techniques et instrumentales de la direction administrative. Lorsque le chef d'établissement gère, il est investi d'un pouvoir légitime dont il se sert pour donner des ordres et des instructions à ses subordonnés (Halász, 2003, cité par Bäckman et Trafford, 2006, p.9). Selon Tete (2012), la gestion scolaire sous-entend la capacité qu'a le personnel administratif de savoir manipuler les ressources (humaines, matérielles, et financières) dans but d'assurer le bon fonctionnement de l'établissement qu'il dirige, et d'atteindre l'objectif visé. Ainsi peut-il affirmer qu'elle « *est perçue comme l'art d'exploiter les ressources en vue de réaliser les objectifs fixés par les différentes parties prenantes pour*

*assurer un bon fonctionnement de l'établissement scolaire. Fondamentalement, la gestion consiste à travailler avec d'autres personnes au sein de l'école pour accomplir des tâches bien précises. Elle s'intéresse essentiellement à la guidance et à l'orientation des écoles vers leur vision. Elle a trait à l'administration et à l'organisation des ressources humaines, matérielles et financières autour des objectifs de l'école » (Kokouvi 2012, p.29)*

La gestion scolaire implique donc les compétences pédagogiques et éducatives des dirigeants des établissements scolaires (Antibi, 2003 ; Bouvier, 2005 ; Coutty, 1999), en vue d'assurer leur bon fonctionnement (Lalancette, 2014).

D'après la CONFEMEN (2007), la gestion scolaire donne accès à l'amélioration de la qualité de l'éducation et de formation offerte aux apprenants. Elle se définit comme étant :

*« L'exercice de l'autorité politique, économique, administrative et pédagogique dans le cadre de la gouvernance de l'école. Elle est également l'ensemble des activités qui font le lien entre la sphère des politiques éducatives et celle des résultats obtenus, entre les ressources et les acquisitions scolaires » (CONFEMEN, 2007, p.12).*

La gestion scolaire se situe à différents niveaux du système éducatif, depuis l'administration centrale jusqu'à l'établissement scolaire, en passant par les échelons intermédiaires. Elle intègre l'ensemble des questions relatives au pilotage du système éducatif, à sa gestion administrative et pédagogique ainsi qu'à son évaluation. La majorité des problèmes liés à l'amélioration de l'accès à l'éducation et à la qualité de l'enseignement proviennent, en partie, dans les politiques de gestion parfois trop centralisées des systèmes éducatifs où la quasi-totalité des décisions sont prises au niveau central et les acteurs directs sur le terrain sont relégués au rôle de simples exécutants sans pouvoir de décision, ni initiative. De même, cette gestion ne fait pas le lien entre les ressources injectées dans le système éducatif et les résultats scolaires obtenus

La gestion scolaire est encore perçue comme l'art d'exploiter les ressources en vue de réaliser les objectifs fixés par les différentes parties prenantes pour assurer un bon fonctionnement de l'établissement scolaire. Fondamentalement, la gestion consiste à travailler avec, et à travers d'autres personnes au sein de l'école pour accomplir des tâches bien précises. Elle s'intéresse essentiellement à la « guidance » et à l'orientation des écoles vers leur vision. Elle a trait à l'administration et à l'organisation des ressources humaines, matérielles et financières autour des objectifs de l'école Obondoh et al. (2005).



La gestion scolaire selon Bacqué et Sintomer (2011, p.24) ; « (...) comporte des rôles de divers types : décisionnel, organisationnel, interpersonnel, informationnel et parfois même formatif. La gestion permet de mettre à terme un projet ou d'assurer le fonctionnement d'un service ou d'une organisation. Une gestion stratégique, quant à elle, se fonde sur le choix des orientations et des options de mise en œuvre du projet, du service ou de l'organisation, afin d'optimiser les chances de réussite. Une gestion axée sur la gouvernance prend en compte le contexte plus large de réalisation, où l'on considère la participation des partenaires et de la population scolaire dans les décisions, avec les avantages et les défis que cela peut poser».

Une mauvaise gestion scolaire manque de vision stratégique parce qu'elle implique faiblement les acteurs. Son pilotage centralisé n'est pas fondé sur une connaissance réelle du terrain, mais plutôt sur des données approximatives. Il ne prend pas en compte les besoins réels des principaux membres de l'organisation scolaire. Cette situation explique très souvent le caractère inadapté des programmes de formation aux besoins des apprenants et du marché de l'emploi notamment dans les systèmes éducatifs du Sud. En outre elle est très peu efficace, inéquitable et Inefficace parce qu'elle est hautement centralisée. À cela, les systèmes éducatifs qui la pratiquent sont très souvent confrontés à une pénurie chronique en personnel enseignant, en matériel pédagogique, en fournitures scolaires et en moyens financiers. Dans la plupart des pays francophones d'Afrique au sud du Sahara, les processus d'apprentissage sont très souvent gérés par le niveau central. Qu'il s'agisse de la détermination des programmes d'études, des méthodes et techniques d'enseignement, des normes d'évaluation, de l'organisation pédagogique de la classe, du calendrier scolaire ainsi que du choix et de l'achat des manuels scolaires. Cette gestion accorde très peu de place au rôle déterminant qui devrait revenir aux structures régionales et locales, particulièrement aux écoles et aux chefs d'établissement. Enfin, un manque de coordination des actions des différents acteurs de l'école est la dernière particularité de cette mauvaise gestion scolaire. Car, face aux moyens limités des Etats pour répondre aux multiples problèmes qui se posent à l'école, plusieurs partenaires sont engagés dans le développement des systèmes éducatifs. Toutefois, l'intervention de ces différents acteurs se fait sans une coordination et une mise en synergie efficaces de leurs actions, d'où une dispersion des efforts et un gaspillage des ressources.

### ➤ **Gestion démocratique**

La démocratisation de l'éducation selon Lalancette (2014) passe par la participation de tous les acteurs de l'organisation scolaire. Il s'agit des partenaires internes tels que les équipes

de travail, les comités particuliers et le conseil d'établissement, puis les partenaires externes, tels que les organisations communautaires, les organisations publiques, les regroupements de parents. Celle-ci demande une gestion axée au niveau local. Elle favorise l'accès à l'information, la lutte contre la corruption, l'ouverture et la responsabilité des acteurs, la gestion efficace des ressources, la culture professionnelle au milieu des personnels, la reconnaissance des générations futures, la protection de l'environnement scolaire et le développement durable. En outre la gestion démocratique encourage l'innovation. Elle permet d'accroître la performance des écoles, en aux personnels assurant les marges d'autonomie dont ils en ont besoin. Elle se veut aussi que les différents acteurs soient nombreux et motivés, puis se mettent en lien dans un projet collectif, au sein de leur établissement scolaire donné. Lalancette (2014) peut penser à cet effet que « *la fécondité de l'école repose sur la capacité d'initiative de ses acteurs, sur leur compétence et la latitude qu'ils ont de définir leurs objectifs* ».

Aussi, la gestion démocratique se veut un ensemble de méthodes et de principes organisés en stratégie globale, et qui interpellent tous les individus à effectuer un travail d'ensemble en vue de produire un résultat satisfaisant au profit du client. Ce modèle met l'accent sur des caractéristiques telles que : la planification, la maîtrise, l'assurance et l'amélioration de la qualité. Ses principes sont tels que : le premier relève du fait que Les chefs d'établissement doivent créer un environnement interne dans lequel les personnes peuvent pleinement s'impliquer. Quant au second les personnes à tous les niveaux constituent l'essence même d'un organisme et une totale implication de leur part permet d'utiliser leurs aptitudes au profit de l'organisme. Le troisième fait référence à l'approche processus : un résultat escompté est atteint de façon plus efficiente lorsque les ressources et activités afférentes sont gérées comme un processus. Le quatrième est lié à l'identification, la compréhension la gestion des processus corrélés du système en vue d'assurer l'efficacité et l'efficience. Le cinquième concerne l'amélioration continue de la performance globale de l'organisme. Le sixième vise l'approche factuelle pour la prise des décisions : celles-ci se fondent principalement sur l'analyse de données et d'informations. Et le septième s'attache aux relations mutuellement bénéfiques avec les fournisseurs (Plante et Moisset, 2004).

D'après la CONFENEN (2006), la gestion démocratique est axée sur le vivre ensemble, le co-construire, l'interrelation et la négociation entre les personnels au sein d'une entreprise. Dans une organisation scolaire par exemple, les membres doivent être solidaires et respectueuses et s'efforcer de travailler en commun. La vie scolaire doit reposer sur la vision

partagée des personnels, sur des objectifs convergents entre ces acteurs. Elle demande à ce que les actions soient globalement cohérentes et les stratégies soient appropriées par ces acteurs. Cela implique des échanges, des négociations et une écoute mutuelle au sein du groupe. Dans ce processus, il faut aussi tenir compte de chaque avis ou pensée, des domaines d'expertise et de des compétences de chaque individu. Celles-ci permettent un renforcement des capacités chez les différents acteurs pour favoriser un équilibre des forces dans les processus participatifs. La gestion démocratique est celle qui, prend appui sur l'évaluation. Elle encourage l'innovation, elle accroît la performance des écoles, en leur assurant les marges d'autonomie dont les personnels ont besoin. Elle suppose aussi que les différents acteurs soient nombreux et motivés, qu'ils se mettent en lien dans un projet collectif, au sein d'un établissement scolaire donné. Elle repose sur la capacité d'initiative des acteurs, sur leur compétence et la latitude qu'ils ont de définir leurs objectifs.

La gestion démocratique fournit un ensemble de principes et de méthodes organisés en stratégies globales en vue de sensibiliser toute l'organisation sur l'obtention d'un résultat probant et la satisfaction du personnel et du client (Périgord et Fourmier, 1993). Ce modèle renvoie à la décentralisation du pouvoir vers des structures locales. D'après Ginn et Welsh (1999), il s'agit d'un paradigme qui promeut que les dirigeants permettent à leurs subordonnés de participer collectivement à la prise des décisions en vue de leur satisfaction et de celle des clients. Du point de vue scolaire, les chefs d'établissement et les enseignants sont les personnes les plus rapprochées des élèves pour répondre à leurs besoins. Par conséquent, ils sont des personnels sollicités pour assurer ensemble la mise en place des stratégies mises aux fins de l'amélioration du travail scolaire des apprenants.

Bacqué et Sintomer (2011) insistent sur les éléments tels que la « consultation », la « concertation », la « codécision ou l'évaluation », lesquels doit exploiter le dirigeant envers ses subordonnés. À la suite de la pensée de l'auteur précédent, Lalancette (2014) a ajouté un autre aspect lequel parle de la bonne communication au sein de l'organisation. Cet indice est à l'origine de la mise en place des stratégies rassembleuses et porteuse avant toute opération quelconque des services éducatifs. Ajoute-t-elle cette chercheuse en stipulant que diriger une école va bien-au-delà de l'acte d'exécution des directives, sans les confronter aux réalités socio-environnementales de l'organisation en question. Le paradigme de la démocratie met donc l'accent sur la stratégie.

## ➤ Gestion stratégique

Le qualificatif stratégique renforce l'idée que la gestion devrait prendre en considération des dimensions au-delà des opérations liées à la gestion de l'établissement en tant que tel. La gestion stratégique est éthique et démocratique. Elle implique l'existence et le pilotage de structures formelles constituées d'acteurs désignés ou élus par les membres de l'organisation dans le but de les représenter. Elle est l'expression de décisions collectives (conseil d'établissement ou comité de gestion scolaire). Elle se concentre sur le décloisonnement (l'ouverture) de l'école par rapport à son environnement et se questionne constamment sur le fonctionnement du système éducatif dans lequel elle s'inscrit. Elle se préoccupe de l'état de réalisation de sa mission, puis des enjeux et défis du milieu spécifique dans lequel elle se situe. La gestion stratégique constitue l'ensemble des mécanismes décisionnels, contribuant à assurer la cohérence entre le fonctionnement d'une organisation et les objectifs qui lui sont assignés. Elle fait émerger une réelle gouvernance scolaire en ce sens qu'elle se concentre sur la mission collective et inclut un mode de fonctionnement participatif et transparent. Lalancette (2014) peut à cet effet penser que « la gestion scolaire » c'est le fait de gérer stratégiquement, ouvertement, inclusivement, démocratiquement, dans la mesure où le chef d'établissement est appelé à piloter, voire gouverner. Cela va au-delà de mener des opérations dans le poste administratif qui lui est assigné. Car pour mieux gérer, il doit se donner le devoir d'avoir un sens de pilotage aigu de son organisation scolaire, ouverte sur son environnement et sa communauté.

La stratégie consiste à innover et de sortir en quelques sortes des règles et normes établies. Elle rend compte de l'initiation de nouvelles pratiques ou de la créativité des valeurs afin de permettre aux personnels de rehausser la situation du travail, l'amélioration des apprentissages ainsi qu'une atmosphère ambiante entre les acteurs de l'organisation scolaire (Lalancette, 2014). La stratégie en outre se rapproche à un pilotage personnel. C'est ce qui fait son authenticité dans les organisations. Car, elle renforce l'idée que la gestion devrait prendre en compte des dimensions qui vont au-delà des opérations liées à la gestion de l'établissement scolaire (Ibid, 2014). C'est pourquoi une totale confiance doit être faite aux administrateurs locaux (Bouvier, 2007). Lachmann sans s'écarter d'une telle approche ressort le bien-fondé de la gestion stratégique dans son discours sur la bonne gouvernance. Ainsi affirme-t-il : « *La bonne gouvernance est celle qui, prenant appui sur l'évaluation, encourage l'innovation, accroît la performance des écoles, en leur assurant les marges d'autonomie dont ils (les acteurs) ont besoin. La gouvernance scolaire suppose que les différents acteurs nombreux et*

*motivés, se mettent en lien dans un projet collectif, au sein d'un établissement scolaire donné car « la fécondité de l'école repose sur la capacité d'initiative des acteurs, sur leur compétence et la latitude qu'ils ont de définir leurs objectifs ».* (Lachmann, 2001, p.35). Pour cet auteur, une bonne gouvernance scolaire » suppose la réalisation à travers un système de gestion décentralisé au sein d'une administration scolaire. Cette gestion repose : la « *professionnalisation, l'autonomisation et la responsabilisation des acteurs locaux de l'éducation. Elle oriente la mission de l'établissement autour de l'éthique, de la participation de la communauté, de l'équité et de la transparence, de l'innovation ainsi que du développement durable. Elle permet à l'établissement de se donner sa propre couleur, partant d'une mission commune – celle du système d'éducation – et d'une vision génératrice d'actions – celle de l'équipe-école, afin de répondre aux besoins des élèves, et ce, en fonction des spécificités de chaque milieu* » (Lalancette 2014, p.16).

Bacqué et Sintomer (2011) ont également commenté sur la gestion stratégique. Selon eux, celle-ci tient compte des choix des orientations et des options de mise en œuvre du projet, du service ou de l'organisation, dans le but d'optimiser les chances de réussite. Elle prend également compte du contexte plus large de réalisation, dans la mesure où la participation de toute la population scolaire est considérée dans la prise des décisions, avec les avantages et les défis fixés par l'école. Par-là il est à noter que la gestion stratégique constitue l'ensemble des mécanismes décisionnels, lesquels assurent la cohérence entre le fonctionnement d'une organisation et les objectifs qui lui sont assignés. Elle se concentre sur la mission collective et inclut un mode de fonctionnement participatif transparent. Elle va au-delà des opérations dans un poste administratif parce qu'elle permet aux personnels d'une structure d'avoir un sens de pilotage de leur organisation ouverte sur son environnement et sa communauté (Lalancette, 2014).

### ➤ **Bureaucratie**

Dans l'éducation, les déviations pour adhérer aux principes fondamentaux d'une organisation bureaucratique se traduisent par une moindre efficacité et une qualité inférieure de la cible (les élèves). Lorsque les apprenants n'ont ni de bonnes écoles, ni de bons matériels, et que les enseignants ne sont pas bien formés, que la supervision ne suffit pas à combler les lacunes de la formation, les performances scolaires en pâtissent. À ce niveau, il est évident de sortir un tout petit peu des normes standards pour procéder par des méthodes informelles et faire preuve d'innovation et de créativité dans le but d'optimiser les résultats. Car, si l'on

impose les normes, il y a moins d'élèves qui terminent le cycle. Certains se retrouvent en situation d'échec et abandonnent même l'école. Or si l'on n'impose pas de normes, il est fort probable que les élèves soient pris en charge d'une manière ou d'une autre afin d'améliorer leurs performances scolaires. Étant donné que les élèves doublent, voire le triplent les effectifs dans l'éducation précisément dans le publique, il s'avérerait difficile pour l'opinion publique de voir les bureaucraties centralisées continuer à maintenir la qualité de l'enseignement. À cet effet, un transfert de pouvoir de décision se doit d'être exigé vers les instances locales. Car cet atout permet à ces dernières de renforcer leurs capacités en matière de prise de décisions. Elle met l'accent sur les résultats que sur les moyens.

Par ailleurs, il existe des liens directs entre l'efficacité de l'école, les pratiques pédagogiques des enseignants et les différences individuelles entre les élèves d'une part, et les pratiques de gestion informelle et le leadership participatif des directions qui affectent directement les pratiques pédagogiques des enseignants et indirectement l'efficacité des écoles. Les différences individuelles entre les élèves affectent directement les pratiques des enseignants et indirectement l'efficacité. Les différences individuelles entre les élèves affecteraient directement les pratiques pédagogiques des enseignants et entretiendraient une relation bidirectionnelle indirecte avec le leadership et les pratiques et les pratiques de gestion des directions d'école (Rutter et Taylor, 2005).

Gray (2001,) a montré qu'en Angleterre le changement s'opère beaucoup sur les points ayant trait à la gestion et à l'organisation scolaire que dans la philosophie de l'établissement, sa culture ou son mode pédagogique. Adler et al. (1997) dans les études de cas portant sur neuf établissements secondaires écossais arrivent eux aussi à la conclusion que la délégation de compétences de gestion en milieu scolaire n'est pas parvenue à la transformer la culture et le schéma de fonctionnement de l'école, mais qu'elle a contribué à une transformation spectaculaire de la fonction et du statut du directeur.

### ➤ **Cogestion**

Le sens premier du concept de « *Cogestion* » traduit une administration exercée en commun. Il s'agit d'une gestion de l'entreprise assurée en commun par le chef d'entreprise et les représentants des personnels d'une organisation. D'après le dictionnaire politique le Toupictionnaire, étymologiquement, ce terme vient du latin « *cum* » qui signifie avec, et « *gestio* » qui désigne l'action de gérer ou d'administrer. La cogestion traduit alors l'exercice

en commun de la gestion et de l'administration d'une institution, d'une entreprise, d'un groupe social, ou d'un service par deux ou plusieurs organismes ou parties. Elle permet en outre le partage de l'autorité et de la responsabilité de gestion. Selon Rettig et al. (1989), ce terme suppose un partage de pouvoir et de responsabilité à travers la délégation d'une partie du processus de planification aux composantes de l'organisation.

En économie, il désigne un système social où les employés participent activement à la gestion de l'entreprise. Il s'agit là d'un mode de gestion où la direction et le personnel prennent ensemble les meilleures décisions pour assurer le respect et la sécurité des acteurs de l'entreprise.

D'après son sens historique, la cogestion désigne un mouvement qui a vu le jour et s'est développé dans les années 1970 en Allemagne fédérale. Il s'agit en effet d'un système de gestion de direction décentralisée dans lequel les représentants du personnel participaient à la vie de l'entreprise. Ils prenaient part à la prise des décisions d'une entreprise sans être nécessairement actionnaires ou bailleurs de fond. La gestion administrative était donc confiée à la fois à la direction et aux personnels. Cette forme participative était vectrice d'une meilleure performance pour l'entreprise. Car elle permettait une bonne communication de bas en haut. Elle apportait de la stabilité dans l'entreprise ou de la crédibilité éthique face aux critiques de l'entreprise.

En France, le système en vigueur de cogestion était encore différent de celui de l'Allemagne fédérale. La participation des représentants du personnel ou des salariés dans les instances décisionnelles des entreprises était encore plus symbolique. La cogestion permettait alors aux individus de dégager des éléments de prévision sur leur devenir professionnel (Cerdin, 2015).

Dans le sens du management, la cogestion interpelle les acteurs d'une organisation à s'investir dans la vie entrepreneuriale ainsi que dans les prises de décisions actives. Ces décisions demandent de trouver un consensus dans la communication et le respect entre les membres de l'entreprise. D'après Watanuki (2007), le système de cogestion suppose la prise d'initiative de gestion des ressources par les composantes locales. À ce niveau, la prise de décision est hautement participative donnant ainsi aux parties prenantes l'occasion d'exprimer de vive voix leurs opinions. Ce mouvement permet de créer une ambiance de travail plus agréable et détendue au sein de l'entreprise. Les ouvriers en outre bénéficient d'une plus grande autonomie, laquelle préconise le management hiérarchique. Le climat social favorisé au sein de l'entreprise permet d'améliorer la qualité de vie au travail. En s'impliquant

davantage, les collaborateurs voient leur confiance en eux-mêmes se développer. Ils se sentent écoutés et leur avis est attendu afin de dégager un consensus.

En outre, la cogestion est perçue comme une partie d'un mouvement plus vaste vers la démocratie. D'après le point de vue de Pomeroy et Rivera-Guieb (2006), ce terme désigne un processus de gestion des ressources, fait de maturation, d'ajustement et d'adaptation aux conditions du changement et de temps. Elle inclut des aspects de démocratisation, de dotation de la société de pouvoir, de partage de pouvoir et de décentralisation.

Somme toute, la cogestion fait donc partir du nouveau système de gestion, laquelle positionne la communauté au centre des efforts de développement d'une organisation. Elle occasionne à cet effet son implication et la dotation de pouvoir.

### ➤ **L'autonomie**

L'autonomie dans l'éducation est devenue un terme générique pour désigner toute personne susceptible de diriger une organisation doit pouvoir jouir d'une marge de décision. Celle-ci est un transfert de pouvoir d'une autorité d'un échelon hiérarchiquement supérieur à une autorité d'un échelon hiérarchiquement inférieur (Ginn et Welsh, 1999). L'autonomie au sein d'une structure permet qu'il y ait un groupement de personnes travaillant collectivement pour un but bien fondé. Cela peut traduire un large éventail de groupements susceptibles d'être investis d'un pouvoir de décision en matière d'éducation. Car les décisions en question affectent le comportement des individus dans un groupe (p.18). La constitution, la législation, les décrets et la réglementation sont des formes de décisions mais structurelles (légales) dans la mesure où elles encadrent et forgent les décisions et les comportements des membres de l'organisation. Grâce à l'autonomie, les personnels locaux d'un établissement scolaire peuvent jouir de certains privilèges tels que le transfert du pouvoir de décision de ces individus qui sont à un niveau donné par rapport aux instances éducatives vers ceux qui opèrent à un autre niveau. En effet le lieu du pouvoir s'exprime en fonction de la localisation du poste ou de l'organe du gouvernement. Grâce à l'autonomie une fois de plus, l'efficacité de l'administration scolaire permet que le chef d'établissement implique l'instauration d'une culture de la collaboration et le souci de faire en sorte que ses subordonnés acquiescent des compétences très élaborées en matière de résolution de problèmes.

Barroso (2000, 2007) a stipulé que l'autonomie des écoles a trait à la possibilité qu'ont les dirigeants locaux de définir leur projet éducatif et leur règlement interne, à l'existence d'une marge relative de choix au niveau de leur organisation interne, en termes de



composition de leurs organes de gestion supérieure et intermédiaire. Les personnels locaux interviennent désormais dans les organes de gestion des établissements dont ils ont la charge. Ils doivent constituer des organes consultatifs pour l'éducation. Lalancette (2014) a parlé de l'autonomie des Directions scolaires. Selon elle, celle-ci est une dimension de satisfaction de travail, essentielle pour des cadres et des professionnels. Elle consiste à investir de sa personne, de ses valeurs et de son talent, avec une marge de manœuvre que l'on veut la plus significative possible. De plus dans un contexte aux multiples demandes et pressions de toutes sortes, l'autonomie d'une direction d'école est une condition de son efficacité. Elle ne peut en référer constamment à ses supérieurs, elle doit adapter les règles aux exigences de la situation et du moment.

L'autonomie a aussi trait à la possibilité qu'ont les dirigeants de définir leur projet éducatif et le règlement interne, à l'existence d'une image relative de choix au niveau de leur organisation interne, en termes de composition de leurs organes de gestion supérieure et intermédiaire (Barroso, 2000, 2007, 2012). Cette latitude crée dans la vie professionnelle des personnels la joie de se sentir considérer. Pour apporter plus de lucidité dans l'argument de l'auteur précédent, Lalancette (2014) pense que l'autonomie dans les administrations scolaires est une dimension de satisfaction de travail. Elle est essentielle pour des cadres et des professionnels. Elle consiste à investir de leurs personnes, de leurs valeurs et de leurs talents avec une marge de manœuvre que l'on veut la plus significative possible. Hassani (2017) dans sa thèse a montré que l'autonomie donne la possibilité au chef d'établissement de jouer le rôle de régulateur et d'animateur. Autrement dit ; elle lui permet de créer certains changements dans les habitudes et les pratiques des enseignements jusqu'à ce que ces innovations conduisent au travail collectif, à la participation et à l'engagement des enseignants. Maroy (2013) sans s'écarter de cette approche peut soutenir à cet effet que l'autonomie consiste pour le chef d'établissement à mettre en place de nouveaux outils de pilotage et de régulation des performances scolaires et leurs acteurs au niveau local. D'après Moneim (2003), elle produit un jeu, lequel provoque des changements de points de vue sur ce qu'est la connaissance afin de centrer le savoir sur l'apprenant.

Certains auteurs à l'instar de Meuret et al (2001), ont parlé de la procuration d'une réorganisation interne des établissements scolaires offerte par l'autonomie. Cette restructuration dans l'administration scolaire encourage les enseignant à la prise de décisions ou que permet aux usagers et communautés d'intervenir dans la conduite des établissements. Pour Gibeault, l'autonomie est celle des équipes éducatives mobilisées autour du projet

d'établissement évalué sur la capacité de faire progresser les besoins, d'adapter l'organisation des cadres d'apprentissages selon des cycles et des groupes différents de l'organisation. C'est dans ce contexte que Grisay (2007) a affirmé :

*« L'autonomie permet de faciliter l'application locale des réformes : les injonctions descendantes sont inefficaces, parce que le changement n'advient pas sans l'adhésion des acteurs locaux (résistance au changement décrété d'en haut), il y a nécessité de redonner de la marge d'initiative aux équipes éducatives afin d'innover (apporter le changement). L'autonomie locale favorise la réussite scolaire des élèves : c'est au plus près des besoins des élèves et des ressources locales qu'on peut inventer les bonnes organisations à même de prendre en compte les besoins spécifiques et de faire progresser les élèves. L'autonomie est celle des équipes éducatives mobilisées autour du projet d'établissement évalué sur cette capacité à faire progresser (différenciation des pratiques pédagogiques selon l'analyse des besoins, adaptation de l'organisation des cadres d'apprentissages selon des cycles et des groupes différents de la classe unique...). L'Etat doit laisser des marges de décision aux établissements afin qu'ils puissent organiser l'accompagnement au mieux de l'intérêt de leurs élèves »*

Selon l'OCDE (2011), un plus grand degré d'autonomie dans les décisions porte sur les programmes, les évaluations et l'affectation des ressources et en général associé à une meilleure performance des élèves, en particulier lorsque la culture de la responsabilisation est favorisée dans le système d'éducation. Zarifan (2011) cité par Perrenaud (2002, p.17) affirme :

*« L'autonomie est une condition incontournable d'un déploiement de la compétence parce que la compétence n'existe que si l'acteur a ou se donne une marge d'initiative et de décision qu'il ne se borne pas à suivre des prescriptions »Perrenaud (2002, p.17).*

La question d'autonomie est un des enjeux de la rénovation du système éducatif. Elle influe sur le fonctionnement des organisations et leurs résultats (Edmonds, 1979 ; Marzano, 2000 ; Van Zanten, 2005) ; Teddlie et Stringfield, 2007 ; Institut économique de Montréal, 2008). L'autonomie se définit donc comme étant la capacité d'une structure à définir des

objectifs opérationnels propres et les voies permettant d'y parvenir (Barroso, 2000 ; Wart, 2003 ; Eurydie, 2007 ; Northouse, 2007 ; Bass, 2008 ; Feyfant, 2009 ; Boulineau, 2012).

### ➤ **Enseignement secondaire**

L'enseignement secondaire relève d'une étape cruciale dans la vie d'un élève. Il s'agit d'une période au cours de laquelle le personnel administratif définit un plan stratégique qui vise le développement des habiletés et aptitudes des élèves, à raison de couronner leur année scolaire et leur fin de cycle de succès (UNESCO 2003). L'administration soumet ainsi ce plan aux enseignants chargés maintenant de l'accompagnement de ces apprenants dans leur formation et dans le choix des différentes possibilités et d'emplois afin de favoriser leur insertion harmonieuse dans le monde professionnel de l'emploi. Ils les préparent à cet effet aux situations de la vie active aux niveaux économique, social, culturel. L'enseignement secondaire est donc une étape majeure de la scolarisation des élèves, laquelle impose l'atteinte des objectifs nécessaires dans leur formation (Ongba, 2015). En d'autres termes, il les accompagne dans le choix des différentes possibilités d'études et d'emplois. Il les prépare également à faire face à des situations de la vie aux niveaux économique, social, politique et culturel. Par conséquent, ceux-ci deviennent responsables et peuvent contribuer au développement de leur nation.

En outre, l'enseignement secondaire implique les pratiques de la bonne gestion scolaire, lesquelles reposent sur l'organisation, la planification des ressources indispensables à l'éducation des élèves. Christian (2019) ne s'éloigne pas d'une telle approche lorsqu'il invite le personnel administratif de prendre en charge les élèves de ce niveau d'enseignement. Le travail de l'administration en effet doit être consacré au développement des capacités d'observation de ces apprenants, à l'accroissement de leur niveau de raisonnement, de recherche, d'analyse et de synthèse, de jugement, d'aptitudes intra/inter personnelles et de communication. Ils doivent donc assurer l'éducation de leurs élèves de manière à ce qu'ils poursuivent à leurs carrières au niveau supérieur ou de qu'ils insèrent une fois dans le monde de travail.

Dans le but de résumer ces explications observées sur l'enseignement secondaire, il s'observe qu'il devient un levier incontournable pour le renforcement du développement durable d'un pays. Car, il constitue un puissant moyen de lutte contre la pauvreté (CONFEMEN, 2008). C'est pourquoi il est en relation directe avec les autres niveaux d'enseignement. En d'autres termes, il occupe une position centrale laquelle permet le

passage primaire-secondaire et favorise les transitions vers le niveau supérieur ou vers l'insertion socioprofessionnelle.

Selon la CONFEMEN (2008, p.112):

*« L'enseignement secondaire se situe dans une position stratégique pour l'avenir et le développement durable de tout pays et constitue un puissant levier pour lutter contre la pauvreté. Son rôle essentiel dans le renforcement du capital humain est indéniable au moment où nous assistons à l'émergence d'une ère du savoir, à l'accélération de la mondialisation, à l'évolution rapide des technologies de l'information et de la communication (TIC) et à la démocratisation des sociétés. L'enseignement secondaire est également en relation directe avec les autres niveaux d'enseignement et avec le marché du travail. Ainsi, pour faciliter le passage primaire-secondaire et pour favoriser les transitions vers l'enseignement supérieur ou vers l'insertion socioprofessionnelle, un arrimage est essentiel. (...).*

*L'enseignement secondaire a entre autres missions, celle d'amener l'élève à s'approprier des savoirs et à développer des compétences qui le rendent apte à apprendre toute sa vie. Il accompagne le jeune dans sa formation et dans le choix des différentes possibilités d'études et d'emplois afin de favoriser son insertion sociale et sa participation citoyenne. Tout en formant qualitativement les élèves, l'enseignement secondaire doit également les préparer à faire face à diverses situations de la vie tant sur le plan économique, social que culturel. Il les amène ainsi à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures. Il leur permet de s'adapter à l'environnement ainsi qu'aux besoins changeants de la société.*

*De par sa position dans le système scolaire, l'enseignement secondaire doit assurer une jonction efficace, non seulement avec l'enseignement primaire, mais aussi avec l'enseignement supérieur et le marché du travail.*

*Au premier cycle du secondaire, largement reconnu comme le seuil minimal nécessaire au développement personnel et social, l'éducation de base se poursuit, et ce, dans un nombre croissant de pays, alors qu'une consolidation des acquis du primaire s'effectue. En fait, un des buts spécifiques de*

*l'enseignement au premier cycle du secondaire est « d'établir la base d'une éducation permanente.*

*Au deuxième cycle du secondaire, la consolidation de ces acquis se poursuit et les filières se diversifient. Certains élèves se préparent à la poursuite d'études supérieures alors que d'autres s'engagent dans une formation spécialisée, en prévision d'une insertion prochaine au marché du travail.*

*Enfin, en ce qui a trait à la composition de l'enseignement secondaire, au sens large du terme, celui-ci comprend la formation générale, la formation professionnelle et techniques et, à certains endroits, la formation préprofessionnelle ou pré technique initiant les élèves au monde du travail et/ou les préparant à la formation professionnelle et technique ».*

## ➤ **Éducation**

L'éducation est un levier incontournable pour lutter contre la pauvreté. Elle est considérée comme moyen primordial pour favoriser le développement durable d'une nation ainsi que de la cohésion sociale. D'après Durkheim (1985), cette notion détermine l'action exercée par les générations adultes sur celles qui n'ont pas encore la maturité de la vie sociale. Elle a aussi pour objet de susciter et de développer chez les apprenants un certain nombre d'états physiques, intellectuels et mentaux que réclament de lui la société politique dans son ensemble et le milieu social auquel il est particulièrement destiné. Pour Dottrens (1964), c'est un exercice lié au développement des attitudes, des habitudes, des qualités, des caractères, le sens de l'ordre, le goût au travail, la véracité, la politesse et la moralité chez un individu.

Pour Madeleine GRAWITZ (2004), c'est une action exercée généralement sur autrui pour augmenter les possibilités du corps, de l'intelligence et du caractère. Selon le dictionnaire Larousse (1981, p.343), l'éducation se définit comme l'action de former, d'instruire quelqu'un, manière de le comprendre, de dispenser, ou de mettre en œuvre cette formation. Elle symbolise encore l'ensemble de connaissances intellectuelles, des acquisitions morales de quelqu'un, connaissances des bons usages d'une société, savoir-vivre.

Au niveau national, le dispositif normatif camerounais stipule que la Constitution Nationale reconnaît l'éducation comme une mission fondamentale de l'Etat. L'éducation est donc une priorité nationale. La Loi d'orientation de l'Education N° 98/004 du 14 avril

1998 dans son article 32 alinéas (1) et (2) a confié cet exercice aux membres de la communauté éducative chargés d'assurer l'éducation des apprenants. Il est dit à propos dans les alinéas « (1) et (2) :

*«La communauté éducative est l'ensemble des personnes physiques et morales qui encourent au fonctionnement, au développement et au rayonnement d'un établissement scolaire» (1).*

*«En sont membres : les dirigeants, les personnels administratifs et d'appui, les enseignants, les parents d'élèves, les élèves, les milieux socioprofessionnels, les collectivités territoriales décentralisées » (2).*

Quant à l'article 4 de ce même dispositif, l'éducation a pour mission générale d'assurer la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique, civique, moral et de son insertion harmonieuse dans la société, en tenant compte des facteurs sociaux, politiques et moraux.

Dans l'article 2 de la déclaration des droits de l'Homme de 1948, l'éducation désigne l'ensemble des moyens qu'une société assure à ses membres pour les scolariser. Autrement dit ; elle partage surtout aux jeunes les valeurs qu'elle privilégie, sa culture, en même temps que transmettre les connaissances nécessaires à l'épanouissement de leur personnalité.

En définitive, l'éducation désigne la mise en œuvre par les adultes, éducateurs professionnels, la mise en place des moyens aptes à favoriser le développement des facultés proprement humaines de l'enfant. Dans le cadre de ce travail de recherche, le chef d'établissement et les enseignants sont les acteurs sollicités pour la construction de l'éducation de leurs apprenants, grâce au modèle démocratique, lequel leur donne la possibilité de travailler ensemble et de manière directe.

### **1.3- Explications des choix théoriques convoqués**

Donaldson et Lipsey (2006) présentent la théorie comme étant un cadre de référence aidant les hommes à comprendre le monde dans lequel ils vivent et à y fonctionner. C'est un moyen qui conduit à la perception et à la compréhension des faits dans une société quelconque. Elle aide à leur représentation et sert de conceptualisation et à l'explication d'un ensemble d'observations systématiques relatives à des phénomènes et à des événements complexes.

Dans le cadre de cette étude, les théories ci-dessous permettent d'expliquer l'incidence de la cogestion administrative sur l'échec scolaire au secondaire public au Cameroun. Il s'agit des théories suivantes :

- Théorie d'attribution du pouvoir décisionnel de McGinn et Welsh (1999)
- Théorie de l'autonomie des établissements de Murphy et de Beck (1995)
- Théorie de l'acteur et le système de Crozier et de Friedberg
- Théorie du management participatif de Rensis Likert (1961)
- Théorie Z de William Ouchi (1979)
- Théorie de socioconstructivisme de Vigotsky (Tanyi, 2017)

#### **a- La théorie d'attribution du pouvoir décisionnel de McGinn et Welsh (1999)**

Ladite théorie a été mise sur pied grâce aux auteurs McGinn et Welsh (1999). Elle a été convoquée pour soutenir l'idée sur l'autonomie. Celle-ci donne en effet la possibilité au responsable d'outrepasser dans une certaine mesure les normes ministérielles établies pour régler un problème dans sa structure. Les auteurs de ladite théorie démontrent alors dans leurs travaux que l'administration centrale doit offrir plus de pouvoir à l'administration locale. Autrement dit ; dans une organisation scolaire où l'acte éducatif est traduit par la moindre efficacité, le pouvoir doit être investi au responsable local de cette entreprise afin qu'il dispose d'une autonomie plus ou moins grande et qu'il soit libre de décider. Cette décision lui donne la capacité de répondre efficacement aux besoins de ses ouvriers, ou d'engendrer une meilleure utilisation des ressources dans le but d'améliorer leurs conditions de travail.

Cette théorie a été choisie parce qu'elle accorde donc un intérêt aux autorités locales en ce sens qu'elle favorise le renforcement de leurs capacités dans leurs prises de décision. Dans les établissements secondaires au Cameroun, l'autonomie doit être accordée aux chefs d'établissement et aux enseignants afin qu'ensemble, ils soient capables de mettre sur pieds des stratégies pour optimiser les résultats de leurs apprenants.

#### **b- La théorie de l'autonomie des établissements de Murphy et de Beck (1995)**

La théorie de l'autonomie naît dans les années 90 sous l'influence de plusieurs auteurs parmi lesquels Murphy et Beck (1995). Ceux-ci se sont penchés vers les structures scolaires pour parler de l'autonomie des établissements. Ils ont ainsi pensé que les problèmes auxquels sont confrontés les élèves dans leurs milieux scolaires ne seront être traités que si le

changement advient des autorités locales. À cet effet, il faut que les gouvernements nationaux cessent de soumettre un modèle unique des programmes aux organisations qui dépendent d'eux, parce que son adaptation s'avèrera difficile. Etant donné que chaque structure a ses réalités qui lui sont propres, il y a ainsi nécessité que les personnels de ces entreprises jouissent d'une autonomie particulière afin qu'ils révisent leur politique et qu'ils y implémentent les stratégies adéquates pour qu'elle soit désormais efficace et efficiente. La question de l'autonomie en effet est un des enjeux de la rénovation du système éducatif de nombreuses études et exemples, notamment à l'étranger, ont montré l'impact important qu'ait le degré d'autonomie des établissements sur leur fonctionnement et leurs résultats. Cet impact joue dans le sens d'une plus grande efficacité.

Cette théorie a été retenue dans ce travail de recherche pour compléter les détails que la précédente n'évoque pas. Elle offre la possibilité aux administrateurs locaux de réorganisation leurs établissements. Ainsi pour que celle-ci prenne corps le chef d'établissement et son personnel enseignant des acteurs principaux qui assurent ce mouvement.

### **c- La théorie de l'acteur et le système de Crozier et de Friedberg**

La réflexion de cette théorie à partir des travaux de recherche menés par ces chercheurs s'est progressivement structurée autour de l'affirmation de la notion d'organisation. Ceux-ci ont étudié le phénomène de structuration des rapports humains dans l'action comme un niveau d'analyse autonome transcendant les domaines et secteurs d'activités tels l'industrie, l'administration publique, la justice, l'éducation, etc. Grâce aux résultats des recherches sur l'action administrative, Ils ont choisi d'élargir la notion d'organisation à celle de système d'action, laquelle leur a permis d'étudier et de problématiser les ensembles d'interdépendances. Ensuite, Ils ont poursuivi leur réflexion sur la décision, les mécanismes du changement institutionnel, et les rapports entre les acteurs. Celle-ci a permis d'aboutir à la formulation d'une approche organisationnelle de l'action collective. En effet, cette dernière s'intéresse non pas à l'organisation en tant qu'un système social particulier, mais au phénomène plus général des processus d'organisation, lesquels se déploient dans les champs d'action les plus divers et qui permettent de structurer, de stabiliser et de réguler les rapports individuels des acteurs membres de l'organisation, liés par des interdépendances stratégiques



autour des problèmes et d'intérêts communs. Dans un ensemble social, les règles du jeu et la régulation effective sont construites simultanément par les acteurs locaux pour résoudre les problèmes de coordination et d'orientation dans les systèmes d'action organisés. Elles dérivent donc de régulations autonomes qui interagissent avec la régulation de contrôle promue par les autorités politiques ou organisationnelles. L'État met en place une hiérarchie et un contrôle de conformité de tous les agents du système aux règles et procédures à suivre. Cette forme organisationnelle basée sur la standardisation des règles et la conformité est alors justifiée au nom de la rationalité et de la nécessité d'une universalité maximale des règles à l'échelle de l'État-nation, fondant une égalité de traitement et une égalité d'accès de tous à l'éducation. Cependant, compte tenu de la complexité des tâches à accomplir, ces caractéristiques bureaucratiques ont toujours été associées à une large autonomie individuelle et collective des acteurs, autonomie fondée sur leur expertise et leurs savoirs professionnels pour optimiser les résultats et rendre l'entreprise attractive.

Cette théorie a été choisie pour rompre avec la gestion mécanique adoptée dans les établissements secondaires au Cameroun. En effet le chef d'établissement étant l'acteur du système est mandaté par le gouvernement qui attend de lui un résultat probant. Ladite théorie lui offre les connaissances sur la conduite à tenir pour atteindre cet objectif. Sur ce, il est au centre du pilotage des actions de son établissement. C'est-à-dire lui-même se crée des moyens et méthodes pour accomplir la mission qui lui est assignée.

#### **d- La théorie du management participatif de Rensis Likert (1961)**

Rensis Likert (1961) se situe dans le champ du management comme le successeur de Lewin. Il prolonge ses travaux dans la même pensée que cet auteur et celle d'Elton Mayo qui accorde une grande considération à l'être humain dans une organisation. Il cherche à comprendre comment les relations entretenues des hommes au travail peuvent aboutir à des résultats très différents. Il s'intéresse à cet effet plus particulièrement aux rapports entre les supérieurs et leurs subordonnés. Cet exercice lui donne d'appliquer ainsi le management participatif dans les relations humaines au sein des entreprises. Ce paradigme consiste à impliquer davantage les collaborateurs dans le fonctionnement de l'entreprise et dans la prise des décisions. Il est un mode de conduite qui permet de stimuler l'engagement des individus et leur contribution dans l'activité qu'ils exercent dans une structure donnée (Khaled et Lyes, 2015). Il renforce en outre les liens entre les travailleurs grâce à la création des conditions de travail favorisant la communication, l'écoute et le partage, la résolution des situations-

problèmes et la mise en place des techniques de régulation. Il en résulte un renforcement des liens interpersonnels au sein des équipes et une implication plus forte des collaborateurs, motivés par leur contribution réelle sur la vie de l'entreprise. Sur un plan pratique, le leadership participatif permet aussi de concrétiser les valeurs qu'il véhicule. C'est ce qui rend l'entreprise plus humaine et plus sociale dans la mesure où le leader prône l'égalité de chances, le respect de chacun et l'estime de soi (D'Amour et al, 1999 ; D'Amour et al, 2005). Dans les lycées et collèges, il est attendu des chefs d'établissement d'être capable de construire et de porter une politique éducative.

Cette théorie a été choisie parce qu'elle offre aux chefs d'établissement des moyens du leadership participatif qui les conduisent aux changements organisationnels touchant en vue de l'optimisation de leurs résultats. Elle est complétée par la théorie Z de William Ouchi qui prône les relations interprofessionnelles.

#### **e- La théorie de Z William Ouchi (1979)**

William Ouchi a été professeur à l'Université de l'Anderson school où il a enseigné le management et l'organisation. Il conduisit plusieurs recherches sur les structures des organisations qui lui permirent d'innover la théorie Z. L'aboutissement de ce paradigme est fruit de l'émanation d'un prolongement de la théorie Y de Mc Gregor, en combinaison avec le management japonais. Les entreprises sont aujourd'hui en profonde mutation. Un monde nouveau émerge, dynamisé par les réseaux sociaux, l'innovation technologique qui rend la culture du partage difficile. Les nouvelles générations, qui peuvent traiter avec certains élites du monde s'accommodent de plus en plus mal des modes de fonctionnement souvent archaïques des entreprises antiques et aspirent à travailler dans des conditions mécaniques que démocratiques. Ladite théorie introduit donc plus de liberté et fait absolument confiance aux ouvriers. L'auteur prend pour modèle le management japonais qui met l'accent sur la loyauté et l'amélioration du travail d'équipe au sein d'une organisation.

La théorie Z a été choisie parce qu'elle détaille encore en profondeur les paramètres du leadership participatif. Elle offre plus de fiabilité basée sur les attitudes et les responsabilités des ouvriers. Elle offre une meilleure satisfaction du personnel et son engagement dans et pour l'entreprise. Elle lui donne la capacité de s'adapter au changement et rend l'entreprise efficace.

## **f- La théorie de socioconstructivisme de Vigotsky (1978)**

Vigotsky (1978) s'est intéressé aux interactions sociales grâce auxquelles il a développé sa théorie sur le socioconstructivisme. Ce modèle de pensée propose que l'intelligence de l'être-humain se perfectionne à partir des relations qu'il entretient avec toute personne qui a la charge de veiller sur son éducation parce que le processus d'apprentissage est enraciné dans la sociabilité humaine avec tous les éléments sociaux et l'affectivité qui la caractérisent. En effet la présence d'un individu porteur de vision à côté de l'autre qui ne l'a pas, est un mouvement par lequel cette personne exerce une influence sur ce dernier, dans le but d'atteindre un objectif commun avec lui. Il favorise ainsi la cohésion entre cet individu et lui, leur développement personnel, leur satisfaction au travail et l'innovation. Il se propose en outre une vision de l'avenir et donne du sens à l'action à cet individu qu'il suit. En plus il joue aussi le rôle du manager qui, entre autres, planifie, organise, contrôle ses mouvement en vue de lui procurer un avenir heureux.

Dans le cadre de notre recherche, les enseignants ont besoin d'être encouragés par leurs chefs d'établissement. Ces derniers doivent se donner pour devoir de les assister afin qu'ils soient davantage déterminés et s'impliquent totalement dans leurs activités. L'apprenant à son tour aura aussi besoin de cette assistance pour qu'il parvienne à construire et à cultiver son autonomie dans son processus d'apprentissage. Cette théorie a donc été de préférence parce qu'elle met l'accent sur le degré d'influence exercé par un adulte ou un leader sur un apprenant/subordonnée dans le but d'offrir à ce dernier les moyens de s'affirmer dans sa société dont il dépend. Tout se fait dans la discussion/échange. Elle explore les intentions comportant des éléments langagiers parfois connus et non connus de l'ensemble des partenaires pour mieux s'appliquer dans la tâche qu'on exerce. Cette théorie entre en lien avec la quatrième variable portant sur le degré d'encouragement envers les personnels enseignants et élèves.

**Tableau 1 :** Tableau présentant le récapitulatif des théories appliquées à cette étude

Auteurs	Théories appliquées	Années
<b>McGinn et Welsh</b>	<i>Théorie d'attribution du pouvoir décisionnel</i>	<b>(1999)</b>
<b>Murphy et de Beck</b>	<i>Théorie de l'autonomie des établissements</i>	<b>(1995)</b>
<b>Crozier et de Friedberg</b>	<i>Théorie de l'acteur et le système</i>	-
<b>Rensis Likert</b>	<i>Théorie du management participatif</i>	<b>(1961)</b>
<b>William Ouchi</b>	<i>Théorie Z</i>	<b>(1979)</b>
<b>Vigotsky</b>	<i>Théorie de socioconstructivisme</i>	<b>(Tanyi, 2017)</b>

Source : Auteur

## **1.4- Corrélation entre théories appliquées et les variables de la cogestion administrative**

### **a- Rapport entre les théories d'attribution du pouvoir décisionnel et d'autonomie et la variable autonomie des personnels.**

La décentralisation des pouvoirs autorise d'une certaine manière l'autonomie au sein des organisations à l'instar des écoles. Elle met en place des composantes : le transfert de la responsabilité du district à l'école, la participation de tous à la prise des décisions au sein de l'établissement. Les personnels ont donc la possibilité de décider eux-mêmes dans une série de domaines qui peut être l'usage des ressources financières, la gestion du personnel, la construction des programmes d'études. L'autonomie met alors en place des enjeux tels que l'accroissement d'une plus grande efficacité. Ce facteur est un véritable moyen de motivation pour chaque membre de l'administration scolaire. Secundo, l'autonomie assure le développement des écoles. Le travail autonome produit du jeu, provoque des changements de points de vue au sujet de la connaissance. Il centre l'apprentissage sur l'apprenant et sa relation à la connaissance. Il aide l'apprenant à construire lui-même son savoir et l'approprier, à élaborer une méthode de travail pour une meilleure compréhension de ses modes d'acquisition des connaissances. Il permet également aux enseignants à mieux définir et poursuivre des objectifs clairs avec leurs apprenants. Ils assurent la bonne planification et structuration des cours.

Vu toutes ces explications et celles mentionnées dans le choix des théories d'attribution du pouvoir décisionnel et d'autonomie, il est à noter qu'il y a un lien direct avec la variable autonomie des personnels et ces paradigmes.

### **b- Rapport entre la théorie de l'acteur et le système, et la variable bureaucratie**

Les vertus de la bureaucratie sont devenues des inconvénients à cause du décalage instauré entre ce paradigme et la société actuelle. Elles renvoient aux modes d'orientation de coordination et de contrôle de l'action des établissements, des professionnels dans le système éducatif par la distribution des ressources et contraintes (Maroy, 2008). Dans des organisations où le système éducatif est hautement régi par l'État, la standardisation des règles bat son plein dans toute l'étendue du territoire national. Elle se complexifie parce qu'elle est définie pour la gestion universelle des structures institutionnelles locales. D'après

Reynaud (1988), les règles de gestion et la régulation effective sont construites par les autorités locales. Elles sont construites en situation pour la résolution des problèmes que connaît leur structure. La demande en termes de qualité et de choix a changé. C'est pourquoi les nouvelles formes de gestion permettent de développer l'innovation ; la créativité et la responsabilisation des membres au sein d'une organisation (Osborne et Gaebler, 1993). Elles sont fondées sur des principes managériaux universels, lesquels constituent un moyen de motivation pour les personnels qui se sentent désormais libres de faire valoir leurs personnes et compétences. En outre elles se veulent aussi l'implication des collaborateurs des managers dans le fonctionnement de l'entreprise et dans les prises de décision. Ils consistent à créer une atmosphère favorable permettant de privilégier le contact direct, l'écoute et le partage, de renforcer les liens interpersonnels par le canal d'une véritable collaboration au sein du groupe. Ces modèles servent actuellement de référence cognitive et normative pour les administrateurs dans la définition de la bonne manière de piloter leur système d'enseignement. Ils sont fondés sur l'expertise et les savoirs professionnels des personnels (Barroso, 2000), et comprennent des normes et valeurs informelles en vue de faciliter leur action (Maroy, 2008).

Les problèmes liés à l'amélioration de l'accès à l'éducation et à la qualité proviennent des politiques de gestion parfois hautement centralisées des systèmes éducatifs où la quasi-totalité des décisions sont prises au niveau central tandis que les acteurs directs sur le terrain sont relégués au rôle de simples exécutants. De même, cette gestion ne fait pas le lien entre les ressources injectées dans le système éducatif et les résultats scolaires obtenus ». Ce fragment laisse croire que la centralisation des systèmes éducatifs freine le développement de l'acte éducatif dans les milieux scolaires. D'où l'intervention de la théorie « l'acteur et le système » qui répond à la satisfaction des besoins locaux en ce sens qu'elle favorise le processus d'autonomisation des établissements scolaires en accordant plus de liberté et de capacités de décision aux autorités locales pour qu'ils améliorent la performance des services publics. Ainsi les principaux leaders sont libres de procéder par des innovations, trouver des solutions adéquates en fonction des besoins et des spécificités de leur milieu scolaire.

Vu donc tous ces détails, cette théorie est en harmonie avec la deuxième variable portant sur la bureaucratie.

### **c- Rapport entre les théories de management participatif et Z avec la variable leadership participatif**

Dans une organisation scolaire, l'instauration des conditions démocratiques de travail accroissent la satisfaction des enseignants et permettent d'améliorer les résultats des élèves. Lorsque les enseignants participent à la prise de décision qui se fait dans un esprit de collégialité, de collaboration et de consultation, ils se voient aimés et s'adonnent à leur poste de responsabilité. En effet, la participation à la prise de décision est de nature suscite chez un individu une perception plus positive. Elle lui permet de nouer également les rapports d'amitié au profit de soi et d'un groupe auquel il appartient. La réussite des élèves dépend alors de la participation effective du chef d'établissement et ses enseignants à la prise des décisions (Hargreaves, 2000). Car les avis qui sont énumérés permettent au personnel d'améliorer les conditions de travail dans leurs activités professionnelles.

Les établissements efficaces et capables de s'améliorer sont pour l'essentiel des établissements qui prônent le leadership participatif. C'est-à-dire que le chef d'établissement accepte travailler avec ses enseignants. C'est le cas du Danemark, de l'Écosse, de l'Angleterre et de l'Australie où les bons directeurs sont ceux impliquent les enseignants à la direction et œuvrent à leur côté. Ce travail leur permet de respecter l'autonomie des enseignants et les protègent des exigences extérieures. Il leur donne d'anticiper le changement et de préparer le personnel de manière aux diverses échéances de l'école (Harris et Muijs (2002). Vu donc toutes les explications de ce variable et celles des théories Z de William Ouchi et du management participatif de Rensis Likert, nous remarquons qu'il y a un directe entre lesdites théories et le facteur « aspect leadership démocratique ».





### **d- Rapport entre la théorie socioconstructiviste avec la variable degré d'accompagnement envers les personnels enseignants et élèves**

Les chefs d'établissements sont responsables du développement de l'organisation d'une structure scolaire de manière à ce qu'elle remplisse efficacement sa mission de formation dans la vie des élèves (Capitanescu Benetti et Médioni (2015). Il appert donc qu'ils évaluent incessamment les pratiques pédagogiques qui conduisent aux meilleurs apprentissages pour leurs élèves. Leur présence est essentielle au bon fonctionnement de l'école. Car elle influe sur la qualité et l'efficacité de l'enseignement et l'apprentissage qu'ils imposent aux enseignants de donner aux apprenants. Pour cette raison ils créent des changements dans les

habitudes et les pratiques des enseignements jusqu'à ce que ces changements conduisent au travail collectif, à la participation et à l'engagement des enseignants dans leur poste de responsabilité. Ils favorisent aussi le consensus et la cohésion autour de la vision de leurs écoles (Hallinger, 1992 ; Lafond, 2008 ; Langlois, 2002). Ils assurent le maintien de la sécurité des élèves et des personnels. Ils veillent à la vie normale, civique et à la discipline au sein de l'école. Ils sont appelés à aider, accompagner et collaborer à l'œuvre éducative des apprenants. Ils veillent à ce que l'enseignement dispensé tente à développer chez l'apprenant les valeurs intellectuelles, éthiques et spirituelles comme la compétence, la conscience nationale, le sens de solidarité et de dignité, de justice et de vérité, le respect de la personne humaine et ses biens et de ceux de la communauté. Toutes ces explications nous donnent de voir le lien direct qui existe entre la théorie socioconstructiviste de Vigotsky et cette variable.



**Tableau 2 :** Tableau sur la corrélation entre les théories appliquées et les variables de la cogestion administrative

<p style="text-align: center;"><b>THEORIES APPLIQUÉES</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>VARIABLES DE LA COGESTION ADMINISTRATIVE</b></p>
<p><i>Théorie d'attribution du pouvoir décisionnel</i> (McGinn et Welsh)</p> <p><i>Théorie de l'autonomie des établissements</i> (Murphy et de Beck)</p>	<p style="text-align: center;">  Aspect autonomie des personnels         </p>
<p><i>Théorie de l'acteur et le système</i> (Crozier et de Friedberg)</p>	<p style="text-align: center;">  Aspect bureaucratie         </p>
<p><i>Théorie du management participatif</i> (Rensis Likert)</p> <p><i>Théorie Z</i> (William Ouchi)</p>	<p style="text-align: center;">  Aspect leadership participatif         </p>
<p><i>Théorie de socioconstructivisme de Vigotski</i> (Tanyi 2017)</p>	<p style="text-align: center;">  Aspect degré d'accompagnement envers les enseignants et les élèves         </p>

Source : Auteur

## **1.5- Justification de l'étude**

Elle relève de notre contribution scientifique. Car il s'agit pour nous de justifier et de préciser clairement notre apport scientifique dans cette thèse. Rappelons que le thème de cette étude est intitulé : « *Cogestion administrative et performance des lycées au Cameroun* ».

Plusieurs raisons ont conduit à ce choix. Ce travail scientifique tend à optimiser les résultats des apprenants dans l'enseignement secondaire public au Cameroun. C'est pourquoi il a été pensé de rapprocher la cogestion administrative aux performances des lycées en vue d'en déceler les causes. Compte tenu de la mission de l'école qui est d'assurer la formation des élèves, il est pensé qu'il y ait un service d'enseignants au sein de l'administration scolaire qui doit travailler en adéquation avec le chef d'établissement sur les problèmes didactiques et d'encadrement des élèves et des enseignants. En outre les administrateurs des établissements du secondaire public doivent eux-mêmes jouir d'une marge de décision satisfaisante dans une certaine mesure. Cette faculté permet qu'ils soient autonomes dans les tâches qu'ils exercent. Cette autonomie leur donne ainsi de créer un climat propice ou un environnement ambiant de manière à réunir les meilleures conditions synergiques au travail, et d'assurer une éducation efficace, efficiente et de qualité à leurs apprenants. C'est dans cette lancée que les résultats des apprenants seront probants lors des prochaines années académiques.

## **1.6- Le problème**

L'État camerounais est lui-seul concepteur, opérateur et contrôleur des activités déconcentrées. Malheureusement, cette situation crée des problèmes au niveau local, particulièrement au sein des administrations scolaires des écoles du secondaire public. La difficulté dans ces bureaucraties résulte du non insertion du service des enseignants au niveau de l'administration, laquelle empêche que le travail de cogestion soit effectif entre ces personnels et leurs responsables. Étant donné que les enseignants sont plus rapprochés des élèves que tout personnel du lycée, ils ont besoin de travailler en étroite collaboration avec leurs chefs parce qu'ils connaissent mieux les besoins de leurs apprenants ainsi que les leurs. Certes dans le décret n°2001/041 portant organisation des établissements scolaires publics et attributions des responsables de l'administration scolaire, le MINESEC a établi un conseil d'établissement pour débattre sur la vie scolaire en général. Mais cependant, la majeure partie des problèmes didactiques et matériels ne pèserait d'un poids lourd que si les enseignants sont en grand nombre pour émettre leurs avis et propositions vis-à-vis de ces maux. Ainsi pour

combler ce vide, il est pensé dans ce travail de recherche qu'un service des enseignants soit créé au sein de l'administration scolaire afin de faciliter le travail entre le chef d'établissement et les enseignants, spécifiquement dans le travail du suivi et d'encadrement des élèves, et même sur la mise en place des choix tactiques et stratégiques pour encourager les enseignants à optimiser les résultats de leurs apprenants. Ce travail se fait dans certains établissements privés au sein desquels le chef d'établissement jouit d'une certaine autonomie qui lui permet d'outrepasser dans une certaine mesure les normes standardisées du gouvernement. Celle-ci lui donne la latitude de courir le risque d'adopter des initiatives qu'il trouve nécessaires pour atteindre sa vision (Alberti, 2001 ; Human et Provan, 2000 ; Périgord et Fournier, 1993). D'après Plante et Moisset (2004), le travail d'ensemble produit un résultat satisfaisant au profit des apprenants. Il permet de mettre l'accent sur la planification de la qualité des ressources afférentes et nécessaires en vue de l'obtention d'un bon rendement scolaire (Kelada, 1990) et la maîtrise de l'ensemble des techniques pour l'élimination des obstacles sur le terrain (Baillargeon, 2001).

Le gouvernement abonde d'encadrements juridiques et réglementaires, des instructions ministérielles et de la régulation professionnelle axés sur les responsabilités administratives des personnels. Certes ces multiples dispositions servent de guide aux membres de l'administration scolaire dans leurs fonctions. Mais, elles font aussi montre de quelques insuffisances parce qu'elles font de ces autorités, particulièrement les chefs d'établissement, des marionnettes politiques. Elles les rendent moins inventifs et balisent leur travail de management. Elles présentent des obstacles notamment sur la reddition de comptes, le renforcement des capacités, lesquelles peuvent amener ces acteurs à jouer pleinement et efficacement leurs rôles. En outre elles limitent l'adéquation entre le transfert de compétences et transfert de ressources disponibles, l'adhésion de certains acteurs au changement et le degré d'autonomie des acteurs.

La centralisation est excessive. Le degré d'autonomie n'est pas suffisant pour les chefs d'établissement et leurs enseignants. Le MINESEC définit la ligne de conduite des établissements qu'il soumet à toute l'étendue du territoire national. Cet aspect démontre l'infirmité qui se trouve dans le fonctionnement des écoles au secondaire public. Il traduit également la raison pour laquelle le travail de la cogestion des situations d'apprentissage n'est pas effectif. Or, l'autonomie dont pouvait jouir le responsable pouvait le conduire à la création d'un tel service qu'il encourage avec des subventions financières venant de l'État afin que celui-ci travaille efficacement avec lui. C'est ce qui rend l'implication des acteurs locaux frêle au niveau de l'analyse des besoins et des prises de décision parce qu'ils manquent

d'autonomie. Les chefs d'établissement ne disposent pas d'une marge de décision assez convaincante qui peut les inciter à mieux manager les institutions dont ils ont la charge. Ils ne se contentent qu'à être des leaders que des managers pour la simple raison qu'ils ne savent pas comment s'organiser pour mettre en place des stratégies et des innovations dans le but de résoudre les situations-problèmes de leurs écoles ? Cette insuffisance conduit par conséquent les personnels enseignants au laxisme dans l'activité qu'ils exercent. La participation de la prise de décision avec leurs responsables, ou encore l'occupation de certains postes internes au sein de leurs établissements sont des moyens d'encouragement qui les attachent à leur activité. Toutes ces raisons démontrent une déficience dans la communication entre ces acteurs. Cette insuffisance est génératrice d'un manque de transparence et d'une inefficacité des procédures de fonctionnement des structures.

Au-delà de tout ce qui précède, plusieurs auteurs ont montré que la prise en considération des enseignants au sein des établissements dont ils rendent ministère aux élèves, leur procurait la joie de se sentir aimer et de donner le meilleur d'eux-mêmes dans l'éducation de leurs apprenants (Aimé et al, 2009 ; Bangs et Macbeath, 2012 ; Boucher, 2017 ; Centre d'analyse stratégique, 2013 ; Christian, 2019a ; Feyfant, 2017 ; Leithwood et al, 2010 ; OCDE, 2011 ; Normand, 2010). Contrairement à ces pensées, les enseignants sont considérés dans leurs milieux éducatifs au Cameroun. Leur mise à l'écart face aux prises de décisions en rapport avec les problèmes de leurs milieux scolaires, traduit également leur manque d'ardeur au travail qu'ils exercent. Les insuffisances professionnelles qu'ils présentent dans leurs activités les privent de quelques pratiques stratégiques qui peuvent aider leurs élèves à mieux appréhender le savoir qu'ils reçoivent d'eux. Tous ces aspects négligés conduisent ces personnels à un manque de dévouement au travail. C'est pourquoi leurs élèves sont abandonnés à leur propre sort parce qu'ils ne sont pas entourés de la chaleur spirituelle desdits personnels qui sont sensés perfectionner leur éducation. D'où la multiplicité des échecs scolaires dans ces univers publics.

Par ailleurs, les écoles du secondaire public présentent des problèmes multiples. Particulièrement le faible niveau scolaire des élèves. Cet indice peut s'observer dans le langage des apprenants qui éprouvent des difficultés à construire clairement des phrases cohérentes. Une telle incidence est à l'origine des pratiques inefficaces de gestion du personnel (Coulidiati, 2006). La faible formation des élèves relève d'un manque de suivi (Ngouo, 1995), et du laxisme des chefs d'établissements (Ayissi, 2013). La relation entre ces responsables et leurs enseignants est piètre (Legault, Green-Demers et Pelletier, 2006 ; Omgba, 2015 ; Potvin et Paradis, 2000). Ces multiples travers sont à l'origine des rendements

scolaires moins convaincants et des échecs répétés dans ces institutions. Les données publiées par l'office du Baccalauréat sont des preuves qui traduisent toutes ces réalités. Car depuis trois décennies aujourd'hui, elles montrent une dégradation des résultats allant sensiblement à 75% d'échec. Il suffit pour s'en convaincre d'observer le tableau récapitulatif du taux d'échec ci-dessous pendant ces cinq dernières années d'études :

**Tableau 3 :** *Tableau sur le récapitulatif du taux d'échec scolaire aux examens officiels de 2016 à 2020 au Cameroun (Office du BAC)*

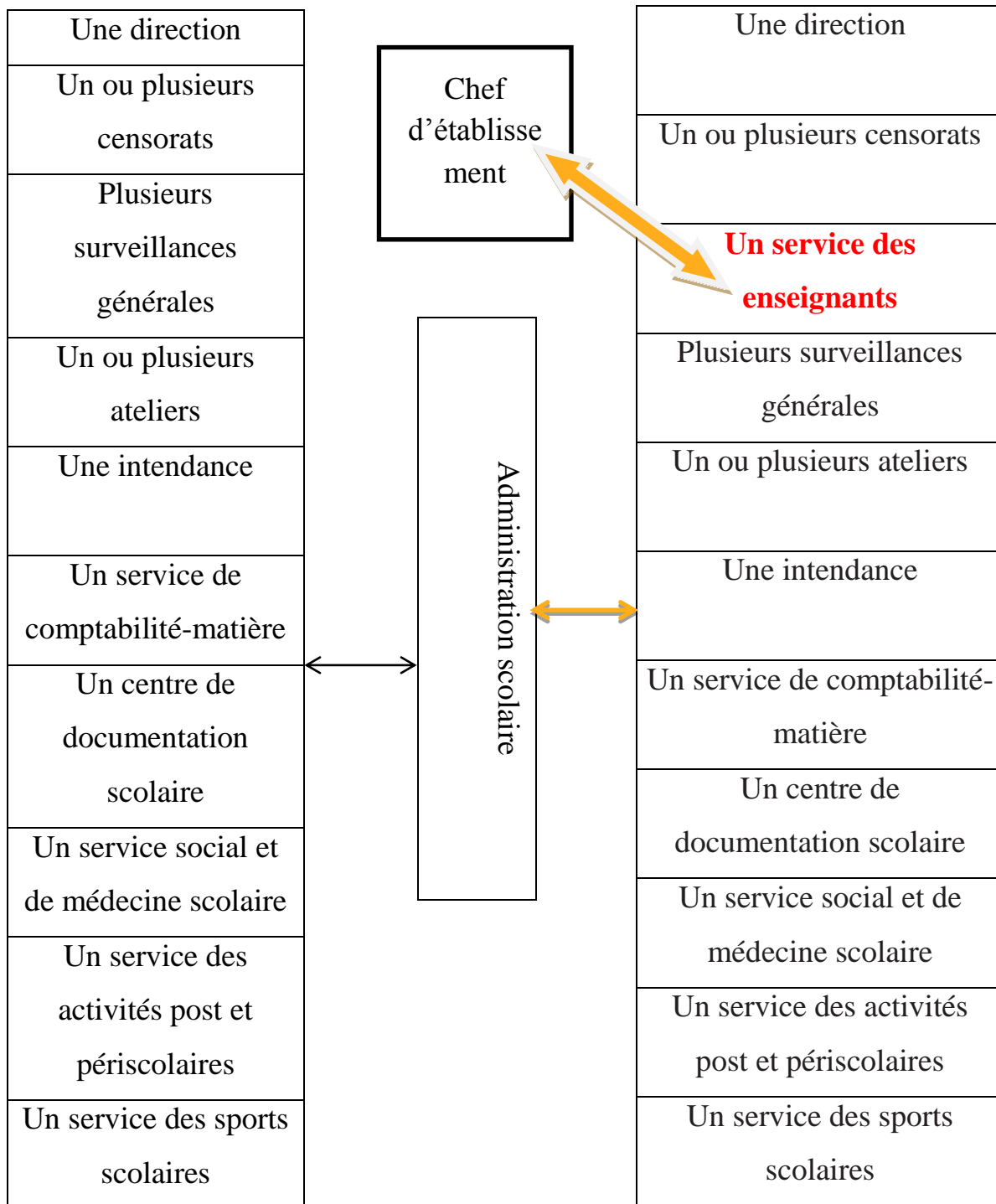
<b>Examens officiels au</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>
<b>Cameroun</b>					
<b>Baccalauréat %</b>	48	53,13	46	39,5	52,78
<b>Probatoire %</b>	66	62,25	45,7	56,18	68,28
<b>Bepc %</b>	61,86	53,84	32,71	26,74	39,14
<b>GCE ordinary level %</b>	37,83	74,71	50	35,96	50
<b>GCE advanced level %</b>	33,59	65	32,6	25,72	35,76

Il est évident que ces résultats proviennent de plusieurs raisons mais dans cette thèse, une pensée a conduit à enquêter sur le lien entre la cogestion administrative et l'échec scolaire. Il est ainsi impérieux de savoir que chaque école est influencée par les réalités de l'environnement auquel elle est attachée. Il serait ainsi préférable que la priorité soit laissée à chaque leader pour trouver les moyens nécessaires pour remédier à ces difficultés susmentionnées. Pour y parvenir, il faudrait que l'État pense à ce qu'un service des enseignants soit inséré dans l'administration scolaire. Pour cela il doit assurer l'autonomie aux chefs d'établissement, afin qu'ensemble avec ce nouvel organe, ils soient à mesure de créer ou d'innover les moyens permettant d'optimiser les résultats de leurs apprenants. En sus, il contribuerait à leur engagement dans la mesure où tous bénéficieront d'acquis

supplémentaires. D'après la lecture des observations susmentionnées, la question de recherche, laquelle aboutit à cette problématisation est la suivante :

- *La cogestion administrative détermine-t-elle la performance des lycées au Cameroun ?*

**Figure 2 :** Figure représentant le modèle proposé de l'Administration scolaire



Ce qui était établi

Ce qui doit maintenant être

**Source :** Auteur

## **1.7- Positionnement et objectifs de recherche**

### **a) Le positionnement**

L'objectif se définit comme le but que le chercheur veut atteindre après l'expérimentation de sa recherche. Il permet de préciser ou de montrer les intentions que le chercheur voudrait voir se réaliser.

Comme il a été décrit dans le problème de recherche, la présente étude s'intéresse à la difficulté qu'il y a dans la cogestion administrative dans les écoles du secondaire public au Cameroun. Les enseignants sont absents dans la gestion des situations d'apprentissage au sein de leurs administrations. Leur absence est une atrophie majeure dans la réussite des élèves. Cette situation serait peut être résolue si les chefs d'établissement jouissaient d'une autonomie dans leur fonction. Malheureusement, les textes juridiques les traitent comme de simples exécutants de fonction. Ils font d'eux des personnels routiniers dans la coordination des processus d'apprentissage de leurs élèves. C'est pourquoi il question d'accorder une pleine marge de décision à ces acteurs afin qu'ils s'organisent pour mieux chercher à optimiser les résultats scolaires dans leurs milieux éducatifs.

Dans cette étude, l'hypothèse de recherche est la suivante :

- *La cogestion administrative détermine la performance des lycées au Cameroun.*

### **b) Les objectifs spécifiques de recherche**

Dans le cadre de cette étude, nous avons formulé quatre (04) objectifs spécifiques. Il s'agit de :

- Analyser que le degré d'autonomie envers les administrateurs scolaires détermine la performance des lycées au Cameroun.
- Apprécier que la gestion des situations d'apprentissage centrée exclusivement sur les encadrements juridiques réglementaires, instructions ministérielles et la régulation professionnelle détermine la performance des lycées au Cameroun.
- Apprécier que la qualité de coopération entre chefs d'établissement et enseignants au sein de l'administration scolaire détermine la performance des lycées au Cameroun.
- Analyser que le degré d'encouragement envers le personnel enseignant détermine la performance des lycées au Cameroun.



**Tableau 4 :** *Tableau sur le récapitulatif des objectifs de ce travail de recherche*

Objectif général	Objectifs spécifiques
<p><b>Analyser que :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>La cogestion administrative détermine la performance des lycées au Cameroun.</i></li> </ul>	<p>1) Analyser que le degré d'autonomie envers les administrateurs scolaires détermine la performance des lycées au Cameroun.</p>
	<p>2) Apprécier que la gestion des situations d'apprentissage centrée exclusivement sur les encadrements juridiques réglementaires, instructions ministérielles et la régulation professionnelle détermine la performance des lycées au Cameroun.</p>
	<p>3) Apprécier que la qualité de coopération entre chefs d'établissement et enseignants au sein de l'administration scolaire détermine la performance des lycées au Cameroun.</p>
	<p>4) Analyser que le degré d'encouragement envers le personnel enseignant détermine la performance des lycées au Cameroun.</p>

**Source :** Auteur

## 1.8- Questions de recherche

Les questions de recherche sont posées pour résoudre de façon explicite le problème que traite le sujet. Dans cette étude, nous les classons en deux catégories à savoir : une question principale et des questions secondaires.

### a) La question principale

En s'appuyant sur les éléments de la problématique présentant le phénomène complexe de la cogestion dans les établissements scolaires du secondaire public au Cameroun, il est souligné que les enseignants ne sont pas inclus dans la gestion des processus d'apprentissage pour codiriger avec leurs responsables. Ces derniers en retour ne jouissent pas d'une autonomie qui leur permettrait de courir le risque de travailler efficacement en étroite collaboration avec leurs partenaires enseignants. L'État fait plus confiance aux normes afin de déterminer les actions des acteurs sur le terrain. Cette manière d'opérer est certes appréciée mais elle présente cependant des insuffisances parce qu'elle fait des personnels de simples exécutants des tâches. C'est pourquoi dans ces écoles se vivent des problèmes tels que le manque d'autonomie, la prise de décision commune de la part des personnels et l'absence de partenariat au sein des administrations scolaires.

Il est vrai que l'universalisation des programmes scolaires préconçus par Gouvernement dans l'ensemble du territoire national est la ligne de conduite à tenir dans les institutions scolaires du secondaire. Mais cependant, le management de ces programmes pêche dans la mesure où chaque établissement est impacté par les réalités socio-environnementales qui exercent une influence sur lui. Ainsi les personnels ont besoin de jouir d'une certaine autonomie pour bien codiriger les processus d'apprentissage. Ce qui concourt à rendre le résultat probant. À travers ce constat, la question permettant de résoudre le problème de cette étude est la suivante :

- *La cogestion administrative détermine-t-elle la performance des lycées au Cameroun ?*

Cette question sera traitée sous quatre aspects à savoir : aspect autonomie des personnels, celui de la bureaucratie, celui axé sur leadership participatif, enfin celui axé sur le degré d'encouragement envers les personnels enseignants et élèves.

**b) Les questions spécifiques de recherche :**

Dans le cadre de cette étude, nous avons formulé quatre (04) questions spécifiques :

- Le degré d'autonomie envers les administrateurs scolaires détermine-t-elle la performance des lycées au Cameroun ?
- La gestion des situations d'apprentissage centrée exclusivement sur les encadrements juridiques réglementaires, instructions ministérielles et la régulation professionnelle détermine-t-elle la performance des lycées au Cameroun ?
- La qualité de coopération entre chefs d'établissement et enseignants au sein de l'administration scolaire détermine-t-elle la performance des lycées au Cameroun ?
- Le degré d'encouragement envers le personnel enseignant détermine-t-il la performance des lycées au Cameroun ?

**Tableau 5 :** *Tableau sur le récapitulatif des questions de recherche de cette étude*

Question générale	Questions spécifiques
<p>▪ <i>La cogestion administrative détermine-t-elle la performance scolaire des établissements secondaires du secteur public au Cameroun ?</i></p>	<p>1) Le degré d'autonomie envers les administrateurs scolaires détermine-t-elle la performance des lycées au Cameroun ?</p>
	<p>2) La gestion des situations d'apprentissage centrée exclusivement sur les encadrements juridiques réglementaires, instructions ministérielles et la régulation professionnelle détermine-t-elle la performance des lycées au Cameroun ?</p>
	<p>3) La qualité de coopération entre chefs d'établissement et enseignants au sein de l'administration scolaire détermine-t-elle la performance des lycées au Cameroun ?</p>
	<p>4) Le degré d'encouragement envers le personnel enseignant détermine-t-il la performance des lycées au Cameroun ?</p>

**Source :** Auteur

## 1.9- Hypothèses de recherche (justification du choix)

### a) Hypothèse générale

Les dispositions venues du MINESEC ignorent le personnel enseignant de l'enseignant dans l'administration. Or, si l'État songe à créer un service des enseignants dans l'administration, il faciliterait le travail de cogestion des processus d'apprentissage entre les chefs d'établissements et leurs enseignants. Ces derniers sont plus rapprochés des élèves, c'est pourquoi ils sont bien placés pour connaître les besoins nécessaires pour optimiser les résultats de leurs apprenants. L'absence d'autonomie dont ils peuvent jouir constitue une importante barrière à ce travail de cogestion. Mons (2004) l'a démontré en donnant les raisons pour lesquelles l'autonomie facilite l'accès à l'administrateur en vue qu'il soit libre de définir librement sa politique axée sur la planification des tâches, le management, le financement et l'allocation de ressources en vue de l'atteinte des objectifs attendus par la hiérarchie. Dans certains pays de l'OCDE comme la Grande Bretagne, la Suède, l'Espagne, les chefs d'établissement et les enseignants disposent d'une grande capacité de décision ou de gestion dans une série de domaines tels que les ressources financières, la gestion du personnel, la construction des programmes d'études avec leurs personnels (Meuret et al, 2001). Malheureusement au Cameroun, les procédures du MINESEC sont soumises à l'ensemble du territoire national sans tenir compte de ce que chaque établissement a sa clientèle, ses infrastructures et des ressources qui lui sont propres en vue d'améliorer la réussite scolaire. Outre, les structures hiérarchiques verticales, établies au sein de leurs administrations ne favorise pas l'étroite collaboration entre les enseignants et leurs responsables. La participation collective dans les prises de décisions reste illusoire entre ces acteurs. La communication quant à elle n'est pas favorable parce que chacun est confiné sur sa tâche. Telle ne permet pas d'assurer une meilleure coordination des activités au sein du groupe, ni encore de faciliter les coopérations. La cogestion n'est donc pas nécessairement effective dans ces structures éducatives. En s'appuyant sur toutes ces justifications, l'hypothèse générale se construit de manière suivante :

*Hypothèse générale : la cogestion administrative détermine la performance des lycées au Cameroun.*

## ➤ **Hypothèses spécifiques de recherche (justification du choix)**

Les hypothèses spécifiques de recherche sont une émanation de l'hypothèse générale et se veulent plus concrètes et précises. La formulation de ces hypothèses évoque des éléments mesurables et manipulables dans l'observation. Ce travail de recherche comprend quatre (4) hypothèses spécifiques formées à partir des remarques et des observations faites du système éducatif camerounais.

### **a) Hypothèse spécifique (HS1)**

#### **✚ Explications qui conduisent au choix de HS1**

D'après Zarifian (2011) cité par Perrenoud (2002, p.17), « *L'autonomie est une condition incontournable d'un déploiement de la compétence, parce que la compétence n'existe que si l'acteur a ou se donne une marge d'initiative et de décision, qu'il ne se borne pas à suivre des prescriptions* ». Dans cette recherche l'autonomie scolaire est appréhendée comme une nécessité pour optimiser les résultats. D'après Meuret et al (2001), elle permet le développement des différences qui produisent une offre diversifiée dans les écoles. Elle s'accompagne généralement de la création au sein des établissements de nouvelles instances de gouvernance intervenant à titre décisionnaire ou consultatif. Elle bouscule ainsi les modes de contrôle de la gestion aux niveaux pédagogique, financière et en ressources humaines. Elle rompt dans une certaine mesure avec le contrôle a priori reposant sur la législation et les normes. Et elle sollicite en quelque sorte le contrôle a posteriori fondé sur les indicateurs d'efficacité et de qualité.

