

UNIVERSITÉ DE YAOUNDE I

\*\*\*\*\*

CENTRE DE RECHERCHE ET DE  
FORMATION DOCTORALE EN  
SCIENCES HUMAINES,  
SOCIALES ET ÉDUCATIVES

\*\*\*\*\*

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE  
FORMATION DOCTORALE EN  
SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET  
DE L'INGENIERIE ÉDUCATIVE

\*\*\*\*\*



THE UNIVERSITY OF  
YAOUNDE I

\*\*\*\*\*

POSTE CORDINATE SCHOOL  
FOR SOCIAL AND EDUCATION  
SCIENCES

\*\*\*\*\*

DOCTORAL RESEARCH UNIT  
FOR EDUCATION SCIENCES

\*\*\*\*\*

## CONCEPTIONS DES PROVISEURS CAMEROUNAIS NON-FORMÉS À PROPOS DU MANAGEMENT DES LYCÉES

Thèse présentée en vue de l'obtention du diplôme de Doctorat PH.D en  
Management de l'Éducation

Soutenue le 27 mai 2023

Spécialité : Administration des Etablissements scolaires

par

René BONONO BAKOTA

*Master en Management de l'Éducation*

Jury :

Président : Pr FONKOUA Pierre

Rapporteurs : Pr FOZING Innocent

MC WAMBA André

Membre : Pr BACHIR Bouba

Pr MBEDE Raymond

Pr MANGA André Marie



**SOMMAIRE**

<b>DEDICACE</b> .....	iii
<b>REMERCIEMENTS</b> .....	iv
<b>LISTE TABLEAUX</b> .....	vi
<b>LISTE FIGURES</b> .....	ix
<b>LISTE DES ANNEXES</b> .....	x
<b>LISTE ACRONYME ET ABBRÉVIATIONS</b> .....	xi
<b>RÉSUMÉ</b> .....	xiii
<b>ABSTRACT</b> .....	xiv
<b>INTRODUCTION</b> .....	1
<b>PREMIERE PARTIE : FONDEMENT THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIE</b> .....	9
<b>CHAPITRE 1 - SPÉCIFICATION DE LA PROBLÉMATIQUE</b> .....	10
<b>CHAPITRE 2 - CADRE THÉORIQUE</b> .....	70
<b>CHAPITRE 3 - MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE</b> .....	133
<b>DEUXIEME PARTIE : RÉSULTATS ET DISCUSSIONS</b> .....	163
<b>CHAPITRE 4-ACTIVITÉS DES PROVISEURS CAMEROUNAIS ET SES ENJEUX</b> .....	164
<b>CHAPITRE 5- ACTIVITES DE MANAGEMENT INSTITUTIONALISÉES DES PROVISEURS CAMEROUNAIS</b> .....	225
<b>CHAPITRE 6-ACTIVITES DE MANAGEMENT HORS PROGRAMME DES PROVISEURS CAMEROUNAIS</b> .....	281
<b>CHAPITRE 7-CARACTERISTIQUES DES STYLES DE LEADERSHIP DES PROVISEURS CAMEROUNAIS SUR LES PERFORMANCES DES ETABLISSEMENTS SCOLAIRES</b> ....	310
<b>CHAPITRE 8-DISCUSSION DES RESULTATS</b> .....	347
<b>CONCLUSION</b> .....	390
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES</b> .....	398
<b>TABLE DES MATIÈRES</b> .....	414
<b>ANNEXES</b> .....	424

À mon grand frère, Jean Félix Nyioto, qui m'a offert l'opportunité d'être exposé à l'école.

## REMERCIEMENTS

La présente étude est le fruit de nombreuses rencontres passionnantes, stimulantes et enrichissantes. C'est le lieu de témoigner toute notre gratitude et de rendre hommage à l'immense chaîne des ouvriers du savoir-éducateurs et chercheurs-opérant en tous domaines, époques et niveaux.

Tout contextuellement, aux Professeurs Innocent Fozing et André Wamba, co-directeurs de cette thèse, dont la science et la conscience ne cesseront de nous inspirer dans les attitudes professionnelles et humaines futures. Que ces hommes de sciences, trouvent ici un hymne à leur ouverture épistémologique et à leur inusable humanisme qu'ils ont manifesté tout au long de notre collaboration.

Nos remerciements sont ensuite adressés à l'Unité de Développement de Recherches sur les Pratiques Sociales et les Changements Comportement (UDREPS) dont la collaboration et la compagnie auront été d'un apport considérable dans ce travail. Nous pensons au Pr. Maingari Daouda, Mathilde Matchika Megaptche, Jean Romial Feussi Tagne, Max Taneyo, Claude Ebalala, Géraldine Biadou et Linda Djoumessi.

Nous exprimons notre gratitude à nos facilitateurs et informateurs pour leurs disponibilités et leurs diligences. Nous pensons aux Délégués Régionaux des Enseignements Secondaires de l'Adamaoua, du Centre, de l'Est, de l'Extrême-Nord, du Littoral, du Nord, de l'Ouest et du Sud pour les notes favorables aux proviseurs ; à Monsieur Josué Baloma, Coordonnateur National de la Cameroon Education For All Network (CEFAN) pour avoir facilité l'accès aux données et informations récentes et pertinentes sur les politiques publiques de l'éducation au Cameroun ainsi que toutes les opportunités qui nous ont été offertes pour faciliter la logistique de la réalisation de cette étude; et aux 907 proviseurs participants à l'étude pour leur implication et leur disponibilité.

Nous avons une pensée immense pour les collaborateurs de cette étude. Il s'agit du Dr. Mveme Olougou Mireille Michée (Adamaoua), Céline Amana et Thomas Tchobwe Dangmo (Est), Fernand Bruno Djoumessi Djoumessi (Extrême-Nord), Bruno Ndobia (Littoral) et Marc Bienvenu Ze Atouba (Nord) pour les diligences et les enquêtes par questionnaire ; Nathalie BETCHEM, Régine Marquise Mbang Belinga, Alain Ebénézer Nnanga et Ahmed Rachidatou pour l'analyse des récits exemplaires de pratiques ; Rose Nicole Famo pour les traductions ; Gustave Soh pour le montage du questionnaire en ligne ; et Fernand Félix Kammoé Youdom

pour l'analyse des données ; Pr Ndjebakal Emmanuel et Joël Anyou Elanga pour la revue du manuscrit.

Que dire, simplement infiniment merci à mon épouse Michelle Bonono pour sa patience et son soutien indéfectible ; à mes enfants pour l'accompagnement affectif et surtout le suivi de la progression des travaux.

Que nos amis, sœurs et camarades trouvent ici l'expression de notre satisfécit pour la qualité de la compagnie physique, téléphonique ou électronique qui a su influencer bien des aspects de cette recherche aux plans éthique, matériel, psychologique et/ou scientifiques. Parmi les amis le Premier Secrétaire du Peuple Uni pour la Rénovation Sociale (PURS), Monsieur Serge Espoir Matomba, Dr. Fouelefack Tsamo Denis Christian, Chantal Mbandi, Paule Michèle Ongtokono Epse Fosso ; mes sœurs Marthe Somi Bakota, Marie Amatala et Sylvie Ekono Epse Ambana ; mes camarades Ibrahim Yende et Frida Marietta Dora Mbanga.

Enfin, nous apprécions à sa juste valeur la contribution de tous ceux qui de près ou de loin ont apporté un appui à la réalisation de la présente étude.

## LISTE TABLEAUX

Tableau 1: Récapitulatifs de l'évolution de quelques indicateurs clés de performance de l'Enseignement Secondaire général de 2014 à 2020.....	36
Tableau 2 : <i>Cortège des leaders aux classements de l'OBC 201 à 2014</i> .....	38
Tableau 3 : <i>Panthéon national des bonnes mentions à l'examen du baccalauréat sessions 2012, 2013 et 2014</i> .....	38
Tableau 4 : <i>PIB, budget de l'État et budget du secteur éducatif en XAF de 2008-2018</i> .....	40
Tableau 5 : <i>Progression des salaires des enseignants selon les catégorie</i> .....	47
Tableau 6 : <i>Evolution du nombre d'établissements publics par région</i> .....	135
Tableau 7 : <i>Répartition des lycées publics année scolaire 2017-2018</i> .....	136
Tableau 8 : <i>Répartition des lycées publics par région selon le classement 2020 de l'OBC.</i> ..	137
Tableau 9 : <i>Répartition des lycées de la Région du Centre par département en 2020</i> .....	141
Tableau 10 : <i>Répartition des lycées par arrondissement du Mfoundi en 2020</i> .....	143
Tableau 11 : <i>Distribution des observations directes par proviseur participant</i> .....	226
Tableau 12 : <i>Fréquences des espaces d'observations directes des proviseurs</i> .....	227
Tableau 13 : <i>Récapitulatif des modèles</i> .....	228
Tableau 14 : <i>Mesures de discrimination</i> .....	231
Tableau 15 : <i>Distribution des répondants selon le type d'établissement d'attache</i> .....	312
Tableau 16 : <i>Distribution des répondants selon le milieu d'appartenance de l'établissement d'attache</i> .....	315
Le Tableau 17 : rapporte la distribution des répondants selon le genre. ....	316
Tableau 18 : <i>Distribution des répondants selon la formation en management des lycées</i> ....	317
Tableau 19 : <i>Distribution des répondants selon la Région d'appartenance du lycée</i> .....	318
Tableau 20 : <i>Distribution des répondants selon la provenance d'une autre structure comme chef d'établissement</i> .....	319
Tableau 21: <i>Distribution des répondants selon la Région d'appartenance de l'établissement de provenance</i> .....	321
Tableau 22 : <i>Distribution des répondants selon l'ancienneté comme chef d'établissement.</i> ..	323
Tableau 23: <i>Distribution des répondants selon la discipline de formation à l'école normale</i> .....	324

Tableau 24: <i>Distribution des répondants selon le style charismatique</i> .....	325
Tableau 25: <i>Distribution des répondants selon le style stimulation intellectuelle</i> .....	327
Tableau 26: <i>Distribution des répondants selon le style considération individuelle</i> .....	329
Tableau 27: <i>Distribution des répondants selon le style distributif</i> .....	330
Tableau 28: <i>Distribution des répondants selon le style mobilisation des ressources</i> .....	331
Tableau 29: <i>Distribution des répondants selon le style non-formel</i> .....	332
Tableau 30: <i>Distribution des répondants selon la performance scolaire de l'établissement</i>	333
Tableau 31: <i>Analyse des performances scolaires de l'établissement en fonction du milieu d'appartenance de l'établissement</i> .....	336
Tableau 32: <i>Analyse des performances scolaires de l'établissement en fonction du genre des répondants</i> .....	336
Tableau 33: <i>Analyse des performances scolaires de l'établissement en fonction de l'expérience de formation en management des lycées des répondants</i> .....	337
Tableau 34: <i>Analyse des performances scolaires de l'établissement en fonction de la Région d'appartenance des lycées des répondants</i> .....	338
Tableau 35: <i>Analyse des performances scolaires de l'établissement en fonction la provenance d'un autre établissement comme chef</i> .....	338
Tableau 36: <i>Analyse des performances scolaires de l'établissement en fonction la Région de provenance d'un autre établissement comme chef</i> .....	339
Tableau 37: <i>Analyse des performances scolaires de l'établissement en fonction l'ancienneté des Proviseurs répondants</i> .....	340
Tableau 38: <i>Analyse des performances scolaires de l'établissement en fonction de la discipline de formation des Proviseurs répondants</i> .....	340
Tableau 39: <i>Matrice de corrélations, moyennes, écart-types entre les variables de l'étude</i>	342
Tableau 40: <i>Prédiction des performances scolaires des établissements en fonction des styles de leadership</i> .....	344
Tableau 41 : <i>Normes de l'enseignement de l'informatique dans les établissements secondaires publics par les opérateurs</i> .....	366
Tableau 42: <i>Coefficients de régression, erreurs standards du modèle de recherche testant deux médiateurs en séries de l'effet de l'influence du charismatique sur les performances scolaires des établissements</i> .....	381

---

Tableau 43: <i>Coefficients de régression, erreurs standards du modèle de recherche testant deux médiateurs en séries de l'effet de la stimulation intellectuelle sur les performances scolaires des établissements</i> .....	383
Tableau 44: <i>Coefficients de régression, erreurs standards du modèle de recherche testant deux médiateurs en séries de l'effet de la considération individuelle sur les performances scolaires des établissements</i> .....	384
Tableau 45: <i>Coefficients de régression, erreurs standards du modèle de recherche testant deux médiateurs en séries de l'effet de la considération distributive sur les performances scolaires des établissements</i> .....	385
Tableau 46: <i>Indice d'ajustement du modèle</i> .....	387



## LISTE FIGURES

Figure 1 : <i>Typologie des théories de leadership selon Yurkl</i> .....	72
Figure 2 : <i>Schéma de la théorie du leadership transformatif</i> .....	101
Figure 3 : <i>Dimensions de la théorie du leadership distribué</i> .....	107
Figure 4: <i>Système triangle d'activité adapté de Engeström</i> .....	114
Figure 5 : <i>Schéma correspondant à la troisième génération de la théorie de l'activité</i> .....	115
Figure 6: <i>Taux de scolarisation au secondaire dans la Région du Centre</i> .....	139
Figure 7 : <i>Scolarisation par arrondissement dans la Région du Centre</i> .....	140
Figure 8 : <i>Design de l'étude de cas simple enchâssée</i> .....	147
Figure 9 : <i>Design des récits exemplaires de pratiques de l'étude</i> .....	154
Figure 10 : <i>Caractéristiques de leadership mobilisées par les proviseurs</i> .....	229
Figure 11 : <i>Vision générale de la tendance des observations</i> .....	230
Figure 12 : <i>Mesures de discrimination</i> .....	232
Figure 13 : <i>Diagramme statistique du modèle de recherche testé de deux médiateurs en séries de l'effet de l'influence charismatique sur les performances scolaires des établissements</i> ..	382
Figure 14: <i>Diagramme statistique du modèle de recherche testé de deux médiateurs en séries de l'effet de la stimulation intellectuelle sur les performances scolaires des établissements</i> . .....	384
Figure 15: <i>Diagramme statistique du modèle de recherche testé de deux médiateurs en séries de l'effet de la considération individuelle sur les performances scolaires des établissements</i> .....	385
Figure 16: <i>Diagramme statistique du modèle de recherche testé de deux médiateurs en séries de l'effet de la considération distributive sur les performances scolaires des établissements</i>	386
Figure 17: <i>Modèle théorique testé</i> .....	387

## LISTE DES ANNEXES

ANNEXE A-GRILLE D'OBSERVATION DE L'ÉTUDE DE CAS ENCHASSÉE .....	425
ANNEXE B-GRILLE OBSERVATION DE CORPUS DOCUMENTAIRES .....	427
ANNEXE C-CONSENTEMENT ECLAIRÉ ÉTUDE DE CAS ENCHASSÉ .....	428
ANNEXE D-PARTICIPANTS ETUDE DE CAS SIMPLE ENCHASSÉ.....	432
ANNEXE E-GUIDE POUR RECIT EXEMPLAIRE DE PRATIQUE.....	433
ANNEXE F-CONSENTEMENT ÉCLAIRE RÉCIT EXEMPLAIRE DE PRATIQUE.....	435
ANNEXE G-RÉCITS EXEMPLAIRES DE PRATIQUES DES 35 PARTICIPANTS .....	439
ANNEXE H-GRILLE POUR SÉANCE DE GROUPE D'ANALYSE DES RÉCITS EXEMPLAIRES DE PRATIQUES .....	490
ANNEXE I-PARTICIPANTS RÉCIT EXEMPLAIRE DE PRATIQUE.....	491
ANNEXE J-QUESTIONNAIRE (version en français).....	494
ANNEXE K-QUESTIONNAIRE (versions en anglais) .....	497
ANNEXE L-AUTORISATIONS DE RECHERCHE DES DRES .....	500

## LISTE ACRONYME ET ABBRÉVIATIONS

Court	Long
ACA	Actions et Communication Administrative
ACM	Analyse des Correspondances Multiples
AMHP	Activités de Management Hors Programme
AP	Animateur Pédagogique
APC	Approche Par les Compétences
APEE	Association des Parents d'Élèves et Enseignants
APPS	Activités Poste et Préscolaires
AVC	Accident Cardiovasculaire
BEPC	Brevet d'Étude du Premier Cycle
BUCREP	Bureau Central des Recensements et des Études de la Population
CAAP	Cellule d'Appui à l'Action Pédagogique
CAP	Certificat d'Aptitudes Professionnelles
CAPIEM	Certificat d'Aptitude Pédagogique d'Instituteur d'Enseignement Maternel
CAPIET	Certificat d'Aptitude Pédagogique d'Instituteur d'Enseignement Technique
CEFAN	Cameroon Education For All Network
CEMAC	Communauté Économique des Etats de l'Afrique Centrale
CERAP	Cercle des Amis du Proviseur
CES	Collège de l'Enseignement Général
CETIC	Collège de l'Enseignement Technique Industriel et Commercial
CONFEMEN	Conférence des Ministres de l'Éducation des Pays Membres de la Francophonie
CTD	Collectivité Territoriale Décentralisée
DECC	Direction des Examens, Concours et de la Certification
DDES	Délégation Départementale des Enseignements Secondaires
DOVAS	Direction de l'Orientation, de la Vie et de l'Assistance Scolaires
DRES	Délégation Régionale des Enseignements Secondaires
DSCN	Direction de la Statistique et de la Comptabilité Nationale
ENAM	École Nationale d'Administration et de Magistrature
ENIEG	École Normale d'Instituteur de l'Enseignement Général
ENIET	École Normale d'Instituteur de l'Enseignement Technique
ESEN	École Supérieure de l'Education Nationale
ESG	Établissement Secondaire Général
ESTP	Établissement Secondaire Technique et Professionnel
FENASCO	Fédération Nationale des Sports Scolaires
IAEB	Inspection d'Arrondissement de l'Éducation de Base
ICG	Inspecteur Coordonnateur Général
ICR	Inspecteur Coordonnateur Régional
IGE	Inspection Générale des Enseignements
IGS	Inspection Générale des Services
INS	Institut National de la Statistique
ISMP	Institut Supérieur de Management Public
MINEDUB	Ministère de l'Éducation de Base
MINEFI	Ministère de l'Économie et des Finances
MINEFOP	Ministère de l'Emploi et de la Formation Professionnelle

<b>Court</b>	<b>Long</b>
MINEPAT	Ministère de l'Économie, de la Planification et de l'Aménagement du Territoire
MINESEC	Ministère des Enseignements Secondaires
MINESUP	Ministère de l'Enseignement Supérieur
MINFI	Ministère des Finances
MINJEC	Ministère de la Jeunesse et de l'Éducation Physique
OBC	Office du Baccalauréat du Cameroun
OCDE	Organisation de Coopération de Développement Économique
ODD4	Objectif de Développement Durable N°4
ONG	Organisation Non Gouvernementale
OSC	Organisation de la Société Civile
PAENI	Professeur Adjoint des Écoles Normales d'Instituteurs
PCEGS	Professeur des Collèges de l'Enseignement Secondaire Général
PCET	Professeur des Collège de l'Enseignement Secondaire Technique
PE	Projet d'Établissement
PCT	Physique-Chimie-Technologie
PENI	Professeur des Écoles Normales d'Instituteurs
PENIA	Professeur des Écoles Normales d'Instituteurs Adjoint
PIB	Produit Intérieur Brut
PLEG	Professeur des Lycées de l'Enseignement Secondaire Général
PLET	Professeur des Lycée de l'Enseignement Technique
PTA	Parents Teachers Association
PTF	Partenaires Techniques et Financiers
RESEN	Rapport d'État du Système Éducatif National
SDE	Services Déconcentrés de l'État
TIC	Technologie de l'Information et de la Communication
UDREPS	Unité de Développement de Recherches sur les Pratiques Sociales et les Changements de Comportements
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, Science et la Culture

## RÉSUMÉ

Les activités de management des proviseurs non exposés aux formations initiale, d'intégration et continue sont peu étudiées en contexte camerounais, où, pourtant, la formation professionnelle des chefs d'établissements scolaires s'impose aujourd'hui comme réalité incontournable. À partir d'une analyse et description des conceptions qu'ont ces proviseurs du management des lycées, l'étude cherche à comprendre la manière dont ils se débrouillent pour réussir la gestion des lycées dont ils ont la charge, alors même qu'ils sont soumis à l'exigence d'obligation des résultats. Aussi, elle vise à identifier les styles de leadership auxquels renvoient ces conceptions, et ce, en caractérisant, d'un côté, leurs styles de leadership selon l'importance de leur effet sur les performances des établissements scolaires ; et de l'autre, en examinant la manière dont (méthodes) leurs conceptions de management peuvent être transformées en curriculum institutionnalisé de formation pouvant être mis à la disposition des professionnels de l'éducation et de management. L'étude a reposé sur une méthodologie mixte, associant une approche qualitative dominante et combinant les méthodes d'études de cas simple, d'observations directes, des entretiens en auto-confrontation et d'analyse documentaire ainsi que les récits exemplaires de pratiques ; et un volet quantitatif par questionnaire. 907 Proviseurs de huit régions (Adamaoua, Centre, Est, Extrême-Nord, Littoral, Nord, Ouest et Sud) du Cameroun ont été recrutés à partir d'échantillonnage non probabiliste accidentel et par boule de neige pour l'échantillon quantitatif, et de choix raisonné – associant l'échantillonnage boule de neige – pour l'échantillon qualitatif. Les résultats mettent en évidence deux types de leadership chez le proviseur camerounais. Le premier, qualifié, de Styles de Leadership Institutionnalisés (SLI) comprend les styles de leadership charismatique, stimulation intellectuelle, considération individuelle et distributif). Le second, qualifié de Styles de Leadership Hors Programmes (SLHP) se décline style de mobilisation des ressources et en style de non-formel. Bien qu'une analyse de la régression multiple hiérarchisée des données quantitatives montre que la Stimulation intellectuelle est le style le plus représentatif des six styles de leadership, l'étude suggère de poursuivre les recherches sur les styles de leadership hors programme qui semblent constituer un curriculum caché chez les proviseurs non formés à la gestion des établissements scolaires publics au Cameroun.

**Mots clés :** Conceptions, activités de management hors programme, curriculum caché, management des lycées, expérience.

## ABSTRACT

The management activities of principals not exposed to initial, integration and continuous training are little studied in the Cameroonian context, where, however, the professional training of heads of establishment is today an unavoidable reality. Based on an analysis and description of the conceptions that these principals have of high school management, the study is about the understanding of the way in which they manage to succeed in the management of the high schools for which they are responsible, even though they are subject to the requirement of obligation of results. Also, it aims to identify the leadership styles that refer to these conceptions, by characterizing, on the one hand, their leadership styles according to the importance of their effect on the performance of schools; and on the other, by examining the way in which (methods) their conceptions of management can be transformed into an institutionalized training curriculum that can be made available to education and management professionals. The study was based on a mixed methodology, associating a qualitative approach combining the methods of simple case studies, direct observations, interviews in self-confrontation and documentary analysis as well as exemplary accounts of practices; and a quantitative part by questionnaire. 907 Headmasters from eight regions (Adamawa, Center, East, Far North, Littoral, North, West and South) of Cameroon were recruited from non-probability sampling by quota for the quantitative sample, and reasoned choice – combining snowball and quota sampling – for the qualitative sample. The results highlight two types of management activities. The first, called Institutionalized Management Activities (AMI) includes charismatic leadership styles, intellectual stimulation, individual consideration and distributive). The second, called Extra-curricular Management Activities (AMHP) is available in a resource mobilization management style and in a non-formal management style. Although a hierarchical multiple regression analysis of the quantitative data shows that Intellectual Stimulation is the most representative style of the four institutionalized management styles, the study suggests further research on non-curricular management activities which seem to constitute a hidden curriculum among principals not trained in the management of public schools in Cameroon.

**Keywords:** Conceptions, extracurricular management activities, hidden curriculum, high school management, experience.

## INTRODUCTION

À l'interface de trois champs de recherche que sont l'enseignement secondaire, l'administration scolaire et l'étude des organisations, cette thèse se penche sur une problématique ancrée dans le phénomène général du management des établissements scolaires qui s'est accentué depuis les années 50. En effet, la recherche de l'efficacité des écoles et l'explosion de la demande d'éducation ont poussé plusieurs chercheurs à s'interroger sur la direction des établissements, et plus particulièrement au rôle du chef d'établissement. Parmi les éléments caractéristiques de ce rôle apparaît des orientations prescrites en termes de styles de leadership institutionnalisés à mobiliser pour réussir son activité. Les chefs d'établissement sont théoriquement confrontés aux styles de leadership théoriques, notamment dans un contexte où ils ont été exposés à une formation initiale pour exercer la fonction. Les écrits scientifiques sur le leadership témoignent de cette réalité. Seulement, ils informent très peu quant à la manière dont les chefs d'établissement non exposés aux formations initiale, intégrative et continue se débrouillent pour assurer leur rôle. Ils renseignent moins sur les styles de leadership cachés et non institutionnalisés de ces Provisseurs. D'où la question de recherche suivante qui a guidé cette étude : **quelles sont les conceptions des Provisseurs non-formés à propos du management des lycées au Cameroun ?**

Le management des organisations scolaires n'est pas très ancien par rapport au concept qui lui donne naissance. L'école n'a pas pu résister à la mode drainée par la recherche de l'efficacité et de la performance partout où l'homme développe une activité. L'évolution des sociétés humaines de l'Antiquité à aujourd'hui montre une augmentation considérable de la production et des échanges, aussi bien au niveau global que par individu. Ce développement s'est accompagné d'une croissance de la taille et de la complexité des organisations. Des problèmes nouveaux sont nés, entraînant eux-mêmes des méthodes permettant de leur apporter des solutions spécifiques (Betzèse, 200, p.3).

Ainsi, sous la pression de l'évolution de l'économie, s'est développé peu à peu un ensemble de règles de comportements et de procédures, dont l'objet est de permettre un fonctionnement aussi efficace que possible des organisations. Au début, ce domaine était la gestion. Le concept, d'origine française datant de 1455, a progressivement migré pour devenir le management (d'origine anglo-saxone apparu en français en 1921). La gestion est beaucoup plus théorique alors que le management est plus opérationnel ; sentiment encore renforcé lorsqu'il faut comparer les termes « gestionnaire » et « manager » (Berlant, 2007, p.5).

Dans une perspective historique, l'apparition de la gestion sous forme élémentaire est indissociable du développement des activités de production et d'échange, c'est-à-dire de l'existence de sociétés hiérarchisées, caractérisées par une spécialisation interne de leurs membres (Ondoua et al., 2017, p. 4). Pour organiser, les règles s'imposaient dans le souci de répondre à une meilleure satisfaction des besoins, l'allocation, la circulation et la conservation des ressources et des produits. La conception, l'élaboration et l'opérationnalisation de ces règles ont constitué les premières modalités de la pratique de la gestion. Des textes anciens comme ceux d'assyriens et d'égyptiens attestent bien de leur existence. Dans son ouvrage *Économique*, Xénophon traite, au IV<sup>e</sup> siècle av. J-C., des principes de la bonne administration d'une maisonnée et d'un domaine agricole, en insistant, en particulier, sur le rôle que doit tenir l'épouse du maître.

Les organisations scolaires n'échappent pas à cette dynamique organisationnelle. Ainsi, selon Haag (1975, p.15), toutes les organisations en croissance rapide connaissent des problèmes des outils et ceux de la manière de penser. Simplement parce que l'environnement leur fait répondre aux nouveaux rôles, aux symptômes révélateurs négatifs, aux coûts de leur vie et à leurs finalités. Les valeurs et fins des organisations scolaires deviennent alors une préoccupation qui légitime l'interrogation sur la gestion de l'école (Reboul, 1977). L'interrogation sur l'objet et les méthodes de l'école contribue tout autant à la dynamique des organisations scolaires. Dans cette perspective Mvogo (2002) soulève de nombreuses contradictions qui sont effectivement de nature à amener une dynamique des organisations scolaires :

Revendiquer la liberté, la justice dans l'espace scolaire et, au même moment, asservir et exploiter les enfants ; être au service de la vérité et en même temps, se faire, auprès des élèves, le grand prêtre des idéologies régnautes ; être le chantre de l'intégration nationale et se comporter, au milieu des élèves et dans les rapports envers eux, en porte étendard de la tribu. (p.8)

En réalité, l'intérêt pour la gestion des organisations scolaires prend une tournure importante à partir des années 1950 où les économistes s'intéressent à l'éducation comme activité économique pour laquelle on peut mettre en relation les ressources utilisées et les résultats obtenus. L'établissement scolaire et la classe deviennent l'usine et l'atelier dans lesquels on peut mesurer le rendement de la production d'éducation et des différents facteurs qui y participent. À la suite de la mesure de ce qui peut être considéré comme résultats et une conception plus large des facteurs intervenants dans l'apprentissage scolaire, la vision change substantiellement, car les recherches concluaient au rôle prépondérant de l'école comme système.



Le responsable de la structure éducative en devient l'acteur majeur par sa capacité et son art de conduire un projet éducatif dont il est l'artisan. Évidemment, le management de l'éducation se situe à différents niveaux du système éducatif, depuis l'administration centrale jusqu'à l'établissement scolaire, en passant par les échelons intermédiaires. Il intègre l'ensemble des questions relatives au pilotage du système éducatif, à sa gestion administrative et pédagogique ainsi qu'à son évaluation (CONFEMEN, 2007, p.12). Dans ce sens, plusieurs réalités de la vie de l'éducation notamment institutionnelle fondent le besoin d'un outil de pilotage comme le management scolaire.

Au cours des années 1950, jamais les systèmes scolaires n'avaient été l'objet d'autant de réformes à la fois structurelles que fonctionnelles et même sur les finalités. L'école ne faisait pas l'objet d'un intérêt aussi dense et dynamique avec en prime de nombreuses critiques de tous les milieux de vie. Évidemment, le contexte de l'expansion économique rendait banal la croissance économique et sociale. L'école va très vite apparaître à la fois comme la cause et la conséquence de cet état des choses (Haag, 1975, p.16).

Sur le plan macro-économique, l'école est conçue comme une dépense d'investissement, pour autant qu'elle tend à augmenter la productivité de ses produits, et donc du travail qui est l'un des facteurs de production capital. À ce propos, Le Than Khôi (1967, chapitre 4) souligne : « l'accumulation du capital et l'accroissement de la force de travail ne peuvent expliquer qu'une partie de la croissance du produit national intervenue...le reste est dû à d'autres facteurs ». L'école est un des éléments de ces facteurs résiduels. Sur le plan micro-économique, l'évolution du niveau de vie induit une demande d'instruction plus importante. De plus en plus, l'école s'envisage à la fois comme bien de consommation désirable en soi, mais aussi comme un investissement capital pour la croissance (Denison, 1964).

Cette conception de l'école va favoriser le développement explosif du système scolaire. L'accroissement de la demande sociale se positionne comme le déterminant majeur. Le secondaire et l'enseignement supérieur sont particulièrement concernés par cette dynamique et les facteurs explicatifs se recrutent dans les raisons démographiques, politiques et institutionnelles, économiques et sociales. Plus précisément, l'on peut relever le nombre de naissances, la durée plus longue de la scolarité obligatoire, le niveau de qualification requis par le marché de l'emploi, l'espoir de promotion sociale. Les effets de synergie des différents facteurs interagissant font résulter une demande d'éducation davantage croissante.

L'option de l'État providence dans certains cas alourdit l'importance relative de la charge que représentent les systèmes scolaires pour la société. En réalité, ces systèmes absorbent des parts importantes et croissantes de la richesse nationale et se taillent une importante fraction du personnel hautement qualifié de la société. Toute chose qui fait apparaître le premier symptôme de la crise que connaissent les systèmes scolaires. Cette explosion des dépenses pour assurer l'offre d'éducation n'échappe pas à l'attention ni du citoyen préoccupé en tant que tel et ni du gouvernement en tant que décideur de l'utilisation optimale de ressources nationales rares. Dans les pays de l'Organisation de Coopération de Développement Économique (OCDE) par exemple, les dépenses publiques d'éducation représentent le principal poste de dépenses publiques devant la défense (OCDE, 2009).

D'autre part, l'expansion a été plus quantitative que qualitative eu égard à l'importance sans précédent de la demande. Faute d'une redéfinition explicite et permanente des objectifs, de l'organisation et des procédures, les systèmes scolaires d'alors résultaient davantage d'actions entreprises en réaction à la pression des faits extérieurs que d'actes volontaristes de pilotage anticipant (Haag, 1975, p.17). Et pourtant, les réformes se succédaient à un rythme atypique. Les changements de l'environnement caractérisant la « *discontinuité* » de cette époque la rendaient plus rapides encore. L'inadéquation provenait davantage d'une disparité des rythmes d'évolution due à l'inertie relative du système d'enseignement qu'à son immobilisme. Ce décalage s'est traduit, par un effort plus grand d'assimilation que d'accommodation (Dalle, 1971, p.40). Résultats des courses, les systèmes scolaires ne donnent satisfaction ni sur le plan des finalités, ni sur celui des moyens, méthodes et contenus, ni sur celui de son organisation.

Cette insatisfaction qui se manifeste en s'agrégeant tantôt sur un aspect de l'école actuelle, tantôt sur un autre, révèle un mécontentement général, aux multiples ramifications. La réalité est que, l'on consacre paradoxalement plus de moyens financiers à un système qui satisfait de moins en moins.

De ce fait, les environnements des organisations (publiques ou privées) étant aujourd'hui caractérisés par la complexité, le changement et l'incertitude, les organisations publiques comme l'école ou les structures scolaires ne peuvent plus se gérer ou fonctionner comme par le passé (Bartoli, 1997), Pour autant que les conceptions et les pratiques antérieures deviennent inadaptées. Pour faire face à ces nouveaux contextes, il importe que les structures

organisationnelles relatives à l'école évoluent. Les principes organisateurs renvoyant aux nouvelles approches du management et du *leadership* peuvent venir répondre à cette nécessité.

La direction d'un établissement scolaire prend tout son sens et sa pertinence pour l'accomplissement d'un tel dessein pour le management actuel des établissements scolaires. Le management des établissements scolaires actuel renvoie à cette dynamique de transformation des systèmes éducatifs afin d'investir les élèves des savoirs et savoir-faire nécessaires pour le fonctionnement des sociétés en mutation exponentielles. Dès les années 80, se développe de nouvelles structures de gestion publique privilégiant la décentralisation, l'autonomie des établissements, le droit de regard des parents et de la population, le partage des prises de décisions, l'évaluation fondée sur les résultats et le choix de l'école. Ces options de gouvernance des établissements scolaires opérées par de nombreux pays ont profondément modifié les systèmes éducatifs. Ceci ne s'est pas réalisé sans impacter les rôles et les responsabilités des chefs d'établissement (Mulford, 2003). L'adresse des besoins locaux avec plus d'efficience explique l'usage de l'autonomie et de la responsabilité comme mode de gouvernance dans les établissements scolaires.

Tout compte fait, la grande inquiétude actuelle réside sur le fait que la fonction de manager des établissements scolaires, destinée à répondre aux besoins d'une époque révolue, ne soit plus adaptée aux problèmes de pilotage auxquels l'école du 21<sup>e</sup> siècle est confrontée. Bien que la collaboration et la répartition des fonctions caractérisent les formes de pilotage retenues par de nombreux pays, le chef d'établissement détient le lead avec beaucoup plus de responsabilité au niveau de l'école (OCDE, 2004, p.32). La fonction de manager des établissements scolaires est confrontée à de nombreuses réalités spécifiques et transversales aux sociétés desservies par le service de l'école.

Les chefs d'établissement exercent dans une diversité de contexte. Peu importe le contexte, la fonction de manager des établissements scolaires est implacablement confrontée à d'énormes défis. C'est à juste titre que Leithwood (2005) a mis en exergue les singularités du contexte organisationnel, notamment social dans lequel les chefs d'établissement exercent et ne sont pas sans incidence sur les pratiques de ceux-ci. Celles-ci renvoient au milieu d'origine des élèves, la situation géographique de l'école (zone urbaine ou zone rurale), la taille de l'établissement, la catégorisation de l'école (publique ou non), le type d'école et le niveau d'enseignement concerné (élémentaires, intermédiaires, secondaires). Sur cette dernière caractéristique, Heck (1992) constate que les directeurs des écoles primaires performantes

s'impliquent directement dans les questions pédagogiques que ceux des bons établissements secondaires. Southworth (2002) exhorte par conséquent les gouvernements à définir les politiques en lien avec le management des établissements scolaires en tenant compte des facteurs contextuels avec le souci de répondre plus efficacement aux besoins variés des chefs d'établissements dans divers types d'école.

La fonction de chef d'établissement s'inscrit dans un contexte d'effectif restreint chargé de lourdes responsabilités. Dans les pays où l'accès à la fonction de chef d'établissement est rude, leur effectif est très réduit. L'OCDE (2009) dénombrait en 2009 à peine 55 000 personnes qui occupaient ce poste dans ses pays membres. Ces pays envisagent de soutenir et d'inciter des candidats à subir des formations. La question des effectifs des chefs d'établissements se structure en termes d'investissement en capital humain extrêmement rentable puis qu'une direction de qualité influence directement la motivation, les attitudes et les comportements des enseignants et contribue indirectement à améliorer l'apprentissage des élèves.

L'amélioration de la quantité et de la qualité reposent dans ce cas sur un petit groupe de personnes à travers l'impact qu'elles ont sur les enseignants et les élèves dans les pays. Mais le problème ne se pose pas de la même manière pour tous les pays du monde. Les pays où seules l'observation et l'ancienneté suffisent pour accéder à la fonction de chef d'établissement, la pénurie du personnel de ce type se pose plutôt en termes de qualité des prestations des acteurs sélectionnés parmi les enseignants. C'est le cas de nombreux pays africain notamment le Cameroun où on assiste plutôt à une obésité de candidatures eu égard aux critères de sélection.

L'on constate qu'on s'intéresse au chef d'établissement tantôt pour décrire son rôle, tantôt pour indiquer les éléments nécessaires à mobiliser pour réussir ce rôle ainsi que son enjeu dans la réponse au besoin d'efficacité de l'école exigé par les clients de celle-ci. La manière dont le chef d'établissement se débrouille pour exercer ce rôle au quotidien dans une mosaïque et dynamique d'interaction avec les autres acteurs dont il est interdépendant voire même dépendant. Ce regard est encore moins porté sur les chefs d'établissement en contexte où ceux-ci ne sont exposés ni à une formation initiale, ni à une formation d'intégration et ni à une formation continue, notamment sur les activités cachées ou non institutionnalisés qu'ils développent dans la gestion des lycées dont ils ont la charge. L'on ignore en l'état actuel la réalité de l'exercice du rôle de chef d'établissement dans de tels contextes auquel correspond le Cameroun pour tous les niveaux d'enseignement (primaire et secondaire). Pour apporter une

modeste contribution en vue de combler cette lacune de la littérature sur le thème du management des établissements scolaires, la présente étude a pour titre : « **conceptions des Proviseurs camerounais non-formés à propos du management des lycées** ».

Cette étude a donc pour but général d'améliorer la compréhension du chercheur sur les conceptions des Proviseurs camerounais à propos du management des lycées, surtout quand on sait que ceux-ci ne sont exposés à aucune forme de formation pour l'exercice de cette activité. Pour se faire, elle fait appel à différents concepts de l'approche du leadership qui s'est développée en théorie des organisations afin de décrire et analyser les visages de ces conceptions, et plus particulièrement les styles de leadership auxquels ils renvoient, les méthodes pouvant aider à leur transformation et à leur intégration dans les contenus institutionnalisés de formation des chefs d'établissement ainsi que leur poids respectifs sur les performances des établissements scolaires en lien avec l'Office du Baccalauréat du Cameroun (OBC) et/ou le GCE Boad.

En plus de l'introduction et de la conclusion, le rapport de la présente étude est organisé autour de 08 chapitres repartis en deux parties. La première partie porte sur les fondements théoriques et méthodologique (chapitres 1, 2 et 3). La deuxième rapporte les résultats et leurs sens dans le concert épistémologique (chapitres 4, 5, 6, 7 et 8). La problématique soulevée, le questionnement de recherche qui en découle, les objectifs de recherche ainsi que la pertinence scientifique et sociale de cette démarche sont présentés au premier chapitre de l'étude.

Issue du développement des approches organisationnelles, le leadership s'intéresse singulièrement à la manière dont les expériences et les pratiques des Proviseurs camerounais non-formés sont influencées par des approches transformationnelle et distributive en mettant un accent sur l'activité en train de se réaliser. Le deuxième chapitre de l'étude explicite le cadre théorique sur lequel elle repose, présente les racines de cette approche théorique, son utilisation dans le champ de l'éducation, les concepts et outils d'analyse retenus par la démarche, de même que quelques études similaires à celle réalisée dans le cadre de cette thèse, et qui en ont inspiré certains choix conceptuels et méthodologiques.

Cette étude cherche à comprendre les conceptions des Proviseurs camerounais non-formés au management des établissements scolaires dans une perspective de l'activité. Elle recourt à la stratégie de recherche mixte exploratoire armée d'un devis qualitatif associant

l'étude de cas et les récits de pratiques. Elle y ajoute un devis quantitatif corrélationnel par questionnaire. Elle s'intéresse à l'identification des styles de leadership des Proviseurs camerounais de la Région du Centre. Ils feront l'objet de l'épreuve de la généralisation des résultats ainsi obtenus auprès des proviseurs de huit régions (Adamaoua, Centre, Est, Extrême-Nord, Littoral, Nord, Ouest et Sud) sur les dix que compte le Cameroun. Les opérations de collecte des données se sont réalisées en huit mois, soit d'avril à novembre 2021. Le devis qualitatif repose sur l'Analyse des Correspondances Multiples (ACM), l'analyse de contenu et l'analyse thématique, pendant que le devis quantitatif recourt à l'analyse corrélationnelle de l'ANOVA et de régression. 907 proviseurs ont participé à l'étude dont 05 pour l'étude de cas, 35 pour les récits de pratique et 867 pour le questionnaire. Les détails relatifs au « design » des trois stratégies de vérification et les grandes lignes de la collecte de celles-ci sont présentés au troisième chapitre.

Les résultats des analyses sont présentés aux quatrième, cinquième, sixième et septième chapitres. Il s'agira d'un portrait détaillé des styles de leadership repérés dans les expériences et pratiques des Proviseurs camerounais ainsi que de leur caractérisation par rapport aux performances des établissements scolaires.

Le huitième chapitre propose un regard dynamique sur les styles de leadership des Proviseurs camerounais, où les résultats sont interprétés et discutés plus amplement suivant les objectifs spécifiques. Les constats qui s'en dégagent éclairent, selon la perspective du leadership retenue, la question de recherche. Les résultats révèlent six styles de leadership. Quatre sont regroupés sous le concept d'Activités de Management Institutionnalisés (AMI) ou Styles de Leadership Institutionnalisés (SLI) ; deux empiriques consentis d'être désignés par Activités de Management Hors Programme (AMHP) ou Style de Leadership Hors Programme (SLHP) et qui, tout en gardant certaines singularités chez les proviseurs camerounais, convergent vers un poids important sur les performances scolaires.

La conclusion générale présente quelques pistes de recherches futures découlant de ces éléments. Elle fait un retour sommaire sur différentes composantes, un exposé de ses forces et limites ainsi que ses principales contributions aux différents champs d'étude auxquels elle participe.

## **PREMIÈRE PARTIE : FONDEMENTS THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIE**

La première partie du rapport porte sur le cadre théorique. Elle vise à décrire les fondements théoriques sur lesquels repose l'étude ainsi que le processus de captation du matériau de production des résultats. Elle est constituée de trois chapitres. Le premier s'intéresse à la spécification de la problématique de l'étude (chapitre 1). Le deuxième concerne la description de l'encrage théorique de l'étude (chapitre 2). Le troisième a trait à la méthodologie de l'étude (chapitre 3).

## CHAPITRE 1-PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE

Les pays cherchent à adapter leur système éducatif aux besoins de la société en temps réel. En même temps, les attentes à l'égard des établissements scolaires et de ceux qui les dirigent augmentent exponentiellement. De nombreux pays de l'OCDE, orientés vers la décentralisation de l'éducation ont élargi l'autonomie dont jouissaient les établissements scolaires dans la prise de décision et les ont soumis à une plus grande obligation de rendre compte de leurs résultats. Le Cameroun s'est également inscrit dans cette dynamique avec le décret N°2001/041 du 19 février 2001 portant organisation des établissements scolaires publics et attributions des responsables de l'administration scolaire. Ce décret transforme les établissements scolaires publics du statut d'institution en celui d'organisation. En réalité, les institutions remplissent des missions, pendant que les organisations poursuivent des objectifs, ceux-ci étant traduisibles en résultats précis (Lessard, 2004, p. 22). Les établissements scolaires étaient perçus comme des institutions investies par la société camerounaise d'une mission de service public d'éducation, c'est-à-dire habitées par un idéal fort mais jamais parfaitement atteint, toujours en partie trahi par la dure réalité des contraintes.

Depuis 2001 au Cameroun, les établissements scolaires sont des organisations (mécanistes), c'est-à-dire des machines plus ou moins huilées produisant des résultats. Mesurés objectivement, ces résultats et produits révèlent une progression, une stagnation ou une régression, toutes qualités pouvant justifier diverses formes d'actions et d'interventions. La direction d'établissement scolaire devient de ce fait une priorité, en ce sens qu'elle joue un rôle clé dans l'amélioration des résultats de l'école en agissant sur la motivation et les capacités des enseignants, ainsi que sur l'environnement et le climat de l'école (OCDE, 2008, p.9).

L'environnement dans lequel s'inscrit les résultats des établissements scolaires, dont fait partie les lycées camerounais, baigne dans des conceptions de management, très souvent déductives. La déclinaison de ces conceptions produit des résultats qui révèlent leurs effets des aspects sur lesquels elles agissent. Or, les lycées camerounais présentent des caractéristiques propres, qui les distinguent des autres établissements. Cette distinction n'est pas sans poser des défis à ceux qui les managent. Ces chefs d'établissement doivent se débrouiller à piloter leurs établissements suivant leurs conceptions propres, construites à partir de diverses trajectoires. Bien que reconnu, les conceptions de ces chefs d'établissements demeurent très peu explorées à ce jour dans les écrits scientifiques, notamment en ce qui concerne leurs curriculums cachés. Voilà le problème de recherche adressé par la présente étude. Le champ du management des



établissements scolaires et celui du leadership offrent un cas pertinent pour analyser en profondeur la problématique mise en exergue.

## **1. Conceptions du management des établissements scolaires**

Le management des établissements scolaires a pour finalité d'améliorer les performances des élèves et la productivité externe des établissements scolaires. L'OCDE (2009, p.50) mentionne quatre ensembles de responsabilités interdépendantes du management des établissements scolaires. Ils sont constamment associés à l'amélioration des résultats scolaires. De nombreux auteurs en révèlent les différentes facettes. Elles renvoient au soutien, à l'évaluation, à l'amélioration du niveau, à la qualité des enseignants ; à la gestion pédagogique ; à la gestion des ressources ; et à l'encadrement au-delà du périmètre de l'établissement. Le développement des compétences du chef d'établissement et le métier de chef d'établissement au Cameroun en sont des corollaires.

### **1.1. Soutien, évaluation et amélioration du niveau et de la qualité des enseignants**

Les facteurs « enseignant/enseignement » ont une forte incidence sur l'apprentissage et la réussite éducative des élèves. Pour Akbari et Allvar (2010), les enseignants sont parmi les acteurs les plus importants pour influencer la réussite des élèves. Chouinard et al. (2007) montrent que la satisfaction des enseignants à l'égard de leurs relations avec la direction d'école et vis-à-vis des ressources humaines et matérielles est liée positivement à deux pratiques pédagogiques réputées favoriser la réussite des élèves : l'enseignement des stratégies d'apprentissage et la pédagogie coopérative.

Un important intérêt épistémologique soutient le principe qu'une grande activité du management des établissements scolaires peut avoir un rôle bénéfique sur l'amélioration des performances des enseignants. En effet, plusieurs études établissent que l'implication du chef d'établissement dans l'observation des enseignants en classe et le retour d'information apparaissent associés à des meilleurs résultats scolaires des élèves.

C'est dans ce sens qu'Andrews et Soder (1992), Bamberg et Andrews (1991) et Heck (1992) montrent que la mise en place de normes de qualité de l'enseignement et des observations de classe régulières par le chef d'établissement contribue à améliorer l'enseignement, et par conséquent, le résultat des élèves. Les résultats scolaires des enfants semblent s'améliorer lorsque les enseignants sont tenus responsables à travers le suivi des cours par le chef d'établissement et des inspecteurs externes.

Mais la démarche de suivi et de soutien des chefs d'établissements des enseignants ne passent pas comme allant de soi. Il existe bien de divergences même si Combaz (2004) demande de les nuancer. L'auteur a tenté de tester l'hypothèse selon laquelle dans une période assez récente, une distance s'est créée entre enseignant et chef d'établissement. Pelage (2000) mentionne à propos que dans le cadre du renouvellement de leur fonction, les personnels de direction sont amenés à devenir des pédagogues et des managers. Ce qui peut donner lieu à des tensions avec des enseignants qui y voient leur autonomie professionnelle mise en péril. Combaz (2004) se propose alors d'apprécier l'ampleur de ces tensions et met en évidence les divergences auxquelles elles peuvent donner lieu.

Les résultats permettent justement de constater que la question du choix de l'établissement par les familles et celle de l'autonomie de l'établissement divisent chefs d'établissements et enseignants. *A contrario*, la diversification des parcours scolaires et la concurrence entre les établissements sont des aspects sur lesquels les points d'accords sont beaucoup plus partagés entre personnel de direction et enseignant.

## **1.2. Gestion pédagogique**

Weinstein et al. (2011) partagent l'expérience de la transformation du rôle de chef d'établissement au Portugal. Autrefois chargés de la mise en œuvre des politiques nationales, ils sont désormais responsables éducatifs des communautés scolaires dont ils ont la charge. Les auteurs montrent comment ce processus a eu lieu et dans quelle mesure les définitions légales et administratives ont précédé le changement dans la pratique de direction d'établissement. Ils indiquent les principaux défis à relever, tels que l'amélioration du statut de direction ou le contrôle de la qualité de l'offre de formation, pour que les chefs de structures soient effectivement à la hauteur de leur mission et des fortes attentes qui en découlent. Pour y arriver, le chef d'établissement a besoin de développer un leadership approprié. Endrizzi et Thibert (2013) s'interrogent d'ailleurs sur le style de leadership à adopter par le chef d'établissement dans un tel dessein.

Pour ces auteurs, les politiques publiques et chercheurs en management s'accordent pour considérer le rôle crucial joué par le chef d'établissement, non seulement en termes de management, mais aussi dans la dynamique pédagogique qui mobilise l'ensemble de son personnel. On évolue d'un modèle de gestionnaire à un modèle de direction au service des apprentissages des élèves.

Ces dynamiques de conception du management des établissements scolaires interviennent dans un contexte empreint d'une double tendance. D'une part, une autonomie plus large des établissements et corollairement une attention plus forte portée aux résultats de l'école (Eurydice, 2007 ; Pair, 2007 ; Hassani & Meuret, 2010). D'autre part, une pénurie croissante de candidats qualifiés pour assurer la relève de chefs d'établissement vieillissants et une raréfaction des vocations enseignantes (AFAE, 2010 ; Schleicher, 2012) notamment dans les contextes des pays occidentaux.

- Endrizzi et Thibert (2013) se proposent alors de procéder à une analyse approfondie des acteurs et des pratiques de leadership, à partir des travaux récents. Ils empruntent chez Normand (2010) les différentes modalités de leadership pour illustrer les attitudes adoptées pour conduire un changement vers le leadership pédagogique : *le transformational leadership* est une action collective propulsée par le chef d'établissement pour promouvoir une culture de coopération au sein des équipes pédagogiques.
- En deuxième lieu, on a le *distributed leadership*. Ce dernier suppose que des interactions multiples, dans différents espaces temps de l'établissement scolaires militent en au service de la réussite des élèves. En d'autres termes, une action concertée où les enseignants collaborent et agissent collectivement, ajustent les pratiques, innovent est propice à la réussite scolaire.
- Le *systemic leadership* est en lien étroit avec de nouvelles formes de gouvernance locale, concrétisées par un engagement des chefs d'établissement propre, qui devient l'élément d'une communauté professionnelle d'apprentissage plus large.

Les attentes pédagogiques à développer par le chef d'établissement seront donc : organiser les enseignements, constituer les classes, harmoniser les systèmes d'évaluation des élèves et conduire une politique d'orientation, nouer des relations de confiance avec les parents ou mettre en place le projet d'établissement, réduire le nombre d'élèves sortant du système sans diplôme (Paintereau & De Saint-Do, 2010).

En contexte français, Barrère (2006a) envisage les relations entre chefs d'établissements et enseignants dans les collèges et lycées avec pour prétexte des nouveaux enjeux et rôles pédagogiques attribués aux premiers, sans que l'on ait remis en question l'autonomie des seconds. L'établissement s'approche de la classe à travers certains dispositifs pédagogiques animés par la direction d'établissement. La classe sort d'elle-même principalement à l'occasion

des problèmes de gestion de classe auxquels les enseignants ne peuvent ou ne veulent faire face de manière isolée.

En réalité, le contexte des politiques publiques décentralisatrices et modernisatrices a redéfini la situation professionnelle des chefs d'établissements en revalorisant leur statut et leurs missions (Blanchet et al., 1999 ; Pelage, 2000 ; Dutercq, 2003). À la conception administrative et gestionnaire de la direction d'établissement, s'impose l'idée d'une articulation très mince de l'organisation et du pédagogique, singulièrement au travers de l'animation d'équipes sur la diffusion d'une culture de l'évaluation centrée sur une obligation de résultats (Demailly, 2005).

Cependant, Tardif et Lessard (1999) et Gather Thuler (2000) voient en cette dualité structurelle une organisation scolaire et bureaucratie professionnelle dont la cellule de base est la classe, où l'enseignant bénéficie d'une autonomie totale, mais reste aussi le maillon exécutant d'un certain nombre de prescription, une brouille. La redéfinition des missions des chefs d'établissement en France est donc porteuse d'imprécision, voire de paradoxes. Le point d'ancrage de l'action pédagogique du chef d'établissement apparaît incertain, surtout au moment où l'effort de la hiérarchie en France migre vers le sens de l'instauration d'une démarcation importante entre enseignants de la base et le personnel d'encadrement (Pelage, 2003).

La démarche de Barrère (2006) met en exergue la conscience qu'ont les chefs d'établissement rencontrés que les enseignants sont loin de cautionner tout l'élargissement de leurs fonctions à une sphère proprement pédagogique (Guillaume, 1997). Les chefs d'établissement définissent leurs actions pédagogiques plus par l'organisation (emploi du temps, constitution des classes et des équipes d'enseignants) d'animation (mise en place de réunion, imposition de projets et actions) et moins par la réflexion sur les méthodes et les pratiques entre théories et expériences.

Tout chef d'établissement participant à l'étude regrette de ne pas disposer d'assez de temps pour le pilotage pédagogique de l'établissement (Dupriez, 2002). Ceux-ci s'attardent davantage sur le domaine de la pédagogie concernant l'évaluation des élèves dont ils prennent connaissance lors des conseils de classe, ou de la comparaison des contrôles continus et des évaluations standardisées que constituent les examens officiels. La raison étant qu'ils craignent les enseignants trop sévères et démotivants que ceux qui seraient laxistes pour autant que les résultats de l'évaluation crédibilisent ou pas l'établissement d'un pouvoir d'humiliation (Merle, 2005).

Cependant, une réflexion mérite d'être menée sur le pilotage des équipes pédagogiques par les chefs d'établissement afin d'apprécier dans les faits le travail de ceux-ci sur cet aspect précis. C'est du moins ce à quoi Ducros et Amignes (2014) s'activent en interrogeant, à partir de l'ergonomie de l'activité, un paradoxe : d'un côté, la focale est mise sur le développement du travail collectif dans les établissements et son impact sur les performances, d'un autre côté est négligé, le travail d'organisation auquel se livrent les cadres pédagogiques comme les professeurs, pour faire vivre ces collectifs. L'objectif étant de montrer l'importance du travail réel pour comprendre les conditions et difficultés des cadres pédagogiques pour organiser le travail des professeurs (Amigne et al., 2010).

La démarche beigne dans l'idée que travailler ne renvoie pas à appliquer les règles prescrites ou à exécuter ce qui est demandé, mais plutôt à *renormaliser* le prescrit au sens où l'entend Schwartz (2001). Le travail réel ici est celui qui est en train de se faire et non celui qui devrait être. Il consiste non seulement à répondre au prescrit, mais aussi à faire ce que l'organisation ne règle pas. De façon précise, l'organisation managériale qui vise à mobiliser les enseignants dans un projet se présente comme la solution pour réaliser les objectifs. Pour les opérateurs, c'est-à-dire, les chefs d'établissements, il s'agit d'éprouver cette organisation qui ne résout pas tous les problèmes rencontrés concrètement dans les situations quotidiennes et dans la durée. C'est le travail réel qui montre la partie non réglée du travail par l'organisation prescrite et ce que les opérateurs doivent faire en plus pour compenser cette impensé du prescrit. C'est ce travail d'organisation dans ses dimensions collectives, sociales et politiques qui constitue l'angle mort du prescrit auquel s'intéresse l'analyse ergonomique de l'activité.

Le travail des chefs d'établissements est à la fois organisé et organisant (De Terssac, 2002), ce qui instaure une logique de compromis. Hubault (1996) estime que travailler c'est réaliser les compromis par lesquels l'opérateur gère le moyen de tenir des exigences en tension, en termes d'efficacité et de santé, l'analyse de l'activité par l'ergonomie vise à comprendre les compromis opérés (ou pas) par les chefs d'établissement pour pouvoir agir (ou pas) auprès des personnels. En d'autres termes, pour comprendre la dimension organisée et organisant du travail des chefs d'établissements, il convient d'analyser les conditions dans lesquelles sont mises en jeu les médiations dans le travail réel de ceux-ci.

Les résultats révèlent que travail prescrit et travail réel sont deux faces d'une même pièce et que l'activité des cadres, loin d'être réglée, consiste à négocier constamment des compromis entre des prescriptions contradictoires et à composer avec un double déficit : celui de la hiérarchie et celui de la pseudo-autonomie de l'établissement.

La prescription attribuée aux chefs d'établissement une professionnalité managériale supposée acquise, alors qu'ils se trouvent face à une situation inédite pour laquelle ils n'ont pas été particulièrement préparés ni formés. Ces nouvelles responsabilités se rajoutent aux multiples tâches qu'ils remplissent déjà et qui les amènent souvent à l'extérieur de l'établissement. D'un côté, les personnels sont dispersés sur plusieurs sites et contraints par les emplois incompatibles entre eux. Si bien que les protagonistes se trouvent face à des dilemmes ou des contradictions qu'ils doivent tenter de résoudre.

Veyrace (2017) prolonge cette perspective d'analyse lorsqu'il s'intéresse à l'instruction au sosie comme instrument de transformation du travail par le chef d'établissement avec pour prétexte le conseil de classe. L'instruction au sosie permet d'approcher l'expérience vécue dans le travail. Sous forme de dialogue entre un instructeur et un sosie, elle ne nécessite pas de recours aux traces de l'activité. Elle est expérimentée dans l'usage collectif : un chef d'établissement d'enseignement secondaire donne instruction à son sosie écouté par 15 de ses homologues. Cette méthode porte sur la conduite de réunion de type conseil de classe. L'intérêt et les limites de la méthode sont discutés sous trois angles : celui de production des connaissances sur le travail des cadres (un dilemme professionnel est mis en évidence), celui de l'accessibilité à des éléments de l'activité et celui des régulations de l'activité envisagées par chacun des chefs d'établissements.

Les résultats révèlent que l'instruction au sosie donne divers éléments plus ou moins détaillés sur son activité lors de la conduite de conseils de classe : un espace (salle en U), des artefacts (listes des élèves annotées, mobiliser), des actions (serrer la main des adultes seulement, veiller à un rituel d'accueil inférieur à cinq minutes, écouter les prises de parole trop longues, prendre des notes, des attentions (veiller à la non divulgation d'information personnelles) et des justifications des actions.

Par ailleurs, les résultats mettent en exergue un dilemme. Il y a une tergiversation entre respecter le règlement en traitant de l'ensemble des décisions d'orientation en conseil de classe pour autant que celles-ci sont prises en présence de membres extérieurs à l'équipe pédagogique, à savoir les délégués parents et les élèves et garantir totalement la discrétion nécessaire à certaines situations individuelles. Pour le troisième axe, l'instructeur partage le sentiment d'une prise de conscience en se rendant compte par l'instruction et pourrait préparer davantage de conseils de classe. Les résultats permettent aux participants à l'étude de cadrer les actions qui relèvent des enseignants lors du conseil de classe, une meilleure préparation des conseils de classe et la sensibilisation au contenu des bulletins adressés aux familles.

### 1.3. Gestion stratégique des ressources

La fonction de chef d'établissement reste incompréhensible pour beaucoup. C'est pourquoi, Besson et al. (2007) ont tenté de comprendre ce métier, son sens et ses enjeux. Un métier que les enseignants connaissent souvent mal et qui rejoint fortement la culture de l'économie et de la gestion (Besson et al., 2007, p.66). Ces auteurs affirment que le métier de chef d'établissement est un métier marqué par une double mission qui renvoie à la représentation de l'État, diriger et conduire une politique éducative. En France, la fiche-métier du site du Ministère de l'Éducation Nationale présente le métier en ces termes :

Les chefs d'établissement dirigent l'établissement en qualité de représentant de l'Etat et de l'inspection d'académie. Ils sont chargés de conduire la politique pédagogique et éducative de l'établissement en concertation avec l'ensemble de la communauté éducative, pour offrir aux élèves les meilleures conditions d'apprentissage. Ils travaillent avec les représentants des collectivités territoriales et veillent au développement de partenariats avec le monde économique, social et culturel. Ils collaborent avec les autres services de l'Etat, les corps d'inspection pédagogique et les autres chefs d'établissement, afin d'améliorer la qualité de l'offre éducative. (Besson et al., 2007, p. 66).

Par ailleurs, si le chef d'établissement est facilitateur et garant de la politique nationale, il est également attendu de lui de diriger et de conduire une politique éducative adaptée. Toute chose qui l'exempt de logique d'une fonction d'exécution et d'application. Il lui revient de foisonner la politique nationale et la spécificité d'un territoire, l'égalité de tous et la réponse aux besoins singuliers nés du contexte d'établissement, des logiques collectives et les particularismes individuels. En réalité, c'est par l'élaboration du projet d'établissement que l'autonomie prend son sens dans l'établissement. Le chef d'établissement est à la fois moteur et participant dans l'élaboration du projet d'établissement, boussole des actions de son organisation scolaire.

Si la traduction des intentions consignées dans le projet d'établissement à l'opérationnalisation nécessite des qualités avérées du chef d'établissement, l'École Supérieure de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (ESEN, 2017) se demande si les chefs d'établissements naissent avec ce management ou celui-ci vient en manquant.

Selon elle, l'idée reçue qu'on naît manager comme on naît pour le commandement, inonde le ressenti lorsqu'on découvre la fonction managériale (ESEN, 2017, p.1). Le management s'apprend bien que certains aient une idée intuitive et font du management sans le savoir. Si le management est l'art de conduire ou diriger une organisation vers la réalisation de ses objectifs, tout membre d'une organisation est confronté à la préoccupation de la réalisation

des objectifs. Par exemple, un enseignant en situation de classe et un chef d'établissement dans la direction de l'établissement sont tous confrontés à divers niveaux à la situation de la réalisation des résultats qui justifient leur atteinte.

Le chef d'établissement est le manager de la performance des équipes qui concourent à la réalisation des objectifs et des missions d'un établissement scolaire. ESEN (2017, p.2) soutient qu'il existe quatre éléments clés du management dans les établissements scolaires. Le premier élément renvoie à la gouvernance. Elle met en jeu l'efficacité et l'efficience à travers la mise en œuvre des processus. Ces derniers produisent des résultats qui satisfont aux besoins en faisant le meilleur usage des ressources. La responsabilité des décideurs de l'établissement est au cœur de la gouvernance à travers la vision stratégique des leaders et du public sur le développement humain et sur ce qui est nécessaire pour réaliser un tel développement (ESEN, 2017, p.2). Ces enjeux sont traduits au sein de l'établissement par les concepts de participation, de transparence, de sensibilité, de consensus et d'équité au sens où l'entend les Nations-Unies.

Le deuxième élément a trait aux acteurs. Il est la conséquence des travaux de la sociologie des organisations qui mettent en évidence la notion de rationalité (intérêt) pour chaque membre de l'organisation. La perte ou le gain pour chaque acteur sont les grilles des opérations que celui-ci développe en situation de risque de changement. Ces opérations sont influencées par son cadre de référence qui prend en compte divers aspects tels que son idéologie, sa représentation du monde, sa position, ses croyances et ses valeurs filtrent ses perceptions. La compréhension d'une situation et la logique d'action qui en découle n'apparaissent rationnelle qu'à ceux qui partagent le même cadre de référence. C'est en cela qu'ESEN (2017, p.3) affirme que : « chaque acteur, même placé tout en bas de la pyramide poursuit ses propres objectifs, dispose d'une liberté relative, met en œuvre un pouvoir d'action, noue des alliances, bref développe plus ou moins consciemment une réelle stratégie au sein d'un système de relation ».

L'auteur poursuit sentencieusement « qu'aucun manager ne peut faire l'économie de cette réflexion stratégique s'il souhaite comprendre ce qui se joue "en-dessous de la table" bien au-delà des positions exprimées » (ESEN, 2017, p.3). Pour y arriver le manager devrait retenir (ESEN, 2017, p.3) que :

- tout acteur a une perception spécifique de la réalité, qui est tributaire de son point de vue dans le système ;



- tout acteur a un enjeu personnel spécifique dans l'établissement et se comportera en fonction de cet enjeu ;
- tout acteur a un micro pouvoir ; en ce sens qu'il a la possibilité d'utiliser aux mieux les zones d'incertitude à son profit.

Le troisième élément est le management hiérarchique et le management horizontal. Le manager est la personne investie de l'autorité formelle dans l'organisation et s'inscrit dans une hiérarchie avec la responsabilité d'unir les énergies pour progresser et atteindre les objectifs indexés. ESEN (2017, p. 3) repère les situations d'autorité du chef d'établissement qu'elle qualifie de large :

- il est en position hiérarchique vis-à-vis des services administratifs directement placés sous son autorité ;
- il est en position fonctionnelle en rapport avec les personnels dépendant des collectivités territoriales ;
- il est également en position fonctionnelle vis-à-vis des enseignants qui dépendent, pour l'enseignement des corps spécifiques d'inspection, mais aussi hiérarchique dans l'établissement ;
- il est en position de conseil vis-à-vis des parents d'élèves ;
- il est en position d'autorité à l'égard des élèves.

Dans un tel prisme, le métier de chef d'établissement revêt des facettes très larges. Par conséquent, ESEN (2017, p. 3) estime que s'enfermer dans des postures attendues peut charrier des erreurs dans la conduite de l'établissement tels que la culture du sentiment de fuite, du repli sur soi ou encore d'agressivité. L'assertivité peut aider au développement d'une posture intéressante du chef d'établissement à travers le vécu de relations fondées sur l'action éclairée et l'écoute de l'autre (écoute de ce qu'il dit dans sa réalité et non sur l'usage que l'on va faire de ce qu'il dit pour soi).

Le quatrième élément a trait au pilotage en tant que question centrale, c'est-à-dire au cœur de la conduite d'un établissement scolaire. Les responsabilités mises en jeu font intervenir des objectifs clairs ; des résultats identifiés ; un fort degré d'autonomisation dans l'action des participants ; une organisation adaptée ; la maîtrise des moyens techniques et financiers ; une forte influence des variables exogènes à l'établissement (ESEN, 2017, p. 3). Pour assurer la mise en œuvre de ces éléments, ESEN (2017, p. 4) identifie quatre axes de réussite dans la fonction de chef d'établissement.

Le premier axe s'intéresse à la performance. Elle prend en compte le contexte et les enjeux du type d'établissement, le rôle des personnes dans la performance, le rôle spécifique du chef d'établissement comme pilote de la performance, les objectifs managériaux d'un nouveau chef d'établissement et la volonté manifeste de devenir manager. Le deuxième axe renvoie à l'équipe. Elle prend en compte des éléments sur le diagnostic managérial de son équipe<sup>1</sup> et la définition d'un management adapté de son équipe. Il peut s'inspirer de nombreuses théories du management des auteurs comme Fayol, Mintzberg, etc. Ils génèrent divers style de management tels que le management adaptatif, le management hiérarchique, le management transversal, etc..

Le troisième axe a trait à la communication. Il touche les émotions, la façon de mieux communiquer pour interagir de façon plus efficace. Le volet communicationnel analyse aussi les réunions, entretiens et échanges informels, la confiance en soi et tous les facteurs qui permettent de faire face aux situations quotidiennes, d'adresser les sources de tension et de gérer les crises. Le quatrième axe s'adosse sur le leadership.

Dans cette perspective, Boltanski et Chiapello (2009) assimilent l'organisation scolaire au néo-management des entreprises qui fait l'apologie du pilotage par les objectifs et la responsabilisation des acteurs. Celui-ci fait appel aux cadres capables d'intéresser davantage plutôt que d'imposer aux enseignants de s'inscrire dans un management participatif. Cette forme de management sort tout droit du monde des entreprises. Il s'y s'impose l'idée du changement fondée sur l'implication de tous les acteurs (Bartoli, 2005), la performance de l'entreprise étant associée à la participation des membres de l'organisation. Mobiliser les équipes pédagogiques est la sœur jumelle de l'idée portée par cette logique de management. Dans un tel sens, les cadres éducatifs doivent devenir des managers ou des leaders plus que des chefs (Pelage, 2003) en collaboration avec les agents relativement autonomes et mobilisables (Dubet et al., 1989), se référant au principe de liberté pédagogique lié à une expertise professionnelle (Maroy, 2006).

Cette volonté du recours aux méthodes des entreprises purement économiques vise la qualité de l'éducation. Mais, Nkoa Alima (2011) souligne que l'école de qualité échappe à une définition stable. La qualité des établissements scolaires ne fait pas référence aux mêmes indicateurs à travers les époques, les États, les sociétés, les familles et même les individus.

---

<sup>1</sup> Il s'agit des objectifs, de la culture et signe de reconnaissance, structure du temps, gestion des frontières, des règles de fonctionnement, stades de développement d'un groupe, de la régulation et du leadership)

Pourtant, tous les acteurs adultes d'une société donnée veulent et recherchent ardemment des établissements scolaires de qualité pour leurs enfants. L'expression « école de référence », renvoie souvent à la qualité supérieure d'une école, comparée à d'autres organisations scolaires concurrentes.

Dans ce sens, l'établissement scolaire de qualité serait celui qui se distingue des autres sur la base des critères précis de compétition. Les critères varient extrêmement et peuvent mettre l'accent sur les résultats aux examens certificatifs, les équipements scolaires, les programmes, le coût de la scolarité ou l'origine sociale des élèves. Mais Nkoa Alima (2011) suggère d'éviter de réduire la qualité d'un établissement scolaire à son positionnement concurrentiel sur la base de quelques critères plus ou moins en rapport avec un effet mode. Par exemple, l'idée de se focaliser sur les taux de réussite aux examens met régulièrement hors course de nombreux établissements scolaires stratégiques pour le système éducatif, dont le projet est orienté principalement vers les valeurs non évaluables à travers le nombre de diplômés : école en zone d'éducation prioritaire, écoles spécialisées pour enfants déficients visuels, auditifs, mentaux, écoles pilotes de tous bords, etc.

L'auteur estime que la qualité des établissements scolaires doit dépendre surtout des acteurs considérés. Pour les États, cette qualité peut dépendre de la capacité de l'établissement à respecter des standards nationaux de fonctionnement, quand ceux-ci existent, ou à contribuer de manière significative à la réalisation de la politique éducative. Pour l'essentiel des familles africaines, un bon établissement est celui qui permet d'envisager à terme, un bon retour sur investissement dans le capital humain. Les enfants sont scolarisés pour en faire des hommes et des femmes de valeurs capables de lutter contre la pauvreté. Dans cette logique, un établissement de qualité est celui qui permet d'assurer la continuité des études de ses élèves et de leurs donner des compétences nécessaires dans la vie courante.

Pour les élèves, un établissement de qualité est avant tout, celui qui permet aux jeunes de rencontrer d'autres jeunes avec lesquels ils peuvent créer une ambiance de camaraderie, organiser des apprentissages et progresser. Les personnels actifs dans les milieux scolaires, les anciens élèves, les organisations de la société civile et tous les acteurs de la communauté éducatives, pris individuellement ou collectivement, peuvent avoir des points de vue particuliers sur les critères d'appréciation de la qualité des établissements scolaires.

Dans son ouvrage, Nkoa Alima (2011) regarde la qualité de l'établissement scolaire avec le point de vue du gestionnaire de l'école. Au foisonnement des regards et des enjeux de la qualité de son établissement, le chef d'établissement devrait se donner un projet de

développement clair de son organisation. Il doit pouvoir organiser les ressources internes de l'établissement pour réaliser les objectifs de l'approche qualité que sa communauté éducative se fixe. Cette posture est aussi celle de Gaziel et Warnet (1998) et Legendre (2005). Ils voient avant toute considération, la qualité d'une école en fonction des facteurs endogènes, en lien avec les résultats obtenus ou les produits générés de l'organisation mise en route en vue de la réalisation de son propre projet éducatif.

Tonnang Madio (2014, p. 38) recommande le leadership éducationnel aux chefs d'établissement pour réussir dans leurs fonctions de chef d'établissement. Elle partage et conseille l'approche de l'UNESCO (2007) qui fait référence à la capacité d'un chef d'établissement de conduire un processus de changement. Ce dernier implique de manière durable la participation de tous les membres d'une communauté éducative. L'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage ne peut résulter que de l'action de chaque enseignant dans sa classe, en relation avec ses collègues et tous les autres personnels qui contribuent au fonctionnement de l'établissement. Pour Owen (1992), le leadership d'auto *empowerment* est le fondement du leadership éducationnel. Il se base sur la profonde connaissance que le chef d'établissement a de la problématique spécifique dans laquelle l'établissement évolue ainsi que la compréhension de sa mission, des éléments en jeu dans la réalité environnante et un engagement confiant dans l'action.

Pour sa part, Barrère (2008b) décrit et analyse le quotidien de l'activité professionnelle des chefs d'établissement du niveau secondaire dans la Région Nord-Pas-de-Calais en France. L'auteure constate que l'activité professionnelle des chefs d'établissement a moins été abordée sous l'angle de la description et de l'analyse des tâches quotidiennes, prolongeant un certain alibi du travail propre aux sciences de la gestion (Jacob, 1987). La démarche consiste à amener les participants à décrire et à expliquer leurs pratiques les plus ordinaires, en minimisant le discours sur les missions ou les représentations de la fonction (invitation à décrire la journée de la veille, à s'appuyer sur les agendas personnels ou des emplois du temps de l'établissement, relances portant sur les cas concrets). Ensuite, une enquête monographique auprès d'un principal et son adjoint qui ont consenti à un suivi de leurs activités d'une année, focalisée sur certaines journées précises, passées dans leurs bureaux. Elle parvient à plusieurs résultats portant sur le travail éclaté, la nature des tâches, la temporalité, la réactivité et la visibilité.

Ces activités du chef d'établissement sont conduites au quotidien par les styles de pilotage. Ces styles de pilotages sont nourris par des théories. Ainsi, Chapon (2008) analyse l'apport de la théorie socio-économique dans le pilotage des établissements scolaires. L'auteur

constate que le pilotage des établissements scolaires s'inscrit dans le cadre des politiques publiques éducatives. Par ailleurs, les chefs d'établissement, représentants de l'État, ont un rôle dans l'encadrement public. En contexte des nouvelles contraintes budgétaires et organisationnelles, l'auteure se penche sur les apports de la théorie socio-économique pour tenter de contribuer à l'amélioration de la qualité du service offert. Chapon considère que la gestion des ressources humaines se construit avec les actions de l'organisation.

L'auteur étudie les conditions de travail, l'organisation du travail, la gestion du temps, la communication-coordination-concertation, formation intégrée et pilotage stratégique. Les dysfonctionnements du point de vue des personnels, les coûts cachés en termes d'indicateurs de non-qualité du service, la résolution des dysfonctionnements et l'économie budgétaire sont les résultats saillants mobilisés.

#### **1.4. Encadrement au-delà du périmètre de l'établissement**

Les conceptions de management des établissements scolaires renvoient aux facettes de ce rôle du chef d'établissement dont l'activité concerne les exigences de configuration étatique et la vitalité de l'environnement.

Baroth (2008) défend l'idée que l'autorité qu'exercent les chefs d'établissement du second degré repose sur un implicite omniprésent. L'institution offre peu de repères en dehors des moyens de sanction qui sont mobilisés lorsque le versant positif de l'activité est menacé d'inefficacité. L'analyse cognitive de l'activité révèle que les uns et les autres mobilisent en s'ajustant aux spécificités de leurs environnements. Ces mobilisations singulières sont l'occasion de développer, en situation, de nouvelles ressources. C'est ainsi qu'émerge le territoire qualifié de concept pragmatique. Il organise l'activité des chefs d'établissement.

L'auteure mentionne que pour mettre en évidence les organisateurs conceptuels des actions professionnels, plusieurs méthodes peuvent être mise en œuvre. Qu'elles autorisent une relation médiée par le discours que le sujet tient à son propos, elles doivent permettre d'accéder aux connaissances qu'ils mobilisent (connaissance, procédures, etc.) mais aussi et surtout à ce qui l'oriente dans cette occurrence inédite et singulière, et lui permet d'y édifier des repères.

Elle estime par la suite que l'exercice de l'autorité est une activité quotidienne permanente dans l'exigence de ses résultats, mais aléatoire dans la surveillance des événements qui la constituent et par lesquels elle s'exprime. D'où le recours aux entretiens qui ont été l'occasion pour les sujets de relater, d'expliquer et de commenter leurs actions professionnelles

mais aussi à des entretiens conduits à partir de traces de l'activité. Ils ont donné lieu à des commentaires spécifiques. Les propos recueillis ont fait l'objet d'une analyse sémantique conceptuelle telle que la propose Muchielli (1998).

Les résultats de l'exercice de l'autorité obtenus s'expriment en termes d'invariants de l'activité : symbolique, subjective et éducative. Les résultats portant sur l'invariance de l'activité d'exercice d'autorité avec un lieu entre la conquête de l'autorité et le concept de territoire. Il apparaît que le territoire conditionne l'activité, le territoire comme projection de la légitimité.

Toutefois, Derouet (2000) indique que le mythe tenace de l'uniformité du système éducatif amène à percevoir les établissements scolaires comme de simple rouage des systèmes éducatifs. Cependant, des travaux dégagent de plus en plus les dissemblances entre les établissements scolaires. Celles-ci ne se limitent pas simplement à leur efficacité différenciée sur les résultats d'élèves (Dubet et al., 1989), ni à la composition sociale. Les démarches qualitatives et ethnographiques mettent en exergue le fait que les établissements scolaires secrètent des spécificités propres. Elles renvoient à des rapports différents avec l'environnement direct, à la conception que ces acteurs se font du rôle éducatif, au type de public accueilli en leur sein, etc. (Cousin, 1993 ; Derouet, 1994, Van Zanten, 2001).

Pour partager cette réalité empirique que chacun manifeste plus ou moins explicitement, les chercheurs ont convoqué divers termes indiquant que les établissements développent des « identités » (Paty, 1981 ; Chalier, 1984), des « images » (Ballion, 1982), « monde commun » (Grant, 1988 ; Dutercq, 1992), ou encore dans une veine quantitative, des « climats » (Grisay, 1989). En contexte francophone, ces termes ont jusque-là été plus métaphoriques, sans recherche particulière de théorisation ni d'articulation de ceux-ci (Draelants, 2006, p. 2). Mais, ces termes, notamment celui d'identité, ont fait l'objet d'un intérêt particulier de la littérature anglophone dans le champ du management et de la théorie des organisations. Les travaux ont généré des théorisations pertinentes et éprouvées empiriquement comme celle de Hatch et Majken Schultz (2002) qui distingue, tout en les articulant, les notions de culture, d'identité et d'image organisationnelle.

### **1.5. Développement des compétences des chefs d'établissements scolaires**

Dans un passé récent, très peu de systèmes éducatifs exigeaient une qualification singulière pour accéder à la fonction de chef d'établissement (Tchimou, 2014, p. 63). La grande majorité des chefs d'établissement et des personnes qui aspirent à le devenir sont enseignants,

c'est-à-dire, ont une formation initiale d'enseignant couplée de certains critères dont celui de totaliser un certain nombre d'année d'ancienneté (Bernatchez, 2011 ; Brassard, 2004 ; Morel et Verhoevert, 2007 ; Paintereau, 2008). L'exercice de la fonction se déroulait dans des environnements et des structures organisationnelles stables. L'exigence d'une formation professionnelle particulière ne semblait pas s'imposer. Le mode de gestion était très souvent descendant, ancré dans une dynamique de normalisation des actions et des comportements des acteurs à travers la standardisation, la prévisibilité des tâches, le respect des règles, etc. (Brassard, 2012, 2014).

Les multiples réformes des politiques publiques en éducation donnent à penser que certains facteurs nés de celles-ci ont contribué à l'évolution du métier de chef d'établissement et de son contexte d'exercice. Ces facteurs renvoient aux nouveaux modes de régulation de l'éducation et les logiques d'action et mécanismes de coordination qui y sont associés et qui induisent un profond changement de culture de gestion. On peut ainsi faire référence à la nouvelle gouvernance de l'action publique et la prescription d'un cadre global de gestion axée sur les résultats (Brassard et al., 2013 ; Bureau et Navres, 2015 ; Maroy, 2013 ; Lessard, 2010).

Dans le même ordre d'idée, Berthier (2010) fait remarquer que, lorsqu'un contexte d'exercice de fonction est marqué par de multiples changements et que l'environnement professionnel devient par ailleurs complexe, les savoirs professionnels antérieurs ne suffisent plus à la performance. L'actualisation des connaissances et le développement de nouvelles compétences s'imposent en conséquence. Dans ce sens, Tchimou (2014, p. 63) conclut que le nouveau contexte d'exercice exige des chefs d'établissement scolaire d'aujourd'hui le développement, la maîtrise et la mobilisation d'une diversité de savoirs, de savoirs faire et de savoir-agir appropriés afin de s'ajuster avec la complexité et la diversité des situations dans lesquelles ils sont appelés à intervenir.

La formation professionnelle des chefs d'établissement devient, selon certains auteurs (Bruley & Defarrari, 2014 ; Eneau, 2011 ; Merhau, 2014), l'une des voies incontournables pour faire face aux changements. Pour d'autres, le plan de formation à l'intention des chefs d'établissement scolaires doit être construit à partir d'une analyse des pratiques de référence et organisée autour des compétences professionnelles jugées essentielles à l'exercice du métier auquel ces praticiens se destinent (Schwarz, 2013 ; Hebrard, 2011 ; Perrenoud, 2000 ; Mesl, 2008 ; D'arrissos, 2015 ; Lapointe et Toussaint, 2015).

Les problèmes liés à la formation des chefs d'établissement tout comme l'idée qui la sous-tend n'est pas récente. Sivirine (1993 ; p. 98) remarquait déjà qu'en contexte français, ces

problèmes étaient de plusieurs ordres. Certains concernent les modalités de la formation. Qu'elle soit d'adaptation à l'emploi après réussite au concours ou qu'elle soit continue, la formation des chefs d'établissement est d'abord une formation professionnelle, une formation d'adulte, une formation en cours de carrière, une formation dont il est bon enfin de se demander si elle est en rupture ou en continuité dans le parcours individuel. Ainsi, on se demande si elle doit porter sur un changement de nature. Les problèmes les plus redoutables viennent des contenus de la formation d'adaptation à l'emploi, de leur cohérence et de leur hiérarchisation interne, et surtout à travers eux de la façon dont on conçoit qu'ils puissent assurer le passage d'un état à un autre.

Fonkeng Epah et Tamajong (2010) estiment que les enjeux de l'administration scolaire imposent actuellement une approche systémique. De ce fait, les chefs d'établissement méritent d'acquérir les connaissances et compréhension des processus et des principes nécessaires et pertinents. Ce serait une erreur de continuer à compter sur l'expérience professionnelle des enseignants pour occuper des postes de leadership dans l'administration des établissements scolaires. Pour eux (2010, p. 13), les écoles de formation d'enseignants au Cameroun doivent introduire dans leurs programmes un cours ou un certain nombre de cours délibérément orientés vers la formation professionnelle des enseignants pour les préparer à devenir des administrateurs des établissements scolaires.

C'est alors que Gautier et Simon (2008, p. 8) précisent à cet titre que les référentiels peuvent prendre des formes variées avec chacune des incidences sur la mise en œuvre de stratégies visant l'acquisition ou le développement des compétences. Ainsi, les référentiels qui, en vue des résultats visés dans des situations professionnelles indiquées, établissent des liens entre des ressources à mobiliser et à combiner et les actions-clés à enchaîner, n'induiront pas les mêmes aspects de développement et de formation que ceux qui sont établis sous formes de listes de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être. Ces auteurs proposent un référentiel de compétence fondé d'une part sur les fonctions et pouvoirs dévolus aux directions d'établissement par le cadre légal et, d'autre part, sur l'explication des représentations de leurs rôles et l'identification de leurs besoins en matière de formation, de soutien et d'accompagnement (MELS, 2006).

Admis qu'une formation adaptée des chefs d'établissement doit préparer et entraîner les « apprenants » à mettre en œuvre les pratiques professionnelles correspondantes aux défis que représente l'exercice de leur fonction, il est acquis qu'une compétence correspond à un savoir-agir complexe qui s'articule dans un contexte d'une situation professionnelle concrète par



l'enchaînement d'action en vue d'atteindre un résultat. S'appuyant sur les travaux de Le Boterf (2002, 2006, 2007) et de Tardif (2006), les auteurs formulent les caractéristiques d'une compétence retenue: un savoir-agir complexe doté d'un caractère mobilisateur et combinatoire ; un savoir-agir en développement tout au long de la vie adaptée à un contexte singulier, déployé dans le cadre d'une situation précise ; une dimension réflexive. La progression vers l'acquisition de ces compétences est conduite par une approche pédagogique ayant conscience que le travail des gestionnaires d'établissements scolaires est de plus en plus complexe et les milieux où ils excellent de plus en plus exigeants.

Sur la professionnalisation et à la formation des chefs d'établissements, Gather et Perrenoud (2004) constatent que d'un pays à l'autre, voire d'une région à l'autre dans les pays fédéralistes, les statuts des chefs d'établissements diffèrent, de même que leurs missions, leurs compétences, leurs rapports à d'autres catégories de professionnels, leur fonctionnement solitaire ou à la tête d'une équipe de direction. La fonction de chef d'établissement est presque partout en débat et en évolution, voire en tension entre différentes conceptions du rôle, par exemple entre une dominante gestionnaire et une insistance sur le leadership pédagogique.

Dans cette logique, Gather et Perrenoud proposent alors une triple singularité de la formation des chefs d'établissement. La première est le développement d'une vision cohérente de la professionnalisation et de la formation des chefs d'établissements sans en rester dépendant d'une structure nationale. Ce d'autant que Perrenoud (2002) signale que l'ingénierie de la formation des chefs d'établissements ne semble pas occuper le devant de la scène pour autant que la nature exacte du travail et des compétences reste dans le flou. La rupture avec l'héritage national se présente comme la condition *sine qua non* pour penser ce travail et ces compétences en termes de leadership dans le développement des organisations plutôt que des maillons dans la chaîne hiérarchique traditionnelle. La seconde défend l'idée qu'on ne peut penser la fonction de chef d'établissement indépendamment d'une conception de l'unité dont il est responsable et de la relation qu'il entretient avec elle. Selon qu'il anime, encadre, coordonne, dirige, impulse, fédère, supervise, commande, oriente, mobilise, contrôle, inspire, son métier change.

La troisième affirme qu'il faut choisir une priorité, lier la fonction de chef d'établissement soit au fonctionnement ordonné du système éducatif, soit à sa modernisation continue. Il n'est pas possible d'exclure une de ces composantes, mais les scénarii ne sauraient être les mêmes selon qu'on privilégie l'une ou l'autre. Pour ces auteurs, la composante d'innovation semble désormais prioritaire (Gather & Perrenoud, 2003). Il existe un écart de moins en moins acceptable et accepté entre les objectifs déclarés de l'école et ses résultats. Mais

aussi parce que diriger, dans une société en changement, c'est piloter des transformations intéressantes, qu'elles soient impulsées par l'évolution de la demande sociale, les inflexions des politiques éducatives. Le renouvellement des savoirs, les transformations des publics scolaires, les transformations culturelles et économiques (Perrenoud, 1998).

Si Gather et Perrenoud investissent la question de la formation des chefs d'établissements en contexte initiale. Damon (2018) quant à lui penche pour un regard sur les chefs d'établissements en situation d'exercice qui bénéficient de plus en plus d'accompagnement. Elle remarque que le coaching, comme accompagnement à la scolarisation ou au projet personnel du jeune, activité en marge de l'école, est en pleine expansion. Elle observe également que les personnels de direction sont exposés aujourd'hui à une contradiction importante en ce sens qu'ils sont partagés entre la vision humaniste républicaine du développement de l'individu au service du collectif et les enjeux concurrentiels de performances chiffrées qui leurs sont assignés.

Perrenoud (2001, P. 10) estime qu'une approche constructive est de mise dans une formation de chef d'établissement qui vise à préparer des praticiens à gérer des situations complexes. Elle renvoie au fait d'apprendre en le faisant à faire ce qu'au départ on ne sait pas faire. Non pas seulement par essai erreur, mais au gré d'un processus réflexif, reliant l'expérience à des savoirs qui transcendent et la rendent intelligible. L'alternance se dresse au cœur d'une formation professionnelle constructiviste, dans la mesure où elle seule rend possible un apprentissage réflexif à partir de l'expérience. Reste à penser et à optimiser le rôle de l'expérience dans la construction de compétences, de postures, de connaissance ou d'une identité. Il recommande de l'associer à la démarche clinique de formation.

Les pratiques de formation de chef d'établissement se révèlent complexe eu égard aux idées de l'auteur. Fiset (2012) fait le même constat. Il tente de formuler certaines pratiques de formation des chefs d'établissement au Sénégal à privilégier tout en définissant une politique en lien avec celles-ci. Une idée inspirée de ce que malgré la reconnaissance du rôle des chefs d'établissements dans la réussite scolaire, des difficultés relatives au développement d'une formation à leur intention persistent.

Si le souci lié au nouveau rôle du chef d'établissement est réel, il apparaît que le contenu de la formation de la majorité des initiatives correspond davantage au rôle traditionnel du chef d'établissement, c'est-à-dire, à la gestion des ressources humaines, matérielles et financières. Pourtant, depuis les réformes éducatives et le processus de décentralisation, le rôle du chef d'établissement s'est transformé. L'auteur s'offusque de cette réalité en corroborant les

affirmations de Depuis (2004). Selon lui, pour qu'un chef d'établissement soit habilité à répondre aux exigences de ses nouvelles responsabilités, celui-ci doit avoir une vision claire des objectifs de la mission de son établissement scolaire et développer des compétences au regard de la prise de décision, la communication, le leadership et le sens politique autre que celle concernant la gestion des ressources et le sens de l'organisation. Il doit également développer des compétences en lien avec la gestion participative, la collaboration et le travail d'équipe.

Toutefois, Grave (2014) insiste sur le fait qu'il faut permettre aux personnes qui souhaitent se professionnaliser dans le management des établissements scolaires, de vivre différentes situations, à différents moments, tantôt de formation, tantôt d'exercice professionnel, tout chose qui est une finalité recherchée dans la conception de l'organisation des dispositifs de formation professionnelle. Ainsi, ces personnes « dialoguant » avec les différentes situations, à différents moments, font du lien, du sens et construisent des apprentissages professionnels.

Yvan (2013) pense pour sa part que l'expérience est une donnée capitale dans le processus de formation des chefs d'établissement. Il estime que la convocation de l'expérience s'impose aujourd'hui comme incontournable pour la formation. L'on est passé d'une expérience ignorée et déviée mieux méprisée et attaquée, à une revalorisation de celle-ci comme garantie de qualité d'une formation professionnelle. La situation est telle que l'on se demande si l'expérience n'a pas prise trop de place et n'a pas disqualifié les savoirs universitaires. Sa reconnaissance et sa valorisation ont rendu apathique les principes des formations à dominante académique laissant la transposition des savoirs enseignés à la seule charge de l'apprenant lors de son entrée en fonction. Yvan (2013, p. 194) distingue trois façons d'intégrer l'expérience dans une formation professionnelle :

- une solide formation académique est complétée à la fin par un stage pratique. C'est ce modèle que l'on retrouve dans les écoles d'ingénierie, mais aussi dans la formation des enseignants du second degré. Le passage au master n'a fait que conforté cette logique avec la réduction de l'encadrement ;
- le mariage alterné entre séquence académiques et séquences de stage durant la formation. C'est le cas de la formation des médecins au Cameroun. Celle-ci se déroule sur huit années avec un stage à complexité graduelle, du stage d'observation au stage en responsabilité. Une telle formation permet aux futurs médecins de développer une expérience professionnelle parallèlement à leur formation ;

- l'accession et le maintien à l'emploi. Elle concerne la formation des directeurs pour l'accession et le maintien à l'emploi. Deux cours de trois crédits chacun sont exigés avant l'entrée en fonction et huit autres cours sont suivis en formation continue s'ils ne l'ont pas été avant l'entrée dans l'emploi.

## 2. Métier de chef d'établissement au Cameroun

Le métier de chef d'établissement au Cameroun n'échappe pas aux soubresauts de conceptions et de débats décrits plus haut. Il évolue au gré du vécu et des bouleversements importants que connaît le système éducatif camerounais. En réalité, l'école au Cameroun n'est pas un aboutissement d'un développement exogène, ce d'autant qu'elle a constitué un *leitmotiv* de la politique coloniale et Mvesso soutient que cette « école n'a pas constitué uniquement un instrument de destruction et d'aliénation culturelle pour l'Afrique noire » (s.d., p.11).

Ainsi, avant 1914, l'école est davantage tenue par les missionnaires. On attribue au Pasteur Baptiste Joseph Merrick, arrivée à Bimbia en 1883, l'ouverture de la première école en 1884 (Njiale, 2006, p.53). En dépit de leurs âges avancés, les enfants enrôlés intègrent les écoles ouvertes par les missionnaires. D'autres congrégations auront rejoints les Baptistes dans cette entreprise. En dehors de l'évangile, les élèves y apprennent, en langues anglaises et locales, des rudiments de lectures, d'écritures, de calcul et de chant. L'enseignement, dont le monopole est assuré par les missionnaires chrétiens, a alors un caractère essentiellement primaire et vise à former les auxiliaires pour l'administration et le secteur privé naissant. Le métier de chef d'établissement est embryonnaire et assuré par un enseignant missionnaire qui devait organiser le déroulement des activités essentiellement pédagogiques.

C'est sous le mandat (1920-1944), puis la tutelle (1945-1959) que le Cameroun dessine un début de politique scolaire qui diffère selon les dominations anglaises et françaises. Tout en associant les missionnaires, les Français continuent l'œuvre scolaire commencée par les Allemands. Le 25 juillet 1921, un Arrêté institue un enseignement primaire et élémentaires qui est dispensé dans les écoles de brousse ou de village et coiffées par les écoles urbaines et régionales. Ces études culminent à l'école primaire supérieure où étaient formés les grands commis de l'administration. Les Anglais confieront exclusivement aux missionnaires chrétiens l'enseignement primaire et ceci dans le cadre de *l'Approved Voluntary Agency*. Ici aussi, le métier de chef d'établissement est très peu différencié de celui d'enseignant ayant un rôle singulier.

La politique nationale d'éducation au Cameroun prend essence au lendemain des indépendances avec la primauté de l'État sur l'orientation et la conduite de celle-ci. La loi fédérale n°63-13 du 19 janvier 1963, qui fonde les structures actuelles de l'éducation, régleme l'enseignement primaire et secondaire. Les différents plans quinquennaux de développement économique social et culturel vont structurer l'orientation des politiques éducatives sur le temps.

Ainsi, le premier plan (1961-1966) oriente l'éducation sur l'adaptation de l'enseignement vers la ruralisation. Elle consiste à former une main-d'œuvre rentable et des élèves attachés à leur milieu par l'apprentissage d'un métier avec pour finalité de promouvoir une économie rurale. S'inscrivant dans la même perspective, le second plan (1966-1971) envisage l'accroissement des structures de formation afin de rapprocher les écoles des zones rurales. Le secteur privé confessionnel et laïque est associé à cet effort. Le métier de chef d'établissement prend de plus en plus de l'ampleur.

Durant la période 1972-1984, de grands changements interviennent dans la politique éducative camerounaise. La naissance de la République Unie supplée à la République Fédérale. L'on assiste à la définition des niveaux d'enseignement (primaire, secondaire et supérieur) ainsi qu'à des ordres d'enseignement (privé et public) par le législateur scolaire. Les trois plans suivants (1971-1976 ; 1976-1981 ; et 1981-1986) s'activent à décliner cette nouvelle orientation de la politique éducative avec le maintien voire le renforcement de la ruralisation. Dans la foulée, le décret n°80/293 du 25 juillet 1980 est pris pour définir les attributions des membres des organes de l'administration des établissements d'enseignement secondaire général et technique.

L'Article 3 de ce décret indique que l'administration scolaire centrale d'un établissement secondaire général ou technique est composée d'un chef d'établissement, d'un ou de plusieurs censeurs, d'un ou de plusieurs surveillants généraux, d'un chef de travaux et d'un intendant ou d'un économiste. Les organes rattachés (Article 4) étant le service de la comptabilité matière, le service de médecine scolaire et sportive, le service des activités poste et périscolaires, le conseil intérieur de l'établissement, un ou plusieurs conseils de disciplines, un ou plusieurs conseils de d'enseignement et des conseils de classe.

Les missions du chef d'établissement de ce niveau d'enseignement sont les fonctions pédagogiques (animation pédagogique, mise en place des structures pédagogiques, coordination pédagogique et contrôle des connaissances), fonctions administratives (animation des conseils, organisation du travail de l'établissement, services du secrétariat, diligence des

pièces périodiques obligatoires et des tableaux de bord, gestion du personnel, gestion administrative des élèves, disciplines et règlement intérieur) et les fonctions financières (responsabilité financière et budget).

Bien que le système éducatif ait connu des moments intenses entre ce décret et celui du 19 février 2001, ceux-ci n'ont pas modifié les principes du métier de chef d'établissement pendant cette période. Il est loisible de rappeler que de 1986 à 2000, le Cameroun est confronté à une crise sans précédent qui freine la croissance et entraîne le recul du niveau de scolarisation. Les ressources financières courantes d'éducation par enfant de six à quinze ans sont divisées par deux (Gacougnolle & Minga, 2004). Les taux de fréquentation scolaire font apparaître un phénomène de déscolarisation. Les diagnostics posés par l'UNESCO et la Banque Mondiale dans le cadre de l'ajustement structurel auquel est soumis le Cameroun établissent le constat d'un niveau scolaire en dysfonctionnement en raison de nombreuses carences liées au faible rendement interne et à l'absence d'objectifs stratégiques de formation (Njialé, 2006, p.56).

En 1995, les états généraux de l'éducation se tiennent et de nombreuses recommandations sont formulées. Ces assises aboutiront à la loi d'orientation de l'éducation du 14 avril 1998 ainsi qu'à d'autres textes notamment le décret n°2001/051 du 19 février 2001 portant organisation des établissements scolaires publics et fixant les attributions des responsables de l'administration scolaire. Il s'agit en fait d'une réforme du 25 juillet 1980.

Si les fonctions du chef d'établissement connaissent une densification, celles-ci demeurent des responsabilités administratives (respects et application du calendrier scolaire, sélection des élèves, lutte contre les fléaux de l'école, hygiène et salubrité, respect des valeurs de la république et de l'école, diligence des documents de pilotage, animation des organes sous sa présidence, gestion du personnel, collaboration avec les autres organes et partenaires de l'établissement, etc.), des responsabilités pédagogiques (couverture qualité des programmes d'enseignement, encadrement pédagogique, équipement bibliothèque et laboratoire, concertations pédagogique, application des textes divers sur l'enseignement des disciplines, veille sur les évaluations périodiques, organise les examens dans l'établissement, etc.) et des responsabilités financières (gestion financière et comptable, applique la réglementation sur l'APEE/PTA, budget, etc.).

Les chefs d'établissements scolaires sont recrutés et désignés parmi les enseignants suivant certains critères. En effet, selon l'instruction du Premier Ministre n°007/CAB/PM du 05 septembre 2001 relative aux critères de nomination des fonctionnaires des corps de l'éducation nationale à des postes de responsabilités pédagogiques ou administratives, celles-ci

obéissent aux principes de la hiérarchie des catégories fixées par le statut général de la fonction publique de l'État qui englobe le grade, la formation initiale, l'ancienneté, les notes administratives et pédagogiques, l'expérience professionnelle et l'inscription sur la liste d'aptitude.

Selon cette instruction, pour être nommé chef d'établissement de l'enseignement secondaire public, il faut être enseignant remplissant les conditions suivantes :

- Grade : Professeur des Lycées de l'Enseignement Secondaire Général (PLEG)-Professeur des Lycées de l'Enseignement Secondaire Technique (PLET) pour les lycées ; Professeur des Écoles Normales d'Instituteurs (PENI)-Professeur des Écoles Normales d'Instituteur Adjoint (PENIA)/Professeur Adjoint des Ecoles Normales d'Instituteurs (PAENI) pour ENIEG/ENIET ; Professeur des Collèges de l'Enseignement Secondaire Général (PCEG), Professeur des Collèges de l'Enseignement Secondaire Technique (PCET), PLEG et PLET pour les CES/CETIC ;
- Ancienneté : 15 ans au moins ;
- Avoir été censeur, surveillant général, chef SES, Inspecteur de Pédagogie Régional (Collèges et lycées/ENIEG/ENIET) ; Inspecteur Coordonnateur-Inspecteur de Pédagogie National (lycées/ENIEG/ENIET) ;
- Rapport favorable du chef hiérarchique au 1<sup>er</sup> degré ;
- Avis favorable du chef hiérarchique au 2<sup>nd</sup> degré.

Bien que l'objectif reste le même, à savoir améliorer les résultats des élèves, les conceptions qui entretiennent le management des établissements scolaires charries plusieurs logiques et varient d'un espace social à un autre. Les descriptions partagées révèlent que l'action des chefs d'établissement est située dans une perspective d'activité et qu'en retour l'activité de management des établissements scolaires les développe. Cependant, ces éléments ne prennent pas en compte les capacités d'agir en termes de moyens et le pouvoir d'agir notamment de possibilité dont disposent les chefs d'établissement dans leur activité de management des établissements scolaires. Qu'ils s'agissent du soutien aux enseignants, de la gestion pédagogique, de la gestion stratégique des ressources ou de la gestion au-delà du périmètre de l'école, le chef d'établissement développe, dans son activité de management, des comportements et leur maintien dans le long terme.

Des comportements qui naissent de son expérience plurielle et qui influencent les logiques prescrites de l'activité de management des établissements scolaires. Comportements qui

trahissent des conceptions de management des établissements scolaires qui sont porteuses de connaissances, de savoirs et de savoirs être. Ces conceptions fécondes de savoirs et de connaissances profanes, sont ignorées dans les écrits, soutenus par les théories et méthodes, qui viennent d'être exposés. Il est pourtant très intéressant de révéler ces conceptions en termes de visages sous lesquelles elles se présentent-formes, contenus, etc.- surtout pour les chefs d'établissement exerçant l'activité de management des établissements scolaires dans un contexte où ils ne sont ni préparés, ni informés, ni entretenus pour cette activité.

### **3. Diagnostic de quelques éléments de l'enseignement secondaire**

L'activité de management des établissements scolaires a pour finalité d'améliorer les résultats d'apprentissage. Cela est possible en agissant sur certains aspects clés de la vie et des maillons de l'école que sont : soutien, évaluation et amélioration du niveau et de la qualité des enseignants, la gestion pédagogique, la gestion stratégique des ressources et l'encadrement au-delà du périmètre de l'établissement. Cette section s'intéresse à quelques-uns de ces aspects afin de se faire une idée de la réalité pour le niveau secondaire au Cameroun.

#### **3.1. Performances scolaires**

Il faut remarquer qu'en thermodynamique, le concept de déperdition renvoie trivialement à la perte d'énergie ou de chaleur dans le circuit intégré. La déperdition est considérée comme fuite, échappement anormal d'énergie hors du circuit. La déperdition scolaire se rapporte aux pertes enregistrées dans le cursus scolaire d'un apprenant ou dans tout le système éducatif. Il s'agit d'une perte dans la mesure où un apprenant qui entre dans un cycle de formation quelconque devrait l'achever dans les délais requis.

En réalité, lorsqu'un apprenant reprend une classe, rate l'examen final ou abandonne le cycle avant de l'avoir achevé, il aura manqué sa cible et c'est une perte pour lui et pour la société. La déperdition permet de renseigner sur l'efficacité interne du système scolaire. Elle est généralement mesurée par plusieurs indicateurs tels que le redoublement, l'abandon, le temps mis pour terminer un cycle en rapport avec la durée normale, échec aux examens officiels, etc. Dans la présente rubrique, il est décrit les éléments sur la performance des élèves, des établissements, l'abandon et le redoublement ainsi que l'efficacité externe du système éducatif.



### **3.1.1. Performance des élèves aux examens officiels**

Sur le plan de la performance, Bonono (2017, p.13) soutient que l'enseignement secondaire au Cameroun est peu performant. Les taux de réussite aux examens officiels de ce segment d'enseignement ont rarement atteint la barre des 60%. Depuis 1990, seule l'année 1998 a fait sourire de nombreux candidats et parents avec ses 66.16% de taux de réussite au baccalauréat général par exemple. Le tableau 1 récapitule l'évolution des indicateurs des examens de BEPC, CAP, Probatoire, Baccalauréat, GCE Advanced Level et GCE Ordinary Level de 2014 à 2020. On remarque que très peu de ces examens officiels ont dépassé 60% de réussite sur cette période. Le sous-système francophone et l'enseignement technique semblent encore moins performants que le sous-système anglophone. Chaque année, ils sont nombreux les élèves qui ne réussissent pas aux examens et sont aussi frappés par les redoublements et parfois les abandons. L'évolution des taux de réussite de chaque examen est en dent de scie, situation révélatrice de l'absence d'une réelle logique de la recherche de performance

**Tableau 1:** Récapitulatifs de l'évolution de quelques indicateurs clés de performance de l'Enseignement Secondaire général de 2014 à 2020 (MINESEC, 2014-2020)

Indicateurs	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019	2019/2020
<b>Taux de transitions (%)</b>						
Transition du primaire au secondaire général	59,03	58,21	50,49	46,71	48,69	49,54
Transition du primaire au secondaire technique	19,10	18,77	13,92	12,29	12,52	13,77
Transition primaire secondaire	78,13	76,98	64,41	59,00	61,21	63,31
<b>Taux d'achèvements (%)</b>						
Achèvement au 1 <sup>er</sup> cycle du secondaire général	59,33	80,52	84,46	80,50	49,17	44,0
Achèvement au 1 <sup>er</sup> cycle du secondaire technique	53,25	71,83	49,76	49,20	8,25	7,70
Achèvement au 1 <sup>er</sup> cycle secondaire	58,00	78,48	75,76	72,87	57,82	51,70
<b>Examens officiels DECC (%)</b>						
BEPC	41,29	38,20	46,16	59,62		61,62
CAP	42,21	33,38		51,47		64,26
<b>Examen officiels GCE BOAD (%)</b>						
GCE A	60,41	44,14	35,00	67,40		61,94
GCE O	44,93	61,50	25,29	50,00		59,08
<b>Examen officiels OBC (%)</b>						
Baccalauréat	57,31	53,02	49,06	52,00	56,5	59,07
Probatoire	31,62	33,38	38,28	51,15	56,00	30,61

### 3.1.2. Performance des établissements aux examens officiels.

Trois structures ont la charge de l'organisation des examens officiels au Cameroun à savoir la Direction des Examens, des Concours et de la Certification (DECC) pour le BEPC, CAP, CAPIEM et CAPIET ; le GCE Board pour le GCE Advanced Level et le GCE Ordinary Level ; et l'OBC pour le Baccalauréat, le Probatoire et les examens professionnels. Parmi elles, seule l'Office du Baccalauréat du Cameroun a développé un outil permettant d'apprécier et de comparer les comportements des établissements scolaires en termes de performance. Il procède chaque année depuis 2006 aux classements des établissements en fonction des statistiques enregistrées pour le taux de réussite obtenu aux examens qu'il organise.

Depuis l'existence de cet outil, on constate que ce sont les établissements privés notamment confessionnels qui occupent les premières marches du podium au détriment des

établissements publics. Pour la session 2019 par exemple, le Collège Jean Tabi à Yaoundé arrive en premier avec une note (taux de réussite) en absolu de 100%. Le panel des trois premiers établissements sur ce classement est complété par le Collège François-Xavier Vogt de Yaoundé qui obtient pour sa part une note de 99.15% et le Collège Liberman de Douala en 3<sup>ème</sup> position avec 98.23%. Le Collège Bilingue Adonaï de Douala, le Collège Saint Benoît de Yaoundé et le Collège la Conquête de Douala sont respectivement 4<sup>ème</sup>, 5<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> avec 95.29%, 94.44% et 94.21% de taux de réussite.

Dans le classement de l'OBC de 2019, le premier établissement public arrive à la 7<sup>e</sup> position avec 92.86%. Il s'agit d'un établissement pilote très récent, le Lycée Technique et Professionnel Agricole de Yabassi. Après lui, suit une file d'établissements privés. Le prochain établissement public dans ce classement arrive à la 23<sup>ème</sup> position, et c'est le Lycée Bilingue de Mendong à Yaoundé avec 81.92%. Sur les 1240 établissements classés, les lycées occupent le bas du classement très souvent avec moins de 10% de taux de réussite. Il s'agit davantage des lycées en milieu rural situés dans les zones très enclavées. On peut citer les lycées de Djidoma, Technique de Garoua Nassarao, de Velé, de Going-Lara, de Yanga, de Berem, de Kartoua, Technique de Batchingou, de Mozogo, de Kofide, de Nitoukou et Technique de Maga qui occupent respectivement les dernières positions de ce classement.

Le tableau 2 indique que sur les 25 établissements leaders répertoriés par l'OBC de 2012 à 2014 (les permanents), seuls cinq (05) lycées y figurent et le premier d'entre eux, à savoir le Lycée Bilingue de Mbouda, arrive à la 15<sup>e</sup> position.

**Tableau 2 : Cortège des leaders aux classements de l'OBC 201 à 2014 (Bonono, 2017, p.17)**

N°	ETABLISSEMENTS	VILLES	RANGS		
			2014	2013	2012
01	Collège Jean Tabi	YAOUNDE	1 <sup>er</sup>	1 <sup>er</sup>	2 <sup>e</sup>
02	Collège Liberman	DOUALA	3 <sup>e</sup>	2 <sup>e</sup>	1 <sup>er</sup>
03	Collège François Xavier Vogt	YAOUNDE	2 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup>
04	Collège la Conquête	DOUALA	4 <sup>e</sup>	6 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>
05	Collège Jacques de Bernon	MAROUA	8 <sup>e</sup>	8 <sup>e</sup>	7 <sup>e</sup>
06	Collège la Retraite	YAOUNDE	7 <sup>e</sup>	11 <sup>e</sup>	9 <sup>e</sup>
07	Séminaire saint Paul	MBALMAYO	12 <sup>e</sup>	9 <sup>e</sup>	5 <sup>e</sup>
08	Collège Henri Dumont	DOUALA	6 <sup>e</sup>	17 <sup>e</sup>	16 <sup>e</sup>
09	Collège Adonai	DOUALA	18 <sup>e</sup>	15 <sup>e</sup>	6 <sup>e</sup>
10	Petit Séminaire Saint Joseph d'Efok	OBALA	10 <sup>e</sup>	14 <sup>e</sup>	13 <sup>e</sup>
11	Collège Fleming	YAOUNDE	16 <sup>e</sup>	10 <sup>e</sup>	15 <sup>e</sup>
12	Séminaire Saint Thérèse de Mvolye	YAOUNDE	47 <sup>e</sup>	5 <sup>e</sup>	15 <sup>e</sup>
13	Collège Joseph Stinzi	OBALA	11 <sup>e</sup>	34 <sup>e</sup>	12 <sup>e</sup>
14	Institut Victor Hugo	YAOUNDE	20 <sup>e</sup>	22 <sup>e</sup>	11 <sup>e</sup>
15	Lycée bilingue de Mbouda	MBOUDA	22 <sup>e</sup>	18 <sup>e</sup>	21 <sup>e</sup>
16	Collège Saint Cœur de Marie	MBALMAYO	15 <sup>e</sup>	21 <sup>e</sup>	28 <sup>e</sup>
17	Lycée Bilingue de Ndop	NDOP	14 <sup>e</sup>	30 <sup>e</sup>	22 <sup>e</sup>
18	Lycée de Bependa	DOUALA	26 <sup>e</sup>	20 <sup>e</sup>	14 <sup>e</sup>
19	Collège Saint Joseph	MBANDJOUN	19 <sup>e</sup>	19 <sup>e</sup>	33 <sup>e</sup>
20	Collège Sainte Therese de Mva'a	OKOLA	31 <sup>e</sup>	13 <sup>e</sup>	20 <sup>e</sup>
21	Collège Fondation Kamtchoum Ndami	DOUALA	17 <sup>e</sup>	37 <sup>e</sup>	24 <sup>e</sup>
22	Lycée Bilingue de Bafoussam	BAFOUSSAM	25 <sup>e</sup>	25 <sup>e</sup>	44 <sup>e</sup>
23	Collège Herphil	DOUALA	27 <sup>e</sup>	45 <sup>e</sup>	27 <sup>e</sup>
24	Lycée Bilingue de Bamenda	BAMENDA	37 <sup>e</sup>	27 <sup>e</sup>	26 <sup>e</sup>
25	Collège Bary	BATOURI	38 <sup>e</sup>	36 <sup>e</sup>	49 <sup>e</sup>

Cependant, lorsqu'on s'intéresse au classement des bonnes mentions des sessions de 2012, 2013 et 2014, l'on constate que les établissements publics se démarquent considérablement. Le tableau 3 renseigne davantage par une illustration de cette réalité.

**Tableau 3 : Panthéon national des bonnes mentions à l'examen du baccalauréat sessions 2012, 2013 et 2014 (Bonono ; 2017, p. 18)**

N°	Etablissements scolaires	Nombre de mentions
01	Collège François Xavier Vogt	523
02	Collège Libermann	327
03	Collège Jean Tabi	276
04	Lycée Classique de Bafoussam	251
05	Collège la Retraite	208
06	Lycée de Dschang	188
07	Lycée Général Leclerc	185
08	Collège la Conquête	168
09	Lycée de Biyem-Assi	140
10	Lycée Bilingue d'Ekounou	139
11	Lycée de Nsam Efulan	122
12	Lycée de Ndog Passi	120
13	Lycée Bilingue d'Etouke-Ebé	111
14	Lycée d'Anguissa	82
15	Lycée Classique de Bafang	61
16	Lycée de Tsinga	58
17	Lycée Bilingue de Dschang	49

En s'intéressant aux comportements des établissements scolaires dans les différents classements de l'OBC, l'on observe que les rangs de certains établissements publics évoluent d'une année à une autre. Des établissements réussissent à partir du bas du tableau pour des positions plus confortables, et vice versa. Par exemple en 2012, le Lycée de Bahoua est classé à la 226<sup>e</sup> position et en 2013 il occupe la 43<sup>e</sup> position du classement ; de même, le Lycée de Lobo qui occupait la même année la 467<sup>e</sup> position se retrouve à la 6<sup>e</sup> position en 2013. Cette situation est davantage due aux changements survenus à la tête de ces établissements. Durant les années 2010 à 2015, les lycées de Mendong et d'Efoulan ont enregistré des taux de réussites très intéressants. Ceci était dû à l'activité de management du chef d'établissement qui occupait successivement la tête de l'administration de ces établissements.

### **3.1.3. Redoublements et abandon au secondaire**

Les pays africains se caractérisent par des systèmes éducatifs très peu performants (Mook & Jaminson, 1988). Ils font face à de nombreux autres maux auxquels une éducation de qualité pourrait apporter une solution car, « ...un trésor est caché dedans » (Delors, 1996). C'est en rapport avec ses retombées positives que le Gouvernement de la République du Cameroun a toujours inscrit l'éducation dans ses actions prioritaires. Par exemple de 2004 à 2012 le budget public de l'éducation a connu une progression en hausse jusqu'à atteindre 16.8% des dépenses de l'État. Mais à partir de 2012 jusqu'en 2018 ce budget a connu une baisse importante en valeur relative, avec en 2016 où les dépenses publiques d'éducation ne représentaient que 13.1% des dépenses de l'État. Le Tableau 4 indique l'évolution des dépenses publiques accordées par l'État aux cinq ministères en charges de l'éducation.

**Tableau 4 : PIB, budget de l'État et budget du secteur éducatif en XAF de 2008-2018 (MINEPAT, 2018, p.29)**

	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
<b>PIB</b>	11 826,4	12 285,3	12 948,4	13 843,1	14 858,6	15 981,3	17 276,3	18 285,4	19 105,0	19 810,0	20 758,0
<b>Budget de l'État</b>	2 002,0	1 960,0	2 094,0	2 379,0	2 538,4	3 200,0	3 605,0	3 821,0	4 015,0	4 078,4	4 513,5
Dépenses courantes	1 395,0	1 490,0	1 611,0	1 710,0	1 720,2	2 075,0	2 217,0	2 362,0	2 262,0	2 786,9	3 222,0
Investissement	607,0	470,0	483,0	669,0	818,2	1 125,0	1 388,0	1 459,0	1 753,0	1 291,5	1 291,5
<b>Dépenses d'éducation</b>											
<b>Fonctionnement</b>	<b>277,8</b>	<b>331,6</b>	<b>364,3</b>	<b>361,6</b>	<b>364,6</b>	<b>396,0</b>	<b>407,7</b>	<b>437,9</b>	<b>455,7</b>	<b>558,5</b>	<b>597,3</b>
MINEDUB	87,9	105,9	132,7	133,0	141,7	151,0	154,0	165,1	184,6	200,1	187,9
MINESEC	147,2	179,7	176,3	166,5	187,7	203,2	211,8	227,0	224,4	295,4	344,5
MINESUP	39,8	42,8	52,2	50,9	27,5	32,2	32,9	34,6	34,3	42,1	39,9
MINEFOP	2,9	3,2	3,1	11,2	3,0	4,5	3,7	5,1	5,9	9,8	12,8
MINJEC					4,7	5,1	5,4	6,2	6,4	11,2	12,2
<b>Investissement</b>	<b>44,8</b>	<b>70,2</b>	<b>44,0</b>	<b>34,8</b>	<b>62,9</b>	<b>65,4</b>	<b>74,2</b>	<b>83,1</b>	<b>72,2</b>	<b>82,2</b>	<b>76,2</b>
MINEDUB	21,1	37,3	14,9	9,9	19,1	20,1	20,6	23,5	21,6	22,1	22,6
MINESEC	16,3	20,8	18,3	15,5	14,2	17,0	20,8	24,5	21,6	23,6	20,7
MINESUP	5,6	9,9	9,0	6,9	15,0	16,0	16,4	17,3	13,3	25,6	21,5
MINEFOP	1,8	2,2	1,8	2,5	11,0	8,7	12,8	14,1	12,8	8,0	7,9
MINJEC					3,6	3,6	3,7	3,7	2,9	3,0	3,4
<b>Total général</b>	<b>322,6</b>	<b>401,8</b>	<b>408,3</b>	<b>396,4</b>	<b>427,5</b>	<b>461,4</b>	<b>482,0</b>	<b>521,1</b>	<b>527,9</b>	<b>640,7</b>	<b>673,5</b>
MINEDUB	109,0	143,2	147,6	142,9	160,8	171,1	174,6	188,6	206,2	222,1	210,6
MINESEC	163,5	200,5	194,6	182,0	201,9	220,2	232,6	251,5	246,1	319,0	365,2
MINESUP	45,4	52,7	61,2	57,8	42,5	48,2	49,3	51,9	47,6	67,7	61,4
MINEFOP	4,7	5,4	4,9	13,7	14,0	13,2	16,5	19,2	18,7	17,8	20,7
MINJEC					8,3	8,7	9,0	9,9	9,3	14,2	15,6
<b>Éducation/Budget État</b>											
<b>Par catégorie</b>											
Fonctionnement	19,9%	22,3%	22,6%	21,1%	21,2%	19,1%	18,4%	18,5%	20,1%	20,0%	18,5%
Investissement	7,4%	14,9%	9,1%	5,2%	7,7%	5,8%	5,3%	5,7%	4,1%	6,4%	5,9%
<b>Total général</b>	<b>16,1%</b>	<b>20,5%</b>	<b>19,5%</b>	<b>16,7%</b>	<b>16,8%</b>	<b>14,4%</b>	<b>13,4%</b>	<b>13,6%</b>	<b>13,1%</b>	<b>15,7%</b>	<b>14,9%</b>
<b>Par secteur</b>											
MINEDUB	5,4%	7,3%	7,0%	6,0%	6,3%	5,3%	4,8%	4,9%	5,1%	5,4%	4,7%
MINESEC	8,2%	10,2%	9,3%	7,7%	8,0%	6,9%	6,5%	6,6%	6,1%	7,8%	8,1%
MINESUP	2,3%	2,7%	2,9%	2,4%	1,7%	1,5%	1,4%	1,4%	1,2%	1,7%	1,4%
MINEFOP	0,2%	0,3%	0,2%	0,6%	0,6%	0,4%	0,5%	0,5%	0,5%	0,4%	0,5%
MINJEC					0,3%	0,3%	0,3%	0,3%	0,2%	0,3%	0,3%
<b>Budget Éducation/PIB</b>											
MINEDUB	0,9%	1,2%	1,1%	1,0%	1,1%	1,1%	1,0%	1,0%	1,1%	1,1%	1,0%
MINESEC	1,4%	1,6%	1,5%	1,3%	1,4%	1,4%	1,3%	1,4%	1,3%	1,6%	1,8%
MINESUP	0,4%	0,4%	0,5%	0,4%	0,3%	0,3%	0,3%	0,3%	0,2%	0,3%	0,3%
MINEFOP	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%	0,1%	0,1%	0,1%	0,1%	0,1%	0,1%	0,1%
MINJEC	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%	0,1%	0,1%	0,1%	0,0%	0,1%	0,1%
<b>Total Éducation</b>	<b>2,7%</b>	<b>3,3%</b>	<b>3,2%</b>	<b>2,9%</b>	<b>2,9%</b>	<b>2,9%</b>	<b>2,8%</b>	<b>2,8%</b>	<b>2,8%</b>	<b>3,2%</b>	<b>3,2%</b>

En 2016, les dépenses du secteur éducatif regroupant les cinq départements ministériels concernés (MINEDUB, MINESEC, MINESUP, MINEFOP et MINJEC) ont atteint 13,1% du budget de l'État et il était prévu qu'elles atteignent 15,7% du budget de l'État en 2017 et 14,9%

en 2018. La tendance générale observée depuis 2012 du financement public de l'éducation est plutôt vers la baisse : la part des dépenses d'éducation est passée de 16,8% en 2012 à 13,1% en 2016. En termes de part dans le PIB, les dépenses publiques d'éducation se sont plutôt stabilisées entre 2,9% et 2,8%.

Concernant la répartition sous-sectorielle, la structure de la répartition des dépenses publiques d'éducation par sous-secteur est restée stable entre 2012 et 2016 : environ 47% est alloué au MINESEC alors que 38% à 39% est alloué au MINEDUB et le MINESUP et le MINEFOP accaparent respectivement environ 10% et 3,5% du budget de l'éducation. En termes de poids dans le PIB, environ 1% est accordé aux MINEDUB alors que la part de l'enseignement secondaire varie selon les années entre 1,3% et 1,8%. Les parts de la formation professionnelle et de l'enseignement supérieur se situent respectivement à 0,1% et 0,3% du PIB. En termes de coût unitaire, il est intéressant de noter que l'enseignement secondaire est assorti d'un coût dépassant 3 fois celui de l'enseignement primaire.

De plus, le système éducatif camerounais fait l'objet de nombreuses réformes visant à améliorer l'efficacité interne et externe des établissements scolaires. Mais malgré ces efforts du Gouvernement et quelques résultats obtenus, en termes de scolarisation notamment, le système éducatif camerounais dans son ensemble demeure très peu performant (Noumba, 2002 et 2006). Les taux de réussite aux examens officiels sont très loin d'un système performant. L'ensemble des élèves non admis aux examens sont donc des redoublants qui dans certains cas abandonnent l'école.