En outre le degré d'autonomie d'un système éducatif s'apprécie à travers les marges de manœuvre dont disposent les établissements scolaires. Selon Barroso (2000, 2007), l'autonomie des écoles suppose la possibilité qu'ont les dirigeants des établissements scolaires de définir leur projet éducatif et leur règlement interne, à l'existence d'une marge relative de choix au niveau de leur organisation interne (Meuret et al, 2001). Elle est donc dans ce cas liée au développement d'une plus forte capacité d'auto-organisation ou d'autogestion des établissements scolaires, sans quasi modifier les compétences du chef d'établissement ni les principes de gestion de chacun de ces personnels. Aux États-Unis par exemple, l'autonomie permet d'associer les enseignants dans les prises de décisions axées sur la Co-construction du projet éducatif de leur école.

L'autonomie est en plus dotée d'une si grande importance parce qu'elle permet au personnel administratif de mieux construire les situations d'apprentissage afin de conduire

leurs apprenants au succès. Elle offre à cette occasion aux administrateurs, des possibilités parmi lesquelles l'autorisation de la mise en place d'une politique (sans négliger les objectifs attendus par la hiérarchie), laquelle permet à leurs subordonnées d'atteindre les objectifs en fin d'année académique. Cette politique produit à son tour la définition claire des choix tactiques et stratégiques efficaces, l'allocation des ressources en fonction du profil socioéconomique des élèves et des problèmes d'attractivité de l'établissement en question.

L'autonomie semble avoir une valeur positive de manière générale, une qualité à atteindre. Le travail autonome produit du jeu, provoque des changements de points de vue sur ce qu'est la connaissance. Dans une démarche de travail autonome, l'apprentissage est moins centré sur le savoir ou sur l'enseignant mais davantage sur l'apprenant et sa relation à la connaissance. Par conséquent, développer l'autonomie dans une organisation scolaire revient dans un premier temps, à mobiliser les personnels afin de construire le savoir des apprenants. Puis d'élaborer une méthode de travail dans le but de développer chez ces derniers, une meilleure compréhension de leurs modes d'acquisition des connaissances. Dans cette perspective, le chef d'établissement doit pouvoir définir le rôle de ses enseignants en leur donnant la possibilité de devenir autonomes dans leur activité. Cela leur permet de mettre à disposition des ressources pertinentes dont l'élève peut avoir besoin.

Dans une organisation scolaire, le chef d'établissement et les enseignants sont confrontés à des situations authentiques dans lesquelles ils doivent résoudre les problèmes qui comportent un véritable enjeu. Celles-ci dont cet enjeu mobilise et motive ces acteurs, laissent à ces derniers, un espace dans lequel ils s'impliquent collectivement dans des activités et cherchent à leur donner du sens tant individuellement que collectivement. L'autonomie modifie donc la nature de ces activités en leur conférant des formes variées. De ce fait, les enseignants ne sont plus dans une relation de domination dans laquelle ils se contentent la plupart du temps à reproduire ou exécuter les consignes de leur chef, qui quoiqu'on en dise exerce sur eux une autorité plus ou moins volontaire. Le travail de groupe, en complément indispensable du travail individuel, multiplie les échanges interindividuels. Il offre plus d'occasions de s'exprimer. Il permet que tous ces acteurs soient de fait plus centrés sur la tâche à réaliser collectivement. Il est aussi par ailleurs stimulant d'un bon résultat parce qu'il favorise un dynamisme lié au partage d'une motivation reposant sur une appropriation du savoir et un enjeu commun. Enfin, il amène ces acteurs à mettre des mots sur leurs pensées et sur ce qu'ils ressentent.

Un dispositif efficace de travail collectif entre le chef d'établissement et les enseignants doit les amener à collaborer, à négocier, ceci afin de déterminer une ou des solutions

collectives, mais aussi les règles et limites indispensables au bon fonctionnement de la situation et du groupe. Chaque membre joue un rôle qui confirme et construit sa personnalité. L'organisation par le groupe du déroulement des étapes peut développer la responsabilité de chacun autour de tâches définies collectivement. La responsabilité est aussi un facteur de motivation. Enfin le travail de groupe peut mobiliser des valeurs morales telles que la coopération, la solidarité autour d'un objectif et d'une réalisation commune. Le développement de la responsabilisation, la confrontation à des conflits sociocognitifs, et l'encouragement à l'expression sont autant d'éléments favorables à la construction des membres de l'organisation scolaire de leur autonomie. Celle-ci donne aux membres du groupe d'être dépendants les uns des autres. Car, chacun s'accommode. La production se caractérise par une exploration de la nature du travail, une identification des problèmes, la définition des buts et des moyens. Lorsqu'un travail est organisé, les membres du groupe commencent à s'affirmer et à se répartir de manière plus ou moins explicite les rôles et les responsabilités. Ils se recentrent sur les objectifs communs en se concentrant sur leurs tâches, et les échanges deviennent constructifs. La collaboration se transforme en coopération. Puis chacun apporte sa contribution et développe un esprit de recherche et d'expérimentation.

#### **Justification du choix de HSI**

Au Cameroun malheureusement, les problèmes actuels que rencontrent les établissements du secondaire public relèvent d'un manque d'autonomie des dirigeants d'écoles. La difficulté qui peut expliquer cette absence est liée au non réglementation des lois de la décentralisation du pouvoir de gestion vers les écoles. La gestion de ces institutions est contrainte notamment par des pratiques bureaucratiques, des encadrements juridiques et réglementaires, des instructions ministérielles, et des exigences de la gestion axée sur les résultats au sein des administrations scolaires. Ces acteurs vivent de plus en plus leur métier comme des exécutants de ces politiques et directives venant du gouvernement camerounais. Ce qui conduit à penser que l'hypothèse (1) de ce sujet de recherche serait la suivante :

***Hypothèse (1) : le degré d'autonomie envers les administrateurs scolaires détermine la performance des lycées au Cameroun.***



## **b) Hypothèse spécifique (HS2)**

### **✚ Explications qui conduisent au choix de HS2**

La bureaucratie professionnelle quant à elle ne permet pas d'obtenir une vision d'ensemble entre les administrateurs scolaires. Elle tend à les traiter comme des exécutants parce qu'elle est fondée sur des règlements et procédures législatives. Ces normes standardisées rendent le travail des personnels complexe dans la mesure où ceux-ci ne se sentent pas considérés à cause du manque d'une totale implication de leur part au profit de leur organisme. La bureaucratie nuit particulièrement à ces acteurs dans la mesure où elle limite leur autonomie (Goldner et Ritti, 1967). D'après Scott (1998), elle les aliène et les exploite dans leur organisation. Elle les empêche d'être libres ou d'aboutir à quelques innovations. En outre, un autre aspect négatif de la bureaucratie révèle du fait que celle-ci produit le mécontentement, gêne la créativité et démoralise les employés.

### **✚ Justification du choix de HS2**

Au Cameroun cette révélation est d'actualité. La bureaucratie bat son plein dans les organisations scolaires du secondaire public parce que le chef d'établissement et ses enseignants sont davantage éloignés des postes de travail. Cela crée ainsi des difficultés de communication, d'aide, d'échange et d'influence collective entre ces personnels. Les établissements du secondaire public sont des bureaucraties ayant en leur sein des hiérarchies d'autorité, une division très poussée des tâches, une impersonnalité et une compétence technique fondée sur des normes. Ces caractéristiques négligent en quelques sortes les méthodes informelles, lesquelles peuvent aider les enseignants, les chefs d'établissement et les élèves à produire leurs systèmes propres. Or, ces systèmes informels incluent bien évidemment des structures informelles fondées sur des normes informelles mais qui permettent à ces acteurs de communiquer, de prendre des décisions ensemble en vue de la construction du projet éducatif de leur établissement. Fort de tous ces constats, il est pensé que l'hypothèse (2) soit formulée de manière suivante :

***Hypothèse (2) : la gestion des situations d'apprentissage centrée exclusivement sur les encadrements juridiques réglementaires, instructions ministérielles et la régulation professionnelle détermine la performance des lycées au Cameroun.***

### c) Hypothèse spécifique (HS3)

#### ✚ Explications qui conduisent au choix de HS3

Par ailleurs, la qualité de coopération entre les chefs d'établissement et enseignants vise à satisfaire dans un groupe donné, de nouveaux besoins fondamentaux des individus tels les besoins de sécurité, d'établissement de liens sociaux, d'estime et d'accomplissement de soi. Il rend l'entreprise plus humaine, plus sociale et accorde aux salariés une plus grande autonomie ainsi qu'un droit à la parole. Elle se traduit par une plus grande mobilisation, la motivation, la cohésion et l'esprit d'équipe. La mise en place d'un style de ce paradigme modifie les relations et les rapports au quotidien des différents acteurs, précisément le chef d'établissement et les enseignants dans le contexte éducatif, dans la mesure où chacun trouve une place dans le mode coopératif, les choix stratégiques ou les évolutions nécessaires prennent en compte les réalités et non seulement les rapports « moulinés » par le management. Ces choix sont alors plus réalistes parce qu'ils accroissent leurs performances et leur rend efficace. Cela rend l'entreprise scolaire apte à s'adapter rapidement, à améliorer sa réactivité, à maîtriser le pilotage de ses actions et à mettre en œuvre rapidement ses décisions.

Doucet et Sweeney (2010, p.150), ont parlé la qualité de coopération au même titre que le leadership partagé. Ils ont stipulé qu'il « *représente un processus collectif où le leadership est distribué entre les membres d'un groupe qui exercent une influence latérale entre eux et qui possèdent les habiletés et la motivation nécessaire pour influencer et motiver leurs collègues afin de les amener à contribuer à l'atteinte des objectifs du groupe ou de l'organisation* ». Ensley et al. (2006), quant à eux, le considèrent comme étant « *un processus d'équipe où le leadership est assuré par l'équipe dans son ensemble, et non pas uniquement par un seul individu désigné* » (Ensley et al., 2006, p. 220). Pearce et Sims (2002) soulignent l'importance de la notion de distribution du leadership et de celle du collectif où chaque individu est convié à participer activement et de façon collective aux responsabilités du leadership partagé (Pearce, 1997). Katz et Kahn (1978) ont parlé des facteurs du leadership participatif de l'orientation, la motivation et du soutien du groupe lorsque les membres sont disposés de l'exercer. D'après Carson et al. (2007), il émerge au fil du temps à travers les négociations entre les membres, leurs interactions et l'influence qu'ils exercent mutuellement. En effet, dans les organisations scolaires où sont développées des relations interpersonnelles entre les membres et où règne une bonne compréhension des comportements, aptitudes et compétences de chacun favorisant ainsi le développement du leadership participatif, les élèves sont suivis et cela les propulse à la réussite scolaire. Pearce et Manz (2005, p. 136)

soutiennent cette idée pour insinuer que plus le travail nécessite l'intégration de tâches interdépendantes, plus les employés seront incités à s'unir, s'entraider et rassembler leurs compétences et efforts en vue de réaliser les tâches avec succès. Ainsi, peuvent-ils penser :

*« Lorsque les employés sont encouragés à se diriger et à s'influencer mutuellement dans la prise de décision, dans la résolution des problèmes et dans l'identification des opportunités futures, une large diffusion de l'innovation et de la créativité sera encouragée ».*Pearce et Manz (2005, p. 136)

L'école est considérée comme un système ouvert ayant une vision sociale. Elle est processuelle et se construit dans l'interaction des individus. Elle exige à cette occasion à mobiliser au travers de la culture d'entreprise et de responsabiliser tous les collaborateurs autour des objectifs de l'organisation. Une interaction de leur part favorise la collaboration et le partage des ressources individuelles en concentrant leurs efforts dans les tâches pour lesquelles ils sont responsables de façon collective (Aquerrou, 2014). Le leadership participatif trouve ainsi son sens dans ce sillage. Dans une administration scolaire, ce leadership facilite la communication interpersonnelle, laquelle permet au chef d'établissement et à ses subordonnés de nouer les liens de bonne qualité. D'après William Ouchi, les entreprises trouvent leur fondement dans l'organisation sociale et les rapports humains. Les individus se sentent émus parce qu'inclus dans le groupe, ils sont considérés et peuvent agir efficacement en faveur de leur structure. C'est ce qui renforce leur sentiment d'appartenance dans la vie professionnelle des personnels et leur donne accès à un climat favorable au travail.

En plus, le leadership participatif favorise le travail collectif des personnels dans les prises de décisions en vue de la mise en œuvre des objectifs communs définis par l'organisation (Hermel, 1988). D'après Likert (1961), il encourage les membres du groupe à faire des suggestions ou encore participer aux discussions axées sur la construction des situations d'apprentissage. Cet exercice crée une harmonie au sein du groupe. Il correspond évidemment pour les acteurs à conjuguer leurs efforts en termes d'idées, de compétences et d'expertise. Il leur permet également de bénéficier de façon mutuelle d'acquis supplémentaires. Outre, le style participatif suscite la contribution de tous ces membres l'innovation permanente, au progrès des performances de leur école et même à l'attractivité de cette organisation. Dans les établissements scolaires en France par exemple, l'innovation provient de l'expérimentation des personnels dans leurs tâches (Feyfant, 2012). Elle vise en grande partie des ajustements visant à améliorer la réussite des élèves. Le leadership consiste

donc à valoriser les relations humaines en mettant au centre de la gestion tous les individus d'une organisation en vue de son bon fonctionnement. Kalhed et Lyes (2015, p.29) ne s'écartent pas de cette approche lorsqu'ils affirment :

*« Le style participatif satisfait les nouveaux besoins fondamentaux des salariés, c'est-à-dire les besoins de sécurité, d'établissement de liens sociaux, d'estime et d'accomplissement de soi. Il rend l'entreprise plus humaine, plus sociale et accorde aux salariés une plus grande autonomie ainsi qu'un droit à la parole. Elle se traduit par une plus grande mobilisation, la motivation, la cohésion et l'esprit d'équipe. La mise en place d'un style de commandement participatif modifie les relations et les rapports au quotidien entre les différents acteurs (patron, managers, salariés) dans la mesure où chacun trouve une place dans un mode coopératif, les choix stratégiques ou les évolutions nécessaires prennent en compte les réalités et non seulement les rapports « moulinés » par le management. Ces choix sont alors plus réalistes. Cette performance accrue, cette plus grande efficacité rend l'entreprise apte à s'adapter rapidement, à améliorer sa réactivité par rapport au marché, à maîtriser le pilotage des actions, à mettre en œuvre rapidement ses décisions. L'ensemble de l'entreprise est responsabilisé par la gestion des compétences et des potentiels humains, la délégation, la nécessité de transmettre. Elle devient alors entreprise apprenante pour l'intérêt de tous » Kalhed et Lyes (2015, p.29)*

### **Justification du choix de HS3**

Au Cameroun malheureusement, les écoles publiques au niveau du secondaire se caractérisent par le manque de dialogue entre les acteurs de la vie éducative. Le leadership est autocratiquement centralisé et les décisions sont prises de manière unilatérale. Les chefs d'établissement ne sollicitent guère la participation de leurs collaborateurs notamment les enseignants dans les prises de décisions pour définir les objectifs calqués sur la construction des situations d'apprentissage. La communication est essentiellement verticale par voie hiérarchique. Ce modèle mécaniste freine l'innovation et ne permet pas de répondre aux besoins spécifiques de ces établissements. Fort de tous ces constats, l'hypothèse (3) qui en résulte s'intitule comme suit :

*Hypothèse (3) : la qualité de coopération entre chefs d'établissement et enseignants au sein de l'administration scolaire détermine la performance des lycées au Cameroun.*

#### **d) Hypothèse spécifique (HS4)**

##### **✚ Explications qui conduisent au choix de HS4**

Les chefs d'établissement doivent prendre conscience de leur nécessaire responsabilité à savoir : satisfaire leurs élèves, enseignants et personnels. Selon Barroso (2000), ils sont appelés à être des managers dans la mesure où ils se soucient de l'administration des ressources, de la formation et des compétences techniques et spécifiques de leurs enseignants, et dont l'objectif est d'assurer l'efficacité et l'efficacités de l'éducation donnée aux élèves. En outre, ils sont garants de la sécurité de la vie civique et de la discipline au sein de leurs écoles. Ils sont aussi appelés à veiller sur le climat social de leurs établissements et les comportements de toutes ces personnes dont ils ont la charge. Il leur revient dans ce contexte de contrôler les différentes tâches effectuées par les personnels en vue de satisfaire leurs apprenants. Barroso (2012, p.29) s'inscrit dans cette logique en faisant du chef d'établissement un modèle à suivre de par son exemplarité, son esprit de veille et de critique au travail. Affirme-t-il ainsi :

*« Le chef d'établissement doit aider, accompagner et collaborer à l'œuvre éducative qui vise la formation harmonieuse de l'homme citoyen responsable, utile à lui-même et à la société, capable de promouvoir le développement du pays et la culture nationale. Il doit veiller à ce que l'enseignement dispensé tente à développer chez l'apprenant les valeurs intellectuelles, éthiques et spirituelles comme la compétence, la conscience nationale, le sens de solidarité et de dignité, de justice et de vérité, le respect de la personne humaine et ses biens et de ceux de la communauté ».*

*Barroso (2012, p.29)*

Cette explication de Barroso par rapport à la responsabilité du chef d'établissement dans son école démontre que sa fonction de gestionnaire dans l'administration est un élément clé pour améliorer la réussite scolaire. D'après Félix (2015), les administrateurs scolaires doivent avoir une attention particulière dans leurs établissements. C'est pourquoi il appert qu'ils prennent en considération tous les facteurs essentiels à savoir : la gestion de l'emploi du

temps, de l'espace, du matériel, de la gestion du programme d'études et de formation, des situations d'apprentissage, des apprenants, des enseignants, de l'introduction des innovations éducatives, du respect des textes et des éléments extérieurs au système scolaire. Le chef d'établissement a donc besoin de collaborer et de réfléchir ensemble avec les enseignants pour que leur organisation s'améliore constamment et devienne une organisation saine et agile. Cette façon de travailler crée la synergie par le dialogue sur l'expérience et les connaissances, l'ouverture, la connaissance de soi, la collaboration avec toutes les autres composantes de l'organisation et la vision partagée. Ainsi, tous ces acteurs vont se sentir valorisés. Tous seront plus efficaces et s'adapteront mieux aux nouveaux défis.

#### **Justification du choix de HS4**

Au Cameroun cependant, le problème de responsabilisation des enseignants est très régulier dans les établissements du secondaire public. Une grande partie de ces agents manque d'assiduité dans leur métier à cause la faillibilité des chefs d'établissement dans la gestion des personnels. Ceux-ci sont laxistes dans le contrôle de travail et de présence des enseignants dans leurs écoles. En outre, ils ne réunissent pas les moyens de motivation propices pour inciter les détenteurs de savoir au travail. Par exemple les nouveaux sortants des écoles de formation ainsi que certains vacataires nouvellement recrutés font par moment preuve d'un manque de compétence dans l'exercice de leur noble métier. Cette difficulté laisse dans une certaine mesure les chefs administratifs indifférents parce qu'ils ne mettent pas en place des équipes internes de formation en vue d'effectuer un travail de suivi permettant d'évaluer les compétences et d'améliorer les performances professionnelles de ces enseignants en difficulté. Fort de toutes ces observations, l'hypothèse (4) se résume ainsi que suit :

***Hypothèse (4) : le degré d'encouragement envers les personnels enseignants et élèves détermine la performance des lycées au Cameroun.***

Le tableau ci-dessous permet d'avoir une vue d'ensemble des hypothèses spécifiques énoncées avec leurs items dans le but d'obtenir les variables qui seront utilisées pour leur vérification.

**Tableau 6 :** *Tableau sur le récapitulatif des hypothèses de cette recherche*

Hypothèses	Libellé	Items prévus
<b>H (1)</b>	<i>Le degré d'autonomie envers les administrateurs scolaires détermine la performance des lycées au Cameroun.</i>	Q1, Q2 Q3
<b>H (2)</b>	<i>la gestion des situations d'apprentissage centrée exclusivement sur les encadrements juridiques réglementaires, instructions ministérielles et la régulation professionnelle détermine la performance des lycées au Cameroun.</i>	Q4
<b>H (3)</b>	<i>La qualité de coopération entre chefs d'établissement et enseignants au sein de l'administration scolaire détermine la performance des lycées au Cameroun.</i>	Q5, Q6
<b>H (4)</b>	<i>Le degré d'encouragement envers les personnels enseignants et élèves détermine la performance des lycées au Cameroun.</i>	Q7, Q8, Q9

**Source :** Auteur

## **1.10- Délimitation de l'étude**

### **➤ Délimitation conceptuelle**

Cette étude s'inscrit dans le cadre des recherches en sciences de l'éducation, précisément dans le champ du management de l'éducation. Elle met en exergue deux variables lesquelles ont été mises en relation dans ce travail. Il s'agit de : la cogestion administrative et performance des lycées au Cameroun. En effet sachant que la performance est un sujet préoccupant dans cette zone d'Afrique Subsaharienne, nous avons de la qualité de cogestion administrative pour remédier au problème de la baisse des performances dans les lycées. Nous avons aussi sollicité quelques interventions dans d'autres champs disciplinaires à l'instar de la psychologie afin de mieux étayer la mise en relation de ces deux variables.

### **➤ Délimitation spatio-temporelle**

Cette recherche s'est réalisée au Cameroun, notamment dans un seul (01) département de la région du Centre : les départements de Mfoundi et de la Mefou-Afamba. Ces milieux ont servi d'épicentre pour la collecte des données empiriques. Cette étude a officiellement débuté au cours de l'année académique 2017/2018, date qui a défini notre admission en thèse de doctorat à l'Université de Yaoundé I à la faculté des sciences de l'éducation. Nous comptons l'achever en 2020, date à laquelle nous espérons aussi défendre notre sujet.

## **1.11- Intérêts de l'étude**

### **➤ Intérêt scientifique**

La pertinence de cette recherche se veut à plusieurs égards. Sur le plan scientifique, elle apporte une meilleure compréhension théorique dans la valorisation de la nature humaine et l'amélioration des relations humaines au sein des établissements scolaires au Cameroun. Car en cette période du 21<sup>ème</sup> siècle, la cogestion devient une pierre angulaire qui vient consolider toute quelconque organisation. Les hommes ont aujourd'hui besoin de communiquer et de fédérer leurs idées en vue d'en tirer les meilleures pour mieux gérer leurs structures. C'est pourquoi cette recherche repose sur la « *cogestion administrative et performance des lycées au Cameroun* », afin d'en montrer les causes et de proposer que la hiérarchie insère le corps des enseignants dans l'administration d'une part, et qu'il concrétise une marge de décision aux autorités locales d'autre part. Ce pouvoir leur permettra de jouir désormais d'une certaine liberté, laquelle les propulsera à la prise des meilleures décisions en vue d'une bonne coordination des situations d'apprentissage.



### ➤ **Intérêt social**

Au niveau social, la pertinence de cette recherche porte sur des compétences à savoir ; l'amélioration du rendement scolaire des élèves dans leurs univers scolaires sous un premier angle. Dans ce paramètre, il est souhaité que les établissements publics prennent en charge l'éducation des jeunes apprenants. Le laxisme et la négligence battent leur plein dans les globes scolaires actuels, précisément dans le public. Car les moyens ne sont pas offerts aux personnels pour qu'ils se responsabilisent dans leurs tâches respectives. D'où la considération de l'être humain dans son milieu professionnel constitue une seconde raison fondamentale. Dans chaque organisation en effet, toute œuvre humaine nécessite des motivations et des encouragements afin d'inciter les acteurs à produire davantage des résultats favorables et satisfaisants. Ces différents procédés doivent être externes (c'est-à-dire provenir de l'État à l'égard des chefs d'établissement), et internes (c'est-à-dire que les chefs d'établissement doivent avoir à cœur d'encourager leurs enseignants).

### ➤ **Intérêt psychologique**

Au niveau psychologique, les chefs d'établissement doivent apprendre à développer les compétences dans le domaine de l'écoute, l'évaluation des demandes qui leur sont faites, dans l'accompagnement et le soutien apportés aux élèves et même aux enseignants. Ils doivent apporter de l'aide à l'instar des conseils afin que ces derniers soient capables de se construire de nouvelles bases de savoir au profit des enfants en tenant compte de leur dimension subjective. Les enseignants quant à eux doivent participer aux actions de prévention des difficultés scolaires, à la conception et au suivi des mesures d'aides individuelles ou collectives et à l'intégration des élèves en situation d'handicap.

**Tableau 7 : Tableau sur le récapitulatif des objectifs, questions et hypothèses de recherches**

	<b>Principal(e)</b>	<b>Spécifiques</b>			
<b>Objectifs de l'étude</b>	Analyser que <i>la cogestion administrative détermine la performance des lycées au Cameroun.</i>	Analyser que le degré d'autonomie envers les administrateurs scolaires détermine la performance des lycées au Cameroun.	Apprécier que la gestion des situations d'apprentissage centrée exclusivement sur les encadrements juridiques réglementaires, instructions ministérielles et la régulation professionnelle détermine la performance des lycées au Cameroun.	Apprécier que la qualité de coopération entre chefs d'établissement et enseignants au sein de l'administration scolaire détermine la performance des lycées au Cameroun.	Analyser que Le degré d'encouragement envers les personnels enseignants et élèves détermine la performance des lycées au Cameroun.
<b>Questions de l'étude</b>	<i>La cogestion administrative détermine-t-elle la performance des lycées au Cameroun ?</i>	Le degré d'autonomie envers les administrateurs scolaires détermine-t-il la performance des lycées au Cameroun ?	La gestion des situations d'apprentissage centrée exclusivement sur les encadrements juridiques réglementaires, instructions ministérielles et la régulation professionnelle détermine-t-elle la performance des lycées au Cameroun ?	La qualité de coopération entre chefs d'établissement et enseignants au sein de l'administration scolaire détermine-t-elle la performance des lycées au Cameroun ?	Le degré d'encouragement envers les personnels enseignants et élèves détermine-t-il la performance des lycées au Cameroun ?

<p style="text-align: center;"><b>Hypothèses de recherche</b></p>	<p><i>la cogestion administrative détermine la performance des lycées au Cameroun.</i></p>	<p>Le degré d'autonomie envers les administrateurs scolaires détermine la performance des lycées au Cameroun.</p>	<p>la gestion des situations d'apprentissage centrée exclusivement sur les encadrements juridiques réglementaires, instructions ministérielles et la régulation professionnelle détermine la performance lycées au Cameroun.</p>	<p>La qualité de coopération entre chefs d'établissement et enseignants au sein de l'administration scolaire détermine la performance lycées au Cameroun.</p>	<p>Le degré d'encouragement envers les personnels enseignants et élèves détermine la performance lycées au Cameroun.</p>
---	--	---	--	---	--

**Source** : Auteur

**Conclusion du chapitre I** : En guise de résumé de ce premier chapitre, le contexte entoure la problématique sur la cogestion administrative au Cameroun. Il a été constaté que les enseignants sont absents dans l'exercice de cogestion des processus d'apprentissage parce qu'ils ne sont pas massivement représentés dans leur administration. D'après les normes établies du MINESEC, le service des enseignants est complètement ignoré. Or cet organe devrait être pris en considération dans la mesure où les enseignants sont plus rapprochés des élèves et connaissent leurs besoins mieux que quiconque. Ce travail de cogestion prendrait encore racine si les chefs d'établissement jouissaient d'une autonomie particulière. Malheureusement lesdits personnels ne sont pas habiles à adopter des stratégies raisonnables pour conduire leurs enfants à la réussite. L'abondance des textes judiciaires nuit à leur génie et les empêche de s'émouvoir. C'est ce qui justifie dans une certaine mesure leur manque d'hardiesse dans leurs métiers. Ce chapitre a ainsi permis de justifier la pertinence de cette recherche, puis de circonscrire ses objectifs, les questions et les hypothèses de recherche. Le chapitre II qui suit consiste à définir le cadre théorique de cette recherche.

## Chapitre 2

# REVUE DE LA LITTÉRATURE ET INSERTION THÉORIQUE DE L'ÉTUDE

Mongeau (2008, p64) affirme que le cadre théorique d'une recherche est un « (...) ensemble organisé d'idées et de concepts ayant pour but de décrire et d'expliquer un phénomène particulier ». Il s'agit en d'autres termes d'après Bouchard (2011, p93), d'inventorier les « théories et modèles qui inspirent la recherche, les recherches semblables déjà effectuées et les concepts pivots qui servent de matrice à la recherche ». En allant dans cet ordre d'idées, ce chapitre vise à recenser les écrits des auteurs qui nous ont précédés dans la recherche en s'intéressant à notre problématique. Il met en scène leurs travaux sur l'incidence de la cogestion administrative. Il comporte donc quatre parties. La première présente le cadre conceptuel des termes suivants : « Incidence », « cogestion administrative », « administration scolaire », « échec scolaire ». La deuxième partie définit les variables de la cogestion administrative et échec scolaire. Quant à la troisième, elle fait recours au cadre empirique de l'étude. La quatrième partie finalement, met sur pied l'insertion théorique. Dans cette dernière rubrique, il s'agit de convoquer les théories, lesquelles traduisent la relation existante entre la variable indépendante (VI) et la variable dépendante (VD).

### **2.1- Définitions portant sur les concepts de la thématique**

Cette étape fait état des différentes définitions qu'épousent les concepts de ce sujet de recherche : 1) cogestion administrative, 2) administration scolaire, 3) performance

#### **➤ Concept de Cogestion administrative**

En administration scolaire, la « *cogestion administrative* » implique la participation du chef d'établissement avec son équipe dans la gestion administrative, pédagogique et financière d'un établissement scolaire (Demailly, 1990, 1992). Elle est calquée sur « *l'autonomie des acteurs, le travail de partenariat, la prise des décisions communes* » dans la planification des programmes et les procédures scolaires pour l'accroissement des

performances des élèves. D'après le paradigme démocratique de gestion, les différents acteurs doivent se mettre en lien dans la prise de décision et la Co-construction des situations d'apprentissage au sein de leur établissement scolaire (Lachmann, 2001).

Selon Ginn et Welsh (1999), l'organisation en elle-même désigne un groupement de personnes travaillant collectivement pour un but bien fondé. Ainsi pensent-ils que l'idée de cogestion administrative suppose la promotion de la participation collective dans la prise de décisions par les administrateurs des établissements scolaires. L'OCDE (2001) renchérit cette définition en parlant de la capacité des acteurs à participer à la prise de décision dans une organisation scolaire. La CONFENEN (2006) quant à elle parle du vivre ensemble, co-construire et de la vision partagée des personnels autour des situations d'apprentissage. Selon Lalancette (2014), les acteurs se mettent en lien dans un projet collectif, au sein d'un établissement scolaire où ils décident sur un certain nombre d'initiatives en vue de l'atteinte des objectifs qu'ils se sont fixés.

Crozet et Desmaris (2005) en définissant les nouveaux modes de gouvernance dans le *New public management*, inscrivent la cogestion dans la logique participative. Selon eux, cette dernière attire l'attention de tous les membres d'une entreprise dans la prise ensemble des décisions qui scient à la réalisation de nombreux défis que relève leur organisation. Julien Cauvin cité par Diot-Labuset (2015, p.5) s'inscrit dans cette logique en affirmant :

*« Parce que les citoyens sont le reflet de ce qui nous fonde en tant que société, la participation ouvre à une meilleure prise de conscience des enjeux de long terme. De plus, l'apport d'une vision citoyenne contribue à l'émergence de solutions adaptées, innovantes et partagées ».* Diot-Labuset (2015, p.5)

Par cette citation, il faut comprendre que la participation de tous les acteurs d'une entreprise permet d'améliorer la qualité des décisions grâce à l'apport du savoir, des valeurs et de l'expertise de ces individus.

Diot-Labuset (2015) parle de la cogestion administrative par l'explication des termes scientifiques tels que l'« *information* », la « *consultation* », la « *Co-construction* » et la « *codécision* ». S'agissant du premier à savoir l'information, tous les acteurs doivent être au courant de toutes les informations qui concernent l'éducation tant au niveau macro (l'État) comme au niveau micro (le milieu éducatif). L'acquisition de ces nouvelles engendre la consultation, laquelle invite le chef d'établissement à laisser que ses subordonnés donnent leurs avis afin de nourrir le processus (c'est-à-dire élargir le débat). Quant à la phase de la participation en outre, les acteurs sont invités à faire émerger en intelligence collective

l'élaboration de leur plan d'action face à la difficulté rencontrée. Enfin, ils travailleront dans une relation d'équivalence au pouvoir. Ils décideront ensemble suivant les processus de la codécision comme gestion consentante. Corsini (2014) s'aligne dans cet ordre de pensée en faisant de l'école un espace privilégié du vivre ensemble des personnels, un environnement qui respecte la liberté de pensée et de conscience de tout individu en vue de la favorisation de l'ouverture d'esprit, l'esprit critique, laquelle récompense l'effort et le mérite en offrant aux élèves le soutien qu'ils nécessitent.

Pour Bäckman et Trafford (2008), parler de la cogestion administrative renvoie à ce que la direction scolaire soit en mesure de créer un consensus et un climat de confiance entre les personnels, reconnaisse leurs intérêts en vue de la bonne prise de décision collective. Cette manière de procéder permet à l'administration de générer les atouts, lesquels permettent aux élèves d'acquérir les compétences supplémentaires dans leurs apprentissages. Leyder (2010), exhorte pour cette raison que les membres de l'administration scolaire constituent les équipes de suivi avec une organisation raisonnée de la pluridisciplinarité et une nécessité cohérence en vue de leur participation au respect et des règles de vie en commun. À cet effet pense-t-il que les personnels sont appelés à poser des actions collectives pour mieux inscrire leur champ éducatif dans un processus de pilotage. La CONFEMEN (2006) cité par Corsini (2014, p.12) présente la cogestion axée sur l'école sous l'angle de la communication entre les acteurs. Ainsi affirme-t-elle :

*« La communication en éducation constitue un ensemble de processus qui, par le dialogue, la consultation et la concertation permanents, permettent de concilier les intérêts et les visions en vue d'aboutir à une volonté communes des acteurs de réaliser des objectifs conjointement définis. La communication en éducation vise à instaurer entre acteurs une culture de consultation et de concertation systématiques fondées sur une compréhension mutuelle des rôles et des missions ainsi que des démarches de chaque acteur ». CONFEMEN (2006) cité par Corsini (2014, p.12)*

En sollicitant la compréhension de cette citation, il est donné de comprendre que la communisation dans un groupe crée l'harmonie entre les personnels. Elle est produite par la consultation et la concertation qui sont les techniques que le chef d'établissement utilise pour faire confiance à ses subordonnés. Par conséquent, ce sentiment partagé de sa part motive les acteurs à s'investir davantage dans la réalisation des missions de l'école car chacun étant non seulement fier de ce qu'il fait se sent considéré, valorisé et apprécié.

En s'enquérant de toutes ces explications susmentionnées, la cogestion administrative dans un environnement scolaire sollicite la création d'un travail de synergie, lequel favorise un partenariat entre les différents membres, et une bonne prise de décision commune.

Pour résumer, Sen et Nielsen (1996) ont donné une classification de la cogestion en cinq (5) catégories :

- Directive. Elle est caractérisée par un minimum d'échanges entre le Gouvernement et les pêcheurs, le gouvernement informant les pêcheurs des décisions qu'il envisage de prendre. Un système est mis en place pour faciliter le dialogue entre le Gouvernement et les utilisateurs.
- Consultative. Le Gouvernement, tout en aménageant de larges espaces de concertation avec les pêcheurs, prend en fait toutes les décisions.
- Coopérative. La gestion des pêcheries est basée sur la coopération entre les pêcheurs et le gouvernement, les pêcheurs étant traités en partenaire égal.
- Conseillère. Les pêcheurs jouent le rôle de preneur de décisions alors que le gouvernement fonctionne en avaliseur des décisions des pêcheurs.
- Informatrice. Les pêcheurs disposent de la délégation de pouvoir avec la responsabilité d'informer le Gouvernement des décisions de gestion qu'ils prennent.

### ➤ **Concept de l'Administration scolaire**

D'après le dictionnaire lexicque de gestion et de management (2016, p.21), l'Administration rend compte de la gestion et de l'organisation d'une entreprise. Fayol (1916) définit l'administration par cinq éléments, lesquels donnent la teneur de ce que pourrait être la fonction administrative, à savoir : la prévoyance ; l'organisation ; le commandement ; la coordination ; le contrôle.

Le terme « *Administrer* », renvoie donc à prévoir, organiser, commander, coordonner et contrôler (Fuku, 2015).

- Prévoir ; c'est-à-dire scruter l'avenir et dresser le programme d'action ;
- Organiser ; c'est-à-dire constituer le double organisme, matériel et social, de l'entreprise
- Commander ; c'est-à-dire piloter, diriger, faire fonctionner le personnel ;
- Coordonner ; c'est-à-dire relier, unir, harmoniser tous les actes et tous les efforts ;
- Contrôler ; c'est-à-dire veiller à ce que tout se passe conformément aux règles établies et aux ordres donnés.



En outre, le concept de « *l'administration* » est le fait de poser les actes juridiques et faire l'exécution des lois. Dans le contexte de la scolarisation, l'administration contracte des engagements, et conclut des contrats de réalisation des travaux au sein d'une structure scolaire. Elle est donc fondée sur le respect des procédures juridiques, des processus, des mécanismes, des normes qu'il faut connaître, appliquer et faire respecter en rapport avec la mobilisation et l'utilisation des ressources dans un cadre organisationnel (Kidinda, 2011, cité par Fuku, 2015, p.14).

D'après Barroso (2012), ce terme repose sur une logique étatique de type bureaucratique et administratif. Dans ce contexte, l'école est perçue comme un service d'État dont la gouvernance est définie par les normes, lesquelles permettent le renforcement, l'intervention directe de l'administration centrale (fonctionnaires et inspecteurs) ou son intervention indirecte relayée par le chef d'établissement chargé de veiller au respect de toutes ces normes. L'administration scolaire repose alors sur les politiques et directives venues de l'État, notamment les encadrements juridiques et réglementaires, les instructions ministérielles et des conventions collectives, ainsi que les exigences de la gestion axée sur les résultats (Lalancette, 2014). Certains auteurs la qualifient de l'administration classique des systèmes éducatifs, laquelle renvoie à la notion de fonction de travail ou gestion des affaires publiques en vue du suivi des directives d'un État ou bien d'un gouvernement dans un organigramme organisationnel. Selon Ginn et Welsh (1999), la constitution, la législation, les décrets et la réglementation sont des formes de décisions mais structurelles (Légales) dans la mesure où elles encadrent et forgent les décisions et les comportements des membres de l'organisation.

Par ailleurs, certains auteurs ont eu à rapprocher le terme « *administration* » de la notion de « *gouvernance* » dans leurs travaux de recherche. C'est le cas par exemple de Kokouvi (2012, p.9) qui en parlant de l'administration dans le sens de la gouvernance, la définit comme étant :

*« L'ensemble des dispositifs institutionnel et comportemental régissant le fonctionnement d'une organisation et compatible avec le monde scolaire »* Kokouvi (2012, p.9).

Cet auteur laisse sous-entendre que comme toute autre forme d'administration, l'administration scolaire tire son origine des procédures judiciaires, lesquelles guident les personnels dans l'exécution de leurs tâches au sein d'une organisation. Le PNUD (2002) allant dans le même ordre d'idées renchérit cette pensée en mentionnant que ces normes

permettent de guider la gestion des affaires de l'organisation dans le sens de la justice, d'honnêteté, d'efficacité et de visibilité.

Dans le contexte de la démocratie, les personnels locaux bénéficient de la redistribution interne du pouvoir de gestion et de décision (Meuret, 2007 ; OCDE, 2001,2008 ; UNESCO, 2008). Demailly (1992) quant à lui fait mention du projet d'école et de la gestion participative pour parler de l'administration scolaire. En outre selon Hirsch (2003), l'aspect le plus important dans cette gouvernance porte sur l'implication de tous les personnels d'une institution dans la planification, la budgétisation, la mise en œuvre et le suivi des activités et programmes scolaires. Affirme-t-il ainsi l'administration scolaire est :

*« La contribution des points de vue et d'intérêts des multiples partenaires d'un établissement à la gouvernance de ses actions et de ses objectifs »Hirsch (2003, p.177).*

Olonboh et al (2005) complètent ce point de vue en mentionnant que l'administration scolaire renvoie à la prise des décisions communes sur les objectifs relatifs à l'obligation de rendre compte, l'échange d'informations, les relations de pouvoir dans la gestion de l'école. Elle concerne aussi la production, l'allocation et l'utilisation des ressources qui sont affectées du niveau central aux écoles. Lachmann (2001, p.35) complète l'explication précédente lorsqu'il parle de la bonne gouvernance dans les institutions scolaires. Dans son ouvrage *Vers des établissements scolaires autonomes*, il déclare :

*« La bonne gouvernance est celle qui, prenant appui sur l'évaluation, encourage l'innovation, accroît la performance des écoles, en leur assurant les marges d'autonomie dont ils ont besoin. La gouvernance scolaire suppose que les différents acteurs nombreux et motivés, se mettent en lien dans un projet collectif, au sein d'un établissement scolaire donné car la fécondité de l'école repose sur la capacité d'initiative des acteurs, sur leur compétence et la latitude qu'ils ont de définir leurs objectifs » Lachmann (2001, p.35)*

Cette définition sur la gouvernance ou l'administration pour cet auteur fait de l'être-humain la pierre angulaire de l'organisation. À cela il est nécessaire de lui accorder une marge d'autonomie afin qu'il se sente considéré et qu'il soit capable de travailler efficacement pour atteindre les objectifs fixés par son entreprise. Outre, Lalancette (2014), implique la gouvernance scolaire dans un système de gestion décentralisé au niveau des écoles. Car, cette gestion repose sur l'autonomisation, la professionnalisation et la responsabilité du personnel administratif. Elle oriente ensuite la mission de l'établissement autour de l'éthique, de la

participation de la communauté, de l'équité et de la transparence, de l'innovation et même du développement durable. Enfin, elle permet aux acteurs de répondre aux besoins des élèves par leur engagement au travail.

Par ailleurs Totté et Mbaye (2017) pensent que l'école doit impliquer les élèves dans cette gouvernance. Dans ce cadre l'administration prend une nouvelle valeur en ce sens qu'elle suppose la participation du personnel administratif et des élèves dans la gestion des processus d'apprentissage. C'est cette participation qui crée aussi le vivre ensemble au sein des apprenants dans la mesure où elle leur ouvre l'esprit pour comprendre les réalités que présente leur quotidien, puis d'être capable de trouver des solutions adéquates à ces problèmes.

### ➤ **Concept de performance**

La notion de performance a été employée pour la première fois par Viviane Isambert-Jamati dans les années 50 pour traduire que tous les élèves ne sortaient pas du système scolaire avec les mêmes acquis intellectuels (Andenas et Lapin, 2013). Dans certaines sociétés démocratiques, elle s'apparente comme une augmentation ou une baisse de qualification, laquelle fait de l'apprenant un non citoyen après sa sortie du système scolaire (ibid, 2013).

Dans le dictionnaire Larousse (2010) par exemple, la performance scolaire traduit la manière dont s'est un élève au cours d'une année. Autrement dit, un élève qui n'a pas la possibilité de s'offrir les moyens d'aller en classe supérieure est en baisse de performance. Pour avoir plus de lucidité sur le manque de passage de la classe inférieure au niveau supérieur, plusieurs recherches ont conduit à des raisons multiples pour essayer d'expliquer pourquoi les performances scolaires d'une catégorie d'élèves étaient en baisse. À cet effet, nombreux sont les auteurs qui ont étudié ce phénomène (Peruisset-Fache, 1999).

Selon Lovely et Nanchen (1998), ces auteurs ont montré le rapport entre la difficulté de rétention que manifeste un élève vis-à-vis des explications des professeurs. Cette catégorie d'élève souffre d'un manque de temps pour assimiler l'ensemble des connaissances que l'enseignant lui procure (Andenas et Lapin, 2013). Selon Gayet (1997), la baisse de performance émane donc de la difficulté qui affecte l'élève non seulement au niveau scolaire mais aussi au niveau mental. Elle le plonge donc dans l'incapacité à répondre à certaines exigences scolaires (Andenas et Lapin, 2013). Avanzini cité par Gaillard (2010, p57) pense que l'échec scolaire relève d'un ensemble de symptômes tels que les mauvaises notes, le redoublement (Graham, 1996), l'ajournement aux examens et l'affectation à des secteurs

défavorisés exposent les élèves à des effets socialement préjudiciables. Omadeke (2008) s'inscrit dans cette logique pour traduire que la baisse des performances scolaires est un processus par lequel l'enfant cesse de répondre aux exigences scolaires d'apprentissage et de comportement pour être puni par le système, soit en échouant aux examens, soit en redoublant l'année scolaire. Pour Legendre (1993), la baisse des performances peut être occasionnée par la situation d'un élève qui n'a pas atteint les objectifs des programmes d'études fixés par le système scolaire dans lequel il évolue. Pour Nomaye et Gali (2000, p.9), cette situation se résume en échec lorsque les élèves n'achèvent pas leur scolarité dans les délais prescrits soit parce qu'ils abandonnent définitivement l'école, soit parce qu'ils redoublent plusieurs classes.

En effet la responsabilité est tournée vers les écoles dans une certaine mesure. Car, la lutte contre ce fléau nécessite que les chefs d'établissements et leurs subordonnés s'imprègnent pleinement dans le travail de construction des situations d'apprentissage efficaces (Perrenoud, 1992). En effet, il y a une catégorie d'élèves qui éprouvent la volonté dans les apprentissages mais cependant manifestent des incapacités à entrer dans les apprentissages scolaires. C'est pourquoi d'après Gimeno (1984), l'identification des caractéristiques d'un élève est la base d'étude qui impose aux agents sociaux de son milieu, un certain traitement adéquat pour adapter ses efforts et augmenter ses connaissances. Lorsque ce travail est superficiellement réalisé, il y aura bel et bien échec scolaire. Gayet (1997) l'a démontré en mettant l'accent sur la nature des relations qu'entretiennent les élèves et les personnels qui assurent leur éducation. Le rôle de l'école n'est pas de fournir seulement l'éducation à l'élève mais aussi de l'assister dans les difficultés, lesquelles l'empêchent de mieux répondre aux exigences scolaires. Lorsque l'entourage est défavorable à l'apprenant, celui-ci régresse en classe et éprouve un manque de désir d'apprendre. Pense-t-il ainsi que le déséquilibre se trouvant dans les relations sociales ou pédagogiques entre les apprenants et ceux qui les encadrent, exerce une influence négative dans leurs apprentissages. Or le processus d'apprentissage est enraciné dans la sociabilité humaine avec tous les éléments sociaux et l'affectivité qui la caractérisent. Vygotsky (1978) a montré que lorsqu'un enfant est assisté par un adulte dans un apprentissage, il acquiert des capacités qui ne se manifestent pas encore mais se développent en lui de façon discrète.

En outre, Goux et Maurin (2005) ont mis l'accent sur le fait de nettoyer l'entourage de l'enfant. Car, son milieu et les personnes qu'il fréquente peuvent avoir une influence sur son rapport à l'école. Dans une organisation scolaire, l'échec de l'élève peut provenir du laxisme des enseignants dans les classes (Christian, 2019), pour des raisons liées à l'absence du leadership participatif avec leur chef d'établissement. Or, lorsque les enseignants sont

considérés dans leur environnement par le responsable d'établissement, cela entraîne leur implication profonde dans l'activité qu'ils exercent.

D'après Coenen (1989, p.7) la baisse de la performance scolaire empêche l'élève d'atteindre son objectif. En allant dans le même ordre d'idée, certains auteurs à l'instar de Fuku (2015) ont démontré que la baisse des performances des élèves avait un rapport au manque d'autonomie des personnels, lequel ne favorise pas un travail de synergie au sein de l'administration scolaire. Cela entraîne d'énormes conséquences telles que :

- le manque d'engagement des personnels, Planification pauvre, Confusion de planification des études avec des études,
- la non mise en œuvre de solides stratégies,
- l'absence d'objectifs significatifs,
- les tendances à sous - estimer l'importance de prémices de la planification (Fuku, 2015, p.11).

Pelletier et al (2015) ont exhorté pour cette raison les directions scolaires à travailler de manière à canaliser et orienter les efforts des personnels en vue de l'adoption des stratégies efficaces, lesquelles permettraient de rompre avec les échecs scolaires. Une telle pensée suppose que le non engagement des dirigeants scolaires est dans une certaine mesure la cause des échecs répétés dans les milieux scolaires. Mulford (2003) peut ainsi penser que les personnels ont une énorme responsabilité dans l'éducation de leurs apprenants. Fullan (2002) ajoute à propos que « *l'efficacité des responsables est le clé d'une réforme de l'éducation ambitieuse et durable* ». Pour en finir avec les échecs dans les établissements scolaires l'OCDE (2001b) soutient qu'il faut impérativement donner un sens aux carrières des administrateurs afin qu'ils se sentent impliqués dans les processus de gestion de leurs écoles. Cette politique leur permettrait de contribuer plus efficacement à l'éducation de leurs apprenants.

## **2.2- Opérationnalisation des variables de cette étude**

Nombre des chercheurs s'appuyant sur des expériences et des contraintes sociétales ont constaté que chaque organisation présentait ses propres réalités (OCDE, 2001b ; CONFENEN, 2008 ; Kokouvi, 2012 ; Lalancette, 2014). À cet effet il fallait trouver des moyens pour lui adapter une forme de gestion qui scie à tous ces existants. De multiples solutions ayant été trouvées, ainsi que des conventions ratifiées par l'État camerounais, cette étude met à nu l'incidence de la cogestion administrative (variable indépendante) comme

vectrice de l'échec scolaire (variable dépendante) dans les institutions scolaires nationales au secondaire public de ladite nation comme. Il en ressort toutefois les raisons auxquelles nous déclinons les indicateurs.

#### **a) Variable indépendante (VI) : Incidence de la cogestion administrative**

Le principal travail de recherche présente « *l'incidence de la cogestion administrative* » comme variable indépendante de ce sujet. Celle-ci s'éclate en quatre sous-variables encore appelées indicateurs. Elles constituent les facteurs qui expliquent cette incidence. Il s'agit de :

- *le degré d'autonomie* envers les administrateurs scolaires
- *la gestion des situations d'apprentissage centrée exclusivement sur des textes juridiques réglementaires, instructions ministérielles et régulation professionnelle*
- *le style de leadership* au sein de l'administration scolaire
- *le degré d'encouragement* envers les enseignants.

#### ➤ **Concept « degré d'autonomie envers les administrateurs scolaires »**

##### • **Les enjeux de l'autonomie dans les établissements scolaires**

La notion d'autonomie est un enjeu dont jouissent les autorités administratives scolaires dans le but de rénover leur projet éducatif. La réformation de ce projet est faite à base des réalités propres d'un milieu éducatif. En occident précisément dans les pays de l'OCDE, l'autonomie exerce une influence positive sur les résultats scolaires. C'est ce qui traduit le sens de son efficacité dans les écoles. Selon Boulineau (2012), elle constitue un véritable moyen de définition des objectifs opérationnels propres ainsi que les voies permettant d'y parvenir. Aussi, les méthodes informelles sont prises en considération en vue d'une bonne harmonisation des travaux entre les acteurs.

Depuis plus d'une décennie, la direction des établissements scolaires est devenue fortement primordiale dans le monde. Elle prime sur l'action gouvernementale, laquelle nécessite une autonomie particulièrement accordée aux administrateurs scolaires, voire les enseignants (Pont et al, 2008). Cette marge de liberté permet de passer du modèle « gestionnaire » à un modèle axé sur les résultats. En d'autres termes un modèle de direction au service des apprentissages des apprenants (Endrizzi et Thibert, 2012 ; Pair, 2007 ; Hassani et Meuret, 2010). L'autonomie permet que les écoles développent des différences qui les rendent attractives. Elle s'origine de la démocratie, source de motivation des personnels dans

l'exécution de leurs fonctions (Meuret et al, 2001). Laquelle leur donne également le droit de s'impliquer dans la prise de décision (Murphy et Beck, 1995). Dans les pays du Nord de l'Europe par exemple, la liberté des acteurs locaux est largement soutenue. Ainsi dans les pays comme la Belgique et les Pays-Bas, les établissements scolaires sont dotés d'une forte autonomie (Eurydicie, 2007).

L'autonomie exige conséquemment un transfert de pouvoir de décision aux autorités locales ou écoles. Dans leurs travaux sur l'autonomie des établissements scolaires, Pont et al (2008) ont montré que la décentralisation est caractérisée par un transfert des pouvoirs de décision de l'État central à un établissement scolaire. Cette délégation de pouvoirs fait intervenir tous les membres de l'administration dans la gestion de leur école. Ceux-ci participent effectivement de façon formelle comme informelle aux travaux qui leurs sont assignés. Ils prennent collectivement part à la prise de décision, ainsi qu'à la construction des situations d'apprentissage. Celles-ci sont fondées sur des principes d'équité tels que : l'amélioration des résultats des élèves, la réduction des écarts de résultats entre les différentes populations d'élèves, l'assurance d'une meilleure intégration de certaines populations d'élèves à besoins particuliers, et la réduction des taux de décrochage, en particulier dans l'enseignement obligatoire (Endrizzi et Thibert, 2012).

En outre dans une organisation, l'autonomie octroyée aux personnels les rend créatifs. La créativité étant elle-même démocratique donne aux acteurs de valoriser leurs talents ou leurs personnes dans le but de faire de leur école une structure attractive. Dans le contexte scolaire, le processus créatif est une disposition plus large des acteurs à adopter un type de comportement dans un cadre social dans le but de satisfaire leurs élèves (Rey et Feyfant, 2012). Il s'agit entre autre de l'aptitude à résoudre les problèmes et capacités d'analyse, l'aptitude de communiquer ou de travailler en équipes, l'aptitude de développer les compétences personnelles (Ibid, 2011). Ces divers moyens offrent au groupe la possibilité de venir en aide aux apprenants afin de leur permettre de développer eux-mêmes leurs capacités propres (Sahlberg, 2011). Ils permettent aussi aux membres de l'administration scolaire d'assurer l'efficacité et l'efficacé de leur école. D'après Hopkins, 2001, cité par Bergé et al. (2004), ces deux principes s'expliquent par l'organisation de l'école, le changement sur la réforme de l'établissement en question, l'amélioration des résultats des élèves, la capacité de l'école à gérer les changements et l'amélioration de la performance de l'apprenant.

Selon la France stratégique (2017), l'autonomie des établissements sous-entend un levier et non une fin en soi. Elle offre plusieurs options possibles, selon que l'on privilégie une capacité renforcée d'autonomie des communautés éducatives, une autonomie contractualisée qui autorise une modulation importante des moyens ou une autonomie soutenue par la diversification de l'offre scolaire et le choix des familles. Cette autonomie a besoin d'être en phase avec des stratégies plus efficaces d'allocation des ressources en fonction du profil socioéconomique des élèves et des problèmes d'attractivité des établissements sur certains territoires.

L'autonomie des établissements de manière générale recouvre plusieurs domaines tels que : l'autonomie de gestion des ressources financières (distribution des moyens affectés, collecte de fonds), l'autonomie de gestion des ressources humaines (recrutement des enseignants, octroi de suppléments salariaux), l'autonomie pédagogique (modes d'évaluation des élèves, choix du matériel didactique dont les manuels, définition du programme scolaire et élaboration de la grille des cours, mise en œuvre d'expérimentations). Toutes ces autonomies sont déterminantes de la performance scolaire. Elle est en outre une affaire d'articulation des responsabilités entre les acteurs. Elle s'accompagne d'une culture de l'évaluation servant à améliorer les pratiques des enseignants et l'allocation des ressources permet de répondre aux besoins spécifiques de certains établissements. Elle permet que les écoles développent des différences qui produisent une offre plus diversifiée. Elle privilégie aussi la démocratie. Par exemple, Dans les pays nordiques, on voit l'autonomie de l'école comme un moyen d'associer les personnels locaux aux décisions qui structurent leur environnement scolaire. D'après les travaux effectués par l'OCDE (1981), il ressort qu'en Suède ainsi qu'en Norvège, une réforme de 1994 prévoyait que les élèves et leurs enseignants décident ensemble du programme de l'année. Aux Etats-Unis également, l'association des enseignants aux décisions accompagne souvent la dévolution de plus nombreuses responsabilités aux établissements. Ailleurs, l'idée de démocratie évoque plutôt l'implication des parents dans la vie de l'école. Tous sont au contact des élèves avec les personnels pour mieux concevoir un enseignement adapté à leurs besoins. Étant plus autonomes, plus libres, ils sont plus motivés. En même temps ils sont aussi incités à rechercher l'efficacité.

- **Autonomie non convaincante et baisse de performance scolaire**

Dans le cadre de notre recherche, les problèmes actuels que rencontrent les établissements camerounais sont tels qu'ils disposent de faibles capacités de décision. En



outre le choix du matériel pédagogique est d'une faible qualité. Et les personnels sont peu responsabilisés vis-à-vis de la réussite des élèves qu'ils accueillent. L'une des caractéristiques institutionnelles des établissements scolaires publics à savoir, l'autonomie piètre envers les responsables d'école ferait d'eux des unités de production inefficaces et inefficaces à l'origine de la contre-performance des élèves. Les écoles publiques camerounaises au niveau du secondaire font ancrage d'un modèle antérieur. L'adopte des modes de gestion anciennes reste encore d'actualité. Il est question en effet du style mécaniste, lequel exige des chefs d'établissement une conformation aux méthodes décidées par leurs normes juridiques (FQDE, 1996). Ces dispositions déterminent leurs actions ainsi que leurs fonctions et les pratiques de gestion dans leur administration (Barroso, 2012). Actuellement, les nouvelles formes de gouvernances exigent une marge d'autonomie de leur part. Car de nombreuses études ont démontré que ce facteur négligé pourrait traduire leur incompétence dans une certaine mesure, ainsi que conduire leurs élèves à l'échec (Sala, 2015). Angeline Aubert-Lotarski a expliqué que les procédures judiciaires influencent les modes d'intervention du chef d'établissement dans sa structure. Félix (2015) dans ses travaux sur l'administration scolaire a montré que les directeurs d'école sont dans la majorité des cas, des personnes nommées sans formation initiale, ni continue en matière de gestion d'une institution scolaire. L'absence de cette formation et la mise en application scrupuleuse des textes influent négativement sur sa personnalité. C'est pourquoi les écoles d'aujourd'hui constituent des lieux de travail où les divers membres sont en droit de jouir d'une satisfaction au travail (Totté et Mbaye, 2017). L'autonomie reste donc l'un des moyens efficaces, lequel permet au chef d'établissement de développer les capacités de gestion dans le but de satisfaire ses enseignants, ses élèves et ses personnels.

Les acteurs de ces institutions font en plus preuve d'un manque d'engagement dans les responsabilités qu'ils exercent. La prise de conscience dans l'application de leurs tâches n'est pas accrue à cause d'un manque de motivation, lequel est à l'origine du non amélioration des performances des services rendus aux élèves. Cet aspect constitue un véritable enjeu, lequel crée une désharmonie au sein du groupe. Le chef d'établissement et ses enseignants manquent de cordialité pour soutenir les élèves dans les apprentissages. En outre, le système de responsabilité qui est proposé par le MINESEC dans l'étendue du territoire national n'est pas orienté vers l'optimisation des résultats mais plutôt vers l'application rigoureuse des procédures judiciaires. Or, les administrateurs scolaires ont besoin des marges de liberté dans le but d'améliorer les performances des services publics (Boucher, 2017). Certaines

recherches ont tenté de montrer qu'il existait une corrélation entre l'autonomie des établissements et les performances des élèves (OCDE, 2011). Sheerens et Maslouski (2008) ont illustré les éléments qui se dégagent de cette relation. Il s'agit de l'amélioration de la qualité d'éducation, de l'amélioration de l'efficacité des systèmes éducatifs dans les établissements scolaires. Hélène Salün quant à elle a affirmé qu'une équipe dirigeante qui jouit d'une marge d'autonomie permet d'accroître la réactivité de l'entreprise et sa performance. L'autonomie est donc une condition incontournable d'un déploiement de compétence d'un acteur ou d'un groupe qui jouit d'une marge d'initiative de décision pour répondre à tous les besoins de son organisation (Zarifian, 2011 cité par Perrenoud, 2002).

Par ailleurs le système d'éducation camerounais doit accorder aux établissements du public une plus grande marge de manœuvre pour qu'ils fassent état des meilleurs résultats. la capacité de renforcement de l'autonomie de ces communautés éducatives ne repose pas sur le développement d'une plus forte capacité d'auto-organisation locale (coopération entre enseignants et avec le chef d'établissement, mise en place d'un projet commun et direction collégiale centrée sur le pédagogique), sans quasi modifier les compétences de chefs d'établissement ni les principes de gestion des personnels. Elle ne vise donc pas à mobiliser pleinement les marges de manœuvre dont doivent disposer les chefs d'établissement et les équipes éducatives, ce qui suppose que les chefs d'établissement ne jouent pas leur rôle de régulateur et d'animateur. C'est la raison pour laquelle ils sont dans l'incapacité de créer certains changements dans les habitudes et les pratiques des enseignements jusqu'à ce que ces changements conduisent au travail collectif, à la participation et à l'engagement des enseignants.

**Tableau 8 : Tableau sur la variante indépendante (1)**

Vi1	Indicateurs	Indices	Outils de collecte des données	
Degré d'autonomie envers les administrateurs scolaires	-Liberté de gestion d'une organisation scolaire	- opération des choix de développement des programmes scolaires	Entretien	
		- opération des choix de méthodes d'enseignement et du matériel didactique		
		- participation collective des acteurs ( <i>chef d'établissement et service des enseignants</i> ) à la prise des décisions.		
	-Compétence professionnelle	- système de récompense par des encouragements, les aides et soutiens offerts aux enseignants		Questionnaire
		- système d'évaluation objective par la formation continue		
	-Efficacité de l'école	- redéfinition de la politique interne de l'école		
		- rehaussement des résultats.		

**Source :** Auteur

➤ **Concept de gestion des situations d'apprentissage centrée exclusivement sur des textes juridiques réglementaires, instructions ministérielles et régulation professionnelle**

• **Les enjeux du modèle bureaucratique dans les organisations scolaires**

La bureaucratie professionnelle repose sur la régulation institutionnelle. Celle-ci permet d'assurer l'orientation, la coordination et le contrôle des responsabilités attribuées aux acteurs (Le Galès, 1998). Les procédures judiciaires sont construites pour résoudre les problèmes de coordination et d'orientation dans les systèmes d'action organisés par les personnels (Reynaud, 1988). D'après Maroy (2008), elles servent d'instruments de lecture du réel et des guides pour l'action des acteurs dans la définition de la manière de piloter ou gouverner leur système d'enseignement.

Cependant, les vertus de la bureaucratie sont contestées et ce principalement à cause des variations de la société actuelle (Florence, 2009). Les critiques qui leur sont faites mettent aujourd'hui l'accent sur le manque d'innovation et de responsabilisation des personnels (Osborne et Gaebler, 1993). Le modèle bureaucratique ne permet pas aux chefs d'établissement d'être motivés dans leurs univers. Elle assujettit les écoles à un réseau complexe des normes. Dans cette régulation, les problèmes liés à l'amélioration de l'éducation et à la réussite des élèves tirent leur origine, en partie, de ce paradigme (CONFEMEN, 2007). Les décisions sont centralisées et les acteurs directs sur le terrain sont relégués au rôle de simples exécutants sans pouvoir de décision, ni initiative d'innovation. D'après la CONFEMEN (2007, p.13), ce paradigme présente des caractéristiques lesquelles sont à l'origine des résultats non satisfaisants dans les milieux scolaires. Il s'agit de :

- Un manque de vision stratégique lequel traduit la faible implication des personnels dans leurs tâches et ignore une connaissance réelle des problèmes du terrain.
- Une gestion des ressources de faible qualité laquelle traduit une pénurie chronique en personnel ainsi qu'en matériel.
- Un manque de coordination des actions des différents acteurs de l'école ; il relève d'un gaspillage des efforts dû à une déficience d'un travail en synergie entre les personnels dans leurs actions.

- **Modèle bureaucratique et baisse des performances scolaires**

L'école aujourd'hui est confrontée aux nouveaux défis qu'elle doit relever. Parmi ceux-ci, la qualité des résultats reste primordiale en ce sens que la société attend du système national un produit actif capable de contribuer à son développement (Ngouo, 1995). Cet enjeu est d'actualité au niveau des systèmes éducatifs dans le monde entier. Au Cameroun malheureusement, les institutions publiques éprouvent des difficultés pour amener chaque élève à atteindre les objectifs d'apprentissage des programmes à un niveau approprié et réaliste de réussite. Les modes de normalisation se complexifient dans les milieux éducatifs du public. Ceux-ci sont des hiérarchies enchevêtrées dans lesquelles le management bureaucratique et le professionnalisme n'assurent pas totalement la coordination des tâches. L'État met en place un dispositif d'éducation et un contrôle de conformité absolue de tous les agents du système aux règles et procédures à suivre. Cette forme organisationnelle basée sur la standardisation des règles et la conformité est justifiée par la rationalité et la nécessité d'une universalité maximale des règles dans toute l'étendue du territoire nationale (Maroy, 2008). Ni les chefs d'établissement, ni les enseignants ne bénéficient de l'autonomie pour mener à bon escient leurs activités. Les établissements scolaires sont de véritables bureaucraties avec une hiérarchie d'autorité absolue, une division très poussée du travail, une impersonnalité accrue, une incompétence technique et des règles (Hoy et Sweet, 2001). Ces caractéristiques sont à l'origine des dysfonctionnements lesquels limitent la communication et le travail d'équipe au milieu des personnels (Ibid, 2001).

En outre les moyens informels sont inconsiderés dans les administrations scolaires. Les chefs d'établissement comme les enseignants et les élèves n'ont pas le privilège de produire leurs systèmes informels propres (Coleman, 1961 ; Jackson, 1990). Au sein des administrations scolaires, les bureaucraties s'opposent dans une certaine mesure à la démocratie parce qu'elles présentent les difficultés sur le vivre-ensemble, l'apprentissage à la coopération ou l'intervention d'un supérieur envers son subordonné de manière non violente, la participation du bien-être des personnels et des élèves. Les acteurs sont traités non pas comme des sujets appelés à assurer l'éthique de l'éducation et offrir aux apprenants les mêmes chances de réussite, mais plutôt comme des marionnettes de la gestion (Gomes da Silva et de Souza (2007). La bureaucratie ne donne pas accès à l'innovation, la créativité et la responsabilisation des administrateurs au sein des établissements scolaires. En d'autres termes, elle met en difficultés les principaux leaders à trouver des solutions adéquates ou mobiliser des ressources appropriées pour répondre aux exigences et spécificités de leurs

milieux éducatifs (Boucher, 2017). Toutes ces remarques convergent vers l'échec scolaire des apprenants.

La bureaucratie est loin d'être opérationnelle dans les univers scolaires du secondaire public au Cameroun. Elle ne permet pas que les personnels locaux mettent en place des dispositifs de régulation individuels et collectifs. Elle ne donne pas accès à tous les collaborateurs de prendre aussi part aux fonctions principales du management participatif. En effet, certaines compétences clés ne sont pas maîtrisées par les managers désirant mettre en pratique les principes ce paradigme. Les personnels restent confiner chacun dans sa tâche. Les informations ne sont pas diffusées au sein du groupe, l'organisation et l'animation de la réunion restent pénibles. Ainsi les décisions ne sont pas prises par tout le monde. Or, les formations les plus adéquates sont celles qui ont besoin d'utiliser les techniques de dynamique de groupe, de gestion de l'information et de communication ou de résolution de problème.

**Tableau 9 :** *Tableau sur la variante indépendante (2)*

Vi2	Indicateurs	Indices	Outils de collecte des données
<b>La gestion des situations d'apprentissage centrée sur des textes juridiques réglementaires, instructions ministérielles et régulation professionnelle</b>	-valorisation des normes standards	-difficulté dans la prise des initiatives (innovation, créativité, élaboration des stratégies)	Entretien
		-confinement des personnels à leurs tâches	
		-déficit de compétence des personnels (coopération inexistante)	Questionnaire

**Source :** Auteur

➤ **Concept qualité de coopération entre chefs d'établissement et enseignants au sein de l'administration scolaire**

• **Les enjeux du leadership participatif**

Le leadership participatif est une forme de gestion laquelle contribue à l'amélioration continue des services rendus par les membres d'une organisation (Tveite, 1991). Il renforce le divorce d'avec le paradigme fordiste et tayloriste fondé sur des principes de contrôle et de commandement dans la mesure où il favorise la cordialité dans les tâches (Warhurst et Tompson, 1998). Il s'observe en effet dans ce modèle que tous les personnels sont mobilisés autour d'un travail efficace lequel conduit à l'obtention d'une meilleure satisfaction des résultats (Périgord et Fournier, 1993). Selon Bacqué et Sintomer (2011), la participation consiste à donner un rôle aux individus dans la prise de décision. Elle est axée sur le caractère démocratique puisqu'elle permet aux membres de se consulter, concerter, de co-décider et co-construire les situations d'apprentissage. Dans les travaux réalisés par Kurt Lewin au sujet des ménagères américaines, l'auteur démontre que ce paradigme de gestion participe au vivre ensemble du groupe où les individus sont appelés à se partager les valeurs et comportements (Koccolowki (2010). Pearce et Conger (2003) renchérisent cette définition en expliquant qu'il s'agit d'un processus d'influence dynamique et interactif entre les acteurs d'une organisation dans lequel les influences mutuelles de chaque membre conduisent vers l'atteinte des objectifs collectifs et individuels.

En outre, le leadership participatif conduit à l'innovation permanente laquelle est très capitale pour développer les performances d'une entreprise. Il rend l'organisation plus humaine et plus sociale en insistant sur la prise en compte des attentes et aspirations des membres du personnel (Khaled et Lyes, 2015). Il permet de satisfaire les nouveaux besoins fondamentaux en termes de sécurité, liens sociaux, d'estime et d'accomplissement de soi. Il modifie les relations et les rapports au quotidien entre les acteurs. Chaque membre trouve ainsi une place prépondérante dans le mode coopératif, les choix stratégiques optées à base des réalités que connaît l'organisation (Ibid, 2015). Dans les travaux d'Endrizzi et Thibert (2012), ces auteurs ont démontré comment tous les personnels travaillent dans ce style de leadership. En Nouvelle-Zélande par exemple, les enseignants spécialistes assistent leurs collègues en assurant la continuité de leur formation interne. En Belgique les enseignants du secondaire réservent 3% de leurs heures d'enseignement au maximum pour vaquer à d'autres

fonctions associées à la gestion de leur établissement (Pont et al, 2008). Au Royaume-Uni et en Suède, la circulation des savoirs et le soutien professionnel sont largement favorisés

Dans une organisation scolaire, le leadership participatif permet aux membres d'une administration de conjuguer leurs efforts aux fins de mener à bien leur projet éducatif (Aqerrout, 2014). Les membres sont ainsi en étroite collaboration et partagent leurs ressources individuelles en vue de l'accomplissement de leurs tâches et de l'atteinte des objectifs communs au groupe et pour lesquelles ils sont responsables de façon collective (Cohen et Bailey, 1997). Le leadership participatif motive aussi les individus dans la réalisation des tâches. Car le fait qu'ils se sentent impliquer dans la gestion les responsabilise. D'après Perry et al (1999), le processus de travail auquel ils sont soumis leur permet de croître en maturité au travers des expériences et des critiques que le groupe se fait. La maturité dans ce contexte vient du tissage des relations interpersonnelles entre les différents membres, à l'intérieur desquelles ceux-ci s'influencent dans la prise de décision, la résolution des problèmes et l'identification des opportunités futures, une large diffusion d'innovation et de créativité (Pearce et Manz, 2005). Elle naît en plus d'une bonne compréhension des comportements, aptitudes et compétences de chaque membre dans le but de favoriser le développement de l'organisation (Pearce et Sims, 2000).

La vision partagée ou commune donne un sens à l'action collective en établissant une passerelle entre les perceptions individuelles et la représentation des objectifs organisationnels. Le leadership participatif assigne une place centrale à l'apprentissage; à l'amélioration de la qualité constituant elle-même une activité source d'apprentissage et créatrice de connaissances Deming (1993). Il permet de faire face aux perturbations de l'environnement (concurrence, évolutions technologiques, crise économique) en s'adaptant aux changements qui en découlent, les organisations qui font recours à ce type de leadership doivent développer et diversifier des modes d'apprentissage individuel et collectif à l'instar de la communication. Celle-ci entraîne la facilitation de la circulation de l'information à travers les différents services ou secteurs de l'organisation ou entre les membres; et au-delà, la fluidification des échanges avec les élèves et les enseignants eux-mêmes.

L'expérience a montré que dans les organisations scolaires fondées uniquement sur un système de fonctionnement vertical, la gestion de communication présente des faiblesses telles qu'une minorité de personnels qui s'approprie de l'information, et les flux d'information informels échappent aux voies officielles. C'est pourquoi elles doivent encourager au même titre que le système formel par les espaces de libre expression qu'elles



ouvrent. Ces espaces jouent un rôle déterminant sur le climat social et contribuent à la résolution des conflits. Ils augmentent par la suite la satisfaction au travail dans la mesure où tous les membres de l'organisation communiquent chacun avec l'autre de manière permanente, et ce quel que soit leur secteur d'appartenance. Il s'agit en effet d'assurer une meilleure coordination des activités, de faciliter les coopérations entre les multiples acteurs appartenant à des secteurs différents mais devant contribuer à un même processus. La difficulté prend de l'ampleur, et avec elle la nécessité de penser et d'organiser la communication transversale, lorsque le nombre d'opérateurs appelés à intervenir dans le processus est en petite quantité.

Pour D'Amour (1999, p.69), la collaboration est *«un ensemble de relations et interactions qui permettent à des professionnels de mettre en commun, de partager leurs connaissances, leur expertise pour les mettre, de façon concomitante, au service des clients et pour le plus grand bien de ceux-ci»*. Il insiste en pensant que ce partage communicationnel est nécessaire parce qu'il permet de répartir généralement les responsabilités, la prise de décision, la philosophie de soins, des valeurs, des données, le processus de planification et d'intervention, le partenariat parce que ce sont deux acteurs ou plus qui se joignent à une entreprise collaborative, qui est collégiale, authentique et constructive. Cette union impliquerait donc la confiance mutuelle et le respect chez les personnels. Bronstein (2003) soutient cette pensée en présentant les cinq composantes de la communication interprofessionnelle : l'interdépendance, des activités professionnelles nouvellement créées, la flexibilité, la propriété collective des objectifs et la réflexion sur le processus.

- **Inefficacité sur la coopération entre chefs d'établissement et enseignants et baisse des performances scolaires**

Certains auteurs (Endrizzi et Thibert, 2012) ont affirmé que la notion de leadership sous-entendait un engagement collectif, lequel ne relève pas de la seule responsabilité du chef d'établissement mais aussi de ses subordonnés. Pour Northouse (2007), il est attendu des chefs d'établissements d'être capable d'amener leurs subordonnés à se sentir concernés dans la gestion de leur entreprise. Car, ils sont les facilitateurs de la cohésion sociale au sein de leur administration (Wart, 2003). Leithwood et al (2006) dans leurs travaux sur l'impact du leadership dans l'éducation ont montré que la participation des personnels de l'établissement et les conditions dans lesquelles ils interviennent sont les facteurs clés liés à la réussite des élèves et au développement de leurs compétences. Au Cameroun, le leadership bureaucrate

enfrent le développement de la coordination des tâches dans une atmosphère sereine entre les personnels. Les espaces scolaires de la République ne privilégient pas le vivre ensemble, le respect de la liberté de pensée et de conscience des acteurs notamment les enseignants. La non-participation accrue de ces membres à la gestion de l'école les empêche de développer les compétences, les savoirs et même le savoir-faire. Cette carence n'aide pas les écoles publiques à pallier les problèmes concrets que rencontrent leurs personnels.

Le travail collaboratif donne accès au développement d'une culture collective au service des élèves (Sherp, 2006 cité par Pont et al, 2008). Il est pensé par ces auteurs que les chefs d'établissement doivent fédérer leurs pensées à celles de leurs enseignants pour étendre une réflexion d'ensemble sur la construction de leur projet éducatif. Ces principes de collégialité et de responsabilités collectives contribuent au processus de perfectionnement de l'action éducative dans ces milieux éducatifs (Leithwood et al, 2006 ; Stoll et Louis, 2007). Ils aident également à l'amélioration des résultats scolaires. Au Cameroun, les échecs scolaires sont dans la majorité des cas causés par les écoles. Goux et Maurin (2005) ont démontré que ces dernières influent sur le comportement des élèves. Peruisset-Fache (1999) a présenté l'échec sur le plan de la socialisation afin de traduire qu'il dépend aussi du manque d'engagement des personnels dans leurs tâches. En effet dans le pays, l'on assiste à une pléthore d'établissements d'élites lesquels sont appropriés à la formation des élèves plus doués ou moyens mais inadaptés pour les élèves en difficultés. Ces institutions ont des pénuries pour conduire ces derniers vers l'atteinte des objectifs d'apprentissage du programme d'éducation, ainsi qu'à la réussite scolaire (Ngouo, 1995).

**Tableau 10 : Tableau sur la variante indépendante (3)**

Vi3	Indicateurs	Indices	Outils de collecte des données
la qualité de coopération entre chefs d'établissement et enseignants au sein de l'administration scolaire	-résolution commune des situations-problèmes entre chefs d'établissement et enseignants	- niveau de participation des enseignants dans la prise des décisions axée sur la co-construction des situations d'apprentissage	Entretien
	-l'écoute et le partage des avis	-niveau de communication entre chefs d'établissement et enseignants	Questionnaire

**Source :** Auteur

➤ **Concept du degré d'encouragement envers les enseignants**

• **L'origine de l'encouragement**

Comme il a été expliqué au chapitre précédent, l'origine de l'encouragement part d'un transfert de pouvoir de décision que le gouvernement central est appelé à accorder aux autorités locales ou aux établissements scolaires (Sheerens et Maslowki, 2008). Ce paradigme implique que lorsqu'un problème surgit au sein d'une école, qu'il soit résolu par les acteurs de cette structure. Les chefs d'établissement étant ainsi entrés en possession de ce pouvoir sont appelés à encourager les enseignants afin de faire évoluer l'organisation du travail au sein des établissements pour lesquels ils sont garants de la qualité des services fournis aux élèves (Capitanescu Benetti et Médioni, 2005). Dans ce contexte, ils font confiance à leurs personnels enseignants en les impliquant dans la prise de décision. Ce principe motive ces derniers dans la mesure où ils se sentent concernés dans la gestion de leur établissement. Pour Somech et al (2006), la motivation ici est perceptible au niveau de l'échange d'informations, la fixation de buts élevés stimulant plus les acteurs, un ensemble d'activités collégiales,

transparentes et concertées entre le chef d'établissement et les enseignants (Leithwood et al, 2006 ; Stoll et Louis, 2007).

Les chefs d'établissements jouent un rôle capital par des observations faites au niveau de la conduite et de la prestation de leurs enseignants (Pont et al, 2008). Ils mobilisent ces derniers à garantir de bonnes conditions d'exercice et promouvoir une culture apprenante dans leur organisation (Fullan, 2010). Ils doivent discuter de la qualité de l'éducation avec ces détenteurs de savoir, tout en leur donnant une référence pour décider et agir (Bailly et al, 1998). Plusieurs travaux de recherche expliquent la motivation des personnels. Celle-ci est due à leur implication dans la gestion des tâches afin que les établissements scolaires soient capables d'améliorer les résultats de leurs élèves. Selon Robinson et al (2009), il y a amélioration des résultats scolaires lorsque les enseignants exercent des formations continues internes ou non supervisées par les chefs d'établissement. Pour Leithwood et al, (2010) quant à eux, la participation active et collective de ces personnels au fonctionnement de l'établissement est au centre de la garantie de son développement. Pont et al (2008) ne s'écartent pas de cette approche pour traduire que la motivation des enseignants et climat de l'école régnant au sein d'une administration scolaire constituent des facteurs essentiels à l'optimisation des résultats scolaires.

Le chef d'établissement apparaît comme un pivot du climat scolaire. Il est celui qui doit activer le vivre ensemble, la coopération, inciter la participation au bien-être de tous. Astor et Benbenishy (2005) instruisent ainsi les enseignants et l'administration au sujet du climat scolaire favorable dans leur univers. Selon ces auteurs, celui-ci favorise le développement des relations positives, respectueuses, protectrices à l'égard des élèves et des personnels. Ces relations créent une affection vis-à-vis des apprenants dans la mesure où les personnels ont la sensibilité de résoudre les problèmes internes de l'école, lesquels peuvent aussi causer l'échec d'une multitude des élèves dans un établissement. L'OCDE (2009) peut parler ainsi de la qualité du bâtiment scolaire, de l'état des salles de classes, leur taille et leur luminosité, des toilettes. Ces parties communes ont tous une incidence sur le moral des enseignants et des élèves et donc sur le climat scolaire. Cohen (2008) quant à lui clarifie davantage la notion du climat scolaire en insistant sur les décisions partagées entre les personnels, la qualité de l'instruction et la créativité valorisées au sein d'une institution, la sécurité des personnels et des élèves, la qualité des ressources offertes par l'établissement et le sentiment d'appartenance des personnels.

La question d'optimiser les résultats des élèves à l'établissement est un facteur décisif de la persévérance scolaire. Il s'agit d'abord de l'intégration scolaire. Car, plus les enseignants et les élèves participent à la vie scolaire, plus des rapports entre personnels et avec les autres catégories sont plus motivés de manière à performer au plan scolaire. Dès lors, les élèves ont moins tendance à connaître l'échec scolaire, ou à abandonner les études. Le même constat vaut aussi pour leur intégration sociale. Le développement des réseaux informels par le chef d'établissement favorise la réussite scolaire. Celle-ci est liée au sentiment de congruence, c'est-à-dire à la correspondance perçue entre les objectifs personnels de l'élève et les caractéristiques de l'établissement. La motivation à persévérer dans le projet d'études dépend de l'adéquation entre les objectifs poursuivis par l'élève et les programmes et les services qui sont offerts par l'établissement. En conséquence, les établissements qui offrent une plus grande variété de programmes et de services augmentent les chances que l'élève développe ce sentiment de congruence. Dans ces établissements, l'élève a plus de chance de trouver le programme qui correspond à son orientation professionnelle et scolaire, de participer à l'activité qui correspond à ses désirs et d'être membre d'un groupe de pairs qui lui convient. La présence du chef d'établissement est essentiel au bon fonctionnement de l'école, à cause de son influence sur la qualité et l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage des élèves (Roueche et Baker, 1986 ; Heck, Larsen et Marcoulides, 1990). Il doit avoir l'habileté à influencer les enseignants dans un but précis. Il doit avoir la capacité de communiquer et de partager la vision avec ces derniers. Pour Bennis et Nanus (1985) le directeur d'établissement est le chef d'une organisation scolaire. Il est pour cette raison une personne reconnue spontanément par un groupe. C'est lui qui construit l'originalité et inspire la confiance à ses subordonnés. De plus, il démontre les habiletés particulières qui suscitent la participation et l'adhésion des membres de l'organisation à certains projets, et ce, sans faire appel à des mesures coercitives.