Toutefois, Noumba (2008, p.50) révèle que le taux d'abandon est plus élevé dans les établissements publics que dans les établissements privés. Les zones urbaines affichent un taux d'abandon plus faibles que les zones rurales. La différence entre les garçons et les filles n'est pas très significative. Le contexte familial et les caractéristiques individuelles des apprenants dont l'âge en particulier, apparaissent comme les principaux déterminants significatifs de la probabilité d'abandonner les établissements scolaires au Cameroun.

Mais Atanga Ondo (2011) observe que le niveau d'efficacité des écoles secondaires est estimé à 0.60 et les écoles des milieux ruraux sont plus efficaces. Pour ce qui est de l'efficacité par ordre d'enseignement, il indique que les établissements privés protestants sont les plus efficaces et les établissements laïques, les plus inefficaces. Il conclut en soutenant l'idée que les écoles les plus performantes sont celles qui sont relativement mieux dotées en ressources.

Par ailleurs, le RESEN (2013, p.32) indique que les redoublements sont nettement plus nombreux en première et en dernière année du cycle primaire ainsi qu'en dernière année du premier cycle du secondaire comme cela est observé dans de nombreux pays. Au second cycle du secondaire, les redoublements sont particulièrement élevés dans la classe de première qui est sanctionnée par un examen probatoire donnant accès à la classe terminale du cycle. Dans le secondaire, c'est davantage l'abandon que le redoublement qui explique la faible efficacité constatée, surtout dans le 2<sup>ème</sup> cycle caractérisé par l'existence d'un examen sélectif non terminal.

#### **3.1.4. Efficacité externe du système éducatif**

Au plan économique, la situation est plus compliquée. L'insertion professionnelle concerne surtout les cycles terminaux : formation professionnelle, secondaire professionnel et supérieur mais également les sortants des autres niveaux. Le diagnostic sur la situation de l'emploi au Cameroun établi sur la base de la deuxième enquête sur l'emploi et le secteur informel (INS, 2011) et des résultats du recensement général des entreprises a révélé les caractéristiques suivantes :

- une économie dominée par la très petite entreprise et la micro activité ;
- un secteur informel prépondérant par rapport au secteur moderne ;
- un marché du travail caractérisé par le sous-emploi ;
- un défi s'impose, celui de la stabilité économique et sociale.

Selon le RESEN 2013, dans la partie basse du système éducatif camerounais, on compte environ 19 % de la cohorte qui est entrée dans la vie active sans un niveau primaire complet, donc avec peu de chances de s'insérer efficacement dans un emploi, même parmi les moins qualifiés. Dans la partie haute, l'écart va dans le même sens. Chaque année, on a compté 67 000 sortants pour 27 500 emplois créés. Au niveau secondaire, on observe encore le même phénomène : 99 000 sortants chaque année ayant terminé le cycle complet pour 23 500 emplois qualifiés correspondants. Cet écart en termes de flux annuels amplifie le niveau du stock de sortants des promotions antérieures qui n'ont pas pu trouver un emploi correspondant en principe à leur qualification.

Il en résulte un déclassement progressif des sortants des différents niveaux d'études car les emplois qu'ils occupent peuvent être souvent d'un niveau inférieur à celui qui correspond à la fois à leur formation et à leurs attentes. L'examen de l'adéquation entre formation et emploi montre en effet une dégradation importante pour les sortants du supérieur et de la fin du



secondaire. La dégradation rapide observée pour les sortants du second cycle du secondaire découle du déclassement progressif des formés de l'enseignement supérieur. Par exemple, en 2001, seulement 8% des emplois qualifiés étaient occupés par des sortants du supérieur ; en 2011, cette proportion est montée à près de 20%. C'est une situation que Fozing (2010) révélait déjà fort à propos, en s'appuyant sur l'analyse des effets de l'ajustement structurel sur le comportement des demandeurs d'emploi en ces termes :

L'ajustement structurel dans les économies en développement a porté un sérieux coup à l'insertion des sortants du système éducatif dans le secteur formel. Cette difficulté d'insertion est croissante à mesure que le niveau d'instruction s'élève. Les femmes et les jeunes ont été les plus touchés. Le niveau d'instruction comme déterminant principal de participation au marché du travail a cédé le pas au contexte familial, à l'âge, au sexe, au cadre de vie, à la situation du chef de famille et au milieu de résidence qui y ont joué un rôle important. (p.66)

Il ressort que les établissements scolaires privés se distinguent par leurs performances des établissements publics, alors même que les programmes d'enseignement sont les mêmes pour l'ensemble du territoire et des ordres d'enseignement. Par ailleurs, ce sont les mêmes enseignants en majorité qui enseignent dans les lycées qui interviennent également dans ces établissements privés. Ces interventions même indirectes de certains enseignants des lycées dans certains collèges privés les amènent paradoxalement sur le plan de résultats nationaux à occuper, une place prestigieuse. Cette place leur offre toute la notoriété qui les accompagne par rapport aux établissements publics qui apparaissent dans l'imaginaire collectif comme des mauvais élèves. Ainsi, même le parent le moins nanti même s'il ne dispose pas de soubassements économiques et sociaux pour faire face aux éventuelles difficultés auxquelles sont confrontés les élèves dans les collèges dits prestigieux, le parent aspire à inscrire son enfant non pas aux lycées Leclerc ou d'Etoug-Ebe, mais plutôt à Jean Tabi ou Vogt par exemple.

De plus, même en admettant sur la base des résultats des classements des meilleurs que publie l'OBC tous les ans, et au regard de l'implication de certains enseignants dans l'activité pédagogique de ces écoles privées, on peut se poser la question de savoir si la différence ne réside pas dans le style de management ? Les mêmes enseignants, qui gagnent moins que le salaire de la fonction publique, sont plus engagés dans ces collèges qu'au sein de leurs établissements d'affectation. Sans vouloir remettre en cause la notoriété et le prestige de ces écoles qui font la fierté du Cameroun, il est intéressant d'examiner et d'analyser dans cette étude, qu'est-ce qui fait la particularité du management au sein des établissements d'enseignement secondaire public et qui détermine les performances de leurs établissements au niveau des examens, alors même qu'une bonne partie de leurs enseignants sont des Professeurs

d'Enseignement Secondaire Général (PLEG) qui enseignent dans les écoles privées qui occupent les premiers rangs. Un ensemble de questions peut en naître. Peut-on penser que les enseignants qui sont affectés dans les lycées et qui enseignent dans ces collèges produisent un enseignement à deux vitesses ? Si tel n'est pas le cas, qu'est-ce qui pourrait entrer en ligne de compte pour que les établissements publics dans le même environnement, avec les mêmes ressources (enseignants formés à la même école avec le même traitement salarial) produisent des résultats différents ? Si c'est n'est pas un problème pédagogique cela pourrait-il être lié à un problème de management ?

## **4.2. La conditions de travail de l'enseignant camerounais**

Pour se faire une idée globale des conditions de vie et de travail des enseignants au Cameroun, il est nécessaire de l'envisager sur divers plans. Si certaines réalités sont transversales aux conditions d'exercice de l'activité d'enseignant de tous les niveaux d'enseignement, une nette différence est perceptible d'un niveau à l'autre et d'une catégorie à une autre.

### **4.2.1. Plan professionnel**

Sur le plan professionnel, la recherche de l'efficacité passe par l'accroissement du nombre d'enseignants formés afin d'augmenter le taux d'encadrement des élèves. Il s'agit alors d'améliorer la qualité et la quantité du personnel enseignant. Ces deux aspects doivent être complétés par une affectation rationnelle de ces dispensateurs du savoir. Pour ce qui est de la qualité, on constate que plusieurs catégories de personnels enseignants exercent leur activité dans le cycle secondaire. Il s'agit des professeurs des lycées d'enseignement secondaire (PL), les professeurs de collèges d'enseignement secondaire (PC), des professeurs des écoles normale d'instituteurs (PENI), des instituteurs de l'enseignement général (IEG), des inspecteurs primaires de l'enseignement général (IPEG), des instituteurs de l'enseignement technique (IET) des vacataires (VA) et des contractuels (CO). Parmi les vacataires, il faut distinguer ceux qui sont pris en charge par l'administration de ceux qui sont pris en charge par des parents qui l'assurent à l'aide des contributions au titre des frais de l'Association des Parents d'Élèves et d'Enseignants (APEE) ou du Parent Teacher Association (PTA).

Les PL, PC et PENI sont des professionnels ayant reçu une formation initiale appropriée dans une école normale supérieure en l'occurrence les écoles normales supérieures de Yaoundé, Douala, Kumba, Bamenda, Bambili, Ebolowa, Bertoua et Maroua. Les autres (IEG et IPEG) sont des instituteurs également formés dans les écoles normales appropriées (écoles normales

d'instituteurs). Les VA et CO sont les diplômés de l'enseignement supérieur qui, dans leur immense majorité, n'ont reçu aucune formation. Pourtant ils représentent une proportion importante des enseignants. En 2016 par exemple, ces catégories d'enseignants représentaient 26.4% de l'ensemble des enseignants enregistrés dans tous les établissements secondaires (MINESEC, 2016).

Le recrutement des PL, PC et PENI est régulier, en ce sens que tous les produits entrés dans les ENS par concours sont immédiatement recrutés par l'État. Cependant, la répartition du personnel enseignant dans le temps et dans l'espace n'obéit toujours pas à une rationalité objective. Les établissements situés en milieux urbains se voient être débordés par le nombre d'enseignants qui dépasse largement les besoins. Pendant ce temps, l'on assiste à un manque criard des enseignants dans les milieux ruraux. Bien que l'évolution des effectifs des enseignants soit perceptible d'une année à une autre, il reste un déficit important en matière d'enseignants Numba (2008).

À ce problème de déficit s'ajoute bien d'autres phénomènes liés à l'activité d'enseignant tel que le profil de carrière. Kom (2007, p.6) estime qu'il n'est pas clair encore moins les perspectives d'avenir professionnel comme dans l'armée, la police, la magistrature et d'autres corps connexes. En réalité, pour ces corps de métiers, les critères de promotion aux postes de responsabilités sont connus. Les avantages et autres traitements particuliers sont effectifs, contrairement aux enseignants dont les dispositions du Décret N°2000/359 du 05 décembre 2000, portant statut particulier des fonctionnaires des corps de l'éducation nationale, restent en attente de publication des textes d'application 21 ans après. Pourtant, le volume de travail de l'enseignant ne cesse de croître, suite à la faveur de la campagne sur les objectifs des développements durables notamment celui concernant l'éducation (ODD4), les nouveaux programmes d'enseignement et surtout les nouvelles approches pédagogiques adoptées pour adapter l'école au milieu de l'élève traduite par l'approche par les compétences (APC) surtout quand on sait que très peu d'enseignants ont reçu une formation continue là-dessus ainsi que les effets de la COVID-19 avec son corollaire de modification du temps scolaire.

À côté de cette charge de travail, il faut aussi relever les effectifs pléthoriques, l'insuffisance voire l'absence d'électrification pour de nombreux milieu de travail, l'insuffisance des bibliothèques et du matériel didactique qui sont autant de réalités quotidiennes du contexte d'exercice de l'activité d'enseignant. Kom (2007) conclu que l'évolution du salaire de l'enseignant ne suit pas toujours cet alourdissement du lot de

l'enseignant pour autant que sur le plan du traitement, les conditions de travail et de vie, plutôt que de s'améliorer, se dégradent.

#### **4.2.2. Plan économique et salarial**

Une crise importante traverse l'activité d'enseignant depuis le début des années 1990. Si le gouvernement tardera à toucher aux salaires des fonctionnaires et autres agents de l'État entre 1984 et le début de 1993, il prendra des mesures qui heurteront le secteur de l'éducation. Il s'agit de la fermeture de certaines écoles de formation des enseignants, de l'arrêt de recrutement de nouveaux enseignants, de la suspension de l'approvisionnement des établissements scolaires en matériels didactiques et de leur entretien, de la réduction des subventions aux établissements privés, etc. Plus tard, les salaires des enseignants enregistrent une baisse drastique en même temps que ceux des autres fonctionnaires et des autres agents publics de l'État. Par exemple le salaire de base (sans accessoires ayant diminué également) d'un haut fonctionnaire en fin de carrière est passé de 247208 Francs CFA en décembre 1979 à 154287 Francs CFA en novembre 1993 (MINEFI, 2000, p.127), soit une baisse d'environ 37.5%.

Cette forte diminution des rémunérations des personnels de l'État et de la dévaluation subséquente du Franc CFA ont réduit considérablement leur pouvoir d'achat, sapé leur moral et affecté leur enthousiasme au travail. Dans leur stratégie de revendication des meilleures conditions de travail et de vie, il s'est développé dans le secteur de l'éducation un mouvement syndical de plus en plus structuré, dont les actions se sont traduites par des manifestations préjudiciables aux résultats scolaires (arrêts des cours, opération 20/20 ou 0/20, relâchement dans l'assiduité des enseignants, etc.). Pour répondre à ces revendications légitimes, le gouvernement adopte dans un premier temps, la stratégie de répression qui se traduit par les affectations disciplinaires, la suspension de fonctions et de salaires, les arrestations, les révocations et les séquestrations des enseignants présumés syndicalistes. Les conséquences de cette approche sont désastreuses pour l'efficacité interne du système éducatif. On assiste alors à une baisse inquiétante du niveau d'acquisition des connaissances par des apprenants dont certains, même en classe de terminale, sont incapables de formuler une phrase correcte en français ou en anglais comme le pense Noumba (2008, p.29).

Les salaires des enseignants ont repris la courbe de la croissance même s'ils n'atteignent pas encore ceux qu'ils étaient au moment de la coupe. Le tableau 5 donne une illustration sur l'évolution des salaires des enseignants fonctionnaires des catégories A2 et A1.

**Tableau 5 : Progression des salaires des enseignants selon les catégories (MINFI ; 2016)**

Classe	Echelon	Indice	Augmentation salaire (avancement d'échelon)	Salaire net perçu sans poste de nomination et allocation et d'autres avantages/Nombre d'années d'expérience
<b>Catégorie A2 (PLEG et PLETP aux fonctions d'enseignant)</b>				
2	1	465	0	226 223/ [0-2[ ans
2	2	530	12171.25	238 394.25/ [2-4[ ans
2	3	605	14043.75	252 438/ [4-6[ ans
2	4	665	11235	263 673 / [6-8[ ans
2	5	715	9362.5	273 035.5/ [8-10[ ans
2	6	785	13107.5	286 143 / [10-12[ ans
2	7	870	15916.25	302 059.25/ [12-14[ ans
1	1	940	13107.5	315 166.75/ [14-16[ ans
1	2	1005	12171.25	327 338/ [16-18[ ans
1	3	1050	8426.25	335 764.25/ [18-20[ ans
Classe exceptionnelle		1115	12171.25	347 935.5/ [20-22[ ans
Hors échelle		1140	4681.25	352 616.75/ 22 ans jusqu'à la retraite
<b>Catégorie A1 (PEG et PCETP aux fonctions d'enseignant)</b>				
2	1	430	0	221 223/ [0-2[ ans
2	2	480	9362.5	230 585.5/ [2-4[ ans
2	3	530	9362.5	239 948/ [4-6[ ans
2	4	580	9362.5	249 310.5 / [6-8[ ans
2	5	630	9362.5	258 673/ [8-10[ ans
2	6	680	9362.5	268 035.5 / [10-12[ ans
2	7	740	11235	279 270.5/ [12-14[ ans
1	1	785	8426.25	287 696.75/ [14-16[ ans
1	2	835	9362.5	297 059.25/ [16-18[ ans
1	3	900	12171.25	309 230.5/ [18-20[ ans
Classe exceptionnelle		945	8426.25	317 656.75 /20 ans jusqu'à la retraite

Comme on peut constater par le Décret N°2000/359 du 05 décembre 2000, qui ne régleme que les carrières des enseignants formés et intégrés dans la fonction publique, les autres enseignants titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur non intégrés à la fonction publique développent un sentiment de frustration (Noumba, 2008 ; p.155). Ce d'autant qu'il existe des disparités criardes de rémunération et d'émoluments entre les diverses catégories d'enseignants. Des études indiquent que le salaire d'un enseignant fonctionnaire correspond à trois fois celui d'un enseignant contractuel de catégorie 8 et au moins quatre fois celui d'un enseignant vacataire.

S'agissant de l'enseignant vacataire, Jiatsa Jokeng (2015) estime que c'est la risée du corps. Pourtant, il est considéré comme le « sapeur-pompier » qui, dans un élan salulaire, ne cesse de voler à la rescousse des apprenants grouillant dans des salles de classes avec des

effectifs hyper pléthoriques dans certains cas. Pour lui, cette catégorie d'enseignants ne dribble pas les enseignements, elle ne « bâcle » pas les programmes et ne verse pas dans les critiques sans complaisance du travail de l'autre. Ils sont conscients de ce que le travail harassant auquel ils se livrent ne leur permet pas, somme toute, de bien se vêtir ou se loger décentement. Ils tirent, à coût sûr, le diable par la queue (Jiatsa Jokeng, 2015, p. 8). Ils sont de ce fait, l'objet de moqueries de leurs collègues fonctionnaires qui très souvent se surestiment et survalorisent parce qu'ayant été formés en pédagogie et didactique dans les prestigieuses écoles normales supérieures.

Il n'est pas surprenant que la question du salaire se dégage aujourd'hui encore, de manière quasi unanime, comme le nœud de revendications des enseignants toutes catégories confondues. Le statut particulier aurait pu amorcer une solution à cet état de chose à travers le paiement des frais de relève, de transport, de prime de documentation et de recherche (qui est effective), des distinctions honorifiques, etc. Certains de ces traitements tournent à la dérision notamment les primes trimestrielles des enseignants. Si la structure des frais de scolarités dans les établissements d'enseignement secondaire instruit de prélever 1000 par élèves s'étant effectivement acquittés, certains enseignants notamment en milieu rural vont jusqu'à percevoir moins de 500 FCFA de prime trimestrielle.

La situation n'est non plus reluisante pour le traitement des vacances aux examens officiels. Sur ce domaine, Bonono (2017, p.21) renseigne suffisamment sur les disparités observées entre intervenants. Le paiement des frais de vacation des intervenants aux examens a été de tous temps, le talon d'Achille des structures en charge des examens, surtout en ce qui concerne la DECC et l'OBC dont les sessions se suivent et semblent se ressembler. En réalité, pratiquement chaque année l'on assiste à un dysfonctionnement ou une indisponibilité des frais de vacation des activités des examens officiels.

Pour ce qui est de la DECC, un décret du Premier Ministre, Chef du Gouvernement signé en 2011 est venu reformer les pratiques qui couvaient depuis plusieurs années. Ce texte qui remplace un décret signé en 1979, revalorise la copie corrigée à 150 FCFA, les vacances de surveillance à 1500 FCFA la demi-journée et de délibération entre 8000 et 40000 FCFA ainsi que les indemnités afférentes à certains personnels de supervision. C'était certes, la principale revendication des enseignants. Cependant, l'indexation des indemnités de certains responsables (Délégués départementaux, régionaux, chefs de services, sous directeurs et directeurs impliqués dans l'organisation des examens) à un coefficient que multiplie le nombre de candidats à cet examen, est une mesure discriminatoire qui à terme, de par le

caractère croissant du nombre de candidats, est susceptible de poser de graves problèmes d'équité, parce que créant une caste de privilégiés.

L'on peut évoquer le cas d'un responsable régional qui doit percevoir une indemnité de confidentialité et d'astreinte qui est un forfait variant de 50 000 à 500 000 FCFA en plus d'une indemnité de rendement fixée à 6 FCFA multiplié par le nombre de candidats de son ressort territorial. Donc, si sa région de compétence compte 150 000 candidats, cela fait dans le meilleur des cas 1 400 000 FCFA (un million quatre cents mille) d'indemnités, dans le pire des cas, 950 000 FCFA (neuf cent cinquante mille). Pendant ce temps, on accorde à un Inspecteur Pédagogique National une indemnité d'astreinte fixée à 132.000 FCFA (cent trente-deux mille) pour l'ensemble des examens relevant de la DECC.

En ce qui concerne l'OBC, une étude présentée par son Directeur lors de la conférence des services centraux et déconcentrés du MINESEC de 2012, démontre qu'il faut pratiquement doubler les frais d'inscription aux examens pour couvrir l'ensemble des frais liés à l'organisation d'une session. Les frais de correction sont fixés à 200 (deux cent) FCFA par copie, la délibération est de 9000 (neuf mille) FCFA pour les enseignants et la vacation de surveillance est de 1000 (milles francs) FCFA la demi-journée pour le baccalauréat. Les enseignants du supérieur perçoivent près de 400 000 (cinq cent milles) par jury présidé. Le GCE BOARD n'est pas très loin de là.

#### **4.2.3. Plan social**

Mbock (1985) déclare que « le maître était encore une personnalité dans sa localité [...]. Le maître était respecté parce qu'il méritait le respect par son sérieux et son dévouement à ses élèves ». Ses propos restent tellement d'actualité lorsqu'on s'intéresse à l'image de l'enseignant au Cameroun aujourd'hui. Les résultats de cette confiance au corps enseignant étaient palpables pour autant que les produits du système éducatif camerounais étaient reconnus et respectés hors des frontières. Aujourd'hui, la situation a changé. Mbock continue dans son pessimisme sur la situation de l'école au Cameroun en ces termes :

... est morte le jour où le maître d'école s'est vu supplanté par son collègue d'hier, devenu chef de district ou employé de bureau à la suite d'un concours administratif [...]. Notre école, à tous les niveaux, fait faillite. Ce serait de la légèreté que de persister à falsifier les faits, ou à nous fermer les yeux pour ne plus voir ce drame qui n'est pas simplement académique mais historique, dans ce sens qu'il hypothèque le devenir même de notre pays. Comment se scandaliser de ce que dans la recherche du mieux-être les métiers soient systématiquement désertés au profit des fonctions ? L'on doit, à l'objectivité, constater que cet aspect de mesures sociales a été longtemps occulté pour que la politique du Renouveau n'y consacre pas quelques énergies. (1985, p. 49)

Plus de 30 ans après, le diagnostic dressé par cet auteur reste plus que d'actualité. La situation n'a pas encore trouvé la voie idoine pour redonner l'intérêt au métier d'enseignant en particulier. Par conséquent, chaque enseignant rêve désormais de partir pour d'autres administrations où il pourrait bénéficier des avantages spécifiques qu'il n'a pas pour le moment.

Ainsi selon Noumba (2008, p.158), des enseignants camerounais sont coincés dans un statut très peu valorisant, gagnés par la misère ambiante, humiliés par la société, contaminés par des comportements déviants des autres corps de l'État. Désormais, tétanisés par des instincts et tiraillés entre les difficultés et les occasions de prévarication qui s'offrent à eux (Siewe, 2000 ; Kitio, 2000 ; Etoundi, 2000), sont en train de se laisser entraîner, de se laisser guider par la société. Une société corrompue qui s'enfonce inexorablement dans la misère intellectuelle, la déchéance morale, le dénuement matériel et l'impunité.

Alors, enseigner dans des établissements insalubres ne comportant pas toujours de minimum de commodité, les arrêts fréquents de cours pour obéir aux mots d'ordre de grève ou dus aux déplacements vers la capitale à la poursuite de leurs dossiers d'intégration et autres allocations, sont autant de facteurs qui sapent le moral des enseignants. Cette situation tend à influencer négativement sur l'efficacité interne du système éducatif. Il en est de même des pratiques répréhensibles auxquelles se livrent plusieurs enseignants.

Dans ce sens, Noumba (2008, p.159) avance que, dépassés et manifestement abattus par la misère matérielle, englués dans la misère morale et intellectuelle, la plupart des enseignants ont développé des stratégies variées, et parfois dévalorisantes, pour accroître leur revenu et affronter la vie dont le coût est de plus en plus élevé. Quelques-uns pratiquent le petit commerce dans les salles de classe, pour les plus audacieux et au quartier, pour les plus pudiques. Une autre catégorie organise, de façon anarchique, des cours particuliers appelés cours de répétition. Une autre encore, réellement sans scrupules, se livre à la vente des notes aux élèves et aux parents, contre des espèces. Certains enseignants, devenus administrateurs par arrêts, se risquent au trafic des heures d'absences des élèves et des documents administratifs (bulletins de notes notamment). Chacun semble s'engager, à son niveau, dans une privatisation pernicieuse de l'éducation dans les établissements scolaires.

Dans le même ordre d'idées, Gourévitch (1997, p.67) écrit : « au Cameroun, les enseignants vendent les sujets d'examen pour arrondir leurs fins de mois ». Dépit par cette situation insupportable moralement, Ayissi affirme :

Le rituel auquel il faut sacrifier pour que la magie de la corruption produise ses merveilles au plan éducatif et de la formation, c'est le monnayage. Au cours de ce rituel magique, on trafique les évaluations,



on procède au tripatouillage des bulletins et relevés de note, de telle sorte que les candidats faibles deviennent subitement brillants, les échoués se transforment en lauréats (2008, p. 84).

Il conclut alors en écrivant qu'on réussit ainsi à « transformer les institutions de formation et d'éducation en véritable comptoirs où se trafiquent les valeurs de l'esprit » (Ayissi, 2008, p.89).

Plus grave encore, des enseignants se livrent de plus en plus à une pratique dangereuse pour la société dans son ensemble. Celle-ci consiste à faire semblant d'enseigner lorsqu'ils sont en situation de classe. Ils soutiennent leurs dérives par la logique d'adapter le volume de travail au salaire qui a perdu tout pouvoir d'achat aujourd'hui, en ne fournissant aucun effort particulier pour être assidu à leur poste de travail et à s'appliquer à la tâche. C'est dire que des enseignants mal payés, démotivés et clochardisés ne peuvent fournir que des prestations médiocres préjudiciables à la performance des établissements scolaires et donc aux résultats des élèves. Pour Kaffo Fokou (2001, p.25), le fait de n'avoir pas relevé jusqu'ici le niveau de vie des enseignants de manière significative a entraîné leur démobilisation et fait penser que l'administration manque d'imagination et pratiquement d'intelligence.

Pour les partenaires financiers et les syndicats, les résolutions des problèmes sociaux, dont ceux du système éducatif et des enseignants, sont entravées par les insuffisances et l'incompétence des négociateurs camerounais, par une absence de volonté politique ainsi qu'un manque de vision stratégique et de clarification des priorités gouvernementales (Kom, 2007, p. 8).

#### **4.2.4. Plan politique**

Pour essayer de reconquérir le prestige d'antan, des enseignants organisés en syndicats, se sont mobilisés par des revendications pour l'augmentation substantielle de leurs salaires et pour des meilleures conditions de travail. Malheureusement, ces revendications et les autres formes de protestations n'ébranlent pas beaucoup le Gouvernement qui continue de réfléchir aux meilleurs moyens de résoudre les problèmes des enseignants. Cette attitude très lente au goût des syndicats d'enseignants de la part des autorités publiques a contribué à réduire l'ardeur des enseignants au travail et la qualité de l'enseignement.

Consciente de la force des organisations syndicales, les autorités administratives, comme indiqué plus haut, se sont livrées dans un premier temps à ce que Takougang (2006) appelle « musellement des syndicats ». Les entraves à la liberté syndicale s'observent aussi bien à la création que dans le fonctionnement de ceux-ci. À la création, par exemple, Takougang (2006) observe que les travailleurs, sans distinction d'aucune sorte, doivent pouvoir créer leurs

syndicats sans autorisations préalables. Mais au Cameroun, l'acquisition de la personnalité juridique d'un syndicat est soumise à l'obtention de l'agrément en ce qui concerne les syndicats relevant du code de travail ou de l'autorisation quant aux syndicats des fonctionnaires.

On peut noter dans tous les cas que la question de l'enseignant est aussi importante qu'elle est viciée par des besoins de survie quotidienne liée à la problématique du salaire au sens large du terme et des meilleures conditions de travail. Face à cette situation, les décideurs et les partenaires financiers hésitent à prendre des mesures favorables. Pourtant la revalorisation du traitement de l'enseignant se présente comme une urgence pour l'amélioration des apprentissages et donc de la qualité de l'école. Ce d'autant que les différentes déclarations et conférences internationales ont mis en évidence ces dernières années au niveau mondiale, une crise de l'apprentissage. Pour y répondre, « tous les enfants devraient avoir accès à des enseignants formés et motivés, attachés à leur métier, capables de repérer les apprenants en difficulté et de leur venir en aide et pouvant s'appuyer sur un système éducatif bien géré » (UNESCO, 2014, p.18).

Par ailleurs, le management soutien qu'une gestion rationnelle des ressources humaines est un important facteur de la performance et de la compétitivité des organisations. En prolongement des logiques de Jean Bodin (Dénis, 1990, p.113), l'on affirme aisément que les hommes constituent la première ressource d'un pays. Davantage les enseignants formés, informés, valorisés et motivés sont, à n'en point douter, des ressources humaines qui forment l'une des pièces angulaires de tout système éducatif. C'est dans ce contexte général de l'enseignant que l'activité de management s'exerce dans les établissements scolaires par les chefs d'établissements.

L'insuffisance, voire l'absence de conditions propices à l'exercice d'une activité démotive. Eu égard au tableau qui vient d'être peint, les enseignants camerounais ont des difficultés dans l'exercice serein de leur activité. Que ce soit sur les conditions de travail et de vie, la situation semble bien difficile. Toutefois, les établissements scolaires privés qui obtiennent de meilleurs résultats ne connaissent pas des conditions différentes pour les mêmes enseignants en provenance des lycées qui y exercent. Par ailleurs, l'on observe que dans certains établissements scolaires publics, les résultats aux examens s'améliorent du fait de la qualité de la direction d'établissement.

La question est liée à la manière dont l'établissement par son management réussit à amener ces enseignants à aller puiser au fond d'eux pour s'engager dans leur activité pédagogique. Le style de management voire de leadership pourrait avoir une influence sur la

manière dont les enseignants s'engagent efficacement à la dynamique de leur activité professionnelle malgré les conditions décrites. Les astuces de développement de la motivation de ces enseignants contribueraient à endiguer l'état d'esprit morose qui peut les habiter dans l'exercice de leur activité. Les styles de leadership développés par les chefs d'établissements dans l'enseignement secondaire public pourraient aider à identifier ce qui influence l'engagement des enseignants à leurs activités notamment d'enseignement.

### **4.3. Environnement institutionnel**

L'environnement institutionnel concerne le milieu institutionnel central et intermédiaire ainsi que celui des établissements scolaires en eux-mêmes dans les enseignements secondaires.

#### **4.3.1. Environnement central et intermédiaire**

L'environnement central concerne les services centraux et l'environnement intermédiaire, les délégations régionales (DRES) et départementales (DDES) du MINESEC. Depuis le 08 décembre 2004, cinq institutions étatiques assurent l'administration du système éducatif au Cameroun. Il s'agit du Ministère de l'Éducation de Base (MINEDUB), du Ministère des Enseignements Secondaires, du Ministère de l'Enseignement Supérieur (MINESUP), du Ministère de l'Emploi et de la Formation Professionnelle (MINEFOP) et du Ministère de la Jeunesse et de l'Éducation Civique (MINJEC). Le MINEDUB est responsable de l'élaboration et de la mise en œuvre de la politique du Gouvernement en matière d'éducation de base (Article 1<sup>er</sup> de Décret N°2012/268 du 11 juin 2012).

Le MINESEC est chargé de l'élaboration et de la mise en œuvre de la politique gouvernementale en matière d'enseignements secondaire, technique, professionnel et normal (Article 1<sup>er</sup> du Décret N°2012/267 du 11 juin 2012 portant organigramme du MINESEC). Le MINESUP s'occupe de la réglementation et du contrôle de l'enseignement supérieur (Décret N°2012/433 du 1<sup>er</sup> octobre 2012 portant organisation du MINESUP). Le MINEFOP est responsable de l'éducation et de la mise en œuvre de la politique du Gouvernement en matière d'emploi, de formation et d'insertion professionnelle. Enfin, le MINJEC assure la mission de la politique du Gouvernement en matière de jeunesse et de l'éducation civique.

Tel qu'il fonctionne depuis 2004, le MINESEC est un mastodonte bureaucratique placé sous l'autorité d'un ministre dont le poste semble stable. En effet, de 2004 à 2021, trois ministres se sont succédé à la tête de ce département, soit une durée moyenne de cinq ans avec le premier d'entre eux qui aura passé 11 ans. Chaque ministre nommé arrive à ce poste avec ses propres slogans et son propre discours qui ne s'inscrit pas toujours dans le principe de la

continuité de la politique gouvernementale. Le Décret N°2012/267 du 11 juin 2012 portant organisation du MINESEC, affirme que les établissements scolaires publics et privés d'enseignements secondaires sont sous la responsabilité du MINESEC qui assure la légalité. Le MINESEC pourvoit en ressources humaines, assure le suivi et le contrôle de la gestion administrative et pédagogique. Ce décret prévoit deux inspections générales pour ce ministère à savoir l'Inspection Générale des Services et l'Inspection Générale des Enseignements.

L'Inspection Générale des Services (IGS) est l'organe en charge de l'audit interne du MINESEC (évaluation et contrôle du fonctionnement des services, information du ministre sur le rendement des services, etc.). Elle comprend, outre l'Inspecteur Général, trois inspecteurs de services. L'Inspection Générale des Enseignements (IGE) est placée sous l'autorité d'un Inspecteur Général. Elle est responsable de la définition des orientations pédagogiques, de la conception des programmes d'enseignement ; du suivi et de l'évaluation des activités dévolues aux inspections générales de pédagogiques.

L'IGE constitue un pilier important de la politique éducationnelle camerounaise. Cette mission fondamentale est réalisée par les Inspections de Pédagogie aux prérogatives très étendues : définition et élaboration des programmes et des méthodes d'enseignements des différentes disciplines ; suivi, contrôle, évaluation permanente des programmes, des enseignants ; élaboration des fiches pédagogiques ; contrôle et mise en forme des sujets des examens et concours. Avec ces missions statutaires, les Inspections de pédagogie constituent la pierre angulaire dans la définition et le contrôle des normes pédagogiques pour ce niveau d'enseignement. Chaque Inspection de pédagogie est placée sous la responsabilité d'un Inspecteur Coordonnateur Général (ICG) et comprend des sections, des départements et des inspecteurs nationaux de pédagogie. Chaque Inspection de Pédagogie est représentée dans chaque Région et placée sous la responsabilité d'un Inspecteur Coordonnateur Régional (ICR) et constituée des inspecteurs régionaux.

La Cellule d'Appui à l'Action Pédagogique (CAAP) est placée sous l'autorité d'un Chef de Cellule et compte quatre chargés d'Études Assistants. Elle est responsable : de l'accompagnement des activités de recherche pédagogique ; de l'appui à la formation continue des personnels ; de la gestion des infrastructures et des équipements pédagogiques à usage transversal ; de l'organisation de la valorisation des ressources pédagogiques ; du développement des ressources numériques en collaboration avec les Inspections de Pédagogies et la Cellule Informatique ; de la promotion et de la diffusion des résultats de recherche ; de la

production et de la diffusion des annales des épreuves usitées. Elle dispose d'une antenne dans chaque Région (Article 10 Décret N°2012/267 du 11 juin 2012).

Ce décret institue également une administration centrale dont il est décrit uniquement les structures qui jouent ou qui sont censés jouer un rôle important dans la détermination des performances scolaires. Ces structures concernent : le Secrétariat Général ; la Direction des Ressources Humaines ; la Direction des Ressources Financières ; la Direction de l'Enseignement Secondaire Général ; la Direction de l'Enseignement Secondaire Technique et Professionnel ; la Direction de l'Enseignement Normal ; la Direction de l'Orientation, de la Vie et de l'Assistance Scolaires ; la Direction des Examens, des Concours et de la Certification ; et la Division des Projets, de la Coopération et de la Planification.

Les établissements scolaires sont créés et transformés par décret du Premier Ministre à travers l'encadrement technique de la Circulaire N°40/10/MINESEC/SG/DESG/DETN du 17 décembre 2010 portant création, ouverture et extension d'un établissement de l'enseignement secondaire public au Cameroun. Toutefois, Yendé (2018) estime que ces créations ne respectent pas la carte scolaire. Ils sont de deux catégories. La première regroupe les écoles normales d'instituteurs de l'enseignement général, les écoles normales d'instituteurs de l'enseignement technique et professionnel, les lycées de l'enseignement général, les lycées de l'enseignement technique et professionnel. La deuxième catégorie concerne les collèges de l'enseignement secondaire général et les collèges d'enseignement technique.

#### **4.3.2. Environnement institutionnel de l'établissement scolaire**

En 2018, le Cameroun compte dans l'enseignement secondaire 3987 établissements scolaires ouverts donc 2685 publics et 1302 privés (MINESEC, 2018, p.43). L'enseignement public pèse donc 67.7% d'établissements scolaires. Ce nombre renseigne également sur celui des chefs d'établissement scolaire public en ce sens que chaque établissement a à sa tête exécutive un chef d'établissement. Plus de détails sur les établissements publics révèlent que l'on a 1167 ESG francophones, 351 ESG anglophones, 364 ESG bilingues, 529 ESTP francophones, 200 ESTP anglophones, 01 polyvalent, 62 ENIEG et 11 ENIET. La loi N°004/022 du 22 juillet 2004 fixe les règles relatives à l'organisation et au fonctionnement de l'enseignement privé au Cameroun. Pendant que le Décret N°2001/041 du 19 février 2001 porte organisation et fonctionnement des établissements scolaires publics ainsi que attributions des responsables de l'administration scolaires toutes catégories confondues.

Au terme de l'Article 5 de ce Décret, l'établissement scolaire public est composé de son personnel ainsi que de l'ensemble des personnes physiques et morales de la communauté éducative au sein de laquelle il est créé. Plus concrètement, il s'agit des dirigeants de l'établissement ; du personnel administratif et d'appui ; des enseignants ; des élèves ; des parents d'élèves ; des associations des enseignants ; des milieux sociaux économiques et professionnels ; des collectivités territoriales décentralisées ; des associations des anciens élèves ; des associations locales de développement ; des autorités traditionnelles ; des ONG opérant dans le milieu socio-éducatif. Le décret précise que ces personnes interviennent dans le cadre du projet d'établissement qui est évoqué ci-dessous.

Le titre III de ce Décret décrit clairement l'organisation et le fonctionnement des établissements d'enseignement secondaire public. Ainsi, chacun des établissements comprend les organes suivants : le Conseil d'Établissement ; l'Assemblée Générale des Personnels ; le Conseil des Délégués d'Élèves ; les Conseils d'Enseignements ; le Conseil d'Animateurs Pédagogiques ; les Conseils de Classe ; le Conseil de Discipline ; l'Assemblée Générale des Clubs et des Associations d'Élèves ; et l'Administration Scolaire.

Le Conseil d'Établissement est l'organe suprême de l'établissement d'enseignement secondaire public et est composé de 28 membres au plus, dont 12 membres de droit et 16 membres élus par leurs associations ou corps de métier. Le Chef d'établissement est d'office le rapporteur du Conseil et l'Intendant ou l'Économe est l'agent financier. Le Conseil exerce ses activités en tant qu'organe de supervision, de conseil, de délibération, de contrôle et de d'évaluation du fonctionnement de l'établissement.

En cas de manquement grave ou de malversations dûment constatés dans l'établissement, le Conseil saisit sans délai l'observatoire de la Gouvernance et le MINESEC. Dès sa première réunion, le Conseil constitue en son sein une commission permanente chargée d'assister le Chef d'établissement dans les opérations de sélection des élèves ainsi que du recrutement des personnels vacataires et d'appoint. Cette commission est présidée par le Chef d'établissement et est composée de huit membres suffisamment représentatifs des catégories de personnes qui constituent le conseil.

L'Assemblée Générale des personnels (AG) est constituée de l'ensemble des personnels en service dans l'établissement. Elle est le cadre d'information et d'échanges sur les questions relatives à la vie de l'établissement. Elle est présidée par le Chef d'établissement et se tient au début de chaque trimestre (Article 25 du Décret N°2001/041 du 19 février 2001).

Le Conseil des Délégués des Élèves est composé de l'ensemble des délégués des classes de l'établissement. Il est convoqué et présidé selon les besoins par le Chef d'établissement. Le Conseil donne son avis et formule des propositions sur les questions relatives au travail, à la discipline des élèves et, de manière générale, à la vie de l'établissement. (Article 26 du Décret N°2001/041 du 19 février 2001). Les Conseils d'Enseignements s'occupent des problèmes d'ordre pédagogique et matériels liés à l'application des programmes et méthodes d'enseignement dans les différentes disciplines. Chaque Conseil d'Enseignement est constitué de l'ensemble des enseignants d'une même discipline, spécialités ou famille de métiers de l'établissement et est placé sous l'autorité d'un animateur pédagogique (AP). Il se réunit au moins deux fois par trimestre sur convocation de l'AP (Article 27 du Décret N°2001/041 du 19 février 2001). L'ensemble des AP de l'établissement constitue l'essentiel des membres du Conseil des animateurs Pédagogiques qui est convoqué et présidé par le chef d'établissement. Il analyse les activités pédagogiques de l'établissement et veille à l'harmonie des évaluations en rapport avec les enseignements. Il se réunit au moins une fois par trimestre (Article 28 du Décret N°2001/041 du 19 février 2001).

Le Conseil de classe pour sa part, regroupe les censeurs, les surveillants généraux, le chef des travaux concernés, tous les enseignants intervenants dans la même salle de classe, le conseiller d'orientation, deux délégués des élèves et deux délégués des parents d'élèves de la classe. Il se réunit deux fois par trimestre sur convocation du chef d'établissement qui en est président. Il a la responsabilité d'examiner les questions pédagogiques et éducatives intéressant la vie de la salle de classe et le déroulement de la scolarité de chaque élève. Le Conseil de classe de fin d'année décide de l'orientation, de l'admission en classe supérieure, du redoublement ou de l'exclusion des élèves de la classe (Article 29 du Décret N°2001/041 du 19 février 2001). Le Conseil de discipline est l'organe chargé de juger les élèves pour les faits et actes répréhensibles graves commis par eux dans la salle de classe ou au sein de l'établissement. Il entend toute personne pouvant aider à la manifestation de la vérité. Il est convoqué et présidé en tant que de besoin par le chef d'établissement (Article 30 du Décret N°2001/041 du 19 février 2001).

L'Assemblée Générale des Clubs et des Associations d'Élèves a pour objectif de créer et de développer au sein de l'établissement des activités à caractère social, culturel et sportif. Elle est présidée par un élève élu par ses camarades. Elle regroupe les élèves présidents des clubs ou associations d'élèves, les membres de la communauté éducative qui animent ou parrainent les activités post et périscolaires (Article 31 du Décret N°2001/041 du 19 février

2001). Quant à l'Administration Scolaire, c'est l'organe chargé de la gestion opérationnelle de l'établissement. Elle comprend (Articles 32 et 33 du Décret N°2001/041 du 19 février 2001):

- une direction ;
- un ou plusieurs censorats dans les lycées ;
- une ou plusieurs surveillances générales dans les lycées et les collèges ;
- un ou plusieurs chefs de travaux dans les lycées et collèges d'enseignement technique et professionnel ;
- une intendance dans les lycées et un économat dans les collèges ;
- un service de comptabilité-matières ;
- un centre de documentation scolaire ;
- un service social et de médecine scolaire ;
- un service des activités post et périscolaires ;
- un service de l'orientation scolaire et professionnelle;
- un service des sports scolaires.

La direction d'un établissement d'enseignement secondaire ou post-primaire est placée sous l'autorité d'un chef d'établissement, (proviseur dans les lycées, directeur dans les collèges, sections artisanales rurales et sections ménagères) qui en assure la responsabilité administrative, pédagogique, éducative et financière.

### **4.3.3. Le projet d'établissement**

L'Article 5 Alinéa 2 du Décret N°2001/041 du 19 février 2001 souligne que les membres de la communauté éducative d'un établissement interviennent dans le cadre du projet d'établissement (PE). En réalité, le projet d'établissement entre dans les établissements scolaires publics en 2000 à travers la Circulaire N°13/81/1464 du 05 mai 2000 relative à l'élaboration et à la mise en œuvre du projet d'établissement. Celle-ci a été révisée par la Circulaire N°39/13/C/MINESEC/CAD de 2013 relative à l'élaboration, la mise en œuvre, la validation et l'évaluation du projet d'établissement dans l'enseignement secondaire général, technique, professionnel et normal. Cette circulaire renseigne sur la manière dont le PE peut être développé et mis en œuvre dans ces organisations.

C'est un document de planification opérationnel de la vision de l'établissement qui en est l'auteur sur une durée de deux ou trois ans. Il est élaboré sur la base d'un diagnostic rigoureux des facteurs empêchant la réalisation d'une éducation de qualité au sein de l'établissement. Le diagnostic conduisant à la formulation d'une réponse sous forme d'axe avec



déclinaison des réformes à développer et des indicateurs de mesure. Celui-ci se définit un plan de financement dont la réalisation nécessite très souvent des ressources connues et à mobiliser.

Dans la perspective de la mobilisation des ressources, le PE joue le rôle d'instrument de plaidoyer. Il permet de partager d'une part la vision de l'établissement entre membres de l'équipe école et d'autre part entre l'école et les autres acteurs. Il est élaboré en principe par l'ensemble de la communauté éducative de l'établissement sous le leadership du chef d'établissement et sous la responsabilité du Conseil d'Établissement. Son élaboration exige la plus grande « *inclusivité* » possible par l'implication de toutes les catégories de la communauté éducative de l'établissement. La qualité des apprentissages, le devenir des diplômés, l'écoute attentive des interlocuteurs locaux, le souci d'aller au-devant des besoins afin d'orienter les formations, diversifier les ressources de financement, sont autant de préoccupation qui doivent animer l'esprit de l'équipe qui élabore le PE.

Cependant, Ngami (2019, p.3) affirme que l'absence de projet d'établissement pourrait expliquer la faiblesse des performances des établissements scolaires publics de l'enseignement secondaire au Cameroun. Pourtant depuis 21 ans, le PE est positionné comme l'outil de pilotage des établissements scolaires publics et rendu obligatoire.

En effet, l'auteure questionne l'élaboration du projet d'établissement dans une perspective d'une démarche aboutie et réussie auprès des établissements scolaires publics de l'enseignement général de l'Arrondissement de Yaoundé 3 au Cameroun. Elle révèle la grande méconnaissance du PE des acteurs de lycée de cet arrondissement. Ceux des personnes interrogées qui réussissent en dire quelque chose, avancent des idées vagues et en vrac. De la connaissance de son objet à la réglementation, les catégories de la communauté éducative des établissements de Yaoundé 3 ignorent de façon criarde les éléments basiques sur cet outil de l'activité de management des établissements scolaires (Ngami, 2019, p.52).

#### **4.3.4. La décentralisation scolaire**

Introduite dans la Constitution du Cameroun de janvier 1996, c'est le 24 juillet 2004 que le chemin de la décentralisation commence effectivement grâce à la promulgation des lois sur l'orientation de la décentralisation ainsi que les règles applicables aux communes et aux régions qui sont les deux collectivités territoriales décentralisées (CTD) de droit au Cameroun. Dans le domaine de l'éducation, des pans entiers de gestion sont confiés aux CTD. La loi N°2019/024 du 24 décembre 2019 portant Code Général des collectivités territoriales décentralisées conforte ces aspects.

On constate que pour les établissements d'enseignement secondaire public, c'est la Région qui joue un rôle de maître d'ouvrage dans la construction, l'équipement, la maintenance en matière d'infrastructures ainsi que d'employeur pour le personnel d'appoint. En effet, l'Article 271 de ce Code qui décrit les compétences transférées aux Régions indique une emprise de cette CTD sur les établissements scolaires de ce niveau d'enseignement singulièrement pour ceux qu'elle crée. La Région a la responsabilité de la gestion des établissements scolaires qu'elle crée et un rôle de participation dans les lycées et collèges créés par le Gouvernement de la République.

L'environnement institutionnel des établissements scolaires publics d'enseignement secondaire est bien important tant au niveau central et intermédiaire qu'au sein de l'établissement scolaire. L'activité de direction d'établissement dans l'enseignement secondaire public au Cameroun a le devoir d'influencer ce labyrinthe de la chaîne institutionnelle afin de provoquer l'amélioration du climat de travail et des apprentissages.

L'environnement institutionnel des établissements scolaires au Cameroun laisse apparaître une position mitigée pour ceux-ci. En réalité, l'établissement scolaire est la base de la chaîne de responsabilité du système éducatif avec au-dessus de lui d'importantes structures hiérarchiques desquelles, il reçoit les instructions et que l'on peut qualifier de l'environnement vertical. Par ailleurs, notamment dans un contexte de plus en plus de dynamique de décentralisation, l'environnement horizontal influence considérablement les établissements et peut avoir tendance à le soumettre. Chaque établissement est situé dans un arrondissement dans lequel l'on retrouve des autorités locales comme le sous-préfet, le maire et les autres services déconcentrés de l'État qui interagissent avec celui-ci.

Puis, en son sein, l'établissement est une « petite République » dans laquelle on retrouve des organes cosmopolites dont les acteurs n'ont pas toujours le même sens de la qualité de l'école. L'établissement doit pouvoir concilier ces diverses réalités de son environnement afin d'atteindre les objectifs qui lui sont assignés. Là encore, c'est la responsabilité de management qui est indexée. Selon le style de management et de leadership, l'établissement pourra utiliser cette réalité de l'environnement comme un atout ou alors celle-ci se transformera en un handicap. Le style de leadership mérite d'être documenté afin de cerner parmi les styles profanes des chefs d'établissement au Cameroun, lesquels permettent de transformer la réalité de l'environnement en un atout pour l'amélioration de la qualité des résultats des élèves de l'établissement.

## **5. Présentation du problème de recherche**

La présentation du problème de recherche s'articule autour de la formulation du problème de recherche et du corps des questions de recherche, de la position théorique du problème de recherche et des objectifs de l'étude (Zagre, 2013, p.43).

### **5.1. Formulation du problème de recherche**

La question du management des établissements scolaires fait l'objet de nombreuses investigations dont les logiques diffèrent d'un milieu à un autre. De nombreux travaux ont montré que le management des établissements scolaires a pour finalité d'améliorer les performances des élèves et la productivité externe des établissements scolaires. L'OCDE (2009) indique quatre ensembles de responsabilités interdépendantes du management des établissements scolaires qui sont constamment associés à la qualité des résultats dont de nombreux auteurs révèlent les différentes lunettes de leurs réalités. Il s'agit du soutien, de l'évaluation et de l'amélioration du niveau et de la qualité des enseignants (Hassani et Meuret, 2010 ; Pelage, 2000 ; Combaz, 2004 ; Harris et Chapman, 2002) ; de la gestion pédagogique (Endrizzi & Thibert, 2013 ; Scheicher, 2012 ; Barrère, 2006 ; Dutercq ; 2003 ; Lessard, 1999 ; Gather Thuler, 2000 ; Veyrace, 2017) ; de la gestion stratégique des ressources (Besson et al ; 2007 ; Attarça & Chomienne, 2012 ; Pons, 2017 ; Barroso, 2012 ; Nkoa Alima, 2001 ; Baltranski & Thévenot, 1991, 2006 ; Tonnang Modio, 2014) ; et de l'encadrement au-delà du périmètre de l'établissement (OCDE, 2009 ; Baroth, 2008 ; Muchielli, 1998 ; Daverne & Dutercq, 2008 ; Ascher, 2001 ; Wagner, 2003 ; Cousin, 2004 ; Derouat, 2000 ; Dabet et al., 1989 ; Van Zanten ; 2001).

On sait également qu'une importante littérature souligne l'effet positif du développement des compétences des chefs d'établissements sur la qualité de l'activité de management scolaire. Pour elle, si dans un passé récent, très peu de systèmes éducatifs exigeaient une qualification singulière pour accéder à la fonction de chef d'établissement (Tchimou, 2014), la seule formation initiale d'enseignant n'est plus suffisante aujourd'hui pour assumer les responsabilités de direction d'établissements scolaires. Les multiples réformes des politiques publiques en éducation et sa cohorte d'exigence de résultats ont provoqué l'évolution du métier de chef d'établissement et son contexte d'exercice. Berthier (2010) est d'ailleurs sans complaisance là-dessus en estimant que lorsqu'un contexte d'exercice de fonction est marqué par de multiples mutations et que l'environnement professionnel devient par ailleurs complexe, les savoirs professionnels antérieurs ne suffisent plus à la performance, l'actualisation et le développement de nouvelles compétences s'imposent en conséquence.

La formation professionnelle des chefs d'établissements s'impose alors comme la voie incontournable pour assumer cette fonction (Bruley & Deferrari, 2014 ; Eneau, 2011 ; Merhau, 2014). Contenus et référentiels de compétences pour la formation des chefs d'établissement deviennent donc des enjeux épistémologiques majeurs pour lesquels de nombreux auteurs s'y intéressent (Sivirine, 1993 ; Fonkeng Epah & Tamajonc, 2010 ; Ferrière, Florin & Grimard, 2016). Tout comme l'est aussi les approches de formation des chefs d'établissements (Perrenoud, 1998, 2002, 2004 ; Damon, 2018 ; Fiset, 2012 ; Depuis, 2004 ; Bernatchez, 2001).

Pourtant, bien que le développement de compétences des chefs d'établissement se révèle être un déterminant majeur soulignant son effet positif sur la qualité du management des établissements scolaires, ces études oublient que de nombreux établissements sont managés au quotidien par des chefs d'établissement n'ayant reçu ni de formation initiale, ni de formation d'intégration et pratiquement pas de formation continue comme c'est le cas pour l'enseignement secondaire public au Cameroun. Par ailleurs, bien qu'il soit pratiquement impossible de manager un établissement scolaire aujourd'hui sans en être formé au sens où l'entend certains auteurs (Schwarz, 2013 ; Hebrard, 2011 ; Perrenoud, 2000 ; Mels, 2008 ; Toussaint, 2015), très peu d'études reviennent sur la manière atypique avec laquelle cette catégorie de chefs d'établissements fait pour exercer l'activité de management scolaire au quotidien au sein de leur établissement. Ceci afin de comprendre comment ces chefs d'établissement se débrouillent pour réussir à manager notamment dans un contexte d'exigence de résultats, alors même qu'ils disposent très peu ou presque pas de ressources théoriques sur lesquelles ils s'appuient.

Par ailleurs, la majorité des études semblent regarder l'absence de formation des chefs d'établissements comme une situation fortement fomentatrice d'entraves à l'activité de management, alors qu'elle pourrait, dans certaines situations, se transformer en un facteur de production de conceptions de l'activité de management profanes ou encore de d'activités de management peu visibles. En effet, cette dernière perspective, en termes de conceptions [au sens où l'entend Langevin (2007), c'est-à-dire qu'il s'agit d'une attitude mentale qui permet à l'individu d'appréhender et d'interpréter la réalité] des chefs d'établissement à propos du management des établissements scolaires, a été très peu abordée par les études.

Pourtant, il n'est pas exclu qu'elle pourrait améliorer, dans certains cas, les façons de manager les établissements scolaires. Or très peu d'études cherchent à comprendre dans ce contexte ce qui expliquerait que certains établissements réalisent des résultats de qualité, alors même qu'ils sont managés par des chefs d'établissement affaiblis par la situation d'absence de

formation qui limite leur chance de succès de l'activité de management. Il manque des connaissances, d'une part, sur les conceptions des chefs d'établissements non formés sur le management scolaire qui sont pourtant porteuses de connaissances et de savoirs profanes ; et d'autre part, sur les caractéristiques de ces styles de leadership par rapport à leurs impacts ou non sur les résultats scolaires ainsi que de méthodes pouvant aider à transformer et à intégrer ces savoirs profanes en contenus de formations des programmes institutionnels. D'où la question principale de recherche de savoir : **Quelles sont les conceptions des Proviseurs non-formés à propos du management des lycées au Cameroun ?**

## **5.2. Corps de questions de recherche**

Deux catégories de questions de recherche sont exposées. La question principale de recherche se décline en trois questions de recherche spécifiques adossées sur les l'état de connaissance sur l'idée de recherche.

### **5.2.1. Question spécifique de recherche N°1 (QSR1)**

Les études indiquent que l'activité de management développée par les chefs d'établissements scolaires charrie diverses logiques qui varient d'un espace à un autre, même si l'objectif d'amélioration des résultats des élèves demeure le même.

Mais, ces travaux n'intègrent pas les capacités d'agir en termes de moyens et de pouvoir d'agir occasionnés par les possibilités dont disposent les chefs d'établissement dans leurs activités de management. Surtout dans un contexte où ceux-ci ne sont exposés à aucune préparation à l'exercice de l'activité de direction d'un établissement scolaire. Qu'ils s'agissent du soutien aux enseignants, de la gestion pédagogique, de la gestion stratégique des ressources ou de l'encadrement au-delà du périmètre de l'école, le chef d'établissement développe, dans son activité de management, des comportements et leur maintien dans le long terme.

Ces comportements naissent de son expérience plurielle et influencent les logiques prescrites de l'activité de management des organisations scolaires. En réalité, ces comportements révèlent des conceptions de l'activité de management qui sont porteuses de connaissances et de savoirs encore non institutionnalisés en termes de contenus de formation. Elles donnent naissance aux connaissances et savoirs profanes, voire peu visible qui eux-mêmes révèlent des styles de leadership non formalisés dans un programme de formation. S'il est clair qu'il existe un imaginaire de l'activité de management, l'absence de formation et de soutien des chefs d'établissements d'enseignement secondaire public à cette activité conduit chacun d'eux à emprunter sa logique expérientielle pour l'entretien de celle-ci dans le cadre de la direction

de son établissement. Les écrits sont muets au sujet de la manière dont les chefs d'établissement entretiennent l'activité de management de leur établissement.

Pour la présente étude, il est intéressant d'identifier, à partir de leurs conceptions, les styles de leadership chez les proviseurs camerounais non-formés au management de l'éducation. Une meilleure connaissance des styles de leadership qui se dégagent de leurs conceptions de management de l'éducation permettrait de suggérer le type de management qui peut être développé dans le contexte camerounais en matière de formation des managers de l'éducation. D'où la première question spécifique de recherche de savoir : **quels sont les styles de leadership qui ressortent des conceptions des managers camerounais non formés au management de l'éducation** ? En d'autres termes, dans quelle typologie de leadership rentrent les différents styles de leadership identifiés chez les proviseurs de lycées camerounais?

### 5.2.2. Question spécifique de recherche N°2 (QSR2)

La conception qu'a un chef d'établissement du management des établissements scolaires, dépend de la manière dont il va s'y inscrire. D'ailleurs les conceptions à propos du management des établissements scolaires des chefs d'établissement pénalisent et orientent les modes d'accompagnement dans la production des résultats des élèves. Le type de relation de management du chef d'établissement et les autres acteurs de l'établissement, ainsi que la manière dont le chef d'établissement et les membres de la communauté éducative expérimentent et vivent la relation de management et les modes d'inscription dans l'activité de management. Ces conceptions renvoient à des styles de leadership dont il est consenti de documenter.

Selon le modèle de leadership dans lequel s'inscrit l'activité de direction des Proviseurs camerounais, les résultats pourraient ne pas être les mêmes. De ce fait, il y aurait un seuil minimum de leadership en deçà duquel un sentiment d'efficacité ne serait pas atteint. Toute chose qui permet d'effectuer une opération de hiérarchisation des styles de leadership, et de leurs effets, en termes de résultats, sur la direction des écoles. Ceci à travers le lien entre le style de leadership des proviseurs et les performances des établissements scolaires. Avec en perspective l'idée de déterminer les facteurs qui augmentent ou diminuent le sentiment d'efficacité chez les managers. D'où la deuxième question spécifique de savoir : **quelles sont les conceptions de leadership qui s'articulent parfaitement avec les résultats scolaires enrichis ?**

### 5.2.3. Question spécifique de recherche N°3 (QSR3)

Les conceptions des proviseurs camerounais permettent de renseigner les réponses sur les préoccupations en lien avec la réalité de management des établissements scolaires à travers le regard qu'ils portent eux-mêmes sur leurs activités de management des lycées. Mais, il est soutenu que derrière ces conceptions de management des chefs d'établissement non-formés, se trouvent des savoirs profanes relatifs à une manière de diriger les établissements scolaires dont ils ont la charge. L'on remarque que les écrits ne s'intéressent pas à la reconstitution de ces savoirs profanes de managements ; encore moins à la possibilité de les transformer en des contenus de formation pour pouvoir servir à la formation des nouveaux manager, et à partir desquels on peut élaborer des référentiels de compétences pouvant être exploités dans l'ensemble du pays.

L'usage de ces compétences profanes ou cachés ou peu visibles, comme repères sur lesquels les chefs d'établissements peuvent s'appuyer pour comprendre leurs actions, milite en faveur de leur intégration dans les programmes de formation institutionnels des managers des organisations scolaires. Les méthodes pouvant faciliter l'inclusion de ce type de savoirs ou de compétences dans les programmes de formations institutionnels des chefs d'établissements n'ont pas préoccupé les études qui existent sur cette question. Pourtant, l'intérêt d'investiguer sur de telles méthodes par lesquelles ces savoirs expérientiels, traduits par les référentiels de compétences des chefs d'établissement non exposés à la préparation de l'activité de management des établissements scolaires mérite toute son importance. D'où la troisième question spécifique de recherche de savoir : **comment transformer les savoirs profanes des proviseurs camerounais en contenu d'enseignement et les intégrer dans les programmes de formation institutionnels ?**

### 5.3. Position théorique de la thèse

La présente étude choisie l'entrée par l'activité (Barbier, 2003), en considérant qu'elle se rapporte à l'expérience, pour autant qu'expérience et activité sont dynamiquement liées. Cette logique tient de ce que le management des lycées, en tant qu'une activité que mène le proviseur, le traverse et le travaille tout en reconfigurant ses conceptions du management. De même, ses actions traversent et travaillent l'activité managériale en contexte de direction d'établissement. Il travaille et traverse l'activité, la développe et en retour est développé par l'activité.

De ce fait, l'étude des conceptions des proviseurs de lycée à propos de l'activité de management renvoie à l'étude des styles de leadership. En réalité, les conceptions que les proviseurs de lycée ont de l'activité de management trahissent simplement les styles de leadership de ceux-ci. La particularité de cette étude est qu'elle regarde ces conceptions en temps réel, c'est-à-dire pendant que les proviseurs exercent leur activité de management de leurs établissements. De nombreuses théories permettent de rendre compte des styles de leadership à l'instar de la théorie du leadership transformationnel (Burns, 1978 ; Bennis et Nanus, 1985), de la théorie du leadership distribué (Gather Thuler, 2000 ; Spillane et al., 2008) et la théorie de l'activité (Vygotski, 1934, 1987, 1999 ; Clôt, 2001).

En effet, l'absence de formation initiale, d'intégration voire continue des proviseurs camerounais ne renvoie pas nécessairement à leur manque de conception du management des lycées. Pris dans le sens d'activités de management, les proviseurs camerounais ont un rapport au management des lycées et un vécu qui les conduisent à manager ces lycées avec des logiques construites sur la base de leurs expériences de vie. Autrement dit, leurs capacités à manager leurs lycées et à produire des résultats scolaires en termes d'apprentissages des élèves (résultats de l'OBC ou du GCE Boad), est le fruit de leurs trajectoires de vie et professionnelles de travail et de survie qu'ils bâtissent avec acharnement et l'environnement scolaire qui les accueille.

Ainsi, la thèse défendue ici est que ces logiques des Proviseurs camerounais à propos du management des lycées sont des conceptions de management qui renvoient à des styles de leadership dont l'influence diffère sur les performances scolaires et que ces conceptions sont des savoirs profanes qui peuvent être intégrés dans la formation institutionnelle des aspirants à l'exercice de l'activité de management des lycées à travers des méthodes de formation appropriées.

C'est en réalité soutenir que, l'exercice de l'activité de management des lycées dépend moins des seules formations initiales, d'intégration et continues des proviseurs, mais aussi et peut être essentiellement des trajectoires de vie et professionnelles de ceux-ci.

L'étude est attentive à deux types de management chez les Proviseurs camerounais à savoir les styles institutionnalisés et les styles cachés ou peu visibles. Les styles de leadership institutionnalisés concernent les styles reconnus, identifiés et tels que décrits par la littérature. Ces styles sont officiellement insérés dans les curriculums de formation des chefs d'établissements des Proviseurs camerounais non-formés. Les styles de leadership peu visibles sont ceux qui ne sont pas repérables dans la littérature sur le leadership mais dont les Proviseurs camerounais font recours pour assurer la gestion des lycées dont ils ont la charge. Ces styles



constituent un curriculum caché car n'ayant pas encore fait l'objet d'insertion dans les contenus de formation des chefs d'établissement au Cameroun. L'étude se donne pour objectif d'identifier une méthode pouvant aider à les transformer et à les intégrer dans les contenus de formation institutionnalisés des chefs d'établissement.

#### **5.4. Objectifs de l'étude**

L'objet de la présente thèse poursuit un objectif général qui se décline en trois objectifs spécifiques.

##### **5.4.1. Objectif général**

L'objectif général est de décrire et d'analyser les conceptions des proviseurs non-formés à propos du management des lycées au Cameroun.

##### **5.4.2. Objectifs spécifiques**

**Objectif spécifique 1** : identifier les styles de leadership auxquels renvoient les visages des conceptions des proviseurs non-formés à propos du management des lycées au Cameroun.

**Objectif spécifique 2** : caractériser les styles de leadership des proviseurs non-formés selon l'importance de leurs effets sur les performances des établissements scolaires.

**Objectif spécifique 3** : proposer des méthodes pouvant aider à transformer et à intégrer les savoirs profanes de management des proviseurs non-formés en contenus de formations institutionnels des chefs d'établissement

### **6. Pertinence du problème et délimitation de l'étude**

La pertinence du problème et la délimitation de l'étude permettent de caractériser davantage l'objet de la présente thèse.

#### **6.1. Pertinence du problème**

Le problème de recherche posé par la présente thèse revêt à la fois une pertinence scientifique et sociale

##### **6.1.1. Pertinence scientifique du problème de recherche**

Au plan scientifique, l'étude du problème de recherche posé, à travers les Proviseurs de lycée non-formés au Cameroun, apporte une contribution aux champs de l'enseignement secondaire, de l'administration scolaire et de l'étude des organisations offrant un portrait empirique :

- qui améliore la compréhension du chercheur sur les conceptions du management des établissements scolaires, en mettant en lumière les visages de la direction d'établissement des proviseurs non-formés à cette activité ;
- qui améliore la compréhension de l'évolution récente du champ de la direction d'établissement au Cameroun ;
- qui permet d'explorer certaines avancées théoriques issues des théories du leadership et l'activité.

### **6.1.2. Pertinence sociale du problème de recherche**

Au plan social, l'étude de ce problème permet d'éclairer, à partir de données empiriques, un débat sociétal sur le management des lycées, qui s'articule aujourd'hui surtout sur des bases idéologiques notamment quand il s'agit de la manière dont les chefs d'établissements non-formés managent les établissements scolaires au quotidien. Plus pratiquement, elle permet également d'éclairer les responsables du MINESEC dans la prise de décision à l'égard de l'évolution et du développement du métier de chefs d'établissement pour ce niveau d'enseignement au Cameroun.

## **6.2. Délimitation de l'étude**

La délimitation de la présente étude concerne la délimitation théorique, temporelle et spatiale.

### **6.2.1. Délimitation théorique**

La présente étude s'inscrit dans le domaine de l'entrée activité avec un accent sur les champs de l'enseignement secondaire, de l'administration scolaire et de l'étude des organisations. Comme le souligne Barbier (2003, p. 109), la construction d'objets de recherche en référence à des activités est tacitement liée à la convocation des théories de l'activité à laquelle la présente thèse fait recours pour appréhender le problème posé. Elle s'applique à tous les chefs d'établissement qui n'ont reçu de formation pour l'exercice de l'activité de management des établissements scolaires. L'unité d'analyse est constituée des Proviseurs de lycées camerounais non-formés au métier de chef d'établissement.

### **6.2.2. Délimitation temporelle.**

Cette étude s'est réalisée de janvier 2018 à janvier 2022. Janvier 2018 correspond à la date de sélection en doctorat et janvier 2022 renvoie à la période de demande d'autorisation de soutenance de la thèse.

### **6.2.3. Délimitation spatiale.**

Les activités de la présente étude, en termes de production des données, concernent huit des dix régions (Adamaoua, Centre, Est, Extrême-Nord, Nord, Ouest et Sud) de la République du Cameroun. En réalité, les proviseurs de lycées se répartissent sur l'ensemble des régions ciblées avec une présence dans tous les chefs-lieux d'arrondissements que compte le Cameroun ainsi que dans certains villages. La méthodologie décrite au chapitre 3 revient plus explicitement sur le champ de production des données. La recherche documentaire quant à elle n'a fait l'économie d'espace.

Ce chapitre pose la base du travail de la présente étude en ce sens qu'il offre l'espace de construction de l'objet de la recherche. Après avoir décrit les éléments sur lesquels l'activité de management des établissements scolaires est attendue pour améliorer les résultats des apprentissages, le présent chapitre a décliné le problème que pose étude. Celui d'affirmer que l'absence de formation des proviseurs de lycées est une source de développement de conceptions de management des établissements scolaires qui sont porteuses de connaissance et de savoirs cachés dont il est pertinent de documenter en révélant leurs visages d'une part. D'autre part de caractériser ces styles de leadership par rapport à leurs impacts ou non sur les performances des établissements scolaires et de proposer des méthodes pouvant aider à transformer et à intégrer ces savoirs profanes en contenus de formations des programmes institutionnels. Le style de leadership est le choix intelligible de l'objet de l'étude. Ce choix permet de mobiliser comme théories d'explication, la théorie du leadership transformationnel, la théorie du leadership distribué et la théorie de l'activité. La pertinence scientifique et sociale du problème de recherche a été partagée non sans avoir quadrillé la délimitation de l'action que suscite l'objet de cette de cette aventure épistémologique.

## CHAPITRE 2 - CADRE THÉORIQUE

Le problème soulevé dans cette étude interpelle à la compréhension des styles de leadership à partir de la conception des Proviseurs de lycées camerounais non-formés à propos de l'activité de management des établissements scolaires. Or, les styles de leadership constituent une des principales thématiques abordées en études des organisations depuis la deuxième moitié du 20<sup>e</sup> siècle. À cet effet, plusieurs approches théoriques ont été développées afin d'analyser ces styles. Plusieurs ont été utilisées, voire développées pour analyser les styles observés au sein des établissements scolaires. La première partie du cadre théorique présente brièvement ces diverses approches.

Le style transformatif, et plus particulièrement l'approche transformationnelle est l'une des principales approches abouties du leadership adossée sur les traits de caractère du leader développée récemment. Cette approche trouve racine au sein de diverses disciplines dont la psychologie et la biologie. Elle s'intéresse à la manière dont le leadership et les pratiques observées sont influencés par le cadre de référence et les traits de caractère personnel du leader. Elle met un accent sur les questions formelles. Par ailleurs, le style distribué est une approche récente. Son développement prend sa source dans les travaux de la sociologie des organisations. Cette approche regarde la manière dont le leadership et ses pratiques sont influencés par le reniement d'un leader « dieu ». Elle postule l'existence de plusieurs leaders dans une même organisation dont la répartition des tâches confère des parcelles de pouvoirs.

Le style distribué, lorsqu'il intègre le contexte d'exercice en termes de situation de l'action du leader, converge vers la théorie de l'activité. L'intérêt de cette dernière est d'étudier une activité en train de se faire. Les trois approches théoriques s'avèrent spécialement intéressantes au regard du questionnement général qui guide la présente thèse. La deuxième partie de ce chapitre expose le développement et l'évolution de ces approches en éducation et en études des organisations.

Cette analyse de l'évolution de ces approches des styles de leadership en éducation a permis de mettre en exergue plusieurs concepts. Certains, à la lumière du questionnement général du problème précédemment soulevé, s'avèrent d'un intérêt singulier pour la présente démarche. Ces concepts sont décrits dans la troisième partie de ce chapitre. Ils permettent également de préciser les objectifs spécifiques de recherche afin d'encadrer les travaux de collecte et d'analyse de données qui ont servi de fondements à l'étude mixte déployée dans le cadre de cette thèse.

## 1. Généralités sur les styles de leadership

Cette rubrique présente les typologies de leadership, les apports des auteurs dans les théories du leadership et les théories majeures de leadership en éducation.

### 1.1. Typologie de leadership

En se référant à une logique chronologique des apports conceptuels aux théories du leadership, l'on distinguerait les premières études qui supposent l'existence d'un homme aux compétences exceptionnelles différentes de celles des exécutants (Fayol, 1916). Ensuite, l'accent est mis sur la situation. En d'autres termes, c'est la contingence qui fait le leader. Puis, les études qui mettent l'accent sur l'influence, celles qui insistent sur la réciprocité (le leadership est le processus relationnel) et celles qui font du leader celui qui met de l'ordre dans le chaos notamment celui du changement (Pesqueux, 2020, p.2).

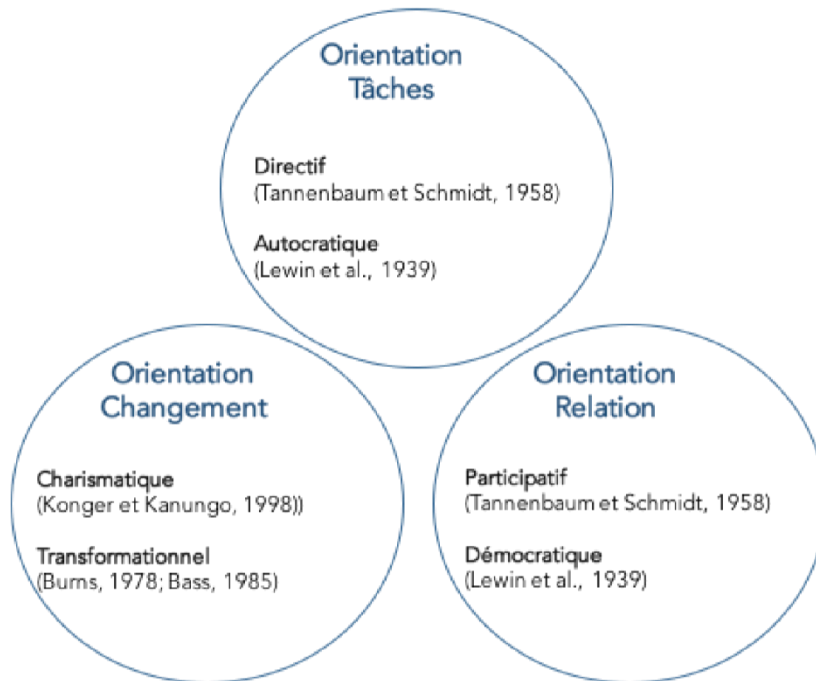
C'est souvent en référence à des croyances communes que l'on voit en le leader un guide (perspective comportementaliste. Il obtient un résultat sur la conduite des autres (force d'exercice du pouvoir) est « avant les autres » (trait significatif). Par conséquent, c'est une personne qui communique ses vues, génère un changement significatif dans le comportement des autres. Il est donc associé au « haut ». Il s'agit d'une métaphore du pouvoir par le haut (Pesqueux, 2020, p.7). Selon cet auteur, il existe trois grandes approches dans le domaine :

- celle des traits, des comportements et des styles avec la trilogie qui permet de distinguer les personnalités en termes de capital intellectuel, de capital social et de réseau social. Le comportement du leader reposerait alors sur une capacité à communiquer pour inspirer et convaincre, une capacité à influencer, la possession de certaines qualités notamment des compétences, une capacité à se transformer, une capacité à conduire les autres (Pesqueux, 2020, p.3) ;
- celle des logiques qui partent du postulat qu'il n'existe pas de leader en soi mais que ce sont les situations qui les font dans une perspective conséquentialiste ainsi que dans la perspectives transformationnelles (Pesqueux, 2020, p.3) ;
- et celle de l'interaction où on se trouve dans une dualité « passion et discipline » qui met souvent en avant la référence à des « grands événements » le conduisant à devenir un leader (Pesqueux, 2020, p.3).

Il existe multiple typologie des théories du leadership. Cependant, la typologie tridimensionnelle des styles de leadership de Yukl (s.d.) semble plus fédératrice. Elle distingue

l'approche de l'orientation des tâches (directif et autocratique), l'approche de l'orientation de changement (charismatique et transformationnel) et l'approche de l'orientation de relation (participatif et démocratique). La Figure 1 illustre la typologie des théories de leadership de Yukl.

**Figure 1 :** *Typologie des théories de leadership selon Yukl (Pesqueux, 2020, p. 4)*



Ce sont les théories comportementalistes du leadership qui ont succédé aux approches basées sur les traits. Les approches comportementalistes cherchent à distinguer les leaders des non leaders sur la base de comportements spécifiques. Réalisées aux Etats-Unis dès les années 40, ces études aboutissent sur un modèle à deux dimensions du comportement du leader (Stodill & Coons, 1951). La structuration est la capacité d'un leader à définir et structurer son rôle et celui de ses collaborateurs ; d'attribuer et de répartir des tâches, mais aussi des objectifs. La deuxième dimension est la considération, à savoir l'aptitude du leader à entretenir des relations de travail basées sur la confiance et le respect.

Ces modèles pèchent par l'absence de prise en compte de l'environnement de l'exercice du leadership et de ses facteurs de contingence. Ils se focalisent sur le comportement du leader et du subordonné. Ces perspectives ignorent l'effet de l'environnement extérieur sur le leadership. C'est ainsi que naîtront les approches par les styles qui intègrent ces éléments oubliés. L'idée est que le leadership construit une sorte d'angoisse métaphysique du rapport à l'autre, l'autre étant considéré en extension du monde du leader. Le leadership va questionner la substance de l'autre entre autre issue de la nature, ce qui justifie la référence à des aspects

tels que le charisme, la capacité à faire adhérer au travers de la figure de chef « né » et l'autre issu de la culture par l'exercice de la conscience et venant justifier la référence à des aspects tels que l'obéissance (Pesqueux, 2020, p.7).

De ce fait, le leader devrait se penser différemment du chef qui, peut être assimilé au représentant de l'autorité. La notion de leadership peut être l'attribut du chef comme leader, mais la notion de leader intègre en outre celle d'adhésion, absente de celle de commandement (Pesqueux, 2020, p.8). La légitimité affectée à chacun de ces statuts établit la différence entre le chef et le leader. Le chef s'impose alors que le leader émerge des croyances du groupe qui lui en attribue le statut. Dans ce sens, le leadership est la capacité à susciter une représentation conséquentielle. À ce propos, Pasqueux (2020, p.9) conclut que « le leader se reconnaît dans une représentation collective, c'est-à-dire que le regard d'autrui lui renvoie une image qui correspond à cette représentation ».

Le leadership transformationnel fait appel à quatre types de comportements. Il s'agit d'abord du charisme ou l'influence idéalisée. Il renvoie à la figure du leader perçu comme un modèle à suivre par les employés. Il y a ensuite la considération individualisée : le leader est attentif aux besoins d'accomplissement et de développement de ses subordonnés *via* des éléments tels que le coaching, la délégation et l'encouragement. La stimulation intellectuelle est le troisième comportement. Ici, le *leader* stimule la créativité de ses équipes et les incite à penser autrement et à remettre en question les certitudes. Il les implique dans le processus de résolution de problème. On distingue enfin la motivation inspirante à travers laquelle le *leader* inspire les gens autour de lui en donnant un sens à leur travail, en veillant à instaurer un climat d'enthousiasme, d'optimisme et d'esprit d'équipe. Il développe la culture d'engagement et incite les subordonnées à repousser leurs limites.

De ce qui précède, les conceptions qui entretiennent le management des chefs d'établissements scolaires ne font pas l'objet d'un intérêt en termes de regard des styles de leadership auxquels elles peuvent renvoyer. Pourtant l'action des chefs d'établissement est située dans une perspective d'activité et qu'en retour l'activité de management des établissements scolaires les développe. Cependant, ces travaux ne prennent pas en compte les capacités d'agir en termes de moyens et le pouvoir, notamment les possibilités dont disposent les chefs d'établissement dans leur activité de management des établissements scolaires. Qu'il s'agisse du soutien aux enseignants, de la gestion pédagogique, de la gestion stratégique des ressources ou de la gestion au-delà du périmètre de l'école, le chef d'établissement développe, dans son activité de management, des comportements et leur maintien dans le long terme.

Des comportements naissent de son expérience plurielle et influencent les logiques prescrites de l'activité management des établissements scolaires. Ces comportements trahissent des conceptions de management des établissements scolaires qui sont porteuses de connaissances, de savoirs et de savoirs être, bref de styles de leadership. Ces conceptions, fécondes de savoirs et de connaissances profanes en termes de styles de leadership, sont ignorées dans les écrits soutenus par les théories et méthodes qui viennent d'être exposés. Il est pourtant très intéressant de révéler ces conceptions en termes de visages sous lesquelles elles se présentent -formes, contenus, etc.,- surtout pour les chefs d'établissement exerçant l'activité de management des établissements scolaires dans un contexte où ils ne sont ni préparés, informés, ni entretenus pour cette activité.

Ces conceptions prennent deux formes distinctes. La première forme renvoie aux activités de managements institutionnalisées, en ce sens qu'elles sont repérables dans les styles de leadership décrit ici. Les proviseurs y font recours aisément et mobilisés sans doute par leur expérience construite à partir de leurs trajectoires professionnelles. La deuxième forme concerne les activités de management peu visibles. Il s'agit des styles de leadership cachés mais auxquels les Proviseurs camerounais non-formés au management manifestent dans la programmation de la gestion de leurs établissements.

## **1.2. Styles de leadership en éducation**

Un intérêt dynamique pour le leadership en éducation est de plus en plus observé non sans charrier des perspectives polymorphes et polysémiques. Des curricula en administration scolaires connaissent des changements et l'on assiste à la transformation des départements de formation y compris de leur appellation (Pelletier, 2009 ; Oplatka, 2010 ; D'Arrisso, 2015).

Deux tendances majeures cohabitent pour donner sens à l'incursion du leadership en éducation. Leitwood (2012 et 2013) pense qu'il faut regrouper au sein de la notion de leadership toute l'activité de gestion d'un établissement scolaire. Pour cette logique, la gestion serait trop associée au statu quo, alors que le leadership est associé au changement. Pour d'autres auteurs comme Spillane, Halverson et Diamond (2008), tout doit être appréhendé comme une composante du leadership, y compris le contexte et l'environnement scolaire. Toutefois, Zaleznik (1977, 1991), Bennis et Nanus (1985) observent que le leadership et la gestion ne se diluent pas l'un dans l'autre. Ce sont deux réalités complémentaires de l'exercice d'une fonction de direction et de contribution au développement d'une organisation (Pelletier, 2018, p.2).



Tout compte fait, dans sa richesse, la notion de leadership en éducation est élaborée pour mieux différencier les apports respectifs et complémentaires des pratiques de gestion et de direction (Brassard, 2014). Son apport en éducation se traduit par diverses réalités qui se superposent quand elles ne se télescopent pas. Pelletier (2018) conçoit trois formes hybrides majeures du développement du concept de leadership en éducation et chacune guidée par des théories précises. La première forme renvoie au leadership comme attribut personnel qui est adossé sur les théories du leadership transformatif. La deuxième rend compte du leadership comme processus partagé et soutenu par les théories du leadership distribué. La troisième forme s'intéresse au leadership comme composante d'une gouvernance systémique en prenant encre sur les théories du leadership systémique.

### **1.2.1. Leadership transformatif en éducation**

Selon Morin (1999), cinq approches ont marqué les démarches de recherche sur le leadership. Elles renvoient à l'approche des traits, l'approche comportementale, l'approche situationnelle, l'approche transactionnelle et l'approche transformationnelle.

Dans l'approche des traits, les objets s'intéressent aux caractéristiques personnelles des leaders que ne possèdent pas les non-leaders. Stodgill (1948) évalue les études réalisées dans cette trajectoire sur une période de 70 ans. Il ne parvient pas à identifier un trait qui se retrouve dans toutes les études. Gros modo, il se peut que les leaders se différencient des non-leaders par leur intelligence, les ascendances, leur confiance en soi, leur persévérance et leur niveau de connaissances. La faiblesse de valeur prédictive des investigations des traits identifiés a conduit à s'intéresser aux comportements des leaders (Morin, 1999, p.44).

L'approche des comportements des leaders tire ses marques des études menées à l'Université de Ohio et à l'Université du Michigan au cours des années 1950. Les chercheurs mobilisent deux dimensions pour décrire les comportements des leaders. Il s'agit des comportements de tâches et des comportements de relation. Ces facteurs ont été mis en relation avec la satisfaction des subordonnés à l'égard du leader sur l'efficacité. De nouvelles théories explicatives des comportements des leaders verront alors le jour, à l'instar de celle élaborée par Blacke et Mouton (1964), qui définissent les comportements des leaders par le biais de divers styles de comportements. Si l'on assiste à un plaidoyer en faveur d'un style par rapport à un autre, ceci n'est sous-tendu par aucun résultat qui établirait la primauté de l'un sur l'autre. Simplement parce que le leader est appelé à moduler son comportement (style) au contexte.

C'est ainsi que les travaux vont s'intéresser à l'association du style de leadership à la situation à travers l'approche situationnelle.

Cette approche tente alors de s'informer sur le style de leadership correspondant à chaque situation. Une kyrielle de facteurs de la situation est éprouvée. Elle fait référence par exemple aux indicateurs technologiques, aux types d'organisation, aux collègues et aux subordonnés (Reddin, 1970), à la maturité des subordonnés (Hersey et Blanchard, 1982) ainsi qu'au caractère favorable de la situation pour le leader (Fiedler, 1967). Si la logique de Fiedler (1967) a subi avec succès l'épreuve de la recherche, les autres théories n'ont pas connu le même sort. C'est ainsi que les chercheurs effectuent un retour à l'approche comportementale en regardant des comportements particuliers pour s'inscrire dans l'approche transactionnelle.

Dans cette approche, le leadership est conçu comme une transaction entre le leader et les subordonnés. Le leader établit des contrats implicites avec les subordonnés afin de s'assurer de leur conformité en tant que membres de l'organisation (Bass et Avolio, 1988). Le leadership a pour point d'encrage le développement d'un système d'échanges de récompense entre le leader et les subordonnés. De nombreuses études entreprises dans ce sens (Bateman, Strosser et Dailer, 1982 ; Podsakoff, & Stevens, 1981) révèlent que les comportements de récompense du leader sont positivement liés à la satisfaction et à la performance des subordonnés, alors que les comportements de punition sont négativement liés à ces mêmes variables (Morin, 1999, p.46). Toutefois, cette approche n'apparaît pas suffisante pour prédire le succès des leaders. C'est en cela que depuis 1980, l'approche transformationnelle du leadership gagne du terrain.

Cette approche prend naissance dans les travaux de Burns (1978) ainsi que ceux de Bennis et Nanus (1985) sur les leaders extraordinaires. Elle est fondée sur l'idée que, un leader transformatif est capable de modifier l'environnement plutôt que d'y réagir (Kirby et al., 1992). De nombreux travaux s'inscrivent dans cette approche telle que le leadership visionnaire (Sashkin & Walberg, 1993) le leadership charismatique (Conger & Kanungo, 1987) et le leadership transformationnel de Bass (1985).

Selon Pelletier (2018), ce sont davantage les travaux sur le leadership transformationnel qui ont suscité un attrait singulier en éducation, notamment pour leur apport à la conduite des changements et des réformes. Fullan (2010) apparaît comme celui qui a le plus penché son intérêt sur la contribution du leadership transformationnel dans les changements en éducation. Pelletier (2018, p.4) soutient alors que ce sont les travaux du leadership transformationnel qui ont progressivement contribué à s'intéresser au leadership comme processus. C'est ainsi que de

nombreux travaux ont convoqué cette approche pour appréhender les phénomènes d'éducation notamment de direction d'établissement.

Labelle et Jacquin (2018) construisent un objet qui consiste à présenter une analyse d'écrits scientifiques récents concernant le leadership transformationnel des directions d'école œuvrant en communauté d'apprentissage professionnelle. Ils se situent dans une trajectoire des organisations apprenantes et font référence aux systèmes dynamiques articulant leurs pratiques pour s'adapter continuellement à leur écosystème (Argyris & Schön, 1978; Landry, 2017; Pelletier et Solar, 1999). Selon eux, les communautés d'apprentissage professionnelles forment une structure pertinente pour l'amélioration continue des apprentissages des élèves et le perfectionnement professionnel des personnels de l'école (Du Four, 2010; Gordon, 2006; Hord, 2004). Clary, Styslinger et Oglan (2012). Labelle, Freiman et Doucet (2013) ainsi que Leclerc et Leclerc-Morin (2007) précisent cette logique. Ils en mettent en exergue les effets des pratiques collaboratives au sein d'une communauté d'apprentissage professionnelle sur l'apprentissage des élèves. Dans le même sens, Bouker (2017), Fontaine, Savoie-Zajc et Cadieux (2013), Hamel, Laferrière, Turcotte et Allaire (2013), Hamel, Turcotte et Laferrière (2013), Labelle, Freiman, Barrette, Cormier et Doucet (2014), Peters et Savoie-Zajc (2013) soulignent l'apport de ces communautés sur le perfectionnement professionnel (Labelle et Jacquin 2018).

Le leadership et la communauté d'apprentissage professionnelle ont un effet significatif sur les apprentissages. La réussite éducative et le perfectionnement professionnel poussent les auteurs à connaître davantage sur les styles de leadership que les directions d'école peuvent adopter au sein des communautés d'apprentissage professionnelles pour améliorer la réussite éducative des élèves et le perfectionnement professionnel du personnel enseignant. Or, il n'existe pas d'études, à sa connaissance qui fasse le point sur cette question. Dans une démarche de nature théorique plutôt qu'empirique, il tente de combler cette lacune.

Pour Bergeron (2006), Pelletier (2017) et Poirier (1992), les théories classiques portant sur le leadership se regroupent en trois catégories. Il y a d'abord les recherches axées sur les caractéristiques du leader telles que le genre, la taille et l'intelligence (Kenny & Zaccaro, 1983; Potter & Fiedler, 1981; Stogdill, 1948; Worchel, Jenner & Hebl, 1998). Ensuite, les recherches se sont orientées vers le comportement du leader. McGregor (1960) développe les théories X et Y. Likert (1961) élabore un continuum de quatre styles de leadership que Blake et Mouton (1964) déclineront en une grille comprenant cinq styles principaux : autocratique, paternaliste, démocratique, collégial et nonchalant. Enfin, Tannenbaum et Schmidt (1958), Fiedler (1958),

Hersey et Blanchard (1982), Vroom et Yetton (1973) de même que House (1971) montrent que les éléments d'une situation influencent souvent le choix du leader et du style de leadership.

Ces trois grandes étapes de la dynamique de la recherche ont fait émerger plusieurs courants en associant au substantif « leadership » certains attributs ou épithètes (Labelle et Jacquin, 2018). L'on retrouve ainsi le leadership collaboratif (Hallinger & Heck, 2010; Howden, 2002; Rubin, 2002), distribué (Garant, Letor & Bonami, 2010; Leithwood et al., 2009; Poirel & Yvon, 2012), pédagogique (Gather Thurler et al., 2015, Godin, Lapointe, Langlois et St-Germain, 2004; Grootenboer & Hardy, 2017; Rocque, 2011), au féminin (Héon et al., 2007; Lafortune et al., 2008; Pigeys & Vernazobres, 2013), inclusif (McArthur, 2012; Ouellet et al., 2011), participatif (Pelletier, 2015), éthique (Langlois, 2011; Shields, 2003), transactionnel (Chédru & Le Méhauté, 2009; Zedda, Thibodeau et Forget, 2017) ou transformationnel.

D'aucuns attribuent la conception du leadership transformationnel et transactionnel à Burns (1978). Pour ce dernier, le leadership transformationnel se définit par un soutien à la collaboration et à l'autonomisation des individus au sein d'un groupe pour effectuer des changements. Ces changements ou transformations prennent souvent appui sur des idéaux, ou sur des valeurs morales ou éthiques telles que la liberté, la justice et l'égalité (Dion, 2009; Fortin-Bergeron et al., 2013; Gélinas-Proulx & Shields, 2016; Kanungo, 2001).

Pour Burns (1978), le leadership transformationnel se différencie du leadership transactionnel. Ce dernier est davantage centré sur une transaction, une négociation, un échange de récompenses offertes par le leader aux employés afin que ces derniers demeurent fixés sur les objectifs de l'organisation (Chédru & Le Méhauté, 2009). Contrairement au leadership transformationnel, le leadership transactionnel ne cherche pas à effectuer de grands changements, mais à maintenir le *statu quo* (Odumeru et Ifeanyi, 2013). Au-delà de ces considérations, Bass (1985) démontre que les leaderships transformationnel et transactionnel ne sont pas mutuellement exclusifs. Ils peuvent se compléter afin d'accroître la motivation des employés à effectuer des changements en vue d'atteindre les objectifs (Bass et Avolio, 1994; Dussault, Valois et Frenette, 2007; Judge et Piccolo, 2004). En fait, comme l'a montré le leadership situationnel, il n'y a pas de bons ou de mauvais styles de leadership; cela est surtout fonction de la situation. Ainsi, le leadership transformationnel peut se voir combiner avec d'autres styles de leadership.

À la suite de Bass et Riggio (2006), plusieurs auteurs ont caractérisé fondamentalement le leadership transformationnel. C'est ainsi que certains auteurs mettent en relief : 1) un charisme qui inspire les autres; 2) une capacité à motiver, à s'engager et à engager les autres

dans une vision; 3) une stimulation intellectuelle qui facilite l'innovation et la créativité; 4) une considération pour chacun des membres du groupe, notamment en respectant leurs personnalités, leurs idées et leurs besoins (Barbutto, 2005; Hall *et al.*, 2002; Kelly, 2003). D'autres identifient six caractéristiques du leadership transformationnel : 1) construire une vision; 2) fournir une stimulation intellectuelle; 3) offrir un soutien individualisé; 4) symboliser les pratiques et les valeurs professionnelles; 5) démontrer des attentes de haute performance; 6) favoriser la participation aux décisions (Leithwood & Jantzi, 2000).

Quelques auteurs ont formulé une critique du leadership transformationnel soulignant que peu d'études scientifiques démontrent sa capacité à accroître l'efficacité et l'efficience d'une organisation (Harrison, 2011; Hay, 2006 Reid, 2007). De même, Pelletier *et al.* (2015), puis Robinson *et al.* (2008) indiquent que le leadership pédagogique aurait un plus grand effet sur la pédagogie que le leadership transformationnel. Bottery (2001), Labarre (2007) et Molines (2010) vont dans ce sens.

En revanche, Leithwood et Jantzi (2007) de même que Sun, Chen et Zhang (2017) mettent en évidence l'efficacité du leadership transformationnel à améliorer les résultats scolaires. Il en va de même avec García-Morales *et al.* (2008) qui établissent une corrélation positive et significative entre le leadership transformationnel et la performance de l'organisation. Le leadership transformationnel influencerait positivement la transmission des connaissances au sein de l'organisation et la capacité des membres à innover.

D'autres recherches établissent des corrélations entre le leadership transformationnel et plusieurs facteurs en éducation tels que l'efficacité en milieu scolaire, la satisfaction du personnel enseignant et l'apprentissage des élèves (Boberg & Bourgeois, 2016; Mehdinezhad & Mansouri, 2016; Noland & Richards, 2014; Wang *al.*, 2016). Dès lors, si le leadership en soi se définit comme la capacité que possèdent une ou des personnes à inciter les membres d'un groupe à atteindre un objectif (Collerette, 2011; Gamble & Gamble, 2016) et que le leadership transformationnel a pour fonction d'apporter des transformations par un soutien à la collaboration et à l'autonomisation des individus au sein d'un groupe, la prochaine section traite d'un type particulier de groupe de travail, soit la communauté d'apprentissage professionnelle. Après ce tour d'horizon des écrits, Labelle et Jacquin (2018) déclinent les résultats de leur démarche suivant trois axes.

Le premier axe porte sur la pertinence de l'exercice du leadership transformationnel au sein des communautés d'apprentissage professionnelles. Dans ce sens, leur étude montre que le leadership transformationnel ne constitue pas le seul style de leadership pertinent pour les

directions d'école œuvrant en communauté d'apprentissage professionnelle. Bouker (2017) dénombre quatre styles de leadership appropriés pour le domaine de l'éducation : le leadership transactionnel, transformationnel, éthique et pédagogique. Toutefois, il insiste sur le fait que, bien que le leadership transformationnel ait pour objectif de transformer les personnes, de les inciter à se surpasser et de les faire progresser vers un but commun, le leadership pédagogique serait plus pertinent pour les directions d'école œuvrant en communauté d'apprentissage professionnelle, car il serait axé davantage sur l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage, ce qui correspond à la mission première des communautés d'apprentissage professionnelles (Labelle & Jacquine, 2018, p.187). Dans ce sens, les directions d'école devraient conjuguer avec le leadership transformationnel et le leadership pédagogique au sein des communautés d'apprentissage professionnelles afin d'apporter du soutien aux enseignantes et aux enseignants pour améliorer leurs pratiques et la réussite éducative des élèves.

Le deuxième axe concerne les contraintes liées à l'exercice du leadership transformationnel au sein des communautés d'apprentissage professionnelles. Les résultats de la recherche de Govender et al. (2016) tendent à démontrer que l'incapacité de développer une vision holistique qui transcende une structure bureaucratique et techniciste rigide de l'école est susceptible de nuire à l'exercice du leadership transformationnel au sein des communautés d'apprentissage professionnelles. Pour ces auteurs, cette contrainte a également des effets sur la collaboration au sein des communautés d'apprentissage professionnelles, ce qui pourrait entraîner une diminution des taux de réussite scolaire.

Le troisième axe s'intéresse à l'incidence du leadership transformationnel sur les communautés d'apprentissage professionnelles. Pour Batagiannis (2011), œuvrer en communauté d'apprentissage professionnelle offre aux directions d'école l'occasion de découvrir leur propre style de leadership, puis d'exercer un leadership transformationnel, afin de susciter la réflexion et d'éprouver des pratiques au sein des communautés d'apprentissage professionnelles en vue d'améliorer les apprentissages des élèves. Dimmock (2016) enchaîne en affirmant que la dimension du soutien, intrinsèque au leadership transformationnel, permet d'améliorer les apprentissages des élèves et d'assurer le perfectionnement professionnel du personnel enseignant. À l'instar de cette recherche, Lamothe (2017) souligne que le leadership transformationnel favorise l'engagement et l'autonomisation des enseignantes et des enseignants, ce qui est essentiel à l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage.

Maxwell et al. (2010) décrivent le rôle qu'a joué une personne en tant que leader transformationnel dans une école. Selon ces auteurs, cette personne facilitateur pour la

recherche d'un consensus fondé sur un dialogue ouvert, une rétroaction et une mise en commun des connaissances et des compétences. Le leadership transformationnel a facilité la mise en place de communautés d'apprentissage professionnelles qui, dans d'autres cas, n'avaient pas réussi à obtenir l'engagement du personnel enseignant. Par l'exercice du leadership transformationnel, le travail en communauté d'apprentissage professionnel a été un succès.

En constatant que les notions de leadership et de gouvernance sont devenues invasives, polymorphes et polysémiques, Pelletier (2018, p.2) décide d'examiner la réalité de la notion de leadership. Il organise cet examen de la trame historique de la notion de leadership, un siècle de vie après, en trois formes hybrides que sont : le leadership comme attribut personnel ; le leadership comme processus partagé ; et le leadership comme composante d'une nouvelle gouvernance d'un système éducatif (Pelletier, 2018, p.3).

S'agissant du leadership comme attribut personnel, il faut rappeler que le mot leadership exprime à la fois l'art de la conduite et celui de la création des formes. Dans ce sens, diriger constitue une activité esthétique. La dimension personnelle et esthétique du leadership fait l'objet de nombreuses préoccupations des travaux de recherche. C'est le cas des travaux sur la formation initiale et continue des dirigeants, sur les habiletés de pilotage du changement, sur la conduite des innovations, sur l'art de diriger en situations complexes, etc. Historiquement, c'est sous l'angle d'attribut personnel que les différentes théories du leadership ont abordé ces questions (Pelletier, 2018, p.3).

Concernant le leadership comme processus, l'on fait référence à la gestion participative, au travail collaboratif, au partage de l'exercice de la fonction d'autorité et de celle d'influence. On convie à l'autonomie (*empowerment*) de l'ensemble du personnel ainsi qu'à l'actualisation et au développement du leadership personnel de chaque individu et de chaque groupe. De nombreuses recherches établissent le leadership comme un processus qui contribuerait à la réussite des élèves. Pont et al. (2008) prônent d'ailleurs l'importance d'un leadership systémique pour chaque dirigeant en éducation afin que celui-ci soit soucieux du développement des autres secteurs du système qui ne sont pas sous sa responsabilité. Pelletier (2016) rappelle à juste titre que cette recommandation a été reprise par certains systèmes éducatifs qui avaient des politiques favorisant une forte compétition entre leurs établissements pour mobiliser le plus de ressources possibles, voire sélectionner les meilleurs élèves. Cette logique de leadership est aussi convoquée quand on envisage de déterminer quels sont les apports sur la réussite scolaire des effets classes, enseignants, direction d'école, conseils scolaires, ministères et autres.

Sur le leadership comme composante d'une nouvelle gouvernance, Pelletier (2018, p.5) affirme que la notion de gouvernance est davantage utilisée pour référer aux nouvelles pratiques à déployer dans l'administration tant publique que privée. Ces nouvelles pratiques mobilisent particulièrement sur les rapports à revoir entre l'administration centrale gouvernementale, les structures intermédiaires ainsi que les établissements scolaires et de formation (Pelletier, 2009, 2015). Dans cette perspective, Langlois (2008), Sergiovanni (1992) et Starratt (1991) analysent les politiques en éducation, mais aussi l'appréciation éthique de l'exercice de l'autorité et de ses pratiques en milieux éducatifs. Le leadership comme composante incontournable d'une gouvernance revue et actualisée d'un système éducatif en transformation est souvent abordé dans des démarches consacrées aux pratiques de coordination et de régulation en milieux minoritaires (linguistiques, autochtones, etc.) ainsi que celles portant sur la mise en œuvre de pratiques accrues de décentralisation, de responsabilisation et d'obligation de rendre compte (Pelletier, 2018, p.5).

C'est dans cette troisième composante de la dynamique de l'usage de la notion de leadership en éducation que Proulx et Shields (2016) tentent de montrer la pertinence du leadership transformatif pour le maintien des écoles francophones en contexte linguistique minorisé au Canada. Elles commencent par constater que les structures scolaires publiques francophones au Canada, en dehors du Québec, se trouvent en contexte linguistique minoré. De nombreux auteurs recommandent que les directions de ces écoles adoptent un leadership qui permet de transcender cette réalité. Dans ce sens, Lapointe (2002) propose un modèle hypothétique de leadership éducatif en milieux linguistiques minorés. Godin *et al.* (2004) soutiennent que les directions de ces établissements pratiquent un leadership adossé sur un patrimoine vivant. La démarche de Proulx et Shields (2016) démontre que le style de leadership identifié pour les leaders scolaires de ce contexte est lié à l'un ou l'autre des huit principes de la théorie du leadership transformatif de Shields (2013) qu'elles proposent.

En claire, il s'agit pour le leader qui pratique ce type de leadership (Proulx et Shields, 2016 ; p.8) :

- d'accepter le mandat d'effectuer des changements profonds et équitables. Il doit pouvoir percevoir des iniquités à partir de l'analyse du contexte et des enjeux qui y sont associés et se donne l'obligation d'apporter des changements sans tolérer le *statu quo* ;
- d'examiner avec minutie le cadre de référence ainsi que les préjugés qu'il doit déconstruire, notamment les croyances et pratiques qui entretiennent le *statu quo* ou la logique défaitiste après avoir acté pour des changements. Il commence ce processus par



lui-même et s'en suivra les autres acteurs scolaires. Il cherchera ainsi des astuces pour modifier les connaissances et les croyances qui génèrent des inégalités et des injustices pour reconstruire dans une logique d'équité. Pour y arriver, il devra entreprendre des entretiens engagés, courageux et dans un objectif de bousculer les mauvais acquis ;

- de prioriser l'émancipation, la démocratie, l'équité et la justice sociale. Le leader dans ce principe, doit accorder de l'importance à ces concepts, car en l'absence de l'usage systématique de ceux-ci, son agenda sera dominé par des préoccupations moins importantes et moins urgentes ;
- de tenter de supprimer la distribution inéquitable du pouvoir. Certains subordonnés ne doivent pas bénéficier des privilèges pendant que d'autres n'en disposent pas en termes de pouvoirs ou de ressources ;
- de mettre l'accent à la fois sur la réussite de chacun (bien individuel : être scolarisé pour obtenir un emploi décent, un salaire conséquent, etc.) et la réussite de tous (bien commun : une population scolarisées est en meilleure santé, moins criminalisée, etc.) ;
- de démontrer l'existence d'une interdépendance et d'une interconnexion entre les humains et sensibilise ses collaborateurs aux phénomènes mondiaux, comme le changement climatique, les conflits politiques, la distribution inéquitable des ressources, avec en filigrane une volonté d'éducation à la citoyenneté ;
- de faire preuve de critique par rapport aux pratiques inéquitables et aux désavantages tout en proposant en contrepartie des options qui apportent de l'espoir. Il s'agit pour le leader de développer des solutions pratiques et justes à la suite desdites analyses des pratiques inéquitables ;
- de faire preuve de courage moral, d'activisme et de proactivité, surtout à l'endroit de ceux qui entretiennent le maintien du *statu quo*, leurs privilèges et le pouvoir. Face aux résistances, le leader de l'établissement doit bien maîtriser, croire de manière indéfectible en l'équité et agir avec courage, en éprouvant un sentiment d'efficacité.

Shields (2010) conclut que le leadership transformatif lie de façon inextricable l'éducation, le leadership éducationnel et le contexte social dans lequel ils sont appréhendés. C'est sans hésitation que Proulx et Shields (2016, p.9) recommandent aux directions d'école en contexte francophone minoré, de mettre de l'avant tous les principes du leadership transformatif pour remplir leurs missions. Le premier principe mérite activation, afin d'améliorer la réussite des élèves des écoles francophones qui, injustement, réussissent moins bien que les élèves des écoles anglophones dans le cadre de certaines évaluations et de certaines matières.

Il s'agira pour les leaders des directions de ces écoles de sensibiliser les différents acteurs du système aux injustices qu'ils perçoivent, subies par les élèves comme le fait de ne pas avoir des installations scolaires de même qualité que celles dont bénéficient les élèves anglophones ou de ne pas offrir les mêmes services éducatifs, puis que les ressources pédagogiques inadaptées à ce contexte sont utilisées (Proulx & Shields, 2016, p.9). Ce principe mérite également d'être activé lorsque certains sous-groupes dans l'école, comme les élèves issus de couples exogames ou de l'immigration, subissent différentes formes de discrimination.

Concomitamment avec le premier principe, le deuxième principe est important en ce sens qu'il est dangereux pour un leader éducatif de passer directement à l'action sans avoir déconstruit ses propres cadres conceptuels inéquitables et ceux de ses subordonnés et collaborateurs. L'échec des efforts de changement bénéficie d'une très grande probabilité lorsque ce principe est éliminé. Ainsi, il est possible pour le leader de déconstruire des cadres conceptuels ou des pratiques chez des enseignants qui vont à l'encre de la promotion du français et des valeurs de l'école, comme l'usage de système d'émulation qui punissent les élèves qui ne s'expriment pas dans cette langue (Proulx et Shields, 2016, p.9). Tout comme il peut envisager pertinemment des échanges courageux sur toutes les formes de discrimination que peuvent subir certains sous-groupes de l'école (racisme, pratiques religieuses, etc.).

Le troisième principe aide les directions d'écoles francophones à prioriser des pratiques d'enseignement qui valorisent les variations de la langue et les cultures francophones, de même que les rapports entre l'école et les communautés. Le quatrième principe guide la légitimité de se demander si les élèves franco-canadiennes qualifiées « de souche » ont plus de privilège que les Néo-Canadiens ou les élèves issus de l'immigration de deuxième génération dans les écoles francophones. En d'autres termes ces écoles accordent-elles plus de place à leurs cultures, leurs langues d'origine ou bien préconisent-elles seulement une culture française folklorique figée et une seule langue au détriment de l'autre ? (Proulx & Shields, 2016, p.10). Ce même principe aide les directions de ces écoles à questionner certaines politiques développées par les groupes anglophones qui leur sont imposées.

Le cinquième principe fonde la promotion de l'école francophone en tant qu'institution pouvant à la fois permettre aux élèves d'être bilingues et favoriser la vitalité de la communauté francophone (Proulx & Shields, 2016, p.10). Par exemple, l'argument du bien aux parents n'envoient pas leurs enfants à l'école n'envoient pas leurs enfants à l'école francophone à cause de problématiques liées à la « qualité du programme ou de l'école », « proximité de l'école » ou « disponibilité de l'école » (Statistique Canada, 2011). L'école francophone fait l'objet

d'accusation sur le fait de se replier sur elle-même pour protéger son identité (ACELF, 2008). Le sixième principe aide les directions d'école à développer des mesures pour se décentrer. Le septième principe pour sa part amène les leaders de la direction d'établissement à trouver des solutions aux problématiques identifiées dans son école en milieu linguistique minoré. Pendant que le huitième principe exige que les directions d'école démontrent le courage à l'égard de l'adversité ou de la résistance rencontrée.

Proulx et Shields (2016, p.11) concluent qu'il est nécessaire de développer le leadership transformatif chez les directions d'école francophones en contexte minorisé, afin qu'elles défendent l'ensemble de leurs élèves face aux injustices, à l'iniquité et à la discrimination. Par conséquent, les huit principes développés permettent de favoriser la pérennité de la francophonie canadienne et la justice sociale pour l'ensemble des élèves, peu importe la race, l'origine ethnique, la langue d'origine, la religion, la situation financière de leurs parents, etc. Le développement de ces principes du leadership transformatif peut être évalué auprès des acteurs de l'école. C'est ce à quoi s'est intéressé Morin (1999) dans une étude dont l'objectif était d'explorer le lien entre le leadership transformatif des directions d'école et le sentiment d'efficacité des enseignants.

Morin (1999) constate que le système scolaire canadien vit de profondes mutations. Dans cette perspective, les enseignants sont les cibles de choix. C'est vers eux que l'on se tourne pour améliorer la qualité de l'enseignement. Cependant, les conditions quotidiennes incitent davantage au découragement qu'à la créativité. Le sentiment d'efficacité des enseignants est ainsi mis à rude épreuve. De nombreux travaux, à la suite de ceux de Bandura, se sont intéressés aux liens possibles entre le sentiment d'efficacité et toutes sortes de retombées dans le domaine scolaire. Ces études concluent que le sentiment d'efficacité y est un élément positif important. Selon Bart (1991), Daresh et Laplant (1983), Dubin (1987), Edwards (1979), Heck, Larsen et Marcoulides (1990), Slaughter (1989), Sweeney (1982) et Zigarelli (1996) soutiennent que le leadership transformatif des directions contribue au succès scolaire en agissant sur les individus.

Pour établir et décrire ce lien, il convoque une démarche corrélacionnelle. La variable prédictive (le leadership transformationnel) est estimée à l'aide de l'adaptation canadienne du Multifactor Leadership Questionnaire de Bass (1990) produite par Silins (1992). La variable critère (sentiment d'efficacité) est pour sa part estimée par une adaptation canadienne française du Teacher Efficacy Scale de Gibson et Dembo (1994). Les questionnaires ont été envoyés par la poste à 1000 enseignants des ordres d'enseignements préscolaires, primaire et secondaire de la région administrative Maurice-Bois-France. Les résultats de l'analyse principale montrent

une faible relation significative ( $r=15$ ,  $P < 05$ ) entre le leadership transformatif et le sentiment d'efficacité transformatif des enseignants. Pour cet auteur, ce fait rehausse ainsi l'importance de la sélection et du développement efficace des directions afin de s'assurer d'un leadership fort dans les écoles. L'étude révèle aussi que les directions devraient se préoccuper d'entretenir chez les enseignants des croyances positives quant à leur efficacité. Tout comme elle souligne la nécessité d'autres études dans le même domaine.

### **1.2.2. Leadership distribué en éducation**

Pendant bien longtemps, le leadership a été associé voire confondu aux capacités du leader, défini comme « individu plus susceptible de diriger les comportements des autres membres (De Souza & Klein, 1995, p.475). Cope et al. (2011) capitalisent les écrits disponibles pour expliquer que ces capacités héroïques sont attribuées soient aux traits de personnalité, singulièrement à la proactivité (Bogheri & Pihier, 2011 ; Prieto, 2010), soit au processus de construction à partir de l'expérience, soit encore à une atteinte sociale de l'entourage à l'égard d'un héros incarnant l'autorité et la vision de l'avenir. Cette conception d'un leader héroïque a influencé de nombreuses études sur le leadership avec une attention essentielle sur des échanges entre leaders et suiveurs, ou bien sur le style de communication efficace du leader. Verat, O'shea et Bureau (2016) avancent que cette approche du leadership soutient une conception verticale et focalisée du leadership, dans laquelle un leader dirige les comportements des suiveurs.

Cependant, un troisième pôle du leadership est l'analyse stratégique développée par Crozier et Friedberg qui indique l'importance des jeux de pouvoir au sein des organisations dans le monde du travail. Ils affirment que « pouvoir et organisation sont ainsi indissociablement liés l'un à l'autre. Des acteurs sociaux ne peuvent atteindre leurs objectifs propres que grâce à l'exercice de relation de pouvoir » (Crozier & Friedberg, 1977, p.78). Cette logique donne naissance à un nouvel éclairage au leadership en introduisant les rapports à l'autorité des acteurs dans la hiérarchie d'une organisation. Gather Thuler entend de façon générique que par leadership « on parlera alors volontiers d'un leadership, influence régulière exercée par une personne (ou un groupe restreint) sur les décisions et les actions d'un groupe plus large... » (2000, p.151). Bien avant lui, Pelletier (1999, p.1) semble poser la question fondamentale qui résume l'exercice du leadership, notamment pour un chef d'établissement en termes : « comment fait-on pour "mobiliser" des collaborateurs et des subordonnés qui sont des agents libres ? ».

Même-si l'autorité est déléguée par l'institution, il demeure réel que le leadership répond à une logique d'adhésion. Gather Thuler capitalisera cette idée pour développer la notion de leadership coopératif. Elle se fonde sur la conviction qu'il est difficile de demander aux membres d'un corps enseignant de s'engager dans une démarche commune et participative sans leur céder une part de pouvoir (Gather Thuler, 2000, p.158). Elle associe à cette tribulation, la notion d'*empowerment*, définie comme une dévolution des pouvoirs et des responsabilités. Ainsi, pour le leadership partagé ou coopératif, il existe une rotation de tâches de coordination, d'animation et d'évaluation entre les membres du groupe. L'auteure envisage alors le rôle du chef d'établissement dans une perspective globalement de « répartition des tâches et d'usage des ressources humaines » (2000, p.147). Pour elle, le fonctionnement satisfaisant d'un leadership partagé ou coopératif réside dans la coexistence d'un leadership formel et de leadership redistribué au gré des besoins (Gather Thuler, 2000, p.173).

S'inscrivant en partie dans la perspective de Gather Thuler et al. (2008) ont prolongé ces idées avec un accent sur les courants de l'action située et de la cognition distribuée. L'approche de l'action située envisage que les activités cognitives d'une personne utilisent l'environnement dans ses composantes physiques et artefactuelles comme des ressources. L'activité est une co-émergence entre la personne et l'environnement. La cognition distribuée est envisagée selon trois composantes (Laville, 2000). La première observe la cognition entre un acteur et les artefacts environnementaux; la deuxième oriente son étude de la cognition d'une même personne distribuée ; la troisième étudie la répartition sociale de processus de cognitifs entre des personnes engagées dans la réalisation d'une activité collective à but commun. Ces auteurs proposent comme unité d'analyse du leadership dans un établissement, l'interaction entre leadership et affiliés dans un contexte d'une situation.

À la différence du leadership partagé, le leadership distribué postule que les aspects de la situation ont une influence sur l'activité de leadership. Elle peut en retour modifier les contours de la situation au fil du temps. La perspective distribuée envisage un réel couplage situation et action, avec une dimension de temporalité. Cette perspective du leadership assume une trajectoire fonctionnelle associée à un réseau de relations et de rôles distribués entre différents acteurs.

C'est ainsi qu'une abondante littérature en psychologie sociale (Levine & Morehand, 1990 ; Mc Grath, 1984) et en comportement organisationnel (Bettenhausen, 1991 ; Sundstrom, De Meuse & Futrell, 1990) montrent que la performance des équipes de travail exige des modalités d'action collective à la fois sur le plan des relations interpersonnelles (gestion des

conflits, résolution collaborative et externe) et sur le plan managériale (choix des objectifs communs, coordination et planification des tâches). La notion de leadership distribué rend compte de ces capacités et processus de gestion de l'action collective. Il est défini comme la « capacité d'orienter et de mobiliser durablement un groupe d'individus vers l'accomplissement de buts précis » (Robbins, Judge & Gobilliet, 2006, p.412).

C'est dans cette logique que s'inscrit la démarche de Le Bihan (2013). Il constate que de nombreuses démarches scientifiques ont pour objets la fonction de chef d'établissement, que ce soit au premier ou au second degré dans de nombreux pays comme la France. Au sein du Laboratoire Culturel Education Société (LACES), il étudie les mécanismes du travail collectif auprès de six écoles élémentaires en empruntant les méthodes par questionnaire et par entretien avec les directeurs. Le modèle théorique convoqué est le leadership distribué (Spillane et al., 2008).

Bouvier (1994) est l'un des premiers à s'intéresser au rôle du leadership des chefs d'établissement. Il place ceux-ci dans une position de manager d'équipe pour élaborer le projet d'établissement commun au service des apprentissages des élèves. Riche (1998, 2001, 2008, 2018) lui emboîtera le pas en documentant la fonction de directeur d'école à travers les projets d'école et leurs élaborations. Ces travaux soulignent que très souvent, le directeur d'école est seul porteur du projet. Une situation de tension naît et envahie le chef d'établissement du fait de se retrouver dans une position entre l'obligation administrative et la difficulté à mobiliser les enseignants et les autres membres de la communauté éducative au travail collectif. Nombreux sont les membres de la communauté éducative des établissements scolaires qui n'envisagent pas le projet d'établissement comme un outil, un guide organisationnel de leurs pratiques pédagogiques quotidiennes. Le même constat est repéré par Bouvier (2009) au second degré, mais les politiques de contractualisation mises en œuvre dans le système éducatif français ont incité les chefs d'établissements à initier un travail différent concernant les projets d'établissement et les contrats d'objectifs (Le Bihan, 2013, p.39).

Le contexte institutionnel se révèle comme donnée capitale pour l'exercice du leadership. C'est ainsi que Le Bihan (2013) propose trois niveaux à la notion de contexte en situation de leadership distribué. Le premier contexte est institutionnel et renvoie aux définitions du statut du chef d'établissement et des demandes institutionnelles associées à ce statut. Il note alors que certaines écoles se trouvent dans des dispositifs institutionnels particuliers (contrat de réussite pour un Réseau Ambition Réussite, école impliquée dans la formation des professeurs des lycées). Le second contexte est en lien avec ce que l'on qualifie

de contexte d'école, milieu socio-professionnel, identité des enseignants (amplitudes de décharge des directeurs) (Le Bihan, 2013, p.41). Le troisième contexte se situe dans le continuum des travaux de Spillane, Halvelton et Diamond (2008).

L'auteur tente ainsi de reconstituer le déroulement de tâches réalisées collectivement dans les écoles observées. Il cherche à comprendre quels sont les éléments du contexte qui entrent en jeu dans le processus d'attribution/distribution des tâches de la vie quotidienne de six écoles qui ont servi d'unité d'analyse. Il justifie l'inclusion du processus d'attribution par le fait qu'il lui semble être une complémentarité indispensable à celui de distribution (Le Bihan, 2013, p.41). Le directeur constitue l'interface et peut exercer un réel leadership distribué pour les tâches qui impliquent des personnes extérieures à l'établissement. Pour les tâches plus pédagogiques, le leadership semble moins affirmé. Enfin, les dimensions relationnelles et les relations à l'autorité entre le chef d'établissement et les adjoints sont présents dans l'exercice du leadership (Le Bihan, 2013, P.38).

Toujours dans le prisme du leadership distribué, Foirel et Yvan (2012) s'intéressent à l'actualisation d'un leadership distribué dans les établissements scolaires en contexte québécois en s'interrogeant si le style de leadership a été favorisé ou endigué par les dernières réformes. Selon eux, le secteur de l'éducation est un milieu complexe où les changements sont perpétuels. La navigation réussie dans un tel environnement dynamiquement contraignant et exigeant ne peut passer que par l'expression de leadership de la part des chefs d'établissements (Foirel et Yvan, 2012, p.96). C'est le cas par exemple du changement introduit en début de la décennie 2000 au Québec qui visait à rendre souple le fonctionnement organisationnel des institutions éducatives et reposant sur le développement de l'autonomie professionnelle du personnel scolaire.

Toutefois, si le changement intervenu s'entend comme une source de pouvoir pour l'exercice du leadership des chefs d'établissement, la réalité est plus mitigée. Leurs rôles et leurs responsabilités ont été sérieusement bouleversés (Brassard, 2004) et leurs diligences ont connu une augmentation en se complexifiant (Corriveau, 2004). Toute chose qui installe l'incapacité des chefs d'établissement à ne pouvoir affronter l'ampleur des défis eux seuls. Pour y remédier, une certaine forme de leadership a été encouragée afin que l'ensemble des acteurs de la communauté éducative contribue aux missions et objectifs de l'établissement. Dans cette perspective, la capacité de l'établissement de distribuer le pouvoir d'influence au sein des acteurs de l'établissement scolaire fait désormais partie des stratégies nouvelles proposées aux chefs d'établissement (Foirel & Yvan, 2012, p.96). Les auteurs proposent de s'intéresser aux

possibilités d'actualisation d'un tel leadership distribué dans un contexte des réformes éducatives qu'a connues le Québec.

En réalité, et ce de plus en plus, la croyance en un leader, aussi charismatique soit-il, qui puisse changer à lui tout seul tout un milieu scolaire semble de moins en moins mobilisée. Le leadership distribué (Gronn, 2008) gagne ainsi de l'espace par la théorisation de la manière dont le pouvoir peut être distribué dans un établissement scolaire. Bien que Harris (2007) repère une kyrielle de conception du leadership distribué, celles-ci convergent vers la critique d'une vision du leadership centré sur le seul chef d'établissement, aussi héroïque soit-il, pour prétendre à une influence dispersée parmi les acteurs de la communauté de l'établissement (Leithwood et al., 2007). Bolden (2011) affirme en ce sens que « le point commun de ces travaux est l'idée que le leadership n'est pas le monopole d'une seule personne, suggérant la nécessité d'une compréhension plus collective et systémique du leadership considéré comme processus social » (p.352).

Spillane et al. (2008) soutiennent que ce style de leadership, avant d'être normatif, est surtout descriptif. Il vise à rendre compte du leadership comme étant une action située. Le chef et la dynamique d'établissement sont ainsi décrits sur la base de leaders multiples dans des situations diverses autour de trois axes majeurs que sont les situations, les leaders, les affiliés (Spillane, 2005 ; Spillane et al., 2008). Crespo (2008) mentionne que le leadership distribué ne correspond pas seulement à la division des tâches au sein de l'établissement, mais également à l'interaction dynamique qui existe entre des membres influents confrontés aux situations de l'établissement et à son environnement.

Pour appréhender leur objet, Foirel et Yvan (2012) font recours aux études de cas (Passeron & Revel, 2005). Il s'agissait d'une approche prisée par les recherches sur le leadership distribué (Spillane, 2005 ; Spillane & Diamond, 2007). Selon les auteurs, elle s'inscrit aussi dans le besoin de mieux comprendre la dynamique des établissements scolaires (Lessard et al., 2008, p.114). L'étude emprunte également la méthode par questionnaire. Les résultats indiquent deux éléments de réponse. D'une part, les réformes organisationnelles semblent avoir offert les conditions favorables à la distribution de l'influence au sein des établissements scolaires et au développement d'une coresponsabilité dans la gestion des établissements. D'autre part, l'analyse de l'activité réelle des directeurs et directrices montre que cette actualisation d'un leadership distribué rencontre de nombreux obstacles (Foirel & Yvan, 2012, p.115).