- **Qualité d'encouragement et baisse des performances scolaires**

La gestion d'un établissement scolaire encourage son mode de fonctionnement, l'initiative et l'innovation, parce que chaque milieu éducatif où se réalise la mission éducative est spécifique (Lalancette, 2014). À cet effet les directions d'établissement sont appelées à trouver des solutions adéquates, en fonction des besoins et des spécificités de leurs milieux scolaires, puis des ressources dont elles disposent et qu'elles sont en mesure de mobiliser. Cette faculté de gestion leur est possible si elles ont une marge d'autonomie accordée par le

gouvernement (Boulineau, 2017 ; Feyfant, 2017 ; Scheerens et Maslouski, 2008). Les écoles publiques de la Nation limitent leur action éducative aux seuls élèves. De nombreuses inégalités sociales se reproduisent en grande partie dans ces milieux. La distance entre les chefs d'établissement et leurs enseignants est souvent mise en avant, de même que les relations qu'ils peuvent entretenir. La sécurité des professeurs et leurs relations sociales et émotionnelles avec leurs collègues ou le chef d'établissement sont négligées (Anderson, 1982). Les chefs d'établissement éprouvent à leur tour des difficultés à jouer pleinement leur rôle dans l'encadrement public de leurs personnels notamment les enseignants. Ils motivent difficilement ces derniers et ne construisent pas des stratégies d'ensemble. Toutes ces incidences affectent le moral des enseignants et ont des influences sur l'échec des apprenants.

Certains chercheurs ont tentés d'expliquer que ces défaillances susmentionnées dans l'enseignement public freinent le développement de l'acte éducatif et conduisent à l'échec scolaire (Chubb et Moe, 1990 ; Carnoy et al, 2008). Ces auteurs ont montré que les indicateurs de la qualité du service éducatif justifient la relative efficacité des établissements. Il s'agit de : l'expérience des personnels, le salaire, la qualification des enseignants, les laboratoires, les bibliothèques, le ratio élève/enseignant et la dépense moyenne par élève. Au Cameroun, les caractéristiques institutionnelles des écoles publiques en particulier, leur gouvernance et leur bureaucratie font d'elles des unités de production inefficaces à l'origine de la contre-performance des élèves (Ondoa, 2011). Les chefs d'établissement ne sont pas motivés à cause du manque d'autonomie qui ne leur permet pas de décider mais plutôt de gérer les programmes préétablis par le MINESEC. Un établissement qui jouit de son autonomie est un système qui met au centre de son fonctionnement l'être-humain. Par conséquent, les chefs d'établissement peuvent inciter leurs enseignants à discuter avec eux dans le but de recueillir les informations qui aideront à assurer l'éducation des élèves (Bailly et al, 1998).

Outre, les prérogatives des établissements scolaires publics au Cameroun sont très limitées dans le domaine de la gestion des personnels (Ondoa, 2011). Notamment, les enseignants sont évalués par les inspecteurs pédagogiques et non pas par leurs chefs d'établissement. Cette inspection se fait en moyenne une fois chaque trimestre et n'opère d'ailleurs qu'une conformité au programme, aux horaires officiels et aux instructions ainsi qu'une vérification des programmes conçus par le MINESEC. Elle est également centrée sur la discipline enseignée et non sur les résultats obtenus par les élèves. Les chefs d'établissement quant à eux ne sont pas formés à la gestion de groupe et à la conduite du

changement afin de savoir mobiliser l'ensemble de l'équipe éducative. Blais (2015) pense à cet effet que l'autonomie doit être renforcée dans ces milieux afin de leur permettre de s'auto-organiser. Ce renforcement permet d'assurer la coopération entre le chef d'établissement et les enseignants afin d'améliorer les pratiques de ces détenteurs de savoirs. Certains auteurs ont fait évocation de la nouvelle gestion publique dans leurs travaux de recherche. Celle-ci tend toujours à l'autonomie qui doit être accordée aux directions d'établissement scolaires. Elle consiste à donner plus de responsabilités aux personnels enseignants à raison de l'amélioration de la performance des services qu'ils rendent aux élèves (Boucher, 2017 ; OCDE, 2011 ; Perrenoud, 2002). Mintzberg (2010) renchérit cette thèse en expliquant que ce paradigme constitue un véritable moyen de motivation aux autorités locales. Car, il les incite à la créativité et l'innovation des procédés dans la construction des situations d'apprentissage.

**Tableau 11** : *Tableau sur la variante indépendante (4)*

Vi4	Indicateurs	Indices	Outils de collecte des données
<b>Degré d'encouragement envers les enseignants</b>	-qualité des moyens d'encouragement	-degré d'agissement du chef d'établissement par rapport aux performances des enseignants	Entretien
	-mesures administratives élaborées pour encourager leurs enseignants	-niveau d'encouragement	
	-mécanisme de contrôle de travail	-qualité d'éducation des élèves	Questionnaire

**Source** : Auteur

Le tableau ci-dessous permet d'avoir une vue d'ensemble sur les sous-variables de la variable indépendante avec leurs indicateurs et indices, suivies des outils qui serviront de collecte et d'analyse des données recueillies sur le terrain de recherche.

**Tableau 12 : Tableau sur l'opérationnalisation des variables**

VI	Variables	Indicateurs	Indices	Outils	VD
<b>COGESTION ADMINISTRATIVE</b>	<b>Vi1</b> : degré d'autonomie envers les administrateurs scolaires	-Liberté de gestion d'une organisation scolaire	- opération des choix de développement des programmes scolaires  - opération des choix de méthodes d'enseignement et du matériel didactique  - participation collective des acteurs ( <i>chef d'établissement et service des enseignants</i> ) à la prise des décisions.	Entretien   Questionnaire	<b>PERFORMANCE DES LYCÉES</b>
		-Compétence professionnelle	- système de récompense par des encouragements, les aides et soutiens offerts aux enseignants  - système d'évaluation objective par la formation continue.	Test de X <sup>2</sup>	
		-Efficacité de l'école	- redéfinition de la politique interne de l'école  - rehaussement des résultats.		
	<b>Vi2</b> : La gestion des situations d'apprentissage centrée exclusivement		-difficulté dans la prise des initiatives (innovation, créativité, élaboration des stratégies)	Entretien	
		-valorisation des normes standards	-confinement des personnels		



	sur des textes juridiques réglementaires, instructions ministérielles et régulation professionnelle		-déficit de compétence des personnels (coopération inexistante)	Questionnaire Test de X <sup>2</sup>
	<b>Vi3</b> : la qualité de coopération entre chefs d'établissement et enseignants au sein de l'administration scolaire	-résolution commune des situations-problèmes entre chefs d'établissement et enseignants	- niveau de participation des enseignants dans la prise des décisions axée sur la co-construction des situations d'apprentissage	Entretien
		-l'écoute et le partage des avis	-niveau de communication entre chefs d'établissement et enseignants	Questionnaire Test de X <sup>2</sup>
	<b>Vi4</b> : degré d'encouragement envers les enseignants	-qualité des moyens d'encouragement	-degré d'agissement du chef d'établissement par rapport aux performances des enseignants	Entretien
		-mesures administratives élaborées pour encourager leurs enseignants	-niveau d'encouragement	
		-mécanisme de contrôle de travail	-qualité d'éducation des élèves	Questionnaire Test de X <sup>2</sup>

**Source** : Auteur

## **b) Variable dépendante Performance des lycées**

Le principal travail de recherche présente « *performance des lycées* » comme variable dépendante de ce sujet. Celle-ci s'éclate en quatre sous-variables, lesquelles constituent les facteurs qui expliquent cette incidence. Il s'agit :

- *Qualité des résultats scolaires (situations d'apprentissage non propices aux élèves)*
- *Limitation du temps de remédiation aux problèmes des apprenants dans les salles de classes*
- *Degré d'engagement des enseignants dans l'optimisation des résultats des apprenants*
- *Du niveau de responsabilisation des enseignants et des élèves dans l'optimisation des résultats scolaires*

### **➤ Concept « qualité des résultats scolaires »**

Des questions peuvent être posées à ce niveau au sujet du lien établi entre la bureaucratie et les conditions d'apprentissages non appropriées aux élèves. Comme il a été mentionné au chapitre précédent, les bureaucraties seraient à l'origine de la faible implication des acteurs dans leurs tâches respectives. Car, un manque de vision stratégique au sein d'une institution scolaire permet de ne pas prendre en compte leurs besoins réels, ainsi que ceux de leurs élèves (CONFEMEN, 2007). Dans une institution scolaire où la gestion administrative des ressources s'avère très peu efficace et inefficace, elle offre une pénurie chronique en ressources, parce que les personnels sont dans l'incapacité d'innover les moyens permettant d'assurer les meilleures conditions d'apprentissage aux élèves. L'intervention de ces acteurs se fait sans une coordination et une mise en synergie efficaces de leurs actions, d'où une dispersion des efforts et un manque d'attention aux apprentissages des apprenants dans un pareil milieu.

Les bureaucraties empêchent également la participation collective des acteurs au sein d'une organisation scolaire. En effet, dans une institution où les personnels ne jouissent pas d'une marge d'autonomie, cette participation ne se veut aucun soutien collectif de la part des administrateurs scolaires et leurs enseignants, en vue de la construction des locaux confortables aux apprentissages des élèves. Par contre la gestion démocratique des écoles crée un sentiment affectueux à l'égard de ces acteurs. Elle donne aux éducateurs professionnels d'encourager leurs enseignants en assurant leur formation locale, de les impliquer dans la prise des décisions communes. Hargreaves (2000) a démontré que l'autonomie

professionnelle des enseignants avait une influence déterminante sur leur vie émotionnelle. Celle-ci est à l'origine de leur implication plénière dans la construction des situations d'apprentissage (McGinn et Welsh, 1999). Elle est aussi aperçue comme un moyen de motivation, lequel constitue un véritable tremplin de la part des personnels enseignants dans le contrôle des devoirs faits par leurs élèves.

Dans les pays de l'OCDE, les établissements scolaires instaurent de nouveaux rapports entre les élèves, les enseignants et la direction (OCDE, 2001b). Les éducateurs s'efforcent d'engager leurs apprenants dans une démarche active d'apprentissage dans laquelle ils coopèrent avec les enseignants. En Suède par exemple les élèves ont rôle plus important dans les décisions, étant considérés responsables de leur propre formation (Ibid, 2001). Une bonne direction autonome favorise alors un climat propice à l'apprentissage, lequel sera bénéfique aux élèves. Sans s'écarter de cette logique, Sheerens (2000) a illustré les éléments qui se conjuguent pour créer un environnement favorable à l'apprentissage et à la réussite des élèves. Il s'agit de : « *la qualité de gestion* », « *du degré d'engagement du personnel enseignant dans la définition et la poursuite de ses objectifs* », « *la qualité des relations entre enseignants et élèves* », « *la qualité de gestion administrative et pédagogique du chef d'établissement* ». Rocheleau (1998) va dans le même sens en ajoutant que le directeur doit adopter un style de gestion qui soit ouvert à l'ensemble des personnels afin de procurer aux apprenants les possibilités de réussite.

**Tableau 13 :** *Tableau sur la variable dépendante (1)*

Vd (1)	Indicateurs
<b>Qualité des résultats scolaires</b>	Qualité d'éducation en milieu scolaire

**Source :** Auteur

➤ **Concept « limitation du temps de remédiation aux problèmes des apprenants dans les salles de classes »**

L'autonomie permet aux établissements d'opérer un changement sur les points ayant trait à la gestion et à l'organisation scolaires. Elle procure à chaque école l'adoption d'un style de management qui adhère à la formation de ses citoyens capables de contribuer au développement de leurs communautés (Moisset et Merisier, 2001). Dans les établissements scolaires où le leadership participatif est adopté, les éléments fondamentaux sont privilégiés des personnels afin d'améliorer les performances des élèves. Selon Grisay (2006), les cours sont bien planifiés et structurés. Les évaluations sont fréquentes et permettent de réguler les enseignements. C'est ce qui démontre la prise en charge des élèves. Car, lorsque la qualité d'enseignement est plus forte, elle leur donne de s'investir davantage dans les apprentissages. Senge (1990 ; p.300) a également commenté sur les facteurs qui permettent de rehausser l'éducation des apprenants. Il s'agit de « *l'ordre motivationnel* » lequel crée une envie de progresser dans les apprentissages chez les personnels. Cette motivation renvoie à un système de récompense des apprentissages et des encouragements des personnels envers leurs apprenants. De plus, il est question de « *développer le travail en équipe* » dans le but d'atteindre les résultats souhaités par le groupe. Enfin de mettre en place un « système d'organisation » dans le but de bannir les méthodes figées. Les membres de l'organisation doivent remettre en cause leurs modes de fonctionnement antérieurs. Ils doivent par la suite procéder par des innovations dans le but d'optimiser les résultats.

Par ailleurs en ce qui concerne l'éducation au secondaire public de la République, les déviations de l'adhésion aux principes fondamentaux des bureaucraties dans les organisations scolaires se traduisent par les résultats non probants. Lorsque les personnels sont privés de l'autonomie, les performances des élèves en pâtissent car, les enfants en difficultés ne sont pas pris en charge. Les ressources allouées par l'établissement sont d'une piètre qualité. La formation non continue des personnels enseignants, ni encore la supervision manquante pour combler leurs lacunes peuvent être à l'origine de leur mauvaise prestation à l'école. D'où l'abandon scolaire d'une multitude d'élèves ainsi que de nombreux échec répétés au secondaire. En sus, les effectifs abondent dans les institutions publiques. Vu le surnombre des ratios enseignants/élèves dans les salles de classes, les bureaucraties centralisées empêchent les instances locales de mettre en place leur politique éducative afin d'optimiser les résultats des apprenants (McGinn et Welsh, 1999). Minzberg parlant de la bureaucratie a présenté les inconvénients de cette dernière. Il s'agit de l'absence de contrôle sur le travail des

professionnels et l'absence de moyen de résoudre les problèmes que ces derniers n'aperçoivent pas, la standardisation des qualifications comme mécanisme faible entraînant le laxisme dans la vie des professionnels que celle des apprenants, la négligence et l'incompétence avérées des professionnels, et une carence en innovation laquelle crée un manque de coopération entre les personnels. Toutes ces déficiences sont à l'origine des décrochages et abandon scolaire de maints élèves.

**Tableau 14 :** *Tableau sur la variable dépendante (2)*

Vd (2)	Indicateurs
<b>Limitation du temps de remédiation aux problèmes des apprenants dans les salles de classes</b>	Degré de Compétences professionnelles des enseignants  Couverture des programmes

**Source :** Auteur

➤ **Concept « degré d'engagement des enseignants dans l'optimisation des résultats des apprenants »**

Une organisation au sein de laquelle les membres ne fédèrent pas les idées en vue de son bon fonctionnement ne peut que produire des résultats piètres. Elle peut même être entourée des personnes nanties en connaissance, mais qui cependant ne parviennent pas à répondre efficacement aux attentes des élèves. Dans le sens de la gestion, la qualité est mesurée par rapport au degré d'agissement des personnels qui militent pour optimiser les résultats scolaires. Il appert de savoir en effet qu'un espace scolaire est entouré de divers éléments qui conditionnent l'appartenance des personnels, notamment les chefs d'établissement, les enseignants voire les élèves dans le cadre de cette recherche. C'est pourquoi leur dépendance exige un droit d'autonomie pour qu'ils s'y affirment (Carn, 2009). Le degré d'autonomie s'apprécie donc à travers les marges de manœuvre dont disposent ces acteurs dans leur milieu scolaire. Dans les pays anglo-saxons et scandinaves par exemple,

l'autonomie contribue au renforcement de la qualité des ressources au sein d'une organisation. Elle donne la possibilité aux membres de croire en confiance, compétences et en expériences (Centre d'analyse stratégique, 2013).

La difficulté relevée malheureusement dans les écoles secondaires publiques au Cameroun, se réduit uniquement au système d'administration et de gestion. L'aspect le plus ignoré par le gouvernement camerounais porte sur la marge de décision sans laquelle les administrateurs d'établissements scolaires demeureront toujours ses marionnettes. Le pouvoir reste centralisé. Car l'État impose ses méthodes de travail. Il prend des décisions de manière unilatérale axées sur l'acte éducatif. En sus, il s'observe en interne l'implication chétive des personnels en particulier les enseignants dans la mise en pratique et le suivi des activités et programmes scolaires venus du MINESEC. Toutes ces pratiques démotivent ces personnels locaux et ne permettent pas qu'ils s'émeuvent ensemble dans la gestion effective de leurs institutions. Elles les désaxent en ce sens qu'elles leur privent de la valorisation de leurs talents, l'émission de leur sentiment de sécurité et de confiance en eux-mêmes. Elles les empêchent aussi de développer leurs compétences dans la prise des initiatives face aux problèmes de leur milieu scolaire, et d'avoir un esprit de responsabilité aigu. Toutes ces carences traduisent le manque de travail commun entre les responsables d'écoles, leurs enseignants et leurs apprenants. Elles justifient l'irrégularité de ces personnels dans le travail d'ensemble. (Scheerens, 2000).

**Tableau 15 :** *Tableau sur la variable dépendante (3)*

Vd (3)	Indicateurs
<p align="center"><b>Degré d'engagement des enseignants dans l'optimisation des résultats des apprenants</b></p>	<p align="center">Valeur des talents, et niveau de développement des compétences des personnels enseignants.</p>

**Source :** Auteur

➤ **Concept « niveau de responsabilisation des enseignants et des élèves dans l'optimisation des résultats scolaires »**

La qualité et le style de vie scolaire qui rayonnent dans un établissement scolaire stimulent la motivation chez les personnels (Anderson, 1982). Il convient pour le chef d'établissement de créer une atmosphère favorable à tous les membres du groupe. Il doit assurer la sécurité des professionnels et leurs relations sociales émotionnelles avec leurs collègues. La qualité du leadership doit inclure l'interaction au sein de l'administration (Debarbieux et al, 2012). Demailly (1990 ; 1992) renchérit cette pensée en affirmant que la concertation et le dialogue doivent régner au milieu des acteurs. Le chef d'établissement a alors cette lourde responsabilité de conduire tous ses subordonnés à la satisfaction. Il doit se soucier de l'administration des ressources, de la formation et des compétences techniques spécifiques, et dont l'objectif est d'assurer l'efficience et l'efficacité de son école (Barroso, 2000).

Par ailleurs la difficulté qui peut expliquer l'irrégularité des personnels dans les écoles publiques au Cameroun est liée au laxisme et à la négligence des chefs d'établissement dans la gestion des ressources. Félix (2015) marque le point sur la nomination sans formation initiale au poste d'administrateur. Cet élément traduit les défaillances qu'il peut présenter dans la gestion des ressources. Car l'absence de sa formation influence, certes cette politique scolaire de l'établissement. Elle est dans une certaine mesure la cause du laxisme des enseignants dans leur activité respective. Dans un milieu où l'éducation en milieu ne suscite pas une attention particulière et une vaste ouverture, les chefs d'établissement se montrent permissifs dans la gestion de l'emploi du temps de leurs enseignants, de l'espace, du matériel, de la gestion du programme d'études et de formation des enseignants. Il leur convient donc de prendre en considération tous les facteurs afin de mieux assumer leur tâche. Félix affirme à cet effet : *« Le chef d'établissement est appelé à veiller à la vie normale, civique et à la discipline au sein de l'école. Dans ce contexte, le comportement de tous et le climat social doit faire l'objet de son attention. Il lui revient aussi de contrôler, de sanctionner et de débarrasser l'école des antivaleurs. Comme leader, il s'efforcera à demeurer pour tout, un modèle par son comportement de chaque jour. Le chef d'établissement doit aider, accompagner et collaborer à l'œuvre éducative qui vise la formation harmonieuse de l'homme citoyen responsable, utile à lui-même et à la société, capable de promouvoir le développement du pays et la culture nationale. Il doit veiller à ce que l'enseignement dispensé tente à développer chez l'apprenant les valeurs intellectuelles, éthiques et spirituelles comme*

la compétence, la conscience nationale, le sens de solidarité et de dignité, de justice et de vérité, le respect de la personne humaine et ses biens et de ceux de la communauté ». (Fuku, 2015 ; p.29)

**Tableau 16 :** *Tableau sur la variable dépendante (4)*

Vd (4)	Indicateurs
<p><b>Le niveau de responsabilisation des enseignants et des élèves dans l'optimisation des résultats scolaires</b></p>	Charisme du chef d'établissement
	Niveau de professionnalisation des enseignants
	Qualité de formation des élèves

**Source :** Auteur

Le tableau ci-dessous permet d'avoir une vue d'ensemble sur le croisement des variables de notre recherche à savoir : la VI (incidence de la cogestion administrative) et l VD (performance des lycées).



**Tableau 17 : Tableau sur le croisement entre la VI et la VD**

VI		X	VD	
Cogestion administrative	Indicateurs Vi		Performance des lycées	Indicateurs de la VD
<b>Vi1 : le degré d'autonomie envers les administrateurs scolaires</b>	La liberté de gestion d'une organisation	détermine	<b>Vd1 : la qualité des résultats scolaires des apprenants</b>	Qualité d'éducation en milieu scolaire
<b>Vi2 : La gestion des situations d'apprentissage centrée sur les textes juridiques réglementaires, instructions ministérielles et régulation professionnelle</b>	La valorisation des normes standards	Détermine	<b>Vd2 : la limitation du temps de remédiation aux problèmes des apprenants</b>	Degré de Compétences professionnelles des enseignants
<b>Vi3 : la qualité de coopération entre chefs d'établissement et enseignants au sein de l'administration scolaire</b>	L'écoute et le partage des avis	Déterminent	<b>Vd3 : le degré d'engagement des enseignants dans l'optimisation des résultats des apprenants</b>	Valeur des talents, et niveau de développement des compétences des personnels enseignants.
<b>Vi4 : Le degré d'encouragement envers les enseignants.</b>	Les mesures administratives élaborées pour encourager les enseignants	Déterminent	<b>Vd4 : le niveau de responsabilisation des enseignants et des élèves dans l'optimisation des résultats scolaires</b>	Charisme du chef d'établissement Niveau de professionnalisation des enseignants Qualité de formation des élèves

**Source :** Auteur

**Tableau 18 :** *Tableau sur le croisement entre les variables des questionnaires (types I et II)*

VI Cogestion administrative	<b>Questionnaire enseignants</b>	X	VD Performance des lycées
<b>Vi1 : le degré d'autonomie due aux responsables d'écoles</b>	Question 1	X	Question 1 <b>Vd1 : la qualité des résultats scolaires</b>
<b>Vi2 : La valorisation des textes juridiques réglementaires, instructions ministérielles et régulation professionnelle au détriment des valeurs humaines</b>	Question 4	X	Question 2 <b>Vd2 : la limitation du temps de remédiation aux problèmes des apprenants</b>
<b>Vi3 : la qualité de coopération entre chefs d'établissement et enseignants au sein de l'administration scolaire</b>	Questionnaire 5	X	Questionnaire 3 <b>Vd3 : le degré d'engagement des enseignants dans l'optimisation des résultats des apprenants</b>
<b>Vi4 : La qualité de motivation envers les enseignants et les élèves.</b>	Questionnaire 6	X	Questionnaire 4 <b>Vd4 : le niveau de responsabilisation des enseignants et des élèves dans l'optimisation des résultats</b>

**Source :** Auteur

### **2.3- Revue de la littérature**

L'analyse de diverses mutations dans le monde permet de percevoir actuellement les axes de développement des systèmes d'éducation afin de mieux décider sur l'orientation à prendre pour leur amélioration. S'arrêter conséquemment pour mieux les apprécier conduit donc à les soumettre à une importante évaluation à raison de leur perfectionnement et du bon mode de gestion en milieu scolaire. Le cadre empirique de cette étude présente la recension des écrits sur les travaux de gestion et de cogestion. La sélection de ces écrits s'est appuyée sur les sous-variables de la variable indépendante. Egalement sur la pertinence de ce travail de recherche vis-à-vis des intérêts qui ont été évoqués au chapitre précédent.

#### **➤ Travaux sur la variable Autonomie**

Mc Goodwin (1992) a démontré dans le système de cogestion que l'initiative de gérer la ressource vient largement de ses utilisateurs locaux appartenant à une organisation conventionnelle composée de fonctionnaires et de membres élus. Mais, bien que le leadership soit du côté de l'Administration, la prise de décision est hautement participative donnant ainsi aux parties prenantes l'opportunité d'exprimer de vive voix leurs opinions. Dans un tel régime, les utilisateurs locaux de la ressource jouissent d'un certain degré d'autonomie du fait qu'ils détiennent une part de contrôle dans l'utilisation de celle-ci. Quant à Sen et Nielsen (1996), ils ont donné une classification de la cogestion en cinq (5) catégories : 1) Directive. Elle est caractérisée par un minimum d'échanges entre le Gouvernement et les pêcheurs, le gouvernement informant les pêcheurs des décisions qu'il envisage de prendre. Un système est mis en place pour faciliter le dialogue entre le Gouvernement et les utilisateurs. 2) Consultative. Le Gouvernement, tout en aménageant de larges espaces de concertation avec les pêcheurs, prend en fait toutes les décisions. 3) Coopérative. La gestion des pêcheries est basée sur la coopération entre les pêcheurs et le Gouvernement, les pêcheurs étant traités en partenaire égal. 4) Conseillère. Les pêcheurs jouent le rôle de preneur de décisions alors que le gouvernement fonctionne en avaliseur des décisions des pêcheurs. 5) Informative. Les pêcheurs disposent de la délégation de pouvoir avec la responsabilité d'informer le Gouvernement des décisions de gestion qu'ils prennent.

Osborne et Gaebler, (1993) ont réalisé dans leurs travaux que les nouvelles formes de gestion permettent de développer l'innovation ; la créativité et la responsabilisation des membres au sein d'une organisation Elles sont fondées sur des principes managériaux universels, lesquels constituent un moyen de motivation pour les personnels qui se sentent

désormais libres de faire valoir leurs personnes et compétences. Ces nouveaux paradigmes se veulent aussi l'implication des collaborateurs des managers dans le fonctionnement de l'entreprise et dans les prises de décision. Ils consistent à créer une atmosphère favorable permettant de privilégier le contact direct, l'écoute et le partage, de renforcer les liens interpersonnels par le canal d'une véritable collaboration au sein du groupe. Ces modèles servent actuellement de référence cognitive et normative pour les administrateurs dans la définition de la bonne manière de piloter leur système d'enseignement. Ils sont fondés sur l'expertise et les savoirs professionnels des personnels (Barroso, 2000), et comprennent des normes et valeurs informelles en vue de faciliter leur action (Maroy, 2008).

Louis et Kruse (1995) ont montré l'importance du directeur pour la création d'une collectivité professionnelle au niveau de l'établissement. Il a été démontré que le moral des enseignants, leur efficacité, leurs conditions de travail et leur autonomie professionnelle avaient une influence déterminante sur leur vie émotionnelle (Hargreaves, 2000). « *Il est incontestable que les enseignants eux-mêmes préfèrent un chef d'établissement honnête, soucieux de communiquer et de faire participer, entretenant une collégialité dépourvue de formalisme, soucieux d'aider et raisonnable dans ses attentes et ayant un projet d'établissement bien précis : un chef d'établissement qui 'collabore' au lieu 'd'utiliser'* » (Day et al., 2000, p.20).

Murphy et Beck, 1995 ont conduit leur recherche sur l'autonomie des établissements scolaires. Selon eux, l'autonomie met en place des enjeux tels que l'accroissement d'une plus grande efficacité parce que les personnels ont ainsi la possibilité de décider d'eux-mêmes dans une série de domaines lesquels peuvent être l'usage des ressources financières, la gestion du personnel, la construction des programmes d'études. Leur théorie a permis de comprendre que celle-ci assurait le développement des écoles dans la mesure où elle conduit à l'amélioration des performances des élèves. Elle permet d'accroître le professionnalisme des personnels, elle leur donne d'être efficaces et surtout engagés dans leurs tâches. C'est cette attitude professionnelle qui crée un environnement de travail, lequel facilite un meilleur apprentissage des apprenants. Le travail autonome produit donc du jeu. Il provoque des changements de points de vue au sujet de la connaissance. Il centre l'apprentissage sur l'apprenant et sa relation à la connaissance. Il aide l'apprenant à construire lui-même son savoir et l'approprier. Il l'amène en outre à élaborer une méthode de travail pour une meilleure compréhension de ses modes d'acquisition des connaissances (King, 1967 ; Meuret et al, 2001 ; Moneim, 2003, Hassani, 2007 ; France stratégique, 2016). Il permet également

aux enseignants à mieux définir et poursuivre des objectifs clairs avec leurs apprenants. Ils assurent la bonne planification et structuration des cours (Grisay, 2006).

L'OCDE (2001) a insisté sur les principes des NFG. Elle stipulait que ce qui les différencie des anciens paradigmes, c'est leur capacité d'associer une diversité d'acteurs dans la gestion des affaires de l'éducation. Les nouvelles formes de gestion dans les organisations scolaires conduisent à l'amélioration des résultats. D'après Kokouvi (2012), ces nouveaux paradigmes ont aussi pour caractéristiques de se baser sur l'éclatement et la distribution du pouvoir, voire des responsabilités entre les différents acteurs qui en sont concernés. Ces nouvelles formes de gouvernance ont aussi pour caractéristiques de se baser sur l'éclatement et la distribution du pouvoir, voire des responsabilités entre les différents acteurs qui en sont concernés. Le pouvoir dans les nouveaux paradigmes, loin d'être confiné aux mains de la hiérarchie supérieure, entre dans une dynamique de démocratisation. La gouvernance de l'éducation ne se réduit plus uniquement au système d'administration et de gestion de l'éducation d'un pays. Elle repose aussi sur la concertation et le dialogue entre les acteurs des différents échelons du système éducatif. Pour Demailly (1990 ; 1992), elle renvoie à la décentralisation, le projet d'école et la gestion participative.

Selon Lachmann (2001), les résultats de son travail sur l'autonomie des établissements ont permis de comprendre que la gouvernance stratégique, se décline selon les axes suivants : planification stratégique et suivi de la performance ; gestion axée sur les résultats ; reddition de comptes ; gestion des relations externes et communications ; gestion des partenaires internes et externes, puis développement d'une organisation apprenante. La gouvernance stratégique est éthique et démocratique. Elle implique l'existence et le pilotage de structures formelles constituées d'acteurs désignés ou élus par les membres de l'organisation dans le but de les représenter. Elle est l'expression de décisions collectives. Elle se concentre sur le décloisonnement de l'école par rapport à son environnement et se questionne constamment sur le fonctionnement du système éducatif dans lequel elle s'inscrit. Elle se préoccupe de l'état de réalisation de sa mission, puis des enjeux et défis du milieu spécifique dans lequel elle se situe. Bacqué et Sintomer (2011) sans s'écarter de la pensée du précédent auteur ont démontré que la gestion stratégique constitue l'ensemble des mécanismes décisionnels, contribuant à assurer la cohérence entre le fonctionnement d'une organisation et les objectifs qui lui sont assignés. Elle se concentre sur la mission collective et inclut un mode de fonctionnement participatif et transparent.

Denis Meuret, Sylvain Broccolichi et Marie Duru-Bellat (2001) dans leurs travaux sur l'autonomie et choix des établissements scolaires, ont démontré que les enseignants qui sont au contact des élèves sont les mieux à même de concevoir un enseignement adapté à leurs besoins, et qu'il faut leur donner une certaine autonomie. En étant plus autonomes, plus libres, ils sont plus motivés. Ils ne sont incités à rechercher l'efficacité que s'ils y sont poussés par les usagers et que le personnel d'établissement autonome est davantage exposé à cette pression, même en l'absence de la possibilité de choisir son établissement. On voit ici les prémises d'une divergence sur le contenu de l'autonomie des établissements. L'autonomie permet que les écoles développent des différences qui produisent une offre plus diversifiée. Elle privilégie aussi la démocratie à l'instar des pays nordiques où l'on voit l'autonomie de l'école comme un moyen d'associer les élèves eux-mêmes aux décisions qui structurent leur environnement scolaire.

Dempster (2002) dans ses travaux sur le rôle de l'administration scolaire a effectué sa recherche sur la restructuration de l'école en parlant des aspects de la décentralisation. Il a démontré l'efficacité de la direction d'établissement, laquelle impliquait l'instauration d'une culture de la collaboration et le souci de faire en sorte que le personnel acquiesce des compétences très élaborées en matière de résolution de problèmes (Mulford 2003). D'après cet auteur, les chefs d'établissement sont les responsables de la qualité de leurs écoles. Ils résolvent les problèmes de personnel, y compris le recrutement et le licenciement, l'évaluation du personnel et les négociations avec les syndicats. Ce sont eux qui accordent l'autonomie à leurs enseignants sur l'adoption des choix des méthodes pédagogiques, lesquelles leurs permettent d'optimiser les résultats de leurs élèves. D'après Moos (2000) dans ses travaux a soutenu que les enseignants sont considérés comme des professionnels autonomes tant pour ce qui touche aux choix des méthodes pédagogiques qu'au choix du contenu du programme. Mais cependant, ils ne s'écartent pas des grandes orientations nationales. Quant à l'OCDE (2001), il faut impérativement donner un sens aux carrières des enseignants ordinaires qu'ils dépassent les responsabilités qu'ils ont dans leur classe.

Les travaux de la CONFENEN (2006) ont permis de comprendre que la dynamique partenariale entendue comme le passage d'une « logique individuelle » vers une « logique collective » cherche à imprimer à l'action éducative un caractère démocratique axé sur le vivre ensemble, le co-construire, sur l'interrelation, la négociation. L'école devient un lieu de tolérance où les parties prenantes, solidaires et respectueuses les unes des autres, s'efforcent à se réussir autour d'un projet commun. Elle repose sur la vision partagée, sur des objectifs

convergençs entre les différents acteurs. Elle demande des actions globalement cohérentes et des stratégies appropriées par les acteurs. Tout cela implique des échanges, des négociations et une écoute mutuelle. Dans ce processus, il faut tenir compte de chaque partie prenante, de ses domaines d'expertise et de ses compétences. Celles-ci permettent d'être renforcées chez les différents acteurs pour favoriser un équilibre des forces dans les processus participatifs.

Grisay (2007) dans sa recherche sur l'évaluation en éducation a démontré que l'autonomie permettait de faciliter l'application locale des réformes parce que le changement n'advient pas sans l'adhésion des acteurs locaux. D'où il y a nécessité de redonner de la marge d'initiative aux équipes éducatives afin d'innover. D'après lui, l'autonomie locale favorise la réussite scolaire des élèves. Car, c'est au plus près des besoins des élèves et des ressources locales qu'on peut inventer les bonnes organisations à même de prendre en compte les besoins spécifiques et de faire progresser les élèves. L'autonomie favorise la mobilisation des équipes éducatives mobilisées autour du projet d'établissement évalué sur cette capacité à faire progresser (différenciation des pratiques pédagogiques selon l'analyse des besoins, adaptation de l'organisation des cadres d'apprentissages selon des cycles et des groupes différents de la classe unique...). Les Etats doivent donc laisser des marges de décision aux établissements afin qu'ils puissent organiser l'accompagnement au mieux de l'intérêt de leurs élèves.

Les études de Scheerens et Maslowski (2008) sur l'autonomie scolaire mettent en évidence des leviers positifs permettant d'améliorer la qualité de l'éducation. Ces leviers sont actionnés malgré, ou à la marge de mesures de décentralisation en partie symboliques. Ainsi, l'utilité de mécanismes d'évaluation et d'ajustement ainsi que l'importance d'une approche systémique en matière d'innovation pédagogique (programmes intégrés de réforme des curricula, liens entre évaluations formatives et sommatives, développement professionnel des établissements et leur organisation en réseaux) ont été mises en lumière dans ces recherches. Pense-t-ils ainsi que certaines décisions en matière d'éducation incombent aux gouvernements locaux ou aux établissements tandis que le gouvernement central reste responsable des autres. Par exemple, les écoles peuvent choisir en toute liberté les manuels scolaires utilisés dans les classes tandis que l'admission des élèves est gérée par les services municipaux.

Barroso (2012) s'est intéressé sur la gestion scolaire entre modernisation et démocratie. Ses travaux ont consisté à montrer que les chefs d'établissement sont confrontés aujourd'hui à toute une série de changements, en amont et en aval du contexte où ils exercent leur action,

lesquels déterminent clairement leur mission et leurs fonctions, les compétences mobilisées, les procédures utilisées et les résultats obtenus. Ces modifications portent notamment sur les modes de régulation des politiques publiques d'éducation, les pratiques de gestion et sur les processus pédagogiques. L'auteur a donc souligné que l'autonomie des écoles a trait à la possibilité qu'ont les dirigeants de définir leur projet éducatif et leur règlement interne, à l'existence d'une marge relative de choix au niveau de leur organisation interne, en termes de composition de leurs organes de gestion supérieure et intermédiaire (Barroso, 2000, 2007). Les collectivités locales, interviennent désormais dans les organes de gestion des établissements et doivent se constituer en tant qu'organes consultatifs de la gestion municipale l'éducation. La difficulté qui peut expliquer leur absence d'intervention est liée soit à la non réglementation des lois de la décentralisation, ou soit à la faute de dotations budgétaires suffisantes. Le ministère de l'éducation est donc le principal responsable du financement public de l'éducation et le financement des collectivités locales reste très limité.

Boulineau (2012) a démontré que l'autonomie était un des enjeux de la rénovation du système éducatif, de nombreuses études et exemples, notamment à l'étranger, montrent l'impact important qu'ait le degré d'autonomie des établissements sur leur fonctionnement et leurs résultats, impact qui joue dans le sens d'une plus grande efficacité. Il a présenté l'autonomie comme étant la capacité d'une structure à définir des objectifs opérationnels propres ainsi que les voies permettant d'y parvenir. Elle s'exerce dans le respect d'objectifs prioritaires fixés à un niveau supérieur et de règles relevant de la pratique démocratique. Chacun de ces éléments constitue une donnée fondamentale qu'il convient de bien préciser.

Les travaux de Lalancette (2014) sur la gouvernance scolaire au Québec ont montré que l'autonomie professionnelle des Directions scolaires conduit à une dimension de satisfaction de travail, essentielle pour des cadres et des professionnels. Ce métier en partie consiste à investir de sa personne, de ses valeurs et de son talent, avec une marge de manœuvre que l'on veut la plus significative possible. De plus dans un contexte aux multiples demandes et pressions de toutes sortes, l'autonomie d'une direction d'école est une condition de son efficacité. Elle ne peut en référer constamment à ses supérieurs, elle doit adapter les règles aux exigences de la situation et du moment, bref, exercer son jugement. Cet auteur a établi la comparaison entre la gestion classique et la gestion stratégique. D'après elle, la gestion classique des systèmes éducatifs renvoie à la notion de « *fonction de travail* », où gérer les affaires publiques implique de suivre les directives d'un état ou d'un gouvernement. L'acte d'administrer réfère dans les esprits à un mode de gestion descendant ou « *top-down* » ou à



l'exécution de commandes. Par contre la gestion stratégique nécessite d'innover, et forcément de sortir des règles et normes établies. Elle implique d'initier de nouvelles pratiques, voire d'innover dans son milieu, sachant que l'innovation est en soi un processus de création de valeur, partant d'un produit, d'un procédé ou simplement d'une idée. Elle s'applique aussi aux pratiques professionnelles qui visent à rehausser la situation de travail, l'amélioration des apprentissages ou de la vie en général au sein de l'établissement. La gestion stratégique suppose en outre l'installation d'une bonne communication avec tous les acteurs, incluant des périodes de négociations des priorités, puis des modes de fonctionnement aux stratégies rassembleuses et porteuses, et ce, avant même de penser à opérer des services éducatifs. Autrement dit, diriger une école ou un centre de formation va bien au-delà de l'acte d'exécuter des directives, sans pouvoir les confronter aux réalités vécues sur le terrain et, au besoin, les remettre en question, voire proposer des solutions.

Daniel Pelletier, Pierre Collerette, Gilles Turcotte, *Revue canadienne de l'éducation* (2015) ont travaillé sur les pratiques de gestion des directions d'école au secondaire. Ils ont expliqué la complexité des pratiques de gestion liées à la réussite scolaire. Ces auteurs ont mis l'accent sur le rôle de médiation que jouent ces pratiques dans la réussite des élèves du secondaire. Celles-ci sont de divers ordres ; les pratiques pédagogiques et les pratiques axées sur l'instauration d'un climat harmonieux et respectueux pour optimiser les résultats scolaires des élèves. Ils ont estimé que la direction doit travailler de manière à canaliser et orienter les efforts des membres d'une école pour contribuer à l'amélioration des pratiques d'enseignement qui sont efficaces pour la réussite des élèves. De plus Plusieurs autres études ont tenté d'établir un lien entre les pratiques de gestion et le leadership de la direction des écoles pour le traité de problème de l'optimisation des résultats au secondaire (Coleman et Love, 2004 ; Elmore, 2003 ; Marzano, Waters et McNulty, 2005). A ce sujet, Teddie et Stringfield (2007) ont mené des recherches sur l'efficacité des écoles. Cette dernière a conduit à l'établissement d'un ensemble de principes en rapport à de meilleurs taux de réussite : une direction affirmée et stable, des solutions collaboratives, l'adhésion à un programme de qualité des actions personnalisées (Collins, 2005 ; Waits, Campbell, Gau, Jacobs, Rex et Hess, 2006). D'autres chercheurs ont pensé à la gestion scolaire axé notamment sur l'instauration d'un milieu attentif à la réussite des élèves (Edmonds, 1979 ; Rosenholtz, 1991).

Toutefois, les limites liées à ces recherches sur l'autonomie sont d'ordre général, car la plupart des auteurs cités ont circonscrit leurs travaux sur le chef d'établissement, sur le personnel enseignant, et sur les organes de l'administration scolaire. L'autonomie calquée sur la personne du chef d'établissement lui donne la possibilité d'innover et d'avoir également des entretiens avec les membres de l'administration. S'agissant du personnel enseignant, l'autonomie lui donne la latitude de frayer d'autres voies informelles pour permettre à l'élève de comprendre son cours. D'autres ont insisté sur le renchérissement des relations entre les différents organes de l'administration scolaire. Cependant ces recherches ne mettent pas l'accent sur la cogestion entre le chef établissement et les enseignants.

### ➤ **Travaux sur la variable bureaucratie**

Osborne et Gaebler (1993) ont démontré que l'ensemble des avantages de l'organisation bureaucratique deviennent des inconvénients dans une société post-industrielle caractérisée par la globalisation, et une économie des savoirs, où la demande en termes de qualité et de choix a changé. Pour répondre à ces nouvelles caractéristiques il s'agit de développer l'innovation ; la créativité et la responsabilisation. Les managers au centre de ce dispositif se doivent d'être motivés, hautement adaptables tout en étant adaptés. La part de la contribution individuelle est d'autant plus forte et met en exergue l'identification et l'implication dans le succès de l'organisation. En ce sens, ces principes ne se cantonnent pas à la sphère publique mais sous-entendent l'existence de notions, de fondements managériaux universels, génériques applicables à tous les types d'organisation. Les qualités de l'individu et ses compétences prendraient le pas sur la règle et la procédure (Halford et Savage, 1995). D'autre part, une place plus importante est laissée à l'établissement et à la dissémination de cultures organisationnelles appropriées au travers de valeurs partagées (Wood, 1989).

Le Galès (1998) dans ses travaux de recherche a démontré que les modèles théoriques et normatifs servaient de référence cognitive et normative, notamment pour les décideurs, dans la définition de la bonne manière de piloter ou de gouverner le système d'enseignement. Ces modèles comprennent des valeurs, des normes de référence et sont simultanément des instruments de lecture du réel et des guides pour l'action. Lorsqu'ils sont repris dans les politiques éducatives, ils tendent aussi à faire évoluer les modes de régulation institutionnels prégnants dans le système. Ainsi, Les États mettent en place des hiérarchies et un contrôle de conformité de tous leurs agents du système aux règles et procédures à suivre. Cette forme organisationnelle basée sur la standardisation des règles et la conformité est alors justifiée au

nom de la rationalité et de la nécessité d'une universalité maximale des règles à l'échelle de l'État-nation, fondant une égalité de traitement et une égalité d'accès de tous à l'éducation. Toutefois, compte tenu de la complexité des tâches éducatives à accomplir, ces caractéristiques bureaucratiques ont toujours été associées à une large autonomie individuelle et collective des enseignants, autonomie fondée sur leur expertise et leurs savoirs professionnels. Le régime bureaucratique et professionnel va alors de pair avec des modes de régulation basés à la fois sur le contrôle de conformité des agents aux lois et règles générales, sur la socialisation et la diffusion de normes, de valeurs, de savoirs auprès des enseignants et, enfin, sur la concertation et la régulation jointe du système par l'État et les représentants des enseignants. Ce régime fait cohabiter une régulation étatique, bureaucratique, administrative et une régulation professionnelle, corporative, pédagogique qui peuvent être en tension.

L'enquête menée par la CONFENEN (2007) sur la nouvelle dynamique de gestion des établissements scolaire, a conduit à montrer les insuffisances de la gestion centralisée des pays francophones de l'Afrique au Sud du Sahara. Celle-ci « *manque d'une vision stratégique* » en raison de la faible implication des acteurs locaux dans le travail de codécision sur les situations d'apprentissage. Les problèmes liés à l'amélioration de l'accès à l'éducation et à la qualité de l'enseignement tirent leur origine, en partie, dans les politiques de gestion trop centralisées des systèmes éducatifs où la quasi-totalité des décisions sont prises au niveau central et les acteurs directs sur le terrain sont relégués au rôle de simples exécutants sans pouvoir de décision, ni initiative. En outre cette gestion est « *très peu efficace, inéquitable et Inefficiente* » : La gestion administrative trop centralisée des ressources et la mauvaise répartition de celles-ci font que les systèmes éducatifs qui la pratiquent sont confrontés à une pénurie chronique en personnel enseignant, en matériel pédagogique, en fournitures scolaires et en moyens financiers. Elle présente de plus « *une gestion pédagogique trop centralisée* ». Les questions pédagogiques à ce niveau sont gérées par le niveau central. Qu'il s'agisse de la détermination des programmes d'études, des méthodes et techniques d'enseignement, des normes d'évaluation, de l'organisation pédagogique de la classe, du calendrier scolaire ainsi que du choix et de l'achat des manuels scolaires. Cette gestion accorde très peu de place au rôle déterminant qui devrait revenir aux structures régionales et locales, particulièrement aux écoles et aux chefs d'établissement. Enfin, elle conduit à « *un manque de coordination des actions des différents acteurs de l'école* » : Face aux moyens limités des Etats pour répondre aux multiples problèmes qui se posent à l'école, plusieurs partenaires sont engagés dans le développement des systèmes éducatifs. Toutefois, l'intervention de ces différents acteurs se

fait sans une coordination et une mise en synergie efficaces de leurs actions, d'où une dispersion des efforts et un gaspillage des ressources.

Maroy (2008) a soutenu dans sa recherche que la régulation était d'abord institutionnelle et politique. Elle contribue à coordonner et à orienter l'action des établissements, des professionnels, des familles dans le système éducatif par la distribution des ressources et contraintes. La régulation institutionnelle renvoie donc aux modes d'orientation, de coordination et de contrôle des acteurs qui sont objectivés et institutionnalisés dans des dispositifs matériels, légaux, techniques dérivant d'une action publique et étatique (en ce compris les dispositifs de « marché »).

Gangloff (2009) a travaillé sur le modèle de la gestion bureaucratique. Ses travaux ont consisté à montrer que les vertus de la bureaucratie sont devenues des inconvénients à cause du décalage instauré entre ce paradigme et la société actuelle. Elles renvoient aux modes d'orientation de coordination et de contrôle de l'action des établissements, des professionnels dans le système éducatif par la distribution des ressources et contraintes (Maroy, 2008). D'après Le Galès (1998) et Reynaud (1988), les règles de gestion et la régulation effective sont construites par les autorités locales. Elles sont construites en situation pour la résolution des problèmes que connaît leur structure. Lalancette (2014) a soutenu ces propos en montrant dans son travail sur la gouvernance scolaire que les directions vivent de plus en plus leur métier comme des exécutants de politiques et de directives venues d'en haut. Leur travail est de plus en plus balisé, pour ne pas dire contraint, notamment par des encadrements juridiques et réglementaires, des instructions ministérielles et des conventions collectives, ainsi que par les exigences de la gestion axée sur les résultats.

En ce qui concerne la variable de la bureaucratie, les recherches citées dans cette rubrique ont consisté à présenter les insuffisances de la bureaucratie liées sur le respect scrupuleux des normes. Celles-ci n'aident pas toujours à résoudre tous les problèmes d'une organisation.

#### ➤ **Travaux sur la qualité de coopération entre les administrateurs**

Kurt Lewin (1940) dans ses travaux réalisés avec des ménagères américaines démontra la suprématie d'un management participatif. Il démontre que le leader démocratique participe à la vie du groupe mais sans donner d'ordre. Il fait des suggestions. Il encourage ses collaborateurs. Bradford et Cohen (1998) ont expliqué dans leurs travaux que lorsqu'un leader

exerce un contrôle unique du pouvoir et des responsabilités, son organisation est improductive. Ils ont démontré que dans le travail du co-leadership par contre, deux ou plusieurs personnes pouvaient conserver leur rôle de leader vertical vis-à-vis d'un groupe. Il faut à cet effet prendre en compte les équipes à qui on donne plus de pouvoir et de responsabilités. Pearce et Sims (2002) ont pensé que le leadership partagé dépendait du style d'équipe dans laquelle l'on souhaitait le mettre en place : la taille, l'équipe, gestion du stress, familiarité au sein de l'équipe, proximité et maturité sont les clés. Les caractéristiques de l'équipe peuvent donc déterminer le succès ou l'échec de la mise en place d'un leadership partagé. Cashman (2008) dans son travail de thèse a étudié d'autres aspects du leadership partagé. Il a démontré que ce paradigme s'apparente au leadership collectif. Bennis et Nanus (1985) se sont quant à eux intéressés à l'évolution du leader comme chef d'une organisation. Ils ont souligné que le leader est une personne reconnue spontanément par un groupe. Il construit l'originalité et inspire la confiance des divers membres. Il démontre en outre des habiletés particulières qui suscitent la participation et l'adhésion de ces derniers à certains projets sans faire appel à des mesures coercitives.

Les travaux de Périord et Fournier, (1993) sur le management de la qualité ont permis de comprendre que la gestion démocratique prône la qualité des activités coordonnées permettant d'orienter et de contrôler un organisme. D'après ces auteurs, cette qualité conduit à l'adoption d'un ensemble de principes et de méthodes organisées en stratégie globale laquelle vise à mobiliser tous les individus de l'entreprise à un travail d'ensemble ou collectif en vue de l'obtention d'un meilleur résultat. Baillargeon (2001) les a soutenus dans cette pensée en démontrant que la maîtrise de la qualité comporte un ensemble de techniques et d'activités à caractère opérationnel utilisées pour piloter un processus et éliminer les causes de fonctionnement non satisfaisant. Dans cette rubrique, Tveite (1991) a pensé qu'il est souhaitable de développer un mode de gestion participative dans les organisations scolaires. Celui-ci laquelle aide à améliorer constamment tous les processus de planification des tâches, de production et de service dans un groupe. Ce paradigme s'inscrit dans une démarche générale de coéducation où l'école est considérée comme un espace relationnel large, en relation avec son environnement. À cette occasion, les membres de l'administration doivent avoir la volonté de s'ouvrir et de travailler ensemble à l'éducation des élèves (Totté et Mbaye, 2017).

Sammons et al (1995) ont présenté dans leurs travaux les caractéristiques des établissements efficaces axées sur le leadership participatif au Royaume Uni ou aux USA.

Ainsi en Amérique, une direction professionnelle ferme et orientée vers des objectifs tels que : le leadership participative, une conception commune des objectifs parmi la communauté éducative (unité des buts, cohérence des pratiques, concertation et collaboration), une atmosphère paisible et ordonnée (un environnement qui incite au travail), une maximisation du temps consacré à l'apprentissage, insistance sur la réussite scolaire, des attentes élevées de la part de tous, des activités intellectuellement stimulantes, une discipline claire et juste (incitations), une surveillance de progrès des élèves et des performances de l'établissement, les élèves doivent avoir des responsabilités, une bonne estime d'eux-mêmes, et doivent exercer un contrôle sur leur travail, une organisation efficace ayant des objectifs clairs, des leçons structurées, des pratiques adaptées, une formation et développement fondés sur les problèmes de l'école, une bonne implication des parents.

Dans les travaux d'ISO (2000) sur le management de la qualité, il a établi huit principes permettre à une organisation comme un établissement scolaire à rehausser les résultats de ses apprenants. Il s'agit d'orienter le client le client sur les besoins pour qu'il satisfasse ses attentes. Les chefs d'établissement doivent créer un environnement interne dans lequel les personnes peuvent pleinement s'impliquer. Le troisième principe porte sur l'implication du personnel. C'est que les personnes à tous les niveaux sont l'essence même d'un organisme et une totale implication de leur part permet d'utiliser leurs aptitudes au profit de l'organisme. Le quatrième fait référence à l'approche processus : un résultat escompté est atteint de façon plus efficiente lorsque les ressources et activités afférentes sont gérées comme un processus. Le cinquième est lié à l'identification, la compréhension la gestion des processus corrélés du système en vue d'assurer l'efficacité et l'efficience. Le sixième concerne l'amélioration continue de la performance globale de l'organisme. Le septième vise l'approche factuelle (confirmée) pour la prise des décisions : celles-ci se fondent principalement sur l'analyse de données et d'informations. Le huitième s'attache aux relations mutuellement bénéfiques avec les fournisseurs.

Les travaux de Hernández et al (2000) cité par Borden (2003) ont montré que les établissements les plus performants sont ceux dont les responsables d'écoles exercent un fort leadership en visitant les classes et encourageant la créativité et l'innovation pédagogique. Ces autorités doivent se concerter avec leurs subordonnés afin de trouver ensemble des solutions aux situations-problèmes qu'ils rencontrent dans leurs milieux éducatifs. Bubb et Earley (2009) sont allés dans le même sens en insinuant dans leurs travaux qu'une organisation scolaire est plus performante lorsqu'elle bénéficie d'un leadership effectif de la

part du directeur. Autrement dit ; il revient à ce dernier de mettre en place un dispositif d'encadrement efficace des élèves et des enseignants, une bonne gestion pédagogique des enseignements, une utilisation optimale du corps professoral et un suivi dans les décisions. Le leadership effectif permet en outre de faire le contrôle régulier des présences des enseignants et des élèves dans les salles de classes. Dans ce contexte, le directeur doit avoir la volonté et les capacités d'utiliser des stratégies permettant à chacun de ses subordonnés à se conformer aux exigences établies. Ces auteurs ont aussi remarqué que le niveau de la performance est plus élevé lorsque le personnel de direction est disponible, plus particulièrement le chef d'établissement. La présence de cette autorité aide à limiter les pertes de performances que peut entraîner l'aléa moral des enseignants qui peuvent ne pas respecter les aménagements horaires, ni dispenser des enseignements de qualité aux apprenants.

Les travaux de Cheung et Cheng (2002) ont conduit à la compréhension selon laquelle la qualité de leadership des directeurs représente le premier facteur de performance des établissements. En effet, la relation que les chefs d'établissement entretiennent avec leurs subordonnés en facilitant leur intégration dans les conseils d'école et avec lesquels ils partagent le pouvoir de décision. Teddie et Reynolds (2000) et Sheerens (2001) ont amélioré ce point de vue en apportant leur contribution dans leurs recherches. Ils ont ainsi avancé que les différences de performances entre les écoles sont liées au mode de gestion adopté par le directeur. Dans le commentaire de Hatcher (2005) sur le leadership participatif, cet auteur a montré comment les autorités du Royaume unies ont pris la décision d'impliquer davantage le personnel enseignant dans le dispositif de gestion afin de les inciter à fournir un maximum d'effort dans l'amélioration des résultats des élèves. Ainsi peut-il aboutir à la conclusion suivante : *le leadership est le fait d'endosser les responsabilités de management : diriger une équipe, coordonner un groupe les travaux des personnels enseignants.*

Brini (2003) dans ses travaux sur l'autonomie a fait cas du leadership participatif qui s'effectue en groupe. Il démontre ainsi que le travail de groupe modifie la nature de son activité, qui elle-même peut prendre des formes variées. C'est pourquoi les acteurs ne sont plus propulsés dans une relation hiérarchique à deux dans laquelle ils ne se contentent qu'à la reproduction et ou à l'exécution des consignes du chef, qui quoiqu'on en dise exerce sur eux une autorité plus ou moins volontaire. Le travail de groupe, en complément indispensable du travail individuel, multiplie les échanges interindividuels. Il offre plus d'occasions de s'exprimer. Ceci est valable en cours d'un débat axé sur la vie scolaire de l'école où le grand groupe homogénéise les rôles de chacun et réduit l'intervention de chacun. Cette organisation

permet que chacun soit plus centré sur la tâche à réaliser collectivement. Le travail de groupe est par ailleurs stimulant pense-t-il ensuite, parce qu'il favorise une dynamique liée au partage d'une motivation reposant sur une appropriation du savoir et un enjeu commun. Enfin, le travail de groupe amène chaque acteur à mettre des mots sur ses pensées et sur ce qu'il ressent. En outre, le dispositif efficace du travail de groupe doit amener chaque membre à collaborer, à négocier, ceci afin de déterminer une ou des solutions collectives, mais aussi les règles et limites indispensables au bon fonctionnement de la situation et du groupe. Chaque membre joue en effet un rôle qui confirme et construit sa personnalité. L'organisation par le groupe du déroulement des étapes peut développer ainsi la responsabilité de chacun autour de tâches définies collectivement. La responsabilité est aussi un facteur de motivation. Enfin le travail de groupe peut mobiliser des valeurs morales telles que la coopération, la solidarité autour d'un objectif et d'une réalisation commune. Le développement de la responsabilisation, la confrontation à des conflits sociocognitifs, et l'encouragement à l'expression sont autant d'éléments favorables à la construction de l'autonomie des membres d'une équipe. Tulkman et Jones (1965) dans les années 60 avaient précédé cet auteur en mentionnant que les membres du groupe sont dépendants les uns des autres ; chacun s'accommode ; la production se caractérise par une exploration de la nature du travail, une identification des problèmes, la définition des buts et des moyens. Ils avaient estimé que le travail s'organise et fait naître des conflits plus ou moins apparents. Les membres du groupe commencent à s'affirmer, se répartissent de manière plus ou moins explicite les rôles et les responsabilités. Ensuite ils se recentrent sur les objectifs communs, les échanges deviennent constructifs et le groupe se concentre sur les tâches, et chacun apporte sa contribution et il se développe un esprit de recherche et d'expérimentation.

Plante et Moisset (2004) ont mené leur étude sur l'administration scolaire pour montrer que celle-ci était avant tout un outil de participation de tous les personnels à l'organisation de l'école. C'est une structure dans laquelle tous apprennent concrètement le vivre-ensemble, le défi de la démocratie, de la pluralité, de l'ouverture d'esprit sur les réalités sociales en générale. Pour cette raison, ils ont émis la pensée de rompre avec le modèle de gestion mécaniste autocratique supporté par une bureaucratie fondée sur les règlements et les procédures législatives. Brassard (1996) a identifié les caractéristiques de ce paradigme en parlant de la division poussée du travail en tâches très spécialisées, de la coordination des travaux par la minute de la supervision, la communication verticale par voie hiérarchique et l'abondance de règles et de procédures. Ce modèle engendre un découragement et une déresponsabilisation des personnels de premières lignes, paralysant ainsi l'organisation de



l'école. D'après Plante et Moisset (2004), les systèmes éducatifs évoluent dans les environnements actuellement dynamique qui imposent une réforme desdits systèmes. Ces changements sont plus perceptibles aux niveaux politiques, économiques, sociaux, technologiques et éthiques. De ce fait, ils proposent que les établissements scolaires fassent recours au modèle de management de qualité. Celui-ci se veut un ensemble de méthodes et de principes organisés en stratégie globale, et qui interpellent tous les individus à effectuer un travail d'ensemble en vue de produire un résultat satisfaisant au profit du client. Ce modèle met l'accent sur des caractéristiques telles que : la planification, la maîtrise, l'assurance et l'amélioration de la qualité.

Pour les avocats du style participatif tels Somech *et al.* (2006), ces auteurs ont mis l'accent sur la combinaison des connaissances ou la motivation en soutenant que ce paradigme favorise l'échange d'informations, la fixation de buts élevés stimulant de plus les acteurs. Sur ce, la maîtrise de processus organisationnels participe au leadership d'une équipe ; le traitement et la circulation de l'information, mais aussi la cohésion et la coordination du groupe sont déterminants. Dans les lycées et collèges, il est attendu des chefs d'établissement d'être capable de construire et de porter une politique éducative. Pour y faire face et apparaître comme des leaders crédibles, proviseurs et principaux peuvent s'appuyer sur des aspects du leadership transformationnel, mais aussi sur le leadership transactionnel lesquels sont les particularités du leadership participatif. Ces processus peuvent conduire à des changements organisationnels touchant l'identité professionnelle des acteurs concernés et générant de nouveaux comportements au service des élèves.

Les travaux de recherche d'Elmore (2008) ont montré que la répartition des fonctions de direction est nécessaire pour que les établissements soient capables d'améliorer leurs résultats et que l'impact est particulièrement marqué dans les établissements qui accueillent une population scolaire en difficulté. La participation active et collective des personnels au fonctionnement de l'établissement constitue la garantie de son développement comme organisation apprenante ; et c'est en tant qu'organisation apprenante que l'établissement s'améliore et réussit.

Leithwood, et al (2008) ont stimulé dans leurs recherches que le management participatif encourage l'implication du personnel dans le traitement des problématiques de l'activité et dans la prise de décision. En effet, le leader d'une équipe a pour mission d'utiliser l'intelligence collective de ses collaborateurs pour fixer les objectifs de leur équipe et prendre

les décisions pour atteindre les objectifs de l'entreprise. En favorisant la liberté de s'auto-organiser en équipe, l'idée est que chacun puisse œuvrer sur ce qu'il apprécie le plus, là où il crée le plus de valeur pour l'Entreprise et en même temps ce qui va lui apporter le plus de développement personnel. Pour cela, des conditions de travail favorables doivent être mises en place : stimuler l'écoute, le partage et la collaboration au sein du personnel de l'entreprise dans la lignée de la Vision définie par la direction. Il est nécessaire pour le chef d'un groupe de développer la confiance individuelle au départ, pour que l'intelligence collective puisse s'activer et au final permettre d'améliorer la performance de l'entreprise. Il doit à cet effet déléguer une partie de son pouvoir à ses employés. Ce qui va leur permettre d'accroître la réactivité de leur entreprise et sa performance. Cette délégation au profit de l'intelligence collective peut se faire progressivement en observant deux principes : la subsidiarité (1), car chaque membre de l'équipe est habilité à prendre une décision à son niveau, sans l'intervention du niveau supérieur. Et l'alignement avec la Vision de l'entreprise et sa stratégie (2) ; toute décision prise doit participer à la mise en œuvre de la stratégie de l'entreprise. Ce point est capital en management participatif : on ne peut pas faire de bon management participatif sans une vision clairement définie et partagée. Le management participatif s'appuie sur l'intelligence collective pour rendre autonome les équipes en les laissant solutionner les problèmes à leur échelon, ce qui améliore la réactivité et le service Client. Pour que le leadership participatif fonctionne, il faut que l'équipe mette en place des dispositifs de régulation individuels et collectifs. Si l'on accorde, à soi-même et aux autres, le droit à l'erreur, on ne doit pas pour autant négliger l'autocontrôle. Les dispositifs de régulation déterminés par l'intelligence collective contribuent à l'efficacité du management participatif en rendant les équipes autonomes et responsables.

Les travaux de Robinson et al (2009) réalisés pour le Ministère de l'éducation néo-zélandais, ont mis l'accent sur le leadership pédagogique. Ils ont montré que les actions de ce leadership visaient à promouvoir le développement des enseignants. Il s'agit par exemple de leur fournir des opportunités formelles et informelles d'évoluer dans leurs pratiques en favorisant un climat d'échanges entre enseignants et élèves, en développant une responsabilité collective pour la réussite des élèves et en accompagnant les enseignants pour résoudre les difficultés rencontrées. Normand (2010) a parlé des sous-branches du leadership participatif en vue de prôner le bien-fondé de ce paradigme dans les organisations telles les écoles. Il s'agit de : (1) *Transformational leadership* : une action collective, impulsée par le chef d'établissement, pour promouvoir une culture de la coopération au sein des équipes pédagogiques. (2) *Distributed leadership* : des interactions multiples, dans différents

« espace-temps » de l'établissement scolaire, au service de la réussite des élèves ; une action concertée où les enseignants collaborent et agissent collectivement pour ajuster, innover et changer leurs pratiques. (3) *Systemic leadership* : en lien avec de nouvelles formes de gouvernance locale, concrétisées par un engagement des chefs d'établissement au-delà de leur établissement propre, qui devient l'élément d'une communauté professionnelle d'apprentissage plus large.

Kokouvi (2012) dans ses travaux sur les pratiques des acteurs et nouveaux paradigmes d'intervention dans les organisations scolaire, a accordé une attention particulière sur la nécessité d'améliorer la gestion des écoles et de renforcer le rôle des personnels. Il a choisi d'investiguer sur les différents membres de la gouvernance scolaire sous la dénomination de comités de gestion des écoles primaires (COGEP) au primaire, notamment les parents d'élèves, les membres de la communauté locale en vue de comprendre leur principe de fonctionnement, les responsabilités qui leur sont attribuées, les relations qui existent entre leurs responsabilités. La compréhension de sa thèse a mis l'accent sur les comités de gestions des écoles primaires, les directeurs d'école et la possibilité dont disposent les écoles pour établir des partenariats. Il a remis en cause la planification centralisée des systèmes éducatifs qui n'assure pas l'efficacité et la qualité de l'éducation dans les établissements scolaires. D'après lui, la prise des décisions nécessite la coordination et la mise en commun des ressources potentielles des différents acteurs. L'association de toutes les parties consiste à prendre de bonnes décisions pour la bonne gouvernance des établissements scolaires. Le transfert de pouvoir de décision envers les autorités locales leur permet donc de travailler collectivement (Rettig et al, 1989 ; McGoodwin, 1992 ; Nielsen, 1996 ; Hirsch, 2003 ; Pomeroy et Rivera-Guieb, 2006 ; Cerdin, 2015 ; Martinet et Silem, 2016 ; Christian, 2019a). Il est opéré au niveau micro dans la mesure où ce sont ces autorités qui décident de prendre l'initiative de fédérer leurs savoirs et compétences en vue de l'atteinte d'un résultat satisfaisant au groupe ainsi qu'aux clients. Dans ce contexte, la prise de décision est hautement participative car les membres du groupe jouissent d'une certaine autonomie qui leur permet d'exprimer de vive voix leurs opinions (Sen et Nielson, 1996 ; Olonboh et al, 2005 ; Watanuki, 2007 ; Sintomer et Talpin, 2011, Corsini, 2014).

Endrizzi et Thibert (2012) en spéculant sur le leadership ont pensé qu'on doit passer d'un modèle « gestionnaire » à un modèle de direction au service des apprentissages des élèves. Ce nouveau paradigme intervient dans un contexte marqué par une double tendance : 1) une autonomie plus large des établissements et corollairement une attention plus forte portée aux résultats de l'école (Pair, 2007, Hassani et Meuret, 2010). 2) et une pénurie

croissante de candidats qualifiés pour assurer la relève de ces chefs d'établissement. Schleicher, (2012) quant à lui a démontré que les systèmes éducatifs sont appelés à promouvoir des formes de pilotage, au niveau des établissements, qui vont au-delà des modalités bureaucratiques et gestionnaires traditionnelles, avec des statuts, des salaires et indemnités et mécanismes d'évaluation et de promotion de carrière, qui accompagnent l'engagement des chefs d'établissements et des enseignants en faveur d'une qualité d'éducation. Plusieurs travaux de recherche montrent que la répartition des fonctions de direction est nécessaire pour que les établissements soient capables d'améliorer leurs résultats et que l'impact est particulièrement marqué dans les établissements qui accueillent une population scolaire en difficulté (Leithwood., Harris et Strauss, 2010). Pour certains, la participation active et collective des personnels au fonctionnement de l'établissement constitue la garantie de son développement comme organisation apprenante ; et c'est en tant qu'organisation apprenante que l'établissement s'améliore et réussit (Elmore, 2008).

Selon Capitanescu Benetti et Médioni (2015), ces auteurs ont démontré dans leurs travaux de recherche qu'il revient au chef d'établissement d'organiser et de piloter son établissement afin qu'il soit flexible, efficace et qu'il s'occupe réellement des apprentissages des élèves. Il se doit d'inviter leurs enseignants à produire de l'innovation émergente qui s'inscrit dans la logique spécifique du développement de l'institution dans laquelle ils travaillent. Les chefs d'établissement se doivent de faire évoluer l'organisation du travail et les pratiques pédagogiques au sein des établissements pour lesquels ils sont par ailleurs garants de la qualité des prestations fournies aux élèves. Ils doivent préserver la stabilité et la continuité de l'organisation. Ils ont aussi l'intérêt d'assumer un leadership participatif au service du système, ce qui les oblige à être plus que de simples répartiteurs de ressources. L'exercice qui les interpelle donc consiste à développer l'organisation de manière à ce qu'elle remplisse efficacement sa mission de formation et de réussite des élèves.

Khaled et Lyes (2015) a travaillé sur l'impact du style de leadership des dirigeants sur la motivation des subordonnés. Ces études ont conduit à réaliser que le style participatif satisfait les nouveaux besoins fondamentaux des salariés, c'est-à-dire les besoins de sécurité, d'établissement de liens sociaux, d'estime et d'accomplissement de soi. Il rend l'entreprise plus humaine, plus sociale et accorde aux salariés une plus grande autonomie ainsi qu'un droit à la parole. Cette autonomie se traduit par une plus grande mobilisation, la motivation, la cohésion et l'esprit d'équipe. En plus, l'auteur continue en démontrant que la mise en place d'un style de commandement participatif modifie les relations et les rapports au quotidien entre les différents acteurs (patron, managers, salariés) dans la mesure où chacun trouve une

place dans un mode coopératif, les choix stratégiques ou les évolutions nécessaires prennent en compte les réalités et non seulement les rapports « moulinés » par le management. Ces choix sont alors plus réalistes. Cette performance accrue, cette plus grande efficacité rend l'entreprise apte à s'adapter rapidement, à améliorer sa réactivité par rapport au marché, à maîtriser le pilotage des actions, à mettre en œuvre rapidement ses décisions.

Les travaux de Totté et Mbaye (2017) sur la gouvernance scolaire consistaient à proposer un certain nombre de principes et de jalons permettant à chaque leader de mettre en place une démarche favorisant la construction progressive de la responsabilité de l'enfant, de son autonomie, de son sens critique, de sa capacité à négocier, à discuter sans violence. Ainsi ont-ils pensé que l'éducation de l'enfant s'inscrivait dans une démarche générale de coéducation où l'école est considérée comme un espace relationnel large, en relation avec son environnement. Il s'agit donc de travailler sur la conscience que l'école n'est qu'un élément d'un tissu éducatif plus étendu. Il importe également d'avoir la volonté de s'ouvrir et de travailler ensemble à l'éducation des enfants. Cette étape va conditionner en grande partie le degré d'adhésion et de participation de tous les acteurs locaux gravitant autour de l'école, au projet éducatif. Elle peut aussi, en retour, influencer sur l'engagement des enseignants. En effet, à partir du moment où les parents se sentent pris au sérieux, sollicités pour leur conseil ou leur aide, le rapport avec l'enseignant s'en trouve sensiblement modifié. Ceci quel que soit le niveau d'engagement réel des parents. L'école doit donc organiser un certain nombre d'activités de rencontre, de réunion, de production et de diffusion de supports de communication sur la vie scolaire et son projet. Selon les situations et l'importance de l'école, cette étape pourra nécessiter des appuis extérieurs de bénévoles, ou des moyens de diffusion pour toucher suffisamment l'environnement concerné.

Les insuffisances perceptibles dans les travaux de recherche sur le style du leadership sont d'ordre général, car la plupart des auteurs cités ont circonscrit leurs travaux sur le leadership participatif adapté dans les établissements scolaires. Ce paradigme fédère tous les points de vue de l'ensemble des personnels d'une organisation. Ces travaux insistent donc sur le renchérissement des relations entre les différents organes de l'administration scolaire. Cependant ces recherches ne mettent pas l'accent sur la cogestion entre le chef établissement et les enseignants.

### ➤ **Travaux sur la variable : degré d'encouragement**

Senge (1990) dans ses travaux sur l'organisation apprenante bâtit a évoqué quelques facteurs pour parler du degré d'encouragement des personnels à l'école. Il s'agit de 1) l'ordre motivationnel sans lequel les personnels n'auront l'envie de progresser. Il traduit que l'organisation doit mettre en place un système de récompense des apprentissages et encourager ses membres à se fixer des objectifs de progression motivants. Il doit en outre leur fournir un cadre susceptible de leur procurer des expériences nouvelles et stimulantes. 2) le développement du travail en équipe. L'auteur suppose que l'apprentissage en équipe n'est rien d'autre que le processus qui engendre l'unité d'action et qui développe la capacité d'un groupe à créer les résultats désirés par chaque membre. Ce qui veut dire que le travail en groupe crée une pensée divergente, il permet de confronter les points de vue et de construire par des échanges d'information enrichissants des solutions collectives. 3) l'organisation doit bannir les préjugés et autres modes de pensée figée. Les membres du groupe doivent de temps à autre réviser leurs modes de fonctionnement antérieurs, remettre en cause leurs représentations de leur environnement de travail. Tel leur permet d'apporter les diverses innovations nécessaires.

Chubb et Moe (1990), Carnoy, Gove, Loeb, Maeshall et Socias, (2008) ont traité les causes des inefficacités observées dans l'enseignement public à partir de leurs paniers d'inputs. Les résultats de leurs travaux ont montré que les indicateurs de la qualité du service éducatif justifient la relative efficacité des établissements scolaires privés par rapport à ceux du public (l'expérience, le salaire, la qualification des enseignants, les laboratoires, les bibliothèques, le ratio élève/enseignant et la dépense moyenne par élève). Astor et Benbenishty (2005) sans s'écarter de la pensée des travaux précédents ont pensé que les enseignants et l'administration devraient investir la problématique du climat scolaire, en développant des relations positives, respectueuses, protectrices à l'égard des élèves, et en prenant le temps de résoudre les problèmes de violence à l'école. Ils estiment que le bon climat scolaire augmente les résultats scolaires, indépendamment des facteurs socio-économiques initiaux. Il a une influence significative sur les capacités d'apprendre et d'augmenter les compétences scolaires.

Sackney *et al.* (1995) ont identifié la participation à un processus de collaboration, la disposition à s'engager dans une action de formation et de développement professionnels, à réfléchir sur les pratiques en vigueur et à expérimenter, ainsi que la capacité d'aligner ses activités sur la mission de l'école. Les travaux de Leithwodd *et al.* (1998) ont conduit à

recenser le projet scolaire, la culture, les structures, la stratégie, la ligne d'action et les ressources dans le but d'optimiser les résultats des élèves. Marks *et al.* (2000) ont fait quant à eux appel à la structure scolaire, à la prise de décision participative fondée sur une plus grande autonomie des maîtres, l'engagement partagé et l'activité de collaboration, les connaissances et les compétences, l'autorité de la direction, le retour d'information et la transparence comme moyens aidant à accroître les performances scolaires.

Bally et al (1998) dans leurs travaux de recherche sur le management de qualité ont démontré que le savoir agir des chefs d'établissement a une influence sur le travail de leurs enseignants. Pensent-ils ainsi qu'il ne suffit pas qu'un directeur d'école ou un proviseur de collège fasse une déclaration d'intention sur la qualité, mais il faut qu'il s'implique lui-même, qu'il implique tous les professeurs et qu'il leur donne une référence pour décider et agir. Les enseignants doivent discuter de la qualité avec les élèves tout au long de l'année scolaire car l'amélioration de la qualité apporte une réponse à beaucoup de problèmes de l'Ecole. Le management de la qualité est donc un important facteur d'amélioration de l'école. Avec des méthodes mieux adaptées telles que la connaissance, le savoir, la sagesse de l'esprit, le caractère, l'éducation de meilleure qualité, et les enseignants plus productifs pour permettre aux élèves de trouver plus de plaisir dans leur travail.

La recherche sur les directeurs d'école menée par MacBeath (1998, p. 63) au Danemark, en Écosse, en Angleterre et en Australie identifie un certain nombre de caractéristiques d'un mode de direction efficace. Ainsi pense-t-il que les meilleurs responsables sont ceux qui s'impliquent concrètement, qui œuvrent au côté de leurs collègues, qui respectent l'autonomie des enseignants et les protègent des exigences extérieures. Par la suite, ils ont une vision très poussée parce qu'ils anticipent le changement et préparent leurs personnels de manière à leur éviter d'être surpris ou désarmés. En définitive pour ce qui est de cet auteur, les établissements efficaces et capables de s'améliorer sont ceux qui ont à leur tête un chef d'établissement qui contribue de manière significative et mesurable à l'efficacité du personnel. Durland et Teddlie (1996) ont postulé pour un modèle d'efficacité scolaire différenciée, fondé sur la centralité et la cohésion.

Hargreaves (2000) a travaillé sur la réussite des élèves en rapport avec l'engagement des enseignants dans leur activité. Selon lui en effet, la réussite des élèves dépend de leurs enseignants qui ont besoin que le chef d'établissement assure leur efficacité, leurs conditions de travail et leur autonomie professionnelle afin qu'ils s'impliquent davantage dans leurs activités professionnelles. Day *et al.*(2000) pour le soutenir ont montré que dans certaines

écoles du secondaire, les enseignants eux-mêmes préfèrent un chef d'établissement honnête, soucieux de communiquer ou de collaborer avec ses enseignants en leur faisant prendre part aux décisions. Ou encore en entretenant avec eux une collégialité dépourvue de formalisme. Il doit être en outre soucieux de les aider en étant raisonnable dans ses attentes et en ayant un projet d'établissement bien précis.

L'OCDE (2001b) a pensé qu'une bonne administration scolaire doit favoriser davantage un climat propice à l'apprentissage organisationnel qu'elle n'incite directement les élèves à réussir. L'apprentissage organisationnel (AO) ou l'efficacité collective des enseignants est la variable importante qui intervient entre le mode de direction et le travail des enseignants, puis les résultats des élèves. Ce qui veut dire que la direction apporte sa contribution à cet apprentissage, lequel exerce en retour une influence sur ce qui se passe au sein de l'activité centrale de l'établissement – l'enseignement et l'apprentissage.

Harris et Muijs (2002) quant à eux ont stipulé dans leurs travaux qu'au lieu que les chefs d'établissement cherchent à ce que leurs écoles s'améliorent, qu'ils travaillent plutôt pour la durabilité de cette l'amélioration. Car, celle-ci dépend de la capacité interne de l'établissement à maintenir et à appuyer l'action de développement. Ces auteurs démontrent que l'amélioration pour être durable implique que la capacité de l'administration scolaire soit largement partagée et non restreinte à une minorité, et que les améliorations pédagogiques ont plus de chance d'intervenir si l'autorité accorde toute son attention à l'instruction et se trouve située le plus près possible de la salle de classe. En d'autres termes, ils appuient l'idée de l'importance de l'autorité enseignante, qui est un mode de direction collectif au sein duquel les enseignants développent leur expertise en travaillant en concertation.

Les travaux de Fullan (2002) ont montré que l'engagement des enseignants dans leur activité passe par les chefs d'établissement parce qu'ils sont en mesure de faciliter l'instauration des conditions nécessaires à une réforme durable de l'enseignement au sein d'une société complexe, très évolutive. Ainsi, ils se doivent de s'intéresser non seulement aux pratiques de direction, lesquelles accroissent la satisfaction des enseignants, les retiennent ou les font systématiquement revenir, mais aussi à celles qui, à travers la classe et la scolarité, débouchent sur une amélioration des résultats des élèves. (Mulford *et al.*, 2001) se rallie à cet auteur pour démontrer que lorsque les enseignants du secondaire ont le sentiment de travailler dans un esprit de collégialité, de collaboration et de consultation et qu'ils participent suffisamment à la prise de décision avec leurs responsables, cela suscite chez les élèves une perception plus positive de leur établissement et de leurs enseignants, ainsi que des leurs



rapports humains et de leurs propres performances que lorsque c'est uniquement le chef d'établissement qui décide seul. Louis et Kruse (1995) ont montré à cet effet la responsabilité qu'a un chef d'établissement dans la création d'un travail collectif professionnel au sein de son école.

Les travaux de Lavery (2003), ainsi que ceux de Meuret et Morlaix (2006) ont démontré que la réussite scolaire dépendait du lieu de scolarisation, des jugements des personnels et de l'origine sociale des apprenants. Scheerens (2000) a réalisé que la gestion d'une école, comme toute autre organisation d'ailleurs, consistait à faire une bonne allocation des ressources mises à sa disposition pour maximiser la production des extrants. À cela il a montré que les niveaux de performance varient d'une école à l'autre et celle-ci dépend de la qualité de gestion, du degré d'engagement du personnel enseignant dans la définition et la poursuite des objectifs pédagogiques, de la qualité des relations entre enseignants et élèves, de la qualité de gestion administrative et pédagogique du directeur. Ces éléments se conjuguent pour créer un environnement favorable à l'apprentissage et à la réussite des élèves. Rocheleau (1998) en allant dans le même sens a ajouté que dans une école performante, le directeur adopte un style de gestion qui soit ouvert à l'ensemble des parties prenantes. D'autres auteurs ont aussi avancé que la formation pédagogique de l'enseignant ; le vécu scolaire antérieur de l'élève ; la nature des interactions entre le maître et l'élève; le climat de la classe et la nature du groupe d'influence jouaient un rôle important dans la performance scolaire (Hanushek, 1992; Boozer et Rouse, 2001; Kirjavainen et Loikkanen, 1998; Graddy et Stevens, 2003).

Les travaux de Dupuis (2004) sur le leadership et management ont traité des compétences d'une direction efficace. L'auteur est donc arrivé aux conclusions selon lesquelles, le chef d'établissement doit posséder une vision claire des objectifs de son établissement, la capacité à mobiliser, à inspirer confiance, à promouvoir l'implication, être capable d'amener des personnes à travailler ensemble à l'atteinte des objectifs de l'organisation, favoriser la stimulation intellectuelle. Par la suite, il doit décider correctement et donc posséder la capacité à analyser les données d'un problème et à synthétiser les résultats. Il doit être un leader, négociateur, rassembleur, intégrateur, le sens politique implique la capacité à mettre en œuvre les décisions et normes du Ministère et de la commission scolaire. Il doit avoir le sens fort du management, de la gestion d'adultes et des conflits, enfin la capacité à assurer une structure fonctionnelle et souple, une organisation qui permette à chacun de travailler le plus efficacement possible.

Sherp et Sherp, 2006 cités par Pont et al, 2008 ont mené une enquête sur le travail collaboratif dans un établissement scolaire. Ils ont démontré que le chef d'établissement jouait un rôle clé dans le développement d'une culture collective au service d'une organisation apprenante en constante redéfinition. Celui-ci est une personne considérée comme la plus performante en ce sens qu'il consacre plus de temps à dire à ses enseignants ce qu'il pense de leur travail et encourage plus fréquemment la réflexion avec leur personnel. Ce sont là les principes de collégialité, de responsabilités collectives et d'objectifs communs qui prévalent, ainsi que tous les processus de perfectionnement, de réflexion et d'amélioration de la qualité. Car, l'enseignement n'est plus l'affaire d'un individu isolé dans sa classe, mais s'entend comme un ensemble d'activités collégiales, transparentes et concertées (Leithwood et al, 2006 ; Stoll et Louis, 2007). Pont et al (2008) ont démontré qu'à cause de leur grande responsabilité dans les pays de l'OCDE, les chefs d'établissement bénéficient le plus souvent d'une grande autonomie en matière de gestion budgétaire. En Nouvelle-Zélande et aux USA par exemple, la responsabilité des établissements dans le recrutement et le licenciement des enseignants est une réalité.

Stoll et Louis (2007) renchérissent en soutenant que l'allocation du budget constitue un élément central pour l'obtention de meilleures performances à l'échelle de l'établissement et au niveau des élèves. Robinson et al. (2009) ont confirmé dans leurs recherches que la supervision des programmes, via la coordination et l'harmonisation des objectifs scolaires dans l'ensemble des classes et des niveaux, peut impacter les résultats des élèves. D'où l'implication directe des chefs d'établissement dans l'élaboration et la mise en œuvre des programmes scolaires est considérée comme l'une des pratiques d'encadrement ayant une influence significative. Les enquêtes PISA dans les travaux de Pont et al (2008) ont montré que les performances des élèves étaient meilleures là où les chefs d'établissement jouent un rôle effectif dans les régulations pédagogiques. D'autres études montrent qu'il y a amélioration des résultats scolaires quand les enseignants sont responsabilisés, à travers un suivi opéré par le chef d'établissement et des inspecteurs externes.

Le Conseil de l'Union Européenne (2009) a souligné que les chefs d'établissement ont le pouvoir de créer un climat positif dans leur établissement, climat encourageant la confiance, l'investissement, la formation continue des enseignants et le travail collaboratif. La capacité à stimuler ce climat favorable à la réussite scolaire est ainsi considérée comme décisif pour réussir l'intégration du numérique dans les Écoles. Les compétences clés d'un chef d'établissement sont le management, le leadership. Les chefs d'établissement doivent

posséder une « vision », mais également être en mesure de mobiliser l'équipe enseignante sur un projet pédagogique, qui intègre le numérique et qui a du sens. Ils devraient inspirer confiance, arriver à créer une « communauté d'apprentissage » au sein de l'école, encourager l'apprentissage par les pairs et le partage des meilleures pratiques en matière de TIC. Angéline Lotarski est allée dans le même sens en attribuant deux étiquettes au chef d'établissement. Celles-ci lui donnent le privilège de mieux encourager ses enseignants. Selon cet auteur, il apparaît d'une part comme manager dans la mesure où il détermine la stratégie de son établissement, à travers le projet d'établissement et organise l'opérationnalisation des ressources en vue de l'atteinte des objectifs fixés, en gérant tous les « incidents » de parcours et en régulant toutes les relations humaines qui en découlent. C'est donc une posture tournée vers l'extérieure, vers les objectifs à atteindre, et qui insiste sur les capacités d'organisation et les compétences spécifiques pour motiver les acteurs scolaires. D'autre part enfin, il se présente comme leader parce qu'il suscite en ce moment la cohésion et l'engagement des acteurs dans les stratégies fixées. Dans ce rôle, il a le regard tourné vers l'intérieur, vers la composante humaine de l'organisation qu'il doit savoir mobiliser grâce à l'adoption d'attitudes positives.

Taddei (2010) dans ses travaux de recherche a proposé une nouvelle maïeutique pour engager les chefs d'établissement et leurs enseignants au travail. Il a parlé à cet effet de la défaillance de l'éducation formelle, laquelle freine le développement de l'éducation de l'élève parce qu'elle est calquée sur la reproduction d'un savoir existant dans ses formes consacrées. Or le savoir est un construit et s'acquiert progressivement dans un contexte donné. C'est pourquoi les acteurs locaux doivent être créatifs afin de permettre à l'élève d'aller au-delà des acquisitions superficielles et fictives pour amener une compréhension et une nouvelle conscience. Il est centré sur l'apprenant dont il privilégie l'autonomie et la capacité à penser par lui-même. La créativité doit être démocratique. Elle doit engager le chef d'établissement à créer un type de culture fiable et de valeurs, plus ou moins favorables pour intéresser ses enseignants à l'atteinte des objectifs de leur entreprise.

Debarbieux et al (2012) dans leurs travaux de recherche ont intéressé les chefs d'établissement à créer un milieu ambiant de travail afin d'impliquer leurs enseignants à leurs réelles fonctions. Ainsi penseront-ils qu'il convient de ne pas limiter l'étude et l'action sur le climat scolaire aux seuls élèves. Le concept doit inclure tous les membres de la communauté scolaire. La sécurité des professeurs et leurs relations sociales et émotionnelles avec leurs collègues, et la qualité du leadership doivent être incluses tout autant que l'interaction entre la perception de ce climat par les parents, les élèves et les enseignants. Le climat scolaire repose

sur les modèles qu'ont les personnes de leur expérience de vie à l'école. Il reflète les normes, les buts, les valeurs, les relations interpersonnelles, les pratiques d'enseignement, d'apprentissage, de management et la structure organisationnelle inclus dans la vie de l'école. Cohen (2006) a ajouté d'autres facteurs en faisant recours aux relations (décisions partagées, communauté scolaire et collaboration), à l'enseignement et l'apprentissage (qualités de l'instruction, créativité valorisée, participation encouragée/apprentissage social, émotionnel, éthique-enseigné, en lien avec les disciplines, à la sécurité (sécurité physique, règles claires communiquées, résolution des conflits), à l'environnement physique (propreté, espace et matériels adéquats, esthétisme, offres extrascolaires), au sentiment d'appartenance (sentiment d'être relié à la communauté scolaire, avec un adulte au moins pour les élèves, engagement, enthousiasme des professeurs et des élèves). Astor et Benbenishty (2005) ont stimulé dans leurs recherches qu'un bon climat scolaire augmente les résultats scolaires, indépendamment des facteurs socio-économiques initiaux. Il a une influence significative sur les capacités d'apprendre et d'augmenter les compétences scolaires. Les enseignants et l'administration devraient donc investir la problématique du climat scolaire, en développant des relations positives, respectueuses, protectrices à l'égard des élèves, et en prenant le temps de résoudre les problèmes de violence à l'école. Les chefs d'établissements ont un rôle dans l'encadrement public. Leur fonction est plurielle car ils sont sensés appliquer les directives des recteurs, motiver les personnels, construire des stratégies, qu'elles soient élitistes ou, au contraire, tournées vers les élèves en difficulté, ou encore innovantes et/ou d'approfondissement des savoir-faire.

Fuku Sala (2015) dans ses travaux sur la gestion et administration scolaire faisait un point sur la grande responsabilité qui incombe au chef d'établissement au sein de son organisation scolaire. Selon lui, le chef d'établissement est un opérateur pédagogique qui exerce un métier noble, celui de façonner et de modeler l'homme. Ce métier est régi par un ensemble des règles et de comportements désignés sous le vocable «déontologie » qui est une étude normative des principes, des règles nécessaires à l'exécution des tâches ou des activités professionnelles. Il est responsable de la bonne marche de cette entreprise et en assure la gestion courante. Il est désigné comme étant chargé de la gestion de l'école, régit le règlement et le maintien de la sécurité. Le chef d'établissement est appelé en outre à veiller à la vie normale, civique et à la discipline au sein de l'école. Dans ce contexte, le comportement de tous et le climat social doit faire l'objet de son attention. Il lui revient aussi de contrôler, de sanctionner et de débarrasser l'école des antivaleurs. Comme leader, il s'efforcera à demeurer

pour tout, un modèle par son comportement de chaque jour. Il doit aussi aider, accompagner et collaborer à l'œuvre éducative qui vise la formation harmonieuse de l'homme citoyen responsable, utile à lui-même et à la société, capable de promouvoir le développement du pays et la culture nationale. Il doit veiller à ce que l'enseignement dispensé tente à développer chez l'apprenant les valeurs intellectuelles, éthiques et spirituelles comme la compétence, la conscience nationale, le sens de solidarité et de dignité, de justice et de vérité, le respect de la personne humaine et ses biens et de ceux de la communauté. Ce personnel joue enfin ce rôle de gestionnaire lorsqu'il est à mesure d'inscrire son action dans l'utilisation rationnelle de différentes ressources comme les ressources financières, humaines, matérielles, etc. mises à sa disposition.

### ➤ **Point de vue du chercheur**

Sans toutefois dénigrer les travaux des précédents auteurs, les limites relevées aux travaux de recherche ci-dessus sont d'ordre général. Nous constatons que :

- Les limites liées à ces recherches sur l'autonomie sont d'ordre général, car la plupart des auteurs cités ont circonscrit leurs travaux sur le chef d'établissement, sur le personnel enseignant, et sur les organes de l'administration scolaire. L'autonomie calquée sur la personne du chef d'établissement lui donne la possibilité d'innover et d'avoir également des entretiens avec les membres de l'administration. S'agissant du personnel enseignant, l'autonomie lui donne la latitude de frayer d'autres voies informelles pour permettre à l'élève de comprendre son cours. D'autres ont insisté sur le renchérissement des relations entre les différents organes de l'administration scolaire. Cependant ces recherches ne mettent pas l'accent sur la cogestion entre le chef établissement et les enseignants.
- En ce qui concerne la variable de la bureaucratie, les recherches citées dans cette rubrique ont consisté à présenter les insuffisances de la bureaucratie liées sur le respect scrupuleux des normes. Celles-ci n'aident pas toujours à résoudre tous les problèmes d'une organisation.
- Les insuffisances perceptibles dans les travaux de recherche sur le style du leadership sont d'ordre général, car la plupart des auteurs cités ont circonscrit leurs travaux sur le leadership participatif adapté dans les établissements scolaires. Ce paradigme fédère tous les points de vue de l'ensemble des personnels d'une organisation. Ces travaux insistent donc sur le renchérissement des relations entre les différents organes de

l'administration scolaire. Cependant ces recherches ne mettent pas l'accent sur la cogestion entre le chef établissement et les enseignants.

Certes ces recherches ont aidé à canaliser et à orienter les efforts des personnels enseignants pour contribuer à l'amélioration des pratiques d'enseignement efficaces. Mais cependant elles n'ont pas mis l'accent sur la création du service des enseignants au sein de l'administration scolaire. Notre travail insiste sur ce point dans la mesure où les enseignants sont plus rapprochés des élèves que d'autres personnels. Sur ce, ils sont mieux outillés pour travailler en étroite collaboration avec le chef d'établissement. Car il est pensé à propos de la cogestion des processus d'apprentissage que celle-ci ne sera efficace que lorsque le chef d'établissement et ses enseignants vont traiter directement les problèmes de leurs apprenants sans passer par d'autres intermédiaires. Cet exercice stimulera leur engagement véritable en matière d'éducation. Dans ce contexte, elle va tenir compte de tous les paramètres au préalable à l'égard de ces personnels dans les prises de décisions communes. Ce travail permettra aux chefs d'établissement de créer les conditions efficaces de satisfaction pour motiver et encourager les enseignants à l'implication au travail et à la production d'un bon rendement scolaire (Ntsame et al, 2013).

#### **2.4 - Présentation détaillée des théories de cette étude**

Le paradigme de la cogestion permet d'implémenter les stratégies en vue de la bonne coordination des situations d'apprentissage. Pour apporter un étayage sur cette forme de gouvernance, la principale étude s'appuie sur les travaux de McGinn et Welsh (1999), puis ceux de Murphy et Beck (1995). S'ajoutent également les théories socioéconomiques et psychologiques de Michel Crozier et Erhard Friedberg, de William Ouchi, et de Vygostky. Ces théories montrent qu'en tenant compte des principes qui s'y dégagent, le mode de gestion des institutions scolaires du public au Cameroun sera efficace, puis aidera à améliorer les résultats des apprenants.

##### **a) Théorie d'attribution du pouvoir décisionnel de McGinn et Welsh (1999) axée sur l'éducation**

Ce modèle est désigné pour traduire qu'une personne ou un ensemble d'individus doivent être investis d'un pouvoir de décision en matière d'éducation. Car, c'est cette décision qui affecte leur comportement dans un groupe en leur donnant le sentiment de se sentir considérés dans leur organisation (Bacqué et Sintomer, 2011 ; Bouvier, 2007). Les principaux

acteurs démontrent que dans une organisation scolaire ou l'acte éducatif est traduit par la moindre efficacité, il est fort probable que les performances scolaires des apprenants en pâtissent et que les échecs scolaires soient répétés. Vu toutes ces difficultés et bien d'autres carences dans chaque milieu scolaire, ces auteurs mettent l'accent sur le renforcement des capacités en matière de prise de décisions, les résultats et les moyens d'atteindre l'objectif fixé. Cette théorie privilégie l'autonomie, le partage de prises de décisions (Pont et al, 2008a).

McGinn et Welsh (1999) ont établies en effet trois principes sur la hiérarchie pour traiter le problème du renforcement du pouvoir de décision envers les autorités locales. Il s'agit de la légitimité démocratique, le professionnalisme et l'efficacité de l'organisation. Ces critères sont définis selon le groupe d'agents sociaux qui décident d'attribuer un pouvoir de décision en matière d'éducation à d'autres agents inférieurs au niveau de la hiérarchie; ils permettent d'examiner le niveau du système où peut se situer l'autorité, d'examiner les modalités de gestion et mesure d'impact sur la participation collective au processus décisionnel :

➤ Le principe de la légitimité démocratique

Il suppose la confiance de la gestion de l'éducation à des représentants politiques, démocratiquement élus en fonction des attentes des groupes sociaux. Le pouvoir à ce niveau est inhérent à la fonction et non aux compétences propres des individus à qui le pouvoir a été transféré le pouvoir. Les mesures de ce transfert sont justement prises par les responsables et non conformément aux connaissances scientifiques en la matière. Les projets de décentralisation défendus dans un souci de légitimité démocratique sont généralement liés à des revendications pour plus de démocratie, comme dans le cas des écoles ou des systèmes éducatifs directement administrés par les collectivités ou leurs élus. La légitimité démocratique a un impact sur la gestion dans les organisations scolaires. Elle permet en effet aux autorités locales de jouir d'une parfaite autonomie de gestion. Elle leur procure la liberté de procéder par des recrutements ou des renvois des personnels. Ceux-ci peuvent décider du choix de développement des programmes scolaires, du manuel scolaire et les textes, et de la gérance des crédits octroyés par le gouvernement central, du choix des méthodes d'enseignement, des emplois du temps. La gestion autonome des écoles établie en fonction de la légitimité démocratique leur permet de maintenir la participation collective de tous les membres aux prises des décisions. Dans ce contexte, cette autonomie place les

administrateurs scolaires au centre de la gestion en ce sens qu'ils jouent le rôle de manager dans le but d'intéresser tous leurs proches à la gestion (Rugh et Bossert, 1998). Ils les incitent à la prise collective des décisions en vue du bon fonctionnement de leur établissement.

➤ Le principe du professionnalisme ou de compétence professionnelle

D'après ces partisans de ladite théorie, le pouvoir de gestion est confié aux personnels chevronnés. La compétence professionnelle est intimement liée au savoir-faire ainsi qu'à l'expertise des personnels, et non à la définition des objectifs à atteindre. L'impact de ce principe sur la gestion provient des encouragements, aides ou soutiens offerts aux personnels pour qu'ils améliorent les performances de leurs élèves. Selon McGinn et Welsh, (1999), il dépend de trois facteurs parmi lesquels : l'évaluation objective des performances de l'école d'après les indicateurs de résultats scolaires, l'instauration d'un système de récompenses à l'égard du personnel enseignant, voire les élèves pour les bons résultats obtenus, la formation plus poussée de ceux qui prennent part aux décisions afin qu'ils soient des décideurs experts.

➤ Le principe de l'efficacité du marché

Les auteurs estiment dans ce contexte que les apprenants doivent avoir un mot-dire dans l'éducation qu'ils reçoivent des professionnels. Certes ces derniers jouent un rôle capital dans les processus d'apprentissage des élèves, cependant ils ne peuvent pas combler à suffisance les désirs et les besoins de ces enfants. Lorsque ceux-ci ne participent pas à leur propre éducation, il leur est impossible d'améliorer leurs performances dans les processus d'apprentissage. L'efficacité vient de cette participation, laquelle permet à l'élève de développer lui-même sa propre éducation (Bäckman et Trafford, 2008). En outre, les auteurs contestent d'autre part contre la politique au profit de certains membres de la société qui imposent majoritairement un modèle d'éducation ainsi que des programmes préétablis qui doivent être respectés dans toute l'étendue du territoire national. Le système démocratique donne la possibilité à ces derniers de se renseigner au sujet des outils qui peuvent profiter à leurs apprenants. Le choix de ces matériels dépend également de l'aval des parents d'élèves qui sont mieux positionnés pour savoir ce qu'il faut à leurs enfants. Bäckman et Trafford, (2008) vont partager cette approche en mettant beaucoup plus l'accent sur le personnel enseignant. En effet pensent-ils que ces détenteurs de savoir doivent s'impliquer dans le choix des ressources didactiques



Dans le cadre de notre étude, les trois principales caractéristiques, lesquelles constituent le socle de la théorie d'attribution du pouvoir décisionnel de McGinn et Welsh (1999) permettent de voir clairement le problème développer dans cette étude. Elles offrent bien évidemment une ligne de conduite au gouvernement camerounais d'accorder plus d'attention à leurs représentants dans les institutions scolaires publics, en leur transférant un pouvoir de décision en vue du bon fonctionnement de ces structures.

En ce qui concerne le paradigme de la légitimité démocratique, les postulants de cette théorie promeuvent que les réformes éducatives qui tirent leur fondement de ce paradigme stipulent que les responsabilités de décision des écoles soient progressivement accordées aux administrateurs scolaires à raison de la facilitation d'une gestion efficace de ces structures. Ce pouvoir n'est pas admis pour contredire les grandes orientations nationales, mais pour que le mode opératoire des administrateurs scolaires soit dans une certaine mesure subjectif. En effet, Lalancette (2014) dans ses travaux sur la gouvernance scolaire a montré que les hommes sont ondoyants et divers. Ils possèdent des talents et valeurs qu'ils peuvent bien améliorés si seulement ils jouissent d'une certaine liberté. Cette étude ne s'écarte pas d'une telle approche dans la mesure où il est pensé que les responsables d'école du Cameroun possèdent des moyens qui peuvent aider à améliorer les résultats scolaires. Il suffit pour l'État de leur faire confiance en leur laissant le privilège d'implémenter chacun sa politique et la stratégie qu'il trouve favorable pour la réussite de ses élèves (Clune et witte, 1988).

En outre, les chefs d'établissement doivent inciter à leur tour leurs enseignants à la participation collective dans les prises de décisions au sein de leurs écoles. Cette participation communautaire s'exerce dans des domaines où les enseignants et les directeurs d'écoles sont peu doués y compris dans des activités qui relèvent de leurs compétences. D'après Diot-Labuset (2015), cette participation n'a du sens que si les individus s'assemblent autour d'une situation-problème en vue de converger les opinions pour une meilleure prise de décision. La légitimité démocratique offre donc au chef d'établissement et à ses enseignants la capacité de créer un espace privilégié du vivre ensemble, un environnement qui respecte la liberté de pensée et de conscience ou qui favorise l'ouverture d'esprit de chaque membre (Corsini, 2014). Elle leur procure également l'autonomie sur le choix des ressources humaines, financières et même didactiques.

Le second principe sur la compétence professionnelle traduit la maturité professionnelle qu'acquiescent les personnels dans le travail collectif. Dans le cas de cette étude, il est donné aux chefs d'établissement d'être compétents dans la gestion de leurs institutions. Les moyens sont exhaustifs pour leur permettre d'avoir assez d'expérience dans ce domaine. Cependant

sans toutefois s'écarter de la pensée de McGinn et Welsh, le gouvernement doit être le premier à motiver ces responsables par des encouragements, des aides de formation et des subventions afin qu'ils se rendent compte de leur intervention si nécessaire dans leurs organisations. Ensuite, il appert que ces derniers travaillent en étroite collaboration avec leurs enseignants. La prise des décisions doit être ainsi commune car ce travail aidera chaque individu de bénéficier d'autres acquis pour être expert dans son domaine. Il profitera le mieux aux personnels enseignants parce qu'il leur procurera des savoirs supplémentaires en vue de leur intervention efficace dans les salles de classes. En outre, il éveille les consciences des chefs d'établissement qu'ils accouchent les moyens permettant d'offrir à leurs personnels enseignants des formations internes par une équipe d'enseignants experts. Il leur est aussi conseillé de motiver par des primes et des encouragements pour inciter le personnel enseignant au travail. Ce suivi leur permet de voir qu'ils sont considérés, d'où leur implication hardie dans l'activité qu'ils exercent.

L'efficacité du marché en rapport avec cette étude suppose qu'en dehors des moyens didactiques proposés par le gouvernement, qu'il laisse également la possibilité du choix d'un matériel didactique supplémentaire à chaque établissement. En effet grâce à la légitimité démocratique, l'autonomie dont jouissent les autorités administratives scolaires les met au centre de la décision sur le choix de l'outil didactique favorable à leurs apprenants. Elle leur donne aussi la liberté de varier les méthodes pédagogiques afin d'offrir une éducation de qualité à leurs apprenants.

➤ Explication du choix de la théorie pour cette étude

Dans le cadre de notre étude, la théorie du pouvoir décisionnel permet d'amélioration des résultats scolaires des apprenants. Elle met l'accent sur la répartition des fonctions de direction des établissements et l'impact que ça marque dans ces univers. Ces paramètres de gestion prônent alors l'autonomie des personnels, le leadership participatif et l'organisation apprenante qui offrent les meilleures conditions de travail. L'autonomie permet aux personnels d'une organisation scolaire d'initier de nouvelles pratiques, voire l'innovation dans son milieu. La créativité au sein d'une organisation renvoie à la capacité à proposer de nouvelles solutions, de nouvelles visions pertinentes des choses. Elle est démocratique. Elle engage des applications délibérées de culture, valeurs, savoirs, compétences et attitudes, plus ou moins favorables de chaque société (Craft, 2003). L'organisation apprenante renvoie à une culture organisationnelle, une façon d'être et de fonctionner dans un environnement où les

gens collaborent et réfléchissent ensemble au sujet du développement constant de leur organisation. Elle est purement démocratique parce qu'elle favorise la synergie par le dialogue sur l'expérience et les connaissances, l'ouverture, la connaissance de soi, la collaboration avec toutes les composantes de l'organisation et la vision partagée. Elle valorise l'être-humain et prône l'efficacité de l'organisation. La notion du climat scolaire prend acte dans un environnement au sein duquel repose une expérience subjective de la vie scolaire. C'est une atmosphère créée par les personnels pour mieux travailler dans les conditions idoines. C'est une manière de vivre ensemble, d'apprendre à coopérer, réagir de manière douce, participer au bien-être de tous (Débarbieux et al, 2012).

#### **b) Modèle théorique sur l'autonomie des établissements de Murphy et Beck (1995)**

Murphy et Beck (1995) sont d'avis avec McGinn et Welsh (1999) sur le transfert du pouvoir décisionnel que l'État doit accorder aux collectivités locales afin qu'elles assurent la bonne gestion de leurs écoles. Ils proposent à cet effet trois formes de contrôle pour parler de l'autonomie. S'agissant de la première, il s'agit du contrôle par collectivité. Celui-ci stipule que seuls les établissements scolaires sont habilités à réorganiser leurs programmes d'études. Ceux-ci doivent tenir compte des valeurs et préférences des administrateurs de ces écoles. L'effectivité de cette prise en compte de la restructuration de ces projets éducatifs passe ainsi par le transfert du pouvoir de décision aux communautés locales. D'après Meuret et al (2001), cette réorganisation de la tutelle administrative soumet à son tour tous les professionnels à la prise de décision collective ou à une intervention plus grande des usagers dans la conduite de leurs écoles. La réussite scolaire des élèves dépend de cette nouvelle adoptée. Car, l'identification des besoins des élèves et des ressources locales permettent aux autorités locales de procéder par des innovations et l'invention des bonnes organisations, lesquelles tiennent compte de ces besoins et de l'amélioration des performances scolaires des élèves.

Le contrôle par l'administrateur par contre traduit que l'autonomie des établissements est très utile dans la mesure où elle permet le traitement des problèmes-situations par ceux qui sont proches ou qui vivent la situation en question. En d'autres termes, ce sont ces professionnels qui sont appelés à déterminer les activités scolaires des élèves. C'est pourquoi le chef d'établissement est invité à mener à bien sa politique dans les domaines tels que la gestion des ressources matérielles, humaines et financières. L'autonomie de l'établissement scolaire confère donc plus de pouvoir aux personnels des institutions scolaires afin qu'ils

aient droit à la parole et qu'ils participent tous à la prise des décisions collectives avec leurs responsables. En plus, elle fait naître en eux le sentiment de propriété ou de considération. Elle accroît leur participation ainsi que leur implication totale à la vie de leur milieu scolaire. Ce qui améliore leur professionnalisme dans la mesure où les acteurs deviennent des experts dans l'activité qu'ils exercent et dans le domaine de gestion de leur école. Cette autonomie leur autorise en outre de développer efficacement le pouvoir dont ils jouissent. Ce qui leur permet d'acquérir une attitude professionnelle élogieuse, laquelle donne accès à l'amélioration des performances scolaires.

Le contrôle par le personnel enseignant lui confère une certaine autonomie de participer à la prise des décisions. Cette nouvelle adopte lui permet de bénéficier des connaissances supplémentaires et d'être compétent dans l'amélioration de l'éducation de ses élèves (Murphy et Beck, 1995). En effet, l'enseignant est la personne plus proche de l'élève et par conséquent, c'est lui qui possède les connaissances fondamentales pour savoir ce qui est mieux pour son élève. C'est pourquoi sa participation dans la prise des décisions axée sur la construction des processus d'apprentissage doit être considérée.

L'autonomie est donc un mouvement qui s'inscrit dans une réorganisation interne des établissements scolaires. Il ne signifie ni seulement ni principalement un accroissement du pouvoir des chefs d'établissement, mais une réorganisation de la tutelle administrative dans le sens d'une régulation expos et/ou une plus grande participation des enseignants aux décisions ou leur intervention plus grande dans la conduite des établissements. C'est une évolution relativement générale et consensuelle, dont on attend d'abord plus d'efficacité grâce à une plus grande pertinence des décisions d'équité de leur part. Ensuite une meilleure adaptation des personnels et de démocratie. Et enfin une participation accrue aux décisions des enseignants et de leur responsable. Le dénominateur commun des arguments en faveur d'une autonomie locale accrue est la critique de l'excès de centralisme. Or le modèle démocratique devient l'une des meilleures conceptions des organisations qui traversent les entreprises et les administrations à partir du constat répété que les échelons hiérarchiques supérieurs ne peuvent jamais "tout prévoir", "tout prescrire" et "tout contrôler" et que les décisions prises de trop haut, à partir de positions trop éloignées des terrains de l'action, sont mal ajustées aux besoins et aux ressources locales (Denis Meuret et al, 2001). Dans cette perspective, et sous réserve que soient mis en place des dispositifs d'évaluation et de corrections appropriés, il est peu contestable que prendre en considération les points de vue des acteurs de terrain, encourager leurs initiatives et en faire un objet de concertation constituent des sources de progrès virtuels,

notamment sur le plan de l'efficacité, de l'efficace et de la qualité du produit venté tel que l'éducation des apprenants.

Somme toute, le pouvoir décisionnel de l'éducation aux autorités locales contribue à rendre l'éducation des apprenants efficace, efficiente. Il permet d'améliorer les résultats des élèves. Les administrateurs scolaires sont donc présumés jouir d'une marge d'autonomie à raison de la réalisation d'une amélioration importante de leurs écoles. Cette nouvelle forme leur donne de fédérer leurs pensées et d'en tirer les meilleures, lesquelles aideront à atteindre les objectifs souhaités. Elle nécessite aussi la synergie des différents acteurs au sein de laquelle règne l'entente, l'harmonie dans le langage, le respect des pensées, et la soumission aux autorités.

➤ Explication du choix de ladite théorie pour cette étude

Dans le cadre de cette étude « *Les problèmes liés à l'amélioration de l'accès à l'éducation et à la qualité de l'enseignement tirent leur origine, en partie, dans les politiques de gestion parfois trop centralisées des systèmes éducatifs où la quasi-totalité des décisions sont prises au niveau central et les acteurs directs sur le terrain sont relégués au rôle de simples exécutants sans pouvoir de décision, ni initiative. De même, cette gestion ne fait pas le lien entre les ressources injectées dans le système éducatif et les résultats scolaires obtenus* » CONFEMEN (2007, p.12). Cette citation laisse croire que La gestion des institutions scolaires publiques au Cameroun ne saurait être efficace si elle est toujours traitée de manière uniforme. En effet, les réalités qui sont perçues au Lycée de Meteite ne sont pas les mêmes surprises au Lycée d'Emana. Chaque école comprend ses propres réalités, c'est pourquoi la gestion doit varier d'une organisation scolaire à une autre. Dans ce contexte, la théorie de Murphy et Beck (1995) a été la préférence de cette étude dans la mesure où elle permettra aux professionnels camerounais des établissements secondaires publics d'atteindre les objectifs qu'ils se fixent pour leurs écoles. En d'autres termes, elle leur permettra d'éliminer un ensemble de contraintes dans le but de rendre florissante l'éducation de leurs apprenants. Dans certains milieux éducatifs où les professionnels sont en conflits, l'autonomie devient un moyen favorable pour instaurer une bonne communication au milieu de ces acteurs. Car, elle devient à cet instant un moyen de partage des mêmes intérêts, pensées ou idéologies pour l'avancement d'une communauté éducative vers l'émergence. Elle permet en outre l'instauration des modes de fonctionnement des stratégies rassembleuses et porteuses en vue de l'opération des services éducatifs des écoles, ou encore de rendre l'action publique plus

efficace et proche du bien public et de l'intérêt général. Les professionnels camerounais du secondaire public peuvent alors procéder par des innovations ou implémenter de nouvelles stratégies.

Somme toute, le manque d'autonomie envers les autorités locales d'éducation témoigne leur faible implication, surtout celle du personnel enseignant dans la construction des processus d'apprentissage. L'uniformisation des programmes scolaires dans toute l'étendue du territoire nationale n'est pas fondée sur une connaissance réelle du terrain. Elle ne donne non plus accès à la prise en compte des besoins réels des personnels et apprenants. L'autonomie vient donc activer le développement d'une plus forte capacité d'auto-organisation des institutions nationales en insistant sur la mise en place d'un projet commun et de direction collégiale dudit projet (France stratégique, 2017).

### **c) Théorie de l'acteur et le système de Michel Crozier et Erhard Friedberg**

Les postulants de « *l'acteur et le système* » partent du constat selon lequel une structure organisationnelle est un construit social. Son existence dépend de l'application des jeux permettant d'intégrer les stratégies de ses participants en vue d'asseoir leur autonomie d'agents libres et coopératifs. Les jeux des acteurs se déterminent par la cohérence des contraintes environnementales. Ceux-ci se sentent obliger de sortir des normes standards pour l'adoption des choix stratégiques en vue de l'amélioration des résultats. Ainsi, sont considérées dans l'organisation, non pas leurs fonctions ou des sous-systèmes à l'intérieur desquels ils interviennent, mais leurs stratégies.

D'après Crozier et Friedberg, les acteurs sont engagés dans un système d'action concret et doivent découvrir avec la marge de liberté dont ils disposent leurs véritables responsabilités. L'action quant à elle, est un construit social posé à partir des stratégies adéquates aux problèmes d'action collective visant l'objectif commun des membres de l'organisation. Ces pratiques adoptées orientent dès lors leur comportement, elles délimitent leur liberté d'action, et conditionnent leurs résultats. Elles ne dépendent pas d'objectifs clairs et précis de l'entreprise mais, elles se construisent au contraire en situation, elles sont liées aux atouts que les acteurs peuvent avoir à leur disposition et aux relations dans lesquelles ils sont insérées. L'issue des jeux est relativement imprévisible. Car, ces derniers s'écartent parfois de la réalité de manière significative du rôle qu'ils doivent jouer. Dans cette perspective, les problèmes de coopération des acteurs poursuivant des objectifs multiples font

intervenir la notion de zone d'incertitude. Cette dernière correspond aux failles dans les règles, défaillances techniques, pressions économiques. Elles empêchent le déroulement des objectifs de l'organisation mais permettent la réduction des difficultés que connaît la structure.

➤ **Les dimensions du choix stratégique des acteurs**

D'après ces auteurs, le concept de stratégie renvoie à de différentes dimensions :

- Les acteurs agissent pour améliorer leur capacité d'action et/ou s'aménager des marges de manœuvre.
- Les projets des acteurs sont rarement clairs et cohérents, mais le comportement n'est jamais absurde parce qu'il a un sens intrinsèque.
- Tout comportement est actif, même un comportement passif.
- l'acteur est relativement libre. Il peut s'amuser avec son rôle. Il peut se permettre des écarts par rapport aux règles sociales.
- Il existe une différence entre les objectifs de l'organisation et ceux des individus.
- Pour parvenir à leurs fins, les acteurs calculent dans le cadre d'une rationalité qui est dite limitée.

Selon Catherine Stercq (cité par le Journal de l'Alpha 2005, p.5) « *si l'on veut renverser la vapeur, il est nécessaire de changer de culture et d'œuvrer pour une école de la formation plutôt que pour une école de la décision. Changer nos mentalités et nos pratiques ne se fera ni par décret ni par contrat. Cela nécessite que nous refusions la fatalité et que nous nous mobilisions, notamment avec les apprenants, pour analyser les enjeux et agir sur les conditions de la réussite scolaire de tous* ». L'explication de ce discours laisse comprendre dans le cadre de cette étude qu'un véritable changement sur le terrain de l'école s'avère parfois nécessaire pour renforcer la qualité des apprentissages et faire réussir tous les élèves. Chaque établissement présente en effet des réalités qui lui sont propres. Toutefois, celles-ci imposent aux personnels de sortir des règles standards pour courir le risque d'adopter des stratégies contraires aux normes établies en vue d'aboutir au résultat recherché. Les stratégies conçues par le ministère de l'éducation dans le but de rehausser le niveau des élèves peuvent être inefficaces pour résoudre les problèmes que connaissent certaines institutions scolaires.

➤ Explication du choix de ladite théorie pour cette étude

Dans le cadre de notre étude, les chefs d'établissement et les enseignants doivent constituer un ensemble de principes et de méthodes organisées en stratégie globale dans le but de mobiliser leurs établissements pour optimiser les résultats scolaires. Les mécanismes de ce travail d'ensemble sont les suivants :

- *Les membres du groupe (chef d'établissement et enseignants) assurent leur autonomie d'agents libres et coopératifs* : le degré d'autonomie des établissements scolaires s'apprécie à travers les marges de manœuvre dont disposent les personnels dans les domaines que sont la pédagogie, la gestion financière et des ressources humaines. Il s'accompagne généralement de la créativité au sein des établissements, de nouvelles instances de gestion intervenant à titre décisionnaire ou consultatif. Quelques exemples de l'autonomie des établissements scolaires : sélection pour les postes vacants et le remplacement des personnels absents, fixation des salaires, changement de nouveaux manuels didactiques, mise en œuvre de nouvelles méthodes d'enseignement etc.). La liberté dans ce passage sous-entend que les acteurs ont choisi de ne plus dépendre dans une certaine mesure des règles de l'entreprise. Car, compte tenu des contraintes auxquelles ils font face dans leur environnement éducatif, ils engagent d'autres méthodes informelles mais, lesquelles sont aptes pour pallier les difficultés qui empêchent l'optimisation des résultats des élèves.
- *La sortie des normes standards pour l'adoption des choix stratégiques en vue de l'amélioration des résultats* : à ce niveau, l'on parle de la dimension de satisfaction de travail pour les personnels. Ces derniers investissent dans ce contexte : de leurs personnes, de leurs valeurs et de leurs talents, avec une marge de manœuvre plus significative. Les stratégies qu'ils adaptent sont en corollaire aux exigences des contraintes que pose leur environnement scolaire.
- *La considération des stratégies des acteurs* : la gestion stratégique constitue l'ensemble des mécanismes décisionnels, contribuant à assurer la cohérence entre le fonctionnement d'une organisation et les objectifs qui lui sont assignés. Elle se concentre sur la mission collective et inclut le mode de fonctionnement participatif des acteurs. Elle se fonde sur le choix des orientations et des options de mise du projet éducatif afin d'optimiser les résultats des élèves.
- *La construction des objectifs* : elle soumet les personnels à des interrogations sur leur communauté. Elle leur apporte une ou des manières nouvelles d'organiser et de



planifier leur projet éducatif. Les objectifs sont donc fixés après que les acteurs aient choisi de converger leurs points de vue pour les renforcer, puis pour faire émerger une prise de parole citoyenne et solidaire. La solidarité étant la capacité qu'ont les individus d'être responsables de leurs actes ou de se prendre eux-mêmes en charge (Diot-Labuset, 2015).

#### **d) La théorie du management participatif de Rensis Likert (1961)**

Rensis Likert pense que le principe des relations intégrées (selon lequel les membres d'une organisation intègrent leurs valeurs personnelles dans le travail), est le principe majeur de l'organisation. Car, chaque acteur doit se sentir considéré au sein de l'entreprise afin qu'il parvienne à travailler rentablement. L'auteur met donc en relief la relation de causalité qui existe entre les chefs d'entreprise et leurs subordonnés d'une part, et les styles de management, lesquels dépendent largement de la manière avec laquelle ces responsables traitent leurs secondaires. Ces observations l'amènent à varier quatre styles de management :

- *Le style autoritaire exploiteur* : dans ce contexte, le chef n'accorde aucune confiance à ses subordonnés. Il dirige leurs actions par le contrôle, les méthodes coercitives. Les décisions sont extrêmement centralisées, d'où la fébrilité dans l'esprit d'équipe.
- *Le style autoritaire paternaliste* : à ce niveau, la motivation est fondée sur la récompense et les sanctions que seulement sur quelques décisions de faible importance, lesquelles sont prises aux niveaux inférieurs. L'incitation au travail est remarquablement faible.
- *Le style consultatif* : les subordonnés sont consultés mais ne prennent pas les décisions. D'après Likert, les décisions stratégiques sont gérées au niveau central, tandis que les décisions opérationnelles sont délocalisées.
- *Le style participatif* : il est caractérisé par une confiance absolue envers les équipes de travail. Ce qui conduit à prendre des décisions collectives et à favoriser l'élaboration de rapports de coopération entre les membres de l'organisation. D'après Khaled et Lyes (2015, p.26) : « *Le style participatif satisfait les nouveaux besoins fondamentaux des salariés, c'est-à-dire les besoins de sécurité, d'établissement de liens sociaux, d'estime et d'accomplissement de soi. Il rend l'entreprise plus humaine, plus sociale et accorde aux salariés une plus grande autonomie ainsi qu'un droit à la parole. Elle se traduit par une plus grande mobilisation, la motivation, la cohésion et l'esprit d'équipe. La mise en place d'un style de commandement participatif modifie les*

*relations et les rapports au quotidien entre les différents acteurs (patron, managers, salariés) dans la mesure où chacun trouve une place dans un mode coopératif, les choix stratégiques ».*

D'autres auteurs ont utilisé d'autres concepts scientifiques pour renchérir la pensée de Likert sur le management participatif. C'est le cas de Senge (1990) qui a ressorti les facteurs principaux du travail collectif en parlant de l'organisation apprenante. D'après lui, ce travail repose sur premièrement l'ordre motivationnel. La motivation dans ce contexte relève de la participation des acteurs dans la prise des décisions axée sur les situations-problèmes que présente leur structure. De plus, il convient dans le cadre scolaire à l'administrateur de mettre en place un système de récompense des apprentissages afin d'encourager les professionnels qui travaillent avec lui. Il doit également leur fournir un cadre susceptible de leur procurer des expériences nouvelles et stimulantes (Senge, 1990). Le deuxième facteur émane du développement du travail en équipe. Dans ce contexte, l'auteur souligne qu'un tel travail permet la confrontation des opinions et la construction des stratégies par des échanges d'information enrichissants des meilleures solutions collectives. Enfin l'organisation fait partir du dernier principe dans la mesure où elle permet aux membres du groupe de faire toujours recours à la révision de leurs modes de fonctionnement antérieurs et la remise en cause des représentations de leur environnement de travail.

➤ Explication du choix de ladite théorie pour cette étude

La préférence dans ce travail scientifique est le style participatif parce qu'il repose sur la confiance et la décision collégiale au sein de ces différentes unités. En effet, l'organisation se construit dans l'interaction des professionnels. Ceux-ci se sentent considérés au sein de l'entreprise et fiers de contribuer à la performance collective. Leur sentiment d'appartenance au groupe donne un sens à leur action et les motive. Ils sont libres d'analyser les dysfonctionnements et de proposer des solutions concrètes. La construction des problèmes nouveaux leur permet de trouver des solutions innovantes aux différents problèmes nouveaux parce qu'ils jouissent d'une autonomie particulière.

Le management ou le leadership participatif permet aux responsables d'école et à leur entourage d'utiliser des stratégies d'innovation ou de créativité, afin de rehausser leur situation de travail et d'améliorer les apprentissages. Les chefs d'établissement sont par conséquent appelés à créer des conditions de satisfaction pour motiver davantage les enseignants de

s'impliquer au travail et de produire un bon rendement scolaire (Boudrias et al, 2013). Dans ce contexte, ils doivent travailler de manière à canaliser et à orienter les efforts des membres d'une école pour contribuer à l'amélioration des pratiques d'enseignement qui sont efficaces pour la réussite des élèves. Ils doivent en outre créer un consensus et un climat de confiance entre les différents niveaux, reconnaître officiellement les capacités de chaque personnel et utiliser collectivement la somme des expériences individuelles pour influencer les décisions politiques de leur projet éducatif. Le partage des responsabilités les domaines difficiles budget, programme, planification stratégique, la formation pratique des enseignants, la progression personnelle, et l'évaluation sont des atouts sur lesquels l'administration scolaire doit s'appesantir pour assurer la bonne gestion de leurs écoles.

- Les caractéristiques qui se dégagent de ce paradigme dans cette étude sont contenus dans le tableau ci-dessous :
- Développement d'un travail de synergie entre le chef d'établissement et ses enseignants, voire les élèves
- Instauration d'une stratégie favorable à l'amélioration des résultats des élèves
- Valorisation de l'encadrement des fonctions d'animation et de formation des enseignants et élèves en vue de l'optimisation de l'efficacité de l'organisation
- Accroissement des compétences professionnelles des personnels

#### **e) La théorie Z de William Ouchi (1979)**

Cet auteur s'inspire du mode opératoire des entreprises japonaises pour renchérir l'idée du management participatif de Likert. Il explique que la culture commune, laquelle règne entre les ouvriers dans les entreprises japonaises, crée une atmosphère de coordination en vue de la facilitation de la prise de décision et de la planification des programmes. Il s'agit là d'une atmosphère réalisée par un ensemble de symboles, de cérémonies et de moyens, à partir desquels chaque individu tire les meilleurs objectifs pour l'entreprise dans n'importe quelle circonstance. Les facteurs du processus de décision sont les suivants :

##### ➤ La prise de décision participative :

Dans les entreprises japonaises, la prise de décision est un avant décisif ; c'est-à-dire qu'elle est constructive jusqu'au verdict finale. Elle est une source de motivation pour les ouvriers qui se sentent considérés. En effet, tous participent à l'étude des informations qui sont parvenues à l'entreprise puis, prennent des décisions ensemble. Ceci favorise l'assurance

de l'adhésion, de la compréhension au sein du groupe, et le recueil maximum des avis afin de ne pas faire porter tout le mérite d'une décision sur une seule personne. Cette stratégie a une influence sur le stress des cadres et pallie la baisse des rendements dans les entreprises.

➤ Le collectivisme et l'importance de la hiérarchie :

Le collectivisme est une tradition dans les entreprises japonaises dans la mesure où un individu devient performant lorsqu'il s'allie aux autres en vue de former un ensemble. Ce qui permet de renforcer l'esprit d'équipe, lequel permet aux ouvriers de travailler ensemble dans des conditions de respect et d'aide mutuelle, puis de s'encourager à se surmonter. Le collectivisme permet également aux individus d'avoir un sens collectif de la responsabilité et non individuel. Le groupe est homogène avec des compétences moyennes, lesquelles leur permet de fournir les valeurs communes en vue de l'atteinte d'un objectif fixé.

➤ La prise en charge de l'individu dans les entreprises japonaises :

Dans les entreprises japonaises, les individus tissent des relations inclusives. Ce qui permet d'avoir une structure très rigide. Il est difficile de repérer dans ce contexte, des antipathies qui se développent dans les organisations japonaises à cause du travail d'ensemble qui crée les liens d'affectivité, de courtoisie et de compassion entre les employés. Dans ces relations soudées, ces derniers parviennent à se partager les valeurs et les convictions en vue de résoudre un certain nombre de problèmes relevant ou non de travail.

Les particularités des entreprises japonaises sont :

- L'emploi à vie
- La prise de décision par consensus
- La responsabilité collective
- L'évaluation et promotion lentes
- Le contrôle informel et implicite
- Les carrières non spécialisées
- Les préoccupations holistiques

➤ Explication du choix de ladite théorie pour cette étude

Dans le cadre de cette étude, la vie de l'école impose que les membres de l'administration adoptent une certaine culture. Compte tenu des réalités scolaires dont ils font face, ces acteurs éprouvent le besoin de nouer leurs idées, ou de s'offrir réciproquement des moyens leur permettant d'atteindre l'objectif qu'ils se sont fixé. La prise des décisions doit être inévitablement participative. En effet face à une difficulté scolaire en rapport avec les élèves, les personnels sont sensés construire les objectifs qui scient avec ces réalités. Dans ce contexte, ils émettent des avis, des propositions et des décisions, lesquelles concourent à pallier ces multiples problèmes. Celles-ci résultent en effet de l'émanation des expériences, et des connaissances que dispose individuellement chaque membre du groupe. Le recueil maximum des avis est très capital pour une seule information donnée au sein du groupe. Car il permet aux différents membres d'opter pour une meilleure décision efficace, et autour duquel sera résolu le problème.

Le collectivisme quant à lui dans les organisations scolaires permet le renforcement des liens ou des capacités des individus au sein du groupe. Il leur donne d'être performants et de s'entraider mutuellement. Il leur permet également d'assurer la construction de leur propre stratégie, laquelle soit capable d'atteindre le but visé. Celle-ci est innovante dans ce sens qu'elle est conçue par rapport au problème identifié dans l'enceinte de l'environnement scolaire. La nouvelle adopte du travail d'ensemble dans les institutions du secondaire public permet à chaque membre assure l'importance de chaque membre et l'amène à se sentir impliquer dans la construction par exemple du projet éducatif. En effet, toutes les compétences que disposent les individus se valent. C'est pourquoi leur participation doit être effective.

La prise en charge de l'individu dans les organisations scolaires du secondaire public permet de comprendre l'importance capitale du tissage des relations interpersonnelles. Cela incite les individus à s'aimer mutuellement et à se soutenir les uns les autres. C'est cet amour qui vient stabiliser l'administration. En effet lorsque les dysfonctionnements apparaissent au sein du groupe, ils déstabilisent le mode de fonctionnement de l'établissement scolaire. Il contribue sans cesse à la pérennisation des atouts intellectuels, lesquels sont prioritaires pour le travail de co-construction du projet éducatif. Par contre lorsque les relations entre les principaux acteurs sont solidement attachés, la structure en question s'enrichit en idées, et la prise des décisions est très efficace pour répondre à la difficulté présentée sur le terrain.

## **f) Le Socioconstructivisme de Vygotsky**

L'auteur part du postulat selon lequel l'Homme est un produit social. Il vit toujours en société et en étroite collaboration avec son semblable. C'est pourquoi tout son développement est enraciné dans la sociabilité humaine avec tous les éléments sociaux et l'affectivité qui le conditionnent (Maureen, 2017). La société quant à elle est constituée et organisée par le biais de la communication entre ses sujets et par les outils techniques et culturels qui coordonnent leurs activités. Ces outils constituent les fruits des activités humaines dans la mesure où ils les aident à s'approprier de leur environnement et d'entretenir les rapports de collégialité entre eux. La communication est donc ce moyen d'échange qui permet aux membres d'une organisation à atteindre leur autonomie. Elle constitue un véritable socle pour les bâtir à travers les relations qu'ils entretiennent (Moneim, 2003). Selon Vygotsky, c'est dans les situations quotidiennes que l'intelligence d'un individu se développe. En effet, l'éducation c'est l'action des générations ascendantes sur celles descendantes. En d'autres termes, l'action éducative des générations adultes influe sur celle des jeunes générations. Car, elle consiste à mettre à la disposition d'un individu, les productions culturelles d'une société, à un moment donné. Pour mieux étayer cette approche, l'auteur met en exergue la notion de Zone Proximale de Développement (ZPD).

### ➤ La zone proximale de développement

Cette partie constitue pour le postulant de ladite théorie à établir une différence entre ce qu'est capable de réaliser un individu tout seul face à une situation-problème à laquelle il est confronté et le résultat qu'il peut obtenir de la même situation quand il est accompagné par son semblable. En effet pour l'auteur, le sujet trouve une suite favorable à son problème grâce à l'interaction sociale à travers laquelle il parvient à se construire de nouveaux outils cognitifs. Son développement et son affirmation émanent alors de l'interaction étroite avec la société à laquelle il appartient. Cette dernière lui permet d'acquérir l'expérience à partir de la maîtrise de nouveaux instruments techniques et culturels qu'elle lui procure. Vygotsky ne se limite pas à cette approche, car il l'associe à un autre concept ; celui de l'étayage pour mieux comprendre le développement de l'esprit de l'individu.

### ➤ L'étayage

La notion d'étayage s'explique à travers les médiations et les interactions sociales. Elle suppose un ensemble de stratégies et de techniques qui se développent la vie d'un individu et

améliorent son apprentissage pendant qu'il est en interaction avec son semblable. En effet, les activités réalisées par l'individu pendant qu'il est en interaction avec autrui permettent qu'il intériorise les nouveaux outils qu'il acquiert. Il s'exerce par l'expérience sociale du langage de l'explication et de l'argumentation. La perspective du social dans le développement affectif et cognitif l'entraîne à s'impliquer suffisamment dans la démarche collective pour qu'il ait envie de s'affirmer dans son environnement. En d'autres termes, la société dans un dialogue ouvert aide le sujet à poser des questions sur ce qu'il ne comprend pas. Cet exercice se passe dans un travail d'exploration des problèmes, puis dans le partage des différentes stratégies de résolution de problèmes entre les deux protagonistes (société et le sujet). Lorsque l'éducation est située à ce niveau, elle lui permet de se réappropriier les outils culturels et de les intérioriser lui-même.

En outre l'implication du sujet dans l'éducation vise à montrer l'importance des interactions qui existent entre la société et lui dans le processus d'apprentissage. Lorsque la société communique et collabore avec le sujet en effet, elle l'aide à acquérir d'une part l'autonomie, puis d'autre part à produire des bonnes performances dans l'activité qu'il exerce. Cet exercice permet à la société elle-même à prendre connaissance des difficultés que connaît le sujet, puis de réagir en fonction de ces difficultés dans le but d'améliorer les processus d'apprentissage de ce dernier. Il l'amène aussi à se défendre quand il fera encore face à la même difficulté. Ceci permet également à l'individu de d'acquérir une autonomie dans les actions futures. La société doit donc investir les moyens favorables susceptibles d'accompagner l'individu dans ce travail. À ce niveau il est perçu le problème de responsabilité, lequel facilite le processus d'acquisition des connaissances et des savoirs chez ce candidat. Car, en coordonnant les actions entre société/individu, ce dernier élabore les systèmes de coordination de ses propres actions et arrive à les reproduire tout seul par la suite. Ces interactions sont donc primordiales dans le but où elles l'aident dans le développement de ses compétences.

➤ Explication du choix de ladite théorie pour cette étude

La théorie socioconstructiviste dans le cadre de cette étude met en relief les rapports suivants : administration scolaire/enseignant, puis administration scolaire/élève. Les interactions entre ces différents membres découlent de ces relations. Dans la perspective scolaire, le socioconstructivisme place l'administration scolaire comme celle qui élabore et met en œuvre une politique éducative à laquelle les enseignants et les apprenants sont

confrontés à des exercices plus ou moins complexes leur permettant de construire leur savoir. L'école constitue le socle de formation de chaque individu, et les enseignants sont premiers qui sont formés dans une certaine mesure. En effet, leur introduction à la prise de décision collective est un atout favorable à l'amélioration de leurs compétences professionnelles. Cette participation les aide à bénéficier d'acquis supplémentaires. C'est une activité qui fédère les personnels autour de tâches plus ou moins complexes qu'ils réalisent en échangeant, en organisant leur travail et en faisant des choix fédératifs. Car, dans leurs échanges avec des experts, lesdits personnels découvrent leurs faiblesses, puis emmagasinent de nouveaux outils techniques et culturels qui leur permettent de s'affirmer dans le monde du travail. Il revient pour cela à l'administration de chercher à mettre à leur disposition les moyens nécessaires. Elle doit créer un consensus et un climat de confiance, lequel amène chacun d'eux à collaborer afin de déterminer les solutions collectives au bon fonctionnement de la situation-problème et du groupe. Cet exercice aide les enseignants à développer la responsabilité dans leur tâche respective.

En outre, l'école par le canal des enseignants doit collaborer avec ses élèves. Car, elle représente cette société qui joue le rôle de soutien. C'est elle qui leur permet d'acquérir leur autonomie et de fournir de bonnes performances scolaires. C'est pourquoi l'administration se charge elle-même de renforcer la formation des enseignants afin qu'ils soient indispensables à leurs élèves. En effet, pour que l'élève s'affirme dans son milieu scolaire, il a besoin d'être accompagné de son enseignant. Ce dernier dans sa salle de classe doit prendre connaissance des difficultés que connaît l'apprenant, et réagir en fonction de ces difficultés afin d'améliorer ses performances. Une fois que l'élève sera suffisamment doté d'outils, il sera lui-même capable de se défendre. De plus, le socioconstructivisme expose le problème de la responsabilité dans le processus d'acquisition des connaissances et des savoirs chez l'enfant. La responsabilité elle-même est un facteur de motivation. L'école doit participer à l'éducation de ses apprenants et les aider dans leur travail scolaire. Ceci leur donne la capacité de développer eux-mêmes leur autonomie dans les actions futures. Ceci permet également qu'ils élaborent les systèmes de coordination de leurs propres actions et qu'ils arrivent à les reproduire.



**Conclusion du chapitre II** : le présent chapitre a facilité la compréhension des concepts de ce sujet de recherche. Elle a en outre conduit à l'élaboration et au croisement des différentes variables ainsi que leurs sous-variables et indicateurs. Le sujet de recherche de cette étude a été tiré à partir des travaux empiriques des auteurs qui nous ont précédés dans cette pensée. Les théories de cette étude ont un lien direct avec les différentes hypothèses du travail de recherche en question.

## **DEUXIEME PARTIE**

### **CADRE MÉTHODOLOGIQUE**

**Le cadre méthodologique de cette étude comporte trois (03) chapitres à savoir :**

- La méthodologie de l'étude
- La présentation, analyse et interprétation des résultats de l'étude
- L'interprétation, discussion des résultats et suggestions

## Chapitre 3

### MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE

La méthodologie de l'étude est selon Angers (1992, p.99) : « *l'ensemble des méthodes et des techniques qui orientent l'élaboration d'une recherche et guide la démarche scientifique* ». Pour Grawitz (1986, p.417), elle désigne « *l'ensemble des opérations intellectuelles par lesquelles une discipline cherche à atteindre les vérités qu'elle poursuit, démontre et vérifie* ». Cette partie sert d'orientation de ladite recherche dans la mesure où il s'agit d'emprunter une démarche scientifique qui aidera à vérifier les hypothèses de ce travail scientifique avec pertinence. Elle nous permet d'identifier et d'articuler tour à tour les différentes étapes de ce chapitre. Cette partie comporte alors six (08) composantes :

- Le type de recherche
- Le mode de recherche
- La population d'étude et constitution de l'échantillonnage
- Le site d'étude
- La collecte des données : outils et processus
- Le déroulement de l'enquête et difficultés rencontrées
- Technique et traitement des données
- Rappel des hypothèses et variables du sujet

#### 3.1- Le type de recherche de cette étude

Le type de recherche correspond au type d'utilisation par le chercheur des variables et individus sur lesquels doit s'effectuer la recherche. Autrement dit ; il s'agit de définir la manière par laquelle le chercheur procède à la collecte des données et exploite des variables.

Il existe cependant deux types de recherche à savoir :

##### ➤ **Le type de recherche ex-post facto ou exploratoire**

Ce type correspond à un modèle de recherche où le chercheur ne crée absolument pas les faits ou les comportements pour manipuler la variable indépendante. Mais plutôt, il

analyse les effets du traitement naturel qui ont survenus avant le début de la recherche, les comportements qui se manifestent et les faits observables.

La recherche exploratoire consiste en outre à décrire, nommer ou caractériser un phénomène, une situation ou un événement de sorte qu'il apparaisse familier. Dans ce cas, le chercheur collecte les données en s'appuyant sur des observations, des entretiens ou des questionnaires, les informations collectées sur les caractéristiques d'une population particulière, sur l'expérience d'une personne, sur un groupe ou toute autre entité sociale sont présentées sous forme de mots, de nombres, de graphiques, d'énoncés descriptifs de relations entre les variables.

➤ **Le type de recherche ex-ante facto**

C'est un modèle de recherche où le chercheur crée lui-même les comportements et les faits avant de les analyser. Il consiste ainsi à manipuler la variable indépendante et à disposer les individus suivant un certain dispositif au moment où la recherche s'effectue.

➤ **Choix du type de recherche pour cette étude**

Dans le cadre de ce travail de recherche scientifique, le modèle exploratoire ou ex-post facto a été de préférence parce qu'il nous a conduits sur le terrain pour recueillir les informations à partir des questionnaires et entretiens adressés aux chefs d'établissements, aux enseignants, ainsi qu'aux élèves.

### **3.2- Le mode de recherche de cette étude**

Le mode de recherche est différent du type de recherche. Les modes d'investigation sont déterminés par les paradigmes de recherche et les objectifs du chercheur. En sciences de l'éducation, on distingue les modes de recherche suivantes : l'approche quantitative, l'approche qualitative et la combinaison des deux approches précédentes dans une recherche (Paul N'da, 2015). Celles-ci permettent d'accompagner le chercheur dans son travail scientifique. Les fonctions de chaque mode de recherche dans un travail scientifique consistent à observer, décrire, expliquer, comprendre, contrôler et prédire des faits, des phénomènes et des conduites sociales dans le commun des mortels. Le chercheur a ainsi la possibilité de faire le choix du mode d'investigation qui lui semble approprié, ou alors peut-il encore utiliser les deux méthodes si son sujet lui en impose.

L'approche quantitative permet de recueillir les données observables et quantifiables (Paul N'da, 2015). Elle est utilisée pour décrire, expliquer et prédire les phénomènes par le biais de concepts opérationnalisés sous la forme de variables mesurables. Elle permet également de mesurer les opinions des comportements. Aussi, elle décrit les caractéristiques d'une population ayant une opinion ou un comportement particulier. C'est une méthode qui se rattache à une vision strictement positive et empiriste inspirée des sciences sociales.

Ladite méthode s'appuie sur des instruments quantitatifs de collecte de donnée dont en principe la fidélité et la validité sont assurées. Cette méthode propose des résultats sous formes des données chiffrées, lesquelles admettent que le chercheur fasse des analyses descriptives, des tableaux et ou des graphiques, des analyses statistiques de recherche de liens entre les variables, des analyses de corrélation ou d'association.

Dans l'approche qualitative par contre, le chercheur sollicite la compréhension d'un phénomène social dont il veut donner un sens à travers certains procédés tels que l'observation, la description, l'interprétation et ou l'appréciation du milieu et du phénomène tels qu'ils se présentent (Deslauriers et Kérisit, 2009 ; Groulx, 1997 ; Savoie-Zajc, 2000). D'après certains auteurs, l'approche qualitative permet de décrire l'expérience, la reproduction et les points de vue d'un sujet ou d'un groupe de personnes représentant la population ciblée du chercheur dans son travail scientifique (Creswell, 2017. Savoie-Zajc, 2004). Cette reproduction s'opère par des discours ou des expressions orales accompagnées de la mimesis (Miles et Huberman, 1994 ; Brow et Loyd, 2001). D'après Paul N'da (2015), la recherche qualitative a pour fonction de donner un sens aux phénomènes sociaux afin de se rendre compte de la réalité sociale telle qu'elle est vraiment vécue par les individus concernés par le phénomène à étudier. Après la collecte des données, le chercheur a la possibilité d'aller transformer tous ces témoignages en de textes littéraires afin de mieux ressortir les indicateurs dont il a besoin pour continuer sa recherche (Amin, 2005).

En outre, la recherche qualitative soumet le chercheur à l'observation des faits de la société en s'appuyant sur leurs fondements ontologiques, lesquels lui permettent de comprendre les comportements sociaux (Svoie-Zajc, 2004). Celui-ci se sert ainsi de son expérience ou de celle des autres, relève les situations clés du phénomène à étudier, et dont il les fait passer à l'analyse dans le but de mieux les interpréter. Paillé (1996) pour mieux traduire la réflexion sur ladite approche a reparti ses étapes :

*« 1) La recherche est conçue en grande partie dans l'optique compréhensive. 2) Elle aborde son objet d'étude de manière ouverte et assez large. 3) Elle inclut une cueillette des données effectuées au moyen de méthodes qualitatives, c'est-à-dire des méthodes n'impliquant, à la saisie, aucune quantification, voire aucun traitement, ce qui est le cas, entre autres, de l'interview, de l'observation libre et de la collecte de documents. 4) Elle donne lieu à une analyse qualitative des données où les mots sont analysés directement par l'entremise d'autres mots, sans passage par une opération numérique. 5) Elle débouche sur un récit ou une théorie, et non sur une démonstration ». (Paillé, 1996 ; p.196)*

L'approche mixte quant à elle est la combinaison des modes quantitative et qualitative. Elle offre la possibilité au chercheur de mieux mobiliser les avantages que lui procurent les deux modes (quantitatif et qualitatif). Dans un travail de recherche scientifique où les deux approches sont utilisées, elles ne peuvent pas s'opposer. Elles se complètent : l'approche qualitative permet certes de récolter énormément d'informations. Mais elle pêche dans une certaine mesure parce qu'elle permet seulement d'interroger un faible nombre des sujets lors des entretiens (c'est-à-dire 5 ou 6 sujets). C'est pourquoi l'approche quantitative permet d'approfondir ces entretiens par des questionnaires et les soumettre à un grand nombre d'individus.

Afin de répondre à la question de recherche sur la cogestion administrative au secondaire public au Cameroun, nous avons opté pour une recherche mixte comprenant les deux approches : quantitative et qualitative de nature descriptive et interprétative.

- Notre choix a porté premièrement sur la recherche qualitative parce qu'elle nous a permis de décrire avec précision la représentation faite par des individus quant à leur milieu professionnel et à leurs expériences (Denzin et Lincoln, 2000 ; Huberman et Miles, 2003 ; Karsenti et Savoie-Zajc, 2000 ; Paul N'da, 2015). Autrement dit, il s'agit à ce niveau de décrire la représentation faite des sujets sur la présentation de cogestion administrative et les résultats obtenus dans leurs milieux éducatifs. Nous nous sommes dans ce contexte appuyés sur la recherche de type exploratoire descriptive, laquelle nous a conduits à la collecte d'autres informations pertinentes en s'appuyant sur des questionnaires ou des entretiens.

- Elle a aussi tenu compte de la dimension temporelle, nous a permis d'évaluer la causalité et formule des explications fécondes (Huberman et Miles, 2003). La présente étude a pris en compte le paramètre temporel. L'évaluation de la causalité a été corrélative à l'ampleur des informations recueillies sur le terrain. Il en est de même avec les explications qui en découlent. Le paradigme interprétatif quant à lui a pour but la facilitation de la compréhension d'un phénomène social. Selon Lessard-Hébert et al, (1997), il a pour but :

*« de comprendre la signification ou l'interprétation donnée par les sujets eux-mêmes, souvent de façon implicite, aux événements qui les touchent et aux comportements qu'ils manifestent ». Lessard-Hébert et al, 1997 ; p.116)*

Dans le cadre de cette étude, le paradigme interprétatif a aidé à approfondir la compréhension sur les raisons de la cogestion administrative dans les écoles scolaires secondaire au Cameroun. En nous appuyant sur la théorie de Savoie-Zajc (2000), ce modèle a permis d'étudier cette situation- problème en se fiant sur des représentations que les individus se font de cette incidence.

#### ➤ **Choix du mode de recherche adopté à cette étude**

Cette étude fait d'une part recours à la méthode quantitative parce qu'elle permettra de recueillir les données à partir des questionnaires adressés à un assez grand nombre d'individus sélectionnés pour cette recherche. D'autre part, l'étude approfondie de cette recherche sollicite aussi la recherche qualitative, laquelle s'inscrit dans une vision holistique pour mieux appréhender le problème à étudier. Elle nous a permis de prendre en compte toutes étapes de la réalisation de ladite recherche afin d'évaluer la cogestion administrative au secondaire public (Favre et al, 2004 ; Thin, 1998 ; Van Zanten, 2001).

Nous avons en somme opté pour la combinaison de deux approches (quantitative et qualitative). Car, *le choix de cette méthode dans ce travail scientifique s'explique par le fait que la présente étude utilise un plan de recherche de type corrélational sur une démarche hypothético-déductive.* Cette approche nous a permis de mobiliser les informations sur la cogestion administratives dans toutes ses dimensions dans les lycées. Sur ce, nous avons pu élaborer une question de recherche, formuler une réponse provisoire, élaborer des modèles

théoriques et les soumettre à des tests empiriques afin de vérifier la véracité de cette hypothèse provisoire (Paul N'da, 2015).

### **3.3 Population d'étude et constitution de l'échantillonnage de cette recherche**

La population d'étude se caractérise par l'ensemble des participants lesquels constituent le champ d'investigation dans un travail de recherche scientifique. Fonkeng et al. (2014) pensent qu'elle est « *l'ensemble sociologique de personnes auprès de qui l'étude, eu égard à ses objectifs et à ses hypothèses, peut et doit avoir lieu* ». Selon Tsafack (2004), il s'agit d'un univers de recherche qui est constitué de l'ensemble des individus ayant les mêmes caractéristiques concernées par l'étude. CHRISTENSER (1989, p.682) cité par Nguimfack (2011, p.18), estime quant à elle qu'elle est :

*« L'ensemble d'unités que nous désirons étudier, cet ensemble doit être éclairément circonscrit afin que nous puissions distinguer ceux qui n'en font pas partie ».*

Dans le cadre de cette étude, la population d'étude concerne les participants des établissements scolaires du secondaire public au Cameroun à savoir : les chefs d'établissements, les enseignants et les élèves. En prenant en compte le fait que nous ne pouvons parcourir tout le territoire national pour effectuer cette recherche, nous définissons une population cible.

#### **➤ La population cible**

C'est une partie de la population parente constituée des individus sur lesquels s'appuie le chercheur pour expliquer ses résultats. Selon Fonkeng et al (2014), la population cible est « *celle auprès de qui les résultats obtenus peuvent être étendus* ». Tsafak pense qu'elle englobe l'ensemble des individus répondant aux critères généraux de l'étude. *Ce sont ceux chez qui s'applique en principe la proposition de recherche.* La population cible de cette étude est donc constituée des chefs d'établissement, des enseignants et des élèves des écoles d'enseignement secondaire public des départements de Mfoundi, précisément les arrondissements 1,2,3,4,5,6,7, et de la Mefou - Afamba précisément les arrondissements d'Afaloum, d'Awae, d'Esse, de Nkolafamba, d'Assamba, d'Edzendouan, de Mfou et de Soa dans la région du Centre. Ces contrées ont été sollicitées à cause de la concentration massive des élèves dans ces zones publiques ; soient 141.600 uniquement les élèves en classes



d'examen (3<sup>èmes</sup>, 1<sup>ères</sup> et Tles), et 140.000 enseignants dans les 60 établissements choisis. À cela s'ajoutent 60 chefs d'établissement. Nous avons utilisé l'échantillonnage en grappes pour choisir les écoles publiques de ces départements. Etant donné que la taille de la population des élèves est encore bien grande pour que nous puissions atteindre tous les individus qui la composent, nous faisons recours à la population plus réduite qui est la population accessible.

### ➤ **Population accessible**

Selon Chaffi (2017), elle constitue la partie de la population cible que le chercheur peut facilement atteindre ou approcher. Elle définit l'ensemble d'éléments caractéristiques matériels ou humains relativement près de l'enquêteur au cours de sa recherche. Celui-ci peut les rencontrer et les observer méthodiquement au point d'en recueillir les informations recherchées. La population accessible se conçoit en quelque sorte comme un sous-groupe de la population cible, facilement repérable et disponible pour le chercheur ; c'est-à-dire l'ensemble des individus que le chercheur peut effectivement rencontrer. C'est au sein de cette population qu'il prélève son échantillon.

Dans la mesure où nous nous intéressons aux réalités internes de chaque établissement à propos de leur mode de fonctionnement, la population accessible traduit l'ensemble des élèves des classes de Terminale ; soient 7500 élèves des classes de T<sup>le</sup><sub>A4esp</sub> uniquement, les enseignants (800) et les chefs d'établissement (60) dans les écoles publiques des départements de Mfoundi et de la Mefou – Afamba.

### ➤ **Choix de la population d'étude**

Le critère de sélection des chefs d'établissement a tenu compte d'un certain nombre de caractéristiques, principalement le critère d'ancienneté dans leurs établissements. En effet, nous souhaitons travailler avec ceux qui avaient déjà au moins dix années d'expériences dans les établissements qu'ils dirigent. Quant à ce qui est des personnels enseignants, nous avons en compte pris les caractéristiques des professeurs qui ont travaillé successivement dans ces établissements pendant cinq (05) années dans ces classes d'examen. Sont exclus de cette population ceux ayant été nouvellement affectés dans ces établissements. Il en est de même avec les élèves. Car nous avons travaillé avec les élèves qui avaient déjà au moins trois années de scolarisation dans leurs principaux établissements.

Nous avons choisi de mener nos enquêtes dans les établissements publics des départements de Mfoundi et de la Mefou – Afamba. Sur ce, nous avons travaillé avec 60 chefs d'établissements, 800 enseignants et 800 élèves.

**Tableau 19** : *Tableau des établissements publics des départements du Mfoundi et de la Mefou-Afamba*

N°	Etablissements
1	Lycée d'Émana
2	Lycée de Nkoldom
3	Lycée de Mballa 2
4	Lycée Bilingue de Nkoleton
5	Lycée d'Ekounou
6	Lycée d'Elig-Essono
7	Lycée Bilingue d'Ekounou
8	Lycée Bilingue d'Anguissa
9	Lycée Bilingue de Mimboman
10	Lycée d'Odza
11	Lycée de Minkan
12	Lycée Bilingue de Mendong
13	Lycée Bilingue d'Etoug-Ebé
14	Lycée de la Cité Verte
15	Lycée de Tsinga
16	Lycée général Leclerc
17	Lycée de Ngoa-Ekellé
18	Lycée Bilingue d'application

19	Lycée de Nsam-Efoulan
20	Lycée de Biyem-Asi
21	Lycée d'Afan-Oyoo
22	Lycée d'Ahala
23	Lycée Bilingue d'Essos
24	Lycée de Ngouso - Ngoulmekong
25	Lycée de Nkolmesseng
26	Lycée Bilingue de Nkolbisson
27	Lycée d'Ekorezok
28	CES d'Afanloum
29	CES de Mimbang
30	CES de Ngat-Awae
31	CES de Nguinda
32	CES Bilingue d'Awae
33	Lycée d'Elat
34	Lycée Mixte d'Awae
35	CES D'Afanetouana
36	CES de Mveng-Essaboutou
37	CES d'Ebodoumou
38	CES d'Ebolzok
39	CES d'Ewot
40	Lycée mixte d'Esse
41	CES de Meven

42	CES de Mindick
43	CES de Nkolmeyang
44	Lycée de Nkoabang
45	Lycée de Nkolafamba
46	CES de Nkolessong
47	Lycée d'Olanguina
48	CES de Ndzana
49	CES d'Edzendouan
50	CES d'Awae - Mfou
51	CES de Mbeloa - Nsimalen
52	CES de Mendong
53	CES de Mfou - Ville
54	Lycée classique de Mfou
55	Lycée de Nkolnda
56	Lycée d'Essazok
57	Lycée bilingue de Mfou
58	Lycée de Mbansan
59	Lycée de Soa
60	Lycée moderne de Nkozoa

➤ **La technique d'échantillonnage de cette étude**

S'agissant de la technique de l'échantillonnage, le chercheur détermine la population, laquelle répond aux critères de sélection pour son étude. Il précise l'échantillon et en détermine la taille. Celle-ci renvoie quant à elle à la population cible qui symbolise un sous-

ensemble d'éléments tirés de la population d'étude afin de participer à la recherche (Paul N'da, 2015).

Dans le cadre de ce travail de recherche, le modèle d'analyse adopté a exigé la prise en compte de la structure des informations intra scolaires à l'égard des chefs d'établissement, des enseignants et des élèves. Ce modèle a permis de s'assurer de la représentativité des personnels enseignants échantillonnés au sein de la population des enseignants, de la représentativité des chefs d'établissement échantillonnés et de la représentativité des élèves choisis dans chaque classe. La détermination de chacun de ces échantillons a tenu compte des caractéristiques d'implantation de l'école (semi-urbaine ou rurale) et du pouvoir organisateur, particulièrement le public. Comme nous l'avons susmentionné, les principaux sujets ciblés par la recherche sont : les proviseurs, les enseignants et les élèves. Des entretiens semi-structurés et questionnaires ont été soumis aux chefs d'établissement. Les questionnaires ont aussi été adressés à 800 enseignants et à 800 élèves.

Selon Amin (2005, p.266) dans un travail de recherche scientifique,

*« L'échantillon devrait être une représentation de la population, ce qui signifie qu'autant que possible la plupart des caractéristiques de la population devraient être représentées dans l'échantillon choisi » (2005, p.266).*

D'après cet auteur, la procédure de son obtention s'effectue par l'échantillonnage lequel constitue un véritable moyen de choix d'une population à partir de laquelle les généralisations seront faites sur la population mère. Les résultats tirés de cet échantillon aideront à aboutir à des conclusions applicables à la population cible. Il s'observe ainsi deux techniques d'échantillonnage à savoir :

- **Les techniques probabilistes**

Elles permettent de déterminer la probabilité, la chance de choisir ou de tirer chaque élément ou chaque membre de la population. Dans ce cas, la probabilité et de la liste de tous les membres de la population doivent être connues. Tous les éléments ayant les mêmes chances d'être inclus dans l'échantillon.

- **Les techniques non probabilistes**

Elles par contre sont des techniques dans lesquelles chaque membre de la population n'a pas la chance d'appartenir ou d'être inclus dans l'échantillon.

### ➤ **Choix de l'échantillonnage de cette étude**

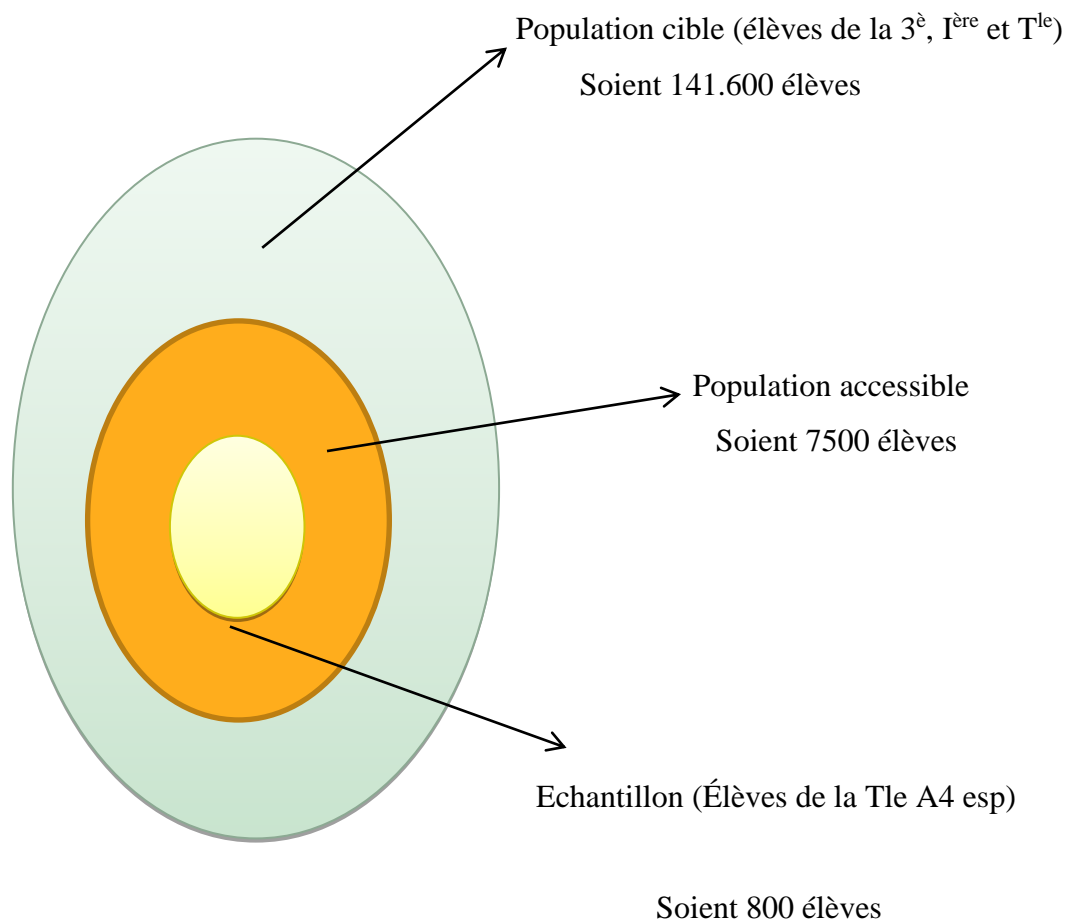
Le choix technique que nous avons appliqué à cette étude a relevé de ces deux techniques susmentionnées. En effet, nous avons utilisé d'une part la technique *non probabiliste* pour obtenir l'échantillon des chefs d'établissement. Étant donné que ceux-ci sont des êtres uniques dans leurs milieux scolaires, nous avons choisi d'utiliser la *technique d'échantillonnage volontaire*. Nous sommes pour cette raison allés sur un principe volontaire qui voudrait que les chefs d'établissements qui vont participer à notre recherche aient au moins dix années d'ancienneté dans les établissements qu'ils dirigent. Le même procédé a été adopté pour le choix des enseignants à qui nous devons soumettre le questionnaire.

Ensuite, nous avons utilisé la *technique probabiliste* parce qu'elle nous a permis de mettre en exergue deux méthodes d'échantillonnage. Dans un premier temps en effet nous avons utilisé les *techniques d'échantillonnage en grappes*. Celles-ci ont conduit à inscrire sur les bouts de papiers les numéros correspondant aux noms des différentes classes d'examens mentionnées plus haut dans notre population. Ensuite, nous avons procédé par le froissement des papillons en questions. Nous les avons mis dans un panier que nous avons remué. Enfin nous avons procédé à deux tirages au hasard sans remise, ce qui nous a permis d'obtenir la classe de la Terminale. Par la suite, la même technique a été mise en pratique avec les quatre classes de la Terminale (Allemande, Espagnole, C et D). Comme résultat final, la classe de Terminale A4 Espagnole a été sélectionnée pour représenter les élèves en classes d'examen dans chacun de ces établissements public.