Lapointe et Brassard (2018), pour leur part, s'intéressent à la manière dont les chefs d'établissements parviennent à concilier les pressions internes et externes dans la mise en œuvre de la gestion axée sur les résultats au Québec. Dans le cadre d'une recherche sur la mise en œuvre de la politique de gestion axée sur les résultats au Québec, ces auteurs examinent comment les directions d'établissement composent avec les attentes des gestionnaires des services centraux et celles du personnel enseignant de leur établissement dans le processus de mise en application de cette politique. En raison de leur capacité à influencer les conditions locales d'enseignement et d'apprentissage, les chefs d'établissement sont fortement sollicités dans l'actualisation des politiques éducatives.

En réalité, la gestion axée sur les résultats est inspirée des politiques de reddition des comptes (accountability). Dès les années 2000, elle a progressivement été institutionnalisée formellement dans le système éducatif québécois (Brassard, Lusignan et Pelletier, 2013 ; Dembélé *et al.*, 2013). Elle s'incarne dans un dispositif légal dont la fonction est d'orienter et de coordonner les actions des acteurs dans les établissements d'enseignement selon des principes de transparence, de responsabilisation et d'efficacité. Entre autres, cette logique charrie le pilotage par les résultats aux différents paliers du système éducatif (Central, régional et local). Au niveau local, les établissements scolaires publics doivent définir des objectifs d'amélioration de la réussite des élèves en fonction d'indicateur nationaux et régionaux. Ils doivent également en évaluer l'atteinte selon les termes d'une convention de gestion et de réussite éducative. Pour mener à bien cette politique, le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (2009) compte sur la collaboration des directions d'établissement d'enseignement pour mobiliser et engager les enseignants dans cette démarche (Lapointe et Brassard, 2018, p.165).

Bien des travaux en Europe et en Amérique du Nord mettent en évidence le rôle d'intermédiaire des chefs d'établissement scolaire entre les instances régionale et locales des systèmes éducatifs et d'agent de changement dans la mise en œuvre des politiques en éducation (Barrère, 2013 ; Datnow & Castellano, 2001 ; Dutercqu *et al.*, 2015 ; Spillane *et al.* ; 2002 ; UNESCO, 2006). Le chef d'établissement est appelé à exercer son leadership et à « mettre en acte » les injonctions de l'État, transmises et filtrées par les gestionnaires de leur réseau régional (Mintrop, 2012 ; Shaked & Schechter, 2017 ; Spillane & Anderson, 2013). Mais, des interrogations subsistent, quant à savoir comment les chefs d'établissement parviennent à actualiser ce leadership (Rigby, 2015). En d'autres termes, à assurer une direction et à exercer une influence dans le but de réaliser la mission de l'école (Leithwood & Riehl, 2003). Selon

Fullan (2007). Ce challenge intègre des défis importants et eux-mêmes influencés par le contexte socioéconomique du milieu scolaire et la dynamique des rapports professionnels entre les directions et le personnel enseignants.

Tout comme, les orientations des gestionnaires des districts scolaires et les modalités de supervision auprès des directions auraient une incidence importante sur la mise en œuvre des politiques éducatives dans l'établissement (Duke, 2010), la capacité des chefs d'établissement à exercer leur leadership dépend des marges de manœuvre que leurs accordent les enseignants tel le notent Levin & Datnow, 2012 ; Mintrop, 2012 ; Spillane et al., 2002 ; Vekeman et al., 2015. Dès lors, Fullan (2007) signale que l'imposition de manières de faire par les gestionnaires des districts scolaires peut avoir pour effet de réduire la liberté d'action des directions d'établissement d'enseignement et leur capacité à mettre en application des stratégies qu'elles jugent appropriées eu égard aux caractéristiques du milieu. En somme, les directions doivent composer avec les pressions externes exercées par leurs supérieurs hiérarchiques et les pressions internes exercées par le personnel de l'établissement (Knopp & Feldman, 2012 ; Koyamo, 2014 ; Shaked & Schechter, 2017 ; Spillane et al., 2002).

Dans la même veine, Mintrop (2015) s'intéresse à la façon dont les chefs d'établissement et les enseignants s'engagent dans la recherche de la cohérence entre les obligations institutionnelles en matière de reddition des comptes, leurs valeurs professionnelles et leurs perceptions des besoins des élèves. Il aboutit aux différentes configurations possibles, selon les caractéristiques des milieux, dans les manières d'adresser ces tensions et de trouver un équilibre entre les pressions externes et internes liées à la mise en application de ces politiques. Il s'inspire des travaux de Horrig et Hatch (2004) pour révéler les mécanismes en jeu. Pour Mintrop (2015), les chefs d'établissement relaient les informations sur les directives institutionnelles aux acteurs de leur milieu. Suivant l'état de réceptivité du personnel et des représentants syndicaux, des enjeux locaux et les caractéristiques des élèves, elles peuvent aussi essayer d'en amortir la mise en application pour assurer une cohérence entre les redditions des comptes internes et externes (Lapointe & Brassard, 2018, p.165).

Les travaux révélés se rapportent aux contextes des États-Unis où il existe des politiques de reddition des comptes. Les enseignants et les chefs d'établissements qui n'atteignent pas les indicateurs de réussite peuvent subir des sanctions administratives importantes (Lapointe et Brassard, 2018, p.166). Les chefs d'établissement sont plus exposés aux stress en raison des attentes de performances de leurs hiérarchie (Dolude, 2013 ; Spillane & Anderson, 2013. West, Peck, Reitzug et Crane, 2014) par rapport à leur homologue québécois qui exercent dans un

système éducatif moins contraignant en termes d'exigence de performance (Dembélé et al., 2013).

Dans une perspective compréhensive, inspirée des travaux du domaine, l'analyse de Lapointe et Brassard (2018) prend appui sur des données d'entrevues. Les résultats montrent que les chefs d'établissement modulent leurs interventions en fonction des directives de leurs supérieures hiérarchiques et les ajustent selon l'état de réceptivité des enseignants de leur établissement. Pour susciter l'engagement de ces derniers, les chefs d'établissement déploient différentes stratégies d'intervention. Elles visent à légitimer l'adoption d'un plan d'action, à rassurer les enseignants quant aux finalités de la politique et à les inciter à se concerter en vue d'améliorer leurs pratiques.

### 1.3.3. Leadership systémique en éducation

Le leadership systémique est d'apparition récente dans le domaine de l'éducation. La direction systémique est une idée récente et Fullan observe ce qui suit :

[...] un nouveau mode de direction est nécessaire pour mettre fin à la situation actuelle. Des forces systémiques, parfois appelées forces d'inertie, prennent le dessus et empêchent de changer le système. Il faut par conséquent de puissantes forces d'innovation pour changer le système existant (pour changer le contexte). Cela peut se faire directement et indirectement par une réflexion prospective en action. Les nouveaux théoriciens sont des dirigeants qui s'investissent à fond dans leur propre établissement ou leur administration nationale, et qui gardent en même temps un œil sur le projet d'ensemble et y participent. Pour changer les organisations et les systèmes, il faudra que les dirigeants prennent l'habitude de nouer des liens avec d'autres parties du système. Ces dirigeants doivent également contribuer à l'émergence d'autres dirigeants possédant les mêmes caractéristiques. (2004, p.67)

Les considérations conceptuelles, l'approche systémique sur les relations, les structures et les interdépendances (Katz et Kahn, 1976 ; Senge, 1990 ; Campbell *et al.*, 1994) sont à la base de la pratique actuelle des dirigeants du système. Kofman et Senge (1993, p. 27) résume l'idée principale qui s'en dégage. Ils indiquent que :

[...] la caractéristique d'un système est qu'il ne peut pas être compris comme le fonctionnement de chacun de ses composants. [...] le système ne dépend pas de l'action de chaque élément mais de la façon dont chaque élément interagit avec les autres.

Ainsi, pour que la direction systémique soit le plus utile possible, elle doit avoir lieu dans le contexte d'un établissement d'enseignement. Cela nécessite en retour le développement assidu de toute une gamme de compétences pour transformer non seulement l'établissement, mais aussi l'ensemble du système.

Heifetz (1994) apporte un éclairage important sur ces compétences en parlant de « l'encadrement adaptatif ». Pour lui, les dirigeants ont de plus en plus besoin de compétences

qui leur permettent d'aller au-delà des solutions de gestion traditionnelles. Elles sont apportées aux problèmes techniques, pour trouver des réponses adaptatives à des difficultés pour lesquelles « il n'existe pas de réponses faciles ». Il est évident que cela n'enlèvera rien à l'importance primordiale des problèmes techniques. Toutefois, les dirigeants du système auront aussi besoin de faire preuve d'adaptation en emmenant les personnes et les organisations au-delà des limites, des idées reçues et des cultures profondément enracinées qui, lorsqu'elles existent, constituent des obstacles à l'amélioration.

Peter Senge (1990) précise, en référence à l'ordre théorique, que pour atteindre un très haut niveau de qualité, les établissements scolaires doivent devenir des « organisations apprenantes », c'est-à-dire des « organisations où les individus cherchent continuellement à accroître leur capacité à obtenir les résultats auxquels ils aspirent véritablement, où le développement de nouveaux modes de pensée est favorisé, où les aspirations collectives sont libres de s'exprimer, et où les individus apprennent sans arrêt à avoir une vue d'ensemble » (p. 3). Dans ce sens, la clé pour qu'un établissement devienne une organisation apprenante est que les dirigeants doivent exploiter la volonté et la capacité des individus à apprendre – quel que soit leur niveau –, de même qu'ils doivent clarifier les interdépendances systémiques au sens large et la façon de les rendre plus efficaces (Peter Senge, 1990, p. 4).

Pour être performants, les dirigeants du système doivent s'appuyer sur un ensemble de compétences centralisé et partagé. On note cependant avec inquiétude la tendance croissante, dans la littérature, à dévaloriser les compétences génériques des dirigeants et à mettre en avant la dimension individuelle de ce rôle. Leithwood et al. (2004, p. 4) expriment brièvement cette inquiétude en ces termes : « nous devons rester prudents par rapport à la littérature décrivant 'l'encadrement par des adjectifs'. Parfois, ces adjectifs sont justifiés, mais parfois ils masquent des caractéristiques plus importantes, qui sont communes à tout encadrement réussi, quel que soit le style préconisé ».

Cela dit, le concept de direction systémique ne s'adresse pas qu'à des initiés, et ce pour trois raisons. Premièrement, ce concept provient de la littérature générale relative à la théorie et la pensée systémique. Deuxièmement, la direction systémique est une théorie de l'action qui fait intervenir toute une série de disciplines (voir par exemple Elmore, 2004 ; Leithwood *et al.*, 2006). Troisièmement, la direction systémique n'aura de l'effet que si elle s'applique à l'apprentissage et à l'enseignement (c'est-à-dire, si elle touche à l'éducation), et si elle autorise le partage des responsabilités (c'est-à-dire, par la répartition des fonctions de direction).

La littérature, les données factuelles et la pratique mettent en évidence un certain nombre de rôles d'encadrement scolaire. Ils sont d'une importance primordiale pour améliorer l'apprentissage et l'enseignement, comme le suggère le premier volume du présent ouvrage (Pont et al., 2008). Certaines tâches de base contribuent à une direction efficace des établissements scolaires : *i*) favoriser, évaluer et accroître la qualité du personnel enseignant ; *ii*) fixer des objectifs, évaluer les résultats et responsabiliser ; *iii*) gérer les ressources stratégiques ; et *iv*) exercer les fonctions d'encadrement au-delà du périmètre de l'établissement. L'ouvrage précité laisse également entendre que la direction des écoles doit être répartie. Dans le chapitre 3 de ce volume sur l'encadrement comme pratique d'amélioration, Richard Elmore indique que pour favoriser l'amélioration des établissements scolaires, l'encadrement doit consister à :

- Gérer les conditions dans lesquelles les individus apprennent de nouvelles pratiques ;
- Créer un environnement homogène et propice à une pratique efficace ;
- Développer les compétences et les pratiques des autres individus en matière d'encadrement. C'est dans ce contexte qu'apparaît la dimension systémique de la direction des établissements scolaires.

En somme, la création de liens entre les établissements scolaires peut contribuer à aider le système éducatif à atteindre des objectifs d'amélioration communs. L'idée de base est que les établissements et leurs dirigeants ne sont pas seuls et qu'ils peuvent, en travaillant ensemble, accroître leurs performances. C'est pour les professionnels une manière de réagir à l'élargissement de leurs rôles et de leurs responsabilités qui a été décidé sans leur donner les moyens de mener ces tâches à bien. L'initiative pourrait tout aussi bien provenir du sommet de la hiérarchie et avoir pour but d'améliorer les performances des établissements, d'accroître rapidement les capacités et de favoriser une utilisation rationnelle des ressources (Pont et al., 2008).

Les avantages de ce style de leadership des établissements scolaires sont de plusieurs ordres. Le premier renvoie au développement des capacités d'encadrement. Il s'agit de donner aux chefs d'établissements la possibilité de travailler ensemble, de partager des idées et d'enrichir leurs connaissances à travers la constitution des réseaux et une collaboration professionnelle quotidienne (Pont *et al.*, 2008, p.292). Par exemple, en situation de mise en place de fédération d'établissements, un établissement moins performant travaillera avec un établissement voisin, plus performant, pour accroître ses propres capacités pour autant que son personnel aura l'occasion de se former, de suivre un modèle de développement plus pertinent

et acquiert de nouvelles connaissances. Les deux établissements glanent des avantages au sens où chacun apprend de l'autre.

Le deuxième avantage correspond à la rationalisation de l'utilisation des ressources. Les initiatives de coopération entre les établissements développées dans différents pays révèlent pour une grande majorité que la rationalisation des processus de gestion (par le partage de certaines tâches) est une nécessité. Elle pourrait avoir un impact sur la gestion des ressources (financières et autres). Celles-ci peuvent permettre aux chefs d'établissement de se concentrer sur leurs principales tâches pédagogiques. Tout comme elle peut aussi offrir une opportunité d'accroître la rentabilité lorsque les budgets sont limités (Pont et al., 2008, p.292).

Le troisième avantage a trait au renforcement de la coopération. Le fait de travailler ensemble amène une plus grande interdépendance entre les équipes de directions. Sur le long terme, la collaboration instaure une amélioration des processus et des résultats. Toutefois, la coopération pour la coopération, au sens de la collégialité, ne produit pas forcément de résultats attendus. Dans certains cas, elle est tout simplement un handicap (Pont et al., 2008, p.294).

Le quatrième avantage s'intéresse à la répartition de direction. L'essentiel des pratiques qui ont recours aux compétences de direction systémique drainent une meilleure répartition des fonctions de direction au sein des établissements. Les chefs d'établissements se consacrent au rôle de dirigeant du système en déléguant certaines tâches de la gestion de l'école (Pont et al., 2008, p.295). Le cinquième avantage est l'amélioration des résultats des établissements. Elle se traduit par l'amélioration et la rationalisation de l'offre pédagogique ou encore la mobilisation des forces pour proposer aux élèves un programme d'étude plus diversifié et un meilleur enseignement, peut dans certains cas influencer positivement les résultats des établissements. L'intégration accrue des services permet de faciliter le contact avec les élèves et leurs familles. La direction systémique favorise une amélioration de la qualité et une plus grande homogénéisation des services de soutien des élèves (Pont et al., 2008, p.296).

Le sixième avantage mentionne la pérennité. À l'échelle du système, les différentes initiatives ont un effet positif sur la pérennité de l'encadrement et des écoles. Pour y parvenir, Le développement des capacités dans et entre établissements, la création de réseaux de coopération et la mise en place d'institutions sont des actions contribuant à la répartition des fonctions de direction entre établissements (Pont et al., 2008, p.297).

En termes de difficultés pratiques du recours à la direction systémique, il faut relever avant tout la pérennité. En réalité, elle n'est pas seulement un avantage de la direction

systémique, mais aussi une difficulté. Les innovations doivent être entretenues si l'on souhaite qu'elles soient pérennes (Pont et al., 2008, p.297). Ensuite, la coopération entre les chefs d'établissements dans un contexte de liberté de choix et de concurrence. Il est difficile, pour des chefs d'établissements opérant dans des systèmes scolaires fondés sur la concurrence et le libre choix de l'école, que ceux-ci travaillent en coopération. Puis, la considération et le soutien des dirigeants du système parce qu'il n'est pas aisé, pour les chefs d'établissement déjà très occupés, des rôles engendrés par le rôle d'élargissement de responsabilité du système éducatif dans son ensemble. Au quotidien, les chefs d'établissement ont des agendas denses et prendre en charge un rôle supplémentaire peut s'avérer excessif (Pont et al., 2008, p.298).

La sélection et le recrutement des dirigeants du système représentent des difficultés pratiques. À ce jour, il est difficile d'indexer une méthode de sélection des dirigeants du système encore moins les compétences de base exigées. Seules les expériences et les capacités actuelles permettent de départager les candidats (Pont et al., 2008, p.299). L'autre difficulté pratique réside dans le perfectionnement professionnel des dirigeants. Pour disposer des dirigeants du système de grande qualité, il est nécessaire de développer un dispositif de perfectionnement professionnel approprié. Ces dirigeants doivent s'intéresser à l'apprentissage des élèves, au renforcement des capacités, au contexte de l'établissement et à l'apprentissage par la résolution des problèmes, ainsi qu'ils doivent diversifier leurs pratiques (Pont et al., 2008, p.299).

L'appropriation et l'expression de style de leadership constituent un indicateur de réussite du management des établissements scolaires aujourd'hui. Cet indicateur apparaît comme un aspect incontournable pour la réussite de la fonction de chef d'établissement. Toutefois, l'on observe des disparités au sujet des styles de leadership nourris par les conceptions des défenseurs de ceux-ci. Cela étant, aucun de ces styles n'explique comment managent les chefs d'établissement non exposés à une formation encore moins n'informe sur les conceptions de ceux-ci ou sur les formes de leadership qui en découlent. Ils ne disent rien sur la manière dont, en l'absence de formation, les chefs d'établissement novices ou anciens se prennent pour diriger les établissements scolaires. Ils sont davantage muets quand il s'agit de répondre sur les styles de leadership auxquels correspondent les différentes conceptions des chefs d'établissement profanes, quant à ce qui révèle leurs propres expériences en matière de pilotage des établissements scolaires.

On sait que de la conception qu'a un chef d'établissement du management des établissements scolaires dépend la manière dont il va s'y inscrire. D'ailleurs les conceptions à propos du management des établissements scolaires des chefs d'établissement pénalisent et

orientent les modes d'accompagnement dans la production des résultats des élèves, le type de relation de management du chef d'établissement et les autres acteurs de l'établissement, la manière dont le chef d'établissement et les membres de la communauté éducative expérimentent et vivent la relation de management et les modes d'inscription dans l'activité de management. Or, on ne sait rien des styles de leadership issus des conceptions des managers profanes des établissements. Cela suppose qu'il serait difficile d'envisager actuellement une amélioration des manières de manager les établissements scolaires notamment au Cameroun, en termes de développement des capacités de management et de leurs développements professionnels, sans des connaissances sur les styles de leaderships qui découlent du management profane des chefs d'établissement public.

## **2. Théories de l'étude**

Comme indiqué à l'introduction, le phénomène étudié sera appréhendé par trois théories que sont la théorie du leadership transformationnelle, la théorie du leadership distribué et la théorie de l'activité.

### **2.1. Théorie du leadership transformationnel**

Le modèle de leadership transformatif s'inscrit dans les perspectives d'orientation des comportements des collaborateurs influencés par le leader. Il se situe dans le dépassement des approches de l'orientation des tâches qui font plus référence au chef qu'au leader. La présente sous-section s'attarde sur l'évolution de ce modèle, et plus spécifiquement à l'approche transformationnelle en termes de contenus et de pertinences pour la présente étude.

#### **2.1.1. Origines de la théorie du leadership transformationnel**

Suivant la perspective de l'orientation des comportements, cinq grandes approches ont marqué les recherches sur le leadership. Il s'agit de l'approche des traits, de l'approche des comportements, de l'approche situationnelle, de l'approche transactionnelle et de l'approche transformationnelle.

Après les failles des approches de traits et de comportements, l'approche situationnelle, les chercheurs tentent de découvrir le style de leadership approprié à chaque situation. Les facteurs de la situation étudiés sont diversifiés. Il s'agit par exemple, des indicateurs technologiques, du type d'organisation, des collègues et des subordonnés (Reddin, 1970 : voir Bergeron, 1979), de la maturité des subordonnés (Hersey et Blanchard, 1982) ainsi que du caractère favorable de la situation pour le leader (Fiedler, 1967). La grande majorité des



théories développées dans cette approche n'ont généralement pas subi avec succès l'épreuve de la recherche. C'est pourquoi les chercheurs ont effectué un certain retour à l'approche des comportements en s'intéressant à des comportements particuliers dans le cadre de l'approche transactionnelle.

Dans l'approche transactionnelle, le leadership est perçu comme une transaction qui s'opère entre le leader et les subordonnés. Bass et Avolio (1988) soulignent que le leader s'assure la conformité des membres de l'organisation en établissant des contrats implicites avec eux. Le leadership s'articule alors autour d'un système d'échanges de récompense entre le leader et les subordonnés. Plusieurs études menées dans cette perspective (Le. Bateman et al., 1982 ; Podsakoff et al., 1981) montrent que les comportements de récompense du leader sont positivement liés à la satisfaction et la performance des subordonnés alors que les comportements de punition sont négativement liés à ces mêmes variables.

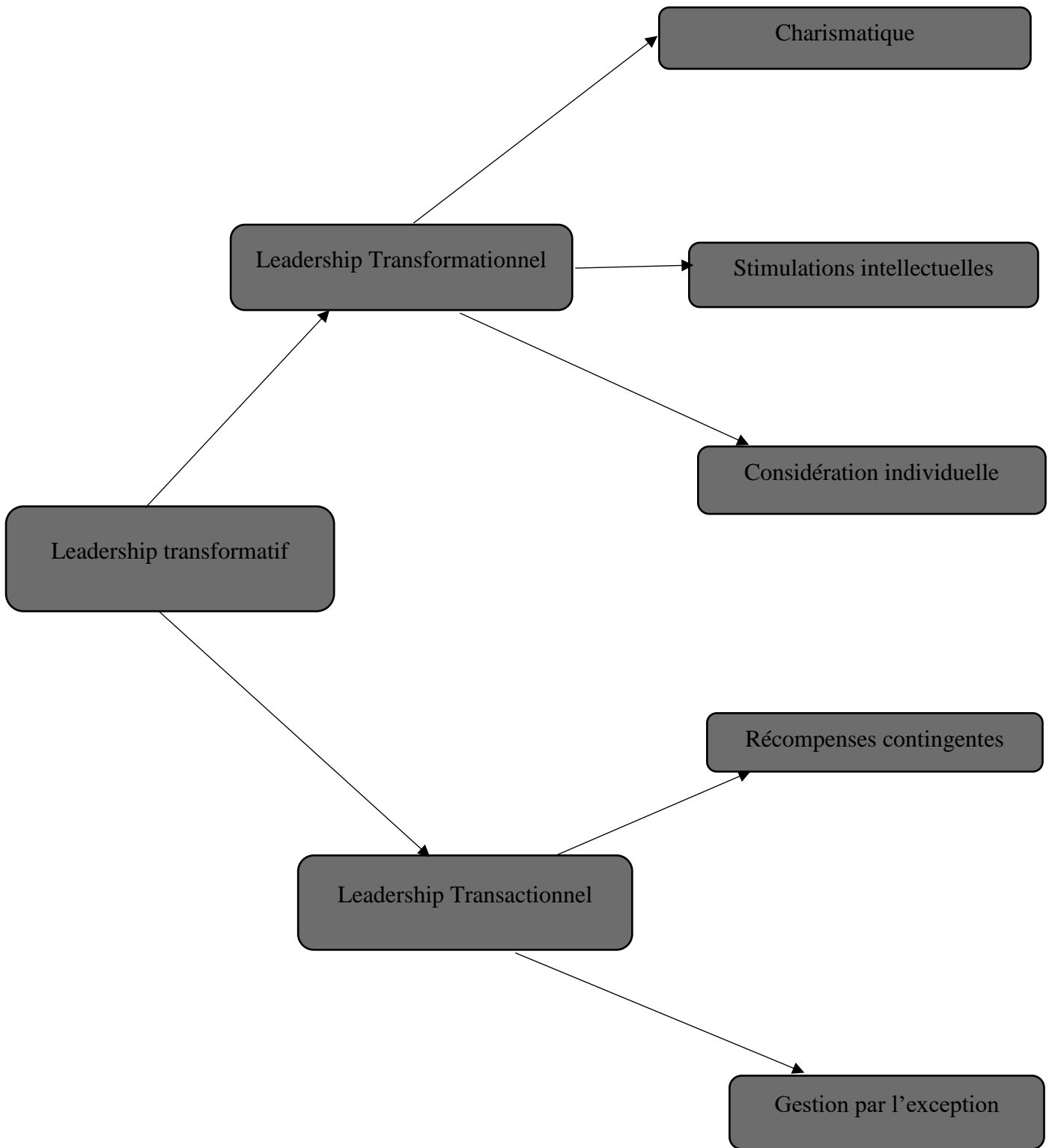
Malgré des résultats intéressants, cette approche semble insuffisante pour prédire le succès des leaders. C'est pourquoi les auteurs se tournent depuis le début des années 80 vers un modèle transformatif du leadership. Le modèle transformatif prend sa source dans les travaux de Burns (1978), de Bennis et Nanus (1985) sur les leaders extraordinaires. Selon cette approche, un leader dit transformatif est capable de modifier l'environnement plutôt que d'y réagir (Kirby et al, 1992). Plusieurs théories s'inscrivent dans cette perspective. Il s'agit, par exemple, de la théorie du leadership visionnaire (Sashkin, 1993), de celle du leadership charismatique (Conger & Kanungo, 1987) ainsi que la théorie du leadership transformationnel de Bass (1985). La présente étude s'inscrit dans cette perspective transformationnelle comme le justifie la prochaine section. L'idée de base est de comprendre et expliquer l'ascendance qu'une personne, le leader, a sur les autres, avec une finalité de provoquer le changement des comportements des collaborateurs.

### **2.1.2. Modalités du leadership transformationnel**

Le modèle transformatif appréhende le leadership suivant deux dimensions distinctes que sont la dimension transformationnelle et la dimension transactionnelle. Pour Bass (1985), trois modalités déterminent et définissent la dimension transformationnelle du leadership transformatif. Le leader transformationnel est une personne qui motive ses collaborateurs à agir au-dessus de toutes attentes. Le niveau de confiance détermine cette transformation pour ce qui est de l'atteinte des résultats. Elle se manifeste suivant trois réalités connexes.

D'abord, le leader peut élever le niveau de conscience chez les collaborateurs concernant l'importance et les valeurs des résultats désignés, tout en indiquant le chemin pour les atteindre. Ensuite, le leader peut influencer les collaborateurs en les amenant à dépasser leurs propres intérêts par égard à l'équipe, à l'organisation ou à une plus grande mission. Enfin, le leader peut modifier le niveau des besoins des collaborateurs ou accroître chez eux les besoins et les désirs déjà existants. La seconde dimension du leadership transformatif, est celle qui a trait au caractère transactionnel qui regroupe les récompenses et la gestion par exception. La Figure 2 présente la représentation schématique du modèle de leadership transformatif.

**Figure 2 :** Schéma de la théorie du leadership transformatif (Morin, 1998, p. 42)



L'on s'intéresse à la suite aux modalités du leadership transformationnel que sont le charisme, la stimulation intellectuelle et la considération individuelle. S'agissant du charisme (inspiration), il renvoie au degré avec lequel le leader développe l'enthousiasme chez les subordonnés. Dans ce sens, il valorise ce qui est réellement important et transmet un sens de la mission à l'organisation. La loyauté et le dévouement dégoulinent sur le leader. Il répand la fierté et la confiance tout en commandant le respect. Les collaborateurs misent beaucoup de confiance et d'assurance sur la vision et les valeurs du dirigeant, développent un intense sentiment pour le leader, perçoivent ce dernier comme un modèle et travaillent à s'identifier à lui (Morin, 1999, p.43). Le leader transformationnel est plus charismatique, inspire, excite et éveille ses collaborateurs. Il inspire la loyauté envers l'organisation, commande le respect et transmet de l'énergie positive à ses collaborateurs.

La stimulation intellectuelle est le degré avec lequel le leader fournit les conseils intellectuels orientés vers la résolution de problèmes. Il suscite chez ses collaborateurs, de nouvelles manières de penser et de raisonner (Silins, 1992). Il est source de stimulation intellectuelle en ce sens qu'il amène ses collaborateurs à prendre conscience des problèmes et à réfléchir aux solutions envisageables. Les collaborateurs sont par conséquent encouragés à remettre en question leurs propres suppositions, valeurs, croyances et cadre de référence, ainsi que celles des autres, tout en développant leurs propres capacités à résoudre les problèmes.

La stimulation intellectuelle implique pour le leader, d'être en capacité d'éveiller aussi leur imagination, leurs désirs et de questionner leurs valeurs plutôt que de les amener à changer à travers l'action immédiate. Les leaders transformatifs sont plus proactifs que réactionnaires dans leurs manières de penser, plus créatif et innovateurs dans leurs idées, moins inhibés dans la recherche de solutions. Ils transforment les contraintes organisationnelles en opportunités.

Pour Silins (1992), les considérations individuelles se réfèrent au degré avec lequel le leader est concerné par les besoins individuels de ses collaborateurs. Le leader répond aux différences individuelles dans les besoins de croissance et de développement de ses collaborateurs en élevant les besoins et les habiletés à un plus haut niveau lorsque c'est nécessaire. Tout comme il délègue la gestion de certains aspects afin de stimuler l'apprentissage individuel. Dans cette perspective, les collaborateurs reçoivent l'enseignement et les supports nécessaires.

La considération individuelle se reconnaît également dans le comportement du leader par son attention aux différences des collaborateurs face à leur besoin de croître et de se

développer. Le leader traite chaque collaborateur selon ses besoins spécifiques et surtout ses capacités. La considération individuelle se manifeste aussi lorsque le leader donne l'exemple et assigne les tâches sur la base individuelle et pas pour satisfaire les besoins immédiats des collaborateurs, mais surtout dans le but d'élever ses besoins à un niveau supérieur et l'amener à développer ses habiletés au maximum.

Autrement dit, la considération individuelle est une forme certaine de « coaching ». C'est une manière de communiquer l'information à ses collaborateurs. À travers elle, le leader procure un suivi permanent. Plus intéressant encore, elle relie les besoins immédiats individuels à la mission de l'organisation. La considération individuelle prend plusieurs formes mais l'important reste l'appréciation d'un travail bien fait. On donne l'opportunité au leader de ressortir des faiblesses chez les collaborateurs, mais de manières constructive. Elle permet également au leader d'assigner aux collaborateurs différents projets de gestion dans le but d'augmenter leur confiance en eux. L'acquisition des nouvelles connaissances sera provoquée par la reconnaissance des circonstances favorables à l'éveil et à l'utilisation de certains talents chez les collaborateurs.

### **2.1.3. Pertinence du choix de la théorie du leadership transformationnel**

Les travaux en divers contextes scolaires convergent autour d'un point : les établissements scolaires où l'on peut noter une différence significative des apprentissages des élèves sont tous conduits par un chef d'établissement qui contribue d'une manière raisonnable à l'efficacité de son personnel et à l'apprentissage des élèves à sa charge (Hallinger & Heck, 1996). Dans ce sens, il existe de fortes présomptions à l'effet que le leadership transformationnel puisse être utilisé par les proviseurs camerounais dans l'exercice de l'activité de management des établissements scolaires. À cet effet, l'examen des conceptions des proviseurs camerounais à propos du management des établissements scolaires à la lumière du leadership transformationnel peut être révélateur.

La présente étude s'inscrit dans les courants de leadership des chefs d'établissement qui s'effectue aussi dans une perspective transformationnelle. En effet, depuis les années 60, le rôle du chef d'établissement a été successivement assimilé à celui de manager, bureaucrate, agent de changement, leader pédagogique et leader transformatif (Hallinger & Heck, 1996). Le recours à un tel modèle de référence théorique est davantage en cohérence avec les tendances de gestion des établissements scolaires au Cameroun. D'ailleurs, Silins (1992) souligne que le

concept de leadership transformationnel est rempli de promesse pour prédire efficacement les résultats scolaires.

Par ailleurs, la théorie transformationnelle est la théorie du leadership transformatif ayant subi avec succès l'épreuve de l'empirisme (Morin, 1999, p.39). Elle prend en compte le caractère transactionnel du leadership dans ses explications. Surtout que les établissements scolaires publics au Cameroun, n'ont pas vocation à faire du profit. De ce fait, la dimension transactionnelle n'est pas pertinente pour cette étude.

## **2.2. Théorie du leadership distribué**

La théorie du leadership distribué s'articule suivant ses origines, ses modalités et sa pertinence pour la présente étude.

### **2.2.1. Origine du leadership distribué**

Pendant bien longtemps, le leadership a été associé voire confondu aux capacités du leader, défini comme « individu plus susceptible de diriger les comportements des autres membres (De Souza & Klein, 1995, p.475). Cope et al. (2011), capitalisent les écrits disponibles pour expliquer que ces capacités héroïques sont attribuées soient aux traits de personnalité, singulièrement à la proactivité (Bogheri & Pihier, 2011 ; Prieto, 2010) soit au processus de construction à partir de l'expérience, soit encore à une atteinte sociale de l'entourage à l'égard d'un héros incarnant l'autorité et la vision de l'avenir. Cette conception d'un leader héroïque a influencé de nombreuses études sur le leadership avec une attention essentielle sur des échanges entre leaders et suiveurs, ou bien sur le style de communication efficace du leader. Verat, O'shea et Bureau (2016) avancent que cette approche du leadership soutient une conception verticale et focalisée du leadership, dans laquelle un leader dirige les comportements des suiveurs. Toutefois, l'idée que le leadership puisse être réparti entre certains individus dans une organisation, plutôt que la concentrée sur un seul leader, remonte dans les années 1950 et 1960. Elle sera ignorée dans les décennies qui suivront pour commencer à recevoir une attention croissante dans la décennie 1990 à 2000. Trois orientations fondent son attraction. Le leadership n'est pas seulement un processus « top-down » (de haut en bas) entre le leader formel et les membres de l'équipe ; il peut y avoir plusieurs leaders au sein d'un même groupe. Le leadership est une toile entremêlée entre les individus qui ont des activités et des interactions plus ou moins étendues selon les situations.

Par ailleurs, inspiré de l'orientation des relations, un troisième pôle du leadership est l'analyse stratégique développée par Crozier et Friedberg. Ils indiquent l'importance des jeux

de pouvoir au sein des organisations dans le monde du travail. Ils affirment que « pouvoir et organisation sont ainsi indissociablement liés l'un à l'autre. Des acteurs sociaux ne peuvent atteindre leurs objectifs propres que grâce à l'exercice de relation de pouvoir » (Crozier et Friedberg, 1977, p.78). Cette logique donne naissance à un nouvel éclairage au leadership en introduisant les rapports à l'autorité des acteurs dans la hiérarchie d'une organisation. C'est ainsi que Gather Thuler entend de façon générique par leadership : « on parlera alors volontiers d'un leadership, influence régulière exercée par une personne (ou un groupe restreint) sur les décisions et les actions d'un groupe plus large... » (2000, p.151). Bien avant lui, Pelletier (1999, p.1) semble poser la question fondamentale. Il résume l'exercice du leadership notamment pour un chef d'établissement en termes : « comment fait-on pour "mobiliser" des collaborateurs et des subordonnés qui sont des agents libres ? ».

Même-si l'autorité est déléguée par l'institution, il demeure réel que le leadership répond à une logique d'adhésion. Gather Thuler capitalisera cette idée pour développer la notion de leadership coopératif. Elle se fonde sur la conviction qu'il est difficile de demander aux membres d'un corps enseignant de s'engager dans une démarche commune et participative sans leur céder une part de pouvoir (Gather Thuler, 2000, p.158). Elle associe à cette tribulation, la notion d'*empowerment*, définie comme une dévolution des pouvoirs et des responsabilités.

Ainsi, pour le leadership partagé ou coopératif, il existe une rotation de tâches de coordination, d'animation et d'évaluation entre les membres du groupe. L'auteure envisage alors le rôle du chef d'établissement dans une perspective globalement de « répartition des tâches et d'usage des ressources humaines » (2000, p.147). Pour elle, le fonctionnement satisfaisant d'un leadership partagé ou coopératif réside dans la coexistence d'un leadership formel et de leadership redistribué au gré des besoins (Gather Thuler, 2000, p.173).

S'inscrivant en partie dans la perspective de Gather Thuler et al. (2008) ont prolongé ces idées avec un accent sur les courants de l'action située et de la cognition distribuée. Ces auteurs sont les pionniers du leadership distribué. Il aura été inspiré de la cognition située et de la théorie de l'activité. Celle-ci permet de comprendre l'activité humaine dans des environnements complexes, émergents et discrétionnaires. Cette perspective reconnaît que la situation sociale est partie intégrante de l'activité intellectuelle. En raison des liens entre individus et environnement, l'activité humaine se situe dans les interactions entre acteurs et artefacts. La situation est la bonne unité d'analyse pour l'étude des pratiques.

Comme la cognition est distribuée en situation dans l'environnement physique, à travers les artefacts culturels et matériels propres à un environnement, elle est aussi distribuée socialement par les rapports avec autrui pour prévenir à la réalisation de tâches complexes (Latour, 1987 ; Pea, 1993). Les artefacts comprennent le langage, les systèmes notationnels, des outils de toutes sortes et les bâtiments (Gagliardi, 1990). Par conséquent, les acteurs qui travaillent avec des artefacts dans des situations particulières constituent l'unité d'analyse pour explorer les pratiques cognitives (Spillane et al., 2008, p.9). Les aspects technologiques ou matériels de la situation ne sont pas les moyens exclusifs de distribution. Le langage, le système de nombres, la théorie de l'action et les schémas interprétatifs sont autant d'intermédiaires pour transformer l'activité sociale intellectuelle (Vygotsky & Duguid, 1991 ; Wertsch, 1991).

Ces artefacts matériels et culturels, considérés comme des produits des situations sociales et culturelles particulières, constituent des aspects identifiables (Spillane et al., 2008, p.9). Les acteurs développent les outils d'analyse communs adossés sur des normes culturelles, sociales et historiques pour réfléchir et agir. Même lorsqu'une tâche cognitive singulière est entreprise par un individu, apparemment seul, il puise dans les artefacts socioculturels d'origine sociale tels que les méthodes quantitatives et le langage (Vygotsky, 1978 ; Wertsch, 1991). Dans ce contexte, une perspective distribuée sur l'activité humaine oblige à dépasser l'activité individuelle pour réfléchir aux façons dont la situation matérielle, culturelle et sociale la permet, l'informe et la contraint. Dans ce sens, l'activité est le produit de ce que l'acteur sait, croit et fait dans et à travers des situations sociales culturelles et matérielles singulières (Spillane et al., 2008, p.9).

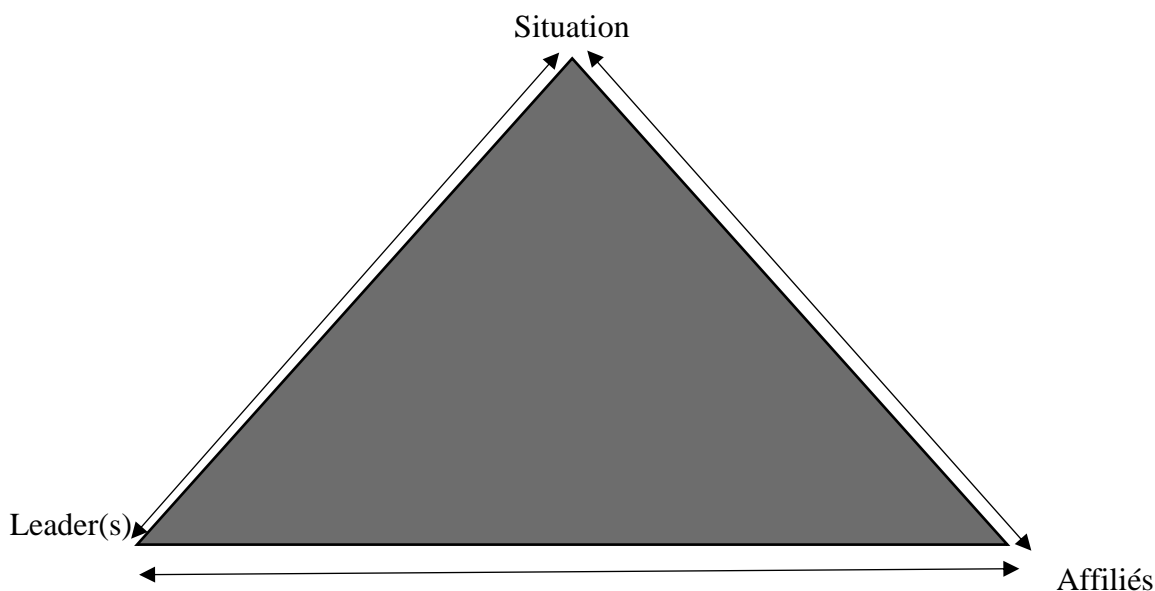
Cette logique n'implique nullement un désintérêt pour l'individu dans les études sur l'activité et la cognition humaine (Salomon, 1993). C'est dans ce contexte épistémologique que se structure la perspective distribuée du leadership. Gronn (2003) établit une distinction entre deux formes de leadership distribué : une forme additive et une forme holistique. Les formes additives décrivent un schéma non coordonné du leadership dans lequel beaucoup de personnes peuvent exercer des fonctions différentes de leadership, mais sans qu'aucune d'elles ne tiennent compte des efforts de leadership des autres dans leurs organisations.



### 2.2.2. Dimensions de la théorie leadership distribué

Eu égard aux fondements théorique indiqués, les pratiques de leadership dans les établissements sont envisagées *in situ*. L'unité d'analyse n'étant ni l'acteur, ni le groupe d'acteurs mais l'interaction des leaders, des affiliés et leurs situations respectives dans l'exécution de tâches particulières. Par conséquent, la pratique de leadership selon la perspective distribuée se comprend suivant trois dimensions que sont les leaders, les affiliés et une situation comme l'indique la figure 3 La prise en compte d'un seul ne suffit pas, car chacun est indispensable à l'activité et la compréhension des pratiques de leadership ne prennent sens que par l'interaction des trois.

**Figure 3 :** *Dimensions de la théorie du leadership distribué* (Spillane et al., 2008, p.10)



Ceci renvoie au fait que, plutôt que de considérer les pratiques de leadership seulement comme fonction du savoir-faire, du charisme et/ou des connaissances individuelles, celui-ci doit s'entendre davantage comme réparti entre leaders, affiliés et situation. Il se définit alors comme l'identification, l'acquisition, l'affectation, la coordination et l'utilisation des ressources sociales, matérielles et culturelles qui établissent les conditions préalables à l'activité de management. Il implique de mobiliser le personnel, les élèves pour repérer et s'attaquer aux tâches de reformation de la gouvernance. Le leadership distribué ne correspond pas seulement à la division des tâches au sein des membres d'un groupe, mais également à l'interaction dynamique qui existe entre les membres influents confrontés aux situations des établissements scolaires et à leurs contextes (Crespo, 2008).

La situation s'entend comme un réseau complexe d'aspects matériels et sociaux de l'environnement, comme l'histoire, la culture, les caractéristiques de l'environnement physique et de l'environnement politique, ainsi que des aspects plus locaux tels que la complexité des tâches, la structure organisationnelle ou la stabilité du personnel. La clé est d'identifier et de se concentrer sur les aspects de la situation qui permettent de limiter la pratique du leadership. Alors que des théories décrivent la situation comme simplement le contexte dans lequel les individus agissent, une perspective distribuée semble à la situation *constitutive*, dans le sens où elle les influence et est influencée par les actions des personnes qui s'y trouvent.

Deux aspects de la situation sont souvent avancés dans une perspective distribuée à savoir les outils et les routines. Les outils sont des objets conçus avec un but dont la conséquence est de permettre une action. Peut-être l'exemple le plus évident d'un outil est un marteau. Dans les organisations, cependant, les outils pourraient être une rubrique d'évaluation de l'enseignement ou d'une liste de contrôle de présence. Ils ne sont pas des accessoires ou des accessoires seulement. Les outils aident à concentrer l'attention des utilisateurs, mais peut également occulter d'autres éléments. Le preneur de présence peut cocher tous les élèves présents et pense que la tâche est terminée, mais ne parvient pas à remarquer un élève qui est présent, mais pas sur la liste. De cette façon, l'outil est constitutif de la tâche, et pas seulement un accessoire.

Une routine est une séquence régulière ou un modèle d'actions qui se produisent dans une organisation. Cela peut ou peut ne pas correspondre avec les outils. Par exemple, avec une rubrique d'évaluation de l'enseignement, la routine peut être associée quand et comment un chef d'enseignement observe une classe, comme tours d'instruction. Outils, routines et d'autres aspects de la situation pourraient être conçus localement, reçus ou hérités. Fait important, les outils et les routines prennent une partie de la charge cognitive nécessaire pour accomplir une tâche. Dans l'exemple de la rubrique d'évaluation de l'enseignement, le principal fait les observations sera invité à quoi prêter attention à la routine et permettra d'améliorer une consistance à la pratique d'observation. Ainsi, l'adoption de leaderships dans cette situation est distribuée à travers le principal, l'enseignant observé, et la routine.

### **2.2.3. Pertinence du choix de la théorie du leadership distribué**

Pour comprendre le leadership distribué, il convient d'observer que les comportements individuels ont des effets sur l'organisation dans son ensemble. L'approche du leadership distribué montre deux avantages singuliers et nécessaires. Elle prévoit une analyse contextuelle qui est un aspect négligé par le domaine du leadership classique. Le modèle se focalise

également sur la division du travail qui évolue dans les organisations. Toutes choses qui permettent de comprendre et de suivre le moteur essentiel des premières tendances émergentes du leadership distribué. Le leadership distribué améliore les possibilités pour l'organisation de bénéficier des capacités de plusieurs de ses membres, afin de permettre aux autres membres de tirer parti de la gamme de leurs forces individuelles et de développer chez tous les membres de l'organisation une meilleure appréciation de l'interdépendance.

Il y a interdépendance lorsque l'exécution d'une tâche dépend de l'interaction entre au moins deux acteurs. Chacun a besoin de la contribution de l'autre pour faciliter la réalisation de l'activité. Cette réciprocité implique que l'activité de la personne X ne peut être comprise sans la prise en compte de l'activité de la personne Y et vice versa ; chacun apportant des ressources-compétences, connaissances et perspectives à partager. Dans une telle situation, le groupe de personnes a des propriétés cognitives qui excèdent celles de chacun des membres. Hutchins (1990, p.306) affirme que : « les propriétés cognitives des groupes se forment dans l'interaction entre structures interne et externe aux individus ». L'idée portée ici est que les leaders sont dépendants des affiliés qu'ils dirigent pour parvenir à un ordre négocié (Smylie & Hart, 1999).

Si les leaders peuvent capitaliser leur position d'autorité pour étayer les idées et actions qu'ils préconisent, les affiliés peuvent les influencer en s'appuyant sur leurs caractéristiques personnelles, les informations, connaissances ou expertises dont ils disposent (Bacharach et Lawler, 1980). De la même manière, les affiliés peuvent orienter les stratégies des leaders par des moyens subtils tels que l'insubordination créative pour résister aux contrôle administratif (Crowson & Morris, 1985 ; Blosé & Anderson, 1995). La perspective distribuée du leadership part du principe que le rôle des suiveurs dépasse le fait d'influencer les actions des leaders formels et fait partie de l'activité de leadership.

Une organisation est considérée comme distribuée s'il y a au moins une personne au sein de l'équipe, autre que le leader officiel, qui reçoit des nominations suffisantes pour être aidé en tant que chef de file émergent. Dans la structure encline au leadership distribué, le leadership est largement dispersé à travers les divers membres de l'équipe. La prédiction théorique de la supériorité du leadership distribué se justifie par le fait qu'il existe un grand nombre de leaders au sein d'un groupe. Ce qui renforce la participation et le partage d'informations entre les membres de l'équipe, qui, à son tour, améliore la performance de toute l'équipe. Bien que les partisans de leadership distribué ont interprété les résultats empiriques disponibles comme suggérant que le leadership distribué est fortement associé à des équipes plus efficaces.

Depuis 2001, le Décret N°2001/041 du 19 février 2001 portant organisation et fonctionnement des établissements scolaires publics ainsi que attributions des responsables de l'administration scolaires décline une kyrielle de fonction au sein des établissements scolaires publics donc ceux des lycées. Si le proviseur est le leader officiel de l'établissement, il existe de nombreux autres collaborateurs dont les comportements individuels influencent significativement le leadership du chef d'établissement. Comme relevé au chapitre 1, l'on retrouve dans les lycées des fonctions comme celles de censeur, surveillant général, chef service des sports, chef service de l'orientation, chef service des activités poste et périscolaires, l'intendant, l'animateur pédagogique, le professeur principal, le président de la coopérative, le président du conseil d'établissement, etc.

La présente étude se positionne dans la trajectoire du courant de leadership des chefs d'établissement exerçant dans une perspective distribuée. Depuis la création des établissements scolaires publics, ceux-ci sont organisés et fonctionnent sur le principe du leadership distribué pour autant qu'ils intègrent la dispersion des pouvoirs en leur sein. La vocation de ce modèle de référence dans ce travail est en cohérence avec l'organisation et le fonctionnement des lycées au Cameroun.

### **2.3. Théorie de l'activité**

La théorie de l'activité se décline à travers un tour d'horizon, ses dimensions et la pertinence de sa convocation pour la présente thèse.

#### **2.3.1. Tour d'horizon sur la théorie de l'activité**

Trois générations caractérisent la théorie de l'activité. Elle s'intéresse à l'activité humaine, conçue comme une activité socialement située, par exemple celle liée au monde du travail comme l'activité de management des établissements scolaires (Parks, 2000). Elle prend naissance dans les travaux de Vygotski (1934/1985) pour qui le développement du comportement humain était d'abord et avant tout médiatisé par l'utilisation d'artefacts (langage, matériel didactique, images, etc.) culturels matériels ou symboliques (Barma, 2010, p.683). Autrement dit, Vygotski (1931) considérait que le comportement humain était d'abord et avant tout diffusé par l'utilisation et la création d'objet matériel (une photo, un sosie) et symbolique (une image, un document sonore) et ayant subi une transformation par l'homme, si petite soit-elle.

Vygotski, comme Jean Piaget, est un Psychologue du développement. Il s'intéresse à la question de savoir comment l'être humain s'édifie en tant qu'être adulte. En effet, chez l'homme, s'élabore des conduites complexes : raisonner, lire un texte, résoudre différents types de problèmes, éprouver une émotion à la lecture d'un poème, prendre une décision, conduire une réunion, etc. le problème est de savoir, comment ces conduites complexes se construisent.

Selon Vygotski (1934), il faut intégrer la conscience comme objet d'investigation pour autant que dans toute situation, le sujet ne peut réagir qu'en fonction de sa propre interprétation de la situation. Il est donc impossible d'ignorer la conscience. Cette conscience se construit à travers le processus d'évolution des sociétés humaines. Pour Vygotski (1994), les sociétés humaines se caractérisent essentiellement par la transformation des processus naturels à l'aide de moyens artificiels que sont les outils et les techniques. Dans ce sens, l'activité des hommes, au cours de l'histoire, loin de n'être qu'une adaptation au milieu, transforme celui-ci. Vygotski (2010) estime alors que l'action de l'homme sur la nature exige de ce dernier un double contrôle : le contrôle de la nature extérieure par des outils techniques mais aussi le contrôle de sa propre conduite ou de celle d'autrui à l'aide d'outils spécifiques qu'il nomme « instruments psychologiques ».

Par ce terme, il faut entendre, outre les signes linguistiques, l'ensemble des formes ou de moyens communicatifs par lesquels les hommes parviennent à contrôler leurs propres comportements ou ceux d'autrui. Ainsi, chaque individu trouve à sa naissance un ensemble de capacités créées par les hommes au cours de leur histoire. Ces capacités, à la différence de celles des animaux, sont déposées à l'extérieur des individus dans une culture. C'est de l'appropriation de ces formes d'activités déposées dans les outils techniques et psychologiques dont dépend le développement des fonctions psychiques supérieures. C'est pourquoi, dit Vygotski (2012), on ne peut penser le développement de l'enfant indépendamment de l'histoire des sociétés humaines. L'enfant est cet être de nature, qui en s'appropriant les œuvres de la culture, s'humanise, c'est-à-dire, reconstruit des capacités spécifiquement humaines.

Piaget se concentrait sur la façon dont l'individu interagit dans son milieu. Vygotski, lui, s'est centré sur les effets culturels et sociaux. Ce sont la culture et la société qui transmettent les formes de comportement et d'organisation de connaissance. Il ne s'agit pas d'un processus de copier-coller : l'enfant construit sa réalité à partir de ce que la société lui dit. Cette étape de la théorie de l'activité est qualifiée de première génération selon Engeström (1999) dont le système d'activité étudié était de nature individuelle. La deuxième génération étendra l'étude à l'analyse de l'activité collective.

Léont'ev (1975/1978) développe la deuxième génération de la théorie de l'activité en mettant un accent sur l'importance de la différenciation entre l'action individuelle et l'action collective, et prenant en considération les interactions complexes entre l'individu et sa communauté. Selon lui, le travail humain est essentiellement coopératif. Dans les sociétés humaines, le sens donné à l'activité devient partagé par une communauté d'actants qui poursuivent le même but. Léont'ev estime que l'activité est un processus qui se concrétise dans la vie réelle des individus, au sein du monde objectif. L'homme est un être social dans toute la variété de ses formes (Léont'ev, 1977). Le cœur du travail de Léont'ev soutient qu'il est possible d'examiner les processus humains depuis trois niveaux d'analyses. Le plus élevé, le plus global est celui qui affirme que les activités et les motivations orientent l'activité de l'homme. Au milieu, intermédiaire se trouvent les actions et leur contexte associés. Au niveau le plus bas, se trouve l'analyse des opérations qui servent de médiateurs pour atteindre les objectifs de niveau supérieur.

La médiatisation se caractérise par la division du travail et l'instauration de règles qui encadrent les interactions entre les individus faisant partie du même système d'activité et partageant le même objet. Il faut par conséquent distinguer le concept d'activité de celui des actions reliées à la conduite de cette activité. Class (2001, p.2) précise alors qu'une activité est associée à un motif et une action a un but alors qu'une opération à des conditions nécessaires à son exécution.

En réalité, Leontiev, un des fondateurs de la théorie de l'action distingue trois niveaux d'activités : les activités proprement dites, des actions et les opérations. – Les activités sont en relation étroite avec un but conscient, une motivation et peuvent donner lieu à une multiplicité d'actions. Elles possèdent une finalité, une intention. – Les actions s'effectuent grâce à des opérations qui sont des procédures compilées et inconscientes. Une action peut servir plusieurs activités : par exemple faire cuire de l'eau pour servir à faire du thé, faire des inhalations pour guérir de la grippe ou pour faire cuire des œufs... Une action répond toujours à un but. Et une opération permet l'exécution de l'action selon des conditions nécessaires.

Dans la filiation des idées vygotkiennes, Léont'ev (1976) propose de distinguer trois niveaux au sein des activités dont les frontières demeureraient poreuses, mouvantes :

- les opérations en constituent la base et correspondent à des actions dont la production a été automatisée à force de réalisations successives. Mais une opération peut être source de nouvelles conceptualisations dans des situations inhabituelles ;

- les actions correspondent, quant à elles ; au deuxième degré du modèle proposé par Léontiev : elles relèvent d'une mise en relation des savoirs et des savoir-faire effectuée par les individus face à des situations données et répondent à un but précis, conscient. Les activités les englobent au sein de contextes spécifiques pour répondre, quant à elles, à des motifs plus vastes ;
- une action peut s'élever au niveau d'une activité ou une activité peut correspondre à une action dans une activité d'une portée plus générale.

Les actions et les opérations sont dans une relation dynamique qui permet à une action de devenir une opération. Au fur et à mesure que des actions deviennent des opérations, le sujet peut s'occuper d'actions de plus haut niveau. Lorsque les conditions d'exécution d'une opération ont changé, celle-ci peut à nouveau obtenir le statut d'action pour être spécialisée et adaptée à ses nouvelles conditions. On observe ainsi qu'en situation de travail ou de quelques autres activités quotidiennes, le sujet produit des activités mentales de haut niveau, de conceptualisation au fond de ses actions, pour reprendre une idée de Gérard Vergnaud. En résumé : une activité est associée à un motif, une action a un but et une opération à des conditions nécessaires à l'exécution de l'action.

La troisième génération de la théorie l'activité a été développée par Engeström (1987). Il étudie ce concept de l'activité à travers des actions collectives dans un cadre organisationnel. Pour lui, cette transposition à l'organisation conduit tout d'abord à préciser des éléments de contexte spécifique à l'analyse du travail à savoir des communautés, des règles, une division du travail. Ces éléments introduisent des médiations, de natures différentes, qui vont jouer sur l'évolution du système d'activité. Il propose de formaliser cette vision du système d'activité collective, en partant de la représentation évoquée par Vygotski, et en y introduisant ces formes de médiation qui caractérisent un contexte de travail (Gilbert et al., 2013).

### **2.2.1. Dimension de la théorie d'activité**

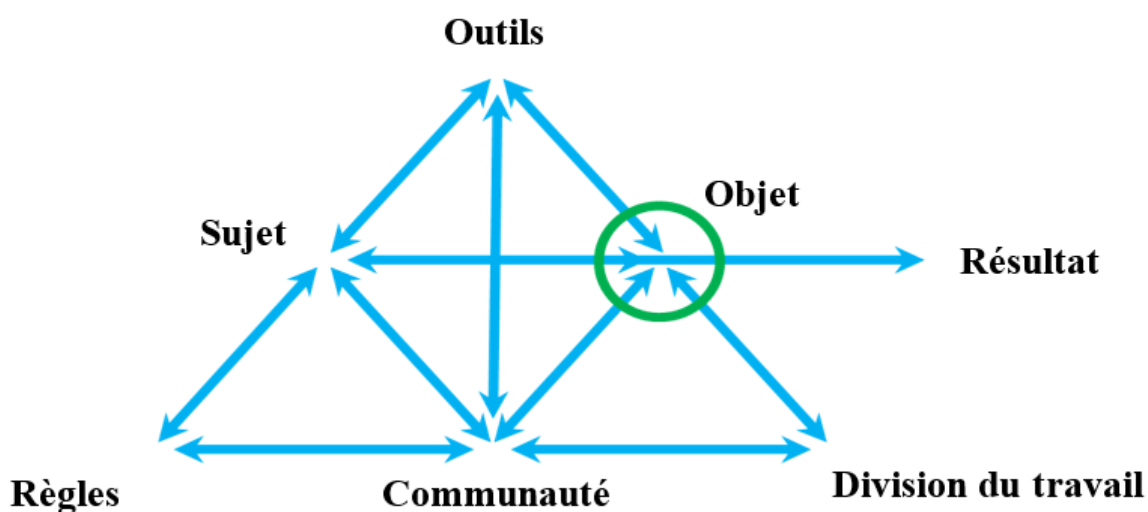
Les dimensions de la théorie de l'activité s'inspirent de la troisième génération de la TA développée par Engeström (1999). C'est le modèle systémique de la TA qui brode sur les deux premières générations en y ajoutant l'infrastructure socio institutionnelle de l'activité en termes d'éléments de la communauté, les règles et la division du travail. Ici, l'individu est situé au cœur d'un système d'activité constitué de sept pôles en interrelation que sont : le sujet, l'outil, les règles, la division du travail, la communauté et l'objet. L'activité est orientée vers

un objet. Le rapport à l'objet est médiatisé par des instruments et participe au développement d'une activité socialement réglée et normée.

Le modèle établi par Engeström (1987) constitue finalement l'une des dernières évolutions majeures de ce cadre théorique : la « structure de base d'une activité » se présente alors sous une forme bi-triangulaire dont les angles recensent les différents paramètres des activités humaines, prenant ainsi en compte la dimension sociale ou collective des activités ainsi que la médiatisation des actions par les outils mobilisés dans les contextes observés.

Cette représentation schématique compte dès lors sept pôles : le sujet dont les relations à la communauté sont médiatisées par des règles et la division du travail, ainsi qu'un objet ou but vers lequel il tend et qu'il réalise au moyen d'outils spécifiques. Le septième pôle concerne le résultat de l'activité observée. Ce modèle s'accompagne de plus d'une série de « contradictions » ou de tensions qui s'observent et qui permettent l'évolution de l'activité.

**Figure 4:** *Système triangle d'activité adapté de Engeström (2001, p.135)*



**Sujet :** Le chef d'établissement qui participe à l'activité de management des lycées.

**Objet :** meilleure performance des élèves et de l'établissement visé par l'activité de management des établissements scolaires.

**Outil :** outil matériels ou symboliques qui médiatisent le rapport à l'activité (réunions de coordination, assemblées générales du personnel, conseils de classe, conseil d'animateurs pédagogique, lettre de félicitation, etc.).



**Communauté** : ensembles des catégories des membres de la communauté éducative de l'établissement scolaire (censeur, surveillant généraux, autres chefs services, intendant, enseignants, élèves, APEE, exploitant commerciaux, riverains, organisations de la société civile, etc.).

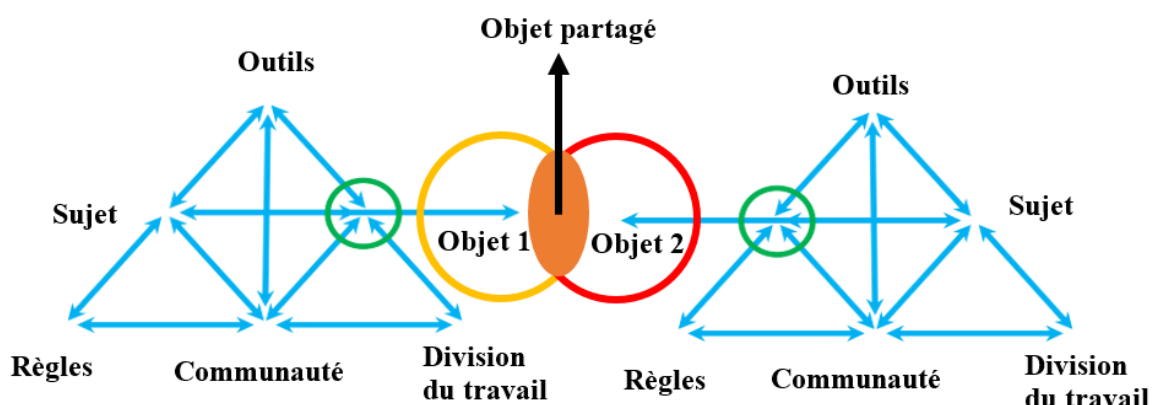
**Division du travail** : distribution des tâches au sein du système de management des établissements scolaires.

**Règles** : normes, habitudes qui régulent les actions et les interactions à l'intérieur du système de management des établissements scolaires.

Les pôles du système d'activité représentent des nœuds-clés à caractériser et doivent être mis en relation les uns avec les autres pour visualiser que l'activité est socialement motivée et que différentes catégories d'actants y sont engagées (Barma, 2010, p.685). L'une des singularités de la troisième génération de la TA est qu'elle bouscule les limites d'un seul système d'activité et qu'elle adopte comme unité d'analyse plusieurs systèmes qui interagissent mutuellement et qui partagent un même objet (Yamo-Zumi, 2008).

La Figure 5 visualise les parties supérieures des deux triangles représentant l'activité des sujets médiatisée par des actions au sein de chaque système. La partie inférieure des triangles renvoie à la division du travail entre les membres de la communauté partageant le même objet. Les deux ovales représentent la négociation de sens alors que chaque système est orienté vers la production d'une nouvelle activité. Si les tensions (au sein d'un système et entre les systèmes) sont résolues, le sens de la nouvelle activité négociée entre les sujets, une nouvelle activité prend place.

**Figure 5** : Schéma correspondant à la troisième génération de la théorie de l'activité (Engeström, 2001, p. 136)



Cinq principes caractérisent la troisième génération de la TA (Barma, 2010, p.686) :

- le système d'activité est l'unité d'analyse : il est dirigé vers l'objet d'étude et son rapport à l'objet est médiatisé par des artefacts. Les différents systèmes d'activité sont en interrelation au moins deux à deux ;
- un système d'activité est le reflet de point de vue multiples, de la tradition, d'intérêts et de cadre de référence différent. La division du travail est la cause de l'existence de ces différents créneaux pour chacun acteurs participants au sein du système ;
- les systèmes d'activité se forment et se transforment durant de longues périodes de temps ;
- les tensions existantes au sein du système jouent un rôle central dans la transformation et la production de l'innovation. Ne pas considérer les tensions nécessairement comme des conflits ou des problèmes mais plutôt des tensions structurelles accumulées au fil du temps entre les divers systèmes d'activités ;
- pour un système d'activité, une innovation se produit lorsqu'une transformation s'effectue et que l'objet et le motif de l'activité sont reconceptualisés pour épouser un horizon plus large de possibilité par rapport au mode d'activité précédent.

Engeström (2011, p.171) précise que l'idée centrale de la TA consiste à se focaliser sur l'action pratique et sur les conséquences réelles de l'action humaine. Parce que la TA est fondée sur l'expérience subjective d'un acteur humain, sa capacité à appréhender différentes possibilités pour agir et sa faculté d'envisager sérieusement différents futurs. La TA considère l'objet d'étude comme quelque chose qui donne un sens à long terme à l'activité. Autrement dit, si l'on passe à côté de l'objet, si l'on ne peut sérieusement saisir l'objet de l'activité, il sera difficile de faire une recherche fondée sur la TA.

Par ailleurs, la TA distingue les notions d'activité et d'action en ce sens que les systèmes d'activités ne sont pas juste des actions individuelles. Ils constituent des formations systémiques (Engeström, 2011, p.172). Les notions, activité et action, sont telles que toute nouvelle activité ne peut émerger que quand un individu s'engage dans une nouvelle forme d'action. Mais, les actions ne peuvent généralement être comprises et expliquées sans la mise en perspectives de la totalité du système d'activité. C'est en cela qu'elle prend en compte la dimension productive des savoirs expérientiels des acteurs et les conceptions que ceux-ci ont à propos de leurs pratiques sociales pour lesquelles une modification de comportement est souhaitée sur le long terme.

La TA reconnaît que le vécu expérientiel d'une activité par un individu est toujours sources de connaissance pour l'un et pour l'autre. Il n'est donc pas exclu que ces connaissances servent à soutenir les programmes de formation à l'activité concernée, si elles sont articulées adéquatement aux connaissances expertes et institutionnels des organismes de formation. Elle est caractérisée par (Barbier, 2003):

- Un intérêt pour ce qui concerne l'historicité : analyse des processus, des itinéraires, des trajectoires, des dynamiques et valorisation de l'inédit, du contingent, du singulier ;
- Un intérêt pour ce qui tranche aux significations données par les acteurs à leurs activités et plus globalement à leur activité : discours sur le sens, sur la culture, sur les valeurs, sur la subjectivité individuelle ou sociale ;
- Un intérêt encore pour les transactions, compromis, négociations entre ces acteurs : valorisation du partenariat, des notions de co-production, de production conjointes ;
- Un intérêt pour ce qui a trait à la recomposition de phénomènes au paravant distingués : valorisation du global, de l'ensemblier, du stratégique, de la mise en perspectives.

La TA fait des pratiques un champ de recherche et d'analyse des pratiques effectives un objet de recherche (Barbier, 2001). Une expansion de recherche qui se justifie par une volonté de participer au développement social en créant des relations organiques entre monde de recherche et monde des pratiques (Alberto et Guerin, 2014). La référence partagée de ces démarches à la notion d'activité est significative et utile pour l'acteur qui s'interroge sur son activité. Il ne s'agit pas seulement de produire des résultats d'enquêtes empiriques et éventuellement des modèles théoriques, mais de comprendre pour transformer ou transformer pour comprendre.

Les outils de travail scientifique destinés à rendre intelligible les situations mises en objets se traduisent ainsi en instruments de transformation de ces mêmes situations devenues, de ce fait, formatives. Il s'agit de connaître pour agir et d'agir pour connaître à certaines conditions méthodologiques. Le concept de l'activité est appréhendé en tant que couplage entre un sujet agissant et un environnement qui lui fournit des ressources et des contraintes (humaines, matérielles, symboliques). Il est rejeté toute dualité entre sujet et environnement, entre action et pensée.

L'activité est considérée comme une totalité vue comme un tout organique, une unité insécable qui ne peut être compromise si on appréhende les moments de manière séparée et isolée. Elle constitue un processus, un influx dans lequel et par lequel est impliqué le sujet en

interaction avec son environnement naturel et social qu'il transforme. L'activité s'accompagne alors de construction de sens lors de l'interprétation de la tâche et des objectifs et lors de la relation que le sujet établit régulièrement à sa propre histoire, son expérience antérieure, son parcours personnel et professionnel. L'activité est donc soumise à trois types de contraintes que sont (Alberto et Guerin, 2014, p.24):

- D'ordre culturel (valeur, normes, artefacts matériels et symboliques) ;
- Liées à l'état du sujet (capacités, compétences, connaissances, motivation et état du moment, etc.) ;
- Liées à la tâche prescrite et à la nature et des consignes.

Elle est orientée par *une intention*, la recherche d'un résultat dont l'origine est intrinsèque (propre à l'individu, ce qu'il se prescrit à lui-même) et ou extrinsèque (contrainte, objectif à atteindre, etc.). Elle est *organisée*, car présente un ordre et des régularités qui participent à l'organisation des rapports entre le sujet et son environnement. Les composantes de l'activité sont également en interconnexion et ont des relations de dépendance temporelle et/ou causale. Elle est *située*, le couplage entre l'acteur et l'environnement est spécifié par le point de vue de l'acteur qui construit sa propre situation. Elle est également *dynamique* dans la mesure où le sujet et la situation évoluent conjointement dans le temps afin d'assurer la poursuite de l'activité en relation avec différents types de critères d'efficacité et de valeurs. À chaque instant, elle actualise *certaines possibles*, en ce sens qu'une partie de ce que le sujet aurait pu ou dû faire. Elle est à la fois *générale et singulière*, générique et spécifique.

Dans ce sens, la TA compte différentes dimensions (historicité, dynamique, singularité, etc.) émergeant de l'interdépendance entre les processus psycho-cognitifs, l'action du sujet et les interactions avec l'environnement naturel et social, intégrant les instruments matériels et symboliques. En d'autres termes, elle rend compte de la place centrale accordée au sujet et aux tâches qu'il accomplit dans l'articulation entre générique et spécifique (corps-soi, schèmes, archétypes, structure significative, configuration, etc.). Elle rend également compte des transformations affectant l'activité des individus en relation avec leur activité antérieure et susceptible d'influencer la conduite de leur activité ultérieure (genèse, expérience, disposition à agir), des apprentissages en cours de formation dus au travail (schèmes, types, règles), prenant en compte les systèmes d'interaction entre acteur (transaction, compromis, négociation, co-production, production conjointe, co-activités).

### **2.2.2. Pertinence du choix de la théorie de l'activité**

La TA permet d'aborder et de rechercher des réponses à des problèmes complexes comme ceux liés au monde du travail ou à l'apprentissage. En éducation, plusieurs membres de la communauté éducatives cherchent à donner un sens à leurs actions d'améliorer la réussite scolaire, à intégrer de nouveaux outils d'enseignement, à optimiser les conditions de travail, en bref à mettre en place de nouvelles façons de faire (Barma, 2008). Toute recherche adossée sur la théorie de l'activité amène à passer au crible de la pensée, les conceptions que les sujets ont de leur activité afin de rendre compte de ce qui se passe dans les pratiques. Il s'agit d'amener les sujets à s'inscrire, de manière participative, dans des dispositifs de réaménagement d'une nouvelle vie avec leur activité.

La présente démarche s'inscrit dans les courants de l'analyse de l'activité de management des lycées par les proviseurs qui se déroulent dans une perspective située et innovatrice. En effet, les proviseurs camerounais cherchent des logiques permettant d'améliorer les résultats de leurs élèves et établissement à travers leurs leaderships. Par ailleurs, on sait que la problématique de la présente démarche avance que le vécu expérientiel du management des lycées est source de connaissance pour les proviseurs. Bien que ces connaissances soient acquises en dehors de toute opération de formation institutionnelle. Elles rendent compte, sans doute, d'autres manières d'agir dans le leadership éducatif qui échappent aux institutions de formation des proviseurs.

Il n'est donc pas exclu que ces connaissances puissent servir à soutenir les programmes de formation des chefs d'établissement, surtout si elles sont articulées adéquatement aux connaissances expertes et institutionnelles des structures de formation dans le domaine. Le recours au modèle de la théorie de l'activité permet d'étudier les actions de leadership des proviseurs camerounais en train de se faire, avec la perspective de révéler les connaissances profanes et les articuler aux connaissances des formations institutionnelles.

### **3. Concepts d'intérêt pour la thèse**

Plusieurs concepts ont été convoqués afin d'apporter un éclairage à la problématique soulevée et au questionnement qui en découle. Ces concepts sont contextuellement présentés dans les sous-sections suivantes.

### 3.1. Conception

Du latin *conceptio*, le terme conception désigne l'action et l'effet de concevoir. En biologie, il s'agit de la fusion de deux cellules sexuelles pour donner lieu à la cellule zygote où se rencontrent les chromosomes de l'homme (mâle) et de la femme (femelle). En ce sens, l'idée de conception est synonyme de fécondation.

Avec l'union du gamète masculin (spermatozoïde) et du gamète féminin (ovule), le zygote se forme puis l'embryon qui se développe jusqu'au moment de la naissance. Chez les êtres humains, suite à la fécondation, la grossesse a lieu, et elle dure neuf mois.

Dans une acception tout à fait différente, le mot *Conception*, écrit avec une majuscule initiale, fait allusion à la fête de la Vierge, en particulier l'Immaculée Conception. Il s'agit d'un dogme catholique selon lequel Marie, la mère de Jésus-Christ, a conçu sans rapport sexuel. Contrairement aux idées reçues, l'Immaculée Conception n'a rien à voir avec la maternité virgine de Marie.

Au sens figuré, la conception est la faculté de concevoir les choses, autrement dit, de les comprendre voire saisir. C'est la manière dont on voit les choses. À ce titre, il y a lieu de mentionner les idées ou les pensées élaborées par l'esprit. *Conception* est synonyme de notion. Kember et al. (1997) attirent l'attention sur le fait que les termes utilisés sont parfois interchangeables et comprennent les conceptions, les croyances, les approches ou encore les intentions.

Pour Demourgeot-Lebel et Perret (2008), le terme *conception* renvoie à une attitude mentale, fruit de l'expérience antérieure d'un sujet qu'il met en œuvre afin d'interpréter et d'appréhender la réalité. Autrement dit, les conceptions agissent comme des cadres de référence dans l'acquisition des apprentissages ou de l'exercice d'une activité. Il s'agit donc des croyances, des approches ou encore des intentions et des préférences qu'ont les sujets concernant une activité.

Le concept de conception est par conséquent adossé sur celui de l'expérience. Le sujet construit une logique d'une activité à partir de son expérience. L'on ne saurait donc regarder ou s'intéresser aux conceptions d'un sujet qui n'a pas d'expérience concernant une activité.

### 3.2. Activité

Le mot activité renvoie à l'ensemble des phénomènes par lesquels se manifestent une certaine forme de vie, un fonctionnement, un processus. Promptitude, vivacité ou énergie dans

l'action de l'homme, dans sa conduite. C'est un domaine dont s'occupe un sujet, qui intéresse un champ d'action déterminée (Dubois et al, 2000). L'activité est un processus de perception/transformation du monde de soi transformant le monde, dans lequel et par lequel est engagé un être vivant dans ses rapports avec son environnement physique, social et mental (Barbier, 2019).

Le terme « activité » peut renvoyer à une notion valise. Toutefois, le plus petit dénominateur commun qui expliquerait cette fluidité du mot « activité » serait la consommation ou l'utilisation de l'énergie. Mais, le fait de la largesse de cette logique, il est intéressant de comprendre le mot activité par son opposé qui est « l'inertie ». Elle manifeste ainsi une satisfaction en ce qu'elle permet au terme activité de couvrir toutes les utilisations du mot tant dans le champ physique que dans la vie en général et dans le règne humain. On peut ainsi parler « d'un volcan en activité », « d'un ordinateur en activité », « de l'activité neurologique », et de « l'activité d'une personne au travail ». Mais à partir de cette importante extension du mot « activité » qui donne à chacun de le comprendre dans n'importe lequel des contextes, l'on ne saurait appréhender un vrai concept. C'est en cela que Schartz (2007, p.122) relève que le terme activité peut se révéler être sans contenu conceptuel précis, séjournant à l'état flou, fonctionnant « à l'aveugle », dans le langage quotidien ou dans divers champs scientifiques.

Le Philosophe français Garguilhem (1966) utilise le terme « activité » pour identifier spécifiquement ce qu'est la vie. De cette utilisation émerge un clivage entre l'usage du terme en mécanique de celui convoqué dans le règne vivant. Pour ce Philosophe, la vie peut être définie à travers l'activité qui est en lutte permanente avec l'inertie et l'indifférence. C'est en cela que le mot activité est mobilisé à chaque fois que l'on envisage de résoudre un problème lié à l'unité de l'être humain. Cette notion a pour fonction, pour signification ou pour objectif de recoudre les parties de l'être humain auparavant séparées et disloquées.

Autrement dit, l'activité humaine peut être définie comme l'ensemble formé à la fois par les transformations du monde physique, social ou mental, dans lesquels et par lesquels se trouve engagé un sujet, individuel ou collectif, dans ses rapports avec son environnement, et par les transformations de lui-même s'opérant à cette occasion (Barbier, 2013). Le développement de l'activité ne suppose pas obligation d'une intention ; elle ne s'accompagne pas nécessairement de constructions de sens et de signification à partir d'elles ou par elle de la part du sujet qui s'y trouve engagé. Dans ce sens, elle émerge, et on peut lui attribuer un statut pré-sémantique et ante-sémantique.

Il existe deux dimensions d'activité à savoir le réel de l'activité et l'activité réalisée. Brillant (1966) milite contre la neutralisation des dimensions subjectives de l'activité. En réalité, le sujet de l'activité n'est pas un système de traitement de l'information mais le siège de contractions vitales auxquelles il cherche à donner une signification. La compréhension des contraintes de l'activité expose à la confrontation de ces conflits. Le Plat et Hoc (1983) insistent sur le fait qu'il y a une différence entre tâche et activité en ce sens que la tâche est ce qui est à faire alors que l'activité réalisée est ce qui se fait. Mais, activité réalisée et activité réelle ne se recoupent pas. Ce d'autant que la réalité, selon Clôt (2001), n'a pas le monopole du réel. Ce qui se fait et que l'on peut considérer comme action n'est jamais que l'actualisation d'une des actions réalisables dans la situation. Or, dans cette situation, le développement de l'action qui a vaincu (Vygotski, 2003) est gouverné par les conflits entre factions rivales abandonnées qui auraient pu, sans doute à d'autres coût réaliser l'activité.

Le réel de l'activité a plusieurs destins possibles qu'aucune réalisation particulière ne peut prétendre résumer à elle seule. C'est qu'en milieu professionnel, ce qui se réalise dans le travail des femmes et des hommes est souvent ce qui reste possible quand beaucoup de ce qui paraissait souhaitables dans l'idéal même pour atteindre le but fixé a finalement dû être écarté. L'homme est par conséquent à chaque minute, le siège des possibilités non réalisées. Du coup, le comportement n'est jamais que le « système de réactions qui ont vaincu (Vygotski, 1994). Les autres refoulées forment des résidus incontrôlés n'ayant que des forces pour exercer dans l'activité du sujet une influence contre laquelle il peut rester sans défense.

Le réel de l'activité est aussi, ce qui ne se fait pas, ce qu'on ne fait plus, mais aussi ce qu'on cherche à faire sans y parvenir (le drame des échecs), ce qu'on aurait voulu ou pu faire, ce qu'on pense pouvoir faire ailleurs. Il faut également y ajouter, ce qu'on fait pour ne pas faire ce qui est à faire. L'activité possède donc un volume qu'une approche classique et cognitive de la conscience comme représentation de l'action, prive de ses conflits vitaux. Clôt (1997) conclut que les activités suspendues, contrariées ou empêchées voire les contre activités, doivent être admises dans l'analyse. Privée du sens et du non-sens qui lui donne ses conflits, l'activité est trop amorphe.

L'activité de management des lycées doit s'entendre dans ses deux dimensions et l'analyse prend en compte cette réalité à travers des approches de productions des données. Elles permettent de les appréhender chez les proviseurs camerounais. Les significations que les proviseurs camerounais donnent à leurs actes ne sont pas les outils de recherche du présent travail, car elles n'en constituent que les matériaux. L'étude propose d'autres significations de



leurs activités de management que les leurs, assumant ainsi le passage de la sémantique de l'activité à une sémantique d'intelligibilité de l'activité.

### 3.3. Action située

Selon Dubois (2000, p.19), l'action permet à un effet de se produire. Elle renvoie au champ d'action, domaine où s'exerce l'activité de quelqu'un. Il s'agit de la manifestation de la volonté humaine dans un domaine déterminé.

Le concept de l'action prend sa naissance épistémologique autour de deux traditions de recherches assez différentes : la théorie de l'action individuelle et celle de l'action collective (Dortier, 2013, p.11). Selon Max Weber (1922), la sociologie ne peut procéder que des actions de quelques-uns ou de nombreux individus isolés. C'est ainsi qu'il distingue trois formes d'action types à savoir :

- L'action traditionnelle », qui se rattache à la coutume, au domaine routinier ou aux normes sociales en vigueur ;
- L'action affective », qui est guidé par les passions (la colère, la jalousie, etc.) ;
- L'action rationnelle » qu'il décompose en deux catégories. D'une part, l'action rationnelle qui indique l'adéquation entre les fins et les moyens comme l'activité du stratège, du savant ou de l'entrepreneur qui cherche à ajuster aux mieux leurs moyens en fonction d'un but donné. D'autre part, l'action rationnelle guidée par les valeurs (la gloire, l'honneur, la justice) où le sujet défend ses idéaux sans forcément rechercher l'efficacité de son action (Dortier, 2013 ; p.13).

Weber conclut qu'une même action peut relever de plusieurs logiques à la fois ; de ce fait, il est difficile de sérier la part respective de chacune d'entre elles.

C'est dans ce sillage que le sens de l'action située trouve son fondement. En réalité, ce concept se situe dans le débat qui oppose la sociologie fonctionnaliste (Durkheim ou Parsons) et la sociologie interprétative à laquelle se rattache l'interactionnisme symbolique (H.G. Mead). Alors que la sociologie fonctionnaliste argumente que les structures sociales pèsent sur le comportement de tout un chacun à travers le rôle contraignant des normes, la sociologie interprétative insiste sur la production de la société par la conduite des agents.

Pour l'interactionnisme symbolique, « la société est quelque chose de vivant, ici et maintenant, en face à face et résulte des interactions qui lient les personnes les unes aux autres [...]. Elle est un phénomène émergent » (Denzin, 1992, pp.22-23). Dans ce sens, les structures

sociales sont soumises à interprétation, et l'ordre social est le produit d'une improvisation réglée (Mead, 1934). Le monde dans lequel vivent les individus, ils le créent au travers des interactions (Blumer, 1969).

L'ethnométhodologie prolongera cette idée en formulant l'hypothèse que pour donner un sens au monde quotidien, les sujets disposent de méthodes. Suchman (1987) dans sa théorie en lien avec l'ethnométhodologie, proposera le terme « action située ». Plus précisément il affirme que :

J'introduis l'expression "action située" pour souligner que tout cours d'action dépend de façon essentielle de ses circonstances matérielles et sociales. Plutôt que d'essayer d'abstraire l'action de ses circonstances et de la représenter comme un plan rationnel, mieux vaut étudier comment les gens utilisent les circonstances pour effectuer une action intelligente (Suchman, 1987, p.50).

Toutefois, l'approche de Suchman est davantage considérée comme phénoménologique (Bequin & Clot, 2001). Il s'agit d'identifier les propriétés de l'action avant qu'elle n'ait été convertie en objet dans le champ rationnel. Mais, elle ne couvre pas le spectre de l'action située. Des perspectives écologiques se démarquent en considérant qu'une partie des tâches notamment cognitives (Conein & Jacopin, 1964) est reportée sur l'environnement. Elles soutiennent l'idée d'un doute sur la validité des situations expérimentales pour exprimer la pensée dans la situation de la vie quotidienne.

L'on distingue alors un mode de pensée académique ou théorique (Neisser, 1976) et un mode de pensée pratique (Scribner, 1986) dont la singularité réside dans le fait qu'elle est finalisée. Dans ce sens, devenir expert, c'est exploiter les ressources de l'environnement. Dans l'approche écologique, « située » signifie qu'une partie de l'organisation de l'action est prise en charge par l'environnement.

En prenant en compte l'approche écologique de l'action située, l'activité de management des proviseurs de lycée camerounais est regardée au moment où celle-ci se fait à travers des outils d'expression. L'action située dans ce travail se traduit par les journées de travail des proviseurs, les assemblées générales du personnel de l'établissement, les sessions de conseils d'établissement, les conseils de classe, les réunions de coordination administrative, les rencontres d'évaluation pédagogique, les conseils des animateurs pédagogiques, etc.

### **3.4. Expérience**

Le terme expérience désigne la connaissance des choses et des êtres, acquises de manière volontaire ou non, par l'usage de la vie, la confrontation avec la réalité ou par la longue

pratique d'une activité. C'est le fait d'acquérir, d'étendre ou d'enrichir une connaissance, un savoir, un savoir-faire par l'usage et la pratique. C'est une connaissance des choses acquises par le sens et la tentative pour reconnaître comment une chose se passe (Durant-Prinborgne et al., 2005).

Il existe trois types d'expérience, à savoir l'expérience vécue, l'expérience élaborée, l'expérience communiquée. Elles ont un lien respectif avec les notions de « soi », « moi » et « je » (Barbier, 2017). L'expérience vécue est toute transformation entraînée sur soi-même du simple fait que l'on ait engagé une activité ; c'est peut-être une maîtrise pratique. Il peut s'agir des changements en termes de tours de main, les adaptations du simple fait de l'activité.

L'expérience vécue est antéprédicative, antédiscursive. Elle est en corrélation la perception, les affects et les transformations du soi. Elle n'est pas forcément objet de représentation et de discours. L'expérience élaborée s'illustre par le fait de descendre de son vélo pour se regarder rouler. C'est construire du sens autour des activités antérieures pour construire du sens pour les activités ultérieures à partir de l'activité, sur l'activité et pour l'activité. Cette forme d'expérience a quelque chose à voir avec la constitution du « moi ». Le « moi » est une représentation de soi par soi, pour soi. L'expérience élaborée est celle qu'on traite beaucoup dans la formation ; non pas ce qui advient, mais ce que l'on fait de ce qui advient. Elle est en corrélation avec les émotions et les constructions du moi, définissables en termes de contours de soi.

L'expérience communiquée renvoie au récit. Ce que l'on dit de ce qui lui advient. Elle a un rapport étroit à la construction du « je ». Ce que l'on dit de ce qui lui advient. Il y a autant de « je » que d'espaces de communication. Tout ce qu'on raconte dans le récit, dans une autobiographie, a un versant public, et il y a un versant pour soi. Il faut repérer les différents espaces d'activités dans lesquels se situe une production verbale (Barbier, 2016). Elle est en corrélation avec les sentiments, les actions sur soi-même et l'affirmation du sujet.

Le propre de l'expérience est d'être inattendue et imprévisible. C'est une valeur ajoutée aux connaissances générales et aux savoirs théoriques. L'enjeu est de rationaliser cette expérience pour la faire entrer dans le cadre d'une formation. Elle reste un continent à découvrir, à chaque fois. C'est en cela que l'on n'en a jamais fini avec l'expérience que l'analyse du travail a toujours du grain à moudre (Keyser et Nyssen, 2006). Dans ce sens, le chercheur n'est pas le porte-parole de l'expression des expériences des travailleurs aux publics. Il ne relaie que le témoignage de l'expérience. Il n'est pas le relaie de la souffrance sociale mais plutôt de faire

reconnaître le droit du développement de l'expérience. L'expérience ne se touche pas du doigt, elle n'est jamais achevée mais constamment menacée par des entreprises d'achèvement.

Si elle est menacée de l'extérieure, elle l'est aussi de l'intérieur par rapport au fait que le sujet entretient avec elle. L'expérience a, en effet, une double valeur. Elle est une ressource pour affronter les situations de la vie quotidienne, les situations de travail, mais elle peut aussi se nécroser et devenir un obstacle. En réalité, l'homme peut être prisonnier de son passé et répéter les mêmes gestes, au risque de développer un système défensif qui l'empêche de se renouveler. Les dispositifs élaborés par la clinique de l'activité dont l'instruction au sosie, l'auto-confrontation simple ou l'auto-confrontation croisée, visent le détachement de son expérience passée pour lui donner la possibilité de vivre une autre vie (Clôt, 2001).

Ce qui fait qu'un professionnel soit expérimenté, c'est le temps passé au travail et la familiarité avec la famille de situations. L'expérimenté se distingue du novice en ce qu'il a une représentation claire de la situation de travail, représentations acquises. Cette représentation peut servir de guide. C'est elle qu'il faut acquérir comme résultat du long apprentissage sur le terrain. La récupération du modèle opératif de l'expérience, peut faciliter le processus d'acquisition au novice (Yvon, 2013, p.1).

Les récits d'expérience se produisent dans des conditions diverses dont les ateliers, les entretiens biographiques, les entretiens d'explications, les témoignages, écrits publiés, les observations/discussion sur le terrain. Il faut rappeler que selon les cas ils peuvent renseigner sur le vécu des expériences d'activités, sur l'élaboration de ces expériences, sur l'expérience même de l'activité ou sur la communication de ces expériences. Activité et expérience sont intimement liées en ce sens qu'il est impossible d'accéder à l'activité sans disposer du matériau de l'expérience et impossible d'analyser ou d'interpréter l'expérience sans disposer d'une théorie de l'activité. L'expérience apparaît comme la rencontre de la transformation d'une activité et de la transformation d'un sujet dans et par cette activité.

Le concept d'expérience est singulièrement pertinent pour l'analyse des expériences vécues de l'activité de management des lycées par les proviseurs camerounais, afin d'établir une typologie de style de leadership ainsi que leur influence sur la performance scolaire. L'expérience vécue est par conséquent celle mise en exergue dans la présente approche à partir des démarches permettant de l'appréhender chez les proviseurs de lycées camerounais ayant au moins trois années de métier.

### 3.5. Management des lycées

À l'origine tourné vers les entreprises, aucune organisation ou aspect n'échappe plus au management. Il s'agit d'un ensemble de connaissances concernant l'organisation et la gestion des organisations. Le mot vient du terme anglais « manager » qui veut dire gérer, diriger, mais qui viendrait lui-même de l'italien « *maggiare* » (manier) qui aurait donné en français le mot *manège* (faire tourner un cheval dans un manège). Conduire, diriger, enseigner, motiver sont devenus maîtres mots pour un individu qui gère ou qui aspire à gérer une organisation. Pour Meier (2009, p.121), le management l'art de conduire, diriger, motiver et contrôler les membres d'une organisation, en établissant les liens entre les différents du système pour des besoins de cohérence et d'efficacité. Le type de management peut varier selon le profil du dirigeant, la nature de l'environnement et la taille de l'organisation.

Le management est d'abord l'ensemble des connaissances concernant l'organisation et la gestion d'une entreprise. C'est ensuite la façon d'appliquer ces connaissances sur le terrain en fonction du projet qu'on s'est donné et des moyens dont on dispose. C'est par conséquent définir des méthodes et choisir des techniques pour atteindre les objectifs qu'on s'est fixés, c'est également l'art d'utiliser au mieux les compétences des hommes et des femmes au service de l'entreprise, afin que celle-ci réalise les meilleures performances possibles. Il s'en suit que les salariés et les cadres, considérés comme des « ressources » auxquelles on a ajouté le noble qualificatif « humaines », peuvent être sacrifiés sur l'autel du profit si la politique économique l'exige.

Ainsi, aucun secteur, y compris public, n'échappe au management des organisations. Pour Bartoli et Blatrix (2015), l'idée du management dans les organisations de service public vient de ce que toute personne est citoyen, peut être usagers, contribuable, patient, abonné allocataire, voire client des services publics et électeur. À ce titre, son regard n'est jamais neutre et rarement distancé. L'administration du service public est donc partout et est exposé à des processus complexes. Le management est justement un outil de gestion des complexités et le management des complexités et le management public fait sens.

L'éducation est un droit fondamental pour chaque individu et l'égalité d'accès est reconnue pour tous. Sa finalité vise le plein épanouissement de la personnalité humaine et le renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Ce droit, reconnu pour chaque individu impose à la puissance publique l'obligation de le mettre en œuvre. L'éducation est un service public dont les objectifs sont de répondre aux besoins éducatifs

individuels de chacun et au besoin collectif de citoyenneté et de socialisation. La mise en place de ce service public nécessite l'octroi par la puissance publique, des moyens nécessaires afin de répondre aux finalités visées par l'éducation. La gestion de la traduction en acte de ce service public n'échappe pas aux diverses complexités. C'est alors que le management de l'éducation mieux des établissements scolaires prend tout son sens.

L'introduction du terme de management dans le vocabulaire de la formation au sein de l'Éducation nationale est significative. Il s'agit d'une volonté louable de rationalisation et de modernisation dans l'organisation de la vie de l'établissement scolaire. Par ailleurs, dans un contexte d'autonomie croissante, les pratiques de management se développent dans les structures éducatives (Germain, 2018, p.32). Pour une approche spécifique au management publics, les écoles, les collèges et les lycées cherchent à identifier les besoins d'éducation de leurs élèves afin d'orienter la réponse éducative indexée par le service public vers davantage de nécessité et d'équité. Ce qui suppose de mobiliser l'intelligence collective de l'établissement afin de poser un diagnostic partagé et de construire un projet éducatif qui guide l'action collective (Germain, 2018, p.40).

Mais, l'établissement scolaire n'est pas une entreprise visant une meilleure productivité et dont les hommes ne sont que des moyens, mais une institution au service des jeunes générations, de leur instruction et de leur éducation. À côté de la famille, elle est un lieu et une structure complexe à qui il revient d'instituer l'humain, c'est-à-dire de le mettre debout, de permettre son dépassement de l'état de nature pour qu'il s'inscrive dans la culture.

Le management des lycées se trouve au cœur de tensions résultants des évolutions structurelles des établissements scolaires, le conduisant à concilier trois modes de coordination que sont la standardisation des procédés, la standardisation des résultats imposés de façon croissante par la tutelle et la standardisation des compétences indispensables à l'autonomie d'action des enseignants (Mourad & Chomienne, 2012, p.214).

Depuis 2001, avec le décret portant organisation des établissements scolaires et attributions du personnel administratif, les lycées (établissements publics) au Cameroun sont pratiquement considérés comme des entreprises. Ils sont passés des institutions qui assurent des missions à des organisations qui poursuivent des objectifs. Il est attendu d'eux, un processus de définition d'une vision (projet d'établissement), de planification et de budgétisation, d'alignement et d'organisation du personnel, de motivation, de contrôle et de résolution des

problèmes. Le proviseur est celui qui est à la manœuvre de ces attentes de management des lycées.

Au sens de cette démarche, le management des lycées est la conduite, la coordination, le pilotage par le proviseur des standards d'autonomie, de procédés et des compétences en vue d'atteindre les meilleures performances possibles pour les élèves.

### **3.6. Leadership**

Le leadership est défini comme l'identification, l'acquisition, l'affectation, la coordination et l'utilisation des ressources sociales, matérielles et culturelles qui établissent les conditions préalables à l'enseignement et aux apprentissages. C'est la capacité à s'entourer de personnes compétentes, de guider, d'inspirer et de mobiliser les personnes pour atteindre les objectifs d'une organisation (Meier, 2009). Il s'agit d'un art et d'une fonction qui gère le changement (Kotter, 1998, p.58). Une des raisons pour lesquelles il a pris une importance est que le monde des organisations est devenu éminemment concurrentiel et volatile. Évolution accélérée des technologies, compétition internationale accrue, spéculations agressives, évolution démographique de la main-d'œuvre, l'exigence des résultats des clients et usagers, font partie des nombreux facteurs ayant entraîné ce changement. L'utilisation des bonnes méthodes d'hier, même en les améliorant, n'est plus la formule du succès. Plus de changement réclame plus de leadership.

Le leadership définit une direction, aligne le personnel, motive les gens et promeut une culture de leadership de l'organisation. Selon Ken et Miller (2010, p.10), le leadership n'a rien à voir avec le niveau hiérarchique. Ils comparent leadership à un iceberg dont la partie immergée représentant 80% constitue le tempérament et l'être du leader. La partie visible d'une part de 20% représente la compétence, le savoir-faire du leader. Pour conséquent, ils concluent que le leadership n'est rien d'autre que « SERVIR ». Dans ce contexte, chacune des lettres composant ce mot a une signification : S signifie signaler l'avenir ; E engager les personnes et les faire grandir ; R réinventer sans cesse ; V valoriser les résultats et les relations ; I incarner les valeurs ; et le dernier R renvoie à réfléchir toujours.

Par ailleurs, le leadership diffère du management mais pas pour les raisons que l'on avance très souvent (Kotter, 1998, p.56). Il indique que, le leadership n'a rien de mystique ou de mystérieux. Il n'a rien à voir avec le charisme ou quelques autres caractéristiques personnelles exotiques. Il n'est pas le privilège d'un petit nombre d'élus ; encore moins n'est ni meilleure ni pire que le management, et ne saurait pas davantage le remplacer. Il faut plutôt

voir deux modes d'action distincts et complémentaires, ayant chacun ses fonctions et ses activités propres. Tous deux sont indispensables pour la réussite d'une organisation.

En effet, le management gère la complexité. Ses pratiques comme ses procédures sont pour beaucoup une réponse à l'émergence de grandes organisations complexes. Comme souligné plus haut, le leadership pour sa part gère le changement. La vraie gageure est de coupler un leadership fort à un management également fort, chacun servant à équilibrer l'autre.

Les lycées au Cameroun sont en permanence le siège de style de leadership de la part des proviseurs. Ces styles qui traduisent les conceptions des proviseurs à propos du management de leurs organisations qui intéressent ce travail.

### **3.7. Proviseur**

Le proviseur est responsable d'un lycée, établissement scolaire accueillant des élèves de la classe de seconde à la terminale (Durant-Prinborgne et al., 2005, p.801). Le proviseur conduit la politique éducative et pédagogique d'un lycée en relation avec les enseignants dont ils sont les supérieurs hiérarchiques : coordination des équipes, conseils pédagogiques, mise en place des directives nationales, ventilation des heures, gestion des plannings, participation aux conseils de classe, réunion d'information. Il supervise en parallèle la vie scolaire (gestion des absences, respect du règlement intérieur, activités périscolaires...) ainsi que l'ensemble des services administratifs (budget, cantine, travaux, inscriptions des nouveaux élèves, site internet du lycée), reçoivent les parents sur rendez-vous et pilotent les instances du lycée (conseil d'administration, comité d'hygiène et sécurité, conseil de vie lycéenne, commissions permanentes, conseils de discipline...).

Les responsabilités sont larges et étendues et la charge de travail assez lourde. Être responsable d'un établissement scolaire est un investissement de tous les instants qui nécessite une grande disponibilité (réunions en soirée, déplacement sur les salons d'orientation ou auprès d'autres établissements le week-end pour promouvoir l'établissement). Le proviseur de lycée est avant tout un manager. Il doit faire preuve de pédagogie, de diplomatie et disposer de réelles qualités relationnelles et de communicateurs. Ils travaillent et/ou est en contact avec de multiples interlocuteurs : parents, professeurs, rectorat, autorités locales. Parallèlement, il doit aussi faire preuve d'autorité et d'un réel leadership pour faire évoluer son établissement.

Placé à la tête de son lycée, le proviseur y règne en maître. C'est à lui de prendre toutes les décisions nécessaires au bon fonctionnement de sa petite entreprise. Certes, il doit respecter



à la lettre les directives émanant des hautes autorités de l'enseignement, toutefois on lui laisse une certaine latitude dans le choix des procédures pour la mise en œuvre de ces instructions. Comme il est le dirigeant d'un établissement scolaire, il est le premier responsable du système pédagogique. De ce fait, il doit superviser le travail de tous les enseignants en restant en contact permanent avec eux, ce qui occupe d'ailleurs une grande partie de son temps, outre les diverses réunions avec les professeurs et les conseils de classe (Pelage, 2003, p.29).

Toujours dans le cadre de l'enseignement et de l'éducation, le proviseur est aussi l'interlocuteur des parents d'élève qui ont leur mot à dire dans le fonctionnement de l'établissement. Par rapport aux élèves, son rôle est d'assurer que ces derniers jouissent de tous les atouts qui leur seront nécessaires pour parfaire leur éducation. Ce qui implique malheureusement pour certains étudiants l'instauration des règles de conduite et des sanctions qui les accompagnent. En véritable manager d'entreprise, le proviseur doit aussi superviser la partie logistique et la gestion proprement dite de son lycée. Enfin, comme le proviseur est le représentant de l'État dans son établissement, il doit aussi faire des rapports et participer aux réunions avec les responsables de l'administration et ses partenaires locaux.

Il est par conséquent évident qu'à l'instar de tous les autres métiers de l'enseignement et de l'éducation, le métier de proviseur exige certaines qualités personnelles pour être mené à bien. Ainsi, être un bon pédagogue est probablement la plus importante de ces qualités. Sans ce caractère, tout le travail du corps enseignant et des personnes intervenant directement dans l'éducation repose sur des bases douteuses. Le proviseur devrait disposer de cette faculté car même si lui et ses collègues sont truffés de diplômes de toutes sortes, leurs savoirs ne seront jamais transmis aux élèves s'ils ne sont pas très pédagogues. D'autre part, le proviseur doit aussi être un bon meneur d'hommes.

En effet, les élèves ne sont pas les seules personnes qu'il doit diriger puisqu'il y a aussi les professeurs et le personnel d'encadrement qui travaillent en étroite collaboration avec lui. Il se doit aussi d'être polyvalent étant donné la diversité des tâches et des fonctions qui lui incombent, et est ainsi obligé d'apprendre les bases de la finance et du budget ainsi que la communication et les relations publiques (Mourad et Chomienne, 2012). Les professeurs ayant ces qualités peuvent alors espérer occuper le poste de proviseur en figurant sur la liste de ceux qui sont aptes à le devenir auprès de l'Éducation Nationale, ou en se présentant aux concours de personnel de direction, ou tout simplement par détachement.

Au Cameroun, le concept de lycée englobe les établissements d'enseignement secondaire publics à statut mixte, c'est-à-dire constitué du premier et du second cycle du secondaire. Ce sont des établissements mixtes accueillant les élèves de la classe de 6<sup>e</sup> à celle de terminale. Le proviseur assure la direction administrative, pédagogique et financière du lycée (Ministère de l'Éducation Nationale, 1996). Le proviseur camerounais mène une activité intense de management pour laquelle il est pertinent pour cette démarche de lui faire observer.

Ce chapitre s'est proposé d'inscrire le problème soulevé par l'étude dans une perspective de compréhension et de déclinaison des concepts permettant de préciser la question de recherche et les objectifs spécifiques. Le choix opéré pour appréhender le problème posé s'inspire des styles de leadership à partir des conceptions des proviseurs des lycées camerounais à propos du management des établissements scolaires. Cette orientation théorique occupe une place importante dans les études des organisations. Diverses approches ont été décrites notamment celles convoquées pour analyser les styles de leaderships observés au sein de l'éducation voire des établissements scolaires.

De ces différentes approches, les styles transformationnel et distribué ont particulièrement retenus l'attention de la démarche pour servir de prisme de compréhension du problème de recherche. En prolongeant la compréhension du style distribué, lorsqu'il intègre le contexte d'exercice du leadership en termes de situation de l'action du leader, l'on aboutit à une convergence avec la théorie de l'activité qui est la troisième théorie mobilisée avec la perspective d'étudier l'activité de management des proviseurs en train de se faire. Ces trois théories constituent l'ossature du cadre théorique de qui sert d'analyse et de compréhension du problème posé par l'étude.

L'analyse de ces trois approches théoriques a permis de mettre en exergue plusieurs concepts dont l'intérêt est singulier pour cette étude. Les concepts de conception, d'activité, d'action située, d'expérience, de management des lycées, de leadership et de proviseur sont décrits pour affiner. Cela permet de préciser les objectifs spécifiques, afin d'encadrer les travaux de collecte et d'analyse des données qui ont servi aux fondements de l'étude mixte déployé dans le cadre de cette étude.

## CHAPITRE 3 - MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE

L'objectif de cette étude est de décrire et analyser les conceptions des proviseurs camerounais non-formés à propos du management des lycées. Cet objectif est opérationnalisé par trois objectifs spécifiques. Il s'agit d'abord d'identifier les styles de leadership auxquels renvoient les visages des conceptions des proviseurs camerounais à propos du management des lycées. Ensuite, de caractériser les styles de leadership des proviseurs selon l'importance de leurs poids sur les résultats de l'apprentissage des établissements scolaires. Enfin, l'on propose des méthodes pouvant aider à transformer et à intégrer les savoirs profanes des proviseurs en contenus de formation institutionnelle des chefs d'établissements.

Pour répondre au questionnement soulevé dans la problématique et progresser vers les objectifs spécifiques, la stratégie de vérification reposant sur la méthode mixte exploratoire a été privilégiée. Elle associe un devis qualitatif par la méthode des études de cas et les récits de pratiques et un volet quantitatif (corrélational) par questionnaire. La méthode mixte exploratoire est l'une des quatre méthodes mixtes renvoyant à une conception séquentielle. Elle consiste à faire recours aux méthodes qualitatives pour découvrir les thèmes concernant une question, puis à utiliser ces thèmes pour élaborer et administrer un instrument. Ce dernier a permis de générer des données analysées quantitativement (Aldebert & Rouzies, 2014, p. 49). Par conséquent, les méthodes qualitatives mobilisées permettent d'identifier les styles de leadership chez les Proviseurs camerounais non-formés et ces styles servent de thème pour le volet quantitatif en termes de leur caractérisation par rapport aux performances des établissements scolaires.

Le présent chapitre s'articule autour de quatre sections : le champ de l'étude, la population et l'échantillon de l'étude, les méthodes de collecte des données de terrain et les méthodes d'analyses des données.

### 1. Champs de l'étude

L'étude se déroule dans trois champs et en fonction des méthodes de collecte des données mobilisées.

#### 1.1. Champ d'étude 1 : territoire national

Le premier champ correspondant au territoire national, le Cameroun. C'est l'espace de la stratégie de vérification de l'enquête par questionnaire. Le Cameroun, étiré sur un peu plus de 1200 km du fond du Golfe de Guinée, a la forme d'un triangle dont la base est de 800 km. Il

s'étant du 2<sup>e</sup> au 13<sup>e</sup> de latitude Nord et du 9<sup>e</sup> au 19<sup>e</sup> de longitude Est. C'est l'un des six pays de la Sous-région dite Communauté des États Membres de l'Afrique Centrale (CEMAC), délimité à l'Ouest par la République Fédérale du Nigeria, au Sud-ouest par l'Océan Atlantique, au Sud par la Guinée Équatoriale, le Gabon et le Congo, à l'Est par la République Centrafricaine, au Nord-est par le Tchad et au Nord par le lac Tchad. Avec sa superficie de 475 442 km<sup>2</sup> et une densité moyenne de 32 habitants/km<sup>2</sup>, le Cameroun comptait 07 millions d'habitants en 1976. Ce nombre a évolué de 10 millions en 1987 (Direction de la Statistique et de la Comptabilité Nationale [DSCN], 1988) et a atteint 16 millions en 2003. Il a atteint 18 millions en 2010 (Bureau Central des Études de la Populations [BUCREP], 2010) et atteindra 30 millions en 2040 (FAO, 2008).

La carte scolaire des établissements secondaires publics indique qu'au cours de l'année scolaire 2017-2018 (MINESEC, 2021-2018, p.26), le Cameroun disposait de 2760 établissements publics contre 1371 privés, soit un pourcentage de 66,68%. Cet annuaire statistique montre une évolution croissante des effectifs pour cet ordre d'enseignement. Le tableau 6 renseigne sur l'évolution du nombre d'établissements par région de 2013 à 2018.

**Tableau 6 : Evolution du nombre d'établissements publics par région (MINESEC, 2018, pp.26-27)**

Année	Type d'enseignement	AD	CE	ES	EN	LT	NO	NOR	OU	SU	SO	National
2017-2018	ESG	94	343	107	269	144	140	264	244	135	184	<b>1924</b>
	ESTP	22	148	50	73	51	37	141	111	57	72	<b>762</b>
	Polyvalent	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	<b>1</b>
	ENIEG	5	10	4	6	4	5	7	8	5	8	<b>62</b>
	ENIET	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	<b>11</b>
	<b>Total 2017-2018</b>	<b>122</b>	<b>502</b>	<b>162</b>	<b>349</b>	<b>201</b>	<b>183</b>	<b>414</b>	<b>364</b>	<b>198</b>	<b>265</b>	<b>2760</b>
2016-2017	ESG	93	339	105	226	143	136	259	241	131	180	<b>1893</b>
	ESTP	21	140	47	71	48	36	131	107	56	66	<b>723</b>
	Polyvalent	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	<b>1</b>
	ENIEG	5	10	4	6	4	5	7	8	5	8	<b>68</b>
	ENIET	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	<b>11</b>
	<b>Total 2016-2017</b>	<b>120</b>	<b>490</b>	<b>157</b>	<b>344</b>	<b>197</b>	<b>178</b>	<b>399</b>	<b>357</b>	<b>193</b>	<b>255</b>	<b>2690</b>
2015-2016	ESG	93	334	104	265	140	137	253	242	131	181	<b>1882</b>
	ESTP	21	140	50	71	48	36	133	107	56	67	<b>729</b>
	Polyvalent	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	<b>1</b>
	ENIEG	5	10	4	6	4	5	7	8	5	8	<b>62</b>
	ENIET	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	<b>11</b>
	<b>Total 2015-2016</b>	<b>120</b>	<b>485</b>	<b>159</b>	<b>343</b>	<b>194</b>	<b>179</b>	<b>395</b>	<b>358</b>	<b>193</b>	<b>259</b>	<b>2685</b>
2014-2015	ESG	87	334	103	250	138	130	252	238	131	183	<b>1846</b>
	ESTP	21	129	43	60	44	33	121	102	55	62	<b>670</b>
	Polyvalent	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	<b>1</b>
	ENIEG	5	10	4	6	4	5	7	8	5	8	<b>62</b>
	ENIET	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	<b>10</b>
	<b>Total 2014-2015</b>	<b>114</b>	<b>474</b>	<b>151</b>	<b>317</b>	<b>188</b>	<b>169</b>	<b>381</b>	<b>349</b>	<b>192</b>	<b>254</b>	<b>2589</b>
2013-2014	ESG	84	330	96	232	134	110	241	235	123	179	<b>1764</b>
	ESTP	20	128	41	51	41	30	109	92	52	59	<b>623</b>
	Polyvalent	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	<b>1</b>
	ENIEG	5	10	4	6	4	5	7	8	5	8	<b>62</b>
	ENIET	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	<b>9</b>
	<b>Total 2013-2014</b>	<b>110</b>	<b>469</b>	<b>142</b>	<b>290</b>	<b>181</b>	<b>146</b>	<b>358</b>	<b>336</b>	<b>180</b>	<b>247</b>	<b>1197</b>

**Légende : AD=Adamaoua ; CE=Centre ; ES=Est, EN=Extrême-Nord ; LT=Littoral ; NO=Nord ; NO=Nord-Ouest ; OU=Ouest ; SU=Sud ; SO=Sud-Ouest**

Au cours de l'année 2017-2018, le Cameroun comptait 2686 établissements d'enseignement secondaire général et technique publics dont 2517 ouverts. Parmi ces établissements, l'on enregistre 1233 lycées dont 987 lycées d'enseignement secondaire général et 246 d'enseignement technique et professionnel. Ces établissements, dans les principes et pratiques de création des établissements scolaires publics, disposent en 2021 de la classe de terminale et participent, de ce fait, aux examens de l'OBC et le GCE BOAD. Le tableau 7 indique la répartition des lycées publics par région.

**Tableau 7** : Répartition des lycées publics année scolaire 2017-2018 (MINESEC, 2018, p.182)

Région	Lycée Général	Lycée Technique et Professionnel	Total	Pourcentages (%)
Adamoua	54	9	63	5.1
Centre	166	49	215	17.4
Est	47	18	65	5.2
Extrême-Nord	161	16	177	14.3
Littoral	85	23	108	8.7
Nord	69	16	85	6.9
Nord-ouest	116	33	149	12.1
Ouest	168	49	217	17.6
Sud	60	19	79	6.4
Sud-Ouest	61	14	75	6.1
<b>National</b>	<b>987</b>	<b>246</b>	<b>1233</b>	<b>100</b>

La Région de l'Ouest arrive en tête du nombre de lycées avec 217 (17.6%) et la Région du Centre en deuxième position avec 215 (14.4%). Mais en termes de nombre d'élèves enregistrés au public, la Région du Centre arrive en tête avec 269215 contre 243549 pour la Région de l'Ouest qui arrive en deuxième position (MINESEC, 2018 ; p.29).

En s'intéressant aux données statistiques de l'OBC pour la session 2020, l'on obtient la répartition suivante des lycées par région. Celle-ci correspond aux lycées ayant des centres d'examen OBC où se déroule au moins la phase écrite.

**Tableau 8** : Répartition des lycées publics par région selon le classement 2020 de l'OBC (OBC, 2021, p.49)

Région	Nombre de lycées publics	Pourcentages (%)
Adamoua	38	5.1
Centre	156	21.1
Est	34	4.6
Extrême-Nord	127	17.1
Littoral	81	10.9
Nord	70	9.4
Nord-ouest	04	0.5
Ouest	186	25.5
Sud	41	5.5
Sud-Ouest	05	0.6
<b>National</b>	<b>742</b>	<b>100</b>

La région de l'Ouest devance celle du Centre. La première compte 186 (25.5%) et la deuxième 156 (21.1%). L'on constate également que les régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest enregistrent respectivement 04 (0.5%) et 05 (0.6%) établissements ayant obtenu deux salles de composition des examens de l'OBC. Par conséquent, le champ du territoire national pour la présente étude s'étendra dans les 08 autres régions que sont l'Adamaoua, le Centre, l'Est, l'Extrême-Nord, le Littoral, le Nord, l'Ouest et le Sud. Pour autant que l'étude s'intéresse aux proviseurs en situation d'exercice d'activités de management.

## 1.2. Champ d'étude 2 : Région du Centre

Le deuxième champ d'étude, qui est la Région du Centre, correspond à l'espace d'administration de la stratégie de vérification des récits exemplaires de pratiques. Depuis 2008, la Région du Centre, correspond à l'espace territorial de la province du Centre créée par le Décret présidentiel N°83/392 du 22 août 1983. Elle s'étend sur une superficie de 68 953 km<sup>2</sup> et a pour chef-lieu Yaoundé, la capitale politique du Cameroun. Cette région, comme son nom l'indique, est située au cœur du triangle national, entre le 10<sup>ème</sup> et le 15<sup>ème</sup> degré de longitude Est, le 3<sup>ème</sup> et le 6<sup>ème</sup> degré de latitude Nord. C'est la deuxième région la plus vaste du pays, après celle de l'Est. Elle est limitée : au Nord, par la région de l'Adamaoua ; à l'est, par la région de l'Est ; au Sud-ouest, par la région du Littoral ; au Nord-ouest, par la région de l'Ouest ; et au Sud, par la région du Sud. Les dix (10) départements de la région sont:

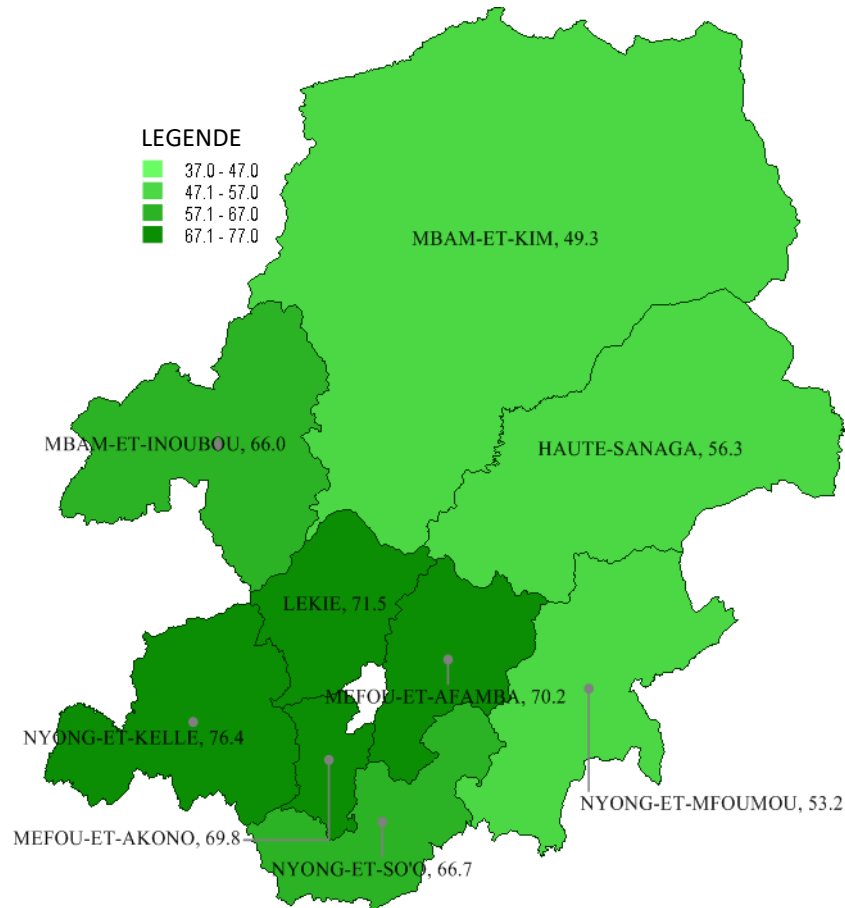
- Le département de la Haute-Sanaga compte 7 arrondissements/communes. Il a pour chef-lieu Nanga-Eboko ;
- Le département de la Lékié a 9 arrondissements/communes avec pour chef-lieu Monatélé ;
- Le département du Mbam-et-Kim dont le chef-lieu est Ntui, est composé de 5 arrondissements/communes ;
- Le département du Mbam-et-Inoubou regroupe 9 arrondissements/communes et a pour chef-lieu Bafia ;
- le département de la Mefou-et-Afamba avec ses 8 arrondissements/communes a pour chef-lieu Mfou ;
- le département de la Mefou-et-Akono qui compte 4 arrondissements/communes a pour chef-lieu Ngoumou ;
- le département du Mfoundi qui compte 7 arrondissements/communes a pour chef-lieu Yaoundé ;
- le département du Nyong-et-Kellé qui compte 10 arrondissements/communes a pour chef-lieu Eséka ;
- le département du Nyong-et-Mfoumou qui compte 5 arrondissements/communes a pour chef-lieu Akonolinga ;
- le département du Nyong-et-So'o compte 6 arrondissements/communes et a pour chef-lieu Mbalmayo.

En 2010, la Région du Centre arrive en tête d'importance de la population issue du 3<sup>ème</sup> Recensement Général de la Population et de l'Habitat (BUCREP) avec 3 098 044 habitants dont 1 552 362 hommes et 1 545 682 femmes. Le taux net ajusté de scolarisation au secondaire est de 64,0 % en 2016. Selon le département, ce taux varie de 43,8 % dans le Mbam-et-Kim à 73,6 % dans le Nyong-et-Kele. Les plus faibles niveaux de scolarisation au secondaire sont enregistrés chez les jeunes de 12-18 ans (INS, EC-ECAM4, 2019) dans le Mbam-et-Kim, que quel que soit le sexe.



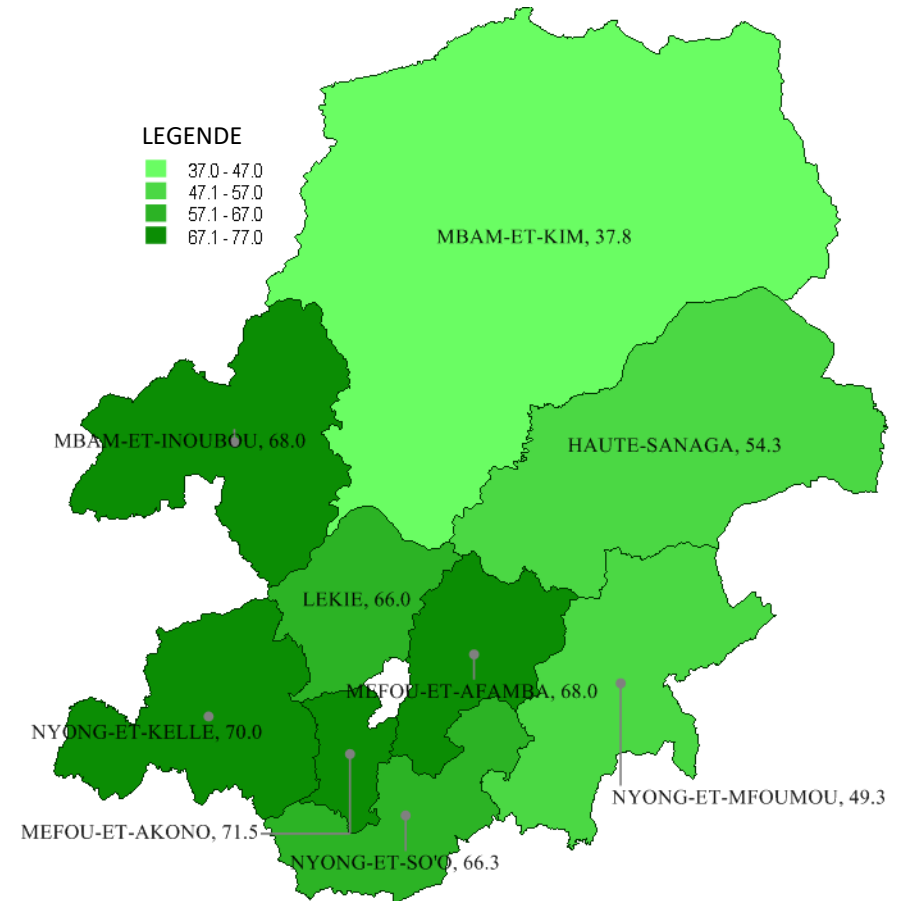
**Figure6:** Taux de scolarisation au secondaire dans la Région du Centre (INS, 2016)

**Carte 1:** Taux net ajusté de scolarisation au secondaire (en %) des jeunes garçons de 12-18 an par département



Source : INS, EC-ECAM4, 2016

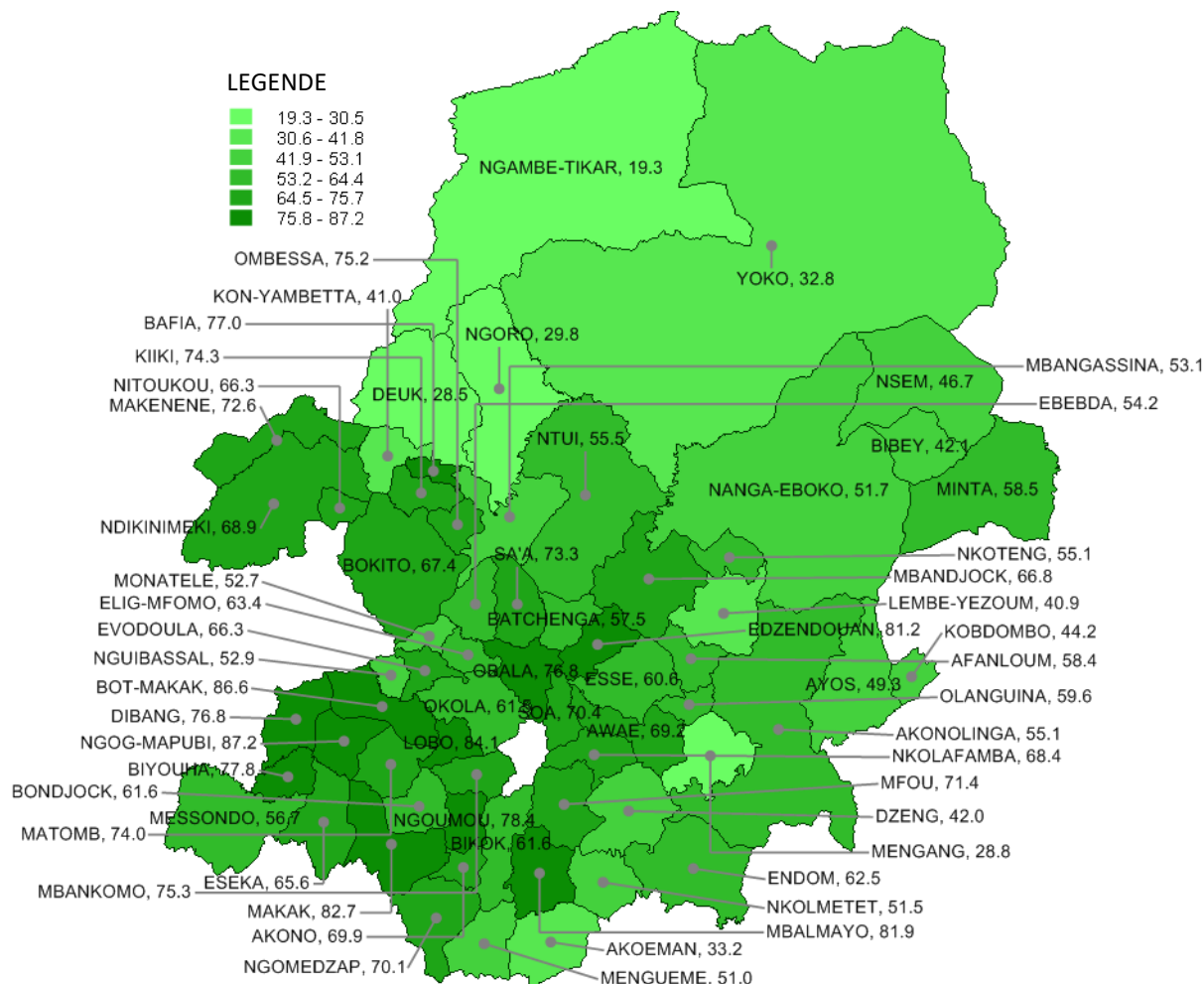
**Carte 2:** Taux net ajusté de scolarisation au secondaire (en %) des jeunes filles de 12-18 ans par département



Source : INS, EC-ECAM4, 2016

**Figure 7 :** *Scolarisation par arrondissement dans la Région du Centre (INS, 2016, p.44)*

Suivant la commune, cet indicateur atteint son niveau le plus bas à Ngambe-Tikar (19,3%) dans le Mbam-et-Kim. Les niveaux les plus élevés sont observés à Ngog-Mapubi (87,2%) et à Bot-Makak (86,6%) dans le Nyong-et-Kelle.