L'autre choix par contre s'appuyait sur la *technique d'échantillonnage stratifié*. Cette méthode autorise en effet la subdivision d'une population hétérogène en strates ou en sous-groupes. Elle consiste à retrouver dans l'échantillon les mêmes proportions pour chacune des strates selon les caractéristiques choisies pour l'étude dans la population visée. Notons que la classe de la Terminale A4 Espagnole qui représente notre échantillon chez les élèves est hétérogène. Ainsi, nous avons cherché à recueillir les totaux des effectifs de ces apprenants. Nous les avons additionnés pour en savoir le nombre dans chaque classe de terminale A4

Espagnole que nous avons parcourue. Par la suite nous avons déterminé les fréquences en pourcentage de ces totaux des filles et garçons. Nous avons enfin procédé par des calculs afin de trouver fidèlement la composition de la population qui représente huit-cents (800) sujets, l'échantillon des élèves dans ce travail de recherche.

**Figure 3 :** Figure présentant l'aperçu du séquençage de la population d'étude des élèves



**Source :** Auteur

**NB : application numérique sur l'obtention de l'échantillon stratifié**

D'après les décomptes au moment où nous dépouillons nos données, les résultats que nous avons obtenus sont mentionnés dans ce tableau ci-dessous

**Tableau 20 :** Tableau sur la présentation du nombre total d'individus

<b>Sexe</b>	<b>Nombre d'individus des lycées (établissements choisis)</b>
<b>Garçons</b>	3000
<b>Filles</b>	4500
<b>Total</b>	7500

**Source** : Auteur

**Tableau 21** : *Tableau sur les effectifs des classes de terminale A4 espagnole dans les lycées ci-dessus*

<b>N°</b>	<b>Etablissements</b>	<b>Effectifs (classe de la Terminale A4 espagnole)</b>
<b>1</b>	Lycée d'Émana	135
<b>2</b>	Lycée de Nkoldom	115
<b>3</b>	Lycée de Mballa 2	100
<b>4</b>	Lycée Bilingue de Nkoleton	150
<b>5</b>	Lycée d'Ekounou	160
<b>6</b>	Lycée d'Elig-Essono	90
<b>7</b>	Lycée Bilingue d'Ekounou	120
<b>8</b>	Lycée Bilingue d'Anguissa	130
<b>9</b>	Lycée Bilingue de Mimboman	125
<b>10</b>	Lycée d'Odza	125
<b>11</b>	Lycée de Minkan	125
<b>12</b>	Lycée Bilingue de Mendong	125
<b>13</b>	Lycée Bilingue d'Etoug-Ebé	115



14	Lycée de la Cité Verte	135
15	Lycée de Tsinga	125
16	Lycée général Leclerc	125
17	Lycée de Ngoa-Ekellé	125
18	Lycée Bilingue d'application	125
19	Lycée de Nsam-Efoulan	125
20	Lycée de Biyem-Asi	125
21	Lycée d'Afan-Oyoo	100
22	Lycée d'Ahala	150
23	Lycée Bilingue d'Essos	160
24	Lycée de Ngouso - Ngoulmekong	90
25	Lycée de Nkolmesseng	125
26	Lycée Bilingue de Nkolbisson	125
27	Lycée d'Ekorezok	140
	<b>Etablissements publics de la Mefou et Afamba</b>	
28	CES d'Afanloum	110
29	CES de Mimbang	125
30	CES de Ngat-Awae	125
31	CES de Nguinda	125
32	CES Bilingue d'Awae	125
33	Lycée d'Elat	115
34	Lycée Mixte d'Awae	135
35	CES D'Afanetouana	120
36	CES de Mveng-Essaboutou	130

<b>37</b>	CES d'Ebodoumou	120
<b>38</b>	CES d'Ebolzok	130
<b>39</b>	CES d'Ewot	110
<b>40</b>	Lycée mixte d'Esse	140
<b>41</b>	CES de Meven	125
<b>42</b>	CES de Mindick	125
<b>43</b>	CES de Nkolmeyang	125
<b>44</b>	Lycée de Nkoabang	135
<b>45</b>	Lycée de Nkolafamba	125
<b>46</b>	CES de Nkolessong	125
<b>47</b>	Lycée d'Olanguina	125
<b>48</b>	CES de Ndzana	125
<b>49</b>	CES d'Edzendouan	115
<b>50</b>	CES d'Awae - Mfou	125
<b>51</b>	CES de Mbeloa - Nsimalen	125
<b>52</b>	CES de Mendong	125
<b>53</b>	CES de Mfou - Ville	125
<b>54</b>	Lycée classique de Mfou	120
<b>55</b>	Lycée de Nkolnda	125
<b>56</b>	Lycée d'Essazok	125
<b>57</b>	Lycée bilingue de Mfou	130
<b>58</b>	Lycée de Mbansan	125
<b>59</b>	Lycée de Soa	125
<b>60</b>	Lycée moderne de Nkozoa	125

<b>Total</b>	<b>7500</b>
--------------	-------------

**Source** : Auteur

Nous avons résolu de travailler avec un échantillon de 800 individus qui vont représenter fidèlement notre population d'étude chez les élèves. Nous passons donc aux opérations suivantes en vue de l'obtention d'une population représentative.

**Fréquence (%) garçons** :  $3000 \times 100 / 7500 = 40\%$  de la population

**Fréquence (%) filles** :  $4500 \times 100 / 7500 = 60\%$  de la population

Pour obtenir la population représentative ; nous faisons :

**Garçons** :  $800 \times 40\% = 320$

**Filles** :  $800 \times 60\% = 480$

$320 + 480 = 800$  individus de mon échantillon

**Tableau 22** : *Tableau sur la présentation de l'échantillon de cette étude*

Sexe	Nombre d'individus	Echantillon
Garçons	3000	320
Filles	4500	480
<b>TOTAL</b>	<b>7500</b>	<b>800</b>

**Source** : Auteur

S'agissant de l'échantillon des enseignants, nous avons opté pour la technique non probabiliste de l'échantillonnage volontaire. Cette méthode consiste à choisir les éléments sur une base volontaire. Elle consiste à offrir également une meilleure représentativité dans la

mesure où le chercheur veut sélectionner parmi les volontaires, certains éléments du fait que les volontaires ont certains traits de caractères particuliers. Dans le cadre de cette étude, nous inscrirons sur l'entête du questionnaire la rubrique année d'expérience afin de savoir fidèlement ceux qui auront déjà atteint ces cinq années d'expérience. Nous allons encore passer cette information de façon verbale lorsque nous leur soumettrons notre questionnaire. Notre échantillon comprendra huit-cents (800) enseignants.

### 3.4 Le site de l'étude de cette étude

D'après Fonkeng, Chaffi et Bomba (2014), le site de l'étude se présente comme étant le « lieu géographique et socioculturel où est installée la population auprès de qui l'étude va avoir lieu ». Dans le cadre de cette recherche, les résultats s'appuieront sur une enquête réalisée dans les ressorts territoriaux de la région du Centre au Cameroun.

**Figure 4 :** Figure représentant la carte de la région du Centre Cameroun



Source : Wikipédia

La région du Centre a pour chef-lieu Yaoundé. Elle comprend une population de 2.600.000 habitants. Sa superficie est de 68.926 km<sup>2</sup>. Elle est délimitée en dix (10) départements parmi lesquels : la Haute Sanaga, la Lekié, le Mbam et Inougou, le Mbam et Kim, la Mefou et Afamba, la Mefou et Akono, le Mfoundi, le Nyong et Kelle, le Nyong et Mfoumou et le Nyong et So'o. Chacun de ces départements comprend ses arrondissements respectifs. Ces départements ont pour chefs-lieux : (Nanga-Ebogo, Monatéle, Bafia, Ntui, Mfou, Ngoumou, Yaoundé, Eseka, Akonolinga, Mbalmayo.

**Tableau 23 :** *Tableau sur l'administration politique de la région du Centre*

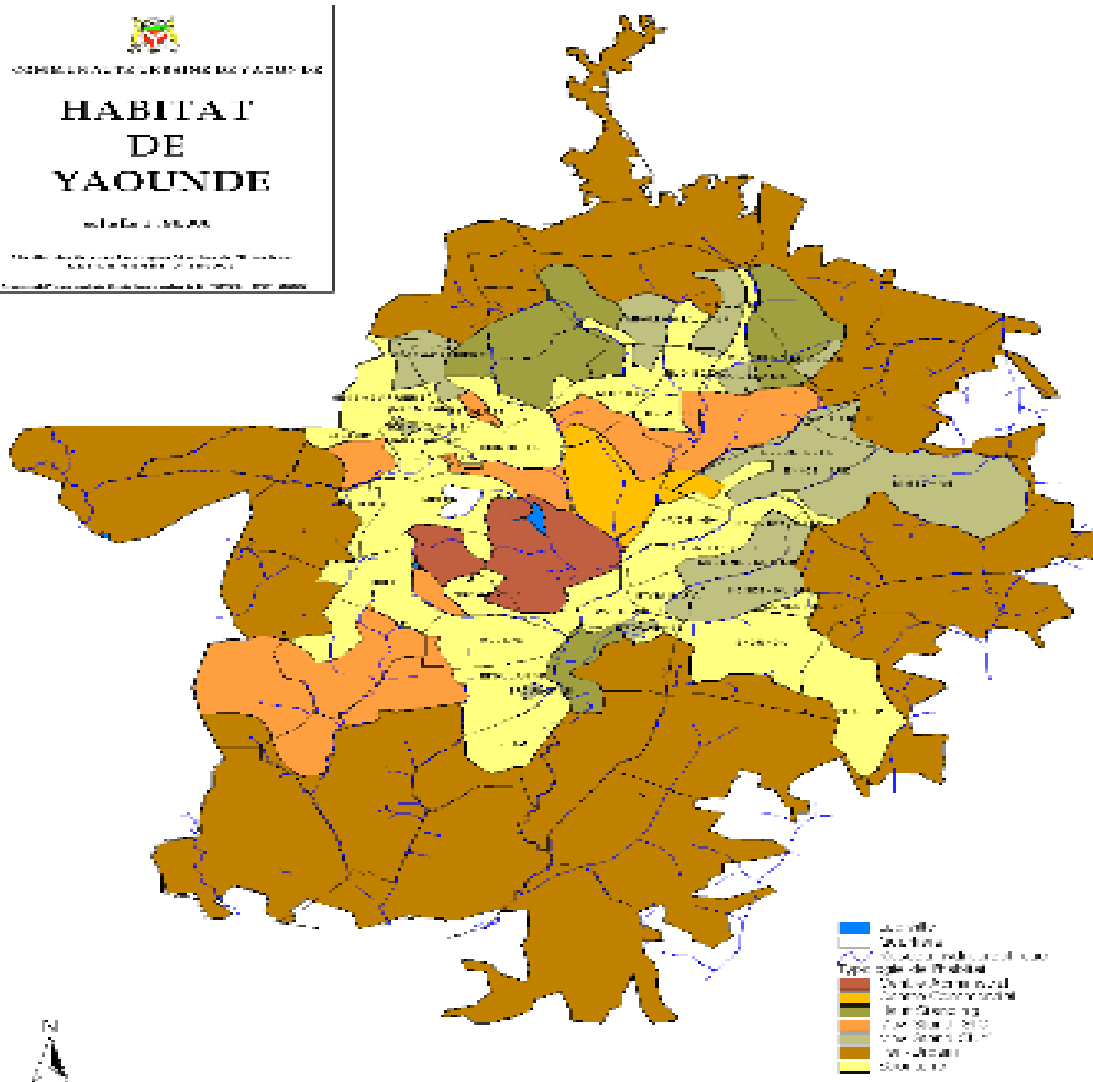
DEPARTEMENTS (chefs-lieux)	SUPERFICIE EN KM <sup>2</sup>	ARRONDISSEMENTS (districts)
<b>HAUTE-SANAGA (Nanga-Ebogo)</b>	11.854	Mbandjock (Bibey), Minta (Nsem), Nanga-Ebogo (Lembe-Yezoum), Nkoteng
<b>LEKIE (Monatéle)</b>	2.989	Evodoula, Monatéle, Obala (Batshenga), Okola (Lobo), Sa'a, Elig-Mfomo, Ebebda
<b>MBAM ET INOUGOU (Bafia)</b>	7.125	Bafia, Bokito, Deuk, Makenene, Ndjikinimeki (Nitoukou), Ombessa, Kiiki, Kon-Yambetta
<b>MBAM ET KIM (Ntui)</b>	25.906	Ntui, Ngambe, Ngoro, Yoro, Mbangassina
<b>MEFOU ET AFAMBA (Mfou)</b>	3.338	Mfou, Esse, Awae, Soa, Afaloum, Nkolafamba, Assamba, Edzendouan
<b>MEFOU ET AKONO (Ngoumou)</b>	1.329	Ngoumou, Akono, Mbankomo, Bikok
<b>MFOUNDI (Yaoundé)</b>	297	Yaoundé 1-2-3-4-5-6-7
<b>NYONG ET KELLE (Eseka)</b>	6.362	Bot-Makak (Nguibassal), Eseka, Makak (Bondjock), Messondo (Bi-Youha), Ngog-

		Mapubi, Matomb, Dibang
<b>NYONG ET MFOUMOU (Akonolinga)</b>	6.172	Akonolinga (Mengang), Ayos (Nyakokombo), Endom
<b>NYONG ET SO'O (Mbalmayo)</b>	3.581	Dzeng, Mbalmayo, Ngomedzap

**Source** : Auteur

Parmi ces dix (10) départements de la région du Centre, le Mfoundi a été sélectionné pour servir d'épicentre pour la collecte des données empiriques. Au niveau de ces ressorts, nous avons ciblé les établissements publics des départements du Mfoundi et de la Mefou-Afamba. La ville de Yaoundé elle-même s'étend sur 297 km<sup>2</sup> dont une superficie urbanisée de 183 km<sup>2</sup> comprenant une population estimée à 1.817.524 habitants (INSC, 2005).

**Figure 5** : Figure *représentant la carte de la ville Yaoundé*



**Source :** Wikipédia

### 3.5 La collecte des données de cette étude : outils et processus

Cette étape conduit à la description du ou des procédés mis en œuvre en vue de la réalisation éthique d'une bonne recherche scientifique (Deslauriers et Kérisit, 1997). Il s'agit en d'autres termes de décrire les actions d'enquête lesquelles débutent de la préparation des collectes des données jusqu'à l'analyse et validation des données (Karsenti et Demers, 2004). Le devis de recherche consiste donc :

« Dans l'arrangement des conditions de cueillette et d'analyse de données de façon à s'assurer à la fois de leur pertinence en fonction des objectifs de la recherche et de la parcimonie des moyens » Selltiz et al (1977, p.90).

Dans cette section, il sera question de présenter d'abord le déroulement de la recherche sur le terrain. En d'autres termes, il reviendra au chercheur de savoir préparer son terrain de recherche avant toute opération quelconque. Ensuite il pourra maintenant déterminer le choix des instruments de collecte de données. Et enfin, il détaillera le déroulement effectif du terrain.

### ➤ **Présentation des instruments des deux approches**

Le choix d'un instrument de recherche s'inscrit dans une stratégie de recherche adoptée par le chercheur. Il s'agit de présenter les instruments de recherche, lesquels sont les plus appropriés au chercheur afin qu'il puisse recueillir les données pertinentes à la solution du problème qu'il a constaté (Paul N'da, 2015). Ces outils sont donc sélectionnés en fonction des techniques et des méthodes qui lui permettent de créer les conditions de multiplication des données et d'avoir une meilleure objectivation de la construction sociale du fait social qu'il étudie.

Le choix des outils de collecte des données permet aussi au chercheur de recourir à des stratégies de vérification et les instruments qui seront utilisés. Ce qui lui permet donc de mesurer les variables, lesquelles découlent de son sujet de recherche. Elles sont d'ordres qualitatifs et quantitatifs. Elles peuvent lui fournir des informations de type quantitatif ou celles de type qualitatif (Paul N'da, 2015). Dans le cas de ce travail scientifique, nous utiliserons les instruments des deux approches à savoir : *le guide d'entretien pour l'approche qualitative et le questionnaire pour l'enquête quantitative et qualitative.*

#### **a) Les instruments de l'approche quantitative**

L'instrument utilisé dans cette approche a été principalement le *questionnaire* afin de disposer d'une grille identique pour chaque enquête (Karsenti et Savoie-Zaic, 2000 ; Grawitz, 2001 ; Mace, 2001 ; Paul N'da, 2015). D'après Milaret (1998, p.13) le questionnaire constitue « un ensemble de questions théoriques validés, permettant de résoudre un problème psychologique ou sociologique ». Le recueil des données se fait soit par téléphone, soit en face à face, soit par voie postale. Il repose essentiellement sur l'élaboration des données



chiffrées portant sur une population bien définie. Selon Grawitz (1964, p.779) cité par Louise Eboule (2009, p.18), le questionnaire constitue « *un moyen de communication essentiel entre l'enquêteur et l'enquêté : il comporte une série de questions concernant les problèmes concernant les problèmes sur lesquels on attend de l'enquête une information* ». Par cette définition, il est susceptible de croire que cet instrument symbolise un moyen d'investigation par lequel le sujet répond à un certain nombre de questions préalablement définies à partir des indicateurs de la variable indépendante.

Les données sont recueillies en sollicitant des réponses à des questions au moyen des questionnaires standardisés. C'est la rationalité du chercheur associée à la connaissance qu'il a du sujet d'enquête qui guide la réalisation des questionnaires, tant en ce qui concerne les indicateurs et les thèmes choisis que la formulation et l'ordre des questions posées ou la liste des items proposés.

Les questions sont souvent fermées. L'enquêteur lit l'intitulé de la question et propose une liste de réponses possibles. Celles-ci peuvent consister en la possibilité de répondre par « jamais » ; « toujours » ; « difficilement » ou par « très difficilement ». Les questions de ce type sont adaptées à l'observation d'indicateurs simples bien définis, concrets tels que les questions formelles et celles factuelles. Les questions peuvent aussi être semi-ouvertes. De ce fait, l'enquêteur ne doit pas suggérer de réponses, il écoute la réponse de l'enquête et coche celle-ci dans la liste. Le questionnaire peut également inclure les questions ouvertes mieux adaptées à l'étude de variables complexes. Dans ce cas, l'enquêteur recueille alors une réponse libre qui sera soumise à une méthode d'analyse thématique.

### ➤ **Choix de l'outil de collecte des données et structuration**

Dans le cadre de cette étude, nous nous sommes rendus sur les lieux de recherche pour recueillir les informations. En ce qui concerne la méthode quantitative, nous avons utilisés les questionnaires adressés à trois catégories de sujets : les administrateurs, les enseignants et les élèves. Nous précisons que le questionnaire adressé aux élèves permet juste de vérifier si les dires des enseignants sont vrais. L'utilisation de cet instrument est liée à la structuration

rigide, la facilité de la technique de construction et leur mode d'exploitation. Le questionnaire se prête au mieux à l'interférence statistique (le Test de chi-deux). Il obéit aux règles de construction à savoir le guide de questionnaire élaboré à partir des indicateurs des sous-variables de la variable indépendante de cette étude.

Les trois questionnaires comportent une série des questions destinées à identifier des réponses en rapport avec la problématique de cette étude. Sur ce, nous les avons construits avec une échelle de Likert à quatre niveaux. Le choix de cette échelle a été de préférence dans la mesure où celle-ci nous permet d'avoir facilement accès aux nombreuses informations relatives à notre étude. En outre elle facilite l'administration et au dépouillement de l'outil de collecte en question. Elle nous permet également de gagner en temps compte tenu des contraintes temporelles de travail dans les différents milieux de recherche. Elle favorise enfin la collecte d'un grand nombre d'information en temps de travail relativement faible.

L'élaboration de cet instrument de recherche dans un travail n'a pas été faite ex-nihilo. Car elle est partie d'un certains nombres de procédés dont nous disposons pour savoir comment formuler les questions. Cet instrument a donc été bâti à l'aide des indicateurs des sous-variables de la variable indépendante de cette étude.

Le protocole des questionnaires soumis aux enseignants et élèves comporte un titre, puis quatre (02) parties à savoir :

- La première partie qui a la SECTION A comprend les éléments d'identification du sujet. Ceux du questionnaire de type I et II adressé aux enseignants et ou aux proviseurs sont : son « école », son « âge », son « nombre d'années d'expérience » et sa « spécialité ». Par contre ceux du questionnaire de type III adressé aux élèves sont : son « nom », son « prénom », son « nombre d'années déjà effectuées dans son établissement », « le nombre total d'élèves de sa classe », son « sexe », le « nombre total des filles de sa classe » et le « nombre total des hommes de sa classe ».
- La deuxième partie constitue la grille de questionnaire. Celle-ci comprend une série des questions qui nécessitent à avoir une réponse valable. La grille des questionnaires comporte les items suivants : (**jamais, toujours, difficilement et très difficilement**) proposés par Deslandes et Cloutier (2005). S'agissant des élèves par contre la grille des questionnaires comporte les items suivants : « OUI » et « NON ». Nous avons utilisé dans cette partie la technique à choix

forcé ; c'est-à-dire une méthode qui vise à demander aux participants de choisir parmi les réponses, celles qui correspondent le mieux à leurs choix.

Après l'enquête sur le terrain, le questionnaire fait l'objet d'un codage des questions ouvertes et d'une saisie d'une information. Des traitements statistiques sont alors envisageables et imposent au chercheur à faire des tableaux croisés. Ils permettent d'établir avec méthode et de façon rigoureuse l'importance réelle des phénomènes sociaux. Ils facilitent également la saisie des évaluations grâce à des séries temporelles donnant une vision dynamique et évolue des phénomènes. Ils assurent la précision des catégories de personnes ayant plutôt un type d'opinion. Les traitements statistiques constituent donc un instrument explicatif essentiel, car ils permettent de croiser des variables et de rechercher d'éventuelles corrélations entre elles. L'analyse des données offre même la possibilité d'évaluer les liaisons entre les variables et de les hiérarchisées.

**Tableau 24 :** *Tableau représentant le nombre d'items pour le questionnaire adressé aux enseignants*

<b>Section</b>	<b>Indicateurs</b>	<b>Nombre d'items</b>
<b>Identification</b>	Ecole	1

	Âge	1
	Années d'expérience Spécialité	1
<b>Incidence de la cogestion administrative</b>	degré autonomie	3
	gestion centrée sur les normes ministérielles	1
	leadership participatif	2
	degré d'encouragement	3
Total		<b>12</b>

**Source** : Auteur

### **b) Les instruments de l'approche qualitative**

La méthode qualitative permet de collecter les données du terrain en utilisant divers supports, sans intervenir de manière significative sur le terrain (Groulx, 1997 ; Huberman et Miles, 1994 ; Creswell, 2007 ; Denzin et Lincoln, 2000). Dans notre étude, nous avons utilisé l'entretien.

- **L'entretien** : il est passif lorsqu'il n'a pas d'influence ou en a très peu sur la situation sociale étudiée. on en distingue deux types parmi lesquels : (1) **les entretiens libres** ou **non-directifs**, ils regroupent peu ou presque pas de questions. Le chercheur pose une question initiale au sujet et le laisse s'exprimer sans l'arrêter. Il peut l'orienter par ses propres remarques. Si le sujet ne parvient plus à continuer, il lui reformule autrement une question qui le relancera. (2) **Les entretiens semi-directifs** : à ce niveau, les questions sont ouvertes mais en nombre restreint. Les relances servent à solliciter l'interviewé sur les aspects du thème qu'il a traité d'une manière trop rapide ou superficielle. Les reformulations montrent à l'interviewé qu'il est écouté et l'aident

à s'exprimer en lui apportant une sorte de reflet de ce qu'il pense et de ce qu'il ressent (Grawitz, 2001 ; Lamoureux, 2000 ; Van Campenhoudt, 2006). Dans le cadre de cette étude, le type d'entretien est d'ordre semi-directif.

Les entretiens peuvent se faire de manière face à face ou par téléphone. Ils dépendent également du contexte. Le guide d'entretien structure l'interrogation mais ne dirige pas le discours. Les questions ne sont pas nécessairement posées, ni dans l'ordre, ni suivant la formation presque. Le guide d'entretien a pour but d'aider l'enquêteur à recentrer l'entretien sur l'objectif de l'étude et à relancer l'interlocuteur au moment le plus approprié et de manière aussi naturelle que possible sur les thèmes qu'il n'évoque pas spontanément (Paul N'da, 2015).

Pour la méthode qualitative nous avons choisi l'entretien comme l'instrument de collecte des données :

- L'entretien s'adressa aux chefs d'établissement. cet instrument est une technique de recherche la plus utilisée dans l'approche qualitative. Il facilite la compréhension fine de la problématique (Lamoureux, 2000 ; Tardif et Lessard, 2004). Ce sont des formes d'échange verbal entre deux individus (Blanchet, 2000). Pour Savoie-Zajc, 2009, p.339), l'entretien constitue « *une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation 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* ». Van der Maren (1995, p.314) pense que les entretiens ont un objectif bien précis. Ainsi pense-t-il : l'entretien ou l'entrevue «  *vise (...) à obtenir des informations sur des représentations, les états affectifs, les jugements, les opinions, les représentations des individus, à partir de leur cadre personnel de référence et par rapport à des situations actuelles* ».

Toutes ces méthodes susmentionnées ont été utilisées pour vérifier la cohérence, l'exactitude, la fiabilité et la rigueur des données recueillies sur le sujet traité (Apostolidis, 2003, 2006, Dargenthias, 2010).

Savoie-Zajc (2009) colle encore d'autres appellations sur l'entretien à savoir : schéma d'entrevue, questionnaire d'entrevue, guide d'entrevue ou grille d'entrevue. D'après cet auteur, toutes ces désignations traduisent la forme que le chercheur décide de donner à ses entretiens de recherche. Le choix de l'entretien dans cette étude repose sur l'entrevue semi-

structurée parce qu'il s'inscrit dans la perspective épistémologique. Celle-ci favorise la compréhension d'un phénomène social, lequel s'explique par les expériences de vie qu'ont les individus vis-à-vis de ce fait (Rubin et Rubin, 2005). L'entrevue semi-structurée correspond aussi au profil d'entretien où les questions ne sont ni ouvertes, ni fermées mais plutôt précises dans leur formulation (Gagnon, 2005). D'après Yin (2003), elle facilite l'interprétation d'un fait sociétal dont les individus se font dans leurs représentations.

### ➤ **Choix de l'outil de collecte des données**

Dans ce travail de recherche, une seule grille d'entrevue a été élaborée pour les soumettre aux différents participants parmi lesquels : les chefs d'établissement. Cette grille comporte deux échelles. La première partie, c'est-à-dire la SECTION A du questionnaire. La SECTION B renvoie à la grille d'entretien ou d'entrevue. La grille d'entrevue pour les chefs d'établissement expose neuf (09) questions composées à partir des indicateurs présentés par chaque sous-variable de la variable indépendante à savoir : la cogestion administrative. Ces sous-variables répondent à la question de recherche de cette étude (confère chapitre I). Elles sont les suivantes :

- *Le degré d'autonomie due aux responsables d'écoles* (Gibberd, 2007),
  - Liberté de gestion d'une organisation scolaire
  - Compétence professionnelle
  - Efficacité sur le marché
  
- *La gestion des situations d'apprentissage centrée exclusivement sur des textes juridiques réglementaires, instructions ministérielles et régulation professionnelle* (Maroy, 1992)
  - Valorisation des normes standards
  
- *La qualité de coopération entre chefs d'établissement et enseignants au sein de l'administration scolaire* (Borden, 2003),
  - Résolution commune des situations-problèmes entre le chef d'établissement et les enseignants
  - L'écoute et le partage des avis

- *Le degré d'encouragement envers les enseignants* (Duru-Bellat et Mingat, 1988).
  - Qualité des moyens d'encouragement
  - Mesures administratives élaborées pour encourager les enseignants
  - Mécanisme de contrôle de travail

**Tableau 25 :** *Tableau représentant l'esquisse de grille d'entretien semi-structuré de cette étude*

Sujet : la cogestion administrative et performance scolaire dans les établissements secondaires du secteur public au Cameroun :

Thème I : l'autonomie dans les administrations scolaires

**Sous- thème 1 : liberté de gestion**

**Sous-thème 2 : compétence professionnelle**

**Sous-thème 3 : efficacité de l'école**

Thème II : la gestion des situations d'apprentissage

**Sous-thème 1 : valorisation des normes standards**

Thème III : la qualité de coopération entre chefs d'établissement et enseignants au sein de l'administration scolaire

**Sous-thème 1 : résolution commune des situations-problèmes**

**Sous-thème 2 : l'écoute et le partage**

Thème IV : degré d'encouragement

**Sous-thème 1 : qualité des moyens d'encouragement**

**Sous-thème 2 : mesures administratives élaborées**

**Sous-thème 3 : mécanisme de contrôle de travail**

**Source** : Auteur

➤ **Validation des instruments choisis pour cette étude**

La validation des instruments de recherche de cette étude a connu deux étapes à savoir : la validité du contenu et la validité apparente.

Pour ce qui est de la première, c'est-à-dire la validité du contenu, elle sert à la vérification des différents éléments d'un instrument de mesure afin de savoir si ceux-ci sont représentatifs du concept visé. Elle consiste à interroger les experts. Dans le cadre de cette



étude, s'agissant de la grille d'entretien de cette recherche, nous avons sollicité l'expertise de notre directrice de thèse pour qu'elle soit valide. Notre encadreur a ainsi vérifié dans quelle mesure le contenu des items, les instructions données aux participants, les modalités de réponses sont représentatifs des concepts à mesurer de la VI à savoir : le degré d'autonomie, la gestion des situations d'apprentissage centrée exclusivement sur les normes standards, le style du leadership, le degré d'encouragement. Notre Directrice a fait des critiques sur notre grille d'entretien, précisément sur les énoncés des questions. Elle nous a recommandé ensuite de poser les questions en rapport et selon le nombre d'indicateur que comprend chaque sous-variable indépendante de notre travail. Les questions de cet instrument ont été ainsi remaniées et passées de douze à neuf pour les chefs d'établissement (voir annexe I). Quant aux questionnaires adressés aux enseignants et élèves, la validation de ces instruments a subi le même parcours et ceux-ci ont aussi connu de légères modifications. Par exemple, le questionnaire des enseignants a régressé de trois questions. C'est-à-dire qu'il est revenu de neuf au lieu de douze.

Par contre, en ce qui relève de la validité apparente, celle-ci tient compte de l'évaluation subjective et superficielle de la validité des items d'un test par des personnes qui ne sont pas experts du domaine. Nous avons alors soumis la grille d'entretien directement à quelques institutions ne faisant pas partie de notre échantillon. Celles-ci ont usées de bienveillance à notre égard, en nous apportant des recommandations et suggestions, lesquelles nous ont été favorables pour l'amélioration et l'élimination de certains énoncés, puis d'ajout de ceux jugés pertinents pour notre recherche. Ce faisant, la réponse aux besoins de cette étude a aidé à élaborer cette grille d'entretien comportant quatre étapes qui recouraient aux quatre objectifs spécifiques (confère chapitre I). Aussi pour d'autres mesures de crédibilité, nous avons contacté certains aînés académiques pour avoir leur approbation sur ces divers instruments. Des recommandations nous ont été proposées de côté afin de réviser encore les outils de recherche soumis aux enseignants et élèves.

### ➤ **La pré-enquête**

Celle-ci permet de faire l'étude de faisabilité et d'acceptabilité du questionnaire et du guide d'entretien.

Pour ce qui des instruments de la méthode quantitative, le questionnaire adressé aux enseignants, nous a permis de mener des essais auprès des étudiants de masters qui exerçaient une fonction enseignante dans les écoles publiques du secondaire, afin qu'ils répondent au

questionnaire adressé aux enseignants. Les intervenants en question étaient au nombre de 50 sujets pour exercer cette tâche. La passation du questionnaire à ces individus s'est effectuée en une durée de 15 minutes chacun. Quant au questionnaire soumis aux élèves, nous avons contacté soumis ceux de notre communauté chrétienne (Assemblée Centrale de Pentecôte), dont 10 sujets afin de juger l'efficacité de ces instruments. Nous avons observé que ces différents sujets répondaient à ces instruments sans complexité. Chacun jouissait d'une durée de 10 minutes pour répondre.

Par contre nous avons soumis le guide d'entretien au proviseur du Lycée de Nkolndongo qui a fait preuve d'une grande humilité pour pouvoir répondre à nos questions. Nous avons constaté que les questions étaient très bien posées parce qu'ils donnaient les réponses auxquelles nous attendions. Notre entretien avec lui s'est effectué en une durée de 30 à 40 minutes. Quant aux questionnaires des chefs d'établissements, nous l'avons soumis à 10 principaux d'étude avec qui nous avons des affinités pour qu'ils y répondent et apportent des amendements à cet outil de collecte. Heureusement pour nous de ce côté, les questions étaient aussi bien formulées d'après leur appréciation.

### ➤ **La planification du terrain**

Le terrain de recherche de cette étude sera organisé en trois étapes :

- (1) la prise de contact avec les administrations d'écoles,
- (2) la rencontre avec les sujets précisément les chefs d'établissement, les enseignants et les élèves,
- (3) la réalisation de l'entretien et les questionnaires.

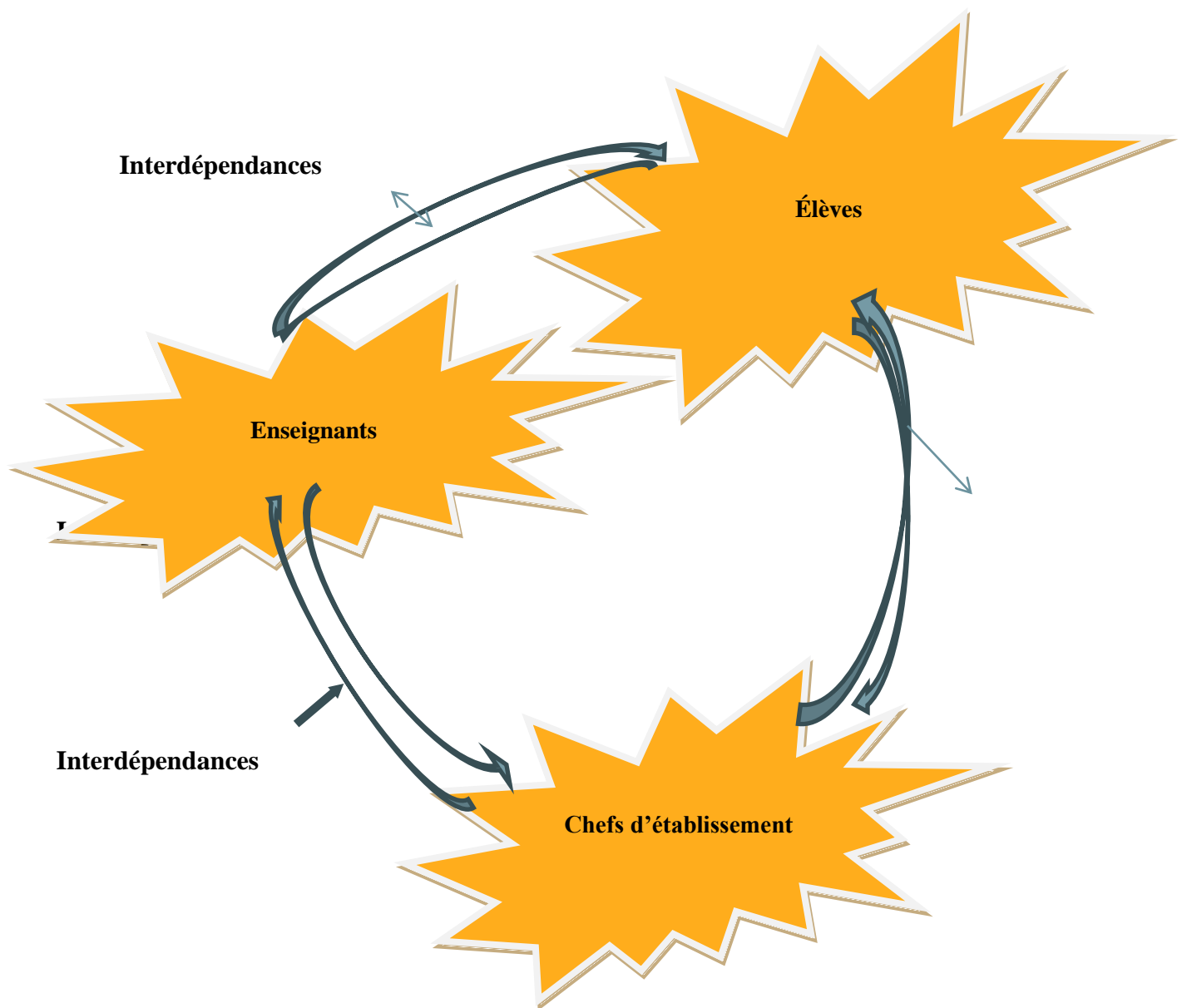
Après avoir réalisé le devis de recherche, une lettre d'autorisation de recherche par Madame le délégué des enseignements secondaires du département de Mfoundi a été soumise aux directions de ces structures pour justifier le but de notre présence, aussi afin de les amener à s'intéresser à notre recherche et à répondre à nos questions. Le but de cette lettre est d'obtenir la faveur des chefs d'établissement pour qu'ils nous facilitent le contact avec les sujets concernés (les chefs d'établissement, les enseignants et les élèves) pour la recherche. Nous sommes descendus sur le terrain la première semaine du mois de novembre 2019. À cette occasion, nous avons mené notre enquête pendant deux mois jour pour jour, afin de faire le tour des établissements sollicités pour la recherche précisément dans la région du centre. Nous avons débuté précisément la première semaine du mois de novembre pour terminer vers

la fin du mois de décembre 2019. Notre descente dans chaque école a été prévue pour une seule fois. C'est-à-dire une fois que l'opportunité nous était accordée, nous la saisissons pour collecter les données auprès du chef d'établissement d'abord, ensuite auprès des élèves, et enfin auprès des enseignants. Nous avons rencontré les chefs d'établissement desdites structures de façon individuelle pour recueillir auprès d'eux les informations nécessaires pour l'avancement de cette étude. Nous nous sommes dirigés après vers les élèves participants. Une fois désigné, chaque élève était soumis à un exemplaire pour répondre aux questions qui lui étaient généralement posées à l'ensemble.

Quant à la rencontre avec les enseignants, nous avons travaillé avec les professeurs de chaque classe d'examen. Une fois que nous sommes rendus individuellement vers chacun, Nous lui faisons connaître le but de cette recherche, l'importance de sa participation et d'autres considérations éthiques que procure cette étude, afin qu'il puisse fournir les informations que nous recherchons. Comme nous l'avons mentionné plus haut, nous les rencontrons le même jour que les élèves et leur chef d'établissement. Cependant nous étions renvoyés par d'autres intervenants qui n'étaient libres de nous recevoir. Contraints de cette situation, nous étions obligés de planifier des rendez-vous avec eux pour d'autres jours selon leurs préférences.

L'horaire des rencontres a été planifié selon la disponibilité des participants à cette recherche. Lors de nos visites dans ces écoles, nous avons profités des temps morts pour mener à bien notre recherche. Nous visions à cet effet les temps des pauses de trente (30) minutes en ce qui concerne nos rencontres avec les enseignants, puis les heures de permanence pour nous entretenir avec les élèves pour une durée de trente (30) minutes. S'agissant de ces derniers, nous soumettions des questionnaires à l'ensemble qui répondaient aux critères de participation à cette recherche. Ils les remplissaient au même moment. Nous avons travaillé par contre avec chaque enseignant individuellement dans une salle de réunion de leur institution comme c'est le cas avec les responsables d'école. En ce qui concerne des entretiens avec les chefs d'établissement, nous avons estimé que chaque entrevue semi-structurée individuelle pouvait avoir une durée de quarante-cinq (45) à soixante (60) minutes. Chacune d'elles a été enregistrée à l'aide d'une carte multimédia insérée dans une caméra vidéo.

**Figure 6 :** *Figure représentant les acteurs scolaires (principaux sujets de cette étude).*



**Source** : Auteur

### 3.6 Déroutement de l'enquête et difficultés rencontrées

Nous avons épousé la stratégie de Vasilachis de Gialdino, 2012) calqué sur le dialogue. D'après cet auteur, ce modèle est l'un des moyens favorable pour parvenir à la compréhension de son interlocuteur. Un dialogue a été alors engagé avec chaque sujet pour répondre à nos questions. Ainsi, la langue française a été utilisée comme langue d'usage parce que notre enquête s'adressait aux personnes francophones.

Nous nous sommes fixés pour devoir de sensibiliser l'un de nos sujets à chaque fois qu'il a été abordé. Le but de cette sensibilisation était fondé sur l'importance et la pertinence de contribution à la réalisation de cette étude. Certes cela avait déjà annoncé dans nos instruments, mais il fallait toujours le signaler verbalement compte tenu des contraintes temporelles qui exerçaient une influence sur le travail de certains personnels. Un climat de confiance a été ainsi établi entre ceux qui acceptaient de nous recevoir et nous. Aussi, l'anonymat des informations collectées a été assuré. Toutes ces différentes stratégies nous ont permis d'avoir de meilleures relations avec nos interlocuteurs. Pour les adopter en effet, nous nous sommes inspirés de Lamoureux (2000) qui conçoit que de telles méthodes sont favorables pour la collecte des données pertinente sur le phénomène étudié.

L'entrevue avec les chefs d'établissement débutait par une série de questions ouvertes visant à explorer leur profil, puis se terminait par une série de questions centrées sur la cogestion administrative. Malgré la bonne volonté qui les animait, les contraintes temporelles dues à leur travail ont alourdi notre enquête auprès d'eux. La grande difficulté relève de ces écoles car sur les 09 choisis, quatre n'ont pas répondu à notre questionnaire. Ils nous ont envoyé chez les censeurs qui malheureusement ne nous ont pas reçu parce qu'ils estimaient que le questionnaire s'adressait à leurs chefs. Toutefois, nous n'avons que eu la grâce de collecter les données auprès des enseignants et des élèves de ces établissements. Cinq par contre ont usé de la bienséance à notre égard et nous ont permis d'avoir accès aux éléments de réponses que nous recherchons. La rencontre avec un de ces responsables pouvait durer quasiment une semaine ou plus dans la mesure où, il fallait d'abord passer par leurs secrétaires pour laisser le courrier et attendre que le proviseur nous programme. Lorsque l'opportunité se présentait ainsi, l'interview se faisait dans le bureau du chef d'établissement. Elle durait 45 à 60 minutes. Les questions qui étaient adressées à ce dernier avaient un lien avec le mode organisationnel de son établissement et le but à atteindre. Il était ainsi amené à parler de la manière dont il travaille en vue d'assurer la garantie d'une formation de qualité à ses apprenants et de l'optimisation des résultats dans son univers.

**Tableau 26 :** Tableau représentant l'essai des questions posées dans le guide d'entretien

*1) Est-ce que les fonctions administratives que vous remplissez dans votre établissement vous aident totalement à garantir une éducation de qualité à vos élèves ?*

- 2) *Comment vous comportez-vous quand vous constatez que les performances de vos élèves sont en baisse ?*
- 3) *Décrivez-nous la politique scolaire adoptée pour améliorer ces performances ?*
- 4) *Expliquez-nous comment travaillez-vous avec les enseignants pour l'organisation de l'éducation de vos apprenants*
- 5) *Quelle position occupent-ils vos enseignants lorsque vous voulez prendre une décision axée sur les situations d'apprentissage de vos élèves ? En d'autres termes, associez-vous ou écartez-vous les enseignants dans cette prise de décision ?*
- 6) *Pourquoi ?*
- 7) *Comment vous comportez-vous pour amener vos enseignants à jouer leurs rôles dans les classes où ils interviennent ?*
- 8) *Pensez-vous que ces nouvelles adoptes garantissent-elles leur totale implication dans l'activité qu'ils exercent ?*
- 9) *Et s'il vous arrive de constater leurs contre-performances, comment agissez-vous ?*

**Source** : Auteur

De manière générale, les questions ont été abordées avec ouverture dans la mesure où certains proviseurs ont donné l'impression de vouloir continuer la conversation au-delà du temps de l'entretien. Enfin, la dernière difficulté à laquelle nous avons fait face relevait de ce que quelques des responsables qui nous ont bien accueillis n'ont pas nous répondu à notre entretien mais nous ont plutôt orientés vers leurs censeurs principaux afin qu'ils usent aussi de bienveillance envers nous et répondent fidèlement à nos questions.

Avec les enseignants par contre, les rencontres duraient maximum dix (10) minutes parce que le questionnaire était facile à leur portée. Nous les abordions en masse dans la mesure où nous profitons des heures de pauses et les heures de permanence des élèves pour leur faire part de notre projet dans leurs salles de professeurs. Certaines rencontres se faisaient en matinée mais la majorité avait lieu à la pause de 12heures. La démographie portait sur leurs expériences socioprofessionnelles. Par la suite, l'enseignant invité devait partager ses impressions sur la qualité de relation et ou du travail qu'il entretient ou exerce avec son supérieur pour atteindre l'objectif souhaité par ce dernier. C'est donc sur ces aspects qu'ont été centrées les questions qui leur ont été posées de manière générale.

Avec les élèves, les questionnaires duraient quasiment une dizaine de minutes. Nos rencontres avec ces apprenants ont eu lieu dans leurs écoles, particulièrement dans leurs salles de classes avant, pendant ou après les heures de cours. Au début du questionnaire, certains indicateurs étaient proposés à l'élève invité afin qu'il fournisse les informations de sa classe. Par la suite, le jeune apprenant était libre de choisir à sa convenance sur la question posée.

### **3.7 Technique de traitement des données de cette étude**

Selon Vasilashis de Gialdino (2012), le traitement des données est une démarche incontournable dans une recherche. Le cadre méthodologique favorisé pour ce travail scientifique a conduit à l'utilisation de différentes stratégies de collecte de données (entretien semi-structurés, questionnaires). Étant donné que les deux approches (quantitative et qualitative) ont été prises en considération dans cette étude, chacune d'elles dispose de stratégies appropriées pour le traitement des informations recueillies.

#### **a) Technique de traitement des données tirées de l'approche quantitative**

L'instrument de collecte des informations utilisé dans cette démarche a été le questionnaire. À ce niveau, il sera question de présenter les moyens utilisés pendant le dépouillement de cet outil de recherche ainsi que les mécanismes d'analyse des données recueillies sur le terrain à l'aide du questionnaire.

##### **➤ Technique de dépouillement liée à l'approche quantitative**

La technique de dépouillement des données est une étape qui sollicite l'usage d'un outil d'analyse des données. Dans le cadre de cette étude, nous avons utilisé la bureaucratique

graphique EXCELL. Nous avons codé les réponses à partir des critères d'indice retenus. Par la suite il a été question de présenter les résultats dans les différents tableaux en fonction des effectifs et fréquences relatives en pourcentage.

➤ **Outils statistiques d'analyse des données**

L'analyse de ces données et l'interprétation des résultats obtenus ont conduit au choix du calcul de l'indice statistique du chi-deux ( $X^2$ ) et de la fréquence relative.

➤ **Principe de calcul de la fréquence relative (Fi) en pourcentage (%)**

La fréquence relative d'une modalité est l'effectif ou la fréquence absolue de cette modalité rapportée à l'effectif total de la population ou de l'échantillon.

- **Formule mathématique de la Fi (%)**

$$Fi (\%) = ni \times 100 / N$$

**Fi (%)** : fréquence relative

**Ni** : effectif des répondants d'une modalité

**N** : effectif total de l'échantillon

- **Principe de calcul de l'Indice du chi-deux ( $X^2$ )**

L'indice du Khi carré permet de vérifier, contrôler le degré de dépendance, d'interdépendance et de détermination entre les variables d'étude :

**1<sup>ère</sup> étape : formulation des hypothèses**

**L'hypothèse nulle (H0)** : c'est l'hypothèse qui énonce qu'il n'existe pas une dépendance significative entre les variables,

**L'hypothèse alternative (Ha)** : c'est elle qui énonce qu'il existe une dépendance significative entre les variables.

**2<sup>ème</sup> étape : choix du seuil de signification**

Le seuil de signification désigné par la lettre X, est égal à 0,05%



### 3<sup>ème</sup> étape : calcul de Khi carré ( $X^2$ )

$$X_{\text{cal}} = \frac{(O-E)}{E} \quad \text{Ou} \quad X_{\text{cal}}^{\text{corrigé}} = \frac{[(O-E)-0,5]}{E}$$

**O** : fréquence observée

**E** : fréquence théorique réelle

**$X^2_{\text{cal}}$  corrigé** : chi-deux corrigé

### 4<sup>ème</sup> étape : Détermination de la valeur critique de $X^2$

Elle se lit sur table de distribution  $X^2$  en fonction de  $X$

$$\text{Ddl} = (\text{TL} - 1) (\text{TC} - 1)$$

**TL** : total ligne **TC** : total colonne **N** : effectif critique

**Ddl** : Détermination de la valeur

### 5<sup>ème</sup> étape : Règle de décision

- Si  $X^2_{\text{cal}} \ll X^2$  lu alors  $H_0$  est rejetée et  $H_a$  retenue
- Si  $X^2_{\text{cal}} \ll X^2$  lu alors  $H_0$  est retenue et  $H_a$  est rejetée

### 6<sup>ème</sup> étape : Prise de décision

Cette étape consiste à confirmer ou infirmer les hypothèses.

### 7<sup>ème</sup> étape : Conclusion

Après la description de la démarche à suivre, nous allons présenter dans le prochain chapitre nos résultats sous formes de tableaux statistiques et de graphiques. Autrement dit ; nous allons analyser, interpréter, et vérifier ces résultats

#### b) Technique de traitement des données liée de l'approche qualitative

Le cadre méthodologique de cette étude scientifique pour ce qui est de l'approche qualitative permet l'utilisation de différentes sources de données (chefs d'établissement, élèves, enseignants) et les stratégies de collecte des données (entretien et questionnaires). Pour y parvenir, nous allons opter pour des stratégies d'analyse les mieux appropriées. Nous allons procéder par l'analyse thématique. Celle-ci regorge plusieurs étapes à savoir :

- La sélection des échantillons du corpus : dans cette partie, le choix des éléments du corpus donne accès au regroupement des informations utiles pour construire les différentes grilles d'analyse (Vilatte, 2007).
- L'identification des thèmes : Vilatte (2007) met en exergue une approche simple pour permettre d'identifier les différentes thématiques. Celles-ci dépendent de la prise en compte de la problématique et des hypothèses du chercheur. Dans le cas de cette étude, puisqu'il 'est question des entretiens directifs, les thèmes de la grille du protocole d'entrevue adressée aux responsables seront validés. Puis à l'intérieur des différentes grilles d'analyse, nous allons trouver les différents éléments des corpus adaptés à ces thèmes.
- L'élaboration des thèmes : d'après Vilatte (2007), lorsque les thèmes sont identifiés, le chercheur peut déjà les organiser en sous-groupes, puis positionner ces sous-groupes, les uns les autres afin qu'il y ait de la cohérence entre ces éléments. Celle-ci assure la stabilité et la pertinence de ces grilles d'analyse.
- Application de la grille d'analyse à l'ensemble du corpus : dans cette étape, Vilatte pense qu' « *il s'agit de dupliquer la grille de façon à procéder à l'analyse du corpus restant. Durant cette phase, il se peut qu'on repositionne les catégories les unes par rapport aux autres* ».
- Une analyse horizontale ou transversale : cette étape constitue la dernière phase qui consiste à regrouper les différentes grilles d'analyse et les résumer en une seule. Ce résumé consiste à ressortir les points de convergence et les points de divergence. Dans le cadre de cette étude nous allons interpréter ces points. Dans ce contexte, Denzin et al. (2005) ont aidé les chercheurs en pensant que le sens qu'ils assignent à leurs données dans la méthode qualitative permet de mieux comprendre la valeur sous-jacente des données brutes. Cette opération implique donc d'organiser les données et de les interpréter. Elle fait pour cette raison appel aux différents modèles tels que : modèle d'analyse des données et celui d'analyse thématique.

### 3.8 Rappel des hypothèses et variables de cette étude

La formulation des hypothèses et des variables d'étude porte sur l'analyse des variables de la cogestion administrative sur l'échec scolaire au secondaire public au Cameroun.

#### ➤ Les hypothèses de l'étude

##### - Hypothèse générale :

*La cogestion administrative détermine la performance scolaire des établissements du secteur public au Cameroun.*

##### - Hypothèses spécifiques :

**HS 1 :** le degré d'autonomie envers les administrateurs scolaires détermine la performance des lycées au Cameroun.

**HS 2 :** la gestion des situations d'apprentissage centrée exclusivement sur les encadrements juridiques réglementaires, instructions ministérielles et la régulation professionnelle détermine la performance des lycées au Cameroun.

**HS 3 :** la qualité de coopération entre chefs d'établissement et enseignants au sein de l'administration scolaire détermine la performance des lycées au Cameroun.

**HS 4 :** le degré d'encouragement envers les personnels enseignants et élèves détermine la performance des lycées au Cameroun.

#### ➤ Les variables de l'étude

Selon Chaffi (2018), une variable est une entité susceptible de changer et contenant plusieurs caractéristiques. Dans notre étude, les deux variables sont :

##### - La variable indépendante (VI)

La variable indépendante de cette étude est : « la cogestion administrative ». Elle permet d'expliquer la variable dépendante. Ses sous-variables sont les suivants : le degré

d'autonomie, la gestion des situations d'apprentissage centrée exclusivement sur normes standards, le style de leadership, le degré d'encouragement.

- **le degré d'autonomie** : ses indicateurs sont
  - liberté de gestion d'une organisation scolaire
  - compétence professionnelle
  - efficacité de l'école
  
- **la gestion des situations d'apprentissage centrée exclusivement sur normes standards**, ses indicateurs sont :
  - valorisation des normes standards
  
- **la qualité de coopération entre chefs d'établissement et enseignants au sein de l'administration scolaire**, ses indicateurs sont :
  - résolution commune des situations-problèmes entre chefs d'établissement et enseignants
  - écoute et partage des avis
  
- **le degré d'encouragement**, ses indicateurs sont :
  - qualité des moyens d'encouragement
  - mesures administratives élaborées pour encourager les enseignants
  - mécanismes de contrôle de travail

➤ la variable dépendante (VD)

Elle est la variable de la recherche que le chercheur explique. Dans cette étude, « la performance des lycées » représente la variable dépendante. Ses sous-variables sont :

- qualité des résultats scolaires ;
- limitation du temps de remédiation aux problèmes des apprenants dans les salles de classes ;
- degré d'engagement des enseignants dans l'optimisation des résultats des apprenants ;
- niveau de responsabilisation des enseignants et élèves dans l'optimisation des résultats scolaires.



Sujet	H.G	Hypothèses spécifiques	Variables	Indicateurs	indices	Items	Outils de collectes des données et d'analyse statistiques
Cogestion administrative et performance des lycées Cameroun	La cogestion administrative détermine la performance des lycées au Cameroun	H1 : Le degré d'autonomie envers les administrateurs scolaires détermine la performance lycées au Cameroun	VI : le degré d'autonomie envers les administrateurs scolaires	-Liberté de gestion d'une organisation scolaire	- opération des choix de développement des programmes scolaires - opération des choix de méthodes d'enseignement et du matériel didactique - participation collective des acteurs ( <i>chef d'établissement et service des enseignants</i> ) à la	Q1, Q2, Q3	Entretien  Questionnaire Test de X <sup>2</sup>
				-Compétence professionnelle	prise des décisions. - système de récompense par des encouragements, les aides et soutiens offerts aux enseignants - système d'évaluation objective par la formation continue.		
				-Efficacité de l'école	- redéfinition de la politique interne de l'école - rehaussement des résultats.		
			VD : la performance des lycées au Cameroun	Qualité des résultats scolaires	Qualité d'éducation en milieu scolaire		

	<p><b>H2</b> : la gestion des situations d'apprentissage centrée exclusivement sur les encadrements juridiques réglementaires, instructions ministérielles et la régulation professionnelle détermine la performance des lycées au Cameroun</p>	<p><b>VI</b> : La gestion des situations d'apprentissage centrée exclusivement sur les encadrements juridiques réglementaires, instructions ministérielles et la régulation professionnelle</p>	<p>-valorisation des normes standards</p>	<p>-difficulté dans la prise des initiatives (innovation, créativité, élaboration des stratégies)</p> <p>-confinement des personnels</p> <p>-déficit de compétence des personnels (coopération inexistante)</p>	Q4	<p>Guide d'entretien NVivo8 Questionnaire Test de X<sup>2</sup></p>
		<p><b>VD</b> : la performance des lycées au Cameroun</p>	<p>Limitation du temps de remédiation aux problèmes des apprenants dans les salles de classes</p>	<p>Degré de Compétences professionnelles des enseignants</p> <p>Couverture des programmes</p>		
	<p><b>H3</b> : la qualité de coopération entre chefs d'établissement et enseignants au sein de l'administration scolaire détermine la performance des lycées au Cameroun</p>	<p><b>VI</b> : la qualité de coopération entre chefs d'établissement et enseignants au sein de l'administration scolaire</p>	<p>-résolution commune des situations-problèmes entre chefs d'établissement et enseignants</p>	<p>- niveau de participation des enseignants dans la prise des décisions axée sur la co-construction des situations d'apprentissage</p>	Q5, Q6,	<p>Guide d'entretien NVivo8 Questionnaire Test de X<sup>2</sup></p>
			<p>-l'écoute et le partage des avis</p>	<p>-niveau de communication entre chefs d'établissement et enseignants</p>		
		<p><b>VD</b> : la performance des lycées au Cameroun</p>	<p>-Degré d'engagement des enseignants dans l'optimisation des résultats des apprenants</p>	<p>-valeur des talents, et niveau de développement des compétences des personnels enseignants.</p>		

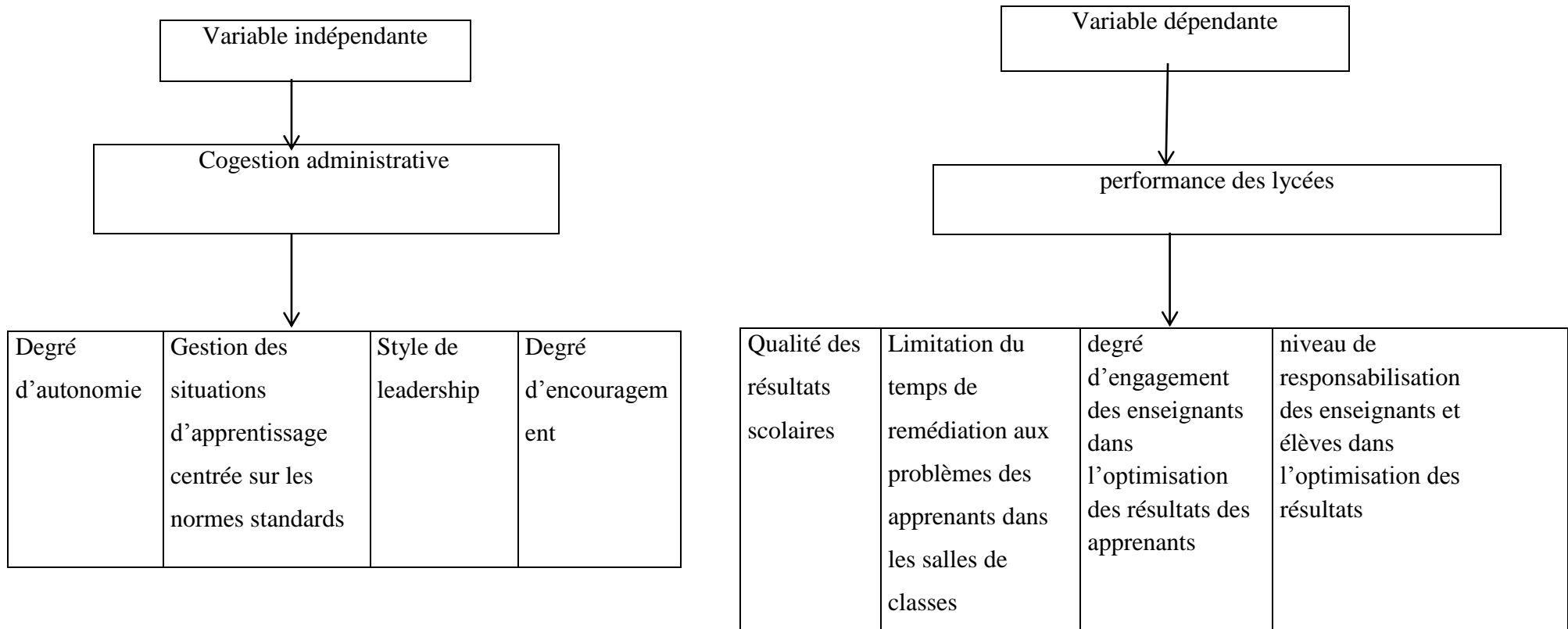
		<b>H4</b> : Le degré d'encouragement envers les personnels enseignants et élèves détermine la performance des lycées au Cameroun	<b>VI</b> : le degré d'encouragement envers les personnels enseignants et les élèves	-qualité des moyens d'encouragement	-degré d'agissement du chef d'établissement par rapport aux performances des enseignants	Q7, Q8, Q9	Guide d'entretien NVivo8 Questionnaire Test de X <sup>2</sup>
				-mesures administratives élaborées pour encourager leurs enseignants	-niveau d'encouragement		
				-mécanisme de contrôle de travail	-qualité d'éducation des élèves		
			<b>VD</b> : la performance des lycées au Cameroun	le niveau de responsabilisation des enseignants et des élèves dans l'optimisation des résultats	-Charisme du chef d'établissement -Niveau de professionnalisation des enseignants -Qualité de formation des élèves		

**Tableau 27** : *Tableau synoptique des hypothèses, variables, indicateurs, indices, items et outils de collecte des données et d'analyse statistique*

**Source** : Auteur



**Figure 7** Les variables de l'étude et leurs indicateurs



**Conclusion du chapitre III** : Parvenu au terme de cette leçon, il est à noter que le cadre méthodologique de cette étude traduit la démarche à suivre en vue de la réalisation de cette recherche. À cet effet, ledit chapitre met en évidence les traditions méthodologiques assurées par un grand nombre d'acteurs convoqués dans le but de montrer la pertinence de ce travail scientifique. Il a donc été présenté les outils de collecte des données des deux approches et le devis méthodologique dans lequel sont dressés les critères de scientificité pour montrer la véracité ou la rigueur des résultats. Le chapitre suivant consistera à présenter les résultats des données collectées sur le terrain.

## Chapitre 4

### TRAITEMENT ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Le traitement et l'analyse des données est l'une des étapes les plus importantes dans un travail de recherche scientifique (Vasilachis de Gialdino, 2012). Dans ce chapitre, il est question de faire une présentation analytique des résultats obtenus sur le terrain. C'est l'occasion pour le chercheur de porter à la connaissance du public les données qu'il a collectées. Cette présentation sera faite sous forme de tableaux ou alors de diagrammes précédés des questions posées au cours de notre enquête pour ce qui est de la méthode quantitative. Puis sous forme d'analyse descriptive et interprétative en ce qui concerne la méthode qualitative.

#### 4.1- Approche quantitative : présentation des résultats

a) Exploitation du questionnaire adressé aux chefs d'établissements

**Question 1** : Jouissez-vous dans votre établissement d'une marge de liberté qui vous permet d'ajuster d'autres méthodes d'apprentissage en vue de garantir une formation de qualité à vos apprenants ?

**Tableau 28** : *Tableau sur la répartition des chefs d'établissement qui dans leurs établissements jouissent d'une marge de liberté qui leur permet d'ajuster d'autres méthodes d'apprentissage en vue de garantir une formation de qualité à leurs apprenants.*

Question I	jamais	toujours	difficilement	Très difficilement	Total
<b>Chefs d'établissement</b>	37	0	3	20	60
<b>Fréquence (%)</b>	62	0	5	23	100

Il s'observe dans ce tableau que 37 chefs d'établissement sur 60 ne jouissent pas d'une liberté qui leur permet d'ajuster d'autres méthodes d'apprentissage en vue de la garantie d'une éducation de qualité à leurs apprenants. Ce qui relève d'un pourcentage de 62% contrairement à 3 qui bénéficient de cette faveur mais difficilement, d'où un taux de 5%. Par contre 20 jouissent très difficilement de cette marge de liberté et dont leur proportion s'élève à 23%.

**Question 2 :** Après le temps ordinaire des classes, avez-vous l'habitude de sensibiliser les enseignants pour prendre en charge les élèves qui font preuve d'incompétence dans leurs disciplines ?

**Tableau 29 :** *Tableau sur la répartition des chefs d'établissement qui sensibilisent leurs enseignants de prendre en charge les élèves qui font preuve d'incompétence dans leurs disciplines après le temps ordinaire des classes*

<b>Question II</b>	<b>jamais</b>	<b>toujours</b>	<b>difficilement</b>	<b>Très difficilement</b>	<b>Total</b>
<b>Chefs d'établissement</b>	37	0	0	23	60
<b>Fréquence (%)</b>	61	0	0	29	100

Il s'observe dans ce tableau que 37 chefs d'établissements sur 60 ne sensibilisent jamais leurs enseignants à prendre soin de leurs élèves faisant preuve d'incompétence dans leurs unités, après le temps ordinaire des classes. Ce qui relève d'un pourcentage de 61% contrairement à 29 %, taux qui regroupe 13 chefs d'établissement qui font très difficilement ce devoir.

**Question 3** : Vos élèves valident-ils majoritairement les différentes matières enseignées dans votre établissement ?

**Tableau 30** : *Tableau sur la répartition des chefs d'établissement qui répondent comment leurs élèves valident majoritairement les différentes matières enseignées.*

<b>Question III</b>	<b>Jamais</b>	<b>Toujours</b>	<b>difficilement</b>	<b>Très difficilement</b>	<b>Total</b>
<b>Chefs d'établissement</b>	0	60	0	0	60
<b>Fréquence (%)</b>	0	100	0	0	100

Ce tableau propose que soient 60 chefs d'établissement sur 60 attestent que les élèves valident majoritairement les disciplines de leurs enseignants. D'où 100% taux équivaut à ce nombre.

**Question 4** : La gestion des situations d'apprentissage centrées exclusivement sur les normes ministérielles aide-t-elle vos enseignants à produire des bons résultats dans votre établissement ?

**Tableau 31** : *Tableau représentant les chefs d'établissement qui répondent comment la gestion des situations d'apprentissage centrées exclusivement sur les normes ministérielles aide leurs enseignants à produire de bons résultats dans leurs établissements*

<b>Question IV</b>	<b>jamais</b>	<b>toujours</b>	<b>difficilement</b>	<b>Très difficilement</b>	<b>Total</b>
<b>Chefs d'établissement</b>	0	35	10	15	60
<b>Fréquence (%)</b>	0	58	20	22	100

Ce tableau propose que 35 chefs d'établissement sur 60 sont ceux dont la gestion des situations d'apprentissage centrées exclusivement sur les normes ministérielles aident toujours leurs enseignants à mieux dispenser leur discipline aux élèves. Contrairement à 10 qui affirment que ces normes les aident difficilement à cause peut-être des réalités de leurs milieux scolaires. Quant aux 15 autres dont la proportion est de 22% estiment que les normes ministérielles les aident très difficilement leurs enseignants à mieux dispenser leur discipline aux élèves.

**Question 5** : Avant de prendre une décision axée sur la construction des situations d'apprentissage de vos élèves, consultez-vous d'abord le colloque des enseignants ?

**Tableau 32** : Tableau présentant la répartition sur les réponses des chefs d'établissement axées sur la consultation de leurs enseignants avant de prendre une décision.

Question V	jamais	toujours	difficilement	Très difficilement	Total
<b>Chefs d'établissement</b>	5	35	5	15	60
<b>Fréquence (%)</b>	8	58	8	26	100

Il est constaté que 8% taux proportionnel à 5 chefs d'établissement sur 50 interrogés, représente ces administrateurs qui ne consultent jamais leurs enseignants avant de prendre une décision axée sur la construction des situations d'apprentissage. Par contre, 58% est équivalent aux 35 autres qui avouent que les enseignants sont un maillon capital dans les écoles, donc ils doivent les consulter. Pour d'autres, 5 représente le nombre d'administrateurs scolaires qui consultent difficilement les leurs avant de prendre. Par contre pour les 15 autres enfin, ils consultent très difficilement leurs enseignants.

**Question 6** : Dans la mesure où leurs opinions sont pertinentes que les siennes, acceptez-vous de les valider afin d'offrir à vos élèves une formation de qualité ?

**Tableau 33** : Tableau présentant les réponses données par les chefs d'établissement sur les opinions validées de leurs enseignants.

Question VI	jamais	toujours	difficilement	Très difficilement	Total
<b>Chefs d'établissement</b>	5	35	5	15	60
<b>Fréquence (%)</b>	8	58	8	26	100

La lecture des données chiffrées de ce tableau sous-entend que sur les 50 sujets interrogés, 5 dont la fréquence proportionnelle est de 8% sont les chefs d'établissement qui ne valident jamais les opinions de leurs enseignants qu'ils ne consultent pas d'ailleurs. Par contre 35 sujets dont la proportion s'élève à 58% affirment qu'ils valident toujours les opinions de leurs enseignants quand celles-ci pertinentes pour la bonne construction des situations d'apprentissage. 5 autres dont le taux de pourcentage est 8% constituent le nombre de chefs d'établissement qui valident difficilement les opinions de leurs enseignants même si elles s'avèrent pertinentes. Enfin, les 15 derniers autres administrateurs dont la proportion est comprise à 26% valide très difficilement les opinions de leurs enseignants.

**Question 7** : Les mesures que vous instaurées en vue du contrôle des travaux des enseignants effectués en classes les aident-elles à s'impliquer pleinement dans leur activité au profit de vos apprenants ?

**Tableau 34** : *Tableau sur la répartition des chefs d'établissements qui instaurent des mesures en vue du contrôle des travaux de leurs enseignants effectués en classes pour qu'ils s'impliquent pleinement dans leur activité au profit de vos apprenants*

<b>Question VII</b>	<b>Jamais</b>	<b>Toujours</b>	<b>difficilement</b>	<b>Très difficilement</b>	<b>Total</b>
<b>Chefs d'établissement</b>	0	60	0	0	60
<b>Fréquence (%)</b>	0	100	0	0	100

Ce tableau propose que soient 60 chefs d'établissement sur 60 attestent qu'ils instaurent des mesures en vue du contrôle des travaux de leurs enseignants effectués en classes pour qu'ils s'impliquent pleinement dans leur activité au profit de vos apprenants. D'où 100% taux équivaut à ce nombre.



**Question 8** : Instaurez-vous des formations continues internes dans votre établissement pour permettre à vos enseignants d’optimiser les résultats des apprenants ?

**Tableau 35** : *Tableau présentant des informations sur les formations internes instaurées par les chefs d’établissements dans leurs organisations scolaires afin de permettre aux enseignants d’optimiser les résultats des apprenants.*

<b>Question VIII</b>	<b>jamais</b>	<b>toujours</b>	<b>difficilement</b>	<b>Très difficilement</b>	<b>Total</b>
<b>Chefs d’établissement</b>	30	10	5	15	60
<b>Fréquence (%)</b>	50	16	8	26	100

La lecture des données chiffrées de ce tableau sous-entend que sur les 60 sujets interrogés, 30 dont la fréquence proportionnelle est de 50% sont les chefs d’établissement qui n’instaurent jamais les formations internes dans leurs organisations scolaires afin de permettre aux enseignants d’optimiser les résultats des apprenants. Par contre 10 sujets dont la proportion s’élève à 16% affirment qu’ils instaurent toujours les formations internes dans leurs organisations scolaires afin de permettre aux enseignants d’optimiser les résultats des apprenants. 5 autres dont le taux de pourcentage est 8% constituent le nombre de chefs d’établissement qui instaurent difficilement les formations internes dans leurs organisations scolaires afin de permettre aux enseignants d’optimiser les résultats des apprenants. Enfin, les 15 derniers autres administrateurs dont la proportion est comprise à 26% instaurent très difficilement les formations internes dans leurs organisations scolaires afin de permettre aux enseignants d’optimiser les résultats des apprenants.

**Question 9** : Avez-vous l'habitude de primer les meilleurs enseignants dans votre établissement ?

**Tableau 36** : Tableau sur la répartition des chefs d'établissement qui priment leurs meilleurs enseignants.

Question IX	jamais	toujours	difficilement	Très difficilement	Total
<b>Chefs d'établissement</b>	30	7	3	20	60
<b>Fréquence (%)</b>	50	12	5	33	100

Il s'observe dans ce tableau que 30 chefs d'établissement sur 60 ne priment jamais leurs enseignants. Ce qui révèle un pourcentage de 50% contrairement à 7 dont le taux est de 12% priment leurs enseignants. Par contre 3 priment très difficilement leurs meilleurs enseignants. Leur proportion est de 5%. Enfin 20 dont le taux est de 33% priment très difficilement leurs enseignants.

**b) Exploitation du questionnaire adressé aux enseignants**

**Question 1** : Jouissez-vous dans votre établissement d'une liberté qui vous permet d'ajuster d'autres moyens que vous jugez nécessaires dans votre spécialité en vue de la garantie d'une formation de qualité à vos élèves ?

**Tableau 37 :** *Tableau sur la répartition des enseignants jouissant dans leurs établissements d'une liberté qui leur permet d'ajustez d'autres moyens nécessaires dans leurs spécialités en vue de la garantie d'une éducation de qualité à leurs élèves*

<b>Question I</b>	<b>jamais</b>	<b>toujours</b>	<b>difficilement</b>	<b>Très difficilement</b>	<b>Total</b>
<b>Enseignants</b>	370	50	270	110	800
<b>Fréquence (%)</b>	46,25	6,25	33,75	13,75	100

Il s'observe dans ce tableau que 370 encadreurs sur 800 ne jouissent pas d'une liberté qui leur permet d'ajustez d'autres moyens nécessaires dans leurs spécialités en vue de la garantie d'une éducation de qualité à leurs élèves. Ce qui relève d'un pourcentage de 46,25% contrairement à 50 qui bénéficient de cette faveur, soit un taux de 6,25%. Par contre 270 jouissent difficilement de cette marge de liberté contre 110 qui en bénéficient très difficilement pour un total de 13,75%

**Question 2 :** après le temps ordinaire des classes, avez-vous pour habitude de prendre en charge vos élèves qui font preuve d'incompétence dans votre discipline ?

**Tableau 38 :** *Tableau sur la répartition des enseignants en rapport avec la prise en charge en temps ordinaire des élèves faisant preuve d'incompétence dans leurs disciplines*

<b>Question II</b>	<b>jamais</b>	<b>toujours</b>	<b>difficilement</b>	<b>Très difficilement</b>	<b>Total</b>
<b>Enseignants</b>	630	170	0	0	800
<b>Fréquence (%)</b>	78,75	21,25	0	0	100

Il s'observe dans ce tableau que 170 encadreurs sur 800 s'occupent de leurs élèves faisant preuve d'incompétence dans leurs unités, après le temps ordinaire des classes. Ce qui relève d'un pourcentage de 21,25% contrairement à 78,75%, taux qui regroupe 630 enseignants qui ne sont pas habitués à cet exercice.

**Question 3 :** Vos élèves valident-ils majoritairement votre unité ?

**Tableau 39 :** *Tableau sur la répartition des enseignants dont les élèves valident majoritairement leurs matières*

<b>Question III</b>	<b>Jamais</b>	<b>toujours</b>	<b>difficilement</b>	<b>Très difficilement</b>	<b>Total</b>
<b>Enseignants</b>	100	300	150	250	800
<b>Fréquence (%)</b>	12,5	37,5	18,75	31,25	100

Ce tableau propose que soient 300 enseignants sur 800 sont ceux dont les élèves valident majoritairement leurs disciplines. D'où 37,5% taux équivalent à ce nombre contrairement à 12,5% proportion due à 100 enseignants qui estiment que maints des élèves ne valident jamais leurs unités. En outre, 150 dont la proportion est de 18,75% représente les enseignants dont les élèves valident difficilement leurs disciplines. Contrairement à 250 dont le taux est compris à 31,25 sont ceux dont les élèves valident très difficilement leurs matières.

**Question 4** : La gestion des situations d'apprentissage centrées exclusivement sur les normes ministérielles vous aide-t-il à mieux dispenser votre discipline aux élèves ?

**Tableau 40** : *Tableau sur la répartition des enseignants dont la gestion des situations d'apprentissage centrées exclusivement sur les normes ministérielles aide à mieux dispenser leurs disciplines aux élèves.*

<b>Question IV</b>	<b>Jamais</b>	<b>toujours</b>	<b>difficilement</b>	<b>Très difficilement</b>	<b>Total</b>
<b>Enseignants</b>	400	60	40	300	800
<b>Fréquence (%)</b>	50	7,5	5	37,5	100

Ce tableau propose que 400 enseignants sur 800, sont ceux dont la gestion des situations d'apprentissage centrées exclusivement sur les normes ministérielles n'aident jamais à mieux dispenser leur discipline aux élèves. Contrairement à 60 qui affirment que ces normes les aident totalement. Quant aux 40 enseignants dont la proportion est de 5% estiment que les normes ministérielles les aident difficilement à mieux dispenser leur discipline aux élèves. Tandis que 300 enseignants jaugent que ces normes les aident très difficilement à dispenser cours dans leurs salles de classes.

**Question 5** : Avant de prendre une décision axée sur la construction des situations d'apprentissage de vos élèves, votre responsable consulte-t-il d'abord le colloque des enseignants ?

**Tableau 41 :** *Tableau sur la répartition des enseignants consultés par le chef d'établissement avant la prise de décision axée sur la construction des situations d'apprentissage des élèves*

<b>Question V</b>	<b>Jamais</b>	<b>toujours</b>	<b>difficilement</b>	<b>Très difficilement</b>	<b>Total</b>
<b>Enseignants</b>	430	70	150	150	800
<b>Fréquence (%)</b>	53,75	8,75	18,75	18,75	100

Il est constaté que 53,25% taux proportionnel à 430 enseignants sur 800 interrogés, représente les personnels qui ne sont jamais consultés par leurs responsables avant de prendre une décision axée sur la construction des situations d'apprentissage. Par contre, 8,75% est équivalent aux 70 autres qui sont consultés par leur responsable dans milieux respectifs. Pour d'autres, 150 représente le nombre d'enseignants consultés mais difficilement par leur chef d'établissement avant de prendre. Par contre pour les 150 autres, ils sont consultés très difficilement par leurs encadreurs.

**Question 6:** Si oui dans la mesure où vos opinions sont pertinentes que les siennes, accepte-il de les valider afin d'offrir à vos élèves une formation de qualité ?

**Tableau 42 :** *Tableau sur la répartition des enseignants dont les chefs d'établissement valident les opinions après avoir trouvé leur pertinence sur la construction des situations d'apprentissage*

<b>Question VI</b>	<b>jamais</b>	<b>toujours</b>	<b>difficilement</b>	<b>Très difficilement</b>	<b>Total</b>
<b>Enseignants</b>	770	30	0	0	800
<b>Fréquence (%)</b>	96,25	3,75	0	0	100

La lecture des données chiffrées de ce tableau sous-entend que sur les 800 interrogés, 30 dont la fréquence proportionnelle est de 3,75% sont ceux dont les différents chefs valident les opinions après les avoir trouvées pertinentes pour la bonne construction des situations d'apprentissage. Or pour les 770 autres dont le taux de pourcentage est de 96,25%, leurs opinions ne sont pas prises en considération bien qu'étant pertinentes.

**Question 7** : Les mesures instaurées par votre responsable en vue du contrôle de vos travaux en classes vous aident-elles à vous impliquer pleinement dans votre activité au profit de vos apprenants ?

**Tableau 43 :** *Tableau sur la répartition des enseignants à qui les mesures de contrôle des travaux, instaurées par leurs responsables facilitent leur implication plénière dans l'activité qu'ils exercent*

<b>Question VII</b>	<b>Jamais</b>	<b>toujours</b>	<b>difficilement</b>	<b>Très difficilement</b>	<b>Total</b>
<b>Enseignants</b>	430	70	150	150	800
<b>Fréquence (%)</b>	53,75	8,75	18,75	18,75	100

Il est constaté que 53,25% taux proportionnel à 430 enseignants sur 800 interrogés, concerne les personnels dont les mesures de contrôle des travaux instaurées par leurs responsables ne facilitent jamais leur implication plénière dans l'activité qu'ils exercent. Par contre, 8,75% est équivalent aux 70 autres qui estiment que ces mesures contribuent leur totale implication dans l'activité qu'ils exercent. Pour d'autres, 150 représente le nombre d'enseignants dont les mesures de contrôle des travaux instaurées par leurs responsables ne facilitent difficilement leur implication plénière dans l'activité qu'ils exercent. Par contre pour les 150 autres, ces mesures les impliquent très difficilement dans leur activité

**Question 8 :** Votre responsable s'organise-t-il de manière à ce que vous suiviez des formations continues internes dans votre établissement ?



**Tableau 44 :** *Tableau sur la répartition des enseignants qui suivent des formations continues internes dans leurs établissements respectifs*

<b>Question VIII</b>	<b>Jamais</b>	<b>toujours</b>	<b>difficilement</b>	<b>Très difficilement</b>	<b>Total</b>
<b>Enseignants</b>	550	50	70	130	800
<b>Fréquence (%)</b>	68.75	6.25	8.75	16.25	100

Il s'observe dans ce tableau que 50 encadreurs sur 800 suivent des formations continues internes dans leurs établissements respectifs. Ce qui relève d'un pourcentage de 6,25% contrairement à 68,75%, taux qui regroupe les 550 autres qui ne bénéficient pas de cette opportunité. Par ailleurs ceux dont le nombre est de 70 pour un taux de 8,75% en jouissent mais difficilement. Tandis que pour les 130 autres enseignants dont la proportion s'élève à 16,25% jouissent très difficilement des formations continues internes.