Source : INS, EC-ECAM4, 2016 ; p.44

En 2020, la Région du Centre compte 224 lycées dont 156 présentent les résultats aux examens de l'OBC et le GCE Advance Level. Ces lycées sont inégalement répartis entre ses départements tel que le montre le tableau 9.

**Tableau 9 : Répartition des lycées de la Région du Centre par département en 2020 (DRES, 2020)**

N°	Départements	Nombre de lycées	Pourcentage (%)
01	Haute Sanaga	16	7.1
02	Lekié	42	18.7
03	Mbam et Inoubou	24	10.7
04	Mbam et Kim	14	6.2
05	Mefou et Afamba	24	10.7
06	Mefou et Akono	16	7.1
07	Mfoundi	36	16.1
08	Nyong et Kellé	28	12.5
09	Nyong et Mfoumou	13	5.8
10	Nyong et So'o	11	4.9
<b>CENTRE</b>		<b>224</b>	<b>100</b>

Le Département de la Lékié arrive en tête du nombre de lycées avec 42 (18.7%) et le Mfoundi en deuxième position avec 38 lycées pour une valeur relative de 16.1%. Le Nyong et So'o compte moins de lycée en 2020. Près de 10 lycées de la Lékié ne disposent pas de Centre d'examen et ne figurent aux classements de l'OBC. *A contrario*, seul le Lycée Technique de Yaoundé dans le Mfoundi, parce que nouvellement transformé en lycée, ne présente pas de candidats aux examens de l'OBC. Les 35 autres lycées sont pour certains centres écrits, pour d'autres centres écrits et correction. D'autres encore sont des centres écrits, de corrections et de délibérations. Comme les autres départements, le Mfoundi disposent de tous les types d'enseignement dont le lycée général, le lycée technique et le lycée professionnel.

La Région du Centre est choisie comme champ d'étude pour diverses raisons. Elle rassemble des indicateurs de management que l'on retrouve dans les 07 autres régions en termes de type d'établissement, d'effectifs d'élèves, de personnels, d'infrastructures, de pressions foncières, de pressions politiques, de pressions médiatiques, de climat, de concurrences avec les établissements privés et d'exigences de résultats. Par ailleurs, elle enregistre plus d'élèves pour ce niveau d'enseignement que les autres Région. Après l'Ouest, cette région présente la deuxième proportion la plus importante, de proviseurs de lycées, cibles de la présente étude. Sur le plan de la démographie, c'est la région la plus peuplée du Cameroun par rapports aux 09 autres régions.

La deuxième raison réside dans les considérations pratiques et logistiques pour le type exclusif de vérification couvrant ce champ. Le chercheur principal de la présente démarche

réside dans la Région du Centre et y exerce des activités professionnelles qui rendent difficile une absence longue, pour la collecte des données, hors de la Région.

### 1.3. Champ d'étude 3 : Arrondissement de Yaoundé III

Le champ d'étude sert d'espace d'administration de la stratégie de vérification des études de cas. C'est l'Arrondissement de Yaoundé III, situé dans le Département du Mfoundi, Région du Centre au Cameroun. Créé par Décret N°87/1365 du 24 septembre 1987 portant création de la Communauté Urbaine de Yaoundé, il est constitué de plusieurs quartiers<sup>2</sup> et villages. En 1993, il éclate pour donner naissance à l'Arrondissement de Yaoundé VI. Il a pour siège, le quartier Efoulan. Cet arrondissement abrite la quasi-totalité des ministères ainsi que la première université du Cameroun.

D'après les résultats du troisième Recensement Général de la Population et de l'Habitat de 2005 dont les résultats ont été publiés en janvier 2010, l'Arrondissement de Yaoundé III compte 252 501 habitants, soient 126 161 hommes et 126 332 femmes. La population de Yaoundé III est cosmopolite<sup>3</sup>, du fait même que c'est une mégalopole où se retrouvent différentes couches de la société camerounaise.

La population est relativement jeune. Environ 75% de la population avait moins de 30 ans. La tranche d'âge de 20 à 30 ans constitue plus de 30% de la population. Le problème d'emploi se pose avec acuité. Les activités sociales et économiques développées dans l'Arrondissement de Yaoundé III relèvent pour la plupart du secteur informel du commerce et des services. Les activités informelles menées par les femmes, les jeunes et quelques hommes constituent un nombre important de petits métiers de rue.

Sur le plan éducatif, l'enseignement primaire et maternel, avec ces neuf groupes scolaires publics et privés, sont encadrés par l'Inspection d'Arrondissement, alors que les

<sup>2</sup> Ahala I, Ahala II, Biyemassi, Dakar I, Dakar II, Eba (Mvog-Betsi), Efoulan, Elig-Efa I, Elig-Efa II, Elig-Efa III, Elig-Efa IV, Elig-Efa V, Elig-Efa VI, Elig-Efa VII, Etoa, Etoug-Ebe I, Etoug-Ebe II, Etoug-Ebe III, Melen I, Melen II, Melen III, Melen IV, Melen V, Melen VI, Melen VII, Melen VIII A, Melen VIII B, Melen VIII C, Melen IX, Mendong, Mfoundassi III, Ngoa-Ekele II, Ngoa-Ekele III, Ngoa-Ekele Obili III, Ngoa-Ekele Obili IV, Nkolbikok, I, Nkolbikok II, Ngolnguet, Nlong-Mvolyé, Nsam I, Nsam II, Nsimeyong, Nsimeyong III, Obobogo, Olezoa, Plateau gouvernemental et Simbock.

<sup>3</sup> Les Bété, ethnie majoritaire, comprennent les sous-groupes tels que les Mvog Atemengue, Mvog Belinga, Mvog Manga, Mvog Man Ze, Ehans, Eton et manguissa. Les autres composantes ethniques sont les Bamileké, Bassa, Bafia, Yambassa, Banen et les Maka. On note également la présence d'une bonne proportion des ressortissants des régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest ainsi que ceux des régions du Grand Nord du Cameroun ainsi que des étrangers (Tchadiens, Centrafricains, Nigériens, etc.).

établissements secondaires sont sous la responsabilité administrative de la Délégation Départementale des Enseignements Secondaires du Mfoundi.

Au moins trois raisons justifient le choix de ce champ. L'Arrondissement de Yaoundé III fait partie des quartiers latins du Mfoundi en référence à son nombre d'établissements en 2020. En réalité, le Département du Mfoundi compte 36 lycées (DRES, 2020). L'Arrondissement de Yaoundé III en compte 10 lycées, soit en valeur relative 27.8% et se positionne en tête du nombre d'établissement par Arrondissement.

Par ailleurs, contrairement à certains arrondissements de ce département comme Yaoundé VI, l'Arrondissement de Yaoundé III dispose de tous les types d'enseignement. On y retrouve les lycées généraux francophones (Lycée d'Afanoyoa, Lycée d'Ahala II, Lycée de Biyem-Assi, Lycée Général Leclerc, Lycée de Ngoa-Ekelle et Lycée de Nsam et Efulan), le lycée général bilingue (Lycée Bilingue d'Application) et les lycées techniques [Lycée Technique d'Afanoyoa, Lycée Technique de Yaoundé (ancien CETIF) de Yaoundé, Lycée Technique Industriel et Commercial Bilingue de Yaoundé]. Par ailleurs, 06 des 10 lycées de Yaoundé III sont dirigés par des femmes. Le Tableau 10 qui suit renseigne davantage sur la ventilation des lycées entre les arrondissements du Mfoundi.

**Tableau 10** : Répartition des lycées par arrondissement du Mfoundi en 2020 (DRES, 2020)

Arrondissements	Nombres de lycées					Pourcentage
	LG	LGB	LTP	LTPB	Total	%
Yaoundé I	03	03	01	01	08	22.2.
Yaoundé II	02	00	01	00	03	8.3
Yaoundé III	06	01	02	01	10	27.8
Yaoundé IV	04	02	01	00	07	19.4
Yaoundé V	02	01	00	00	03	8.3
Yaoundé VI	00	02	00	00	02	5.5
Yaoundé VII	01	01	01	00	03	8.3
<b>Mfoundi</b>	<b>18</b>	<b>10</b>	<b>06</b>	<b>02</b>	<b>36</b>	<b>100</b>

## 2. Population et échantillon de l'étude

La présente section s'intéresse à la population et à l'échantillon en grade de l'étude.

### 2.1. Population de l'étude

L'étude a concerné la population des proviseurs camerounais de 08 sur 10 régions que compte le Cameroun. Il s'agit des régions de l'Adamaoua, du Centre, de l'Est, de l'Extrême-

Nord, du Littoral, du Nord, de l'Ouest et du Sud. Ce sont des proviseurs à la tête des lycées ouverts et disposant la classe de terminale. Les régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest n'ont pas été prises en compte pour des raisons de sécurité et la quasi absence de la vie de l'école, eu égard aux nombres d'établissement qui présentent les candidats aux examens officiels, notamment de l'OBC et du GCE Boad. Ce d'autant que l'étude s'intéresse à l'activité en train de se faire. Cette information statistique souligne bien le fait que ces proviseurs mènent une activité au ralentie, voire pas du tout. Ainsi, sur les 1233 proviseurs que compte le Cameroun en 2018, l'on soustrait les 224 proviseurs des régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest. *Infine*, la population accessible de l'étude est de 1009 proviseurs.

Cependant, cette étude cible les proviseurs n'ayant jamais été exposé à une formation de management. Les données disponibles ne permettent pas d'établir la liste de ceux des 1009 proviseurs qui ont déjà été exposés à une formation initiale, d'intégration et continue en management. Les échantillonnages non probabilistes s'imposent comme méthode d'inclusion des participants dans les échantillons des différentes méthodes de collectes des données.

## **2.1. Échantillon de l'étude**

Les plans d'échantillonnage non probabilistes opéré sur la population cible de proviseurs sont décrits dans cette section. Toutefois, 907 proviseurs ont participé à l'étude dont 05 pour l'étude de cas, 35 pour les récits de pratiques et 867 pour le questionnaire.

### **2.1.1. Échantillon de l'étude de cas.**

L'échantillon des études de cas concerne les proviseurs non exposés à une formation initiale, d'intégration et continue de l'Arrondissement de Yaoundé III. L'expérience, le genre et le types d'établissement étant des aspects pertinents pour la présente étude, ceux-ci ont contribué à influencer la sélection des proviseurs participants à cette stratégie de vérification des objectifs spécifiques. Il s'agit des proviseurs ayant déjà effectué au moins trois années scolaires au poste. Les types d'enseignement sont également pris en compte dans la sélection de l'échantillon. L'on y retrouve les lycées généraux et techniques. L'accès et le milieu ont également été pris en compte.

Sur la base de ces critères et à partir d'un échantillonnage par choix raisonné, 05 des 10 proviseurs de Yaoundé III ont été sélectionnés dont 02 femmes et 03 hommes. Il s'agit des proviseurs du Lycée d'Ahala II, Lycée Bilingue d'Application, Lycée de Nsam-Efoulan, Lycée de Ngoa-Ekelle et Lycée Technique Industriel Commercial Bilingue de Yaoundé.

### 2.1.2. Échantillon des récits de pratique

En dehors des 05 proviseurs participants à l'étude de cas, les proviseurs participants sont les proviseurs de la Région du Centre comptés dans les 1004 cibles restantes 'en soustrayant les proviseurs de l'étude de cas) et n'ayant jamais été exposés à une formation initiale, d'intégration et continue.

Le premier critère de sélection est d'avoir une ancienneté d'au moins trois ans au poste de proviseur. Par ailleurs, les cibles ne doivent pas être participants à la méthode par étude de cas. Les participants doivent être à la tête d'un lycée d'enseignement technique et professionnel, d'un lycée d'enseignement général, d'un lycée du milieu rural ou d'un lycée du milieu urbain. Les dix départements de la Région du Centre doivent être représentés dans l'échantillon et une prise en compte du genre mérite un accent particulier. L'accès est aussi un critère de sélection pertinent. Ces critères recherchent une représentativité importante des proviseurs camerounais. La description du Champ 2 a montré le niveau de représentativité de la Région du Centre de l'ensemble des proviseurs ciblés par la présente étude.

En accord avec Nd'a (2015), il n'est pas question d'échantillons représentatifs au sens probabiliste du terme, et on ne peut effectuer des analyses statistiques sur les données recueillies. Il apparaît plus judicieux d'avoir un échantillon non probabiliste mais approprié. Des sujets sélectionnés, parce que disposant de savoir et d'expérience, susceptibles de fournir des données valides et complètes, sont plus utiles que la question peu productive de leur représentativité.

Il est important que ces personnes sélectionnées, motivées, soient capables de témoigner de leur expérience et de décrire ce qui intéresse le chercheur. Une telle approche rejoint l'échantillonnage théorique (Glaser, 1978), parce que cumulant des cas variés, représentant les diverses caractéristiques que peuvent prendre les conceptions des proviseurs camerounais. Il s'agit pour l'étude de rassembler, parmi les cibles, les propriétés concrètes visées.

En accord avec Daniel Bertaux (1980), l'étude a cherché à inclure autant de sujets que nécessaire pour atteindre la « saturation » empirique des données. En effet, le chercheur se rend compte que les nouvelles entrevues n'apportent plus d'informations suffisamment nouvelles. De ce fait, elles ne sauraient justifier qu'il continue de produire des données ou qu'il augmente le matériel empirique, notamment son échantillon.

Le plan d'échantillonnage est non probabiliste par choix raisonnée avec boule de neige. Il s'est agi de retrouver dans la cible de la Région du Centre, les proviseurs venant des dix

départements et remplissant les critères sus-décrits. Une trentaine proviseurs des lycées situés dans les villages, chefs-lieux d'arrondissement, chefs-lieux de département et chef-lieu de région sont visés pour la conduite des entrevues en lien avec les récits de pratiques. 35 proviseurs correspondants au profil ont été enrôlés dans l'étude.

Pour l'analyse des narrations des proviseurs visés, 04 enseignants de lycées étudiants inscrits aux cycles recherche de la filière Management de l'Education de l'Université de Yaoundé 1 et ceux de l'Institut Supérieur de Management Public (ISMP) sont assimilés aux candidats au métier de proviseur de lycée. En effet, ces récits de pratiques devraient être analysés par des candidats au métier de chef d'établissement en cours de formation. Mais, le Cameroun ne dispose pas d'une structure de formation initiale des aspirants à la fonction de proviseur. Les textes en vigueur postulent que les proviseurs sont nommés parmi les enseignants disposant d'une certaine ancienneté. Il est logique, pour pallier cette insuffisance, de penser que ces enseignants, étudiants en études de management, sont pour cette démarche des aspirants à la fonction de proviseur. Ils étudient les styles de leadership et maîtrisent l'environnement de travail du métier de proviseur. Ils constituent les deux binômes d'analyses des récits des proviseurs participants.

### **2.1.3. Échantillon de l'enquête par questionnaire**

L'échantillon de l'enquête par questionnaire est constitué de 867 proviseurs sélectionnés par les 969 restants (en soustrayant des 1009 proviseurs ciblés, les 05 de l'étude de cas et les 35 des récits de pratiques). L'échantillon représentatif est celui mobilisé dans le cadre de cette stratégie de vérification de l'objectif spécifique N°2. Le plan d'échantillonnage renvoie à l'échantillonnage non probabiliste (ou empirique) accidentel et par boule de neige.

## **3. Méthodes de collecte des données de terrain**

La méthode mixte exploratoire convoquées renvoient au sens où l'entendent Aldebert et Rouzies (2014, p.46), c'est-à-dire une conception séquentielle. Elle consiste à mobiliser des méthodes qualitatives pour découvrir les thèmes concernant une question, puis s'en servir pour élaborer et administrer un instrument qui permettra de générer des données. Qui seront analysées quantitativement. Le devis qualitatif est la principale méthode dans cette étude et le devis quantitatif vient en appui pour généraliser les résultats sur la population cible de l'étude.

L'approche qualitative a permis de déterminer les styles de leadership repérés chez les proviseurs camerounais à partir de leurs conceptions. Ceux-ci ont été évalués à travers leurs poids dans les performances des lycées. L'étude de cas et les récits de pratiques rentrant dans



le devis qualitatif ont permis de repérer ces styles et l’enquête par questionnaire a contribué à généraliser les résultats auprès d’un échantillon représentatif de la population cible de l’étude.

### 3.1. Études de cas

Cette stratégie de vérification vise à répondre à l’Objectif Spécifique N°1 de la présente étude, à savoir identifier les styles de leadership auxquels renvoient les visages des conceptions des proviseurs à propos du management des lycées au Cameroun. De nombreuses études concernant les styles de leadership ont été conduites à partir des études de cas. Certaines ont utilisé une étude de cas intrinsèque (Poirel et Yvon, 2012 ; Spillian, 2005 ; Spillian et Diamond, 2007), d’autres une étude de cas instrumental (Passeron et Revel, 2005), et d’autres encore une étude cas multiples ou collectives. Des trois types d’études de cas, la présente analyse favorise l’étude de cas interprétative. Au regard de l’objectif spécifique visé, elle intègre une partie descriptive qui, cependant, est éclairée par une analyse s’appuyant sur les catégories conceptuelles inspirées des approches du leadership. Elle prend la forme d’une étude de cas simple dite « à unité enchâssée ». La figure 8 présente le design de l’étude de cas adopté. Il s’agit d’une situation où une étude est avant tout entamée afin de mieux comprendre un cas particulier. Les informations en termes de styles de leadership issus des conceptions des proviseurs étudiés sont décrites et aboutissent à des catégories conceptuelles afin d’appuyer ou d’éprouver les théories adoptées.

#### 3.1.1.Design de l’étude de cas de la démarche

**Figure 8 :** *Design de l’étude de cas enchâssée simple (2022)*

Management des lycées
Conceptions des proviseurs
Unité A : Proviseur Lycée d’Ahala II
Unité B : Proviseur du Lycée Bilingue d’Application
Unité C : Proviseur du Lycée de Ngoa-Ekellé
Unité D : Proviseur du Lycée de Nsam-Efoulan
Unité E : Proviseur Lycée Technique Industriel Commercial Bilingue de Yaoundé

#### 3.1.2. Collecte des données.

Dans une perspective de triangulation des sources et méthodes de collecte des données qui s’est déroulée d’avril à novembre 2021, une variation des échelles d’observation a été nécessaire. La première renvoie à l’observation directe des 05 proviseurs, la deuxième

s'intéresse aux entretiens en autoconfrontation et la troisième à l'observation des corpus documentaires.

### **3.1.2.1. Observation directe.**

Les 05 proviseurs sélectionnés pour les études de cas ont chacun été observés pendant les moments d'interactions avec leurs collaborateurs, notamment tantôt lors des journées de travail dans leur bureau, quand c'était possible, et tantôt lors de l'animation des réunions et autres rencontres. Ce sont des moments privilégiés où chaque proviseur collabore avec son équipe. Ce choix répond à la nécessité avancée par les devanciers de recourir à des approches plus sensibles à la dynamique relationnelle et en prise direct avec la réalité (Harris, 2009 ; Spillane, Halverson et Diamond, 2008). L'on recherchait alors les traces de style de leadership dans les agissements, gestes et actions du proviseur pendant ces moments et espaces.

Les espaces privilégiés, plus sensibles, à la dynamique relationnelle identifiés pour l'observation des proviseurs participants sont les rencontres de sessions des assemblées générales des personnels, de concertations administratives, de sessions de conseils d'animateurs pédagogiques, de sessions de conseils de classe de fin d'année scolaire, des sessions de conseil de discipline, de réunions avec les parents d'élèves, de réunions préparatoires aux examens officiels, les rassemblement, des visites de classe et tout autre espace d'interaction avec les actions du lycée.

Il s'est agi des espaces où le proviseur est le facilitateur principal et en interaction avec les unes ou autres catégories de la communauté éducative du lycée dont il la charge. Ce sont des rencontres formelles correspondant aux moments où le proviseur déploie sa conception de l'activité de management à travers une ou plusieurs unités de style de leadership.

Une grille d'observation, contenant des éléments de styles de leadership mobilisés dans le cadre théorique, a été élaborée pour l'observation directe. Cette grille comprend les éléments de la théorie du leadership transformationnel (Charismatique, Stimulation intellectuelle et considération individuelle) et ceux de la théorie du leadership distribué que l'on désigne par les conceptions managériales ciblées déjà formalisées dans les styles managériaux connus et institutionnalisés. En effet, la grille ainsi conçue n'était qu'un guide, ce d'autant que l'observation ne résistait pas à l'étonnement. Il renvoyait aux faits, gestes, et expressions non repérables dans les éléments caractéristiques des styles de leadership théoriques. Cette manière de procéder a mis en exergue des questionnements qui ont fait l'objet des entretiens en autoconfrontation lorsque la séance était permise d'être enregistrée.

### 3.1.2.2. Méthode d'entretien en auto-confrontation.

Outre les observations directes, la démarche a eu recours au dispositif bien connu de l'auto-confrontation. L'auto-confrontation est une méthode d'analyse, d'action, de connaissances et de transformation des pratiques (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2001), notamment dans le sens d'une meilleure maîtrise de celles-ci. Chaque acteur est confronté, par la médiation des supports audiovisuels issus de ses propres pratiques (de management des lycées), seul aux séquences de ses propres activités extraites lors des séances des observations pratiques. Il doit les analyser et produire un discours sur les raisons qui fondent leur agir, et sur les possibilités de maintenir un agir en lien avec le comportement attendu. Grâce aux questions préparées à l'avance à partir de ces séquences, un dialogue s'installe entre le participant et le chercheur ; ce qui situe le premier dans une position d'autoréflexion et d'auto-analyse sur ses pratiques. Cela lui permet de se décentrer par rapport aux discours normatifs pour explorer d'autres perspectives et d'aborder ce que les discours normatifs expulsent de leur champ. Il peut aussi parler du management des lycées dans un autre contexte en tant qu'individu tout court.

Elle est mobilisée à des fins de recherche dans la tradition de l'analyse psychologique de l'activité de management des lycées (Leplat, 2000). 03 des 05 proviseurs participants à l'étude de cas ont été enregistrés pendant la phase d'observation directe dans leurs moments d'interaction avec leurs collaborateurs lorsque c'était autorisé. Les éléments en lien avec l'étonnement retenaient l'attention de la démarche. À l'issue des observations directes, le dispositif a placé les proviseurs concernés devant certaines séquences audio de leurs activités en leur demandant à chaque fois de commenter en s'écoutant parler. Ils étaient ainsi guidés par le chercheur qui cherchait à comprendre dans le détail son activité à travers certains fragments audio qui auront suscités un besoin d'explication ou de justification. L'idée était de récupérer par ce moyen des dimensions inaudibles mais essentielles pour comprendre davantage les conceptions de proviseurs participants dans un contexte de l'activité de management en train de se réaliser et de mieux repérer des éléments de styles de leadership.

Dans les entretus en auto-confrontation, la démarche s'intéresse plus spécifiquement à ce qui révèle des aspects des styles de leadership à travers les traces identifiées lors des observations directes. L'étonnement occupe une place de choix dans les styles de leadership à mettre en exergue. Il est pris en compte pour élucider les styles renvoyant à la mobilisation des ressources et au non-formel.

### **3.1.2.3. Méthode d'observation des corpus documentaires.**

L'observation documentaire a concerné les corpus constitués de la documentation rendant compte des activités où le proviseur est l'acteur principal en temps président, facilitateur ou dispose le lead. L'on a observé sur une durée ciblée de trois ans les rapports de concertations administratives, les rapports généraux des activités de fin d'année scolaire, les rapports de conseil de discipline, les rapports des conseils des animateurs pédagogiques et les rapports des assemblées générales des personnels des cinq proviseurs de l'échantillon.

Après le processus d'identification et de mobilisation de ces documents auprès de chaque proviseur, une grille de lecture a été élaborée et mobilisée pour procéder à cette observation. Les unités d'observation et d'analyse de la grille étaient constituées des indicateurs des quatre styles de leadership mobilisés par le cadre théorique. Mais, une ouverture d'esprit permettait de repérer des aspects pertinents ne rentrant dans aucun des styles en se révélant comme des identités de certains styles propres aux proviseurs où à l'environnement de leur activité de management.

À l'issue des activités de terrain, 41 documents ont été observés chez les cinq proviseurs. Il s'est agi des projets d'établissements, des rapports annuels des activités, des rapports des réunions de coordination des activités, des rapports de l'assemblée générale des personnels, du rapport des conseils des animateurs pédagogiques, du rapport du conseil des clubs et associations, des rapports des conseils de disciplines et des rapports des réunions de l'APEE. L'observation et l'analyse des différents documents permettent de dégager des éléments caractéristiques des styles de leadership chez les Proviseurs camerounais.

### **3.1.3. Démarche de terrain**

La démarche de terrain a commencé par l'obtention d'une autorisation de facilitation auprès du Délégué Régional des Enseignements Secondaires pour le Centre. Ensuite, le chercheur allait à la rencontre de chaque proviseur ciblé muni d'un dossier constitué d'une demande, de l'autorisation du DRES-Centre, de l'Autorisation de recherche du Doyen de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Yaoundé I, de deux fiches de renseignement pour l'obtention du consentement éclairé, d'une copie de grille d'observation directe, de la liste des corpus documentaires sollicités et de la liste des espaces d'observation du proviseur. Le dossier était déposé au secrétariat et le suivi se faisait au moins une semaine après.

La prise de connaissance du dossier par le proviseur provoquait alors des échanges d'harmonisation de compréhension de l'étude et des objectifs de sa participation. À l'issue de l'échange, l'on convenait d'un plan d'observation à travers l'identification d'un calendrier des espaces d'observations sus mentionnés. Concomitamment, une documentation parfois bien ciblée était mise à disposition pour exploitation exclusive au sein du campus du lycée. Au terme du processus d'observation, un rendez-vous était pris pour l'entrevu en autoconfrontation pour ceux des proviseurs ayant consenti à l'enregistrement des observations directes.

### **3.2. Récits de pratiques**

La littérature qui guide la présente démarche ne repère pratiquement aucune étude adossée sur les récits de pratiques. Mais, cette étude des conceptions de l'activité de management des lycées chez les proviseurs camerounais repose sur l'expérience des participants. Les récits de pratiques se révèlent être une stratégie de vérification des objectifs pertinentes. Elle permet d'adresser les objectifs spécifiques 1 (identifier les styles de leadership auxquels renvoient les visages des conceptions des proviseurs à propos du management des lycées au Cameroun) et 3 (proposer des méthodes pouvant aider à transformer et à intégrer les savoirs profanes de management des proviseurs en contenus de formations institutionnels des chefs d'établissement).

En réalité, le récit de vie est fondamentalement une expérience individuelle subjective et sociale. Elle est également une narration autobiographique faite par un narrateur ou narratrice à un ou plusieurs interlocuteurs, appelés narrataires, et est le plus souvent défini comme un récit individuel. La narration dont il est question porte sur un fragment, une période ou une série d'expériences de la vie propre de la personne narratrice. Ce récit répond à une demande explicite d'un chercheur ou d'une chercheuse intéressé(e) à recueillir cette information privilégiée.

Toutefois, en éducation, l'on rencontre de nombreux cas de recours aux récits de pratiques pour analyser « de grands moments, de manière à améliorer ou à perfectionner un modèle d'enseignement » (Morin et Renaud, 2001, p.13) ou à permettre la communication pédagogique au sein d'une communauté de pratique (Grimaud, 2003) ou d'une communauté d'apprenant. La seconde forme d'utilisation « s'appuie sur l'idée que l'analyse d'histoires vraies, liées à une pratique donnée, exploitée sous forme de résolution de problème auprès de groupes restreints contribue à développer le jugement de ceux qui s'initient à la pratique professionnelle » (Desgagné et al., 2001, p.28).

Cette méthode est utilisée pour mettre en lumière la façon dont une pratique s'est développée, ainsi que ses normes, ses caractéristiques (organisation, fonctionnement, etc.), ses transformations au fil du temps et de la diversité des contextes d'implantation. Le récit est demandé explicitement par un chercheur ou un facilitateur. L'intervenant ou le praticien est invité à raconter son expérience en lien avec la pratique et à révéler son savoir pratique. La narration permet de saisir autant les éléments factuels que le sens des pratiques, tel qu'il se construit dans l'interaction entre l'action et l'environnement, selon un processus continu de construction dans l'action et dans la relation. En revanche, les pratiques émergentes peuvent aussi amener des changements dans l'environnement de référence, notamment dans ses modèles d'action généraux, ses normes et ses structures (Montgomery et al, 2013).

Un examen de la littérature qui porte sur cette méthode fait ressortir deux principales vocations du récit de pratiques :

- l'analyse des pratiques professionnelles développées dans un domaine d'intervention (Hurtubise et Rose ; 2013) ;
- la théorisation ou la modélisation de la pratique dans un domaine spécifique, sur la base de la narrativité comme support du savoir professionnel des intervenants (Tilman, 1996).

Cette s'inscrit dans ces deux perspectives, soient l'analyse des pratiques de management des proviseurs de lycée camerounais selon les styles de leadership qui s'en dégagent, leur intensité et leur contexte d'expression ainsi que la modélisation de ces styles de pratiques de management comme savoirs professionnels.

Récits de vie (Bertaux, 1997), récits de pratiques (Desgagnés, 2005 ; Desgagné et al., 2001 ; Van Der Maren, 1996), autobiographie sont des propositions communes en éducation aussi bien à des fins de recherche qu'à des fins de formation professionnalisant. Ces méthodes donnent la parole aux acteurs et constituent ainsi pour eux-mêmes ou pour autrui des occasions uniques d'accéder à leurs dynamiques individuelles, à leurs aspirations, à leurs prises de consciences et à leurs évolutions.

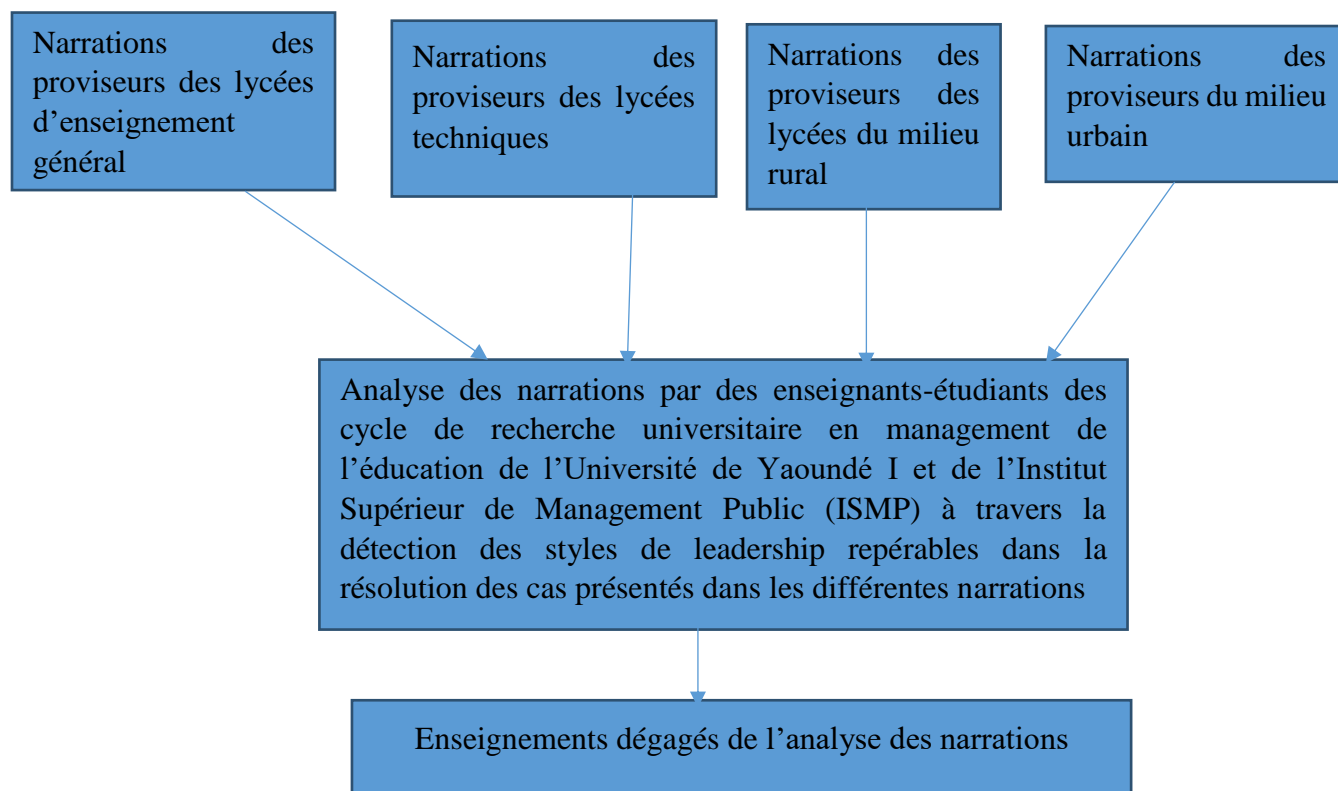
L'on adopte le récit exemplaire de pratique au sens où l'entend Desgagné et Gervais (2000). Il désigne alors un type de récit de pratique qui va au-delà d'un simple récit mais à vocation de formation. Il s'agit d'un récit qui permet au sujet de jeter un regard nouveau sur sa pratique de l'activité, lui donnant ainsi un statut d'exemplarité tournée à la fois sur soi et sur les autres. Il apprend alors quelque chose sur lui-même et cet apprentissage est susceptible éventuellement de servir à d'autres. Les récits exemplaires de pratiques sont bien différents des

entretiens en auto-confrontation parce qu'il ne s'agit pas de faire écouter ou voir au proviseur participant un dispositif pour en commenter.

Le récit exemplaire de pratique s'appuie sur l'idée d'un problème à résoudre qui a été pour le proviseur un défi, dont il choisit de témoigner. C'est donc une conception hybride qui emprunte à la fois au domaine de la formation, celui du cas de pratique, et au domaine de la recherche, celui de récit de pratique. Les récits mobilisés s'entendent comme révélateurs de savoir d'expériences voire porteurs d'enseignement avec pour finalité de développer une capitalisation de la narrativité de l'activité du proviseur camerounais pour la formation des candidats à cette fonction et même ceux en activité.

### **3.2.1. Design pour l'étude.**

Comme souligné, les récits de pratiques mobilisés dans le cadre de cette étude sont les récits exemplaires de pratiques. Pour autant que des objectifs spécifiques visés intègrent les postures narratives, analytiques et pédagogiques. Les récits des pratiques de management des lycées par les proviseurs camerounais sont répertoriés par les narrations de ceux-ci, ensuite ces narrations sont analysées par assimilant apprenant au métier de proviseur afin de dégager les enseignements de styles de management qui s'y repèrent. La figure 9 présente le design des récits de pratiques exemplaires retenu dans le cadre de la présente activité de recherche.

**Figure 9 :** *Design des récits exemplaires de pratiques de l'étude (2021)*

### 3.2.2. Outils et consentement éclairé.

La collecte des données s'intéresse aux outils, à la clairance et aux démarches de terrain.

#### 3.2.2.1. Outils récits exemplaires de pratique.

Deux outils ont guidé la mobilisation des données pour cette stratégie de vérification des objectifs spécifiques à savoir le guide d'entretien et la grille d'analyse. Le premier outil portait sur un guide constitué de six rubriques auxquelles le proviseur participant devait toute répondre à savoir les éléments sociodémographiques (nom de l'établissement, lieu et date de l'entrevu, nom et prénom du participant, le genre, nombre d'années passé dans le métier de chef d'établissement et établissement de provenance le cas échéant), l'activité de proviseur, sa trajectoire professionnelle et formation, l'historique et l'évolution de son management, les enjeux de l'activité de proviseur et l'approfondissement d'une pratique de management porteuse d'angoisse et de difficulté mais pour laquelle il a réussi à résoudre à sa manière.

Le deuxième outil était la grille d'analyse des récits issus de la cinquième rubrique du guide. Les unités d'analyse des récits étaient des indicateurs des 04 styles de leadership théoriques. Une place importante était néanmoins réservée à l'étonnement. Des éléments repérables dans ces récits ne trouvaient pas de logement dans les indicateurs des styles



théoriques et constituent les identités des proviseurs camerounais influencé par l'environnement de leur activité. L'analyse a été réalisée par 04 enseignants exposés au management suivant deux binômes dont les résultats ont été triangulés lors de l'exploitation.

### **3.2.2.2. Clairance éthique.**

L'étude a élaboré un formulaire de consentement à l'intention de chaque participant à cette méthode. Celui-ci présentait clairement l'étude et ses enjeux au participant en termes d'objectif poursuivis, de raison de sélection, des conditions de confidentialité, des avantages et inconvénients liés à la participation et de la situation d'indemnisation. Après lecture et consentement, le proviseur participant et l'auteur cosignait les deux copies du formulaire et chacun se servait une copie.

### **3.2.3. Démarches de terrain.**

La première étape de la démarche a consisté à se rendre auprès de chaque proviseur ciblé avec un dossier constitué d'une demande, de l'autorisation du DRES-Centre, de l'Autorisation de recherche du Doyen de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Yaoundé I, de deux formulaires de consentement éclairé, d'une copie du guide d'entrevu et de la grille d'analyse des récits. Ce travail de premier contact a été facilité par l'obtention de l'annuaire téléphonique des responsables du MINESEC dans la Région du Centre. Dans certains cas, le dossier était déposé au secrétariat et le suivi se faisait au moins une semaine après et dans d'autres le proviseur était directement rencontré. Dans un cas comme dans l'autre, la suite des activités de terrain s'est construite autour de trois étapes majeures à savoir la co-situation, la co-opération et la co-production.

**Co-situation** : l'auteur et le proviseur devaient se rejoindre autour d'un intérêt commun à reconstruire des récits, à s'entendre sur la notion même de « récits de pratique » et sur les conditions à mettre en place pour réaliser la démarche de la reconstruction. Cette étape a été très influencée par le déroulement des examens qui n'a pas rendu facilement disponible la majorité des proviseurs ciblés. De nombreux rendez-vous pris ont ainsi été renvoyés plusieurs fois. Il arrivait d'ailleurs que l'enquêteur face le déplacement pour l'établissement et c'est sur place qu'il fallait renégocier un autre rendez-vous, parce que celui pris bien avant n'était plus possible d'être honoré. Les longues attentes, parfois de six heures de temps ont également rythmés les activités de terrain, tout comme les réticences du fait de l'appréhension du risque d'être exposé ou d'être espionné.

**Co-opération** : Il s'agissait de la réalisation de l'entrevue. différentes activités d'explication ont été aménagées, amenant graduellement le proviseur participant vers la reconstruction orale des récits, l'enquêteur accompagnant le proviseur à travers des entretiens de plus en plus orientés vers les événements de management choisis. Il faut souligner l'attitude des participants après l'entrevue qui manifestait un certain plaisir d'être associé à l'étude. Pour avoir une petite idée, le chercheur bénéficiait dans certains cas des frais de transport de la part des proviseurs ou était invité à partager un repas.

**Co-production** : l'entreprise était la mise en forme de l'entrevue, dans un passage de l'oral à l'écrit, où l'enquêteur et le proviseur devaient se valider mutuellement par rapport au produit final. En effet, après la retranscription de l'entrevue, l'auteur le partageait avec le proviseur participant pour consolidation. Dans certains cas, les proviseurs renvoyaient le texte avec des modifications portées. L'auteur intégrait ces modifications et renvoyait le texte consolidé au proviseur pour validation. Ce n'est qu'à l'issue de la validation tacite ou expressive que les entretiens dont les récits ont été exploités.

Le choix de cette démarche a permis de mettre en évidence ce que la reconstruction de récits exemplaires de pratiques dépasse de loin la simple entreprise de prospection, comme s'il s'agissait de ramener au jour des histoires déjà là, disponibles à qui sait les découvrir. De l'intérêt partagé jusqu'au produit final, s'est déroulé un processus complexe de négociation, d'explication et de justification, incluant plusieurs étapes transformatrices où tout un ensemble d'acteurs étaient mis à contribution, rapprochant ainsi plus d'une entreprise de construction, voire de co-construction que de simple reconstruction. Puis, les récits ainsi co-construits étaient passés à l'analyse des groupes de travail pour en dégager les caractéristiques de styles de leadership.

### 3.3. Enquête par questionnaire

La troisième stratégie de vérification des objectifs spécifiques identifiée est l'enquête par questionnaire. Elle vise la vérification de l'objectif Spécifique N°2 (caractériser les styles de leaders des proviseurs selon l'importance de leurs effets sur la qualité des résultats des apprentissages des établissements scolaires). De nombreux travaux de la littérature à l'instar de ceux de Bihan (2013) ont fait recours aux questionnaires pour appréhender les styles de leadership.

L'enquête par questionnaire est mobilisée parce que l'étude cherche à généraliser les résultats à l'ensemble de la population des proviseurs en termes du poids de leurs styles de

leaderships sur les apprentissages. Comme le signale Singly (2005), elle convient parce qu'elle analyse un phénomène social que l'on pense pouvoir mieux appréhender à partir des données portant sur les individus de la population concernée. Par exemple, les effets de styles de leadership des proviseurs camerounais sur les performances des élèves notamment aux examens de l'OBC ou du GCE Boad. De façon générale, le questionnaire convient pour les cas où il est nécessaire d'interroger un grand nombre de personnes et où se pose un problème de représentativité.

### **3.3.1. Design pour l'étude.**

L'enquête par questionnaire mobilisée dans cette étude renvoie au questionnaire fermé, d'administration directe et aux réponses d'opinions. Il s'agit de regarder les effets des différents styles de leadership identifiés à partir des conceptions des proviseurs camerounais à propos du management des lycées. Ces styles sont mis en exergue par les deux premières stratégies de vérification que sont l'étude de cas et les récits de pratiques. Ces différents styles sont comparés et hiérarchisés en fonction de leurs poids sur les performances des élèves et les lycées notamment aux examens de l'OBC ou du GCE Boad.

### **3.3.2. Collecte des données.**

La collecte des données a consisté à l'élaboration de l'outil de collecte et aux activités de terrain.

#### **3.2.1. Outils de collecte des données.**

Après élaboration du questionnaire d'enquête, il a été éprouvé en l'administrant à dix proviseurs parmi les participants aux récits de pratiques. Il s'est agi de déceler dans le questionnaire, les questions déficientes, les oublis, les ambiguïtés et tous les problèmes que peuvent soulever les réponses. Il était aussi question de vérifier sa validité et de s'assurer que les questions seront bien comprises et que les réponses correspondent bien aux informations recherchées.

Par conséquent, le questionnaire d'enquête présente trois (03) parties. La première concerne les informations sociodémographiques du répondant ; la deuxième renvoie aux questions en lien avec les styles de leadership repérés à partir des conceptions des proviseurs à propos du management des lycées ; et la troisième s'intéresse aux questions sur la performance scolaire des établissements. Concernant les informations sociodémographiques, 11 modalités sont retenues à savoir le type d'établissement, le milieu, le genre, la formation en management des lycées, l'institut de formation le cas échéant, la région d'appartenance du lycée, la première

année de nomination comme chef d'établissement, l'ancienneté comme chef d'établissement, l'ancienneté, la discipline de formation, et la provenance d'un autre établissement et la région d'appartenance de l'établissement de provenance le cas échéant.

La deuxième partie est constitué de 06 styles de leadership repérés donc les 04 de la issus des théories mobilisées et deux provenant de l'étonnement. Concernant les quatre styles provenant des théories mobilisées ils renvoient aux style charismatique avec 06 modalités (1-6) ; le style stimulation intellectuelle qui comprend 07 modalités (7-13) ; le style considération individuelle qui dispose de 07 modalités (14-20); et du style distributif qui compte 06 modalités (21-26). En lien avec l'étonnement les deux styles concernent le style mobilisation des ressources identifié à partir de 07 modalités (27-33) et le style non-formel avec ses 07 modalités (34-40). La troisième partie indexant les performances scolaires des établissements des proviseurs participants enregistre 03 modalités (41-43).

### **3.3.2. Démarches de terrain.**

Le processus de collecte des informations a consisté à recueillir de manière systématique les renseignements désirés grâce au questionnaire. La première activité de la démarche de terrain visait à obtenir les autorisations des sept autres délégués régions (Adamaoua, Est, Extrême-Nord, Littoral, Ouest et Sud) pour faciliter toute forme d'accès aux proviseurs selon les régions. Par la suite, la stratégie de collecte mise en œuvre a obéi au repérage des espaces de rencontre du plus grand nombre de proviseurs, de la réquisition des enquêteurs et du suivi des activités d'enquêtes menées par les enquêteurs.

S'agissant du repérage des espaces de rencontres des proviseurs, l'étude a identifié les rencontres sectorielles qui se tiennent dans chaque chef-lieu de région à la fin (avril-mai) et au début (août-septembre) de l'année scolaire. Tous les chefs d'établissements de la région sont tenus d'être présents à cette rencontre. Par ailleurs, l'étude a également identifié les rencontres de coordination mensuelles des chefs d'établissement qui se tiennent au niveau du chef-lieu du département. À ces deux espaces de rencontres d'un grand nombre de proviseurs, la démarche a ajouté les descentes dans les établissements ou autres lieux convenus avec le proviseur répondant.

Lorsque cela n'était pas possible d'effectuer le déplacement, l'étude mobilisait des enquêteurs dans certaines régions notamment l'Adamaoua, l'Est, l'Extrême-Nord, le Nord et l'Ouest. Les enquêteurs recevaient alors l'outil qu'ils administraient lors des espaces sus mentionnés ou directement dans les établissements.

Pendant la période d'administration de l'outil, une séance de travail d'évaluation et d'inflexion de la progression des activités de collecte des données était faite chaque fin de semaine avec les enquêteurs. Les mesures nécessaires étaient prises pour adresser les difficultés rencontrées. C'est ainsi que les évaluations ont révélé que cette stratégie était lente et onéreuse. Les divers échanges complémentaires avec les encadreurs de l'étude ont conduit à l'élaboration d'un questionnaire en ligne à travers Google Form. Le challenge était d'obtenir les annuaires téléphoniques des sept autres régions afin de disposer les numéros WhatsApp des proviseurs dans ces régions. La démarche consistait à envoyer le questionnaire au proviseur et à faire le suivi en accompagnant pour ceux qui avaient des difficultés à manipuler cet outil.

#### **4. Analyses des données**

Les données sont analysées en fonctions des stratégies et de leur nature.

##### **4.1. Analyse des données de l'étude de cas**

Une fois l'observation directe réalisée, les entretiens en auto-confrontation passés et retranscrits ; le corpus documentaire rassemblés, l'on a procédé à la mobilisation des techniques et outils d'analyse. Cette analyse avait pour but de dégager dans le discours des unités sur leurs conceptions du management des lycées. Les informations de chaque méthode a fait l'objet d'analyse de contenu, l'idée étant de dégager la signification sous-jacente des corpus. L'objectif était de découvrir la signification des messages, d'expliquer les sens qui sont contenus et les manières dont ils parviennent à faire effet de sens (Mucchelli, 1974 ; p.36).

S'agissant des corpus documentaires, il s'est d'abord agi de les lire avec l'orientation de la problématique de l'étude, c'est-à-dire les traces des conceptions des proviseurs à propos du management des lycées, révélées par les caractéristiques de leadership qui y apparaissent. Le but de l'analyse était de regrouper ces caractéristiques pour en ressortir des styles de leadership. Les caractéristiques de leadership étaient principalement repérées grâce aux unités d'analyses conçues à partir des caractéristiques du leadership transformationnel et le leadership distribué mobilisés comme cadre théorique dans cette étude ainsi que de l'étonnement. Les documents étaient lus et les noyaux de sens étaient repérés (phrases, groupes de phrases). Ces noyaux ont permis de faire une analyse thématique, de regrouper les phrases selon qu'elles se rapportaient à une même dimension de style de leadership y compris autres que ceux mobilisés dans l'étude. Ces noyaux d'analyse ou unités de sens identifiés étaient comparés aux unités d'analyse choisies. Cela a permis de faire progressivement émerger les catégories ou les dimensions des styles de leadership qui ont été ensuite classées.

L'analyse de contenu est également mobilisée pour dégager dans les commentaires des proviseurs des traces constitutives de styles singuliers de leadership. Elle se compose de trois flux concourants d'activités à savoir : la condensation ou réduction des données, la présentation des données et la généralisation ou la vérification des conclusions qui intervient à la discussion. Sur la condensation, le processus a débuté dès la phase de collecte des données. L'on a alors organisé les notes, les a regroupés, classés et résumés. L'on a procédé à la retranscription des entretiens en auto-confrontations. Dans cette démarche, il a été construit des unités de signification regroupées sur la base des caractéristiques de styles de leadership du cadre théorique et émergent de la réalité empirique. Ces unités de signification sont apparues sous formes de sous-thèmes et contribuent à faire émerger des catégories qui se précisent. Ces catégories ainsi émergées renvoient aux dimensions des styles de leadership.

L'analyse des observations directes a fait recours à l'analyse des correspondances multiples (ACM).

#### **4.2. Analyse des données des récits de pratiques**

Après les entretiens deux types d'analyses ont été mobilisées. L'analyse des quatre premières rubriques du guide d'entrevu ont réquisitionné l'analyse de contenu par le chercheur. Les récits quant à eux ont été analysés par les deux binômes suscités à travers l'analyse thématique. Ceci a facilité le renseignement de la grille d'analyse. S'en est suivie la phase de la confrontation. En effet, chaque récit a été passé à la confrontation à travers des séances où les deux binômes se sont retrouvés. Des échanges développés, ont émergé des caractéristiques de styles de leadership repérés dans chaque récit exemplaire de pratique. Ceci a permis d'isoler les éléments caractéristiques de chaque style.

Par ailleurs, était pris en compte dans l'analyse, les apprentissages que l'auteur du récit lui-même dégage de celui-ci. En réalité, deux postures successives ont été adoptées pour chaque récit. La première est celle du proviseur qui raconte par écrit. La seconde est celle de la démarche qui exploite le récit au travers d'une situation de confrontation pour dégager les caractéristiques de style de leadership à l'aide de conceptions théoriques éclairantes ou d'étonnement. La visée est de fournir des outils de formation permettant une articulation entre la théorie et la pratique.

#### **4.3. Analyse des données de l'enquête par questionnaire**

Les données de l'enquête par questionnaire sont quantitatives et obéissent à l'analyse des statistiques descriptives et explicatives ou inférentielles.

S'agissant de la statistique descriptive, la base des données a été simplement extraite de Google Form et l'on a procédé aux épurements et codifications éventuelles. Les données ont ensuite été transférées dans le logiciel SPSS. La statistique descriptive a permis l'analyse mono-variée à travers la caractérisation de l'échantillon par les tableaux de distribution de fréquences, les représentations graphiques des données, les mesures de tendance et les mesures de dispersions.

Quant à la statistique explicative, il s'est agi d'évaluer le poids de chaque style de leadership sur la performance scolaire des lycées et des élèves respectifs. Dans un premier temps, l'on a procédé à l'analyse bi-variée afin d'apprécier les relations entre les différentes variables, notamment celle concernant la performance des établissements scolaires avec les autres variables. Pour cela, l'on a eu recours au test de l'ANOVA. Dans un deuxième temps, la démarche a évalué le poids de chaque style de leadership sur la performance scolaire à travers l'analyse de régression. Ce d'autant que l'objectif spécifique qui mobilise la présente stratégie de vérification est de déterminer le poids de chaque variable indépendante (style de leadership) sur la performance des lycées ou des élèves notamment aux examens de l'OBC et/ou du GCE Boad (variable dépendante). L'analyse de régression visant à savoir davantage sur la relation entre une ou plusieurs variables indépendantes ou prédictives et une variable dépendante ou de critère.

L'objectif général de la présente étude est de décrire et analyser les conceptions des proviseurs camerounais à propos du management des lycées. Le cadre méthodologique dans ce chapitre a tenté de décliner les méthodes mobilisées pour vérifier les objectifs spécifiques. Ils consistent respectivement à identifier les styles de leadership auxquels renvoient les visages des conceptions de proviseurs camerounais à propos du management des lycées, caractériser ces styles de leadership selon leurs poids sur les résultats de l'apprentissage des établissements scolaires et proposer des méthodes pouvant aider à transformer et à intégrer ces savoirs profanes en contenus de formation institutionnelle des chefs d'établissement.

La réponse au questionnement soulevé par la problématique et l'atteinte de ces objectifs spécifiques, a conduit au choix d'une stratégie de vérification renvoyant à la méthode mixte exploratoire armée d'un devis qualitatif en primauté adossé sur l'étude de cas simple enchâssée et les récits exemplaires de pratiques ainsi que d'un devis quantitatif corrélationnel reposant sur l'enquête par questionnaire à réponses fermées et d'administration directe.

Le contexte de mobilisation, le processus de détermination de l'échantillon, la collecte et l'analyse des données, ont constitué autant d'articulations pour dérouler chacune des trois

stratégies de vérification des objectifs spécifiques dont les outils sont inspirés des théories mobilisées dans cette étude. Les résultats des activités de terrain sont présentés par objectifs de l'étude. Ceux-ci sont par la suite discutés afin de les inscrire dans un mouvement de la littérature et de l'usage social.



## **DEUXIEME PARTIE : RÉSULTATS ET DISCUSSIONS**

La deuxième partie du rapport de l'étude décline les résultats et leurs sens dans le concert des idées existantes. Il est constitué de cinq chapitres. Le premier concerne l'activité du Proviseur camerounais et ses enjeux (chapitre 4). Le deuxième renvoie aux Styles de Leadership Institutionnalisés (SLI) ou Activités de Management Institutionnalisées (AMI) des Proviseurs camerounais (chapitre 5). Le troisième rend compte des Styles de Leadership Hors programme (SLHP) ou Activités de Management Hors Programme (AMHP) des Proviseurs camerounais (chapitre 6). Le quatrième s'intéresse à la caractérisation des styles de leadership (SLI et SLHP) des Proviseurs camerounais par rapport à leur effet sur les performances des établissements scolaires (chapitre 7). Le cinquième discute les résultats obtenus (chapitre 8).

## **CHAPITRE 4-ACTIVITÉ DU PROVISEUR CAMEROUNAIS ET SES ENJEUX**

Les opérations des entretiens sur les récits de pratiques se sont déroulées pendant 06 mois, soit d'avril à septembre 2021 sur l'ensemble des 10 Départements de la Région du Centre avec 22 arrondissements touchés. 35 entretiens ont été réalisés auprès des proviseurs camerounais exerçant dans la Région du Centre. Il faut souligner que 50 dossiers<sup>4</sup> de demande d'entretien ont été émis en direction des proviseurs de la Région du Centre. L'on enregistre ainsi un taux de réalisation de 70%. Toutefois, l'élément majeur recherché dans les demandes émises était la saturation empirique qui s'acquiert à partir d'une trentaine de répondants. Par ailleurs, parmi les 15 demandes non réalisées, 07 proviseurs ne remplissaient pas le critère d'accumulation de trois ans d'expérience. Les 08 autres ont été soit indisponibles malgré les multiples relances et les rendez-vous manqués, soit ont simplement décliné la participation à l'étude.

En dehors des éléments sociodémographiques, les résultats de l'analyse de contenu et du groupe d'analyse des récits sur les entretiens permettent de dégager des aspects des récits exemplaires de pratiques chez les proviseurs camerounais rendant compte de leurs activités et ses enjeux. Il s'agit des conceptions et l'activité des proviseurs camerounais, des trajectoires, de l'historique et de l'évolution des pratiques de management ainsi que des enjeux de ladite activité. L'enjeu étant de ressortir l'environnement d'exercice de l'activité de proviseur camerounais et comprendre dans un mouvement d'ensemble, les styles de leadership rapportés aux Chapitres 5 et 6 marquant l'identification des styles de leadership repérés chez les proviseurs camerounais.

Pour garantir l'anonymat des participants, un code anonymat a été attribué à chaque proviseur participant aux récits exemplaires de pratique et composé des lettres avec pour sigle PCER. Il désigne Proviseur Camerounais du Centre participant à la stratégie de vérification sur les récits de pratiques et un nombre à deux chiffres représentant l'ordre d'entretien en partant de 01 jusqu'à 35. Les codes anonymats vont de PCER#01 à PCER#35. Ce sont ces codes qui sont utilisés dans le texte lors des différentes illustrations. Par ailleurs, la troisième personne du singulier masculin est mobilisée, toujours dans l'esprit de l'anonymat des répondants.

---

<sup>4</sup> Comportant chacun une demande, une copie de la lettre d'autorisation du DRES-Centre, une copie de l'autorisation de recherche délivrée par le Doyen de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Yaoundé I, deux formulaires de consentement éclairé correspondants aux récits de pratique, un guide d'entretien et une grille d'analyse des récits, le tout dans une enveloppe A4 personnalisée

## 1. Caractéristiques sociodémographiques des participants

Les caractéristiques sociodémographiques portent sur la distribution des participants par sexe, type d'établissement, milieu, année de début de carrière comme enseignant, disciplines de formation et ancienneté comme chef d'établissement.

Sur les 35 entretiens menés l'on retrouve 23 hommes et 12 femmes. Des 35 proviseurs répondants, on enregistre 07 lycées d'enseignement secondaire général bilingue (LB), 16 lycées d'enseignement secondaire général classique (LC), 10 lycées d'enseignement secondaire technique (LT) et 02 lycées d'enseignement secondaire technique bilingue (LTB). Les 10 départements du Centre ont été touchés avec 22 arrondissements.

Le Département de la Haute Sanaga compte 04 répondants (02LT et 02LC) dont 01 femme avec la participation de 02 arrondissements que sont Nanga et Nkoteng. Le Département de la Lekie enregistre 07 participants (01LB, 05LC et 01LT) dont 02 femmes avec 05 arrondissements touchés à savoir Batchenga, Monatélé, Obala, Okola et Sa'a. Le Département du Mbam et Inoubou mobilise 03 intervenants (01LC et 02 LT) dont aucune femme (ce département n'a pas de femme proviseure) pour 02 arrondissements touchés notamment Bafia et Bokito. Le Département du Mbam et Kim note 03 participations (01 LB, 01 LC et 01 LT) dont 01 femme avec l'Arrondissement de Ntui touché. Le Département de la Mefou et Afamba ressort 04 interviewés (01 LB, 02 LC et 01 LT) dont 02 femmes avec 03 arrondissements que sont Mfou, Nkolafamba et Soa.

Le Département de la Mefou et Akono enregistre 03 participants (01 LB, 01 LC et 01 LT) dont aucune femme pour deux arrondissements concernés à savoir Mbankomo et Ngoumou. Le Département du Mfoundi marque 04 participations (02 LC et 02 LTB) dont 02 femmes avec 03 arrondissements touchés à savoir Yaoundé I, V et VII. Le Département du Nyong et Kellé mentionne 02 proviseurs (01 LB et 01 LT) donc 01 femme avec l'arrondissement d'Eséka touché. Le Département du Nyong et Mfoumou indique 02 répondants (01 LB et 01 LC) toutes des femmes dans l'arrondissement d'Akonolinga. Le Département du Nyong et So'o dispose de 03 répondants (01 LB, 01 LC et 01 LT) dont 01 femme avec deux arrondissements touchés à savoir Mbalmayo et Mengueme.

La période 1990-2005 marque la plage des années de début de carrière comme enseignant pour les 35 proviseurs rencontrés. 01 participant a commencé sa carrière en 1990, 02 en 1991, 04 en 1992, 01 en 1993, 03 en 1994, 05 en 1995, 02 en 1996, 03 en 1997, 07 en 1998, 01 en 1999, 03 en 2000, 02 en 2001 et 01 en 2005.

Tout en rappelant que tous les proviseurs rencontrés sont passés par l'école normale supérieure, les disciplines concernent les inspections de pédagogie des langues, sciences, sciences humaines, sciences des techniques du tertiaire et les techniques industrielles. Sur les 35 proviseurs participants, 02 ont une formation en Espagnol dont 01 femme ; 01 homme en Lettre Bilingue ; 03 en Lettres Modernes Française dont 02 femmes ; 03 hommes en mathématiques ; 02 en Sciences de la Vie et de la Terre (SVT) dont 01 femme ; 04 en Histoire dont 03 femmes ; 02 en Géographie dont 01 femme ; 06 en Philosophie dont 03 femmes ; 03 femmes en Actions et Communication Administratives (ACA) ; 03 hommes en Comptabilité ; 01 homme en Électricité ; 02 homme en Électrotechnique ; 01 homme en Fabrication automobile ; 01 homme en Froid et Climatisation ; et 01 homme en Mécanique-Auto.