**Question 9 :** Votre responsable a-t-il l'habitude de primer les meilleurs enseignants dans votre établissement ?

**Tableau 45 :** *Tableau sur la répartition des enseignants qui sont primés dans leurs établissements respectifs*

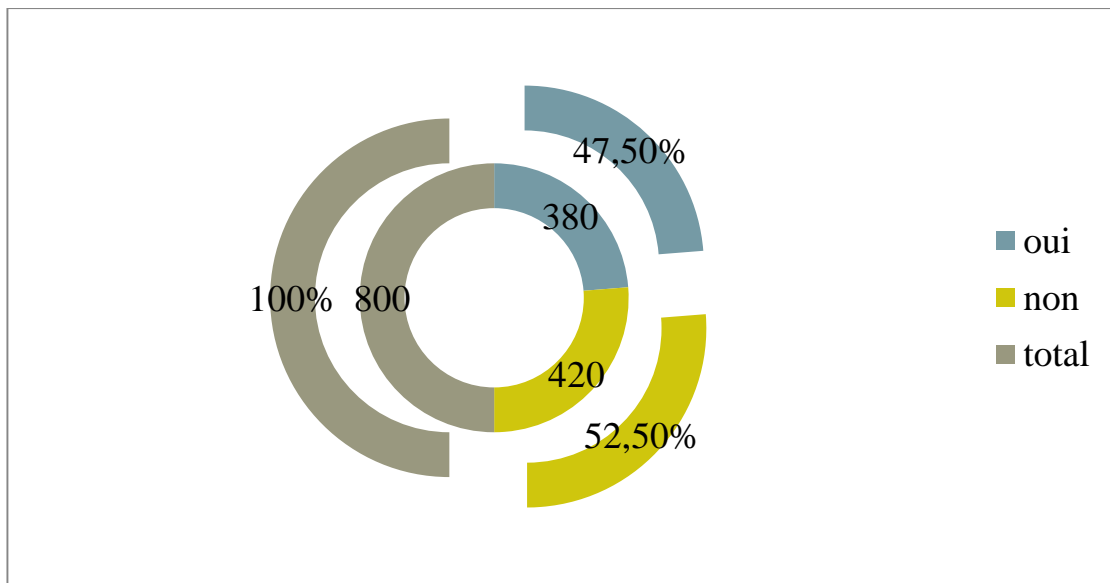
<b>Question IX</b>	<b>Jamais</b>	<b>toujours</b>	<b>difficilement</b>	<b>Très difficilement</b>	<b>Total</b>
<b>Enseignants</b>	470	330	0	0	800
<b>Fréquence (%)</b>	58,75	41,25	0	0	100

Il est constaté que 41,25% taux proportionnel à 330 enseignants sur 800 interrogés, représente les personnels qui sont motivés par des primes d'encouragement dans leurs milieux éducatifs. Par contre, 58,75% est équivalent aux 470 autres qui ne bénéficient pas de ce privilège dans ces différents univers.

c) **Exploitation du questionnaire adressé aux élèves**

**Question 1 :** Les interventions de vos enseignants en temps ordinaire sont-elles suffisantes pour approfondir vos connaissances ?

**Figure 8 :** Figure présentant la répartition des élèves qui trouvent que les interventions de leurs enseignants en temps ordinaire leur sont suffisantes pour approfondir leurs connaissances

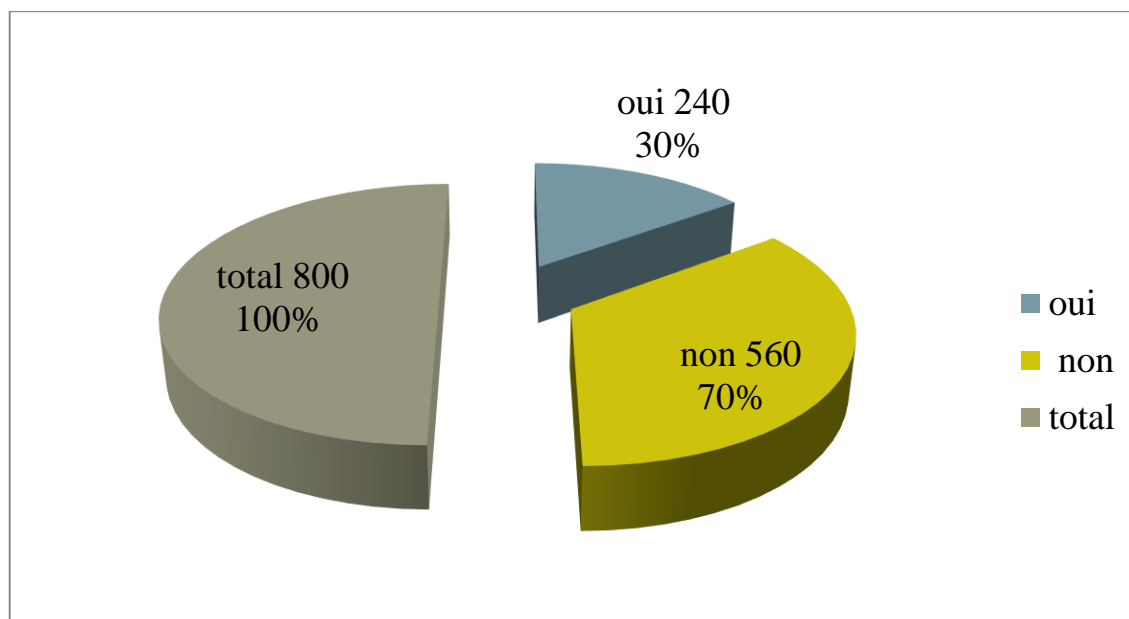


**Source :** Auteur

Il s'observe dans ce graphique que 380 élèves sur 800 trouvent que les interventions de leurs enseignants en temps ordinaire leur sont suffisantes pour approfondir leurs connaissances. La fréquence proportionnelle de ce nombre s'élève à 47,5% contrairement à 52,5%, taux qui englobe les 420 autres qui trouvent ces interventions limités à cause du temps ordinaire qui est écourté dans leurs milieux éducatifs.

**Question 2 :** Etes-vous pris en charge par l'établissement après le temps ordinaire pour combler vos insuffisances ?

**Figure 9 :** Figure présentant la répartition des élèves qui sont pris en charge par leurs établissements après le temps ordinaire pour combler leurs insuffisances

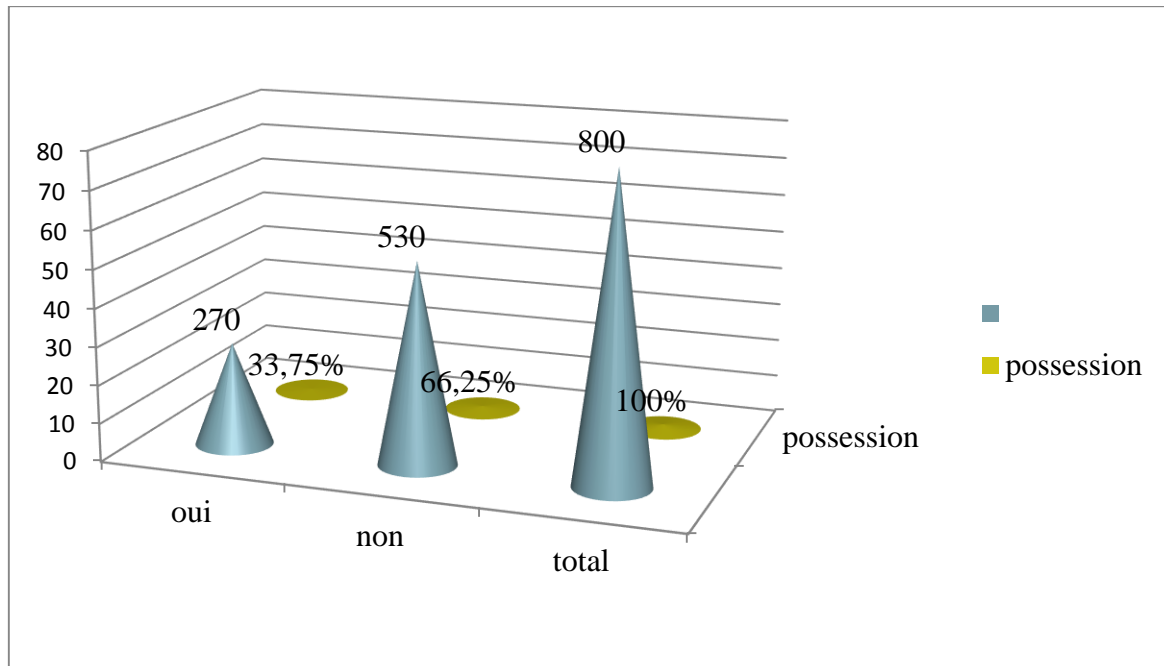


**Source :** Auteur

Il est constaté que 30% taux proportionnel à 240 élèves sur 800 interrogés, représente les apprenants qui sont pris en charge par leurs établissements après le temps ordinaire pour combler leurs insuffisances. Par contre 70% est équivalent aux 560 autres qui ne bénéficient pas de ce privilège dans leurs milieux éducatifs.

**Question 3 :** Etes-vous totalement comblés des prestations de tous vos enseignants de manière à vous satisfaire ?

**Figure 10 :** Figure sur la répartition des élèves dont leurs attentes sont totalement comblées par les prestations de tous leurs enseignants

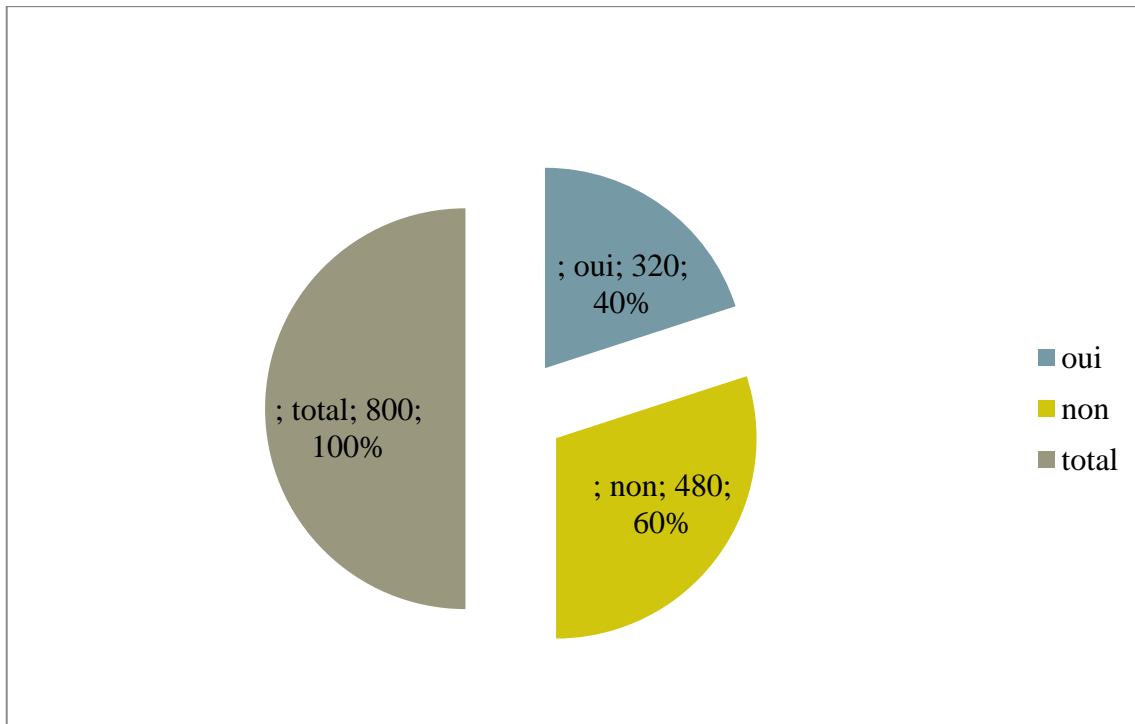


**Source :** Auteur

Il est constaté que 33,75% taux proportionnel relatif à 270 apprenants sur 800 interrogés, représente les élèves qui trouvent que leurs attentes sont totalement comblées par les prestations de tous leurs enseignants. Par contre 66,25% est équivalent aux 530 autres élèves qui constatent que les leurs ne sont pas totalement comblées par les interventions de tous leurs professeurs.

**Question IV :** Etes-vous suivis dans l'établissement jusqu'à la veille des examens officiels ?

**Figure 11 :** Figure sur la répartition des élèves qui sont suivis dans leurs établissements jusqu'à la veille des examens officiels



**Source :** Auteur

La lecture faite de la figure ci-dessus consiste à observer que 40% taux proportionnel à 320 élèves concerne ceux qui sont suivis dans leurs établissements jusqu'à la veille des examens officiels. Par contre cette disposition n'est pas favorable aux 480 autres élèves dans leurs univers scolaires. D'où le taux proportionnel équivalent à leur nombre est de 60%.

#### d) Synthèse des résultats

Cette partie consiste à croiser les variables des hypothèses secondaires. C'est-à-dire qu'il faut présenter les tableaux à double entrée de la variable dépendante et celle indépendante.

➤ **Tableau de synthèse de la première hypothèse**

**Tableau 46 :** *Tableau sur la répartition des élèves satisfaits des conditions d'apprentissage offertes des enseignants jouissant d'une autonomie qui leur permet d'ajuster d'autres moyens hors programmes en vue de leur garantir une éducation de qualité.*

Nombre d'enseignants qui jouissent d'une autonomie particulière dans leur activité (question 1)			
Qualité des résultats scolaires (question1)	Non	oui	Total général
<b>Difficilement</b>	0	70	70
<b>Jamais</b>	320	230	550
<b>Très difficilement</b>	70	60	130
<b>Toujours</b>	20	30	50
<b>Total général</b>	410	390	800

**Source :** Auteur

Le constat fait dans ce tableau ci-dessus s'interprète comme suit : sur 800 élèves à qui les enseignants sont sensés offrir les meilleures conditions d'apprentissage, 410 élèves sont ceux encadrés par les enseignants qui ne disposent pas d'une marge de liberté pour ajuster d'autres moyens hors programmes, lesquels peuvent aussi contribuer au perfectionnement de l'éducation de ces apprenants. Ainsi, 0 est ce nombre qui indique qu'aucun n'élève ne bénéficie guère des conditions d'apprentissage venant des enseignants qui jouissent difficilement de leur marge d'autonomie. Il en de même pour les 320 élèves qui ne bénéficient pas des conditions d'apprentissage parce que leurs enseignants ne jouissent jamais de leur marge d'autorité. 70 élèves sont ceux-là à qui les enseignants qui jouissent très difficilement de leur autonomie n'offrent pas les conditions d'apprentissage. Par contre 20 sont les élèves dont les enseignants jouissent de leur marge de liberté mais ne leur offrent pas les conditions

d'apprentissage. Par contre, 390 sont les élèves dont les enseignants offrent les conditions d'apprentissage. Parmi ceux-là, 70 élèves ont des enseignants qui jouissent difficilement de leur marge d'autorité mais leur offrent des conditions d'apprentissage. 230 sont les élèves dont les enseignants ne jouissent jamais de l'autonomie mais leur offrent des conditions d'apprentissage. 30 élèves par contre disposent les enseignants qui jouissent toujours de leur autonomie et offrent des conditions d'apprentissage à leurs apprenants. Enfin 60 élèves disposent les enseignants qui jouissent très difficilement de leur autonomie mais leur offrent des conditions d'apprentissage.

Au total, il ressort donc que 420 élèves au total sur 800 interrogés ne bénéficient pas des conditions d'apprentissage favorables contrairement à 380 autres qui en jouissent.

➤ **Tableau de synthèse de la deuxième hypothèse**

**Tableau 47** : *Tableau sur la répartition des élèves pris en charge par les enseignants après le temps ordinaire des classes.*

Nombre d'enseignants qui estiment que la gestion des situations d'apprentissage centrées exclusivement sur les normes ministérielles les aide à mieux dispenser votre discipline aux élèves (question 4)			
Limitation du temps de remédiation aux problèmes des apprenants dans les salles de classes (question 2)	Non	Oui	Total général
<b>Difficilement</b>	30	10	40
<b>Jamais</b>	270	120	390
<b>Très difficilement</b>	210	100	310
<b>Toujours</b>	50	10	60
<b>Total général</b>	560	240	800

**Source** : Auteur



Il est déduit dans ce tableau que 560 élèves sur 800 sont les élèves qui ne sont pas pris en pas après le temps ordinaire limité des classes. Sur ce, 30 disposent des enseignants qui estiment que les normes ministérielles les aident difficilement à mieux enseigner leurs disciplines. 270 autres élèves ont des enseignants qui estiment que ces normes ne les ont jamais aidés à atteindre leurs objectifs. 210 élèves quant à eux disposent des enseignants dont les normes ministérielles aident très difficilement à mieux dispenser leur cours. Contrairement à 50 sont les élèves dont les enseignants jaugent que les normes ministérielles les aident à atteindre leurs objectifs. Par contre 240 élèves estiment que le temps ordinaire des classes leur suffit pour assimiler les cours dispensés à l'école. Ainsi, 10 de ce nombre ont des enseignants qui estiment que ces normes ne les ont jamais aidés à atteindre leurs objectifs. 120 quant à eux des enseignants qui estiment que ces normes ne les ont jamais aidés à atteindre leurs objectifs. 100 élèves en outres sont des apprenants dont les enseignants disposent des enseignants dont les normes ministérielles aident très difficilement à mieux dispenser leur cours. Enfin 10 sont les élèves dont les enseignants jaugent que les normes ministérielles les aident à atteindre leurs objectifs.

En définitive, il est discerné que 560 apprenants ne sont pas pris en charge après les temps ordinaires des classes tandis que 240 autres jouissent de cet avantage dans leurs milieux éducatif.

➤ **Tableau de synthèse de la troisième hypothèse**

**Tableau 48 :** *Tableau sur la répartition des élèves satisfaits des connaissances léguées par leurs enseignants selon leur degré d'engagement.*

<b>Nombre d'enseignants qui sont consultés par leurs chefs d'établissement avant la prise de décision axée sur la construction des situations d'apprentissage (question 5)</b>			
<b>Degré d'engagement des enseignants dans leurs activités et des élèves dans leur formation (question 3)</b>	<b>Non</b>	<b>Oui</b>	<b>Total général</b>
<b>Difficilement</b>	90	50	140
<b>Jamais</b>	320	130	450
<b>Très difficilement</b>	80	60	140
<b>Toujours</b>	40	30	70
<b>Total général</b>	530	270	800

**Source** : Auteur

Le constat déduit à partir des données de ce tableau est le suivant : sur 800 élèves interrogés, 530 sont ceux qui ne s'engagent pas réellement dans leur apprentissage parce qu'ils ne sont pas motivés dans leurs activités. La cause de cette carence est que leurs enseignants ne sont pas impliqués dans les prises de décisions axées sur les situations d'apprentissage ; leurs chefs ne les consultent pas. La preuve en est que dans ce nombre, 90 élèves ont des enseignants qui sont difficilement consultés par leurs chefs d'établissement. Tandis que 320 ne sont jamais consultés par les leurs avant la prise des décisions. 80 par contre sont consultés mais très difficilement. Et 40 sont toujours consultés par leurs responsables. C'est donc ce qui justifie le non engagement des élèves dans leur apprentissage. Par ailleurs une poignée de 270 apprenants sont engagés dans leurs études tant directement comme indirectement. Parmi ce nombre, 50 disposent les enseignants qui sont difficilement consultés par leurs responsables contrairement à 130 élèves ayant des enseignants qui ne jouissent pas de cette prérogative. 60 autres élèves disposent des enseignants qui jouissent de

cette prérogative très difficilement. Enfin pour les 30 autres élèves, les enseignants sont toujours consultés par les chefs d'établissements dans la prise des décisions.

Somme toute, 530 apprenants au total ne sont pas satisfaits des prestations de leurs enseignants contrairement aux 270 autres qui sont heureux parce que comblés des connaissances que leurs transmettent leurs professeurs.

➤ **Tableau de synthèse de la quatrième hypothèse**

**Tableau 49 :** *Tableau sur la répartition des élèves dont leur suivi et le niveau de responsabilisation des enseignants dépendent de la considération de ces personnels par leurs chefs d'établissement.*

Nombre d'enseignants qui après consultation leurs opinions sont favorablement considérées par les chefs d'établissements pour la garantie d'une éducation de qualité aux élèves (question 6)			
Le niveau de responsabilisation des enseignants et des élèves dans l'optimisation des résultats (question 4)	Non	oui	Total général
<b>Difficilement</b>	0	0	0
<b>Jamais</b>	480	290	770
<b>Très difficilement</b>	0	0	0
<b>Toujours</b>	0	30	30
<b>Total général</b>	480	320	800

**Source :** Auteur

L'interprétation donnée à partir des données statistiques de ce tableau est la suivante : sur 800 apprenants, 480 sont ceux ayant les enseignants qui ne sont pas consultés par leurs chefs d'établissement pour la garantie d'une éducation de qualité à leurs élèves. Ainsi, 540 de ce nombre ont des enseignants dont leurs chefs d'établissement ne les ont jamais consultés avant de prendre des décisions. Il en est de même pour 0 représentant le nombre d'enseignants qui ne sont pas toujours consultés et donc cet aspect impacte d'une certaine manière négativement leur degré de responsabilisation ainsi que celle des élèves. Par ailleurs, 320 élèves ont des professeurs qui s'appliquent dans leur activité pour des raisons diverses. Sur ce, 290 élèves de ce nombre sont suivis par leurs professeurs qui sont pleinement engagés dans leur métier bien qu'ils ne soient jamais consultés par les différents chefs d'établissement. Inversement, les 30 autres disposent les enseignants qui émettent les avis que considèrent toujours leurs responsables et qui sont totalement engagés dans leur activité. Leur implication plénière dans leur métier affecte aussi celle des élèves.

En somme, 480 élèves au total ne sont pas engagés dans leurs apprentissages parce qu'ils ne sont pas suivis par leurs enseignants. Par contre 320 autres apprenants y sont impliqués parce qu'ils sont suivis par leurs professeurs.

#### ❖ **Vérification des hypothèses**

- Rappel de l'hypothèse générale : *La cogestion administrative détermine la performance des lycées au Cameroun.*
- **Hypothèse de recherche N°1**

**Étape 1** : Formulation des hypothèses statistiques

- **H<sub>a</sub>** : *le degré d'autonomie envers les administrateurs scolaires détermine la performance des lycées au Cameroun.*
- **H<sub>0</sub>** : le degré d'autonomie envers les administrateurs scolaires ne détermine pas la performance des lycées au Cameroun.

**Étape 2** : Choix de détermination du seuil d'erreur

$$a = 0,9 ; \text{ddl} = 6,25$$

**Étape 3** : Calcul du chi-deux

$$X_{\text{cal corrig}} = \frac{[(0-E)-0,5]^2}{E}$$

**AN** : d'après le tableau n°39

**Tableau 50** : *Tableau sur le calcul du chi-deux en vue de la vérification de HRI*

<b>0</b>	<b>E</b>	<b>0-E</b>	<b>[(0-E)-0,5]<sup>2</sup></b>	<b>[(0-E)-0,5]<sup>2</sup> /E</b>
0	41,1	-41,1	1730,6	42,1
70	34,1	35,9	1253,1	36,7
320	282	38	1406,2	5
230	268,1	-38,1	1490	5,5
70	67	3	6,2	0,1
60	63,4	-3,4	15,2	0,24
20	25,6	-5,6	37,2	1,45
30	24,4	5,6	26,01	1,07
<b>Total</b>				<b>92,16</b>

**$X^2$ calculé corrigé = 92,16**

**Étape 4** : détermination de la valeur critique du chi-deux ( $X^2_{lu}$ )

**Ddl = (Tl - 1) (Tl - 1)**

**AN**: ddl = (4-1) (2-1)

= 3 x 1 = 3

**Ddl = 3 ; a = 0,9 pour  $X^2_{lu} = 6,25$**

**Étape 5** : règle de décision

Si  $X^2_{cal} > X^2_{lu}$  ?  $H_a$  est retenue et  $H_o$  est rejeté

Si  $X^2_{cal} < X^2_{lu}$  ?  $H_o$  est retenue et  $H_a$  est rejeté

**Étape 6** : Inférence ou prise de décision

$X^2_{cal} = 92,16$  et  $X^2_{lu} = 6,25$  ;  $92,16 > 6,25$  l'hypothèse alternative  $H_a$  est acceptée alors que l'hypothèse nulle  $H_o$  est rejetée.

**Étape 7** : Conclusion

$H_a$  étant acceptée, cela signifie que le degré d'autonomie envers les administrateurs scolaires détermine la performance des lycées au Cameroun. .Par conséquent, l'hypothèse de recherche numéro 1(HR1) est acceptée.

- **Hypothèse de recherche N°2**

**Étape 1** : Formulation des hypothèses statistiques

- **$H_a$**  : *la gestion des situations d'apprentissage centrée exclusivement sur les encadrements juridiques réglementaires, instructions ministérielles et la régulation professionnelle détermine la performance des lycées au Cameroun.*
- **$H_0$**  : la gestion des situations d'apprentissage centrée exclusivement sur les encadrements juridiques réglementaires, instructions ministérielles et la régulation professionnelle ne détermine pas la performance des lycées au Cameroun.

**Étape 2** : Choix de détermination du seuil d'erreur

$\alpha = 0,9$  ;  $ddl = 6,25$

**Étape 3** : Calcul du chi-deux

$$X_{\text{crit corrig}} = \frac{[(0-E)-0,5]^2}{E}$$

**AN** : d'après le tableau n°4

**Tableau 51** : Tableau sur le calcul du chi-deux en vue de la vérification de HR2

<b>0</b>	<b>E</b>	<b>0-E</b>	<b>[(0-E)-0,5]<sup>2</sup></b>	<b>[(0-E)-0,5]<sup>2</sup>/E</b>
30	28	2	2,25	0,1
10	12	-2	6,25	0,5
270	273	-3	12,25	0,04
120	117	3	6,25	0,05
210	217	-7	56,25	0,26
100	93	7	42,25	0,45
50	42	8	56,25	1,34
10	18	-8	72,25	4
<b>Total</b>				<b>6,47</b>

**$X^2$ calculé corrigé = 6,47**

**Étape 4** : détermination de la valeur critique du chi-deux ( $X^2_{lu}$ )

**Ddl = (Tl - 1) (Tl - 1)**

**AN**: ddl = (4-1) (2-1)

= 3 x 1 = 3

**Ddl = 1; a = 0,9 pour  $X^2_{lu} = 6,25$**

**Étape 5** : règle de décision

Si  $X^2_{cal} > X^2_{lu}$  ?  $H_a$  est retenue et  $H_o$  est rejeté

Si  $X^2_{cal} < X^2_{lu}$  ?  $H_o$  est retenue et  $H_a$  est rejeté

**Étape 6** : Inférence ou prise de décision

$X^2_{cal} = 6,47$  et  $X^2_{lu} = 6,25$  ;  $6,47 > 6,25$  l'hypothèse alternative  $H_a$  est acceptée alors que l'hypothèse nulle  $H_o$  est acceptée.

**Étape 7** : Conclusion

$H_a$  étant acceptée, cela signifie que *la gestion des situations d'apprentissage centrée exclusivement sur les encadrements juridiques réglementaires, instructions ministérielles et la régulation professionnelle détermine la performance des lycées au Cameroun*. Par conséquent, l'hypothèse de recherche numéro 2(HR) 2 est rejetée.

○ **Hypothèse de recherche N°3**

**Étape 1** : Formulation des hypothèses statistiques

- **$H_a$**  : *la qualité de coopération entre chefs d'établissement et enseignants au sein de l'administration scolaire détermine la performance des lycées au Cameroun.*
- **$H_o$**  : la qualité de coopération entre chefs d'établissement et enseignants au sein de l'administration scolaire ne détermine pas la performance des lycées au Cameroun.

**Étape 2** : Choix de détermination du seuil d'erreur



a= 0,9 ; ddl = 6,25

**Étape 3** : Calcul du chi-deux

$$X_{\text{cal corrig}} = \frac{[(O-E)-0,5]^2}{E}$$

**AN** : d'après le tableau n°41

**Tableau n°52** : *Tableau sur le calcul du chi-deux en vue de la vérification de HR3*

<b>O</b>	<b>E</b>	<b>O-E</b>	<b>[(O-E)-0,5]<sup>2</sup></b>	<b>[(O-E)-0,5]<sup>2</sup>/E</b>
90	92,75	-2,75	10,56	0,11
50	47,25	2,75	5,06	0,1
320	303,75	16,25	248,06	0,81
130	151,75	-21,75	495,06	3,26
80	92,75	-12,75	175,6	1,9
60	47,25	12,75	150,06	3,18
40	46,37	-6,37	47,2	1,01
30	23,63	6,37	34,45	1,46
<b>Total</b>				<b>11,88</b>

**$X^2$ calculé corrigé = 11,88**

**Étape 4** : détermination de la valeur critique du chi-deux ( $X^2_{lu}$ )

**Ddl = (Tl – 1) (Tl – 1)**

**AN**: ddl = (4-1) (2-1)

= 3 x 1 = 3

**Ddl = 1; a = 0,9 pour  $X^2_{lu} = 6,25$**

**Étape 5** : règle de décision

Si  $X^2_{cal} > X^2_{lu}$  ?  $H_a$  est retenue et  $H_o$  est rejeté

Si  $X^2_{cal} < X^2_{lu}$  ?  $H_o$  est retenue et  $H_a$  est rejeté

**Étape 6** : Inférence ou prise de décision

$X^2_{cal} = 11,88$  et  $X^2_{lu} = 6,25$  ;  $11,88 > 6,25$  l'hypothèse alternative  $H_a$  est acceptée alors que l'hypothèse nulle  $H_o$  est rejetée.

**Étape 7** : Conclusion

$H_a$  étant acceptée, cela signifie que la qualité de coopération *entre chefs d'établissement et enseignants au sein de l'administration scolaire détermine la performance des lycées au Cameroun*. Par conséquent, l'hypothèse de recherche numéro 3 (HR3) est acceptée.

○ **Hypothèse de recherche N°4**

**Étape 1** : Formulation des hypothèses statistiques

- **$H_a$**  : le degré d'encouragement envers les enseignants détermine la performance scolaire des établissements secondaires du public au Cameroun.
- **$H_0$**  : le degré d'encouragement envers enseignants ne détermine pas la performance scolaire des établissements secondaires du public au Cameroun.

**Étape 2** : Choix de détermination du seuil d'erreur

a= 0,001 ; ddl = 10,83

**Étape 3** : Calcul du chi-deux

$$X_{\text{cal corrig}} = \frac{[(O-E)-0,5]^2}{E}$$

**AN** : d'après le tableau n°42

**Tableau 53** : *Tableau sur le calcul du chi-deux en vue de la vérification de HR4*

<b>O</b>	<b>E</b>	<b>O-E</b>	<b>[(O-E)-0,5]<sup>2</sup></b>	<b>[(O-E)-0,5]<sup>2</sup> /E</b>
0	0	0	0,25	0
0	0	0	0,25	0
480	462	18	306,25	0,7
290	308	-18	342,25	1,1
0	0	0	0,25	0
0	0	0	0,25	0
0	18	-18	342,25	19,01
30	12	18	306,25	25,5
<b>Total</b>				<b>46,31</b>

**$X^2$ calculé corrigé = 46,31**

**Étape 4** : détermination de la valeur critique du chi-deux ( $X^2_{lu}$ )

**Ddl = (T4 – 1) (Tl – 1)**

**AN**: ddl = (4-1) (2-1)

= 3 x 1 = 3

**Ddl = 1; a = 0,9 pour  $X^2_{lu} = 6,25$**

**Étape 5** : règle de décision

Si  $X^2_{cal} > X^2_{lu}$  ?  $H_a$  est retenue et  $H_o$  est rejeté

Si  $X^2_{cal} < X^2_{lu}$  ?  $H_o$  est retenue et  $H_a$  est rejeté

**Étape 6** : Inférence ou prise de décision

$X^2_{cal} = 46,31$  et  $X^2_{lu} = 6,25$  ;  $46,31 > 6,25$  l'hypothèse alternative  $H_a$  est acceptée alors que l'hypothèse nulle  $H_o$  est rejetée.

**Étape 7** : Conclusion

$H_a$  étant acceptée, cela signifie que *le degré d'encouragement envers les enseignants détermine la performance des lycées au Cameroun*. Par conséquent, l'hypothèse de recherche numéro 4 (HR4) est acceptée.

#### **4.2- Approche qualitative : analyse thématique**

Il est question dans cette étape de présenter les résultats de l'analyse des données d'entrevues. Les résultats sont présentés à la lumière des catégories thématiques qui figurent dans ces entretiens. En nous inspirant de Muchielli (1996), nous allons repérer dans les expressions verbales ou textuelles des thèmes généraux récurrents qui apparaissent dans ces contenus. Notre analyse comprend les étapes suivantes :

➤ **Étape 1 : sélection des échantillons de corpus**

Cette étape conduit à choisir quelques éléments du corpus les plus informatifs et diversifiés en vue de la construction d'une grille d'analyse qui sera appliquée à tous ces éléments (Vilatte, 2007).

**DISCOURS I** : Intervenant du lycée de Ngoa-Ekellé

Âge : 55 ans ; année d'expérience : 10 ans

**Thème I : l'autonomie dans les administrations scolaires**

**Sous-thème 1 : liberté de gestion d'une organisation scolaire**

**Question (Q1)** : est-ce que les fonctions administratives que vous remplissez dans votre établissement vous aident totalement à garantir une éducation de qualité à os élèves ?

**Interviewé (Ié)** : à mon niveau, je m'occupe de la pédagogie. Je m'assure que la pédagogie est bien implémentée dans les salles de classes. J'ai à cet effet un droit de regard sur la discipline. Je peux donc dire que dans mon quotidien, les fonctions que j'exerce m'aident à garantir totalement une éducation de qualité puisque J'agis à ce niveau en termes d'incitation au bon travail scolaire et en termes de discipline. Voilà les deux éléments fondamentaux qui sont importants pour garantir une éducation de qualité aux élèves.

**Sous-thème 2 : compétence professionnelle**

**Q2** : comment vous comportez-vous quand vous constatez que les performances de vos élèves sont en baisse ?

**Ié** : quand les performances de nos élèves sont en baisse, nous interpellons l'élève lui-même, le parent ensuite qui est notre quater dans la réussite de l'élève, puis nous essayons d'examiner les causes de la baisse des performances. Et Quand c'est bien fait, on essaie d'apporter des solutions.

**Sous-thème 3 : efficacité scolaire**

**Q3** : décrivez-nous la politique scolaire adoptée pour améliorer ces performances.

**Ié** : l'amélioration des performances de nos élèves c'est de savoir que les enseignements qui se font dans les salles de classes tiennent compte du respect des règles de l'art. D'habitude

on interpeller souvent les enseignants qui ne suivent pas leur progression. En début d'année on a un programme qu'on détaille en termes de progression et on le suit. Si cette progression est respectée par l'enseignant, ça veut dire quand on va arriver à la fin, on saura qu'il a atteint les objectifs. Mais quand ce n'est pas bien suivi, on sait à ce niveau qu'il y a déjà des problèmes. Donc notre politique est de savoir que les enseignements se font à temps et que les enfants sont évalués selon les règles de l'art.

## **Thème II : la gestion des situations d'apprentissage**

### **Sous-thème 1 : valorisation des normes standards**

**Q4** : expliquez-nous comment travaillez-vous avec les enseignants pour l'organisation de l'éducation de vos apprenants ?

**Ié** : pour l'organisation de l'éducation de nos apprenants, les enseignants sont organisés par conseils d'enseignement. D'abord par discipline, chaque enseignant appartient à une discipline et au sein d'une discipline il y'a ce qu'on appelle le conseil d'enseignement. Au courant de l'année il y en a au moins sept. Le premier concerne les enseignements et fait recours aux fiches de progression et aux projets pédagogiques. Le deuxième se rassure que tous les enseignements sont couverts que toutes les classes sont couvertes dans l'unité d'enseignement concernée. Ensuite maintenant on rentre dans l'évaluation et la couverture des programmes. Au bout de la troisième période, on fait une évaluation à mi-parcours parce qu'en fait il y a quatre séquences didactiques. C'est ce que nous venons de faire car après la troisième séquence, nous étions obligés d'attaquer la quatrième séquence didactique. En outre nous prévoyons l'organisation des cours de soutien pendant les congés de pâques. Les unités d'enseignement sont souvent révisées pour voir les difficultés des élèves et en faire une synthèse.

## **Thème III : la qualité de coopération entre chefs d'établissement et enseignants au sein de l'administration scolaire**

### **Sous-thème 1 : résolution commune des situations-problèmes**

**Q5** : quelle position occupent vos enseignants lorsque voulez prendre une décision axée sur les situations d'apprentissage de vos élèves ? En d'autres termes, associez-vous ou écartez-vous les enseignants de cette prise de décision ?

## **Sous-thème 2 : l'écoute et le partage**

**Q6** : pourquoi ?

**Ié** : les enseignants se sont nos partenaires bien que nous leur donnons des conseils pour qu'ils améliorent leurs prestations dans les salles de classes. Nous avons besoin encore d'eux pour évaluer le travail des élèves en ce qu'on appelle les conseils de classe. On les reçoit dans les conseils de classes. Quand on va au cas par cas, on essaie d'interpeller chaque enseignant sur la situation de l'élève en difficulté. Bien entendu, l'indicateur même qui nous aide ce sont les notes. Aujourd'hui nous sommes dans le système d'Approche par Compétence (APC). Il y a aujourd'hui quand une compétence n'est pas acquise, il faut interroger l'élève ainsi que l'enseignant. Donc on essaie dans cette synergie pour voir comment on peut améliorer la situation de l'élève ? C'est pour dire que l'enseignant est une personne très importante. Il intervient d'abord en tant que professeur principal. Il peut l'être comme il peut aussi être animateur pédagogique. Il s'agit de créer une ambiance pour permettre aux élèves d'être dans de bonnes conditions d'éducation.

## **Thème IV : le degré d'encouragement**

### **Sous-thème 1 : qualité des moyens d'encouragement**

**Q7** : comment vous comportez-vous pour amener vos enseignants à jouer leurs rôles dans les classes où ils interviennent ?

**Ié** : à ce niveau, on attire l'attention de la responsabilité de l'enseignant de savoir qu'il a un rôle. Il est d'abord responsable de sa discipline. A la fin de l'année il doit s'assurer de bien terminer son programme et d'être convaincu que ses élèves seront capables de s'affirmer aux différents examens. Il doit s'assurer que oui j'ai parcouru ... j'ai parcouru toutes les questions possibles pour remédier aux difficultés des élèves. Pour les amener à jouer leur rôle, on attire leur attention et on leur donne des conseils. S'agissant des conseils, il y a plusieurs forums pour donner des conseils aux enseignants : les conseils d'enseignement qui sont chapotés par les censeurs, les conseils pédagogiques (ici les censeurs rencontrent les professeurs principaux et les animateurs pédagogiques.), l'assemblée générale. Telles sont les forums où nous interpellons les enseignants à leur grande responsabilité.

## **Sous-thème 2 : mesures administratives élaborées pour encourager leurs enseignants**

**Q8** : pensez-vous que ces nouvelles adoptes garantissent leur totale implication dans l'activité qu'ils exercent ?

**Ié** : dans tous les cas nous pensons que nous ne faisons que renforcer leurs capacités parce qu'en fait quand ils sortent de l'école normale ils ont un ensemble de bagages. Quand ils sont sur le terrain, les réalités font en sortent qu'il faut redresser les choses. Les journées pédagogiques servent aussi à redresser. Toutes ces actions pour nous suffisent pour garantir un bon accompagnement de ces enseignants parce que nous aussi nous sommes passés par là.

## **Sous-thème 3 : mécanisme de contrôle de travail**

**Q9** : et s'il vous arrive de constater leurs contre-performances, comment agissez-vous ?

**Ié** : quand il y a une contre-performance, nous ne sommes que les censeurs. Le censeur n'est pas celui-là qui connaît tout. Le censeur lui aussi c'est un enseignant, il a une discipline de base. S'il peut s'exprimer valablement dans sa discipline de base, il ne peut pas le faire dans les autres disciplines. Mais il a des outils pour savoir si tel enseignant se comporte mal ou bien : il y a la fiche de progression, le cahier de texte, le cahier de l'élève. Quand on constate qu'un enseignant n'est pas à jour, on cherche à savoir ce qui se passe. Pourquoi il ne suit pas la progression ? ça veut dire qu'il ya problème. Quand nous constatons qu'il y a problème, on interpelle l'animateur pédagogique pour qu'il observe le comportement de cet enseignant. Si son constat rejoint le nôtre, on fit venir un inspecteur pédagogique. Son rôle est d'examiner profondément la situation-problème, d'apporter la touche et de préconiser une solution. Et c'est cette dernière que nous adoptons. Je crois que nous avons totalement balayé le questionnaire.



**DISCOURS 2** : intervenante du lycée bilingue de la cite-verte

Âge : 45 ans ; année d'expérience : 13 ans

### **Thème I : l'autonomie dans les administrations scolaires**

#### **Sous- thème 1 : liberté de gestion d'une organisation scolaire**

**Question (Q1)** : est-ce que les fonctions administratives que vous remplissez dans votre établissement vous aident totalement à garantir une éducation de qualité à os élèves ?

**Ié** : il n'y a pas que les fonctions administratives à l'école. Nous censeurs, nous nous occupons de la pédagogie. C'est la raison pour laquelle les fonctions administratives ne suffisent pas pour offrir une éducation de qualité aux élèves.

#### **Sous-thème 2 : compétences professionnelle**

**Q2** : comment vous comportez-vous quand vous constatez que les performances de vos élèves sont en baisse ?

**Ié** : nous procédons par les Travaux dirigés, les cours de rattrapage pour relever le niveau de nos apprenants et nous revenons sur les prérequis (leçons antérieures).

#### **Sous-thème 3 : efficacité scolaire**

**Q3** : décrivez-nous la politique scolaire adoptée pour améliorer ces performances.

**Ié** : nous avons déjà répondu à cette question (confère réponse de la Q2).

### **Thème II : la gestion des situations d'apprentissage**

#### **Sous-thème 1 : valorisation des normes standards**

**Q4** : expliquez-nous comment travaillez-vous avec les enseignants pour l'organisation de l'éducation de vos apprenants ?

**Ié** : notre politique scolaire tourne autour des conseils d'enseignants. Les inspections conseils sont avisées, les suivis sont inopinés pour observer les enseignements dans leurs prestations et apporter des remarques sur des lacunes que présentent nos apprenants.

### **Thème III : la qualité de coopération entre chefs d'établissement et enseignants au sein de l'administration scolaire**

#### **Sous-thème 1 : résolution commune des situations-problèmes**

**Q5** : quelle position occupent vos enseignants lorsque voulez prendre une décision axée sur les situations d'apprentissage de vos élèves ? En d'autres termes, associez-vous ou écartez-vous les enseignants de cette prise de décision ?

#### **Sous-thème 2 : l'écoute et le partage**

**Q6** : pourquoi ?

**Ié** : la prise de décision est faite avec les enseignants parce qu'ils constituent le maillon de la chaîne éducative.

### **Thème IV : le degré d'encouragement**

#### **Sous-thème 1 : qualité des moyens d'encouragement**

**Q7** : comment vous comportez-vous pour amener vos enseignants à jouer leurs rôles dans les classes où ils interviennent ?

**Ié** : nous avons déjà répondu à cette question (confère réponse de la Q2).

#### **Sous-thème 2 : mesures administratives élaborées**

**Q8** : pensez-vous que ces nouvelles adoptes garantissent leur totale implication dans l'activité qu'ils exercent ?

**Ié** : oui parce qu'on a des résultats.

#### **Sous-thème 3 : mécanisme de contrôle de travail**

**Q9** : et s'il vous arrive de constater leurs contre-performances, comment agissez-vous ?

**Ié** : les contre-performances des enseignants sont améliorées au travers des conseils pédagogiques.

### **DISCOURS 3** : Intervenant du Lycée de Nkolndongo

Âge : 50 ; année d'expérience : 12 ans

#### **Le rôle du chef d'établissement en général :**

**Ié** : Il est le responsable pédagogique et administratif de l'établissement. À cet effet, c'est lui qui tient le tableau de bord de l'établissement. Il arrête le plan d'action négocié au sein d'un conseil arrêté par la communauté éducative. C'est lui qui arrête le calendrier des conseils d'enseignement, il veille à la tenue de ceux-ci et envoie les rapports à la hiérarchie. En tant que tel il approuve le plan d'action de ses collaborateurs ; cela suppose donc que le chef d'établissement met en place des mesures permettant aux apprenants de son établissement de réussir.

#### **Thème I : l'autonomie dans les administrations scolaires**

##### **Sous- thème 1 : liberté de gestion d'une organisation scolaire**

**Question (Q1)** : est-ce que les fonctions administratives que vous remplissez dans votre établissement vous aident totalement à garantir une éducation de qualité à os élèves ?

**Ié** : d'une part les mesures que nous mettons en place nous permettent d'atteindre de bons résultats puisque chaque semaine le chef d'établissement tient hebdomadairement des réunions de concertation pour voir ce qui n'a pas marché dans tel ou tel secteur d'activité. Et puisque notre raison d'être c'est la pédagogie, nous travaillons de concert avec les animateurs pédagogiques de chaque discipline et c'est souvent les enseignants les plus upés qui sont ces animateurs. Mais malheureusement quand ce plan d'action n'est pas mis sur pied par le chef d'établissement, il peut connaître des entorses qui ne dépendent pas toujours de lui. Il y a les problèmes de moyens matériels, du cumul des effectifs qui empêchent d'avoir de bons résultats parce que les élèves qui sont mal assis dans les salles de classes, ça affecte leurs performances. Les problèmes d'indisponibilité des enseignants (cas de grossesses, maladie, congés de maternité), les problèmes de délinquance des élèves et non-participation des parents aux processus d'apprentissage.

##### **Sous-thème 2 : compétence professionnelle**

**Q2** : comment vous comportez-vous quand vous constatez que les performances de vos élèves sont en baisse ?

**Ié** : il y a lieu de convoquer les réunions de crise c'est-à-dire conseils d'enseignement dans notre établissement. Nous avons les conseillers d'orientation, les partenaires d'affaires sociales qui nous aident à comprendre les problèmes d'échec scolaire. On convoque bien évidemment les parents et on vérifie les cahiers de textes pour voir si les professeurs dispensent normalement les cours de qualité aux élèves. On analyse les problèmes des élèves par rapport aux disciplines qu'ils ne comprennent pas.

### **Sous-thème 3 : efficacité scolaire**

**Q3** : décrivez-nous la politique scolaire adoptée pour améliorer ces performances.

**Ié** : nous faisons beaucoup de suggestions vis-à-vis de l'État en vue qu'il nous donne les conditions de travail idoines comme les médias. Un enseignant qui n'est pas déjà bien dans sa peau ne peut pas bien dispenser les cours. Nous demandons aux parents de travailler en synergie avec nous. Nous demandons aussi aux enseignants d'utiliser une pédagogie de succès en utilisant de nouvelles méthodes d'enseignements (les APC).

## **Thème II : la gestion des situations d'apprentissage**

### **Sous-thème 1 : valorisation des normes standards**

**Q4** : expliquez-nous comment travaillez-vous avec les enseignants pour l'organisation de l'éducation de vos apprenants ?

**Ié** : nous constituons une chaîne éducative. Celle-ci consiste à la vérification des outils pédagogique des enseignants au programme. Nous établissons les projets pédagogiques et de progression que nous demandons à nos enseignants. Nous leur demandons d'appliquer le programme en vigueur. Nous présidons en plus le conseil des animateurs pédagogiques, les journées pédagogiques internes précédées au recyclage des enseignants. Nous vérifions le cahier de texte au moins deux fois le mois.

## **Thème III : la qualité de coopération entre chefs d'établissement et enseignants au sein de l'administration scolaire**

### **Sous-thème 1 : résolution commune des situations-problèmes**

**Q5** : quelle position occupent vos enseignants lorsque voulez prendre une décision axée sur les situations d'apprentissage de vos élèves ? En d'autres termes, associez-vous ou écartez-vous les enseignants de cette prise de décision ?

**Ié** : l'enseignant est un maillon de la chaîne pédagogique. Il occupe une place importante dans la prise des décisions. D'autant plus que nous sommes en démocratie, nous l'impliquons. Nous estimons que nous ne connaissons pas tout.

### **Sous-thème 2 : l'écoute et le partage**

**Q6** : pourquoi ?

**Ié** : réponse confère question précédente (Q5).

### **Thème IV : degré d'encouragement**

#### **Sous-thème 1 : qualité des moyens d'encouragement**

**Q7** : comment vous comportez-vous pour amener vos enseignants à jouer leurs rôles dans les classes où ils interviennent ?

**Ié** : nous réagissons par des motivations diverses telles que les primes de rendement, les primes spéciales, l'implication des enseignants dans les prises des décisions.

#### **Sous-thème 2 : mesures administratives élaborées**

**Q8** : pensez-vous que ces nouvelles adoptes garantissent leur totale implication dans l'activité qu'ils exercent ?

**Ié** : oui

#### **Sous-thème 3 : mécanismes de contrôle de travail**

**Q9** : et s'il vous arrive de constater leurs contre-performances, comment agissez-vous ?

**Ié** : quand nous constatons leurs contre-performances, nous faisons appel au conseil intérieur pour ramener le concerné à la raison. S'il s'avère toujours défaillant, nous le remplaçons par un autre.

#### **DISCOURS 4** : Intervenant du Lycée bilingue de Mimboman

Âge : 47 ans ; année d'expérience : 15 ans

#### **Thème I** : l'autonomie dans les administrations scolaires

##### **Sous- thème 1** : liberté de gestion d'une organisation scolaire

**Question (Q1)** : est-ce que les fonctions administratives que vous remplissez dans votre établissement vous aident totalement à garantir une éducation de qualité à os élèves ?

**Ié**: au lycée de Mimboman, nous nous sommes donnés pour cheval de bataille d'assurer une éducation de qualité à nos apprenants parce que nous estimons que l'éducation de l'élève repose sur deux paliers. Il y a le palier efficacité qui lui permet de passer aisément les examens que ce soit en interne ou au niveau certificatif. Le second palier est celui de l'efficience qui permet de lui donner un certain nombre d'attitude afin qu'il soit à même de s'intégrer non seulement dans la société mais aussi dans le milieu socio-professionnel. Vous comprenez par-là que nous suscitons en lui une attitude à être compétitif. Cependant il nous arrive souvent de constater que nous n'avons pas atteint cet objectif ou que nous sommes en train de l'atteindre lentement. Et pour pouvoir busquer le rythme d'avancée dans cet idéal, ou alors susciter plus d'engouement pour les études, dans un premier temps nous analysons les causes des contre-performances, ensuite nous asseyons des stratégies d'approche. Lorsque les causes sont typiquement d'ordre académique, nous nous rapprochons des enseignants des disciplines qui s'érigent en bureau et dans le cursus des apprenants. Et à cela nous trouvons ensemble à travers des cadres de concertation des mesures à prendre. Très souvent, celles-ci intègrent la multiplication des travaux dirigés, le suivi de proximité spécifique à chaque élève parce les élèves peuvent présenter tous une même lacune mais ils ne peuvent pas tous la combler de la même manière. Ces mesures-là intègrent aussi l'affinement des techniques de questionnement parce que parfois nous nous apercevons que les élèves travaillent mal, non pas parce qu'ils n'ont pas compris les leçons sur lesquelles portent l'évaluation mais plutôt parce que ce questionnement a été mal libellé. Et maintenant lorsque les causes de l'échec sont d'ordre social, nous recourons aux services spécialisés par exemple notre service de l'action sociale qui dans la plupart des cas se rapproche des parents et ensemble nous voyons tout ce qui tourne autour des apprenants en situation d'échec. A partir de ce suivi d'entente entre parent/école nous commençons d'abord par la remise à flot de l'élève dans le courant. Celle-ci peut être due à des écarts de comportement. Quand on l'a remis dans le contexte,

maintenant l'aspect académique suit, et on foisonne les deux. Et d'une façon très générale en dehors de cette approche, nous procédons aussi à des cours d'appui. Ceux-ci se font par des travaux dirigés, des causeries éducatives, nous les tenons les mercredis et vendredis dans l'après-midi. A cela s'ajoute aussi la vie dans les activités périscolaires, les clubs et autres qui concourent en un mot à compléter les pratiques de base de façon à ce que l'élève s'améliore davantage.

### **Sous-thème 2 : compétences professionnelle**

**Q2** : comment vous comportez-vous quand vous constatez que les performances de vos élèves sont en baisse ?

**Ié** : éléments de réponse (confère Q1)

### **Sous-thème 3 : efficacité de l'école**

**Q3** : décrivez-nous la politique scolaire adoptée pour améliorer ces performances.

**Ié** : nous travaillons à deux niveaux avec les enseignants. D'abord au niveau administratif où nous tenons les cadres de concertation. Ceux-ci se situent d'abord dans les départements d'enseignement. A ce niveau nous avons les conseils d'enseignement qui sont des instances où les censeurs chargés des disciplines se retrouvent avec les enseignants de leurs disciplines sous l'attention de l'animateur pédagogique. A partir de là, de façon concertée et collégiale, ils analysent le travail fait, les difficultés rencontrées, ils proposent des solutions, ils font des suggestions à notre niveau, au niveau également de la haute hiérarchie. Nous avons ensuite les conseils d'animateurs pédagogiques où nous fédérons tout ce qui a été dit dans les conseils d'enseignements respectifs, puis nous définissons une ligne pédagogique d'ensemble à partir des remarques faites en rapport aux réalités dont nous faisons face. Le second volet consiste à procéder à des descentes sur le terrain lorsque les performances des apprenants ne sont pas convaincantes ou qu'il n'y a pas d'harmonie entre l'élève et les enseignants, nous procédons donc à des inspections, et nous observons de concert avec l'animateur pédagogique concerné. Nous voyons comment est-ce-que l'enseignant mène ses pratiques de classe. Au sortir de cette inspection, nous nous retrouvons dans un carrefour où on met en exergue les bons et mauvais points, et on fait des suggestions. Enfin par rapport aux deux approches, nous avons une séance d'assise que les membres de l'administration tiennent avec les élèves une fois/ trimestre : c'est le comité de classe. Dans ce comité, on le tient avec

les représentants des élèves, on analyse le travail. A partir de cette analyse, et tout ce qu'on aura déjà fait, on se définit ensemble des orientations en s'inspirant de la vie des élèves.

## **Thème II : la gestion des situations d'apprentissage**

### **Sous-thème 1 : valorisation des normes standards**

**Q4** : expliquez-nous comment travaillez-vous avec les enseignants pour l'organisation de l'éducation de vos apprenants ?

**Ié** : éléments de réponse (confère question 3)

## **Thème III : la qualité de coopération entre chefs d'établissement et enseignants au sein de l'administration scolaire**

### **Sous-thème 1 : résolution commune des situations-problèmes**

**Q5** : quelle position occupent vos enseignants lorsque voulez prendre une décision axée sur les situations d'apprentissage de vos élèves ? En d'autres termes, associez-vous ou écartez-vous les enseignants de cette prise de décision ?

**Ié** : ici, tout part de l'enseignant. Tout ce que nous définissons comme stratégie part du constat de l'enseignant et de ses propositions. Nous ne sommes que des facilitateurs. C'est à partir du travail qui nous vient du terrain et de l'objectif qu'on veut atteindre qu'on essaie ensemble de penser des stratégies. Quand nous avons déjà fait des analyses à partir de ces divers rapports et réunions, nous nous retrouvons en assemblée générale en début de trimestre où nous exposons les propositions de stratégies, et les uns et les autres apportent des réajustements et des suggestions.

Lorsqu'un enseignant s'écarte de ce que nous avons définis collégialement, la première chose à faire c'est de nous rapprocher de lui pour savoir ce dont il est question. Lorsqu'il s'agit d'une simple erreur humaine, très souvent il revient sur le droit chemin et à de meilleurs sentiments. Mais parfois lorsqu'il s'agit de la rébellion, il s'entête et nous incite obligatoirement à procéder par l'administration ou par des interpellations administratives. Celles-ci sont très souvent de façon discutées. Nous adoptons cette façon interactive de juger parce que nous nous apercevons qu'en procédant de la sorte, on a la chance d'avoir l'implication de tout le monde, car chacun se reconnaît dans les mesures prises et s'implique à



cœur joie. Cette manière d'agir nous conduit souvent à de bons résultats pendant les examens officiels.

### **Sous-thème 2 : l'écoute et le partage des avis**

**Q6** : pourquoi ?

**Ié** : éléments de réponse (confère question 5).

### **Thème IV : le degré d'encouragement**

#### **Sous-thème 1 : qualité des moyens d'encouragement**

**Q7** : comment vous comportez-vous pour amener vos enseignants à jouer leurs rôles dans les classes où ils interviennent ?

**Ié** : éléments de réponse (confère question 3).

#### **Sous-thème 2 : mesures administratives élaborées**

**Q8** : pensez-vous que ces nouvelles adoptes garantissent leur totale implication dans l'activité qu'ils exercent ?

**Ié** : ce n'est pas total mais le grand nombre nous donne satisfaction. Pour les cas isolés, on procède par les interpellations amicales fraternelles et des mesures administratives quand un enseignant dérange.

#### **Sous-thème 3 : mécanisme de contrôle de travail**

**Q9** : et s'il vous arrive de constater leurs contre-performances, comment agissez-vous ?

**Ié** : nous avons un objectif premier c'est d'améliorer largement les performances des élèves parce que chaque fois que nous nous rencontrons nous essayons de donner le meilleur résultat de nous-mêmes.

**DISCOURS 5** : Intervenante du Lycée général Leclerc

Age= 48 ans ; année d'expérience = 22 ans

**Thème I** : l'autonomie dans les administrations scolaires

**Sous- thème 1** : liberté de gestion d'une organisation scolaire

**Question (Q1)** : est-ce que les fonctions administratives que vous remplissez dans votre établissement vous aident totalement à garantir une éducation de qualité à os élèves ?

**Ié** : dans la nomenclature de l'établissement le censeur s'occupe de la pédagogie d'une manière générale en corrélation avec le surveillant général. Les fonctions pédagogiques nous mettent entièrement à la disposition des élèves. Elles assurent une garantie de l'éducation de qualité à nos élèves parce que nous nous occupons des programmes afin de nous assurer s'ils sont appliqués tels qu'exige le MINESEC ou l'Etat.

**Sous-thème 2** : compétence professionnelle

**Q2** : comment vous comportez-vous quand vous constatez que les performances de vos élèves sont en baisse ?

**Ié** : le problème des performances en baisse n'implique pas seulement les élèves car nous prenons tous ceux qui sont autour de l'éducation, ça signifie quoi ? Nous prenons le responsable, les enseignants et les parents aussi. Comment est-ce que nous réagissons à propos ? Nous prenons tous ceux qui sont autour de l'éducation. A cet effet nous les sensibilisons, nous convoquons les parents pour pouvoir trouver avec eux des solutions liées aux performances à améliorer. Nous travaillons avec les conseils d'enseignants et les parents pour voir ensemble comment améliorer les performances de leurs enfants ? C'est la procédure. Nous posons des questions pour chercher la cause de ce qui fait que les élèves ne travaillent pas.

**Sous-thème 3** : efficacité de l'école

**Q3** : décrivez-nous la politique scolaire adoptée pour améliorer ces performances.

**Ié** : Oui, ça rejoint quasiment la deuxième question car, notre politique consiste à analyser les résultats pour voir comment les améliorer ? Nous sensibilisons d'abord les élèves, puis les enseignants pour voir les difficultés et ensuite les parents.

## **Thème II : la gestion des situations d'apprentissage**

### **Sous-thème 1 : valorisation des normes standards**

**Q4** : expliquez-nous comment travaillez-vous avec les enseignants pour l'organisation de l'éducation de vos apprenants ?

**Ié** : nous procédons par des conseils d'enseignement animés par des animateurs pédagogiques et le reste des enseignants. Beaucoup de choses se dessinent dans ces conseils. Ceux-ci sont constitués des animateurs pédagogiques spécialistes des matières et le reste des enseignants. Nous faisons les fiches de progression en début d'année pour voir comment évaluer les programmes ? Après chaque évaluation, un conseil doit se tenir pour analyser les résultats et voir ce qu'il faut améliorer. Il faut voir ce qui a été fait, voir les défaillances et apporter des solutions. C'est comme ça. C'est dans ce cercle-là qu'on voit comment travailler avec les enseignants ? Une autre possibilité se dessine, c'est qu'au début de chaque trimestre, tous les enseignants et responsables rencontrent le proviseur pour l'assemblée générale afin de définir la politique scolaire du trimestre en question. Celle-ci concerne la pédagogie, la discipline etc. Le proviseur organise aussi les séminaires à travers les thèmes précis pour rehausser les compétences des enseignants.

## **Thème III : la qualité de coopération entre chefs d'établissement et enseignants au sein de l'administration scolaire**

### **Sous-thème 1 : résolution commune des situations-problèmes**

**Q5** : quelle position occupent vos enseignants lorsque voulez prendre une décision axée sur les situations d'apprentissage de vos élèves ? En d'autres termes, associez-vous ou écartez-vous les enseignants de cette prise de décision ?

**Ié** : les enseignants sont associés à la prise des décisions parce qu'ils constituent un maillon essentiel du processus d'apprentissage des élèves. Ils sont associés à différents niveaux de conseil de classe, assemblée générale pour voir ensemble les problèmes qui concernent l'éducation de nos apprenants

## **Sous-thème 2 : l'écoute et le partage des avis**

**Q6** : pourquoi ?

**Ié** : éléments de réponse (confère Q5)

## **Thème IV : le degré d'encouragement**

### **Sous-thème 1 : qualité des moyens d'encouragement**

**Q7** : comment vous comportez-vous pour amener vos enseignants à jouer leurs rôles dans les classes où ils interviennent ?

**Ié** : déjà nous faisons appel à la conscience professionnelle des enseignants. C'est la première chose ; le fait que nous fassions appel à leur conscience professionnelle. En ça nous ajoutons les statuts et les règlements intérieurs, puis les sanctions. Un enseignant a un certain nombre d'heures de cours qu'il doit assurer. Celui qui n'arrive pas à terminer son programme doit procéder par les cours de rattrapage. C'est ce qu'ils font le plus souvent. Nous nous assurons aussi si chacun est effectivement dans la salle de classe pour dispenser cours selon les règles d'art et s'il est à jour dans sa fiche de progression. Beaucoup de choses au niveau de l'enseignement avec les enseignants se passent toujours par le dialogue pour aboutir à un consensus parce que ça ne sert à rien de passer par les conflits. C'est dans le cadre où nous n'arrivons pas à s'entendre que l'administration peut intervenir pour essayer de recadrer les choses.

### **Sous-thème 2 : mesures administratives élaborées**

**Q8** : pensez-vous que ces nouvelles adoptes garantissent leur totale implication dans l'activité qu'ils exercent ?

**Ié** : c'est vrai qu'on dit que beaucoup viennent dans l'enseignement pour chercher le matricule mais la plupart des nôtres y sont par amour pour le métier parce qu'avec tout ce qu'on rencontre si on n'aime pas ce qu'on fait c'est un peu difficile. La plupart s'adonnent à leur travail à cause de l'amour qu'ils ont pour leur activité. C'est vrai qu'on a des brebis galeuses mais la plupart s'adonnent à leur métier.

### **Sous-thème 3 : mécanisme de contrôle de travail**

**Q9** : et s'il vous arrive de constater leurs contre-performances, comment agissez-vous ?

**Ié** : en cas de contre-performance des enseignants, la convocation se fait de manière individuelle ou lors d'un conseil d'enseignement pour ramener les uns et les autres à l'ordre, ceci avec l'appui de l'animateur pédagogique de la discipline que donne cet enseignant. En cas d'une difficulté, l'animateur doit descendre en classe, toucher du doigt ce qui ne va pas. Puis on interpelle l'enseignant pour le recadrer si le constat fait par l'animateur est vrai. Autres solutions, on interpelle l'inspecteur pour intervenir en sa faveur. Le chef d'établissement programme les journées pédagogiques internes et invite les inspecteurs.

➤ **Étape 2 : élaboration des grilles d'analyse des contenus précédents**

Il s'agit à ce niveau d'organiser les divers éléments des thèmes des corpus précédents en sous-groupes, puis positionner ces sous-groupes, les uns par rapport aux autres en introduisant une certaine logique.

○ **Élaboration de la grille d'analyse de l'intervenant I**

**Thème I : l'autonomie dans les administrations scolaires**

**Sous- thème 1 : liberté de gestion d'une organisation scolaire**

Les fonctions pédagogiques complètent celles administratives pour garantir totalement une éducation de qualité aux apprenants. Car l'implémentation de la pédagogie dans les salles de classes conduit à :

- L'incitation au bon travail scolaire
- La discipline

**Sous-thème 2 : compétence professionnelle**

La qualité de décision en rapport avec les causes liées aux contre-performances des élèves consiste à faire recours :

- A l'élève lui-même
- Aux parents

### **Sous-thème 3 : efficacité de l'école**

Notre politique scolaire pour améliorer ces contre-performances consiste à ce que :

- Les enseignements tiennent compte des règles de l'art (respect scrupuleux de la fiche de progression, intervention des enseignants en salles)
- Les évaluations se font selon les règles de l'art

## **Thème II : la gestion des situations d'apprentissage**

### **Sous-thème 1 : valorisation des normes standards**

#### **a/ Conseils d'enseignements**

- Les enseignants sont organisés par conseils d'enseignement selon leurs différentes disciplines.
- L'établissement des fiches de progression en rapport avec les projets pédagogiques à atteindre
- La couverture de tous les enseignements dans l'unité concernée
- Evaluation en rapport avec le programme donné

#### **b/ cours de soutien**

- Synthèse des travaux pour examiner le niveau des élèves
- Elaboration des cours de soutien pendant les congés

## **Thème III : la qualité de coopération entre chefs d'établissement et enseignants au sein de l'administration scolaire**

### **Sous-thème 1 : résolution communes des situations-problèmes**

Nous travaillons en synergie avec les enseignants dans la prise des décisions pour créer une ambiance entre nous dans le but d'améliorer les conditions d'apprentissage de nos élèves.

### **Sous-thème 2 : l'écoute et le partage**

- Les enseignants sont nos partenaires pour mieux évaluer nos élèves
- Il y'en a qui sont des animateurs pédagogiques et d'autres des professeurs principaux.

## **Thème IV : le degré d'encouragement**

### **Sous-thème 1 : qualité des moyens d'encouragement**

#### **Collaboration Administration/enseignant**

- Nous collaborons avec nos enseignants pour attirer leur attention sur la responsabilité qu'ils ont auprès des élèves (respect et couvertures des programmes)
- Nous procédons par des conseils d'enseignements et pédagogiques
- Assemblée générale

### **Sous-thème 2 : mesures administratives élaborées**

- Le renforcement des capacités de nos enseignants au moyen des journées pédagogiques suffit pour leur bon accompagnement

### **Sous-thème 3 : mécanisme de contrôle de travail**

La réaction du responsable face aux contre-performances des enseignants se passe comme suit :

- Il contrôle les fiches de progression, les cahiers de texte puis le cahier de l'élève
- Quand un enseignant n'est pas à jour, le chef d'établissement fait appel à l'animateur pédagogique de la discipline où intervient ce personnel

Si la situation semble persistée, le chef d'établissement fait appel à un inspecteur pédagogique pour remédier à ce problème

- **Élaboration de la grille d'analyse de l'intervenant II**

## **Thème I : l'autonomie dans les administrations scolaires**

### **Sous- thème 1 : liberté de gestion d'une organisation scolaire**

Les fonctions administratives sont insuffisantes parce qu'il faut les associer avec celles pédagogiques pour offrir une éducation de qualité aux élèves.

### **Sous-thème 2 : compétence professionnelle**

La qualité de décision en rapport avec les causes liées aux contre-performances des élèves consiste à faire recours :

- Aux travaux dirigés
- Les cours de rattrapage
- Nous revenons sur les prérequis (leçons antérieures).

### **Sous-thème 3 : efficacité de l'école**

Notre politique scolaire pour améliorer ces contre-performances consiste à procéder :

- Par les travaux dirigés
- Par les cours de rattrapage
- Et revenir sur les leçons antérieures.

## **Thème II : la gestion des situations d'apprentissage**

### **Sous-thème 1 : valorisation des normes standards**

L'organisation de l'éducation des élèves tourne autour des :

- Conseils d'établissement
- Inspections conseils
- Suivis inopinés pour observer les prestations des enseignants et apporter des remarques sur leurs lacunes



### **Thème III : la qualité de coopération entre chefs d'établissement et enseignants au sein de l'administration scolaire**

#### **Sous-thème 1 : résolution commune des situations-problèmes**

La prise de décision est faite avec les enseignants

#### **Sous-thème 2 : l'écoute et le partage des avis**

Les enseignants constituent le maillon de la chaîne éducative.

### **Thème IV : le degré d'encouragement**

#### **Sous-thème 1 : qualité des moyens d'encouragement**

Pour amener nos enseignants à jouer leurs rôles, nous procédons par des :

- Aux travaux dirigés
- Les cours de rattrapage
- Nous revenons sur les prérequis (leçons antérieures).

#### **Sous-thème 2 : mesures administratives élaborées**

Nous pensons que ces nouvelles mesures garantissent leur totale implication dans leur activité parce que les résultats sont probants.

#### **Sous-thème 3 : mécanismes de contrôle de travail**

Les contre-performances des enseignants sont améliorées au travers des conseils pédagogiques.

- **Élaboration de la grille d'analyse de l'intervenant III**

## **Thème I : l'autonomie dans les administrations scolaires**

### **Sous- thème 1 : liberté de gestion d'une organisation**

Certes, les fonctions administratives permettent de garantir une éducation de qualité aux élèves dans la mesure où le chef d'établissement tient hebdomadairement des réunions de concertation avec ses enseignants au sujet de l'éducation de leurs apprenants. Cependant elles sont complétées par les fonctions pédagogiques parce le chef d'établissement travaille de concert avec les animateurs pédagogique de chaque discipline.

Toutefois ces fonctions sont souvent perturbées à cause des problèmes matériels, du cumul des effectifs parce que les élèves sont mal assis, le problème d'indisponibilité des enseignants.

### **Sous-thème 2 : compétences professionnelles**

En cas de constat de la baisse des performances de nos élèves, nous agissons de manière suivante :

- Nous convoquons les réunions de crise (conseils d'enseignement) dans notre établissement.
- Nous travaillons de concert avec les conseillers d'orientation, les partenaires d'affaires sociales et les parents
- Nous contrôlons les cahiers de texte pour voir si les professeurs leur dispensent normalement les cours de qualité
- Nous analysons enfin les problèmes de nos élèves par rapport aux disciplines qu'ils ne comprennent pas.

### **Sous-thème 3 : efficacité de l'école**

La description de notre politique scolaire pour améliorer ces performances :

- Nous faisons beaucoup de suggestions vis-à-vis du Gouvernement en vue qu'il nous donne les conditions de travail idoines.
- Nous travaillons en synergie avec les parents
- Nous demandons aux enseignants d'utiliser une pédagogie de succès telle que les nouvelles méthodes d'enseignements (APC).

## **Thème II : la gestion des situations d'apprentissage**

### **Sous-thème 1 : valorisation des normes standards**

Le travail avec les enseignants permet de :

- Constituer une chaîne éducative : c'est-à-dire de procéder à la vérification des outils pédagogiques des enseignants au programme.
- Etablir les projets pédagogiques et de progression que nous demandons à nos enseignants
- Conscientiser les enseignants au respect des programmes en vigueur.
- Présider le conseil des animateurs pédagogiques, les journées pédagogiques internes procédées au recyclage des enseignants
- Vérifier les cahiers de texte au moins deux fois le mois

## **Thème III : la qualité de coopération entre chefs d'établissement et enseignants au sein de l'administration scolaire**

### **Sous-thème 1 : résolution communes des situations-problèmes**

L'enseignant occupe une place importante dans la prise de décision.

### **Sous-thème 2 : l'écoute et le partage des avis**

Il est un maillon de la chaîne pédagogique.

## **Thème IV : le degré d'encouragement**

### **Sous-thème 1 : qualité des moyens d'encouragement**

Pour amener nos enseignants à jouer pleinement leur rôle dans les classes où ils interviennent nous :

- Réagissons par des motivations diverses telles que les primes de rendement, les primes spéciales, leur implication dans les prises des décisions.

### **Sous-thème 2 : mesures administratives élaborées**

Oui ces moyens suffisent pour assurer leur réelle implication dans les salles de classes.

### **Sous-thème 3 : mécanismes de contrôle de travail**

Pour pallier les contre-performances observées de nos enseignants :

- Nous faisons appel au conseil intérieur pour ramener le ou les concernés à la raison

Dans la mesure où il est toujours défaillant, nous le remplaçons.

- o **Élaboration de la grille d'analyse de l'intervenant IV**

### **Thème I : l'autonomie dans les administrations scolaires**

#### **Sous- thème 1 : liberté de gestion d'une organisation scolaire**

Les fonctions que nous assumons permettent de reposer l'éducation de l'élève sur deux paliers :

- Le palier efficacité qui lui permet de passer aisément les examens que ce soit en interne ou au niveau certificatif.
- Le second palier est celui de l'efficience qui permet de lui donner un certain nombre d'attitude afin qu'il soit à même de s'intégrer non seulement dans la société mais aussi dans le milieu socioprofessionnel.

Ces paliers permettent de susciter en lui un esprit compétitif. Cependant il nous arrive souvent de constater que nous n'avons pas atteint cet objectif ou que nous sommes en train de l'atteindre lentement.

#### **Sous-thème 2 : compétence professionnelle**

En cas de la baisse des performances de nos élèves :

- Nous analysons les causes de ces contre-performances et les stratégies d'approche
- Nous travaillons de concert avec les enseignants des disciplines pour prendre un certain nombre de mesures telles que : la multiplication des travaux dirigés, le suivi de proximité spécifique à chaque élève, le travail portant sur les techniques de questionnement des épreuves).
- Nous recourons aux services spécialisés comme le service de l'action sociale qui nous permet de travailler de concert avec les parents pour décrypter sur la situation d'échec de leurs enfants.

- Nous procédons par les cours d'appui (les travaux dirigés, les causeries éducatives, la vie des activités périscolaires, les clubs et autres.

### **Sous-thème 3 : efficacité scolaire**

Notre politique scolaire pour améliorer les performances de nos élèves :

- Nous travaillons avec les enseignants à deux niveaux : au niveau administratif, nous avons les conseils d'enseignements au sein desquels les censeurs chargés des disciplines travaillent de concert avec les enseignants et les animateurs pédagogiques. Ce travail consiste à analyser les difficultés rencontrées puis proposer les solutions et faire les suggestions au niveau de la haute hiérarchie. Nous avons les conseils d'animateurs pédagogiques où nous fédérons tout ce qui a été dit dans les conseils d'enseignements respectifs, puis nous définissons une ligne pédagogique d'ensemble à partir des remarques faites en rapport aux réalités dont nous faisons face.
- Quant au second volet, nous procédons à des descentes et à des inspections sur le terrain quand les résultats ne sont pas probants. Au sortir, nous rassemblons toutes les interrogations pour les analyser et y proposer des solutions. Nous avons aussi une séance d'assise une/fois le mois appelé le Comité de classe où nous convoquons les représentants des élèves et membres de l'administration pour définir ensemble des orientations sur la vie des élèves.

## **Thème II : la gestion des situations d'apprentissage**

### **Sous-thème 1 : valorisation des normes standards**

L'organisation de l'éducation avec les enseignants se déroule comme suit :

- Nous travaillons avec les enseignants à deux niveaux : au niveau administratif, nous avons les conseils d'enseignements au sein desquels les censeurs chargés des disciplines travaillent de concert avec les enseignants et les animateurs pédagogiques. Ce travail consiste à analyser les difficultés rencontrées puis proposer les solutions et faire les suggestions au niveau de la haute hiérarchie.
- Quant au second volet, nous procédons à des descentes et à des inspections sur le terrain quand les résultats ne sont pas probants.

### **Thème III : la qualité de coopération entre chefs d'établissement et enseignants au sein de l'administration scolaire**

#### **Sous-thème 1 : résolution commune des situations-problèmes**

Les enseignants sont impliqués dans la prise des décisions dans la mesure où quand nous avons déjà fait des analyses à partir de ces divers rapports et réunions, nous nous retrouvons en assemblée générale en début de trimestre où nous exposons les propositions de stratégies, et les uns et les autres apportent des réajustements et des suggestions.

#### **Sous-thème 2 : l'écoute et le partage des avis**

Nous adoptons cette façon interactive de juger parce que nous nous apercevons qu'en procédant de la sorte, on a la chance d'avoir l'implication de tout le monde, car chacun se reconnaît dans les mesures prises et s'implique à cœur joie. Cette manière d'agir nous conduit souvent à de bons résultats pendant les examens officiels.

### **Thème IV : le degré d'encouragement**

#### **Sous-thème 1 : qualité des moyens d'encouragement**

Pour amener nos enseignants à jouer totalement leur rôle dans leurs salles de classes, nous avons les conseils d'animateurs pédagogiques où nous étudions toute analyse faite dans les conseils d'enseignements respectifs. Puis nous définissons une ligne pédagogique d'ensemble à partir des remarques faites en rapport aux réalités dont nous faisons face. Nous soumettons aux enseignants cette ligne.

#### **Sous-thème 2 : mesures administratives élaborées**

Ces moyens ne garantissent pas totalement mais le grand nombre nous donne satisfaction. Pour les cas isolés, on procède par les interpellations amicales fraternelles et des mesures administratives quand un enseignant dérange.

#### **Sous-thème 3 : mécanismes de contrôle de travail**

Pour améliorer les contre-performances de nos enseignants, nous avons un objectif premier c'est d'améliorer largement les performances des élèves parce que chaque fois que nous nous rencontrons nous essayons de donner le meilleur résultat de nous-mêmes.

- **Élaboration de la grille d'analyse de l'intervenant V**

## **Thème I : l'autonomie dans les administrations scolaires**

### **Sous- thème 1 : liberté de gestion d'une organisation scolaire**

Les fonctions pédagogiques nous mettent à la disposition des élèves. Elles assurent une garantie de l'éducation de qualité à nos élèves parce que nous nous occupons des programmes afin de nous assurer s'ils sont appliqués tels qu'exige le MINESEC ou l'Etat.

### **Sous-thème 2 : compétence professionnelle**

Le problème des performances en baisse nous permet d'interroger tous ceux qui sont autour de l'éducation :

- Nous faisons appel au responsable, aux conseils enseignants puis nous convoquons les parents pour pouvoir trouver ensemble des solutions liées aux performances à améliorer.
- Nous posons des questions pour chercher la cause de ce qui fait que les élèves ne travaillent pas.

### **Sous-thème 3 : efficacité de l'école**

Notre politique scolaire consiste à travailler avec les élèves, puis les enseignants pour voir les difficultés avec eux et apporter des solutions. Enfin viennent les parents.

## **Thème II : la gestion des situations d'apprentissage**

### **Sous-thème 1 : valorisation des normes standards**

L'organisation de l'éducation de nos apprenants se passe comme suit :

- Nous procédons par des conseils d'enseignement animés par des animateurs pédagogiques et le reste des enseignants.
- Nous faisons les fiches de progression en début d'année pour voir comment évaluer les programmes ? Après chaque évaluation, un conseil doit se tenir pour analyser les résultats et voir ce qu'il faut améliorer. Car il faut voir ce qui a été fait, voir les défaillances et apporter des solutions.

- Une autre possibilité se dessine, c'est qu'au début de chaque trimestre, tous les enseignants et responsables rencontrent le proviseur pour l'assemblée générale afin de définir la politique scolaire du trimestre en question. Celle-ci concerne la pédagogie, la discipline etc.
- Le proviseur organise aussi les séminaires à travers les thèmes précis pour rehausser les compétences des enseignants.

### **Thème III : la qualité de coopération entre chefs d'établissement et enseignants au sein de l'administration scolaire**

#### **Sous-thème 1 : résolution commune des situations problèmes**

Les enseignants sont associés à la prise des décisions parce qu'ils constituent un maillon essentiel du processus d'apprentissage des élèves.

#### **Sous-thème 2 : l'écoute et le partage des avis**

Ils sont associés à différents niveaux de conseil de classe, assemblée générale pour voir ensemble les problèmes qui concernent l'éducation de nos apprenants

### **Thème IV : le degré d'encouragement**

#### **Sous-thème 1 : la qualité des moyens d'encouragement**

Pour permettre à nos enseignants de jouer totalement leur rôle :

- Nous faisons appel à la conscience professionnelle des enseignants. En ça nous ajoutons les statuts et les règlements intérieurs, puis les sanctions.
- Un enseignant a un certain nombre d'heures de cours qu'il doit assurer. Celui qui n'arrive pas à terminer son programme doit procéder par les cours de rattrapage.
- Nous nous assurons aussi si chacun est effectivement dans la salle de classe pour dispenser cours selon les règles d'art et s'il est à jour dans sa fiche de progression.
- Beaucoup de choses au niveau de l'enseignement avec les enseignants se passent toujours par le dialogue pour aboutir à un consensus parce que ça ne sert à rien de passer par les conflits. C'est dans le cadre où nous n'arrivons pas à s'entendre que l'administration peut intervenir pour essayer de recadrer les choses.



## **Sous-thème 2 : mesures administratives élaborées**

Ces moyens sont convaincants parce que dans la plupart des cas les nôtres jouent pleinement leur rôle parce qu'ils sont par amour pour leur métier.

## **Sous-thème 3 : mécanisme de contrôle de travail**

En cas de contre-performance des enseignants :

- la convocation se fait de manière individuelle ou lors d'un conseil d'enseignement pour ramener les uns et les autres à l'ordre, ceci avec l'appui de l'animateur pédagogique de la discipline que donne cet enseignant.
- Autres solutions, on interpelle l'inspecteur pour intervenir en sa faveur.

Le chef d'établissement programme les journées pédagogiques internes et invite les inspecteurs.

### ➤ **Étape 3 : analyse horizontale ou transversale**

Elle consiste à rassembler les différentes grilles en une seule analyse de l'ensemble du corpus. D'après Vilatte (2007 ; p.42) :

« L'objectif est de regrouper toutes les citations ou les résumés de l'ensemble du corpus pour chacun des thèmes ». ainsi pense-t-il ; « *c'est à ce stade qu'intervient la quantification de l'analyse. On comptabilise le nombre de points de vue similaires et on les regroupe en un même thème.* »

#### ○ **Vérification de l'hypothèse**

La validation de l'hypothèse n°1 dépend de la pertinence des éléments et de leur quantification dans cette grille d'analyse. Autrement dit ; la pertinence se fait ressentir au niveau de la subjectivité (**S**) des informations que véhiculent les principaux sujets. Par contre la quantification (**Q**) consiste à faire le décompte des points convergents (**P.C**) et points divergents (**P.D**). Il faut rappeler que les points de convergence traduisent ce dont les établissements ont en commun selon les normes. Tandis que les points de divergences relèvent des stratégies innovatrices que chaque responsable peut apporter à son environnement pour le rendre attractif.

- **Version finale de grille d'analyse tirée des cinq grilles précédentes**

## **Thème I : l'autonomie dans les administrations scolaires**

### **Sous- thème 1 : liberté de gestion d'une organisation scolaire**

#### **a) Les points de convergence**

Certes, les fonctions administratives permettent de garantir une éducation de qualité aux élèves mais cependant, elles sont complétées par les fonctions pédagogiques parce le chef d'établissement travaille de concert avec les animateurs pédagogique de chaque discipline. En outre elles sont souvent perturbées à cause des problèmes matériels, du cumul des effectifs parce que les élèves sont mal assis, le problème d'indisponibilité des enseignants.

En effet l'implémentation de la pédagogie dans les salles de classes conduit à : l'incitation au bon travail scolaire, la discipline. Elle repose sur l'efficacité et l'efficience dans la mesure où elle occupe les programmes scolaires établis par le MINESEC pour permettre aux membres de l'administration éducative de veiller au respect scrupuleux de ces programmes.

#### **b) Les points de divergence**

- Les fonctions administratives sont exercées par le chef d'établissement. Il a aussi un droit d'éveil sur la pédagogie parce que c'est lui le responsable d'une organisation scolaire Il arrête le plan d'action négocié au sein d'un conseil arrêté par la communauté éducative. Il arrête le calendrier des conseils d'enseignement, il veille à la tenue de ceux-ci et envoie les rapports à la hiérarchie. En tant que tel il approuve le plan d'action de ses collaborateurs ; cela suppose donc que le chef d'établissement met en place des mesures permettant aux apprenants de son établissement de réussir.
- Les censeurs assurent par contre les fonctions pédagogiques

### **Sous-thème 2 : compétence professionnelle**

La qualité de décision en rapport avec les causes liées aux contre-performances des élèves :

#### **a) Les points de convergence**

La qualité de décision en rapport avec les causes liées aux contre-performances des élèves consiste à faire recours aux méthodes suivantes :

- Travail de concert avec les élèves en difficulté et leurs parents
- Le fait de procéder aux travaux dirigés, aux cours de rattrapage et aux prérequis (leçons antérieures).
- Le fait de convoquer les réunions de crise (conseils d'enseignement) dans les établissements.
- Le travail de concert avec les conseillers d'orientation, les partenaires d'affaires sociales et les parents
- Le contrôle des cahiers de texte pour voir si les professeurs dispensent normalement les cours de qualité aux élèves
- L'analyse des problèmes des élèves par rapport aux disciplines qu'ils ne comprennent pas.

#### **b) Points de divergence**

Ce qui diffère c'est le style de travail. Cependant, la manière de procéder est la même et c'est ce qui est ressorti au niveau des convergences.

### **Sous-thème 3 : efficacité de l'école**

La politique scolaire adaptée par les institutions scolaires pour améliorer ces contre-performances consiste à ce que :

- Les enseignants donnent cours et évaluent leurs élèves selon les règles de l'art
- Le travail soit fait avec les élèves en difficulté (il faut procéder à cet effet par les travaux dirigés, les cours de rattrapage, et les prérequis (leçons antérieures).
- Un travail de synergie soit fait avec les parents

## **Thème II : la gestion des situations d'apprentissage**

### **Sous-thème 1 : valorisation des normes standards**

#### **a) Points de convergence**

L'organisation de l'éducation de nos apprenants se passe comme suit :

- Au niveau administratif, chaque institution dispose les conseils d'enseignements au sein desquels les censeurs chargés des disciplines travaillent de concert avec les enseignants et les animateurs pédagogiques. Ce travail consiste à analyser les difficultés rencontrées puis à proposer les solutions et faire les suggestions au niveau de la haute hiérarchie.
- Chaque établissement dispose les fiches de progression de ses enseignants pour se rassurer de l'évolution de leurs travaux en classe
- Présider le conseil des animateurs pédagogiques, les journées pédagogiques internes procédées au recyclage des enseignants
- qu'au début de chaque trimestre, tous les enseignants et responsables rencontrent le proviseur pour l'assemblée générale afin de définir la politique scolaire du trimestre en question.
- Après chaque évaluation, un conseil est tenu par certains responsables pour analyser les résultats et voir ce qu'il faut améliorer. Car il faut voir ce qui a été fait, voir les défaillances et apporter des solutions.
- Certains proviseurs organisent aussi les séminaires à travers les thèmes précis pour rehausser les compétences de leurs enseignants.

#### **b) Points de divergence**

Certaines institutions vont au-delà de ces points communs

- Il y'en a qui procède par l'élaboration des cours de soutien pendant les congés
- D'autres par les suivis inopinés pour observer les prestations des enseignants et apporter des remarques sur leurs lacunes.

### **Thème III : la qualité de coopération entre chefs d'établissement et enseignants au sein de l'administration scolaire**

#### **Sous-thème 1 : résolution commune des situations-problèmes**

Chaque institution travaille en synergie avec les enseignants dans la prise des décisions pour créer une ambiance dans le but d'améliorer les conditions d'apprentissage des élèves.

#### **Sous-thème 2 : l'écoute et le partage des avis**

Toutes les institutions ont compris que les enseignants sont leurs partenaires pour mieux évaluer nos élèves

## **Thème IV : le degré d'encouragement**

### **Sous-thème 1 : qualité des moyens d'encouragement**

#### **a) Points de convergence**

Pour amener les enseignants à jouer totalement leur rôle dans les leurs salles de classes :

- Les institutions procèdent par les conseils d'animateurs pédagogiques et les assemblées générales en vue d'étudier toute analyse faite dans les conseils d'enseignements respectifs. Puis de parvenir à la définition d'une ligne pédagogique d'ensemble à partir des remarques observées.

#### **b) Points de divergence**

Outre les points communs sur la qualité de management, très peu d'institutions apportent des innovations telles que :

- La réaction par des motivations diverses comme les primes de rendement, les primes spéciales.
- Les séminaires pour faire appel à la conscience professionnelle des enseignants. En cela s'ajoutent les statuts et les règlements intérieurs, puis les sanctions.
- Le suivi régulier des enseignants en vue de s'assurer de leur présence effective dans les salles de classes
- Le contrôle permanent des fiches de progression des enseignants.
- Le dialogue pour aboutir à un consensus parce que ça ne sert à rien de passer par les conflits.

### **Sous-thème 2 : mesures administratives élaborées**

Si l'on s'attèle seulement sur les moyens adoptés au niveau des points de convergences, il est fort probable que ceux-ci ne puissent pas garantir la totale implication des enseignants. à cet effet les établissements doivent associés d'autres moyens (confère points de divergence pour amener les enseignants à aimer leur activité).

### **Sous-thème 3 : mécanisme de contrôle de travail**

#### **a) Points de convergence**

La réaction du responsable face aux contre-performances des enseignants se passe comme suit :

- Les établissements disposent les animateurs pédagogiques pour encadrer les enseignants dans leurs différentes disciplines
- Autres solutions, on interpelle l'inspecteur pour intervenir en sa faveur.

#### **b) Points de divergence**

Il est question à ce niveau d'innover les différentes stratégies pour rehausser le niveau des enseignants qui ont des lacunes dans leur métier. Ainsi,

- Certaines institutions font encore recours au contrôle des fiches de progression, et des cahiers de texte pour voir si l'enseignant en question respecte normalement le programme. Ensuite elles passent à la vérification des cahiers des élèves pour voir si les cours sont dispensés selon les règles de l'art. Par ces mesures, les responsables arrivent à discerner facilement les défaillances des enseignants qui ont des lacunes.

En cas de contre-performance des enseignants :

- Peu de responsables préfèrent convoquer individuellement les concernés en question pour les ramener à l'ordre.
- Certains chefs d'établissement arrivent à programmer les journées pédagogiques internes en faveur de ces enseignants.

D'autres responsables préfèrent remplacer ces enseignants quand ils ne sont pas à la hauteur.

#### **○ Vérification de l'hypothèse de recherche N°1**

**Ha** : *le degré d'autonomie envers les administrateurs scolaires détermine la performance des lycées au Cameroun.*

**H0** : *le degré d'autonomie envers les administrateurs scolaires ne détermine pas la performance des lycées au Cameroun.*

## **Thème I** : le degré d'autonomie dans les administrations scolaires

En ce qui concerne de la notion du degré d'autonomie dans les établissements scolaires, les cinq (05) responsables auprès de qui l'enquête a été menée en jouissent très peu. Cette autonomie est plutôt manifeste au niveau de la mise en pratique des fonctions imputées à chaque personnel que sur le plan du management. En effet, les fonctions administratives qu'exercent ces principaux sujets permettent de garantir une éducation de qualité aux élèves mais cependant, elles sont complétées par les fonctions pédagogiques parce que le chef d'établissement travaille de concert avec les animateurs pédagogiques de chaque discipline. Cependant, il peut s'avérer que ces fonctions soient perturbées à par un certain nombre de facteurs (les problèmes matériels, le cumul des effectifs et le problème d'indisponibilité des enseignants) qui ont un impact sur la réussite des apprenants. Il revient donc aux chefs d'établissement d'intervenir à ce niveau pour rehausser les contre-performances de leurs élèves.

La qualité de décision en rapport avec les causes liées aux contre-performances des élèves consiste à faire recours aux méthodes. Les informations recueillies auprès de ces responsables démontrent que tous adoptent le même canevas de travail. Celui-ci s'applique sur :

- Le travail de concert avec les élèves en difficulté et leurs parents
- Le fait de procéder aux travaux dirigés, aux cours de rattrapage et aux prérequis (leçons antérieures).
- Le fait de convoquer les réunions de crise (conseils d'enseignement) dans les établissements.
- Le travail de concert avec les conseillers d'orientation, les partenaires d'affaires sociales et les parents
- Le contrôle des cahiers de texte pour voir si les professeurs dispensent normalement les cours de qualité aux élèves
- L'analyse des problèmes des élèves par rapport aux disciplines qu'ils ne comprennent pas.

En outre, il est observé dans ces éléments de réponse que les établissements que nous avons ciblés pour cette recherche ont en commun la même politique scolaire. Celle-ci tient compte de ce que :

- Les enseignants donnent cours et évaluent leurs élèves selon les règles de l'art
- Le travail soit fait avec les élèves en difficulté (il faut procéder à cet effet par les travaux dirigés, les cours de rattrapage, et les prérequis (leçons antérieures).
- Un travail de synergie soit fait avec les parents

En guise de conclusion de cette analyse, toutes ces remarques démontrent que les responsables sujets jouissent très peu de l'autonomie que leur affecte le MINESEC. En effet, les chefs d'établissement ne veillent qu'à la mise en pratique de la ligne de conduite définie par la hiérarchie pour conduire leurs institutions vers le but à atteindre. Aucune innovation n'est faite dans la mesure où aucun de ces chefs ne prend l'initiative d'implémenter des stratégies nouvelles pour apporter du nouveau dans leur politique scolaire. Fort de ce constat, l'hypothèse n°1 est confirmée. Par conséquent :

**Ha** : *le degré d'autonomie envers les administrateurs scolaires détermine la performance scolaire des établissements secondaires du secteur public au Cameroun.*

#### ○ **Vérification de l'hypothèse de recherche N°2**

**Ha** : *la gestion des situations d'apprentissage centrée exclusivement sur les encadrements juridiques réglementaires, instructions ministérielles et la régulation professionnelle détermine la performance des lycées au Cameroun.*

**H0** : la gestion des situations d'apprentissage centrée exclusivement sur les encadrements juridiques réglementaires, instructions ministérielles et la régulation professionnelle ne détermine pas la performance des lycées au Cameroun.

#### **Thème II** : la gestion des situations d'apprentissage

Pour ce qui est de la gestion des situations d'apprentissage dans les établissements scolaires, l'on fait recours aux différents modes d'organisation de l'éducation afin de savoir comment les chefs d'établissement travaillent avec leurs enseignants pour satisfaire leurs apprenants ? Dans le cadre de cette recherche, les informations que nous avons recueillies auprès de ces cinq (05) responsables démontrent ce qu'ils ont de commun et ce qui diffère entre dans leurs pratiques.



S'agissant des points de convergence en effet, l'organisation de l'éducation dans ces structures se passe comme suit :

- Au niveau administratif, chaque institution dispose les conseils d'enseignements au sein desquels les censeurs chargés des disciplines travaillent de concert avec les enseignants et les animateurs pédagogiques. Ce travail consiste à analyser les difficultés rencontrées, puis proposer des solutions et faire des suggestions au niveau de la haute hiérarchie.
- Chaque établissement dispose les fiches de progression de ses enseignants pour se rassurer de l'évolution de leurs travaux en classe
- Chaque institution dispose les conseils d'animateur pédagogique, et programme des journées pédagogiques internes en vue de procéder au recyclage des enseignants
- Au début de chaque trimestre, tous les enseignants et responsables rencontrent le proviseur pour l'assemblée générale afin de définir la politique scolaire du trimestre en question.
- Après chaque évaluation, un conseil est tenu par des responsables pour analyser les résultats et voir ce qu'il faut améliorer. Car il faut voir ce qui a été fait, voir les défaillances et apporter des solutions.
- Les proviseurs organisent aussi les séminaires à travers les thèmes précis pour rehausser les compétences de leurs enseignants.

Quant à ce qui les diffère, certaines institutions vont au-delà de ces points communs. Par exemple, parmi les 05 établissements fréquentés, 01 seule institution procède par l'élaboration des cours de soutien pendant les congés. Tandis qu'une seule par contre procède par des suivis inopinés pour observer si les enseignants mettent en pratique les recommandations qui leur sont faites dans leurs tâches.

En somme, il est observé dans ces structures fréquentées que les chefs d'établissements sont très regardant sur des instructions ministérielles. Très peu use du degré de leur responsabilité pour adopter d'autres pratiques, lesquelles ne suffisent pas toujours pour éradiquer le phénomène d'échec scolaire dans leurs établissements. Par conséquent, l'hypothèse n°2 est confirmée

**Ha** : *la gestion des situations d'apprentissage centrée exclusivement sur les encadrements juridiques réglementaires, instructions ministérielles et la régulation professionnelle la performance des lycées au Cameroun.*

○ **Vérification de l'hypothèse de recherche N°3**

**Ha** : *la qualité de coopération entre chefs d'établissement et enseignants au sein de l'administration scolaire détermine la performance des lycées au Cameroun.*

**H0** : le style de leadership au sein de l'établissement scolaire ne détermine pas la performance des lycées au Cameroun.

**Thème III** : le type de leadership dans les institutions scolaires.

Dans les institutions scolaires vers lesquelles nous avons mené nos enquêtes, les informations que nous avons recueillies démontrent que les enseignants sont impliqués dans la prise des décisions dans leurs réunions de conseils d'enseignants et des animateurs pédagogiques, voire d'assemblée générale. Dans les réunions de conseils d'enseignement en effet, les débats sont centrés sur les problèmes pédagogiques et matériels liés à l'application des programmes d'enseignement dans les différentes disciplines. Le conseil des animateurs pédagogiques analyse les activités pédagogiques de l'établissement et veille à l'harmonie des évaluations par rapport aux enseignements. Il est constitué de l'ensemble des animateurs pédagogiques de l'établissement qui sont aussi des enseignants.

En observant ces tableaux d'analyse, il est constaté que les 5 chefs d'établissement impliquent leurs enseignants dans les prises de décision par le canal des conseils d'enseignants et des animateurs pédagogiques voire d'assemblée générale. Cependant, aucun de ces responsables, n' fait mention des élèves qui constituent aussi un maillon essentiel dans ces prises de décisions. Le type de leadership détermine donc la qualité d'ambiance vécue dans ces milieux scolaires. Le style de leadership conduit à l'échec scolaire. Par conséquent, l'hypothèse n°3 est validée.

**Ha** : *la qualité de coopération entre chefs d'établissement et enseignants au sein de l'administration scolaire détermine la performance des lycées au Cameroun.*

○ **Vérification de l'hypothèse de recherche N°4**

**Thème IV** : la qualité de motivation

**Ha** : *le degré d'encouragements envers les enseignants détermine la performance des lycées au Cameroun.*

**H0** : le degré d'encouragement envers les enseignants ne détermine pas la performance scolaire des lycées au Cameroun.

La qualité d'encouragement dépend premièrement de la qualité de management dans ces univers scolaires. Dans les institutions au sein desquelles nous avons mené nos enquêtes, il ressort que toutes les 5 procèdent par les conseils d'animateurs pédagogiques et les assemblées générales dans le but d'étudier toute analyse faite dans les conseils d'enseignements respectifs. Puis de parvenir à la définition d'une ligne pédagogique d'ensemble à partir des remarques observées. Cependant nous relevons quelques points de divergence dans rubrique qualité de management. Ainsi, parmi les 5 responsables sujets de cette recherche, 1 seul associe les primes de rendement et les primes spéciales pour motiver ses enseignants à responsabiliser davantage dans leur activité. 1 également organise les séminaires au temps opportun afin de faire appel à la conscience professionnelle de ces enseignants. En cela il ajoute des sanctions. 1 autre suit régulièrement ses enseignants en vue de s'assurer de leur présence effective dans les salles de classes. 1 autre par contre contrôle permanent leurs fiches de progression des enseignants. 1 enfin laisse s'exprimer les siens parce que se dit-il ça ne sert à rien de passer par les conflits.

Par ailleurs, l'autre rubrique interpelle le savoir-faire du chef d'établissement dans la mesure où il question de rehausser les contre-performances de certains enseignants observées dans leurs domaines. À cet effet, les 5 établissements enquêtés ont en commun les animateurs pédagogiques pour encadrer les enseignants dans leurs différentes disciplines. Ainsi que l'intervention des inspecteurs pédagogiques dans ces environnements. Outre ces mesures, il y a aussi des divergences. Car sur 5 établissements enquêtés, 1 seul fait recours au contrôle permanent des fiches de progression, et des cahiers de texte pour voir si l'enseignant en question respecte normalement le programme. Ensuite elles passent à la vérification des cahiers des élèves pour voir si les cours sont dispensés selon les règles de l'art. Par ces mesures, les responsables arrivent à discerner facilement les défaillances des enseignants qui ont des lacunes. 1 autre procède par une concertation individuelle avec les siens pour les

ramener à l'ordre. 1 par contre programme les journées pédagogiques internes en faveur de ces enseignants. Fort de toutes ces remarques, il est fort probable que la qualité de motivation ait une influence sur l'échec scolaire. Par conséquent, l'hypothèse n°4 est confirmée

**Ha** : *le degré d'encouragement envers les enseignants détermine la performance des lycées au Cameroun.*

- **Tableaux récapitulatifs des résultats**

- **Méthode quantitative**

**Tableau 54 :** Tableau sur le récapitulatif des résultats obtenus par l'approche quantitative

HG	HR		Ddl		$X^2_{cal}$	Décision	
		Ddl = 1	a = 0,001	$X^2_{lu} = 6, 25$			
<i>La cogestion administrative détermine la performance des lycées au Cameroun</i>	<b>HR1</b> : le degré d'autonomie envers les administrateurs scolaires détermine la performance des lycées au Cameroun.				$X^2_{lu} > X^2_{cal}$	<b>92,16</b>	Confirmée
	<b>HR2</b> : la gestion des situations d'apprentissage centrée exclusivement sur les encadrements juridiques réglementaires, instructions ministérielles et la régulation professionnelle détermine la performance des lycées au Cameroun.				$X^2_{lu} < X^2_{cal}$	<b>6,47</b>	Confirmée
	<b>HR3</b> : la qualité de coopération entre chefs d'établissement et enseignants au sein de l'administration scolaire détermine la performance des lycées au Cameroun.					$X^2_{lu} < X^2_{cal}$	<b>11,88</b>

	<p><b>HR4</b> : le degré d'encouragement envers enseignants détermine la performance scolaire des établissements secondaires du secteur public au Cameroun.</p>			$X^2_{lu} < X^2_{cal}$	<b>46,31</b>	Confirmée
--	---	--	--	------------------------	--------------	-----------

**Source** : Auteur

➤ **Méthode qualitative**

**Tableau 55 :** *Tableau sur le récapitulatif des résultats obtenus par l'approche qualitative*

<b>Hypothèse générale</b>	<b>Hypothèses de recherche</b>	<b>Décision</b>
<i>La cogestion administrative détermine la performance des lycées au Cameroun.</i>	<b>HR1</b> : le degré d'autonomie envers les administrateurs scolaires détermine la performance des lycées au Cameroun.	Confirmée
	<b>HR2</b> : la gestion des situations d'apprentissage centrée exclusivement sur les encadrements juridiques réglementaires, instructions ministérielles et la régulation professionnelle détermine la performance des lycées au Cameroun.	Confirmée
	<b>HR3</b> : la qualité de coopération entre chefs d'établissement et enseignants au sein de l'administration scolaire détermine la performance des lycées au Cameroun.	Confirmée
	<b>HR4</b> : le degré d'encouragement envers les enseignants détermine la performance des lycées au Cameroun.	Confirmée

Source : Auteur

Il s'observe par contre dans ce tableau que sur les 4 hypothèses de recherche, 4 sur 4 ont été confirmées et aucune n'a été rejetée. C'est la raison pour laquelle l'hypothèse générale est cent (100)% et infirmée à zéro (0)% s'agissant de la méthode qualitative.



**Conclusion du chapitre IV** : En somme, il était question de mettre en application les différentes formules énoncées au chapitre précédent en vue du traitement des données. L'approche quantitative a donc permis d'obtenir trois hypothèses confirmées et une seule infirmée. Contrairement à la méthode qualitative qui a favorisé la confirmation des quatre hypothèses. Suite à ces conclusions, le chapitre traitera de la discussion de ces résultats puis l'apport des suggestions adressées à l'endroit du MINESEC, des chefs d'établissement, des enseignants, des élèves et à d'autres membres influents de l'éducation de ces apprenants (les parents).

## Chapitre 5

### DISCUSSION DES RÉSULTATS ET RECOMMANDATIONS

Le présent chapitre traite de la discussion des résultats de cette recherche et des suggestions proposées en rapport avec toutes ces données. Il est à noter que la problématique initiale de cette étude était le fruit d'un questionnement portant sur la cogestion administrative. Le but dans l'analyse des données consistait ainsi à vérifier que la cogestion administrative détermine la performance des lycées au Cameroun. Au niveau de l'approche qualitative, cette étude a fait émerger les convergences et les divergences entre les personnels, particulièrement les chefs d'établissement. Afin de parachever ce travail, cette leçon sera composée de cinq parties : la première fait allusion à la rétrospective des dimensions abordées de cette étude et les ouvertures engendrées. La deuxième quant à elle fait l'objet des discussions confirmées par rapport aux différents thèmes abordés dans ce travail. La troisième par contre s'intéresse aux différentes suggestions que nous ferons. Tandis que la quatrième enfin met l'accent sur des limites inhérentes à cette recherche. La dernière enfin fait évocation de quelques pistes de recherches futures.

#### 5.1- Rétrospective des dimensions abordées de cette étude et ouvertures engendrées

La problématique de cette étude est le fruit du questionnement entre la Cogestion administrative et la performance des lycées au Cameroun. Autrement dit : *La cogestion administrative détermine-t-elle la performance des Lycées au Cameroun ?* Partant d'une littérature abondante sur l'autonomie dans les établissements scolaires, nous nous sommes interrogés sur la qualité de vie scolaire dans les différents milieux éducatifs. Autrement dit ; nous nous sommes rendus curieux de savoir si les chefs d'établissements s'attelaient à créer un milieu ambiant de travail dans leurs environnements en vue de susciter la totale implication des enseignants et élèves, chacun dans son poste.

Le présent travail a permis de voir le biaisement du travail de cogestion, ensuite de comprendre la qualité de l'éducation qui est prêchée dans les établissements du secondaire public au Cameroun. Par conséquent, les théories mises en évidence reposaient sur le système de gestion démocratique dans le but d'accroître l'autonomie des acteurs locaux et

d'implémenter les stratégies pour remédier aux problèmes rencontrés sur le terrain. D'où la théorie du pouvoir décisionnel de Mc Ginn et Welsh (1999), l'autonomie des établissements de Murphy et Beck (1995), l'acteur et le système de Crozier et Friedberg, le management participatif de Likert (1961), la théorie Z d'Ouchi (1979) et le socioconstructivisme de Vygotsky (Maureen, 2017). Ces théories nous ont servi d'approche épistémologique, car nous avons réalisé qu'elles mettaient en exergue les liens interactionnels entre les responsables d'écoles et leurs subordonnés enseignants. Il a été constaté dans la revue de littérature que ces liens tirent leurs origines du leadership démocratique pour favoriser la création d'un espace jovial de travail entre le chef d'établissement et ses collaborateurs, ainsi que l'adoption des choix stratégiques rendant compte des innovations et de la créativité. Ceci pour permettre auxdits acteurs d'atteindre les objectifs qu'ils se sont fixés. Ces éléments ont donc permis de rapprocher le chef d'établissement de ses enseignants, voire de ses élèves aussi en vue du développement d'un travail de synergie et l'instauration des stratégies favorables à l'amélioration des résultats des apprenants. À l'aide du test de chi-deux et de l'approche thématique comme techniques d'analyse des données de cette recherche, les résultats obtenus ont permis de comprendre la nécessité de ces moyens et de voir s'ils étaient réellement mis en pratique dans les espaces scolaires du public au secondaire.

## **5.2- Discussion des résultats de cette étude**

La discussion selon Larousse (2008), consiste à rendre compréhensible ou de donner un sens aux différents points de vue émis sur un fait. Dans le cadre de cette recherche, il est question de donner les raisons possibles ou réelles aux faits observés au sujet de l'incidence de la cogestion administrative.

### **○ Discussion relative aux analyses du thème sur le degré d'autonomie au sein de l'établissement scolaire**

Parvenu au terme de la présentation, l'analyse, la synthèse et la vérification des résultats des hypothèses de cette étude, il appert de constater un certain nombre de faits observables en rapport avec le premier objectif. Celui-ci est de montrer que le degré d'autonomie envers les administrateurs scolaires détermine l'échec des élèves au secondaire public du Cameroun. Tout d'abord, il faut dire que l'hypothèse de recherche n°1 (**HR1**) selon laquelle *le degré d'autonomie envers les administrateurs scolaires détermine des lycées au Cameroun*, a été infirmée dans la méthode quantitative. D'après le test du chi-deux, les calculs ont démontré

que  $X^2_{tu}(6,25)$  était largement supérieur à  $X^2_{cal}(92,16)$ . En étudiant ainsi les résultats de cette hypothèse, nous relevons que 420 enseignants (confère tableau n°24) ne jouissent pas d'une marge de liberté leurs permettant d'ajuster les moyens hors programme dans le but de bien peaufiner l'éducation de leurs apprenants. Cette hypothèse peut s'expliquer par le fait que les chefs d'établissement qui supervisent les travaux de ces personnels veillent sur le respect scrupuleux des normes ministérielles établies du MINESEC. Contrairement aux 380 qui en jouissent. Il est fort probable que leurs responsables leur accordent le privilège d'associer d'autres moyens qui contribuent à atteindre le but fixé.

En effet, ajuster des moyens hors programme consiste à ne pas ignorer les ressources didactiques optées par le MINESEC. Sinon d'exploiter d'autres ressources culturelles que l'enseignant trouve nécessaires pour le renforcement de l'héritage éducatif qu'il veut léguer à ses apprenants. Très souvent, il est évident de constater dans certains milieux éducatifs que le choix des ouvrages sélectionnés pour l'apprentissage des élèves n'assure guère. Dans ce cas, deux possibilités se présentent. La première peut émaner du fait que le chef d'établissement décide de prendre le risque en accordant la marge de liberté à ses enseignants. Celle-ci leur donne ainsi la possibilité d'associer d'autres moyens d'étude pour mieux asseoir l'éducation de leurs apprenants. La deuxième éventualité peut s'expliquer à travers une sorte de révolte que enseignants se font pour convaincre leurs responsables d'accepter qu'ils s'approprient des documents capables de rehausser le niveau de leurs apprenants sans toutefois s'écarter des orientations nationales définies par la hiérarchie. Suite donc aux résultats du tableau n°24, l'interprétation que nous collons à cet aspect est de savoir que le tort ne revient pas aux enseignants qui ne prennent pas l'initiative d'ajuster d'autres moyens d'étude hors programme. Car ce sont les chefs d'établissement qui doivent courir le risque en leur accordant ce privilège s'ils s'attendent à un résultat honorable de leurs apprenants. Ce manque de charisme traduit d'une part le laxisme de ces personnels dans leur fonction. Il démontre d'autre part qu'ils ne font pas preuve d'un management efficace dans leurs environnements. Or, Barroso (2000) en identifiant les différentes conceptions du chef d'établissement a évoqué celle du management. Ainsi, disait-il :

*« le chef d'établissement est considéré comme le gestionnaire d'une entreprise, qui se soucie surtout de l'administration des ressources, de la formation et des compétences techniques spécifiques, et dont l'objectif majeur est d'assurer l'efficience et l'efficacité ».*

En s'inscrivant dans la pensée de ce contemporain, les chefs d'établissement sont appelés à prendre conscience de la complexité de leur responsabilité. Ils doivent donc implémenter des mesures, lesquelles conduisent à satisfaire les catégories d'acteurs telles que les élèves et leurs enseignants. En effet, lorsque les écoles jouissent d'une autonomie particulière, les acteurs s'organisent de manière à permettre aux élèves de construire eux-mêmes leur avenir ou de s'offrir un certain nombre d'attitude dans la prise de parole et la prise de décisions. Il est donc fort probable en ce moment que les élèves soient satisfaits du dosage des cours qu'ils peuvent recevoir en temps ordinaire. Cette satisfaction découle dans une certaine mesure de l'autonomie dont peuvent jouir leurs encadreurs. Ceci est démontré dans le tableau n°36 où il est constaté que 190 élèves sont satisfaits des cours qu'ils reçoivent en temps ordinaire parce que leurs encadreurs jouissent d'une marge de liberté qui leur permet de renforcer les ressources didactiques jugées nécessaires pour ces apprenants. Sheerens et Maslowski (2012) soutiennent cette approche en affirmant qu'il incombe aux gouvernements de laisser la possibilité aux écoles de choisir en toute liberté les manuels scolaires utilisés dans les classes. Ainsi ont-ils pensé :

*« Les études sur les effets de l'autonomie scolaire mettent en évidence des leviers positifs permettant d'améliorer la qualité de l'éducation. Ces leviers peuvent être actionnés malgré, ou à la marge de mesures de décentralisation en partie symboliques. Ainsi, l'utilité de mécanismes d'évaluation et d'ajustement ainsi que l'importance d'une approche systémique en matière d'innovation pédagogique (programmes intégrés de réforme des curricula, liens entre évaluations formatives et sommatives, développement professionnel des établissements et leur organisation en réseaux) ont été mises en lumière dans ces recherches (Sheerens et Maslowski 2008, p.36). »*

Par ailleurs, les résultats obtenus par l'usage de l'approche qualitative ont permis de confirmer l'hypothèse de recherche (HR1) selon laquelle *le degré d'autonomie envers les administrateurs scolaires déterminait la performance des lycées au Cameroun*. En effet en s'inscrivant particulièrement dans l'analyse du thème1 (la rubrique politique scolaire), il est constaté que les pratiques sont similaires. Telle est preuve qui explique que les normes ministérielles font dans une certaine mesure des chefs d'établissement, des simples exécutants. Ceci est la preuve que ces derniers ne jouissent d'aucune marge d'autonomie particulière, laquelle puisse les amener à faire preuve d'une innovation quelconque. Excepté

quelques traces de marge de liberté au sein des conseils d'enseignement. Cette raison conduit donc à croire que les politiques éducatives sont confinées et ne permettent pas aux chefs d'établissement de faire valoir leurs potentialités dans le domaine de la gestion. Voici l'une des logiques pour lesquelles l'échec scolaire est perpétuel au secondaire public au Cameroun parce que le gouvernement a fait des dirigeants des organisations scolaires, de simples marionnettes politiques.

Selon la CONFEMEN (2007 ; p.7), « *l'éducation constitue, on le sait, un puissant levier d'accès à l'autonomie des individus et des peuples, de lutte contre la pauvreté et pour le développement durable* ». L'autonomie dans ce contexte est très capitale dans la vie professionnelle d'un personnel ou cadre. Dans une institution scolaire, pour que le chef d'établissement parvienne à accompagner l'œuvre éducative, il a besoin de jouir d'une marge de liberté particulière laquelle lui donne la latitude de promouvoir une éducation de qualité à ses apprenants. L'autonomie le rend ainsi dégagé et libre d'implémenter des innovations nouvelles en vue d'aboutir aux objectifs à atteindre. Elle constitue en outre une source de motivation de sa part en ce sens qu'elle facilite son implication totale dans l'activité qu'il exerce comme elle lui donne en outre la possibilité de créer un environnement ambiant avec ses subordonnés. Dempster (2002 ; p.10) dans ses travaux sur le développement professionnel du chef d'établissement a démontré comment aux Pays-Bas, les chefs d'établissement sont responsables de la qualité de leur école, des problèmes de personnel, du recrutement et du licenciement, de l'évaluation du personnel enseignant et des négociations avec les syndicats. Tous ces avantages sont à l'origine de la marge de liberté dont ils jouissent. Par conséquent, le degré d'autonomie envers les administrateurs détermine réellement l'échec scolaire des élèves au secondaire public du Cameroun.

Conclusion partielle : Il y a également le problème de subvention des fonds dans les établissements scolaires. En effet, toutes les organisations publiques doivent recevoir un montant attribué par l'État pour leur redynamisation. Les chefs d'établissement peuvent avoir l'envie de bien gérer leurs institutions mais sont découragés cependant par rapport à cet obstacle.

- **Discussion relative aux analyses du thème sur La gestion des situations d'apprentissage**

Après avoir vérifié et analysé les résultats dans le cadre du thème sur la gestion des situations d'apprentissage, le test du chi-deux utilisé dans l'approche quantitative démontre

que  $X^2_{lu}$  (6,25) est inférieur à  $X^2_{cal}$  (6,47). Par conséquent, l'hypothèse de recherche n°2 (HR2) : *la gestion des situations d'apprentissage centrée exclusivement sur les encadrements juridiques réglementaires, instructions ministérielles et la régulation professionnelle détermine la performance des lycées au Cameroun*, est confirmée. Pour mieux comprendre cet aspect, il est question de savoir que d'après la ligne de conduite définie par le MINESEC, il n'est pas évident que le chef d'établissement et le personnel enseignant puissent travailler en étroite collaboration. Chacun de ces acteurs évolue dans un couloir précis. Le chef d'établissement veille à ce que la politique scolaire de son établissement soit mise en application tandis que l'enseignant dispense le savoir aux apprenants. Dans nos enquêtes effectuées sur le terrain, 340 enseignants (confère tableau n°25) témoignent de l'écart qui les sépare de leurs chefs d'établissement. Cette donnée fait l'objet d'un problème dans l'éducation des élèves.

Les normes ministérielles soumettent uniquement les acteurs susmentionnés au système d'administration et de gestion de l'éducation que sur la concertation et le dialogue entre eux. Elles excluent pour cette raison la contribution des points de vue de certains personnels et d'intérêts au sujet des problèmes qui minent la vie scolaire. Ainsi que leur voix dans la planification, la mise en œuvre et le suivi des activités et programmes scolaires. Angéline Lotarski dans ses recherches sur le pilotage des établissements scolaires a insisté sur la satisfaction des enseignants et élèves. En effet, la satisfaction naît du mouvement ambiant existant au sein d'une organisation scolaire. Lorsque les personnels sont capables de résoudre les problèmes qui environnent leur milieu éducatif, cela crée une très grande joie dans les cœurs des acteurs. Pour y parvenir, il faut que le chef d'établissement et ses subordonnés arrivent à créer des espaces de concertation réguliers en vue de fédérer les cultures, les connaissances qui fondent l'essor de l'héritage culturel qui veulent transmettre à leurs élèves. Cette initiative ne viendra pas du MINESEC mais plutôt du chef d'établissement qui doit savoir exercer le rôle de dirigeant dans lequel il doit être le manager. Lotarski peut donc penser à propos :

*« Comme manager, il détermine la stratégie de son établissement, à travers le projet d'établissement et organise l'opérationnalisation des ressources en vue de l'atteinte des objectifs fixés, en gérant tous les incidents de parcours et en régulant toutes les relations humaines qui en découlent. C'est donc une posture tournée vers l'extérieure, vers les*

*objectifs à atteindre, et qui insiste sur les capacités d'organisation et les compétences spécifiques pour motiver les acteurs scolaires ».*

Suite à la déclaration d'Angéline Aubert-Lotarski, il est pensé que l'école doit s'inscrire dans une démarche générale de coéducation pour mettre à tous les acteurs d'un milieu éducatif quelconque de travailler sur la conscience que l'école n'est qu'un élément d'un tissu éducatif plus étendu (Totté et Mbaye, 2017). Le chef d'établissement doit donc susciter chez ses subordonnées la volonté de s'ouvrir et de travailler ensemble à l'éducation des enfants. Il doit être au centre de toute activité. Autrement dit ; sa présence est très capitale parce qu'elle constitue une motivation envers ses subordonnés. Dans les organisations scolaires, les textes prévalent que le chef d'établissement tienne une réunion avec tous les personnels lors des assemblées générales. Or, l'assemblée générale n'a lieu que deux fois dans les établissements. Ce qui constitue un frein au niveau de la gestion des personnels si le dirigeant s'attèle uniquement sur cette norme. La responsabilité qui lui incombe voudrait qu'il assiste à toutes les réunions y compris celles conseils d'enseignement et d'animateurs pédagogiques. Cette initiative est ainsi bonne parce qu'elle va lui offrir la latitude de mieux étudier ses personnels et de savoir ce qu'il faut faire pour les encourager.

En ce qui concerne l'approche qualitative, ladite hypothèse a été également confirmée. Grâce à l'analyse thématique, il a été constaté que les normes ministérielles sont mieux valorisées pour traiter les problèmes d'éducation dans les espaces scolaires du public. Dans la rubrique points de convergence, les pratiques illustrées sont appliquées dans tous les établissements au sein desquels nous avons menés nos enquêtes. Par contre les points de divergence sont très peu limités. Il est à noter que les problèmes internes des établissements ne peuvent être remédiés que si les responsables prennent le risque de sortir d'un tout petit peu des règles et normes établies. L'initiation aux pratiques nouvelles et les innovations ne peuvent jamais avoir lieu tant que le système de management reste confiné par des textes. Car, ce style de gestion empêche que les pratiques professionnelles soient développées ou qu'elles visent à rehausser la situation de travail, l'amélioration des apprentissages des élèves et de la vie scolaire en général au sein des établissements. La gestion ne peut être traitée de manière uniforme parce qu'elle dépend des réalités de chaque établissement. C'est pourquoi l'on doit l'associer à la stratégie parce que celle-ci prend en considération des dimensions au-delà des opérations liées à la gestion d'une organisation scolaire (Brest 2010, Lalancette 2014, Somech et Wenderow 2006).



Conclusion partielle : En somme, La gestion ancrée exclusivement sur les normes ministérielles est critiquée aujourd'hui parce qu'elle produit des rigidités, aliène et exploite les travailleurs. Elle étouffe l'innovation et les rend insensibles à leurs différentes tâches. Elle ignore en outre la responsabilisation des acteurs et leur réelle implication dans les différentes fonctions qu'ils exercent. Elle nie également la professionnalisation et limite l'autonomisation. C'est ce qui démoralise parfois les professionnels qui n'arrivent pas à s'adonner volontiers dans leurs activités. Or, toutes ces caractéristiques permettent de rendre l'école attractive parce qu'elles lui permettent de se donner sa propre couleur. Les membres de l'organisation scolaire peuvent ainsi constituer ce que Lalancette (2014) appelle l'équipe-école pour mieux répondre aux besoins de leurs élèves. Cette équipe désigne l'ensemble des personnes internes qui conjuguent leurs efforts pour parvenir à un objectif commun. Elles sont donc interdépendantes et responsables à l'égard de l'organisation dans une tâche scolaire (Aubé et al, 2000). Ces interrelations leur permettent de se partager des ressources dont ils disposent individuellement. Par la suite de concentrer leurs efforts en vue de l'accomplissement de leurs tâches

- **Discussion relative aux analyses du thème sur la qualité de coopération entre chefs d'établissement et enseignants au sein de l'administration scolaire**

Suite aux résultats obtenus à travers le test du chi-deux utilisé dans l'approche quantitative,  $X^2_{lu}(6,25)$  est inférieur à  $X^2_{cal}(11,8)$ . Par conséquent, l'hypothèse de recherche n°3 (HR3) est confirmée. Car il est dit que *le style du leadership au sein de l'établissement scolaire la performance des lycées au Cameroun*. En effet, une organisation est attractive lorsqu'elle est flexible, efficace et s'occupe réellement des apprentissages des élèves. La flexibilité dans ce contexte consiste à laisser intervenir chaque membre dans une situation-problème. Car, chaque personne dispose d'un talent et aimerait qu'on lui fasse confiance afin de le faire valoir. Même si les normes ministérielles servent de guide dans la gestion, il revient au responsable de l'organisation d'user des stratégies nécessaires pour rendre son environnement actif. Le chef d'établissement doit à cet effet laisser ses enseignants décider avec lui sur les problèmes de leur institution. Ainsi lorsque les différentes pensées sont recueillies, l'équipe sélectionne les meilleures en vue d'un meilleur fonctionnement du groupe. L'efficacité par contre rend compte des résultats. Car lorsque ceux-ci sont probants, cela traduit le fait que le personnel est satisfait de la qualité du travail qu'il procure à ses apprenants. C'est pourquoi l'organisation scolaire doit remplir efficacement sa mission de

formation et de réussite des élèves. Pour qu'elle atteigne ces objectifs, il lui faut adapter un style de leadership qui implique tous les acteurs dans le travail d'ensemble.

La « coopération » d'après Northouse (2007) sous-entend un processus par lequel le leader exerce une influence sur d'autres, dans le but d'atteindre un but commun. Il met en jeu des règles de fonctionnement, des objectifs à atteindre et des décisions pour que la mise en œuvre conduise à des résultats conformes aux objectifs. En générale dans les organisations publiques, le leadership suscite beaucoup de méfiance. Celle-ci conduit à la limitation du développement des pratiques collégiales au sein du personnel. Elle heurte la vision du leader dans une certaine mesure. Car, elle freine la liberté des acteurs en ce sens que toutes les décisions sont prises au niveau de la direction et sont scrupuleusement appliquées. Ceci constitue une source d'inégalité à l'égard des subordonnés et d'inefficacité en termes de résultats.

Dans les établissements au sein desquels nous avons mené notre enquête, il a été constaté que 430 enseignants (confère tableau n°26) ne sont pas impliqués dans la prise des décisions par leurs responsables. Pour mieux comprendre cet aspect, il est à noter que chaque organisation scolaire dispose des communautés appelées conseils (d'enseignement et pédagogiques). Ainsi lors de ces réunions les enseignants sont toujours appelés pour travailler avec leurs collègues en vue de l'amélioration de l'éducation de leurs élèves et de leur conduite à tenir. Ces réunions se font le plus souvent à l'absence du chef d'établissement qui ne reçoit que des rapports. Cette façon de procéder constitue une légèreté de la part du dirigeant dans la mesure où il ces réunions ne suffisent pas pour lui permettre de mieux se renseigner sur la vie scolaire de son institution. Il doit pouvoir régulièrement programmer d'autres rencontres pour travailler ensemble avec ses subordonnés. Selon Fullan (2010) c'est lui qui doit mobiliser ses collaborateurs à garantir de bonnes conditions d'exercice et promouvoir un changement en cas d'un besoin précis au sein de l'établissement. D'après le Conseil de l'Union Européenne (2009) il doit pouvoir créer un climat encourageant la confiance, l'investissement, la formation continue des enseignants et le travail collaboratif.

Le style de leadership détermine la qualité des résultats dans une organisation scolaire. En effet, lorsque les conditions de travail favorables ne sont pas mises en place telles que : le stimule de l'écoute ou le partage des avis et la collaboration au sein du personnel, il ne peut exister de liberté pour amener chacun à s'ouvrir. Chaque organisation a besoin de mettre en place une « intelligence collective ». Celle-ci consiste à fédérer les pensées des membres d'un

groupe, puis d'en sélectionner les meilleures dans le but de faire fonctionner merveilleusement une structure. Les acteurs ont ainsi besoin d'adopter des attitudes modestes. Dans ce cadre de travail, le dirigeant doit pouvoir se rabaisser et concevoir en lui-même qu'il est égal à aux autres. Car, il peut arriver que ses avis soient moins pertinents que ceux de ses subordonnés. Il faut donc qu'il use de son humilité pour accepter les avis de ses sujets afin de mieux faire avancer son organisation.

Il est nécessaire de développer la confiance individuelle pour que l'intelligence collective s'active. La confiance individuelle traduit l'ensemble des capacités dont dispose chaque membre d'une structure. Les capacités peuvent être d'ordre spirituel, culturel voire même, ethnique. C'est au chef d'établissement de découvrir les talents de ses sujets. Pour ce faire, il lui revient d'encourager l'implication de son personnel dans le traitement des problématiques de son milieu éducatif. Il a pour mission d'utiliser l'intelligence collective de ses collaborateurs pour fixer les objectifs de leur équipe et prendre les décisions en vue de l'atteinte des buts visés. En effet, lorsque le leadership est par exemple du style participatif, il implique plus le personnel dans l'activité que quand il est autoritaire. Car, la participation des acteurs à la prise des décisions communes crée dans leur cœur la joie de se sentir aimés et considérés par leurs responsables. Ils ont en ce moment un moral haut et leur engagement dans le travail fourni est plus élevé. Cet aspect est confirmé dans la figure n°6 où 530 élèves ne sont pas satisfaits des prestations de leurs enseignants. Le problème de satisfaction dans ce passage peut ne pas naître d'un manque de compétence de ce personnel mais d'un problème d'implication réelle à leur activité. Cet obstacle est donc le fruit d'un style de leadership qui n'est pas participatif.

En ce qui concerne la méthode qualitative, ladite hypothèse a toujours été confirmée. Il a été retenu que les enseignants sont impliqués dans les prises de décision parce que se disent les responsables : « *les enseignants constituent un maillon essentiel dans l'éducation des élèves* ». Dans une organisation scolaire en effet, les enseignants constituent une partie de l'essence de cet organisme et leur totale implication permet qu'ils utilisent leurs aptitudes au profit de leur école. La prise des décisions nécessite donc la coordination et la mise en commun des ressources potentielles des différents acteurs. Dans la poursuite de cet ordre d'idées, le chef d'établissement est interpellé de par sa présence dans ces prises de décisions. Cette étape constitue une étape cruciale dans la mesure où les décisions qui sont validées dans les situations-problèmes constituent le socle du fonctionnement de l'établissement. La présence du dirigeant est donc capitale parce qu'il est un membre influençant dans une

organisation. Elle impose une certaine sérénité et la considération de ce qui se dit dans les réunions par les acteurs. Généralement dans les institutions publiques, les chefs d'établissement n'interviennent que deux fois dans les assemblées générales pour donner les directives à suivre. Ce mode opératoire semble très léger et ne peut guère apporter du fruit.

Conclusion partielle : suite à toutes ces observations, la gestion ne consiste pas seulement à donner des ordres et des instructions. Mais elle consiste à exploiter particulièrement les ressources personnelles en vue de la réalisation d'un but à atteindre. Autrement dit, le chef d'établissement doit travailler avec, et à travers les personnes qui l'entourent au sein de l'école dans le but d'accomplir les tâches bien précises. Plusieurs facteurs entrent en jeu lorsque le travail s'opère en groupe. À titre illustratif, il faut mentionner l'aspect « créativité » dans la mesure où le travail d'ensemble permet d'avoir plusieurs pensées créatrices et plusieurs solutions réalisables. Il y a également le critère de l'« acceptation » dans la mesure les pensées meilleures doivent être validées peu importe sans tenir compte de la catégorie sociale des acteurs qui les émettent.

- **Discussion relative aux analyses du thème sur le degré d'encouragement envers les enseignants**

Suite aux résultats obtenus à travers le test du chi-deux utilisé dans l'approche quantitative,  $X^2_{lu}(6,25)$  est inférieur à  $X^2_{cal}(46,31)$ . Par conséquent, l'hypothèse de recherche n°4 (HR4) est confirmée. Car il est dit que *la qualité de motivation envers les personnels enseignants et élèves détermine la performance des lycées au Cameroun*. La motivation peut se caractériser à un stimulus positif ou négatif qui incite une personne à remplir une tâche quelconque positivement ou négativement. Dans un milieu professionnel comme l'école, elle s'avère favorable pour l'avancée des travaux dans un domaine complexe. Elle présente des éléments très importants. Dans une communauté éducative par exemple, la « communication » est un facteur de motivation très capitale. Elle crée une nouaison de liens entre les acteurs qui se sentent aimer et libres de se partager les idées, les avis et les cultures, les us et coutumes. Nassouh pense à cet effet que :

« Dans les organisations axées sur l'amélioration continue, (...) tous les membres de l'organisation doivent pouvoir communiquer chacun avec l'autre de manière permanente, et ce quel que soit leur secteur d'appartenance. Il s'agit en effet d'assurer une meilleure coordination des activités, de faciliter les coopérations entre les multiples acteurs ».p.20

Au sein du personnel qui communique, il se dégage le plus souvent une forte chaleur qui est à l'origine des sentiments d'intimité entre les uns et les autres, voire même dans l'ensemble du groupe. La communication produit aussi une allocution facile et rend éloquents les acteurs. Car, elle fait naître en eux un sentiment de confiance qui leur donne le courage de s'exprimer devant leurs collègues. Pour D'Amour (1999: 69), elle est :

*«Un ensemble de relations et interactions qui permettent à des professionnels de mettre en commun, de partager leurs connaissances, leur expertise pour les mettre, de façon concomitante, au service des clients et pour le plus grand bien de ceux-ci».*

En outre, le second facteur de motivation qui galvanise le personnel au travail est la « logique collective ». Celle-ci rend l'action éducative purement démocratique. Car, elle facilite le vivre ensemble au sein d'une organisation. Elle permet de procurer un certain nombre de privilèges au personnel. Par exemple lorsque les acteurs sont aptes dans le langage et pertinents dans leurs pensées, le responsable ne manque pas de leur accorder certaines responsabilités. Cet élément implique également tout le personnel dans la prise des décisions en cas d'une situation-problème. En effet, les membres du groupe proposent un certain nombre de principes et de jalons permettant à chacun de mettre sur pied une démarche favorisant la construction progressive de l'éducation des élèves. Par conséquent, chaque personne est libre d'émettre son avis par rapport à quelque chose qui a attiré son attention. De plus, les stratégies sont facilement identifiées et sélectionnées. La logique collective engage donc les membres d'une organisation dans des actions et options nouvelles de travail. Elle les conduit à un changement lequel leur permet de saisir les opportunités et d'analyser les problèmes de leur milieu éducatif. Lachmann (2001, p.35) peut ainsi penser que :

*« la fécondité de l'école repose sur la capacité d'initiative des acteurs, sur leur compétence et la latitude qu'ils ont de définir leurs objectifs ».*

Dans les établissements au sein desquels nous avons mené notre enquête, il a été retenu que de 460 enseignants (confère tableau n°27) ne sont impliqués dans la prise des décisions contrairement à 340 qui y participent. 230 dans ce nombre sont les enseignants dont les avis ne sont pas retenues par les chefs d'établissements. Par contre, les 110 autres travaillent régulièrement avec leurs dirigeants et les opinions pertinentes qu'ils émettent sont prises en considération par leurs responsables. Suite à ce dénombrement, il est fort probable que les

élèves subissent l'échec scolaire parce que les enseignants sont découragés par le comportement de leurs dirigeants. Leur manque d'engagement résulte de la planification pauvre des situations d'apprentissage. En effet, les enseignants s'attendent à ce que les conditions soient améliorées pour s'impliquer volontiers dans leur activité. Malheureusement cette part souhaitée est bloquée par cette contrainte provenant des leaders. Pour soutenir ainsi cet aspect, il ressort dans la figure VII que 480 sont les élèves qui ne sont pas suivis dans leurs établissements jusqu'à la veille de leurs examens. Le commentaire tiré de ce dénombrement peut nous conduire dans plusieurs paramètres pour comprendre le problème des échecs scolaires au secondaire public. À titre illustratif, plus d'élèves présentent des difficultés que ceux qui sont brillants. Celles-ci relèvent de plusieurs ordres tels que : économique, socioculturel, sanitaire voire spirituel. C'est pourquoi ces enfants ont besoin d'un accompagnement confortable qu'ils soient motivés. Nombreux sont ceux qui possèdent des capacités mais manquent d'expérience pour s'affirmer dans leurs études.

Il faut noter en effet que les comportements et les actions défavorables des personnels ont souvent relevé plusieurs éléments lesquels ont une incidence négative sur l'éducation des élèves. Les attitudes des enseignants et dimensions du climat organisationnel déterminent l'échec dans la vie scolaire de l'élève. C'est pourquoi son éducation doit être associée aux pratiques visant son encadrement et son suivi dans les apprentissages. Le climat doit être harmonieux et respectueux entre l'enseignant et l'élève dans le but d'optimiser les résultats scolaires. Il revient au chef d'établissement de créer cette atmosphère en travaillant de manière à canaliser les efforts de ses enseignants dans un travail collectif. Cette initiative contribue à l'amélioration des pratiques efficaces d'enseignement pour la réussite des élèves. Les chefs d'établissement sont responsables de la qualité du service rendu aux élèves dans leurs milieux éducatifs. Ils s'occupent bien évidemment des problèmes des personnels, de leur recrutement et du licenciement. Fullan (2002, p.20) s'inscrit dans cette logique pour soutenir que les dirigeants doivent soutenir les enseignants afin qu'ils sentent à mesure de s'impliquer dans les processus d'apprentissage des élèves. c'est pourquoi pense-t-il :

*« L'amélioration de l'école passe par les chefs d'établissement, lesquels sont en mesure de faciliter l'instauration des conditions nécessaires à une réforme durable de l'enseignement au sein d'une société complexe, très évolutive ».*

Par ailleurs l'analyse thématique de la méthode qualitative a également permis de confirmer ladite hypothèse. Le chef d'établissement exerce une influence sur le moral de ses enseignants, leur efficacité, leurs conditions de travail et leur autonomie professionnelle. Cette approche en effet permet de découvrir d'autres facteurs de la motivation dans le but d'inciter les enseignants au travail. Par exemple, les chefs d'établissement procèdent par des innovations telles que :

- les primes de rendement, les primes spéciales.
- Les séminaires pour faire appel à la conscience professionnelle des enseignants. En cela s'ajoutent les statuts et les règlements intérieurs, puis les sanctions.
- Le suivi régulier des enseignants en vue de s'assurer de leur présence effective dans les salles de classes
- Le contrôle permanent des fiches de progression des enseignants.
- Le dialogue pour aboutir à un consensus en vue de la réparation des conflits au sein du milieu éducatif
- Le recours permanent au contrôle des fiches de progression, et des cahiers de texte pour voir si l'enseignant en question respecte normalement le programme.
- La vérification des cahiers des élèves pour voir si les cours sont dispensés selon les règles de l'art. Par ces mesures, les responsables arrivent à discerner facilement les défaillances des enseignants qui ont des lacunes.
- Les convocations pour interpellier individuellement les enseignants qui créent le trouble dans leur manière de procéder.
- La programmation des journées pédagogiques internes pour sensibiliser la conscience des enseignants.
- Le licenciement des enseignants incompetents pour faire appel à ceux qui sont capables de rehausser le niveau des élèves.
- Les formations continues internes des enseignants afin qu'ils s'affirment davantage dans leur ministère éducatif.

Conclusion partielle : Au vu de toutes ces observations susmentionnées, il est à noter que les chefs d'établissement doivent s'intéresser aux pratiques de direction pour accroître le taux de satisfaction de leurs enseignants. Une telle initiative propulse ces derniers dans une implication totale dans les situations d'apprentissage en vue d'optimiser les résultats de leurs élèves.

### 5.3- RECOMMANDATIONS

Au moment où nous arrivons au terme de ce travail de recherche, il semble maintenant judicieux de proposer un certain nombre de suggestions, en vue d'aider les personnels des organisations scolaires à optimiser les résultats de leurs apprenants. Les discours des chefs d'établissement et leurs pratiques adaptées à la gestion des organisations scolaires montrent qu'il y a encore des recherches à faire dans ce domaine. Au Cameroun notamment, les moyens mis en place par rapport à cette gestion s'avèrent encore archaïques quoique les textes pensent remédier à cette situation. Les réalités observées sur les terrains sont différentes et multiples. Elles imposent pour cette raison un grand écart entre ces normes établies et les pratiques qui nécessitent d'être appliquées sur le terrain afin de remédier aux situations-problèmes qui s'y présentent. Toutes les écoles ne sont pas confrontées aux mêmes difficultés ; c'est pourquoi les solutions ne seront jamais uniformes. Il faudra que chaque chef d'établissement se démarque pour voir comment pallier les maux qui minent son milieu éducatif. La performance prend donc ainsi la forme d'un problème multiforme auquel les mesures de solutions proposées par des chercheurs pour son éradication totale dans le monde en général et en au Cameroun en particulier, sont toujours insuffisantes. Toutefois dans le cadre de cette étude, lutter efficacement contre ce fléau consiste à interpeller la conscience des autorités étatiques, des chefs d'établissement, des enseignants, des élèves et des parents.

- **Aux autorités étatiques**

Il est conseillé au MINESEC de réformer les textes ministériels afin d'étendre à nouveau l'autonomie des acteurs locaux, particulièrement le chef d'établissement et les enseignants. Ces normes doivent faciliter ces acteurs à procéder à des innovations nouvelles qui témoignent de leur flexibilité dans l'action éducative. En effet, les dirigeants des établissements secondaires ne jouissent pas à suffisance de la marge de liberté qui leur est octroyée. Dans nos analyses, nous avons observés que toutes les décisions sont érigées par ces normes. Aucune initiative n'est prise de la part des responsables sujets de ce travail pour créer un espace ambiant de travail. Excepté quelques innovations frêles comme « *l'initiation des cours de soutien dans de rares établissements* ». Cet aspect reste problématique dans la mesure où les chefs d'établissements ne sont pas charismatiques. Leur manque de charisme peut naître soit de la peur dans le but qu'ils ne veulent pas être saisis par la hiérarchie ; c'est pourquoi ils préfèrent obéir fidèlement aux textes. Il peut aussi être dû à un manque de volonté qui naît du fait que les chefs d'établissements ne jouent pas volontiers leur rôle. Les



dispositions établies par l'État font d'eux des leaders mais jamais comme des managers. Ce qui amène à identifier un autre problème : celui de la nomination au poste du chef d'établissement.

En outre il est proposé aux autorités étatiques en charge de l'éducation au secondaire de créer des espaces de formation pour les dirigeants des organisations scolaires. Au Cameroun, les chefs établissements sont nommés mais jamais formés. Même si cette nomination s'appuie sur un certain nombre de critères, ceux-ci ne valent pas la formation qu'ils doivent bénéficier. En effet, cette étape est très cruciale et capitale dans la vie professionnelle de ces personnels. Il leur faut une formation continue en gestion pédagogique, administrative et financière. L'absence de cette formation influe sur les politiques scolaires de leurs établissements, ainsi que l'éducation des élèves. Ils doivent prendre conscience de la complexité de la responsabilité qui leur incombe. Ils doivent bien exercer le rôle de dirigeant dans lequel ils sont appelés à être des managers et des leaders. Car il faut qu'ils travaillent de manière à satisfaire les catégories d'acteurs, notamment les élèves, les enseignants et les personnels de leurs milieux. C'est pourquoi l'acte éducatif implique leurs compétences pédagogiques et administratives dans le but de garantir une éducation de qualité à leurs apprenants. Ladite formation leur offre de nouveaux outils de gestion et d'enseignement. Elle leur permet de développer aussi des nouvelles approches en tant que leader et manager.

Enfin, il faut que le gouvernement apporte des subventions financières dans ces organisations scolaires. Dans nos enquêtes menées auprès des élèves, les matériels utilisés dans les institutions scolaires ne sont pas confortables. Or les aides financières amènent l'administration à contracter des engagements ou réaliser les travaux publics au sein des établissements. Elles contribuent à l'allocation des ressources confortables (TIC, fournitures, besoins médico-sanitaires) pour améliorer l'éducation des élèves. Malheureusement une part de négligence du MINESEC constitue véritablement un frein dans la réussite scolaire des élèves. Elle peut être à l'origine du désistement de la part des dirigeants dans la gestion scolaire.

- **Aux chefs d'établissement**

Les suggestions faites à l'égard des dirigeants des organisations scolaires du secondaire repose sur trois facteurs : « *l'amour du service* », le « *rôle du manager* », et la « *dévotion dans le service* ».

Au Cameroun, l'expérience a démontré que la majoritaire des fonctionnaires sont à la quête des postes pour des travaux abus lucratifs et non parce qu'ils aiment ce qu'ils font. C'est pour cette raison que tous secteurs de développement sont voués à l'échec. Il est donc proposé dans un premier temps aux chefs d'établissement d'« aimer leur travail ». L'amour dans ce contexte est une arme efficace qu'ils auront à utiliser pour gagner la confiance de ceux qui les entourent. En effet, les chefs doivent se rendre compte de ce qu'ils rendent ministère aux enseignants d'abord, ensuite à d'autres personnels et aux élèves enfin. Cela nécessite qu'ils créent régulièrement des espaces de concertation pour sensibiliser tous ceux qui les entourent sur la grande responsabilité qui leur incombe. Ils ne doivent pas scrupuleusement respecter les périodes établies par les normes pour s'entretenir avec les membres de leurs institutions. Ils doivent de temps à autre voir si leur politique scolaire cadre avec l'évolution des enjeux de la société et développer des projets éducatifs conformément aux valeurs sociales favorables au développement durable. Dans nos enquêtes par exemple, il a été ressorti que les dirigeants font des réunions d'assemblée générale deux fois l'année d'après ce que prévalent les textes. Il est difficile pour ceux qui suivent ces règles de s'enquérir des informations utiles axées sur la vie scolaire. C'est pourquoi il est conseillé aux chefs d'établissement d'être des managers et non seulement des leaders.

Le rôle du manager se présente comme une deuxième arme efficace pour vaincre l'échec scolaire. En effet, le manager est une personne charismatique qui extériorise son génie pour résoudre une situation-problème. Il fait valoir sa personne, son talent et ses atouts pour mettre en place les moyens capables de remédier aux difficultés. Sur ce, il est nécessaire que les chefs d'établissement mobilisent de façon régulière leurs subordonnés pour débattre sur la vie éducative. Ces réunions doivent se faire en leur présence. C'est pourquoi Gather Thurler (2000) a soulevé que : *Le chef d'établissement doit s'impliquer dans l'élaboration au plan de réussite, doit participer obligatoirement aux réunions du CE, la reddition de comptes, la gestion du perfectionnement et la supervision pédagogique.* Dans certains établissements privés par exemple, les séances de réunion ont lieu tous les samedis avec les dirigeants pour comprendre l'origine des problèmes des élèves. Dans ces concertations, les personnels donnent les différents rapports sur les tâches qu'ils exercent. Ensuite ils détectent ensemble les difficultés et trouvent des stratégies pour pallier ces problèmes. Les décisions sont prises ensemble et les responsables usent d'humilité pour accepter et considérer les avis de tout un chacun. Les réalités en effet sont différentes dans les milieux éducatif, c'est pourquoi il faut adopter un comportement de manager : celui de fédérer les avis avec les membres du groupe

pour prendre de nouvelles initiatives en vue d'améliorer l'éducation distillée aux élèves. Il faut courir le risque en essayant de sortir des règles et normes établies du MINESEC pour rehausser la situation de travail des personnels.

Le troisième critère enfin qui est proposé aux chefs d'établissement c'est la dévotion dans le service. La dévotion permet d'être disposé pour faire une chose. Elle est à l'origine de la recherche de l'intérêt général. L'intérêt que doivent rechercher les chefs d'établissement c'est la réussite scolaire des élèves avec un bon niveau d'étude. Pour atteindre ainsi ce but, il faut d'abord que le personnel enseignant soit satisfait. À ce niveau, les dirigeants doivent aider, accompagner et collaborer à l'œuvre éducative qui vise la formation harmonieuse des élèves d'une part et la formation continue des enseignants d'autre part. Il faut qu'ils soient suffisamment éveillés pour s'assurer si l'éducation que reçoivent leurs élèves permet à ces derniers de développer les valeurs intellectuelles, éthiques voire spirituelles. C'est pourquoi ils sont appelés à considérer un certain nombre de facteurs pour que cette éducation soit effective. Il s'agit par exemple de la gestion de l'emploi du temps, des espaces (salles de classes), l'appropriation du matériel de qualité, la gestion des programmes d'étude de formation, le type de situations d'apprentissage, l'introduction des innovations éducatives, le respect des textes et même des éléments extérieurs au système scolaire (Fuku, 2015).

- **Aux enseignants**

Le conseil donné aux enseignants est qu'ils fassent premièrement preuve de soumission envers leurs chefs d'établissement. Car la soumission et l'humilité envers une autorité l'incitent à user des attitudes indulgentes pour amener un individu à une autre dimension de compréhension des choses de la vie. Certainement que certains responsables désirent mettre en application des solutions proposées en amont. Mais à cause du comportement acariâtre de leurs enseignants, voire des élèves, ils préfèrent se résigner. La soumission envers les responsables permettra aux enseignants de gagner des faveurs telles que la formation continue interne, les primes, et l'initiation à la prise des décisions collectives. En effet, le personnel enseignant a besoin de ces prérogatives pour s'affirmer dans sa salle de classe. Car, ces avantages lui permettent de croître en expérience et d'avoir plus de maturité dans l'activité qu'il exerce. Il est également conseillé que l'autonomie leur soit accordé dans une certaine mesure. Au Cameroun, de multiples opérations se font dans la corruption. Il en est de même avec le choix des ressources didactiques proposées par le MINESEC. Les critères éthiques de ce choix arrivent à être bafoués au profit de l'assouvissement des intérêts capitalistes égoïstes

de certains individus. Il y a de cela deux ans qu'un ouvrage de science au primaire avait déjà causé de nombreuses contestations à cause des choses étranges qui étaient contenues dans ce livre. Cette attitude freine le travail de l'enseignant qui doit jouir d'une autonomie particulière pour ajuster d'autres outils didactiques dans son programme.

En outre, l'aspect de l'amour de service interpelle aussi la conscience des enseignants. Au Cameroun, les conditions de subsistances deviennent de plus en plus difficile qu'une multitude accepte intégrer l'école normale non pas vocation mais pour l'obtention d'un matricule. Une telle attitude constitue psychologiquement un obstacle dans la vie de ces enseignants qui ne sont pas dévoués dans leur activité. Leur laxisme et leur négligence plongent leurs élèves dans l'échec scolaire parce que nombreux sont pour abus lucratif. Il leur est donc conseillé d'aimer leur métier en vue de surmonter d'une part leurs obstacles que peuvent être le stress, le laxisme, la négligence etc. D'autre part qu'ils soient à la hauteur pour satisfaire leurs apprenants. La réussite des élèves dépend des valeurs et motivations, y compris le dynamisme dans les pratiques pédagogiques et les relations professeurs-élèves. Les enseignants sont donc à l'origine de cette réussite. Car le travail de sensibilisation et la qualité des rapports qu'ils entretiennent avec leurs apprenants donnent à ces derniers la capacité de persévérer dans leurs études.

- **Aux élèves**

Des suggestions faites à l'égard des élèves consistent à interpellier premièrement leur conscience sur la discipline. Nombreux chercheurs (Annie 2011, Christian 2019a, Gayet 1997, Gimeno 1984, Pelletier 2010) ont eu à démontrer que le problème de la baisse des performances au secondaire naît majoritairement de l'indiscipline des élèves envers leurs professeurs. Il leur est donc conseillé d'user des attitudes de soumission et d'obéissance pour gagner les cœurs de leurs enseignants. En effet, il y a des professeurs cardiaques et d'autres qui présentent des maladies multiples telles que le mal des nerfs et autres. Ces différents maux ne leur donnent pas accès aux bruits. C'est pourquoi pour des mesures de sécurité, d'aucuns préfèrent ne pas terminer leurs programmes et abandonner les élèves à leur propre sort.

Deuxièmement nous suscitons l'attention des élèves à être éveillés dans la mesure où ils ont le droit d'exiger un certain nombre de prérogatives pour leur éducation. Totté et Mbaye (2017) dans leurs travaux sur la participation des enfants à la gouvernance scolaire ont développé un concept appelé « *conseil d'enfants* ». Celui-ci est une structure dans laquelle les

élèves apprennent concrètement à défendre leurs droits dans les réunions de vivre-ensemble. Ces concertations développent en eux l'esprit critique face aux problèmes quotidiens rencontrés dans leur école. Il est donc important que les apprenants prennent leur responsabilité en main pour faire pression à leur administration scolaire d'innover des moyens nécessaires qui vont rehausser leur éducation.

En outre l'appel à la vie consciente est le troisième facteur essentiel pour permettre à ces élèves d'émerger scolairement. Les apprenants de ce siècle doivent savoir que l'éducation est un levier clé pour le développement de toute société. Leur prise de conscience pour contribuer à ce développement est une source de motivation qui leur permet d'être optimistes et réalistes dans leurs apprentissages. C'est pourquoi l'autodétermination est très capitale dans la vie scolaire d'un apprenant. Car, malgré les conditions de subsistance défavorables, ce facteur conduit celui-ci à s'abstenir des choses inutiles pour atteindre les objectifs qu'il s'est fixés dans ses études.

- **Aux Parents**

Il est conseillé aux parents de ramener leurs enfants dans la discipline. Car les comportements d'insolence, de mépris et de désinvolture à l'égard des personnels de leurs institutions leur privent d'un certains nombres de privilèges. Dans les lieux publics d'éducation, la discipline est loin d'être pratiquée à cause de la vie de la voyoucratie que mènent les parents. Les parents y sont majoritairement responsables à cause de leur absence assidue auprès de leurs progénitures et de leur déresponsabilisation dans le suivi et l'accompagnement des élèves dans les processus d'apprentissage. Les parents doivent beaucoup dialoguer avec

L'intervention du parent dans l'éducation est d'un apport vital chez l'enfant. D'après Gayet (1997), la famille est la première instance fondatrice de l'éducation de l'enfant, elle assure les conditions d'un avenir heureux sur le plan physique, mental jusqu'à sa professionnalisation, elle est au centre de sa motivation et l'aide à entretenir une relation harmonieuse avec son enseignant. Elle est omniprésente dans la vie de l'enfant. Fort de toutes ces observations l'implication des parents à la maison dans le management des processus d'apprentissage les interpelle à la gestion des travaux scolaires de leurs enfants. Ils doivent être généreux, aimables et solidaires envers eux. Leur implication à l'école leur permet de s'enquérir des informations sûres pour connaître le niveau d'évolution des cours.

#### 5.4- Limite de l'étude

Toute œuvre humaine présente des imperfections et des avantages. Il en est de même pour cette étude qui génère quelques faiblesses :

- De prime abord dans le *cadre conceptuel*

Il n'a pas été évident d'entrer en possession d'une documentation appropriée sur l'incidence de la cogestion administrative parce que ce problème n'est pas majoritairement traité en Afrique en général et au Cameroun en particulier. Nous nous sommes servis des écrits d'outre-mer pour avoir un aperçu clair de ce que nous voulions démontrer dans cette recherche. De plus, le fait d'insister sur la gestion scolaire informellement démocratique et non uniforme n'est qu'un modèle de gestion occidentalisé que nous proposons au gouvernement camerounais afin d'amoindrir le taux d'échec scolaire dans ses institutions. Chaque pays a ses réalités sur lesquelles il s'appuie pour définir un modèle de gestion propre pour ses organisations.

- Sur le *plan spatial*,

L'insuffisance des moyens financiers nous a permis de limiter nos recherches dans la ville de Yaoundé. Il était souhaité que nous les étendions dans d'autres villes de ladite région. De plus parmi les neuf établissements mandatés par les délégations départementales des enseignements secondaires du Mfoundi et de la Mefou - Afamba, nous n'avons pas été reçus par les responsables de quelques établissements qui nous ont néanmoins donné le quitus de mener nos enquêtes dans leurs circonscriptions auprès des autres sujets. Cet aspect a permis que nous n'ayons pas assez d'informations dans nos entretiens. C'est aussi la raison pour laquelle l'échantillon des chefs d'établissement est limité. En outre il est important de savoir que la recherche menée dans un milieu d'éducation exige une reconnaissance particulière afin de saisir toute la nuance des réponses des participants et d'établir les liens pertinents avec leurs enjeux. La région du centre est vaste et impose majoritairement la maîtrise d'un certain nombre de réalités axées sur l'éducation.

- Dans le *cadre thématique*

Les pratiques de gestion de l'heure se doivent d'accompagner le système de fonctionnement des établissements publics au secondaire afin qu'ils soient attractifs. En effet, il s'observe que le mode de gestion adopté dans ces univers relève encore du style mécaniste.

Or les textes nationaux prévalent que le gouvernement camerounais attribue une marge de décision aux administrateurs scolaires afin qu'ils usent de leurs valeurs intrinsèques ou interpersonnelles pour assurer une éducation efficace, efficiente et de qualité à leurs apprenants. Dans cette recherche, l'analyse éclairée des pratiques de gestion lesquelles sont adoptées dans ces espaces scolaires, permet de voir l'écart qui se situe dans les réalités que présente chacun de ces milieux. Celles-ci sont différentes ; c'est pourquoi il revient à chaque chef d'établissement d'implémenter des stratégies de gestion qui scient aux réalités de son école. Ceci dans le but de tenter d'optimiser les résultats des élèves. C'est à ce niveau qu'intervient donc la cogestion des situations d'apprentissage au sein des administrations scolaires.

- Dans le *cadre sémantique*

Le sens donné à cette étude est centré sur l'attribution de la marge de décision aux administrateurs scolaires dans les établissements publics au secondaire public au Cameroun. Car l'expérience a montré que c'est l'un des moyens efficaces qui conduit actuellement à l'optimisation des résultats dans ces centres de formation. Il permet que les autorités jouissent d'une autonomie plénière pour s'impliquer efficacement dans leurs fonctions respectives. Sur ce, les enseignants seront engagés dans leur activités parce qu'ils prennent part à la co-construction des savoirs, la prise de décision participative sur les choix et méthodes stratégiques appliquées à l'éducation des élèves.

- **Par rapport au protocole d'entretien**

De plus, nous avons constaté que le protocole d'entrevue adressé aux chefs d'établissement connaissait quelques faiblesses. Car, à l'analyse des données, certaines questions ne paraissaient plus importantes pour les personnels de répondre. Cela nous a conduits à observer une deuxième limite due au manque de précision dans la formulation de ces questions.

En somme, toutes ces remarques donnent de voir quelques retombés de ce travail. Par exemple les résultats obtenus lors de l'analyse thématique permettent de tirer des conclusions. Les données confirment que l'incidence de la cogestion administrative détermine l'échec scolaire au secondaire public au Cameroun. Elles mettent en place l'écart qu'il y a entre les chefs d'établissement, les enseignants et les élèves dans le travail de la construction des situations d'apprentissage. Toutefois malgré ces insuffisances, il est possible de croire que les

résultats de cette recherche ont servi à poser des jalons pour l'incidence de la cogestion administrative sur l'échec scolaire au secondaire public au Cameroun. Sur ce, quelques pistes de recherches futures sont recommandées.

### **5.5- Pistes de recherches futures**

Cette étude fait appel à d'autres recherches futures dans le but d'établir le lien entre le chef d'établissement, les enseignants et les élèves. C'est pourquoi il est souhaité que les travaux insistent encore sur le style de leadership, la qualité de prise des décisions des directions d'école et l'échec scolaire etc. Certains chercheurs (Christian 2019, Lalancette 2014, Lafond 2008, Lalonde 2011) ont démontré comment le style de leadership ou la qualité de décision influait sur l'échec scolaire. De telles recherches seront bénéfiques pour les administrations scolaires notamment celles des institutions publiques du Cameroun. Car elles ouvrent l'esprit des responsables afin de considérer les personnes qui travaillent autour de lui et de bâtir désormais une politique éducative meilleure avec tous ces membres.

Il est également souhaité que cette recherche s'étende dans d'autres provinces et territoires publics de ladite nation. Car, l'élargissement de cette étude permettra de découvrir d'autres réalités que nous n'avons pas pu déceler dans notre travail. Les établissements qui sont situés dans les zones rurales connaissent encore de graves maux qui plongent majoritairement une multitude d'élèves dans l'échec scolaire, voire même les poussent à l'abandon de leurs études. Un meilleur éclairage dans ces zones pourra ainsi aboutir à la découverte d'autres causes d'échec scolaire. Les résultats qui en découleront serviront de reconfiguration des modèles de gestion conçus pour une meilleure gestion des établissements scolaires au secondaire public au Cameroun en vue d'optimiser les résultats.



**Conclusion du chapitre V** : En somme, ce chapitre a permis de faire des discussions en rapport avec les résultats obtenus. Celles-ci nous ont conduits aux suggestions et permis de voir clairement les défaillances de cette étude. Nous pouvons conclure avec certitude qu'il est bon de faire confiance aux autorités locales en leur accordant une marge de liberté de gestion. Car l'autonomie leur permet d'extérioriser leur génie-créditeur à travers les innovations et les stratégies adaptées. Chaque école connaît ses propres réalités, lesquelles imposent une mobilisation de tous les personnels pour remédier à ces problèmes. Cette façon d'agir garantit une éducation efficace et de qualité aux apprenants. Car, elle rend libre chaque acteur qui se trouve libre d'émettre son opinion face à une situation-problème. Ainsi peuvent donc abonder des solutions multiples pour résoudre un fait. En outre, les personnels, notamment les enseignants apprennent les uns des autres et croissent en sagesse et en expérience. Cette maturité d'esprit leur donne de s'affirmer dans leurs salles de classes.

## **CONCLUSION GÉNÉRALE**

Pour terminer, dans la problématique, nous avons tout d'abord brossé la toile de fond que constitue le contexte général. Il s'agissait à ce niveau de comprendre les raisons pour lesquelles la cogestion était inactive au sein des administrations scolaires des écoles publiques. Nous avons appris dans ce sillage que vu l'accélération des changements politiques, économiques, sociaux, techniques et éthiques dans les sociétés actuelles, les systèmes éducatifs sont en train d'être reformés et sont en interaction avec leurs environnements dynamiques. L'uniformisation des normes ministérielles ou étatiques devient donc problématique à la gestion parce qu'elle constitue un frein à l'amélioration des résultats dans les organisations. Elle engendre une démotivation et limite le travail des personnels dans leurs tâches respectives. Ceux-ci sont traités comme de simples exécutants parce que la mise en vigueur des textes ne leur permet pas d'obtenir une vision d'ensemble. Sur ce, les pays de l'OCDE ont rendu la gestion scolaire moderne dans leurs écoles. Car, celle-ci est marquée par la caractérisation de nouveaux modes de gestion, notamment la gestion démocratique et son impact dans les institutions scolaires au secondaire public au Cameroun. Ce paradigme repose sur le travail de co-construction et de co-situation des situations d'apprentissage, par un grand nombre d'acteurs qui émettent leurs pensées et avis sur des sujets à débattre, puis choisissent les meilleurs pour optimiser les résultats.

Dans ce contexte, nous osons interpeler les systèmes éducatifs africains en général et le système d'éducation camerounais à la promotion des formes de pilotage, au niveau des établissements. Celles-ci vont au-delà des modalités bureaucratiques et gestionnaires traditionnelles, avec des statuts, des salaires et indemnités et mécanismes d'évaluation et de promotion de carrière, lesquelles accompagnent l'engagement des chefs d'établissements et des enseignants en faveur d'une qualité d'éducation (Schleicher, 2012). En occident, des Etats se sont érigés contre des lignes directrices communes décidées au niveau européen ou dans des organismes internationaux tels que la Banque Mondiale, l'OCDE (Pair, 2007). Car, après avoir constaté la rigidité dans les systèmes éducatifs dans le monde, il avait été décidé que le pouvoir soit décentralisé vers les usagers locaux pour mieux diriger les établissements scolaires, ou en vue de créer un cadre de responsabilisation en faveur. Cette autonomie leur a permis de jouir des outils tels que la gestion des finances, le mode de financement, le libre choix de l'école laissé et l'évaluation des établissements ainsi que la publication des résultats de ces évaluations.

Nous avons fait ressortir les principales difficultés, lesquelles se posent dans ces écoles. Pour ce qui est de la **VI** (*la cogestion administrative*) de cette étude, il est question du

- « *degré d'autonomie envers les chefs d'établissement* »,
- « *de la gestion des situations d'apprentissage centrée exclusivement sur les encadrements juridiques réglementaires, instructions ministérielles et la régulation professionnelle* »,
- « *de la qualité de coopération entre chefs d'établissement et enseignants au sein de l'administration scolaire* »,
- et « *de la qualité d'encouragement envers les personnels enseignants* ».

Quant à celle relevant de la **VD** (performance des lycées au Cameroun), il s'agit :

- « *de la qualité des résultats scolaires* »,
- « *de la limitation du temps de remédiation aux problèmes des apprenants dans les salles de classes* »,
- « *du degré d'engagement des enseignants dans l'optimisation des résultats des apprenants* »,
- « *et du niveau de responsabilisation des enseignants et des élèves dans l'optimisation des résultats scolaires* » (Christian, 2017 ; Feyfant, 2011 ; Gimeno, 1984 ; Pelletier, 2010 ; Stéphan, 2015).

L'originalité de cette recherche réside en partie sur le fait que l'absence du service des enseignants est constatée dans l'organigramme de l'administration scolaire des lycées. Pourtant ceux-ci doivent être plus considérés dans la prise des décisions axée sur la construction des situations d'apprentissage parce qu'ils sont plus rapprochés des élèves que tout autre personnel de l'établissement scolaire. Leur participation massive avec leur responsable dans l'exercice de codécision et de co-construction de ces processus produit ainsi en grand nombre, les idées fiables et des innovations adéquates pour remédier aux problèmes des élèves. Malheureusement les textes ministériels font des personnels locaux des marionnettes politiques parce que chacun reste confiner sur sa tâche. Ces derniers ne jouissent pas d'une marge de liberté qui leur permet d'accéder aux innovations et à l'adoption des choix stratégiques pour pouvoir optimiser les résultats des élèves. L'objectif de cette étude est donc de montrer que l'incidence de la cogestion administrative détermine l'échec scolaire au secondaire public au Cameroun. Plusieurs raisons découlent de cette incidence ; il s'agit du degré d'autonomie envers les administrateurs scolaires du public (Gibberd, 2007), la gestion des situations d'apprentissage centrée exclusivement sur les textes ministériels (Maroy, 1992), le style du leadership envers les personnels (Borden, 2003) et le degré d'encouragement

envers les enseignants et les élèves (1988). La problématisation à cette question nous a conduits à la question de la recherche suivante : *En quoi la cogestion administrative détermine la performance scolaire des établissements secondaires du secteur public au Cameroun ?*

Ce questionnement nous a permis de construire un outillage conceptuel par le biais de la recension d'écrits et de théories autour des enjeux et défis de la cogestion administrative et des liens avec l'échec scolaire. À l'issue de cette démarche, nous avons formulé des objectifs de cette recherche. Car, il s'agissait de :

- *Vérifier que le degré d'autonomie envers les administrateurs scolaires détermine la performance scolaire des établissements secondaires du secteur public au Cameroun.*
- *Montrer que la gestion des situations d'apprentissage centrée exclusivement sur les encadrements juridiques réglementaires, instructions ministérielles et la régulation professionnelle détermine la performance scolaire des établissements secondaires du secteur public au Cameroun.*
- *Montrer que le style de leadership au sein de l'administration scolaire détermine la performance scolaire des établissements secondaires du secteur public au Cameroun.*
- *Montrer que le degré d'encouragement envers les personnels enseignants détermine la performance scolaire des établissements secondaires du secteur public au Cameroun.*

Au plan méthodologique, nous avons opté pour le type de recherche exploratoire dont le mode relève d'une démarche mixte ; c'est-à-dire la démarche quantitative et qualitative avec le souci d'être au plus près du sens des discours de nos participants. Ainsi, deux techniques ont été mises en exergue dans cette étude. D'une part, la technique non probabiliste nous a conduits à l'obtention de l'échantillon volontaire. Car, nous sommes allés sur des principes volontaires pour obtenir l'échantillon des chefs d'établissement (9) et celui des enseignants (800). D'autre part, la technique probabiliste nous a permis d'obtenir premièrement les échantillons en grappes et stratifié. L'échantillon en grappes a favorisé la sollicitation de la classe de terminale A4 espagnole pour notre recherche. Quant au second échantillon, il a conduit à l'obtention d'un effectif (hétérogène) approprié à notre enquête, soit 800 élèves. Les techniques de traitement des données telles que l'utilisation de l'outil statistique le chi-deux et l'analyse thématique ont permis de confirmer et d'infirmer nos hypothèses.

D'après les données statistiques susmentionnées, les hypothèses de recherche HR1, HR2, HR3 et HR4 ont été confirmées d'après les données statistiques des hypothèses vérifiées ( $x_{2\text{ cat}} = 92,16 ; 6,47 ; 11,88 ; 46,31 > x_{2\text{ lu}} (6,25)$ ). Par conséquent, nous concluons que la cogestion administrative détermine la performance scolaire dans les établissements secondaires du secteur public au Cameroun. L'apport de cette recherche sur le plan scientifique est d'apporter une meilleure compréhension d'améliorer les relations humaines au niveau de l'administration dans les lycées au Cameroun. Sur ce, la cogestion facilite la communication et la fédération des idées en vue d'en tirer les meilleures. Vu les défaillances qui ont été présentées dans ce domaine, nous proposons à la hiérarchie d'insérer le corps des enseignants dans l'administration d'une part, et qu'il concrétise une marge de décision aux autorités locales d'autre part. Ce pouvoir leur permettra de jouir désormais d'une certaine liberté, laquelle les propulsera à la prise des meilleures décisions en vue d'une bonne coordination des situations d'apprentissage. Outre cette résolution, nous invitons les futurs chercheurs à approfondir cette recherche en faisant appel à d'autres variables qu'ils trouveront plus pertinentes que celles proposées par cette étude.

## **RÉFÉNCES BIBLIOGRAPHIQUES**

- Adler, M., Arnott, M., Bailey, L., McAvoy, L., Munn, P., and Raab, C. (1997). *Devolved school management in secondary schools in Scotland*. Edinburgh: Department of Politics, University of Edinburgh.
- Aimé, P. et al. (2009). *La modernisation de la gestion publique: un levier pour l'autonomie des universités*. Rapport à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. France.
- Alain, B. (2012). *Quelle autonomie pour les établissements scolaires ?* IA IPR honoraire, Les Cahiers d'Éducation et Devenir – Numéro 16 – Décembre 2012, 1-51
- Alberti, F. (2001). The Governance of Industrial Districts: A theoretical Footing Proposal », *Liuc Papers*, n°82, Serie Piccola et Media Impresa, 5.
- Andenas, D. et Lapin, K. (2013). *Échec scolaire et difficultés scolaires : la pédagogie différenciée, une réponse ?*, Dumas-01017113, 1-12.
- Anderson, S.E. et al. (2009). *Positioning the principals in patterns of school leadership distribution*, In Leithwood Kenneh, Mascall Blair et Strauss Tiiu (dir.) *Distributed leadership according to the evidence*. New-York: Routledge, 111-136.
- Anderson, C. (1982). The search for school climate: a review of the research. *Review of Educational Research*, 52, 368–420.
- Angeline-Aubert, L. (2019). Agir en situation complexe – note de synthèse 7 – le pilotage des établissements scolaires, 12. [angeline.aubert@umh.ac.be](mailto:angeline.aubert@umh.ac.be).
- Antibi, A. (2003). *La constante macabre*, Toulouse, Math'Adore
- Antonowicz, L., Lesné, F., Stassen, S., et Wood, J. (2010). *Leçons de bonne gouvernance pour l'éducation primaire*, Berlin Transparency International.
- Apostolidis, T. (2006). *Représentations Sociales et Triangulation : Une Application en Psychologie Sociale de la Sante*, *Psicologia ; Teoria e Pesquisa*, 22 (2), 211-226.



- Apostolidis, T. (2003). *Représentations sociales et triangulation : enjeux théorico méthodologiques*, In Jean-Claude Abric (Ed.), *Méthodes d'étude des représentations sociales*, 13-35. <http://www.caim.info/methodes-detude-des-representationssociales>.
- Aqerrou, M. (2014). *L'effet des normes d'équipes sur le leadership partagé*, Université de Montréal, Faculté des arts et sciences.
- AFNOR. (1996). *Gérer et assurer la qualité : qualité et efficacité des organisations*. Paris.
- Aubé, C., Rousseau, V., Mama, C., and Morin, E.M. (2009). *Counterproductive behaviors and psychological well-being: The moderating effect of task interdependence*. *Journal of Business and Psychology*, vol. 24, p. 351-361
- Antoine, B. (1999). *Le changement : quel changement? Point de vue d'un professeur de carrière*. P. Toussaint, & P. Laurin. *L'accélération du changement en éducation*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Marie-Hélène, B. et Yves, S. (2011). *La démocratie participative. Histoire généalogie*. Éditions la découverte, Paris.
- Bäckman, E. et Trafford, B. (2008). *Pour une gouvernance démocratique de l'école*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 9-33.
- Baillargeon, G. (2001). *Statistique appliquée et outils d'amélioration de la qualité*. 2 Ed. Trois-Rivières: Les Éditions SMG.
- Bangs, J. et Macbeath, J. (2012). *Collective leadership: the role of teacher unions in encouraging teachers to take the lead in their own learning and in teacher policy*, *Professional Development in Education*, vol38, n°2.
- Michèle, B. et al. (1998). *Le management de la qualité dans l'éducation*. Economica Paris 1998-207 pages –ISBN 2-7178-3595-4
- Clermont, B. (1997). *La gestion de la qualité totale en éducation*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Anne, B. (2006). *Sociologie des Chefs d'Établissement. Les managers de la République*, Paris, PUF.

- Barroso, J. (2000). *Autonomie et modes de régulation locale dans le système éducatif*, Revue française de pédagogie, n° 130, 57-71.
- Barroso, J. (2005). Les nouveaux modes de régulation des politiques éducatives en Europe : de la régulation du système à un système de régulations, in Dutercq Y (dir.). *Les régulations des politiques d'éducation*, Rennes, PUR, 151-171.
- Barroso, J. (2006). La régulation de l'éducation comme processus composite : le cas du Portugal, in Maroy C. *École, régulation et marché. Une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*, Paris, PUF, 281-314.
- Barroso, J. (2007). L'autonomie et la gestion de l'école publique : entre le marché, le managerialisme et la démocratie, in Derouet J.-L. et Normand R. (dir.). *L'Europe de l'éducation : entre management et politique*, Lyon, Institut national de la recherche pédagogique, 85-100.
- Barroso, J. (2012). *La gestion scolaire entre modernisation et exigence démocratique : cas du Portugal*, Revue internationale d'éducation de Sèvres.
- Barroso, J. et Menitra, C. (2009). *Knowledge and public action. School autonomy and management (1986-2009)*. Knowandpol project. Consultable en ligne sur : <http://knowandpol.eu/IMG/pdf/o21.portugaleducation>.
- Oberti, M. et Barthou, C. (2000). *Ségrégation spatiale, évitement et choix des établissements*. La découverte, Paris.
- Bass, B. (2008). *The bass handbook of leadership*. Free Press, New York.
- Bennis, W. and Nanus, W. (1985). *Leaders*. New-York: Harper and Row.
- Berger, E. et al. (2004). *De l'émergence du courant "School improvement" et "exemples d'applications"*. Revue française de pédagogie, vol. 148, n°1, 119-134.
- Benbenishty, R. and Astor, R. A. (2005). *School violence in context: Culture, neighborhood, family, school, and gender*, New York: Oxford University Press.
- Berthelot, J. (2000). *Une réforme ambiguë*. Options CEQ, (20), pp. 73-83.

- Blais, V. (2015). Leadership partagé en contexte de collaboration interprofessionnelle, HEC MONTREAL, Comité d'éthique de la recherche.
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). *L'analyse inductive générale : Description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes*, Recherches qualitatives, 26(2), 1-18. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/numero26\(2\)/blais\\_et\\_martineau\\_final2](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/numero26(2)/blais_et_martineau_final2).
- Philippe, B. (2000). *Linguistique de terrain, méthode et théorie : une approche ethno-sociolinguistique*, Presses Universitaires de Rennes.
- Boissinot, M.M. (2002). Les responsabilités pédagogiques, droits et devoirs du chef d'établissement, in *Administration et éducation*, n°94, 2<sup>e</sup> trimestre.77-91.
- Borden, A.M. (2003). *School Principals in Latin America and the Caribbean: Leaders for change or subjects of change?* Inter-American development bank.
- Bouchard, Y. (2011). De la problématique au problème de recherche. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Eds.), *Introduction à la recherche en éducation*, 3<sup>ème</sup> éd (p. 63-80). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Boucher, M. (2017). *La représentation de l'autonomie, chez les directions chez les directions d'établissement d'enseignement, primaire et secondaire du Québec* [Thèse de doctorat, Université du Québec]. Theses.fr.
- Bouvier, A. (2007). *La Gouvernance des systèmes éducatifs*, Paris, PUF.
- Bouvier, A. (2001). *L'établissement scolaire apprenant*, Paris, Hachette Education (ESEN : Cote : D 371.2 BOU).
- Brassard, A (1996). *Conception des organisations et de la gestion*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Brest, P. (2010). *Management stratégique et chefs d'établissement de l'enseignement secondaire : enjeux partagés, diversité des pratiques*. [Thèse pour l'obtention du titre de docteur en sciences de gestion. University of Rouen]. V1. (404p).
- Brown, C. and Lloyd, K. (2001). *Qualitative methods in psychiatric research. Advances in Psychiatric treatment*, 7, 350-356.

- Bush, T. and Coleman, M. (2000). *Educational management development unit*. London: Paul Chapman Publishing.
- Capitanescu Benetti, A. et Médioni, M.-A. (2015). *Dossier : L'organisation du travail scolaire et recherche d'efficacité*. *Formation et profession* 23 (3), 57-59 <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.282>.
- Carn, M. (2009). *La question sociale à l'école et les assistants sociaux scolaires*, Université du Québec à Montréal, 102-106.
- Carnoy M, Gove A, Loeb S, Maeshal J, & Socias M. (2008). *Incentives and Effort in the Public Sector: Have US Education Reforms Increased Teachers' Work Hours?*, *Economics of Education Review*, Vol. 27, n° 6, 22–38.
- Carson, J. B., Tesluk, P. E., and Marrone, J. A. (2007). *Shared leadership in teams: An investigation of antecedent conditions and performance*. *Academy of Management Journal*, vol. 50, 1217-1234.
- Centre d'analyse stratégique. (2013). *Enseignements des recherches sur l'effet de l'autonomie des établissements scolaires*, Revue n°216.
- Cerdin, J-L. (2015). *La cogestion des carrières*. Caen: Editions EMS.
- Chaffi, E.C. (2017). Notes de cours en Master I en méthodologie de la recherche [Cours de méthodologie. Université de Yaoundé I]. PDF
- Chaffi, E.C. (2018). Notes de cours en Master II en méthodologie de la recherche [Cours de méthodologie. Université de Yaoundé I]. PDF
- Charles Stéphan, A.M. (2015). *Implication parentale et performances scolaires des enfants*, [Mémoire de stage, École normale supérieure de Yaoundé]. Thèse.eur.nl. <http://hdl.handle.net>.
- Christian, M. (2008). *Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe?*, les nouvelles politiques d'éducation et de formation, Volume 40, n°1, Printemps.

- Chubb J and Moe T. (1990). *Politics, Markets and the Organisation of American School*, American Political Science Review, Vol. 82, PP 1065 -1089.
- Coenen, J-P. (1989). *L'échec scolaire est une maltraitance, un dossier de la ligue des droits de l'enfant*, Hunderenveld 705-1082 Bruxelles. 7 – 37.
- Cohen, J. (2006). *Social, emotional, ethical and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy and well-being*. Harvard Educational Review, 76(2), Summer. 201-237.
- Cohen, S. G. and Bailey, D. E. (1997). *What makes team work: Group effectiveness research from the shop floor to the executive suite*. *Journal of Management*, vol. 23. 239-290.
- Collins, J. (2005). *Good to great and the social sectors*. Boulder, CO: Harper Collins.
- Coleman, P. and Love, N. (2004). *Principal portraits 2; A look at successful secondary school leadership and management practices in Alberta and British Columbia*. Society for the Advancement of Excellence in Education, SAAEE Research Series #10B.
- Combessie, J.C (1999). *La méthode en sociologie*, 2ème édition, Paris La Découverte.
- Corsini, P. (2014). *Bonne gouvernance et meilleure qualité de l'enseignement*, Commission de la culture, de la science, de l'éducation et des médias. 11-23.
- Cousin, O. (1998). *L'efficacité des collèges. Sociologie de l'effet établissement*, Paris, P.U.F.
- Coutty, M. (1999). *Les profs doivent-ils avancer au mérite ?*, in le monde de l'éducation, Janvier 1999
- Clune, W.H. et Witte, P. (1988). *School-based management: Institutional variation, implementation, and issues for further research*. New Brunswick, NJ: Eagleton Institute of Politics, Center for policy Research in Education.
- Comhaire, G. (2010). Les associations des parents en Afrique subsaharienne francophone, In Petit, P. (dir.). *Société civile et éducation. Le partenariat à l'épreuve du terrain*. Louvain-la- Neuve, Académia Bruylant. 49-74.

- CONFEMEN (2008). *L'enseignement secondaire pour la 53<sup>ème</sup> session ministérielle*. Caraquet.
- CONFEMEN (2006a). *Actes de la 52<sup>ème</sup> session ministérielle de la Conférence des ministres de l'éducation ayant le français en partage*. Niamey, CONFEMEM.
- CONFEMEN (2007). *Pour une nouvelle dynamique de la gestion scolaire, Document de réflexion et d'orientation*, Dakar : CONFEMEN.
- Conseil de l'Union européenne (2009). En ligne. Consulté le 24 février 2012 [http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms\\_Data/docs/pressdata/fr/educ/111472.pdf](http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_Data/docs/pressdata/fr/educ/111472.pdf)
- Crahay, M. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : de Boeck Université.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative Inquiry and research design. Choosing among five approaches*, 2<sup>nd</sup> edition. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Crozet, P. et Desmarais, C. (2005). *L'encadrement des organisations publiques face à la modernisation managériale : concilier l'inconciliable ?*, Institut d'administration des entreprises, CRIISEA, Amiens 16<sup>e</sup> Conférence de l'AGRH- Paris Dauphine
- Dahan, C. et al. (2008). *Le management participative*, Master2 PTIRH
- D'Amour, D. (1997). *Structuration de la collaboration interprofessionnelle dans les services de santé de première ligne au Québec* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Thésis.eur.nl. <http://hdl.handle.net>.
- D'Amour, D. et al. (1999). *L'action collective au sein d'équipes interprofessionnelles dans les services de santé, Sciences sociales et santé*.
- D'Amour, D. and al. (2005). *The conceptual basis for interprofessional collaboration: core concepts and theoretical frameworks*, Journal of Interprofessional care, 19 Suppler1. 116-131.
- Day, C. (2009). *The impact of school leadership on pupil outcomes. London: Department for children, schools and families*. Research report DCSF-RR 108, 207.
- Day, C. and al. (2000). *Leading schools in times of change*. Buckingham: Open University Press.

- Debarbieux, E. et al. (2012). *Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration*. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École. 25 p.
- Demailly, L. (1990). *Le Collège : crises, mythes et métiers*. Lille, Presses universitaires de Lille.
- Demailly, L. (1992 a). *L'évolution actuelle des méthodes de mobilisation et d'encadrement des enseignants*. [Mémoire de stage, Université de Lille 1]. Thèsis.eur.nl. <http://hdl.handle.net>.
- Demailly, L. (1992 b). Simplifier ou complexifier ? Les processus de rationalisation du travail dans l'administration publique. In *Sociologique du travail*, n°4. 429-450.
- Dempster, N. (2002a). *The professional development of principals: 1 A theoretical framework*. The Practising Administrator. 24(1). 17-19.
- Denis, J-P. et al. (2016). *Dictionnaire lexique de gestion et du management*, Dunod, 5, rue Laromiguière, 75005 Paris.
- Denzin, N.K. and al. (2005). *Handbook of qualitative research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Denzin, N. K. et Lincoln, Y.S. (2000). *Handbook of Qualitative Research*. 2<sup>nd</sup> Edition, Sage Publications Inc, Thousand Oaks Ca.
- Diemer, A. (2019). Economie d'entreprise, IUFM d'Auvergne, CAPET-PLP, 1-28.
- Donaldson, S. I., et Lipsey, M. W. (2006). Roles for theory in Contemporary Evaluation Practice: Developing Practical Knowledge. Dans I. F. Shaw, J. C. Greene et M. M. Mark. (dir.). *The Sage Handbook of Evaluation: Policies, Program and Practices*. Thousand Oaks, CA, Sage.
- Doucet, O., et Sweeney, I. (2010). *Le leadership partagé : un état des lieux et quelques pistes de recherches*. Dans *Management humain des organisations : Grandeurs et misères de la fonction de dirigeant*. Ben Hassel, F. et Raveleau, B., L'Harmattan. 143-164.

- Dougnon, D. Bocoum, I. Poudiougou, A. et TA, C. (2008). *Ecole et décentralisation : le cas du Mali*. Paris, Institut International de Planification de l'Éducation.
- Drapeau, M. (2004). *Les critères de scientificité en recherche qualitative : science-like criteria in qualitative research*. *Pratiques psychologiques*, (10). 79–86.
- DSEC. (2013). *Document stratégique du secteur de l'éducation et de la formation au Cameroun 2013-2020*.
- Dumay, X. (2004). *Effet établissement : effet de composition et/ou effet des pratiques managériales et pédagogiques ? Un état du débat*, Novembre 2004, Chaire UNESCO de pédagogie universitaire.
- Durland, M. and Teddlie, C. (1996). A network analysis of the structural dimensions of principal leadership in differentially effective schools. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Dürr, K. (2004). *Éducation à la citoyenneté démocratique 2001- 2004. L'école : une communauté d'apprentissage de la démocratie*, Strasbourg. Conseil de l'Europe.
- Duru-Bella, M. et Mingat, A. (1988). *Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte « fait des différences »*. *Revue française de sociologie*. 649-666.
- Maureen, E.T. (2017). *Major théories of learning, the processes of why, how and when we learn?* African Publication Yaoundé, ISBN, 9956-574-00-7.
- Ebah Ateba, C. (2017). *Management des relations enseignants, élèves parents et échec scolaire au secondaire : cas du Lycée Technique Industriel et Commercial*, [Mémoire de master, Université de Yaoundé I]. PDF
- Ebah Ateba, C. (2019a). *Administration scolaire au Cameroun ; le leadership participatif sur les performances des élèves*. EDILIVRE en France, 194 avenue du Président Wilson – 93200 Saint – Denis.
- Ebah Ateba, C. (2019b). *La redynamisation de l'éducation au secondaire public : synergie dans la nouvelle communauté éducative garante de la productivité scolaire*, « Nouvelle communauté éducative ». EDILIVRE en France, 194 avenue du Président Wilson – 93200 Saint – Denis.



- Edmonds, R. (1979). *Effective schools for urban poor*. *Educational Leadership* (37)10, 15-24.
- Eliceed, P. (2010). *Les déterminants de la performance des écoles secondaires en Haïti : le cas du département du Centre* [Mémoire de master, Institut Césaire]. *Thesis.eur.nl*. [http : //hdl.handle.net](http://hdl.handle.net). 20-36.
- Elmore, R.F. (2008). L'encadrement comme pratique de l'amélioration des écoles. In pont Beatriz, Nusche Deborah et Hopkins David (dir.). *Améliorer la direction des établissements scolaires*-volume 2. Paris: OCDE.37-72.
- Elmore, R. F. (2003). *Knowing the right thing to do: School improvement and performance based accountability*. Washington, DC: NGA Center for Best Practices.
- Endrizzi, L. et Thibert, R. (2012). Quels leaderships pour la réussite de tous pour la réussite de tous les élèves ? Dossier d'actualités veille et analyses n°73 avril, 1-28.
- Ensley, M. D., Hmieleski, K. M., & Pearce, C. L. 2006. *The importance of vertical and shared leadership within new venture top management teams: Implications for the performance of startups*. *Leadership Quarterly*, vol. 17. 217-231.
- Eurydice (2007). *Autonomie scolaire en Europe. Politiques et mécanismes de mise en œuvre*, Bruxelles : Commission européenne.
- Favre, B et al. (2004). *La situation des enfants de milieu populaire : Famille, école et collectivité*. Service de la recherche en éducation. Genève.
- Félix, F.S. (2015). *Formation continue des directeurs de l'école primaire, gestion et administration scolaires*. Kinshasa, R.D. Congo.
- Annie, F. (2017). *À la recherche de l'autonomie des établissements*, Institut français de l'éducation, n°118 mai 2017. ENS de Lyon.
- Annie, F. (2012). *Vers une éducation plus innovante et créative*, revue n°70 janvier, Institut Français de l'Éducation, 1-20.
- Annie, F. (2011). *Les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire*, revue n°63, 2-11.

- Annie, F. (2011). *Les effets des pratiques pédagogiques sur les apprentissages*. Dossier d'actualité veille et analyses, n°65, septembre. Lyon : Institut français de l'éducation (IFE).
- Florence, G. (2009). *Le nouveau management public et la bureaucratie professionnelle*. La place de la dimension européenne dans la comptabilité Contrôle Audit, Mai 2009, Strasbourg, France. 18pp.
- FQDE (1996). *Pour une école autonome et responsable*. Commission des États généraux sur l'éducation.
- France stratégie (2017). *Quelle autonomie pour les établissements scolaires?*, décembre 2016, [www.francestrategie1727.fr](http://www.francestrategie1727.fr)
- Fullan, M. (2010). *The moral imperative realized*. Thousand Oaks: Corwin.
- Fullan, M. (2002). *The change leader*. Educational Leadership. May, 15-20.
- Gagnon, Y.C. (2005). *L'étude de cas comme méthode de recherche*, Québec : Presses de l'Université de Québec.
- Gautier, R-F. (2007). *Qui a l'initiative pédagogique ?* Les cahiers pédagogiques, n°458.
- Gather Thurler, M. (2000). *Transformer l'école*. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.
- Gibeault, D. *L'organisation apprenante*, Associé. es-Associates, Ottawa ON Canada K1K 2T5  
[dianegibeault@rogers.com](mailto:dianegibeault@rogers.com)
- Gimeno José, B. (1984). *L'échec scolaire dans l'enseignement primaire : moyens de le combattre*. ATAR S.A. Genève.
- Goldring Ellen, B. and Ogwa R. (2002). *Private Practice Teachers in Public Schools: Reexamining Tensions between Professionalism and Bureaucratic Control*. Paper presented at the Annual meeting of the American Educational Research Association. New Orleans 22p.
- Gomes da Silva J. R., et Souza Penteado A. (2007). *Le discours bureaucratique ou «post bureaucratique » dans le secteur de la santé : le cas d'une entreprise qui formalise la*

*gestion et les relations avec les médecins*. [Conférence]. Journée internationale de Management, Stratégique, 6-9 juin 2007, Montréal. <https://www.lairedu.fr>.

Goux, D. et Maurin, E. (2005). *Composition sociale du voisinage et échec scolaire*.

Gray, J. (2001). Building for improvement and sustaining change in schools serving disadvantaged communities. In M. Maden (ed.). (2001). *Success against the odds – five years on: Revisiting effective schools in disadvantaged areas*. London: Routledge Falmer. 1-39.

Grawitz, M. (2004). *Lexique des sciences sociales*, 8<sup>ème</sup> édition, Paris, Dalloz.

Grawitz, M. (2001). *Méthodes des sciences sociales*, 11<sup>ème</sup> édition, Paris, Dalloz.

Grawitz, M. (1996). *Méthode des sciences sociales*, 7<sup>ème</sup> édition, Paris, Dalloz.

Grisay, A. (2007). Réflexions sur « l'effet école » in *Recherche sur l'évaluation en éducation*. Paris, L'Harmattan.

Groulx, L. (1997). *Contribution de la recherche qualitative à la recherche sociale*. In J. Poupart, L-H. Groulx, J-P. Deslauriers, A. Laperrière et R. Mayer (eds), *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques (55-84)*. Montréal: Gaëtan Morin editor.

Hackman, R.J. (1987). The Design of Work Teams, dans Lorsh, J.W., *Handbook of Organizational Behavior*, Englewood Cliffs: Prentice-Hall. 315-342.

Hallinger, P; Murphy, J.; Hausman, C. (1992). "Restructuring schools: principals' perceptions of fundamental educational reform", *Educational Administration Quarterly*, 28, 3. 330-349.

Hargreaves, A. (2000). Four stages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*. 6(2), 811-826.

Harris, A. and Muijs, D. (2002). *Teacher leadership: Principles and practices*. A paper for The National College for School Leadership, Nottingham, England.

- Hassani, M. et Meuret, D. (2010). *La régulation de l'action des enseignants par les chefs de leur établissement. Politiques et management public*, n°Vol27/4, p.103-126.
- Hassani, M. (2007). Régulation interne des établissements scolaires : les chefs d'établissement et la régulation des activités des enseignants, Université de Bourgogne-Institut de recherche sur la sociologie et l'économie de l'éducation.
- Heck, R. and al. (1990). Instructional leadership and school achievement: Validation of a causal model. *Educational Administration Quarterly*, 26(2). 94-125.
- Henri Eyebe, A. (2013). *La protection de la fortune publique au Cameroun*. Les éditions de Kilimandjaro.
- Henwood, K. et Pidgeon, N. (1994). *Beyond the qualitative paradigm: a framework for introducing diversity within qualitative psychology*, Journal of Community and Applied Social Psychology, 4. 225-238.
- Hermel, P. (1988). Le management participatif, Editions d'organisation
- Hess, G.A. (1991). *School restructuring Chicago style*, Newbury Park, CA: Corwin Press.
- Hirsch, D. (2003). « Gestion de l'enseignement des écoles et des systèmes », In OCDE, l'école de demain. *Réseaux d'innovation. Vers de nouveaux modèles de gestion des écoles et des systèmes*, Paris, OCDE. 169- 188.
- Huberman, A.M and Miles, M.B. (2003). *Analyse des données qualitatives*, 2ème édition. Bruxelles: Éditions de Boeck.
- Huberman, A.M. et Miles, M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Institut économique de Montréal (2008). *Portrait des écoles secondaires du Québec 2008*. Montréal, QC : Institut économique de Montréal.
- Jean, P. et Jean-Joseph, M. (2004). La gestion scolaire : une situation à améliorer ? *Administrateur, administratrice et identité professionnelle*, Michel St-Germain.

- Karsenti, T and Savoie-Zaic, L. (2000). *Vers une formation globale à la recherche*. In T. Karsenti and L. Savoie-Zaic (dir), *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Karsenti, T. et Demers, S. (2000). *L'étude de cas*. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Eds.). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke, Canada : CRP.
- Katz, D., et Kahn, R. L. (1978). *The social psychology of organizations* (2nd ed.). New York: Wiley.
- Kélada, J. (1990). *La gestion intégrale de la qualité : pour une qualité totale*. Dollard-des-Ormeaux : Éditions Quafec.
- King, A. (1967). *Organisation et buts de l'enseignement*. Rapport présenté à la conférence mondiale sur la crise de l'éducation, Williamsburg, Virginie.
- Khaled, I. et Lyes, S. (2015). *L'impact du style de leadership des dirigeants sur la motivation des subordonnés*. Cas : ERIAD Sétif (les moulins de la Soummam) filiale de Kherrata, Université de Abderrahmane MIRA-BEJALIA.
- Kocolowski, M.D. (2010). *Shared leadership in Finnish social and health care*. Leadership in Health Services Vol. 21 No.1.
- Kokouvi, T. (2012). *Gouvernance scolaire au Togo. Intelligibilité des pratiques des acteurs et nouveaux paradigmes d'intervention*, Université de Lleida.
- Lachmann, H. (2001). *Vers des établissements scolaires autonomes*. Institut Montaigne, Lyon.
- Lafond, D. (2007). *L'Échec scolaire : les facteurs de risque et les stratégies d'action*.
- Lafond, D. (2008). *Représentations du rôle du Directeur d'école comme leader pédagogique quant à la gestion du Curriculum et de l'enseignement*, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Lalancette, L. (2014). *Gouvernance scolaire au Québec : Représentations chez les directions d'établissement d'enseignement et modélisation*, Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement (FQDE).

- Lalonde, M. (2011). *Analyse de certains établissements sur la réussite scolaire des élèves de niveau collégial au Québec*, Rapport PAREA, Cégep Vieux Montréal, 150 pages.
- Lamoureux, A. (2000). *Recherche et méthodologie en sciences humaines*, Québec : Les études vivantes, 2<sup>ème</sup> édition.
- Langlois, L. (2002). *Le leadership en éducation: plusieurs regards, une seule passion*. Montréal: Éditions Chenelière/ McGraw-Hill.
- Laperrière, A. (1997). *Les critères de scientificité des méthodes qualitatives*. In *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, éd. Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives, 365-89. Boucherville, Québec : Gaëtan Morin.
- Leclerc, J. (1995). *Modèle de gestion de la qualité totale en milieu scolaire : proposition et critique*. Québec : Université Laval.
- Le Galès, P. (1998). *Régulation, gouvernance et territoire*, in J. Commaille et B. Jobert, les métamorphoses de la régulation politique, Paris, LGDJ, p.203-240.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation 2<sup>e</sup> édition*. Montréal, Guérin/Paris, Éditions ESKA.
- Leithwood, K. and al. (2010). *Leading school Turnaround: how successful leaders transform low-performing schools*. New Jersey: Jossey-Bass.
- Leithwood, K and al. (2008). *Seven strong about successful school leadership*. School leadership and management 28 (1), 27-42.
- Leithwood, K. et al. (2006). *Successful school leadership; what it is and how it influences pupil learning*. Nottingham: National College for school leadership research, n°RR800.
- Leithwood, K. and al (1998). *Leadership and other conditions which foster organisational learning in schools*. In K. Leithwood & K. Louis, *Organisational learning in schools*. Lisse: Swets & Zeitlinger. 67-90.
- Likert, R. (1961). *New Patterns of Management*, McGraw Hill.

- Lemieux, A. (1995). *Lois structures et fonctionnement du milieu scolaire québécois : manuel de références pour la profession enseignante*. Montréal : Les Editions Nouvelles.
- Lessard-Hébert, M. et al. (1995). *Recherche qualitative : fondements et pratiques*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Lessard-Hébert, M. et al. (1990). *Recherche qualitative: fondements et pratiques*, Montréal: Agence d'Arc.
- Lincoln, Y. et Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, Californie: Sage.
- Louise Eboule, J. (2009). *Encadrement familial et performances scolaires. Cas des élèves du niveau II palier I des écoles publiques de l'arrondissement de Douala Vème*. École normale d'instituteurs de l'enseignement général Douala Cameroun.
- Louis, K. and Kruse, S. (1995). *Getting there: Promoting professional community in urban schools*. In K. Louis & S. Kruse. (Eds.). *Professionalism and community*. Thousand Oaks, Calif.: Corwin. 208-227.
- Mace, G. (2001). *Guide d'élaboration d'un projet de recherche*, Bruxelles: De Boeck Université.
- Magali, A. et Hervé, D. (2011b). *Le codage dans la recherche qualitative une nouvelle Perspective?*, Le Libellio d'Aegis, 7(2), 33-46.
- Magali, A. et Hervé, D. (2011c). *Réflexions en forme de réponses à propos du codage dans la recherche qualitative*, Le Libellio d'Aegis, 7(3), 29-34.
- Marks, H. and al. (2000). The capacity for organizational learning: Implications for pedagogical quality and student achievement. In K. Leithwood. (ed). *Understanding schools as intelligent systems*. Stamford, CONN: JAI Press. Pp. 239-265.
- Christian, M. (1992). *L'école à la lumière de la sociologie des organisations*. Université catholique de Louvain (Études et documents).
- Marzano, R. J. (2000). *A new era of school reform: Going where the research takes us*. Aurora, CO: Mid-continent Research for Education and Learning.

- Marzano, R. J. and al (2005). *School leadership that works: from research to results*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- MacBeath, J. (1998). *Effective school leadership: Responding to change*. London: Paul Chapman.
- Christian, M. (2013). *L'école à l'épreuve de la performance: les politiques de régulation par les résultats*, Boeck Supérieur s.a, Rue des Minimes 39, B – 1000 Bruxelles. 16-34.
- McGinn, N. et Welsh, T. (1999). *La décentralisation dans l'éducation : pourquoi, quand, quoi et comment ?*, Paris, UNESCO.
- McGoodwin, J. (1992). The case of co-operative, co-management, Australian Fisheries, May.
- Mendez, M.J. (2009). *A closer look into collective leadership: is leadership shared or distributed?* Doctora thesis, New Mexico State University.
- Meuret, D. (2007). *Gouverner l'école : une comparaison France/Etats-Unis*, Paris, PUF.
- Meuret, D. (2000). *Les recherches sur l'efficacité et l'équité des établissements scolaires, leçons pour l'inspection* [Thèse de doctorat, Université de Bourgogne]- IREDU. Thésis.eur.nl. <http://hdl.handle.net>.
- Miles, M.B and Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analyses: An expanded sourcebook*, Thousand Oaks. Ca: Sage.
- Meuret, D et al. (2001). Autonomie et choix des établissements scolaires, finalités, modalités, effets. IREDU, 304p, les Cahiers de l'IREDU, 2-85634-071-7.
- MINESEC. (2014). Guide des personnels de direction des établissements d'enseignement secondaire du Cameroun.
- Mintzberg, H. (2010). *Structure et dynamique des organisations*, p.173. Les Éditions d'Organisations. Paris.
- Mintzberg, H. (1984). *Le manager au quotidien*, Paris, Editions d'Organisation.
- Minzberg, H. (1982). *Structure et dynamique des organisations*, Paris : Les Éditions d'organisation, 433p.



- Moneim, B. (2001). *L'autonomie : un enjeu pédagogique central ; pourquoi comment ?* , C.E.F.E.D.E.M. Rhône-Alpes, 2001-2003.
- Mongeau, p. (2008). *Réaliser son mémoire ou sa thèse : côté jeans et côté tenue de soirée*. Sainte-Foy.
- Mons, N. (2004). *Politiques de décentralisation en éducation : diversités internationales, légitimations théoriques et justifications empiriques*, Revue française de pédagogie, n°146, janvier-février, mars 2004, pp. 41-52.
- Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives*, Paris, PUF.
- Moos, L. (2000). *Watch don't copy. A paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association*, New Orleans, April.
- Muchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Mulford, B. (2003). *L'évolution des fonctions de direction en milieu et son incidence sur l'efficacité des enseignants et des établissements*, Université de Tasmanie, OCDE.
- Mulford, B. (2001). *General secondary education in the twenty-first century: Trends, challenges and priorities*. Paris: UNESCO.
- Mulford, B. (1998) *Organisational learning and educational change*. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M.Fullan, & D. Hopkins. (eds.). *International handbook of educational change*. Norwell, MA: Kluwer.
- Murphy, J. and Beak, L.G. (1995). *School-based management as school reform: Taking stock* California: Corwin Press.
- Musset, M. (2012). *De l'architecture scolaire aux espaces d'apprentissage : au bonheur d'apprendre ?* IFE n°75, mai 2012.
- Nassouh, M. (2011). *Management de la qualité et organisation apprenante : l'apport de Deming*, Ph/D. Consultant, Beyrouth, Liban. [mailisnassouh@gmail.com](mailto:mailisnassouh@gmail.com)
- Ngouo, L.B. (1995). *La recherche de l'excellence dans le système éducatif camerounais*, revue des sciences de l'éducation, vol21, n°2, 353-370p.

- Nguimfack, T. (2011). *Le suivi parental des enfants à domicile et performances des élèves dans les classes à promotion collective*, École normale d'instituteurs de l'enseignement général de Bafoussam, 17-18pp.
- Njiale, P. M. (2006). Crise de la société, crise de l'école. Le cas du Cameroun. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (41), 53-63.
- Nomaye et al. (2000). *L'échec scolaire au Tchad : causes, conséquences et stratégies de succès*, Conférences du CEFOD : Série Société, Département études et médias, 20p.
- Normand, R. (2010). *Le leadership dans l'établissement scolaire. Un nouveau partage des rôles et des responsabilités entre chef d'établissement et enseignants*, Administration et éducation, n°125.
- Northouse, P. (2007). *Leadership: theory and practice*, Sage Publications. Thousand Oaks.
- Obondoh, A., Nandago, M. et Otiende, E. (2005). *Gérer nos écoles aujourd'hui : guide pratique sur la gouvernance participative des écoles*, PAMOJOA et ANCEFA. <http://www.pamoja-west-africa.org/français/Documents/Manualgs>.
- OCDE, (2011). *Autonomie et responsabilisation des établissements d'enseignement: Quel impact sur la performance des élèves?*, PISA à la loupe. No. 9, Ed: OCDE Paris.
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environment: First Results of TALIS*
- OCDE (2008). *Améliorer la direction des établissements scolaires*. Paris, Les Editions de l'OCDE.
- OCDE (2003). *L'école de demain. Réseaux d'innovation. Vers de nouveaux modèles de gestion des écoles et des systèmes*, Paris, Les Editions de l'OCDE.
- OCDE (2001). *Des innovations dans l'enseignement. Gestion des établissements. De nouvelles approches*, Paris, OCDE
- OCDE. (2001b). *Report on Hungary/OECD seminar on Managing Education for Lifelong Learning*, 6-7 December 2001, Budapest.

- Omadeke, K.E. (2008). *Les opinions des élèves et des enseignants de Masima sur le redoublement scolaire*, I.S.P.R.- graduat, 1-13pp.
- Ongba, Jean-Fidèle. (2015). *Pouvoir discrétionnaire des acteurs de la première ligne en contexte de développement : analyse des stratégies d'enseignants dans l'accessibilisation de l'éducation secondaire au Cameroun*. [Thèse de doctorat, Université de Yaoundé I]. Thésis.eur.nl. <http://hdl.handle.net>.
- Ondoa, A.H. (2011). *Les facteurs d'efficacité des écoles secondaires au Cameroun*, Les Cahiers du CREAD n°96/2011, Université de Yaoundé II 1-35.
- Osborne D. and Gaebler T. (1993). *Reinventing Government. How the Entrepreneurial Spirit is transforming the Public Sector*, Plume.
- Ouchi, W.G. (1979). *A Conceptual Framework for the Design of Organizational Control Mechanisms*, Management Science, Vol.25 N°9, p.833-848. Power M. Laughlin
- Pair, C. (2007). Points forts et points faibles de l'évaluation de l'école en France : réflexions dans une perspective européenne. In Derouet Jean-Louis et Normand Romuald (dir.). *L'Europe de l'éducation : entre management et politique*. Lyon : INRP, p. 101-118.
- Paillé, P. (2006). *Lumières et flammes autour de ma petite histoire de la recherche qualitative*, Recherches qualitatives, 26(1). 139-153.
- Paillé, P. (1996). *De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier*, Recherches qualitatives, 15, 179-194.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris : Armand Colin.
- Paul, N. (2010). *Recherche et méthodologie en sciences sociales et humaines*, réussir sa thèse, son mémoire de master ou professionnel, et son article, © L'Harmattan, 2015, 5-7, rue de l'École-Polytechnique, 75005 Paris, 17-30.
- Pearce, C. and Conger, J. (2003). *Shared Leadership: reframing the How and the Whys of Leadership*. Sage publications.

- Pearce, C. L., & Sims, H. P. Jr. (2002). *Vertical versus shared leadership as predictor of the effectiveness of change management teams: An examination of aversive, directive, transactional, transformational, and empowering leader behaviors*. *Group Dynamics: Theory Research and Practice*, vol. 6, p. 172-197.
- Pearce, C. L. and Sims, H. P. Jr. (2000). Shared leadership: Toward a multi-level theory of leadership. In M. Beyerlein, D. Johnson, & S. Beyerlein (Eds.), *Advances in interdisciplinary studies of work teams* (Vol. 7, pp. 115–139). New York, NY: JAI Press.
- Pélage, A. (2003). *La redéfinition du métier de chef d'établissement secondaire*, in *Revue française de pédagogie*, n°145, oct-déc. 2003, 21-36pp.
- Pelletier, S. (2010). *Agents sociaux et facteurs scolaires influençant les motivations et comportements scolaires d'élèves de première secondaire*, [Mémoire de master,, Université de Montréal]. Thèse.eur.nl. <http://hdl.handle.net>.
- Pelletier, D. et al. (2015). *Les pratiques de gestion des directions d'école secondaire sont-elles liées à la réussite des élèves ?* *Revue canadienne de l'éducation* 38 :1.
- Penn patience, T and Ebanga, T.M. (2018). *Non-formal adult farmer field schools and poverty alleviation: the case of Institute of Agricultural Research and Development (IRAD), in Cameroon* [Colloque, ENS de Yaoundé Cameroun].
- Périgord, M. et Fournier, J.-P. (1993). *Dictionnaire de la qualité : Français-Anglais*. Paris: AFNOR.
- Perrenoud, P. (2002). *L'autonomie, une question de compétences ?* *Faculté de psychologie et des sciences de l'Education*. *Résonances*, 1,16-18. Université de Genève.
- Perrenoud, P. (1992). *La triple fabrication de l'échec scolaire*, *Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation*, Université de Genève, 1-16.
- Perrenoud, P. (1987a). *Autonomie de l'excellence scolaire*. *Autrement*, 86, 95-100.
- Peruisset-Fache, N. et Nanchen, M. (1998). Une difficulté scolaire s'est muée en échec, comment s'en sortir ?, in : F. Blanchard, E. Casagrande et P. McCulloch (coord), *Échec scolaire : nouvelles perspectives systémiques*. 79-95. Paris: ESF.

- Philippe, D. (2004). *L'administration de l'éducation : quelles compétences?* Education et francophonie.
- Phillips, R. (1997). *Educational facility age and the academic achievement of upper elementary school students*. Ed. D. Ed. Dissertation. Dissertations. Athens, [Mémoire de master, Université de Géorgie]. Thèsis.eur.nl. <http://hdl.handle.net>.
- Plante, J. et Moisset, J. (2004). *Administrateur, administratrice et identité professionnelle*, Université d'Ottawa, Michel St-Germain, 162-170. Google scholar
- Pomeroy, R. and Rivera-Guieb, R. (2006). *Fishery co-management: A practical handbook*, International Development Research Centre, 264.
- Pont, B. et al. (2008a). *Améliorer la direction des établissements scolaires*. Volume 1 : Politiques et pratiques, Paris, OCDE.
- Pont, B. et al. (2008b). *Improving school leadership*, Volume 1: Policy and pratique.
- PNUD (2002). *Rapport mondial sur le développement humain 2002 – Approfondir la démocratie dans un monde fragmenté*. Programme des Nations Unies pour le développement. New-York. PUND/Bruxelles. De Boeck Université, 1-51.
- Pont, B ; Nusche, D et Hopkins, D. (dir) (2008b). *Améliorer la direction des établissements scolaires*. Volume2 : Etudes de cas sur la direction des systèmes, Paris, OCDE.
- Rettig, B. and al. (1989). *The future of fisheries co-management: A multidisciplinary assessment*. In *Co-operative management of local fisheries: New directions for improved management and community development*, ed. E. Pinkerton, 273-287. Vancouver: University of British Columbia Press.
- Rey, O. et Feyfant, A. (2012). *Vers une éducation plus innovante et créative*, revue n°70 janv.2012 Institut Français de l'Education 1-20pp
- Robinson, V. et al. (2009). *School leadership and student outcomes identifying what works and why*. Wellington: Ministry of Education.

- Roques, G. (2012). *Leadership partagé et dialogue social dans l'entreprise "le modèle théorique du leadership partagé à la relation entre dirigeants d'entreprise et leaders syndicaux ?* EDHEC business School.
- Rosenholtz, S. J. (1991). *Teacher's workplace: The social organization of schools*. New-York, NY: Teachers College Press.
- Roueche, J. and Baker, G. (1986). *Profiling excellence in America's school*. Arlington, VA : American Association of School Administrators.
- Rubin, H.J and Rubin, I.S. (2005). *Qualitative interviewing: the art of hearing data*, 2<sup>nd</sup> édition. Thousand, Oaks, CA, Sage Publications.
- Rutter, M., and Taylor, E. (2005). *Child and adolescent psychiatry*. London R.-U.: Wiley.
- Sackney, L. and al. (1995). *Organisational learning, leadership and selected factors relating to the institutionalization of school improvement initiatives*. Paper presented to the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Sammons, P. and al. (1995). *Key characteristics of effective schools, a review of school effectiveness research*, London: Office for standards in Education.
- Saouth African Journal of Education. (2007). *Educational leadership and management: theory, policy and practice*, EASA, Vol 27 (3), 391-406pp.
- Saltet, J., Giordan, A. (2010). *Changer le collègue*. Oh ! Editions.
- Savoie-Zajc, L. (2010). *L'entrevue semi-dirigée*. In, B.Gauthier (Éd.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (pp. 337-361). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2010). *L'entrevue semi-dirigée*. In, B.Gauthier (Éd.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données*, 5<sup>ème</sup> éd. (pp. 337-360). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2000). *L'analyse de données qualitatives: pratiques traditionnelle et assistée par le logiciel NUD\*IST*, *Recherches qualitatives*, 20. 99-123.

- Schleider, A. (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21<sup>st</sup> Century*, Lessons from Around the World. Paris: OCDE.
- Senge, P.M. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*, New York, Doubleday Currency.
- Sen, S. and Nielsen, R. (1996). Fisheries co-management: a comparative analysis. *Marine Policy* 20 (5): 405-418.
- Sheerens, J et Maslowski, R. (2012). *Autonomie des établissements scolaires : des moyens à la recherche d'un objectif ?*, *Revue française de pédagogie*, Juillet-septembre 2008, mis en ligne le 01 juillet 2012 ? 164.
- Sheerens, J. et Maslowski, R. (2008). *Évaluation des politiques et comparaisons internationales. Autonomie des établissements scolaires : Des moyens à la recherche d'un objectif?* *Revue française de pédagogie*, 164, 27-36.
- Silins, H. and Murray-Harvey, R. (2000). *Students as a central concern*. *Journal of Educational Administration*. 38 (3), 230-246.
- Somech, A. and Wenderow, M. (2006). *The impact of participative and directive leadership on teachers performance: the intervening effects of job structuring, decision domain, and leader-member exchange*, *Educational administration quarterly* 42 (5), 746-772.
- Southworth, G. (2002). *Learning-centred leadership: The only way forward. A paper presented to The National College for School Leadership First Invitational Conference*, Nottingham, October.
- Stéphan Charles, A.M. (2015). *Implication parentale et performances scolaires des enfants*, École Normale Supérieure de Yaoundé.
- Taddéi, F. (2010). *Inventer une nouvelle maïeutique pour apprendre à apprendre*, *Cahiers pédagogiques*, n°478.
- Tanner, K. et Jago, E. (1999). *The influence of the school facility on student achievement?*, Washington DC, University of Georgia.

- Tardif, M. et Lessard, C. (2004). *Le travail enseignant au quotidien : Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec : Les presses de l'Université de Laval.
- Teddlie, C. and Stringfield, S. (2007). *A History of School Effectiveness and Improvement Research in the USA focusing on the Past Quarter Century*. Dans Townsend, T.(éd.), *International handbook of school effectiveness and improvement*, Dordrecht, Netherlands: Springer-Verlag, 131-166.
- Terrien, G. (1998). *The impact of school building condition on student achievement and behaviour. .the appraisal of educational investment conference*, Luxembourg. European investment bank and the Organization for Economic Cooperation and Development.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative Research: Analysis Types and Software Tools*, New York: The Falmer Press.
- Thibert, R. (2011). *Inspection scolaire : du contrôle à l'accompagnement?*. Dossier d'actualité veille et analyses, n°67, novembre. Lyon : Institut français de l'éducation ; ENS de Lyon.
- Thin, D. (1998). *Quartiers populaires : L'école et les familles*, Presses Universitaires de Lyon ed.). Lyon.
- Totté, M. et Mbaye, M. (2017). *Participation des enfants à la Gouvernance scolaire*, Association de l'école moderne, 53, Boulevard de Charonne 75 545, Paris Cedex 11, 5-10pp.
- Tveite, M. D. (1991). *The Theory behind the Fourteen Points: Management focused on Improvement Instead of on Judgment*. American Association of School Administrators an Introduction to Total Quality for Schools. Arlington: AASA.
- UNESCO (2000). *Cadre d'action de Dakar. L'éducation pour tous. Tenir nos engagements collectifs*. Paris, UNESCO.
- UNESCO (2001). *Conférence internationale de l'éducation. 46<sup>ème</sup> session*. Genève, UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001250/125072f.pdf>



- UNESCO (2006). *Les nouveaux rôles des chefs d'établissements dans l'enseignement secondaire*, Paris, UNESCO.
- UNESCO (2008). *Rapport mondial pour le suivi de l'éducation pour tous 2009. Vaincre l'inégalité : l'importance de la gouvernance*, Paris, UNESCO.
- Van der Maren, J.M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Bruxelles : De Boeck Université.
- Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie : Sociologie et ségrégation en banlieue*, Paris : Presses universitaires de France.
- Van Zanten A. (2005). *New modes of reproducing social inequality in education: The changing role of parents, teachers, schools and educational policies*. *European Educational Research Journal*, 4(3), 155-169pp.
- Vilatte, J-C. (2007). *L'entretien comme outil d'évaluation*. Formation « Évaluation » 1-4 décembre 2007 à Lyon. 1-15.
- Waits, M. J. et al. (2006). *Why Some Schools with Latino Children Beat the Odds and Others Don't*. Phoenix, AZ: Center for the Future of Arizona. Morrison Institute for Public Policy.
- Wart, M-V. (2003). *Public-sector leadership theory; an, assessment*, *Public administration review* 63 (2), 214-228.
- Watnuki, N. (2007). *Des théories et des études de cas au Japon, aux Philippines et au Sénégal*, GIRMAC (Gestion intégrée des ressources marines et côtières), 7-33pp.
- WCEFA (1990). *Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux. Une vision pour les années 90*. Paris, UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000975/097552f.pdf>
- Weick, K. (1995). *Sensemaking in organizations*, Sage Publications, Thousand Oaks.
- Yin, R.K. (2003). *Case study research: Design and methods (3rd ed.)*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

# TABLE DE MATIÈRE

INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
----------------------------	---

Première partie.....	10
Chapitre 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE.....	11
1.1 Contexte de l'étude.....	11
1.2 Définition des concepts clés.....	28
1.3 Théories explicatives.....	43
1.4 Corrélation entre théories appliquées et les variables de la cogestion administrative.....	50
1.5 Justification de l'étude.....	55
1.6 Le problème et la question de recherche.....	55
1.7 Positionnement et objectifs de recherche.....	61
1.8 Questions de recherche.....	64
1.9 Hypothèses de recherche.....	67
1.10 Délimitation de l'étude.....	78
1.11 Intérêts de l'étude.....	78
Chapitre 2 : REVUE DE LA LITTÉRATURE ET INSERTION THÉORIQUE DE L'ÉTUDE.....	83
2.1 Cadre conceptuel.....	83
2.2 Opérationnalisation des variables de cette étude.....	91
2.3 Cadre empirique.....	121
2.4 Modèles théoriques.....	148
Deuxième partie : CADRE METHODOLOGIQUE DE CETTE ÉTUDE.....	168
Chapitre 3 : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE.....	169

3.1 Le type de recherche.....	169
3.2 Le mode de recherche.....	170
3.3 La population d'étude et la constitution de l'échantillonnage.....	173
3.4 Le site de l'étude.....	183
3.5 La collecte des outils et processus.....	188
3.6 Le déroulement de l'enquête et difficultés rencontrées.....	201
3.7 La technique de traitement des données.....	203
3.8 Le rappel des hypothèses.....	207
Chapitre 4 : TRAITEMENT ET ANALYSE DES RÉSULTATS.....	215
4.1 Approche quantitative : présentation des résultats.....	215
4.2 Approche qualitative : analyse thématique.....	247
Chapitre 5 : DISCUSSION DES RÉSULTATS ET SUGGESTIONS.....	291
5.1 Rétrospective des dimensions abordées de cette étude et ouvertures engendrées.....	291
5.2 Discussion des résultats de cette étude.....	293
5.3 Suggestions.....	306
5.4 Limites de l'étude.....	312
5.5 Pistes de recherches futures.....	314
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	316
RÉFÉNCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	321
TABLE DE MATIÈRE.....	349
ANNEXES.....	353



## **ANNEXES**

- Annexe1 : Décret n°2001/041 portant organisation des établissements scolaires publics et attributions des responsables de l'administration scolaire

- Annexe2 : le chef d'établissement et ses attributions (MINESEC, 2014)
- Annexe3 : Loi d'orientation de l'éducation N°98/004 Du 14 Avril 1998
- Annexe4 : Protocoles des questionnaires, entrevue et observation
- Liste des candidats au cycle de Doctorat/PhD de l'Université de Yaoundé I, année 2017-2018.
- Autorisation de Recherche délibérée par la FSE
- Autorisation de recherche par la Délégation départementale des enseignements secondaires du Mfoundi
- Tableau Du Chi-Deux

**LE CHEF D'ETABLISSEMENT**  
**ET SES ATTRIBUTIONS ADMINISTRATIVES**

## **Les attributions du chef d'établissement**

D'après le MINESEC (2014, p.14), les responsabilités du chef d'établissement sont contenues dans l'article 34 du Décret 2001/041 du 19 février 2001 portant organisation des établissements scolaires publics et fixant les attributions des responsables de l'administration scolaire.

*« Le chef d'établissement doit :*

- *Veiller au strict respect des termes de l'Arrêté inter trimestriel fixant le calendrier de l'année scolaire ;*
- *Veiller au respect scrupuleux des instructions en matière d'inscriptions et de recrutements contenues dans la circulaire N°17/09/MINESEC/IGS du 20 avril 2009, à l'effet d'enrayer l'anarchie et la corruption dans les recrutements des élèves et de réduire les effectifs pléthoriques dans les salles de classe ;*
- *Engager une lutte sans merci contre la drogue, la violence, le trafic d'influence en milieu scolaire et les hystéries collectives dans l'enceinte de l'établissement scolaire ;*
- *Veiller particulièrement à la prévention des IST/VIH/SIDA et du choléra en milieu scolaire ;*
- *Veiller à l'hygiène et à la salubrité en milieu scolaire en s'investissant pour fleurir systématiquement les enceintes scolaires ;*
- *Veiller à l'encadrement sanitaire des élèves par une police sanitaire stricte, des visites médicales systématiques, et l'achat des médicaments de première nécessité, consommables médicaux et autres matériels de premiers soins pour l'infirmerie scolaire ;*
- *Sensibiliser à la sauvegarde de la bonne gouvernance et mener une lutte sans merci contre la corruption en milieu scolaire ;*
- *Veiller au respect de la laïcité de l'école républicaine ;*
- *Veiller à la promotion de la communauté éducative à travers une implication plus importante dans le fonctionnement harmonieux des conseils d'établissement ;*
- *Veiller au respect strict du calendrier d'envoi des pièces périodiques ;*
- *Observer l'obligation de réserve et respecter les dispositions contenues dans les différents textes ;*



- Assurer le suivi administratif de tous les conseils d'enseignement, ainsi que les enseignements proprement dits ;
- Tenir régulièrement le conseil de direction de l'établissement une fois par semaine avec ses principaux collaborateurs, à l'effet de suivre et d'évaluer les activités menées et les résultats obtenus au cours de la période.

*Il est le seul responsable de la signature et de la certification des documents qui sortent de l'établissement.*

*Son domaine, c'est l'établissement tout entier. Son bureau doit en être le reflet. Il y rassemble les documents indispensables tels que :*

- Les textes et règlements officiels,
- Les programmes et les guides pédagogiques,
- Les tableaux synoptiques où (...) le personnel et les différentes instances de l'établissement,
- Les effectifs scolaires,
- Les emplois de temps,
- Le règlement intérieur,
- Les dossiers des personnels. » MINESEC (2014, p.14)

## TITRE I - DES DISPOSITIONS GENERALES

**Article premier:** (1) La présente loi fixe le cadre juridique général de l'éducation au Cameroun.

(2) Elle s'applique aux enseignements maternels, primaire, secondaire général et technique, ainsi qu'à l'enseignement normal.

**Article 2:** (1) L'éducation est une grande priorité nationale.

(2) Elle est assurée par l'Etat.

(3) Des partenaires privés concourent à l'offre d'éducation.

**Article 3:** L'Etat consacre le bilinguisme à tous les niveaux d'enseignement comme facteur d'unité et d'intégrations nationales.

**Article 4:** L'éducation a pour mission générale la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique, civique et moral et de son insertion harmonieuse dans la société, en prenant en compte les facteurs économiques, socioculturels, politiques et moraux.

**Article 5:** Au titre de la mission générale définie à l'article 4 ci-dessus, l'éducation a pour objectifs :

1. la formation de citoyens enracinés dans leur culture, mais ouverts au monde et respectueux de l'intérêt général et du bien commun;

1. la formation aux grandes valeurs éthiques universelles que sont la dignité et l'honneur, l'honnêteté et l'intégrité ainsi que le sens de la discipline;

2. l'éducation à la vie familiale;

3. la promotion des langues nationales;

4. l'initiation à la culture et à la pratique de la démocratie, au respect des droits de l'homme et des libertés, de la justice et de la tolérance, au combat contre toutes formes de discrimination, à l'amour de la paix et du dialogue, à la responsabilité civique et à la promotion de l'intégration régionale et sous régionale;
5. la culture de l'amour de l'effort et du travail bien fait, de la quête de l'excellence et de l'esprit de partenariat;
6. le développement de la créativité, du sens de l'initiative et de l'esprit d'entreprise;
7. la formation physique, sportive, artistique et culturelle de l'enfant;
8. la promotion de l'hygiène et de l'éducation à la santé.

**Article 6**: L'Etat assure à l'enfant le droit à l'éducation.

**Article 7:** L'Etat garantit à tous l'égalité de chances d'accès à l'éducation sans discrimination de sexe, d'opinions politiques, philosophiques et religieuses, d'origine sociale, culturelle, linguistique ou géographique.

**Article 8:** L'enseignement est apolitique.

**Article 9:** L'enseignement primaire est obligatoire.

**Article 10 :** L'école publique est laïque. Sa neutralité et son indépendance vis-à-vis de toutes les religions sont garanties.

## **TITRE II - DE L'ELABORATION, DE LA MISE EN OEUVRE DE LA POLITIQUE ET DU FINANCEMENT DE L'EDUCATION**

**Article 11:** (1) L'Etat assure l'élaboration et la mise en œuvre de la politique de l'éducation à laquelle concourent les collectivités territoriales décentralisées, les familles ainsi que les institutions publiques et privées. A cette fin, il :

- arrête les objectifs et les orientations générales des programmes nationaux d'enseignement et de formation, en liaison avec tous les secteurs de la vie nationale en vue de la professionnalisation de l'enseignement;
- veille à l'adaptation permanente du système éducatif aux réalités économiques et socioculturelles nationales ainsi qu'à l'environnement international, particulièrement en ce qui concerne la promotion des enseignements scientifiques et technologiques, du bilinguisme et l'enseignement des langues nationales;
- fixe les conditions de création, d'ouverture et de fonctionnement des établissements publics et privés et en assure le contrôle;
- définit les normes de construction et d'équipement des établissements de l'enseignement public et privé et en assure le contrôle;
- élabore et met à jour la carte scolaire.

(2) Il est assisté dans ces missions par un organe consultatif, le Conseil National de l'Education, dont l'organisation, les attributions et les modalités de fonctionnement sont fixées par décret du Président de la République.

**Article 12:** Le financement de l'éducation est assuré par : les dotations budgétaires de l'Etat, les allocations budgétaires des collectivités territoriales décentralisées, les contributions des partenaires de l'éducation, les dons et legs, toute autre contribution prévue par la loi.

**Article 13:** La responsabilité des collectivités territoriales décentralisées dans la mise en œuvre de la politique de l'éducation et le financement de celle-ci fait l'objet d'une loi particulière.

### **TITRE III - DE L'ORGANISATION, DE L'EVALUATION DU SYSTEME EDUCATIF ET DE LA RECHERCHE EN EDUCATION**

#### **Chapitre I : De l'organisation du système éducatif**

**Article 14:** L'organisation et le contrôle de l'enseignement à tous les degrés sont des devoirs impérieux de l'Etat.

**Article 15:** (1) Le système éducatif est organisé en deux sous-systèmes, l'un anglophone, l'autre francophone, par lesquels est réaffirmée l'option nationale du biculturalisme.

(2) Les sous-systèmes éducatifs sus-évoqués coexistent en conservant chacun sa spécificité dans les méthodes d'évaluation et les certifications.

**Article 16:** (1) Le sous-système anglophone est organisé en cycles et filières ainsi qu'il suit : l'enseignement maternel d'une durée de deux (2) ans; l'enseignement primaire d'une durée de six (6) ans; l'enseignement secondaire d'une durée de sept (7) ans; l'enseignement post-primaire d'une durée de deux (2) ans; l'enseignement normal d'une durée de deux (2) à trois (3) ans.

(2) L'enseignement secondaire comprend : un premier cycle de cinq (5) ans ayant un sous-cycle d'observation en tronc commun de deux (2) ans et un sous-cycle d'orientation de trois (3) ans d'enseignement général et technique; un second cycle de deux (2) ans d'enseignement général ou d'enseignement technique.

(3) En plus de l'enseignement général, une formation pratique est offerte aux élèves dans les collèges et lycées professionnels, selon leur orientation.

**Article 17:** (1) Le sous-système francophone est organisé en cycles et filières ainsi qu'il suit : l'enseignement maternel d'une durée de deux (2) ans; l'enseignement primaire d'une durée de six (6) ans; l'enseignement secondaire d'une durée de sept (7) ans; l'enseignement post-primaire d'une durée de deux (2) ans; l'enseignement normal d'une durée de deux (2) à trois (3) ans.

(2) L'enseignement secondaire comprend : un premier cycle de cinq (5) ans ayant un sous-cycle d'observation en tronc commun de deux (2) ans et un sous-cycle d'orientation de trois (3) ans d'enseignement général ou d'enseignement technique.

(3) En plus de l'enseignement général, une formation pratique est offerte aux élèves dans les collèges et lycées professionnels, selon leur orientation.

**Article 18:** (1) Les diplômes sont délivrés dans chaque sous-système ainsi qu'il suit : à la fin du cycle d'enseignement primaire; à la fin du premier cycle d'enseignement secondaire; à la fin du second cycle d'enseignement secondaire; à la fin de la formation post-primaire; à la fin de la formation d'enseignement normal.

(2) Le passage au second cycle d'enseignement secondaire est conditionné par l'obtention du diplôme de fin de premier cycle.

(3) Un décret du Président de la République détermine les certifications du système éducatif.

**Article 19:** Les enseignements en cycles et filières, ainsi que les modalités de choix et de changement desdites filières sont fixés par voie réglementaire.

**Article 20:** (1) Les milieux professionnels sont, en tant que de besoin, associés à l'élaboration et à la mise en œuvre de la politique de formation par alternance, des contenus et moyens de la formation ainsi qu'à l'évaluation et à la validation des résultats de cette formation.

(2) Un décret du Président de la République fixe, en tant que de besoin, l'organisation et le fonctionnement du système de formation par alternance.

**Article 21:** Les objectifs et les orientations générales des programmes nationaux d'enseignement et de formation ainsi que le calendrier scolaire national sont fixés par voie réglementaire.

**Article 22:** (1) L'année scolaire comporte au moins trente-six semaines de cours effectifs.

(2) Le rythme d'enseignement comprend des périodes d'études et des périodes de vacances.

**Article 23:** (1) L'enseignement est dispensé dans les établissements scolaires ci-après : les écoles maternelles; les écoles primaires; les collèges et les lycées d'enseignement général; les collèges et les lycées d'enseignement technique ou professionnel; les écoles post-primaires; les écoles normales d'instituteurs de l'enseignement général et technique.

(2) Il peut également être assuré par un système d'enseignement à distance.

**Article 24:** (1) Les établissements privés d'enseignement concourent aux missions de l'éducation.

(2) Ils peuvent être libres ou sous contrat.

(3) Le régime de l'enseignement privé est fixé par une loi particulière.

**Article 25:** L'enseignement dans les établissements scolaires prend en compte l'évolution des sciences et des technologies et, dans ses contenus et ses méthodes, est adapté aux évolutions économiques, scientifiques, technologiques, sociales et culturelles du pays et de l'environnement international.

**Article 26:** Toute implantation d'un établissement public et privé sur le territoire national doit se faire conformément à des orientations et aux critères définis par voie réglementaire.

**Article 27:** (1) L'enceinte d'un établissement d'enseignement est inviolable.

(2) Les chefs d'établissement scolaire sont responsables du maintien de l'ordre dans leur établissement.

(3) L'intervention des forces de l'ordre ne peut y avoir lieu que sur réquisition expresse du chef d'établissement.

(4) En cas de défaillance dans l'accomplissement de leur mission de maintien de l'ordre, les chefs d'établissement sont suppléés de plein droit par les autorités hiérarchiques ou de tutelle.

**Article 28:** (1) Toute implantation de salles de jeux, de débits de boissons, de salles de cinéma, de commerce de tabac et toute autre nuisance est interdite sans l'enceinte ou la périphérie des établissements scolaires.

(2) Toutefois, la vente des boissons hygiéniques peut être autorisée au sein des établissements scolaires.

**Article 29:** Les activités d'orientation et de psychologie scolaire s'effectuent au cours de la scolarité de l'enfant à tous les niveaux d'enseignement.

## **Chapitre II : De l'évaluation du système éducatif et de la recherche en éducation**

**Article 30:** L'Etat procède à l'évaluation régulière du système éducatif/

**Article 31:** (1) L'Etat encourage et soutient les activités de recherche en éducation.

(2) Les activités de recherche en éducation sont conduites par les organes dont la création, l'organisation et le fonctionnement sont fixés par voie réglementaire.

## **TITRE IV - DE LA COMMUNAUTE EDUCATIVE**

### **Chapitre I : De la notion de communauté éducative**

**Article 32:** (1) La communauté éducative est l'ensemble des personnes physiques et morales qui encourent au fonctionnement, au développement et au rayonnement d'un établissement scolaire.

(2) En sont membres : les dirigeants, les personnels administratifs et d'appui, les enseignants, les parents d'élèves, les élèves, les milieux socioprofessionnels, les collectivités territoriales décentralisées.

**Article 33:** Les membres de la communauté éducative sont associés, par l'intermédiaire de leurs représentants, aux instances de concertation et de gestion institués au niveau des établissements d'enseignement, ainsi qu'à chaque échelon de concertation des collectivités territoriales décentralisées ou des structures nationales de l'éducation.

### **Chapitre II : Des élèves**

**Article 34:** L'élève a droit aux enseignements prescrits par les programmes. Ce droit s'exerce dans le strict respect de la liberté d'expression, de pensée, de conscience et d'information de l'élève.



**Article 35:** L'intégrité physique et morale des élèves est garantie dans le système éducatif. Sont de ce fait proscrits : les sévices corporels et toutes autres formes de violence, les discriminations de toute nature, la vente, la distribution et la consommation des boissons alcooliques, du tabac et de la drogue.

**Article 36:** (1) Les obligations des élèves consistent en l'accomplissement des tâches inhérentes à leurs études.

(2) Elles incluent le respect des textes en vigueur, y compris le règlement intérieur de l'établissement scolaire fréquenté.

### **Chapitre III : Des enseignants**

**Article 37:** (1) L'enseignant est le principal garant de la qualité de l'éducation. A ce titre, il a droit, dans la limite des moyens disponibles, à des conditions de vie convenables, ainsi qu'à une formation initiale et continue appropriée.

(2) L'Etat assure la protection de l'enseignant et garantit sa dignité dans l'exercice de ses fonctions.

(3) Un décret du Président de la République fixe le statut particulier du personnel des corps de l'éducation.

**Article 38:** L'enseignant jouit, dans le cadre des franchises académiques et dans l'exercice de ses fonctions, d'une entière liberté de pensée et d'expression, dans le strict respect de la liberté de conscience et d'opinion des élèves.

**Article 39:** (1) L'enseignant est soumis à l'obligation d'enseignement, d'éducation, d'encadrement pédagogique, de promotion scientifique, d'évaluation et de rectitude morale.

(2) Il est, en outre, soumis au respect des textes en vigueur, notamment le règlement intérieur de l'établissement où il exerce les fonctions d'enseignant.

## **TITRE V - DES DISPOSITIONS TRANSITOIRES ET FINALES**

**Article 40:** Le système éducatif régi par la présente loi sera progressivement mis en place par des textes d'application.

**Article 41**: Le système éducatif en vigueur demeure et continue de fonctionner jusqu'à l'intervention des textes d'application prévus à l'article 40 ci-dessus.

**Article 42**: La présente loi sera enregistrée, publiée suivant la procédure d'urgence, puis insérée au journal officiel en français et en anglais.

## **Guide d'entretien adressé aux chefs d'établissement**

Cher(ère) Madame/Monsieur,

Le présent questionnaire est destiné à recueillir des données qui nous permettront dans le cadre de nos recherches doctorales, de vérifier que la cogestion administrative détermine la performance scolaire des établissements secondaires du secteur public au Cameroun. En répondant à ce questionnaire, vous contribuez significativement à la réalisation de cet objectif. Tout en vous assurant de la confidentialité et l'anonymat strict de vos réponses, nous vous rassurons qu'elles ne seront destinées à rien d'autre qu'à des fins purement scientifiques. Nous vous prions à cet effet de bien vouloir faire preuve d'objectivité.

Nous vous remercions d'avance pour votre précieuse participation

### **SECTION A : Identification**

<b>École :</b>
<b>Âge :</b>
<b>Année d'expérience :</b>
<b>Spécialité :</b>

### **SECTION B : protocole d'entretien**

## **Thème I : l'autonomie dans les administrations scolaires**

### **Sous- thème 1 : liberté de gestion**

- 1) Est-ce que les fonctions administratives que vous remplissez dans votre établissement vous aident totalement à garantir une éducation de qualité à vos élèves ?

### **Sous-thème 2 : compétence professionnelle**

- 2) Comment vous comportez-vous quand vous constatez que les performances de vos élèves sont en baisse ?

### **Sous-thème 3 : efficacité de l'école**

- 3) Décrivez-nous la politique scolaire adoptée pour améliorer ces performances ?

## **Thème II : la gestion des situations d'apprentissage**

### **Sous-thème 1 : valorisation des normes standards**

- 4) Expliquez-nous comment travaillez-vous avec les enseignants pour l'organisation de l'éducation de vos apprenants

## **Thème III : le style de leadership dans les administrations scolaires**

### **Sous-thème 1 : résolution communes des situations-problèmes**

- 5) Quelle position occupent-ils vos enseignants lorsque vous voulez prendre une décision axée sur les situations d'apprentissage de vos élèves ? En d'autres termes, associez-vous ou écarterez-vous les enseignants dans cette prise de décision ?

### **Sous-thème 2 : l'écoute et le partage des avis**

- 6) Pourquoi ?

## **Thème IV : le degré d'encouragement**

### **Sous-thème 1 : qualité des moyens d'encouragement**

- 7) Comment vous comportez-vous pour amener vos enseignants à jouer leurs rôles dans les classes où ils interviennent ?

### **Sous-thème 2 : mesures administratives élaborées**

- 8) Pensez-vous que ces nouvelles adoptes garantissent-elles leur totale implication dans l'activité qu'ils exercent ?

### **Sous-thème 3 : mécanisme de contrôle de travail**

- 9) Et s'il vous arrive de constater leurs contre-performances, comment agissez-vous ?

## Questionnaire de recherche adressé chefs d'établissement

Cher(ère) Madame/Monsieur,

Le présent questionnaire est destiné à recueillir des données qui nous permettront dans le cadre de nos recherches doctorales, de vérifier que la cogestion administrative détermine la performance scolaire des établissements secondaires du secteur public au Cameroun. En répondant à ce questionnaire, vous contribuez significativement à la réalisation de cet objectif. Tout en vous assurant de la confidentialité et l'anonymat strict de vos réponses, nous vous rassurons qu'elles ne seront destinées à rien d'autre qu'à des fins purement scientifiques. Nous vous prions à cet effet de bien vouloir faire preuve d'objectivité.

Nous vous remercions d'avance pour votre précieuse participation

### **SECTION C : Identification**

École :
Âge :
Année d'expérience :
Spécialité :

### **SECTION B : Protocole du questionnaire**

Consigne : Lisez attentivement et mettez une croix (X) dans la case qui correspond à votre choix sans toutefois s'écarter de la compréhension de cette question.

**1 = jamais ; 2 = souvent ; 3 = difficilement ; 4 = très difficilement**

<b>Enoncés</b>				
<b>Degré d'autonomie</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
1- Jouissez-vous dans votre établissement d'une liberté qui vous permet d'ajuster d'autres méthodes d'apprentissage en vue de garantir une formation de qualité à vos apprenants ?				
2- Après le temps ordinaire des classes, avez-vous l'habitude de sensibiliser les enseignants pour prendre en charge les élèves qui font preuve d'incompétence dans leurs disciplines ?				

3- Vos élèves valident-ils majoritairement les différentes matières enseignées dans votre établissement ?				
<b>Gestion des situations d'apprentissage par le MINESEC</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
4- La gestion des situations d'apprentissage centrées exclusivement sur les normes ministérielles aide-t-elle vos enseignants à produire des bons résultats dans votre établissement ?				
<b>Style de leadership</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
5- Avant de prendre une décision axée sur la construction des situations d'apprentissage de vos élèves, consultez-vous d'abord le colloque des enseignants ?				
6- Si oui dans la mesure où leurs opinions sont pertinentes que les siennes, acceptez-vous de les valider afin d'offrir à vos élèves une formation de qualité ?				
<b>Degré d'encouragement</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
7- Les mesures que vous instaurées en vue du contrôle des travaux des enseignants effectués en classes les aident-elles à s'impliquer pleinement dans leur activité au profit de vos apprenants ?				
8- Instaurez-vous des formations continues internes dans votre établissement pour permettre à vos enseignants d'optimiser les résultats des apprenants ?				
9- Avez-vous l'habitude de primer les meilleurs enseignants dans votre établissement ?				

## Questionnaire de recherche adressé aux enseignants

Cher(ère) Madame/Monsieur,

Le présent questionnaire est destiné à recueillir des données qui nous permettront dans le cadre de nos recherches doctorales, de vérifier que la cogestion administrative détermine la performance scolaire des établissements secondaires du secteur public au Cameroun. En répondant à ce questionnaire, vous contribuez significativement à la réalisation de cet objectif. Tout en vous assurant de la confidentialité et l'anonymat strict de vos réponses, nous vous rassurons qu'elles ne seront destinées à rien d'autre qu'à des fins purement scientifiques. Nous vous prions à cet effet de bien vouloir faire preuve d'objectivité.

Nous vous remercions d'avance pour votre précieuse participation

### **SECTION A : Identification**

École :
Âge :
Année d'expérience :
Spécialité :

### **SECTION B : Protocole du questionnaire**

Consigne : Lisez attentivement et mettez une croix (X) dans la case qui correspond à votre choix sans toutefois s'écarter de la compréhension de cette question.

**1 = jamais ; 2 = souvent ; 3 = difficilement ; 4 = très difficilement**

<b>Enoncés</b>				
<b>Degré d'autonomie</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
1- Jouissez-vous dans votre établissement d'une liberté qui vous permet d'ajuster d'autres moyens que vous jugez nécessaires dans votre spécialité en vue de la garantie d'une formation de qualité à vos élèves ?				

2- Après le temps ordinaire des classes, avez-vous l'habitude de prendre en charge les élèves qui font preuve d'incompétence dans votre discipline ?				
3- Vos élèves valident-ils majoritairement votre unité ?				
<b>Gestion des situations d'apprentissage par le MINESEC</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
4- La gestion des situations d'apprentissage centrées exclusivement sur les normes ministérielles vous aide-t-il à mieux dispenser votre discipline aux élèves ?				
<b>Style de leadership</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
5- Avant de prendre une décision axée sur la construction des situations d'apprentissage de vos élèves, votre responsable consulte-t-il d'abord le colloque des enseignants ?				
6- Si oui dans la mesure où vos opinions sont pertinentes que les siennes, accepte-il de les valider afin d'offrir à vos élèves une formation de qualité ?				
<b>Degré d'encouragement</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
7- Les mesures instaurées par votre responsable en vue du contrôle de vos travaux en classes vous aident-elles à vous impliquer pleinement dans votre activité au profit de vos apprenants ?				
8- Votre responsable s'organise-t-il de manière à ce que vous suiviez des formations continues internes dans votre établissement ?				
9- Votre responsable a-t-il l'habitude de primer les meilleurs enseignants dans votre établissement ?				



## Questionnaire de recherche adressé aux élèves

Cher(ère) Madame/Monsieur,

Le présent questionnaire est destiné à recueillir des données qui nous permettront dans le cadre de nos recherches doctorales, de vérifier que la cogestion administrative détermine la performance scolaire des établissements secondaires du secteur public au Cameroun. En répondant à ce questionnaire, vous contribuez significativement à la réalisation de cet objectif. Tout en vous assurant de la confidentialité et l'anonymat strict de vos réponses, nous vous rassurons qu'elles ne seront destinées à rien d'autre qu'à des fins purement scientifiques. Nous vous prions à cet effet de bien vouloir faire preuve d'objectivité.

Nous vous remercions d'avance pour votre précieuse participation

### **SECTION C : Identification**

Nombre d'années déjà effectuées dans votre établissement :

Nombre total d'élèves dans votre classe :

Sexe :

Nombre total des filles de votre classe :

Nombre total des garçons de votre classe :

### **SECTION B : Protocole du questionnaire**

Consigne : Lisez attentivement et mettez une croix (X) dans la case qui correspond à votre choix sans toutefois s'écarter de la compréhension de cette question.

<b>Enoncés</b>	<b>OUI</b>	<b>NON</b>
1) Les interventions de vos enseignants en temps ordinaire sont-elles suffisantes pour approfondir vos connaissances ?		
2) Etes-vous pris en charge par l'établissement après le temps ordinaire pour combler vos insuffisances ?		
3) Etes-vous totalement comblés des prestations de tous vos enseignants de manière à vous satisfaire ?		
4) Etes-vous suivis dans l'établissement jusqu'à la veille des examens officiels ?		