S'agissant de l'ancienneté comme chef d'établissement, elle prend en compte la première année de nomination comme proviseur ou comme directeur de collège. Sur les 35 proviseurs rencontrés la plus grande ancienneté est de 20 ans comme chef d'établissement et la plus petite est de 03 ans. Dans cette logique, 09 proviseurs sur les 35 ont une expérience de trois ans ; 01 une expérience de quatre ans ; 03 de cinq ans ; 01 de six ans ; 01 sept ans ; 02 de neuf ans ; 04 de dix ans ; 04 de onze ans ; 01 de douze ans ; 01 de treize ans ; 01 quatorze ans ; 01 quinze ans ; 04 de dix-huit ans ; 01 de dix-neuf ans ; et 01 de vingt ans.

## **2. Activité des proviseurs camerounais**

Les conceptions des proviseurs rencontrés à propos de leur activité prennent diverses formes. Il peut s'agir des missions du lycée. C'est ainsi que PCER#23 souligne que « *l'activité de proviseur c'est de s'occuper de tout ce qui concerne l'éducation de la rentrée à la fin d'année* ». Dans le même sens PCER#10 indique qu'au « *quotidien, mon rôle consiste d'abord à assurer l'orientation générale et la supervision de toutes les activités qui se déroulent ou en rapport avec le lycée en termes des activités des différents services* ».

Elles prennent également la forme du respect et de l'exécution des orientations de la hiérarchie. C'est sans doute le sens des propos de PCER#27. Les activités qu'il mène sont bien indiquées dans le parchemin consigné dans l'arrêté conjoint MINEDUB-MINESEC organisant l'année scolaire. Ces textes guident son déploiement durant l'année scolaire pour les mettre en pratique. PCER#29 souligne que le Proviseur c'est le responsable de la structure. Il a pour tâche globale de faire fonctionner l'établissement en termes de strict respect des instructions des hiérarchies techniques (DDES, DRES et MINESEC) et administratives (Sous-préfet, Préfet et Gouverneur).

Elles renvoient souvent à une forme en lien avec l'objet de l'école qu'est l'élève. C'est à dessein que PCER#11 soutient que « l'activité de proviseur est centrée sur l'élève, parce que nous n'existons que pour l'élève ». Aussi, « *mon rôle dans cet établissement est de me rassurer que tout est mis en œuvre pour que le lycée réponde aux attentes de la hiérarchie en termes de résultats et de qualité des élèves* » (PCER#25).

Elles peuvent être liées à l'importance et étendue du travail de chef d'établissement. C'est ce qu'exprime PCER#02 pour qui :

*« Un proviseur dans un lycée est un manager en termes de management des biens (infrastructures, des ressources matérielles, financières, humaines et les relations avec l'extérieur). Dans ce sens mon activité en tant que proviseur est assimilable à celle d'un ministre puis que tout ce qui sort de l'établissement doit avoir ma griffe ».*

Enfin les proviseurs rencontrés font prendre à la fonction de management un rôle de leadership. Selon PCER#21 son rôle au sein du lycée est de diriger le personnel à sa disposition, puis les élèves, les parents pour diverses raisons. Dans ce sens, le proviseur est un superviseur, coordonnateur et encadreur. Pour PCER#26 :

*« En tant que chef d'établissement, mon rôle est de coordonner beaucoup plus parce qu'il y a beaucoup d'entrée ou pistes de travail. Ceci signifie que je suis à la fois censeur pour la pédagogie, surveillant général pour la discipline, agent financier pour les finances même-si je ne manipule pas l'argent, je dois être au courant des entrées pour pouvoir faire des sorties conséquentes et me rassurer que tout se passe bien. Je suis conseillère d'orientation, chef service des sports, association des parents d'élèves, chef service de la médecine scolaire, élèves, représentant des organes en charges des différents examens, etc. Donc je dois avoir une idée panoramique de toutes les entrées de travail, très souvent indépendantes, de l'établissement. J'essaie donc de manager tous les services de l'établissement pour que l'ensemble se porte bien ».*

Ce sont ces différentes formes de conceptions de la fonction de proviseur qui influencent, structurent et engagent l'activité de proviseurs camerounais. Elle est étroitement dépendante des activités des autres maillons de l'établissement. L'activité du proviseur camerounais consiste à la coordination et à la supervision dynamique des différents couloirs de travail de l'établissement adossée sur la réglementation, les orientations des hiérarchies et des pratiques contextuelles. Par ailleurs, PCER#13 pense que qu'il n'y a pas de différence d'activités entre le proviseur et le directeur de collège (CES et CETIC). Simplement parce que le travail réalisé par le proviseur est exactement le même que celui du directeur. La seule nuance réside dans le fait que dans les pratiques camerounaises, un lycée intègre le premier et le second cycle du secondaire alors que le collège n'accueille que le premier cycle. On devrait juste utiliser l'expression chef d'établissement.

Dans la pratique, l'occupation du proviseur camerounais se structure autour de six domaines majeurs dont l'intensité de chacun est fonction de la période de l'année scolaire. Il

s'agit de la pédagogie, la discipline, l'administration, la gestion des finances et du matériel, des examens et de la gestion de l'environnement.

## 2.1. Pédagogie

C'est le point le plus important de l'activité de proviseur camerounais. Il se déroule durant toute l'année scolaire notamment l'aspect de transmission de connaissances. Il va jusqu'à la veille de la phase écrite des examens officiels. Pour une année scolaire normale, les activités de ce domaine vont du mois d'août au mois de mai. C'est l'activité sans laquelle les autres n'existeraient pas dans un lycée. Elle comprend 03 étapes chronologiques à savoir la préparation, l'organisation de la transmission des connaissances et le suivi-évaluation de la transmission des connaissances. Au sein d'un lycée d'enseignement général, la chaîne des acteurs de la pédagogie sont le proviseur, les censeurs, les animateurs pédagogiques (AP), les enseignants, les élèves et les parents. Dans un lycée d'enseignement technique, à ces acteurs suscités, on ajoute les chefs de travaux.

### 2.1.1. Préparation lointaine des activités pédagogiques

La préparation des activités pédagogiques est la première étape. Elle a comme point culminant la semaine de reprise du service par les personnels administratifs et enseignants, à savoir la dernière semaine avant la rentrée scolaire des élèves. La première des choses, c'est de se procurer l'Arrêté conjoint MINEDUB-MINESEC portant organisation de l'année scolaire à venir. Ce document est en principe publié autour du mois de juillet pour une année scolaire normale. C'est ce que soutient d'ailleurs ce répondant :

*« S'agissant de la pédagogie, je dois d'abord m'approprier du calendrier de l'année scolaire qui est communiqué par la hiérarchie et que je mets à la disposition des collaborateurs directs que sont les censeurs. Parce qu'il faut dire qu'il s'agit d'une programmation nationale et je dois me rassurer que notre établissement évolue au même rythme que les autres selon ce calendrier. Il s'agit de savoir ce qui est prévu au premier trimestre, deuxième et troisième » (PCER#26).*

Ensuite, en bonne intelligence avec les animateurs pédagogiques et les censeurs, il y a la mobilisation des programmes officiels d'enseignements. Ce répondant le confirme : *« Mon rôle est de fournir aux enseignants tous les programmes officiels en allant les chercher auprès des inspections de pédagogie régionales » (PCER#10).* PCER#26 poursuit sur cette étape préparatoire en indiquant qu'il *« faut savoir que l'enseignant n'enseigne pas ce qu'il veut mais sur la base d'un programme. De ces documents ils disposent des éléments pertinents sur les horaires hebdomadaires de chaque discipline et par classe ».*

Toutefois, le proviseur peut confier la tâche de mobilisation de ces documents aux censeurs et aux AP.

Puis, le proviseur, les censeurs et les AP procèdent à l'évaluation des enseignants disponibles pour prévoir l'éventualité du recrutement des enseignants vacataires et/ou la stratégie de gestion internes du flux d'heures. Ce répondant souligne une piste dans ce sens en ces termes :

*« Aussi, quand le besoin en enseignant est vraiment poussé et que les enseignants de champ sont saturés, nous négocions avec les censeurs et surveillants généraux ayant une formation d'enseignant dans ces disciplines afin qu'ils aillent bien au-delà de leur quota horaire prévu de 06 heures. Cette négociation se fait moyennant des primes qui sont supportées par l'APEE ».*

La question des enseignants vacataires est indépendante du type et milieu de l'établissement. PCER#05 insiste sur cet élément de la préparation des activités pédagogiques en arguant que sur le plan pédagogique, il faut d'abord évaluer le potentiel de l'établissement et comparer aux besoins en enseignants. Dans son établissement, il a une cinquantaine d'enseignant alors qu'il en a besoin de 70. Sur cette base, il recrute les enseignants vacataires afin d'être sûr que les besoins en heures pour tous les enfants sont couverts sur l'année. C'est après avoir bien conduit cette première phase de l'activité de pédagogie que l'on passe à la deuxième étape qui est l'organisation de la transmission des connaissances.

### **2.1.1. Organisation de la transmission des connaissances**

L'élément clé de l'organisation de la transmission des connaissances est l'emploi de temps ; ensuite les répartitions des tâches, la dotation des enseignants en matériels didactiques et équipements divers ainsi que les documents de pilotage. Les activités de cette étape vont jusqu'au mois d'octobre pour une année scolaire ordinaire, avec comme point culminant la période allant de la rentrée des personnels administratifs et enseignants jusqu'à la fin du mois de septembre.

L'emploi de temps est l'outil de planification général de l'occupation du temps scolaire sur une année scolaire et pour toutes les salles de classe (division) d'un lycée. Il est élaboré par un collègue composé selon les cas de censeurs, d'animateurs pédagogiques, de chefs de travaux, éventuellement des enseignants sous la supervision du proviseur. Cette supervision s'appuie sur diverses réalités qui tiennent compte du contexte, du type et du milieu de l'établissement. Il s'agit plus précisément de la réglementation, la méthode, la mobilité des enseignants, des attitudes des censeurs, de la spécificité de la classe pour le positionnement des horaires de cours,

des résultats de l'année précédentes, du profil des enseignants dans l'attribution des salles de classe, du maintien des acquis de la profession d'enseignant et le type d'établissement.

S'agissant de la réglementation, il y a le volume horaire hebdomadaire minimal de la discipline pour une classe donnée (contenu dans les programmes officiels), le quota horaire hebdomadaire des enseignants fonctionnaire par grade (PLEG 18 heures + 2h patriotiques, PCEG 20h + 02 heures patriotiques, AP heures enseignant normal – 4h) et la programmation de l'EPS avant 10h. Il faut dire que les enseignants vacataires et les enseignants contractuels n'ont pas un quota horaire hebdomadaire définit. L'attribution du nombre d'heure est fonction de la réalité du contexte avec la pratique de les occuper au maximum.

Sur la méthode, elle dépend du niveau d'inclusion voulu par le proviseur et surtout du milieu. En périphérie, l'inclusion dans l'élaboration de l'emploi de temps s'impose aux établissements. Ce d'autant que dans la pratique, si un emploi de temps n'arrange pas un enseignant, il enregistrera constamment les absences et les retards. Dans ce sens, il arrive que le conseil d'enseignement de fin d'année de chaque discipline procède à l'attribution des classes et des jours de cours aux enseignants. Ces informations sont remontées par les animateurs pédagogiques aux censeurs qui élaborent les emplois de temps sur cette base en procédant à quelques arbitrages mineurs surtout concernant les jours de cours. C'est la pratique chez PCER#22 pour qui les conseils d'enseignements se réunissent en fin d'année scolaire sous la facilitation des animateurs pédagogiques et procèdent à la répartition des salles classes et à la mobilisation des jours de cours par enseignants. Ces différentes informations et par conseil d'enseignement sont diligentées aux censeurs qui s'en servent pour élaborer un premier draft de l'emploi général de l'établissement.

C'est la même réalité qu'on retrouve chez PCER#21 lorsqu'il indique que :

*« Dans notre cas, nous nous appuyons sur les animateurs pédagogiques qui maîtrisent leurs collègues. Ils font donc une proposition des emplois de temps pour l'ensemble des enseignants du département en termes de jours et de classes. Ces propositions sont discutées en conseil d'enseignement de fin d'année et de début d'année. Une fois les premières propositions de fin d'année achevées, chaque département dépose chez les censeurs qui se chargent de ressortir le premier squelette des emplois de temps en procédant aux premiers arbitrages. L'idée étant qu'on essaie de satisfaire les enseignants pour éviter les absences et les retards ».*

On retrouve chez PCER#31 toute une autre manière de procéder mais toujours dans une démarche plus inclusive. Il le fait savoir en ces termes :

*« Ici l'emploi de temps se fait de manière collégiale et c'est moi-même qui coordonne. Dans la pratique nous commençons par l'enseignement général. Le censeur en charge de l'enseignement général arrive avec les enseignants des départements qui ont plus de difficultés en termes de nombre insuffisant d'enseignants. Généralement nous commençons par le connu qui représente les enseignants disponibles*



*pour terminer par l'inconnu. Après l'enseignement général, nous faisons venir les censeurs industriels qui arrivent également avec les enseignants des départements en difficultés. La même méthode est appliquée. Puis les censeurs de la section Sciences et Techniques du Tertiaire (STT) arrivent. Il faut dire qu'il y a beaucoup de matières de cet aspect pédagogique qui ont une heure de cours la semaine. Le même procédé est appliqué. Puis nous terminons par l'EPS afin de combler les vides d'une heure laissée dans l'emploi du temps. Pour éviter que les élèves se retrouvent à faire l'EPS après 10h on place ces heures avec les vides resté le matin. Mais, il arrive que malgré les efforts nous ne réussissions pas à les placer toutes avant 10h et nous sommes obligés de nous adaptés au contexte. »*

En milieu urbain, l'emploi de temps est élaboré par le collègue de censeur et d'animateurs pédagogiques et remis simplement aux enseignants qui se chargent de l'exécuter. Au pire des cas, on établit un emploi de temps de la discipline qu'on remet à l'AP pour organisation de l'attribution des classes avec l'outil déjà conçu. PCER#03 en parle plus aisément en ces termes :

*« j'ai trouvé une situation de tension entre les censeurs et les enseignants au sujet des emplois de temps. J'ai donc instruit les censeurs de choisir les plages horaires pour toutes les disciplines et remettre ces emplois aux animateurs pédagogiques qui vont s'entendre avec leurs collègues pour le choix respectif des jours d'enseignement ».*

Concernant la mobilité, les entretus révèlent que tous les établissements en dehors de Yaoundé sont exposés au phénomène de *diasporiens* ou coopérants. Il s'agit des personnels administratifs et enseignants qui vivent à Yaoundé et vont simplement tous les matins des jours de travail au lycée. L'ampleur du phénomène est tel qu'on retrouve jusqu'à 98% du personnel de certains lycées qui vit à Yaoundé ou n'a qu'une case de passage pour le séjour des cours. Tous les proviseurs rencontrés, avouent n'avoir aucun moyen de lutter contre ce phénomène et ne peuvent que s'y adapter. Les emplois de temps doivent tenir compte de cette contrainte contextuelle. Les proviseurs les plus courageux vont jusqu'à trois jours de cours, mais l'immense majorité sont à deux jours hebdomadaires pour chaque enseignant. Il arrive d'ailleurs que ces deux jours doivent être bien placés sinon l'enseignant ne vient pas régulièrement.

Le répondant PCER#28 souligne à propos lors de l'élaboration de ces emplois de temps qui se fait en étroite collaboration avec les animateurs pédagogiques respectifs, il donne des orientations et des consignes. La première est qu'étant en périphérie, il y a le phénomène de *diasporien* ou coopérant, il faut éviter de donner à un enseignant plus de trois jours de cours, car il ne viendra qu'au plus trois fois. La deuxième chose, il y a des enseignants qui aiment jongler quand on leur donne les cours jeudi et vendredi. Ils viennent dans ce cas une fois toutes les trois semaines. Il demande aux censeurs de positionner leur cours lundi et mardi, pour un meilleur suivi par lui-même.

L'autre aspect de la mobilité des enseignants ce sont les congés de maternité et autres absentéismes criards. Pour contourner la situation, toujours en périphérie, les proviseurs

imaginent diverses pratiques. Chez PCER#27 « *c'est l'attribution de deux ou trois enseignants pour certaines disciplines dans la même salle de classe ceci pour éviter aux enseignants d'être au lycée plus de deux jours, car nous sommes englués dans le phénomène de diasporien* ». Cette pratique lui permet aussi de résoudre l'épineux problème de la maternité des enseignantes, qui est très importante dans son lycée. En ce moment, quand une enseignante bénéficie d'un congé de maternité, les élèves ne restent pas sans enseignant parce que celui ou ceux qui partageaient la classe, continuent. Cette année par exemple, il a enregistré plus de quinze enseignantes qui ont bénéficié d'un congé de maternité. Pour PCER#29 :

*« Nous faisons tous pour enlever les enseignants à problèmes. Il faut dire que nous n'avons pas de moyens de mettre de côté ces enseignants en dehors des procédures administratives dont la célérité et l'issue nous échappent. L'autre chose c'est de ne plus mettre tous ces professeurs irréguliers dans une même classe pour qu'au moins dans certaines matières les taux de couverture de programme soient élevés. L'autre chose également est que nous évitons de mettre dans une même classe plus d'enseignantes femmes que d'enseignants hommes parce qu'il arrive régulièrement que ces dames s'absentent pour amener les enfants à l'hôpital, congés de maternité et autres convenances personnelles liées à leur nature ».*

L'autre chose qui guide la supervision du proviseur dans l'élaboration des emplois de temps, ce sont les attitudes et humeurs des censeurs et des AP. PCER#04 est plus explicite sur cette question lorsqu'il indique : « Oui je dois regarder la question de l'attitude des censeurs et des APs, parce que j'ai déjà vécu des situations où le tribalisme, le monnayage, le trafic d'influence et le harcèlement influencent la confection des emplois de temps ». Surtout quand il remarque un emploi de temps disparate d'un enseignant pendant que dans le même département, l'on a des enseignants qui ont des emplois bien ordonnés. En effet, certains enseignants monnaient l'obtention d'un type d'emploi temps où il a moins de jours et « creuse » moins le jour de ces heures de cours. *Creuser* renvoie au fait que l'emploi de temps de l'enseignant fait figurer des heures d'écart entre deux cours le même jour. Le tribalisme intervient également dans la confection des emplois de temps en ce sens qu'on attribue des jours et des heures de cours en fonction de l'appartenance à l'aire culturelle. Les enseignantes qui déclinent les avances des censeurs ou des animateurs pédagogiques sont exposées à des emplois de temps peu satisfaisants. Le proviseur se doit de bien observer ces aspects.

L'autre élément qui influence la supervision du proviseur dans l'élaboration de l'emploi de temps, c'est la nature de la classe pour le positionnement des horaires de cours. Comme l'indique PCER#35, les priorités reviennent aux matières de spécialisation selon les séries qui devraient passer en matinée ou en début de journée de classe. Par exemple la philosophie en A et les mathématiques ou la physique en C. De même PCER#12 mentionne que :

*« S'agissant de la conception des emplois du temps, je voudrais parler de deux cas. Le premier est celui que j'ai trouvé et le second, c'est celui que j'ai instauré. Sur le premier cas, les censeurs élaboraient les emplois de temps et attribuaient les classes aux enseignants. Cette situation apportait beaucoup de problème et j'ai décidé de faire autrement. J'ai donc instauré l'élaboration du squelette de l'emploi du temps général par les censeurs qui est fait par département. Dans l'élaboration de ces emplois de temps, on s'arrange à placer l'EPS (exigences des textes du Ministre), les formations des conseils d'orientation (cours n'ayant pas de coefficient et les élèves fuient quand c'est dans l'après-midi) et les matières de spécialités (elles prennent parfois quatre heures) en matinée. Par la suite, on positionne les cours transversaux. Quand on a donc le squelette, on le remet aux animateurs pédagogiques par département. À leurs tours, ils convoquent chacun un conseil d'enseignement et les enseignants du département s'accordent sur l'attribution des salles de classe, les jours et autres. Il faut noter que le principe ici est que les absents ont torts. Ceux qui ne viennent pas, ils se verront attribuer des heures sans leurs avis. »*

Le profil des enseignants dans l'attribution des salles de classe se révèle être l'élément le plus important dans la supervision de l'élaboration de l'emploi de temps par le proviseur. Le profil de l'enseignant prend en compte diverses considérations. En premier lieu, l'on met en exergue l'ancienneté et la responsabilité. Selon PCER#23 :

*« Les classes d'examens sont attribuées aux AP qui sont des chevaliers de la craie et qui maîtrisent les rudiments de l'enseignement. Les classes de débutant sont également attribuées aux enseignants rompus à la tâche. Particulièrement les classes de 6<sup>e</sup> sont délicates car, un mauvais enseignement peut frustrer l'enfant qui développera un mauvais rapport à la discipline alors même qu'il ne s'agit pas d'une absence d'aptitude. La maîtrise de la transmission dans ces classes est un critère précieux pour l'attribution de la classe notamment dans les matières comme la mathématique et la P.C.T. »*

De même, l'avis de PCER#31 est que *« Si l'enseignant est instituteur, on ne peut l'envoyer en terminale. Si vous avez un BAC, on vous limite en première en dehors des spécialités comme le génie civil, la mécanique et la menuiserie ou il faut que l'enseignant est au moins la licences ».*

Le profil de l'enseignant intègre aussi la personnalité de ce dernier dans l'attribution des classes. C'est une pratique qu'on retrouve chez PCER#26 lorsqu'il indique : *« Il s'agit ici d'attribuer les classes de 6<sup>e</sup> aux enseignants qui véhiculent une image de douceur, qui manifestent un amour pour les enfants et non ceux ayant les nerfs à fleur de peau. Comme pour la 6<sup>e</sup>, il peut en être de toutes les classes ».* Ce profil prend également en compte le grade ce d'autant que PCER#19 indique qu'en fonction de la disponibilité des enseignants, il prend en compte d'autres paramètres comme affecter les classes de terminales au PLEG en ce sens qu'on ne peut envoyer un PCEG enseigner les mathématiques en terminale C alors qu'il y a un PLEG dans l'établissement. Mais, il avoue que de son expérience de chef d'établissement, il y a des cas où il a dû retirer la terminale à un PLEG pour la remettre au PCEG.

Le résultat produit l'année précédente par l'enseignant influence également l'attribution des classes. C'est la pratique chez PCER#33 qui pense que *« Cette affectation repose sur un ensemble d'éléments que sont l'expérience, les résultats donnés par chaque enseignant parce qu'à la fin d'année chaque enseignant est évalué sur son rendement par les censeurs,*

*surveillants généraux et les élèves qui sont les juges sincères* ». La compétence de l'enseignant est également prise en compte dans ce processus parce que pour PCER#18, les enseignants qui posent le plus de problèmes sur les emplois de temps sont très souvent incompetents.

Ce profil mobilise aussi le champ de disciplines pour lesquels l'enseignant peut intervenir en termes de matières sœurs. C'est ainsi qu'il arrive que certaines matières disposent des enseignants en surplus. *« Ce que nous faisons dans ce cas, nous négocions avec les enseignants des disciplines sœurs en surplus pour qu'ils prennent les matières n'ayant pas assez d'enseignants »* (PCER#16). Par exemple lorsqu'on a un manque d'enseignants en mathématiques, l'on se réfère aux enseignants de P.C.T pour qu'ils complètent leurs quotas horaires avec les heures de maths dans certaines classes.

Certains chefs d'établissement n'hésitent à appeler les anciens établissements de service de ces enseignants. C'est la pratique chez PCER#35 qui indique que :

*« L'attribution des salles de classes aux enseignants est influencée par ce que nous savons de qui peut faire quoi. Le tout n'est pas d'enseigner la matière en étant présent tous les jours. Mais ce qui nous intéresse c'est la maîtrise de la conduite de la leçon ou séance et surtout les résultats. Par ailleurs, quand ils sont affectés, nous scrutons les dossiers pour les anciens et n'hésitons pas à contacter leur ancien établissement pour savoir comment ils travaillaient là-bas ».*

Dans les établissements en milieu urbain, la compétence de l'enseignant s'intéresse aussi aux interventions dans les collèges privés. C'est une pratique prisée par PCER#35 qui souligne à cœur joie :

*« Aussi, comme nous avons un regard vers les meilleurs, nous attribuons les classes d'examens aux enseignants qui interviennent dans les classes d'examens des collèges classés meilleurs aux examens. Nous imaginons aisément qu'ils apportent le même résultat ici en essayant de faire comme ils le font là-bas ».*

Toutefois, ces considérations sur le profil de l'enseignant sont tributaires de la disponibilité des enseignants. Si les enseignants ne sont pas disponibles, on s'adapte à la réalité. C'est d'ailleurs ce que remarque PCER#26 :

*« Mais, s'il n'y a pas d'enseignants répondant à ces critères, on attribue aux nouveaux, même sorti de l'école normale, toutes ces classes et les censeurs mettent en place un dispositif de leur encadrement. Surtout qu'il estime que les enseignants qui sortent de l'école sont de plus en plus très jeune et viennent très souvent retrouver leurs égaux en classe. Il faut donc un bon encadrement pour éviter les dérives ».*

Le type d'établissement se révèle être un pan important de la grille de supervision du proviseur dans l'élaboration de l'emploi de temps au moins pour deux raisons. La première c'est qu'en fonction du type d'établissement, on peut avoir un, deux ou trois emploi de temps au même moment. En effet, dans un lycée bilingue à deux sections (anglophone et francophone), il existe deux emplois de temps un pour chacune des sections qui sont

indépendantes. Dans un lycée bilingue à trois sections (anglophone, francophone et bilingue), l'on enregistre la confection de trois emplois de temps indépendants. Dans un lycée technique ou professionnel, il existe deux emplois de temps un pour les enseignements théoriques et l'autre pour les enseignements pratiques qui sont élaborés par les chefs de travaux.

La deuxième c'est le temps scolaire appliqué dans l'établissement. Lorsque l'établissement pratique la mi-temps, en dehors de l'emploi de temps des cours en présentiel, un autre emploi de temps est élaboré pour l'encadrement des classes en situation de cours à distance. Cette pratique est plus retrouvée dans les centres urbains. C'est du moins ce que l'on retrouve chez PCER#27 qui affirme que « Par ailleurs, depuis l'année dernière l'enseignement à distance est pris en compte dans l'élaboration des emplois du temps. Nous attributions des classes aux enseignants pour un encadrement à travers les groupes Whatsapp, les cours en ligne du MINESEC, etc. ».

Le recours à la mi-temps amène aussi les proviseurs à développer des stratégies pour éviter aux enseignants de creuser. PCER#35 constate que quand un enseignant a par exemple cours le matin jusqu'à 10 heure, après il creuse pour reprendre à 13 heures, il est fatigué et parfois il a déjà siroté une bière et le cours n'est plus de qualité. Certains finissent même par ne plus y aller surtout quand ce sont des classes intermédiaires. « *C'est pour remédier à cette situation que nous avons décidé cette année de placer en continu les cours de l'enseignant, juste séparé par les pauses normales. C'est surtout le système de mi-temps qui nous a amené à nous adapter ainsi* » (PCER#35).

Une fois l'emploi de temps consolidé, il est distribué aux enseignants dès leur reprise de service. À partir de cet emploi de temps, chaque enseignant élabore les documents de pilotage de transmission des connaissances dans l'année pour chaque classe sous la coordination de l'AP. Les documents de pilotage de la transmission des connaissances sont le projet pédagogique et sa version simplifiée qu'est la fiche de progression. Une fois que ces documents sont élaborés pour chaque classe de la discipline, l'AP les diligente chez le censeur d'attache qui procède à la révision avant de soumettre au proviseur pour validation. Dès que ces documents sont validés, une copie de la fiche de progression est collée sur le cahier de texte de la salle de classe par l'enseignant à la première page de la partie réservée à sa discipline.

Entre temps, la même semaine de reprise de service du personnel enseignant et administratif, l'administration sous la coordination du proviseur dote l'établissement de tous les matériels et équipements didactiques nécessaires pour la facilitation du déroulement des enseignements.

Par ailleurs, le proviseur publie cette semaine-là une note de service portant répartition des tâches aux différents censeurs de l'établissement pour le suivi du déroulement des activités de transmission. En effet indique PCER#13 :

*« Avant nous avions un seul censeur et un seul surveillant général dans un lycée et nous n'avions pas besoin de procéder à cette répartition. Aujourd'hui, nous avons de nombreux censeurs et surveillants généraux dans les lycées dont les tâches sont les mêmes et il faut donc procéder au découpage des tâches au sein de l'établissement. Dès lors, il incombe au chef d'établissement de procéder à cette répartition des tâches ».*

PCER#19 précise à propos que « Pour les censeurs, chacun s'occupe d'un niveau ou d'une matière. Chez moi c'est facile parce que j'ai sept censeurs et chacun s'occupe d'un niveau. Lorsque je parle de s'occuper d'un niveau cela signifie sur tous les aspects y compris les recrutements des nouveaux élèves pour ce niveau. C'est lui qui propose les dossiers de recrutement à retenir pour son niveau. Donc la situation est telle qu'ils sont chefs d'établissement de niveau, président les conseils de classes du premier et du deuxième trimestre ainsi que les conseils d'enseignement ».

Les activités de l'organisation de la transmission des connaissances doivent pratiquement être achevées le dernier vendredi précédent la rentrée qui est en même temps le dernier jour acceptable de la tenue de la première assemblée générale des personnels du lycée que préside le proviseur en présence de tous les personnels de l'établissement. C'est en principe ce jour que tous les derniers réglages de l'organisation de la transmission des connaissances s'opèrent. Il est possible que des réajustements des emplois de temps soient nécessaires du fait des mutations des enseignants, des nominations de personnels et des convenances personnels (maladie, voyage, abandons de poste, etc.). Toutefois, dès la rentrée, prennent place les opérations en lien avec le suivi-évaluation de la transmission des connaissances.

### **2.1.2. Suivi-évaluation de la transmission des connaissances**

Les activités de suivi-évaluation de la transmission de connaissance s'étale du premier jour de la rentrée jusqu'à la veille de la phase écrite des examens. Elles concernent le suivi quantitatif, le suivi qualitatif et l'évaluation des connaissances.

Le suivi quantitatif concerne essentiellement les censeurs avec une fréquence hebdomadaire. Ils évaluent chaque semaine, le taux de progression dans les programmes. Ils s'appuient sur divers outils pour les classes ou disciplines qui lui été attribuées. Il s'agit du cahier de texte et de la fiche progression collée par l'enseignant, le cahier de l'élève et l'emploi de temps de l'enseignant. Il procède à une triangulation de ces documents pour évaluer le niveau

de progression de l'enseignant dans la classe et la discipline. Selon l'organisation mise en place, le censeur fait le point au proviseur de la situation de son secteur d'activité toutes les semaines. Chez PCER#22 c'est encore plus formel en ce sens que « Chaque semaine, il adresse au proviseur une correspondance qui retrace le taux de progression des matières dans son secteur ». Ces informations statistiques sont associées à celles de l'assiduité dans la discipline des enseignants et aux rapports des élèves informateurs pour faire l'objet d'analyse et de démarche appropriée évoquées dans le paragraphe sur la discipline.

S'agissant du suivi qualitatif, trois acteurs majeurs sont à la manœuvre à savoir l'AP, le proviseur et les censeurs d'attaches. L'AP contrôle également le cahier de texte pour apprécier le déroulement des enseignements en rapport avec la discipline et les méthodes d'enseignement requises. Par ailleurs, il procède aux inspections conseils internes de chaque enseignant en compagnie du censeur d'attache. Dans chaque cas, il pose des observations. Le proviseur pour sa part procède aux visites de classe. PCER#35 est féru de cette pratique ce d'autant qu'il précise que :

*« En ce qui me concerne chaque trimestre, j'organise des visites de classes. Ces visites sont organisées par les censeurs avec lesquels nous convenons des classes où j'irai. Les deux choses qui m'intéressent lors de ces visites ce sont la conduite de la leçon ou séance et la transmission des connaissances ».*

Il partage cette pratique avec PCER#03 qui déroule son astuce en évoquant le fait que :

*« J'ai pu instaurer les inspections conseils qui consistent pour le proviseur que je suis, accompagné d'un censeur et de l'animateur pédagogique, de passer dans les salles lors des cours afin d'observer l'enseignant en situation de classe. Ces passages visent à aider l'enseignant à améliorer la qualité de sa pratique de classe, l'objectif étant la qualité de l'enseignement délivrée aux élèves ».*

Les concertations pédagogiques interviennent à la fin de chaque trimestre. Elles consistent pour l'ensemble des maillons de la chaîne pédagogique à analyser les résultats du trimestre à l'effet d'apprécier les taux de couverture de programme par discipline ainsi que le comportement des élèves lors des évaluations. Deux actions majeures sont envisageables dans le processus de suivi de la qualité de la transmission des connaissances.

La première concerne l'amélioration des capacités de l'enseignant en difficulté de maîtrise des rudiments de la transmission. Les proviseurs recourent à diverses pratiques. Chez PCER#21 par exemple il explique que si le problème se pose sur la qualité, il fait appel à un enseignant plus expérimenté ou l'animateur pédagogique qui accompagne cet enseignant dans la préparation de la leçon et dont ils conviennent de la reprise. Il peut arriver qu'un chapitre soit compliqué pour un enseignant et en ce moment l'animateur pédagogique accompagne l'enseignant en difficulté pour la préparation de ladite leçon. Ce participant souligne à propos que :

« Si nous nous rendons compte plutôt que cet enseignant a des lacunes dans plusieurs thèmes, en ce moment nous procédons à une remise à niveau interne. Il faut bien comprendre que l'enseignement est dynamique. Nous déclenchons donc le processus de formation continue interne pour aider cet enseignant à s'améliorer » (PCER#21).

Certains chefs d'établissements vont plus loin dans les pratiques développées sur le suivi de la qualité. C'est le cas de PCER#22 qui indique que « Si la situation persiste, nous faisons venir des inspecteurs de pédagogie pour le renforcement des capacités. Après ces actions et si la situation n'évolue pas, on retire l'emploi de temps à l'enseignant et l'affectons ailleurs ». L'emploi de temps peut être remis à l'enseignant s'il manifeste une certaine amélioration dans le travail.

S'agissant de l'évaluation de la transmission des connaissances aux élèves, il en existe six durant l'année dans les lycées d'enseignement secondaire général avec deux par trimestre et cinq pour les lycées techniques et professionnels avec deux pour les deux premiers trimestres et une au troisième trimestre. Cette évaluation prend deux formes. La première est l'évaluation libre. Ce sont généralement les évaluations des premières séquences d'enseignement des trois trimestres pour le lycée général et les deux premiers trimestres pour le lycée technique. Dans ce cas, l'enseignant propose un sujet d'évaluation qui est validé par l'AP et l'enseignant l'administre directement aux élèves. Le proviseur assure juste le processus de reprographie des sujets soit à travers un service de cette nature présente au sein de l'établissement, soit en allant le faire dans un secrétariat en ville. Il peut aussi arriver que le proviseur remette de l'argent à chaque enseignant pour la reprographie de ses sujets. La deuxième forme d'évaluation, est l'évaluation harmonisée. Elle est plus structurée et plus administrative. Elle intervient à la deuxième séquence d'enseignement pour chaque trimestre dans les lycées généraux et aux deuxièmes séquences des deux premiers trimestres et à la première séquence d'enseignement du troisième trimestre dans les lycées techniques.

L'enseignant propose toujours le sujet qui est validé par l'animateur pédagogique et tous les sujets sont déposés auprès d'un censeur désigné pour la tâche. Le proviseur met en place une équipe de secrétariat qui propose une programmation du passage des sujets avec les différents surveillants qui proviennent des enseignants de champ. Il faut souligner que la surveillance fait l'objet d'un suivi particulier par le proviseur parce que beaucoup d'enseignants ne viennent pas surveiller surtout en périphérie avec le phénomène de *diasporien*. Le participant PCER#24 en a fait l'expérience en ce sens que :

« La première année, je me suis retrouvée entrain de surveiller ainsi que mon chauffeur et ma secrétaire parce que les enseignants ne viennent pas surveiller. Je ne comprenais pas qu'un proviseur comme moi, je suis obligé de surveiller alors que les enseignants sont programmés pour la tâche ».



Après la tenue de la phase écrite d'une évaluation harmonisée, qui se déroule dans les conditions des examens officiels, les enseignants procèdent aux corrections des copies, comptes rendus aux élèves, remédiation et remplissage des notes dans les relevés de notes des apprenants sous la veille serrée du proviseur.

## 2.2. Discipline

La discipline dans un établissement scolaire est l'ombre de la pédagogie. Pour le participant PCER#28 c'est même l'aspect le plus important de l'activité du proviseur avant la pédagogie car pour lui :

*« En tant que proviseur, je mène deux activités principales parce que la première est sans laquelle la deuxième ne pourrait exister ou serait biaisée. La première c'est la discipline, pour laquelle il faut marquer un point d'honneur. On ne peut asseoir la pédagogie sans la discipline. La deuxième activité c'est la pédagogie ».*

Le maillon opérationnel majeur de la discipline dans un lycée, c'est le surveillant général qu'accompagne les surveillants de secteurs, les censeurs, les enseignants, les élèves sous la supervision dynamique du proviseur. Deux éléments clés conduisent la discipline à savoir la phase préparatoire et la phase d'exécution.

### 2.2.1. Phase préparatoire

Elle se réalise jusqu'au dernier jour ouvrable précédant la rentrée scolaire et concerne le processus d'actualisation du règlement intérieur et l'organisation du suivi de l'exécution de la discipline. Sur le processus d'actualisation du règlement intérieur, le Proviseur met en place une équipe en début juillet qu'il préside. PCER#28 décrit les principes et pratiques de la conception du règlement intérieur du lycée :

*« Le règlement intérieur est un outil dont le canevas national est communiqué par le MINESEC. Donc chaque établissement ne décide pas tout de go ce qui doit figurer dans son règlement intérieur. Une fois donc le canevas communiqué à travers une circulaire, un collègue des surveillants généraux, censeur et enseignant présidé par moi-même est mis sur pied pour élaborer ou actualiser le document. Le canevas est contextualisé en fonction de la réalité du milieu de vie de l'établissement » (PCER#28).*

Une fois le document élaboré par le collègue, il est transmis au conseil d'établissement pour consolidation. Mais la pratique est qu'il est juste transmis au président du Conseil d'Établissement, parce qu'en fin d'année, de nombreux lycées ne disposent plus de moyens financiers pour la tenue du conseil d'établissement. Une fois consolidé au conseil, le document provisoire est transmis à la DRES pour validation technique de l'Inspection de Pédagogie en Charge de l'Orientation et de la Vie scolaire (OVS).

Après validation du règlement intérieur qui concerne exclusivement la discipline des élèves, toute l'année l'on procède à des actions qui amènent les élèves à se l'approprier. PCER#28 résume ces actions ainsi que le processus en ces termes :

*« Une fois validé, nous organisons son exécution au sein de l'établissement pour l'année. À la rentrée nous photocopions ce règlement intérieur validé et nous l'affichons à tous les endroits stratégiques y compris dans les salles de classe, au babillard et dans la salle des profs. Par ailleurs, tous les lundis au rassemblement nous prenons le soin de lire et commenter un pan de ce règlement intérieur, conscient que beaucoup d'élèves ne manifestent pas une curiosité pour la lecture surtout pour ce genre de document. Cet exercice est à titre de sensibilisation et de rappel ».*

Mais PCER#22 rappelle que ce règlement intérieur ne fait pas force de loi et ne saurait être au-dessus de la réglementation de la République car il mentionne que « Toutefois, il faut souligner que ce règlement intérieur n'est pas la loi mais un instrument qui épouse l'environnement disciplinaire de l'établissement. Il est important de savoir que la loi reste au-dessus de cet outil et susceptible d'être attaqué en justice par un parent. Il faut faire très attention à la tendance qui vise à rendre supérieure le règlement intérieur qui n'est pas la loi ».

S'agissant de l'organisation du suivi de la discipline, plusieurs éléments sont pris en compte. La première étape c'est la répartition des surveillants généraux par secteur de discipline auxquels on associe les surveillants de secteurs à travers une note de service du proviseur la semaine de la reprise de service des personnels. Il s'agit d'un bâtiment ou d'un palier de salles de classes ou des pans de clôture de l'établissement, de la prise en main, des rassemblements et de l'exécution du chant de l'Hymne national. Après la répartition du travail de discipline par secteur au sein du campus, l'on passe à l'organisation de la discipline dans les salles de classe à travers la mise en place du comité de classe constitué uniquement des élèves dont le chef et sous-chef ainsi que le délégué et délégué adjoint. Ce comité a pour mission de relayer toutes les informations journalières en lien avec la vie de la classe y compris la discipline. Les membres des comités sont élus par leurs camarades et en début d'année le proviseur préside une session du conseil des délégués pour leur expliquer leur rôle.

C'est également en ce moment qu'est désigné l'élève chargé de la police secrète (élève informateur) qui n'est pas connu de ses camarades, des enseignants et même des surveillants généraux. Cet élève « policier » assure le renseignement sur la discipline et les comportements autant des élèves que des enseignants pour l'exclusivité du proviseur. Cette pratique est plus retrouvée chez les proviseurs des lycées des milieux urbains ou les proviseurs ayant exercé comme censeur ou surveillant général dans les lycées de Yaoundé. Cet élève note l'arrivée et

la sortie de chaque enseignant en classe y compris tous ses comportements. PCER#19 décrit cette pratique et les raisons du recours :

*« C'est pourquoi, partout où je suis passé, j'ai un informateur dans chaque salle de classe pour m'aider à connaître le comportement des élèves et des enseignants. Chaque semaine, je mets à chacun de ces élèves du crédit de communication pour ce travail. Tout ce que les enseignants font dans une salle de classe je suis au courant. Si un enseignant parle du Président de la République, du Proviseur et tout autre sujet tendancieux qui n'a rien à voir avec l'école, je suis au courant par cet informateur. Ils sont nombreux les enseignants qui viennent en cours, pour raconter pendant plus de la moitié de l'heure, des choses qui n'ont rien à voir avec l'enseignement ».*

Toujours sur l'organisation du suivi de la discipline dans la salle de classe, on désigne des enseignants de la salle de classe comme professeur principal. Il est une sorte de courroie de transmission entre la salle de classe et l'administration scolaire ainsi qu'avec les enseignants. Très souvent, c'est l'enseignant dont la matière a le plus grand coefficient.

### **2.2.2. Suivi de l'exécution de la discipline**

Comme indiqué par PCER#33 le suivi de l'exécution de la discipline se situe à trois niveaux en ce sens *« qu'il y a la discipline du personnel administratif, du personnel enseignant et des élèves »*. Au niveau du personnel administratif, tous les proviseurs rencontrés font recours à ce qu'ils appellent la main courante qui renvoie à un registre où chaque personnel administratif émarge aux heures d'arrivée et de départ. L'organisation du travail est telle que dans certains établissements, chaque responsable administratif (rang de chef de service) a un maximum de trois jours de travail en périphérie et au centre urbain quatre jours. Le proviseur se charge de procéder à l'établissement d'un état de l'assiduité de chaque personnel administratif toutes les semaines. Ceux ayant des taux d'assiduité très faibles sont sensibilisés et interpellés pour le changement.

Ces taux d'assiduité impactent aussi le calcul de la prime de rendement pour cette catégorie de personnel de l'établissement ainsi que la délivrance des pièces personnelles comme la présence effective par le proviseur. Ils influencent aussi le bénéfice de quelques avantages et bonification qui pourraient exister à l'adresse du personnel administratif. Il peut s'agir des avantages financiers, des cas à la rentrée, de la désignation comme chef de secrétariat aux examens, du lobbying pour être nommé en tant que chargé de mission aux examens, de l'attribution de certains postes de travail « juteux » (cantine scolaire, certificat de scolarité, relation publique), etc.

S'agissant de la discipline des enseignants, elle porte essentiellement sur l'assiduité. Pour ce faire plusieurs outils et pratiques sont développés. Il y a des fiches d'assiduité des enseignants qui sont tenues par les chefs de classe, des listes de présence que les enseignants sont sensés élarger à la fin de chaque cours, des registres arrivées et départs ainsi que le tour effectué par les généraux au début et à la fin de chaque période de cours (50 minutes) qui sont transversaux à tous les proviseurs. D'autres pratiques sont observées de manière singulière. Chez PCER#24 : « Je m'arrange à mémoriser les jours de cours de tous les enseignants au point où de mon bureau je sais qui doit être là. Quand à une certaine heure de la journée je ne vois pas les enseignants attendus, je fais moi-même la ronde pour vérifier l'effectivité de la présence ». PCER#30 développe une autre astuce qui met une certaine pression psychologique chez l'enseignant :

*« Nous pratiquons ce que nous appelons l'équipe de prise en main qui est constituée du proviseur, d'un censeur, d'un surveillant général et d'un surveillant de secteur. La prise en main consiste pour l'équipe d'accueillir tous les matins les élèves et les enseignants à l'entrée principale de l'établissement. L'accueil des élèves consiste aussi à les aligner devant leur salle de classe respective tous les matins. À l'heure du début des cours, les élèves sont autorisés à entrer en classe si et seulement si leur enseignant est présent. Les élèves dont les enseignants ne sont pas présents restent alignés devant leur salle de classe. Ceci permet d'emblée de savoir quel enseignant est en retard ou absent ».*

Dans la même logique PCER#32 développe une autre pratique :

*« Nous commençons l'école ici à 06 heures élèves comme enseignants. Dès qu'on arrive à 06 heures, les enfants entrent dans les salles de classe et étudient. L'idée c'est de gagner chaque jour 01 heure 30 sur le temps scolaire de la journée. L'enseignant qui veut avancer dans son programme peut entrer dans n'importe laquelle des classes de son choix jusqu'à 07 heure 30 minutes qui est l'heure du début des cours ici ».*

Ce travail permet aux surveillants généraux de dresser par secteur un état d'assiduité mensuel de chaque enseignant. Cet état est transmis au proviseur et permet d'avoir une idée claire des taux d'assiduité de chaque personnel qui sont affichés dans la salle des professeurs. Cet état d'assiduité déclenche des actions de remédiation pour les enseignants en deçà d'un certain pourcentage selon les proviseurs. Mais très souvent 80%. Cet état d'assiduité est associé à l'état du taux de couverture des programmes et des notes d'informations des élèves informateurs pour conduire à des actions de remédiation.

La première étape pour tout proviseur, c'est la sensibilisation. Elle prend diverses formes. Elle peut se faire par interpellation de l'enseignant et au cours d'une rencontre avec le proviseur en présence du censeur et surveillant d'attaches, l'enseignant est mis devant ses responsabilités. Elle peut aussi se faire lors d'une convocation de l'enseignant à la réunion de

coordination administrative comme chez PCER#35. Tout comme elle peut se faire à travers une sorte de tribunal des pairs instaurer au sein de l'établissement comme chez PCER#30. Dans une forme comme dans l'autre, l'objectif est d'aboutir à un changement de comportement et surtout l'organisation concertée des cours de rattrapage. Mais avant l'organisation de ces cours de rattrapage, l'enseignant ne peut bénéficier d'une présence effective au poste.

Quand la situation récidive pour un enseignant, le proviseur déclenche une procédure disciplinaire. Ce phénomène d'irrégularité et de récidive est beaucoup plus présent en périphérie. Très souvent les dernières semaines du mois, les « *diasproriens* » ne font pas le déplacement pour cause d'absence d'argent pour rejoindre l'établissement. Il peut s'agir aussi des caprices des moyens de transport ou encore de la route. Dans un cas comme dans un autre, les absences et les retards sont très importants dans les établissements de la périphérie. La procédure disciplinaire est longue et lente. Elle commence par l'information verbale du proviseur au DDES. Puis des communiqués radio rappelant l'enseignant absentéiste à rejoindre son poste par la suite, « *Si la situation persiste, nous adressons une demande d'explication. Si malgré cela la situation ne change pas, nous allons jusqu'au retrait de l'emploi du temps et la diligence d'un dossier disciplinaire que nous portons à l'attention de la hiérarchie technique ou administrative* » (PCER#11).

Une fois le dossier transmis à la hiérarchie, la suite n'est plus du ressort du proviseur. La procédure peut aboutir à la suspension de solde de l'enseignant, voire la révocation de la fonction publique. Toutefois, les proviseurs sont très mal à l'aise avec cette procédure qui n'aboutit parfois pas car l'enseignant a court-circuité et revient le narguer.

La discipline des enseignants influence leurs différents droits et avantages au sein de l'établissement. La délivrance des pièces personnelles (présence effective, permission d'absence, etc.) est subordonnée aux taux d'assiduité mensuelle. Tout comme ils sont un des éléments majeurs dans le calcul de la prime de rendement accordée à chaque enseignant à la fin du trimestre. Il peut s'agir également des avantages financiers, des cas à la rentrée, de la désignation comme membre de secrétariats aux examens officiels, du lobbying pour être correcteur ou chef de salle correction, chargé de mission auxiliaire aux examens et de l'attribution de certaines responsabilités au sein de l'établissement.

Le suivi de la discipline des élèves se fait à travers le règlement intérieur. Au quotidien, elle commence par la prise en main jusqu'au suivi de la présence des élèves en classe en fin de

journée. Ce travail est piloté par les surveillants généraux avec l'implication de tous les acteurs de la chaîne pédagogique et disciplinaire sous la supervision du proviseur. Les proviseurs et leurs équipes procèdent d'abord aux activités préventives en fonction du type d'établissement. Pour tout type d'établissement, la bataille de la présence effective des enseignants en classe est une première étape de la discipline des élèves qui flânent ou désertent le campus avant la fin de journée. Chaque période de cours, l'enseignant procède à l'appel pour vérifier les présences et marquer les absences. Mais dans les lycées sans clôture, la discipline est encore ardue. Mais les proviseurs développent des pratiques pour contenir la situation comme chez PCER#33 :

*« N'ayant pas de clôture dans l'établissement, notre stratégie est d'ériger la barrière dans les esprits des élèves. L'idée étant que nous parvenions à amener l'élève à comprendre que dès qu'il a franchi la lisière de l'établissement, que lui-même se sente en infraction. Parce que le phénomène de désertion des cours est important ici. Certains élèves quand ils arrivent le matin à l'école, ils quittent le campus avant la fin de la journée. Ils ne rentrent pas mais vont dans les salles de jeux et autres milieux malsains avec toutes les déviances possibles. Pour réduire ce phénomène nous organisons la contenance des enfants au sein du campus à travers la prise en main le matin, le tour pour vérification de présence des élèves dans toutes les salles de classe juste après la petite et la grande pose. Ceci permet d'être informé sur les enfants qui sont en retard ou ont déserté et les mesures coercitives sont déclenchées en termes de corvées le lendemain, de traduction au conseil de discipline et l'exclusion (temporaire ou définitive) en présence des parents » (PCER#33).*

Pendant l'année, ce travail de suivi de la discipline des élèves conduits à tout moment à la traduction au conseil de discipline qui se tient une fois tous les trimestres en session ordinaire, à tout moment en session extraordinaire sous la présidence du proviseur pour ceux ayant enfreint les dispositions du règlement intérieur. Le conseil de discipline entend le concerné en présence de ses parents et de leurs délégués. Après leurs auditions, le conseil de discipline se prononce sur le type de sanction bien répertorié dans le règlement intérieur de l'établissement.

### **2.3. Administration**

L'activité du proviseur camerounais concernant l'aspect sur l'administration se structure en trois points que sont les réunions de concertations et coordination administratives, les pièces périodiques et de carrière ainsi que la supervision des services techniques.

#### **2.3.1. Réunions de concertation et coordination administratives**

S'agissant de réunions de concertation administrative, elles sont de deux ordres à savoir les réunions internes et les réunions externes. Les réunions internes renvoient aux réunions de concertation administrative hebdomadaires ou bimensuelles qui se tiennent toutes les semaines ou toutes les deux semaines, facilité ou modérées par le proviseur. Les choix du jour de la semaine dépendent de chaque établissement. Ces réunions sanctionnent l'activité de la

coordination administrative réalisée au bout de la période considérée. Les proviseurs développent une sorte de plan d'apprentissage. Certains font recours à un censeur et à un surveillant coordonnateur qui centralisent l'activité du personnel de sa catégorie. D'autres utilisent les censeurs et surveillants généraux semainiers. Il s'agit d'un censeur et d'un surveillant général qui assurent respectivement la coordination des activités pédagogiques et disciplinaires durant une semaine comme c'est le cas chez PCER#09, PCER#25 et PCER#34. Cette attribution est rotative entre les censeurs et les surveillants généraux respectifs de l'établissement.

Lors de la réunion de concertation administrative, c'est le censeur respectivement le surveillant général semainier qui présente les synthèses de l'activité de pédagogique et disciplinaire. Il faut rappeler que la réunion de concertation administrative du lycée regroupe l'ensemble des chefs service de l'établissement. Sur l'objet de la réunion PCER#26 en parle en ces termes : « Chaque mardi nous avons une réunion qui nous permet d'évaluer les activités de la semaine écoulée et préparer celles en cours en prenant en compte le calendrier trimestriel de l'établissement et des instructions reçues de la hiérarchie. Il s'agit d'une auto-évaluation au cours de laquelle nous évoquons tous les aspects en termes de pédagogie, de la discipline, des finances, de l'administration et autres ».

Toutefois, entre deux réunions de concertation administrative interne, certains proviseurs procèdent à des séances individuelles avec chacun des services de l'établissement. C'est justement le cas de PCER#09. Il indique que pendant la semaine, il organise des réunions individuelles avec les différents services et le vendredi se tient la réunion de coordination administrative avec tous les services. Au cours de cette réunion, ils passent en revue tous les aspects de la vie de l'établissement et les différents services prennent la parole. Ce qui permet d'adresser et d'orienter ce à quoi ils doivent s'en tenir.

Les réunions de coordination administrative de deux ordres, à savoir les réunions de la hiérarchie technique et celles de la hiérarchie administrative. Les réunions de la hiérarchie technique renvoient aux sectorielles départementales et régionales du MINESEC. Les sectorielles départementales sont organisées et présidées par le DDES et se font tous les mois pendant dix mois (septembre à juin) pour une année scolaire normale. Les sectorielles régionales sont convoquées et présidées par le DRES et se déroulent trois fois l'année (Début de chaque trimestre). Les réunions de concertation de la hiérarchie administrative sont celles convoquées par le sous-préfet ou le préfet. Il peut s'agir d'une réunion de coordination des Services Déconcentrés de l'État (SDE) de l'arrondissement/département ou « Très souvent

c'est pour la préparation d'un événement national comme les fêtes de la jeunesse et de l'unité, les journées internationales comme celle de la femme, etc. Il peut s'agir aussi des rencontres de préparation de la visite d'une autorité dans la localité » (PCER#11).

### 2.3.2. Pièces périodiques et de carrière

S'agissant des pièces périodiques, PCER#18 signale qu'elles concernent la redevabilité sur la vie de l'établissement dont il faut informer la hiérarchie. La hiérarchie doit être informée de tout ce qui est fait au sein de l'établissement à travers les pièces périodiques. Leur nature est fonction de la période de l'année. Selon ce proviseur, ces informations permettent au ministre et même au Chef de l'État d'être informé sur la vie de l'établissement en temps réel et sur tous les aspects. C'est aussi à travers ces pièces que les besoins de l'établissement sont exprimés ainsi que des propositions de nomination des collaborateurs. La demande de ces pièces est rappelée lors des différentes sectorielles notamment celles départementales.

Dans la pratique deux méthodes de traitement de ces aspects diffèrent d'un proviseur à un autre. L'une des méthodes, c'est de désigner un censeur chargé de ces questions. C'est ce que l'on retrouve chez de nombreux proviseurs comme PCER#34 lorsqu'il indique que :

*« Ici nous avons un censeur qui s'occupe uniquement des pièces périodiques. En début de trimestre, la hiérarchie nous communique un calendrier de transmission des différentes pièces périodiques avec la précision des dates et de la nature des pièces. Le censeur responsable se charge donc de mobiliser les différentes pièces auprès des personnes ou services concernés à chaque fois. Comme ces jours-ci on attend le projet de règlement intérieur, le rapport général de l'année scolaire, les tableaux statistiques des examens » (PCER#34).*

Certains proviseurs par contre coordonnent directement eux-mêmes l'activité comme chez PCER#30. Il souligne que quand il reçoit le calendrier de l'envoi des pièces périodiques, il le multiplie et le partage avec chaque service en prenant le soin de souligner les pièces qui le concerne qu'il s'agisse du censorat, de la surveillance générale, de l'agent financier, du service des sports, du service APPS, du service de l'orientation scolaire, du service de l'infirmerie, des animateurs pédagogiques, des enseignants, etc. Par la suite, il contrôle ce calendrier d'envoi des pièces chaque deux jours pour savoir la pièce à envoyer. Il fait venir le service concerné qui se présente avec la mouture du document, et, ensemble ils le consolident. Une fois qu'il est arrêté à leur niveau, il l'envoie à la DDES dans les délais prescrits.

Les pièces de carrière concernent les pièces personnelles des personnels de l'établissement. Dans ce sens PCER#11 résume ce qu'il faut comprendre par pièces de carrière en ces termes : « *Au sujet de la délivrance des pièces personnelles, le proviseur délivre la prise ou la reprise de service, les présences effectives et les permissions d'absences d'au plus trois*



jours ». Comme indiqué sur l'activité de la discipline, la délivrance ces pièces, notamment la présence effective, est conditionnée par la qualité de l'état de service. Les proviseurs développent différentes pratiques. Chez PCER#12, il mobilise une pratique qu'il souligne aisément :

*« Je me suis rendu compte que le document le plus important pour le fonctionnaire et par lequel on peut le tenir c'est la présence effective. J'ai donc pris une note de service qui indique que la présence effective s'obtient chez le proviseur avec la présentation des cahiers de texte pour contrôle du taux d'assiduité de l'enseignant. Je vérifie tous les jours où l'enseignant est censé avoir cours. Si un seul jour ou période manque, il doit expliquer et rédiger un communiqué convoquant une session de rattrapage des heures manquantes. Ils sont donc obligés d'être présents pour pouvoir avoir leur présence effective » (PCER#12).*

PCER#23 développe également sa pratique qui ne manque pas d'astuce et le fait qu'aujourd'hui, l'enseignant n'a plus peur de rien. On ne le tient plus. Pour avancer, il a juste besoin de sa présence effective. Toutefois, il est demandé de ne pas refuser de signer la présence effective à un enseignant. Mais il a été développé dans ce lycée une présence effective avec une mention observation. Si l'enseignant mène une activité normale, le Proviseur écrit au stylo à bille « RAS ». Mais si l'on sent que cet enseignant est calendrier, il faut que le censeur fasse sortir cela et le Proviseur met à la mention observation, présence effective mais enseignant absentéiste. Si ceux qui sont destinataires du document sont vigilants et que ça les intéresse, ils peuvent savoir ce qu'ils feront. Le proviseur délivre également des documents aux élèves en notamment le certificat de scolarité.

### **2.3.3. Supervision des services techniques**

L'un des aspects importants de l'activité administrative du proviseur, c'est de superviser les activités des services techniques que sont le Centre de documentation et d'information, le service de l'orientation scolaire et professionnelle, le service social et de la médecine scolaire, le service des activités postes et périscolaires ainsi que le service des sports scolaires. Lors que les responsables de ces services sont désignés par les autorités concernées, ceux-ci proposent un plan d'action annuelle de leurs activités respectives. Ce plan d'action fait l'objet d'un échange et validation avec le proviseur y compris le budget de mise en œuvre. Au cours de la réunion de concertation, chacun des services prend la parole pour partager avec les autres services, l'évolution de l'activité. Le proviseur suit et supervise personnellement les activités de ces services. Il faut ajouter à ces services les clubs scientifiques qui ne sont pas directement associés aux activités postes et périscolaires.

Dans certains lycées, notamment en périphérie, le proviseur procède à la désignation par note de service des personnels du lycée pour assurer l'un ou l'autre de ces services quand ce n'est pas lui-même qui le fait. PCER#30 partage son expérience au quotidien dans ce sens :

*« S'agissant de l'appui psychologique aux élèves, c'est un pan important de mon activité au sein du lycée. Voyez-vous au sein de l'établissement nous accueillons des élèves qui viennent parfois des familles très difficiles. Alors le travail consiste à identifier ces enfants. L'activité est davantage importante chez nous qui n'avons pas de conseiller d'orientation. Nous enregistrons donc les enfants qui présentent de la timidité, le retrait, de la violence. Devant ces cas nous devons avoir des échanges avec ces enfants. Je vous assure que lors des échanges nous devons des drames de famille. Dès cet instant, ces enfants ont besoin d'un accompagnement au jour le jour » (PCER#30).*

Par ailleurs, le proviseur camerounais mène une activité de gestion des affaires courantes très intense en fonction du milieu de l'établissement. Il est ainsi le tampon entre le lycée et les autres administrations techniques et préfectorales. Toutes les correspondances atterrissent chez lui et les cote aux collaborateurs pour traitement quand elles ne le concernent directement. Lorsque les réponses sont finalisées, il les envoie aux destinataires. PCER#28 souligne à propos « ... mon secrétariat est ouvert pour tout document entrant estampillé avec le cachet et je procède à l'attribution pour compétence de traitement à un collaborateur. J'attendrai le retour du traitement pour procéder le cas échéant à une consolidation puis l'adresse de la réponse à l'auteur du courrier ».

#### **2.4. Finance et matériel**

La gestion financière est l'activité du proviseur camerounais la plus exaltante et ardue. En effet, tous les proviseurs, notamment ceux en début de carrière, ont le plus de difficultés. Certains proviseurs rencontrés comme PCER#24 estiment d'ailleurs que c'est l'activité la plus importante. Pour lui, la pédagogie et la discipline ne peuvent sereinement se dérouler que si les ressources financières sont disponibles et suffisantes. La gestion financière est adossée sur le budget global de l'établissement qui couvre une année scolaire (septembre-août) et est équilibré en recettes et en dépenses.

En réalité, le proviseur met en place le projet d'établissement qui est la boussole, la vision de l'établissement sur trois ou cinq ans. Sur la base de ce projet d'établissement, un budget est élaboré chaque année pour son exécution en fonction de la conjoncture. Il faut signaler qu'il existe deux types de budget qui fusionnent à la fin du processus. Il s'agit du budget en rapport avec les frais exigibles et le budget en lien avec les frais d'APEE. Le premier type de budget est élaboré par un comité mis en place sur la coordination de l'agent financier et la supervision du proviseur. Le deuxième type s'élabore en étroite collaboration avec le bureau de l'APEE sur la base de leur plan d'action annuelle. Quand les drafts des deux budgets sont

élaborés, l'on procède à leur jonction pour obtenir un budget unique qui devient le budget provisoire du lycée. Une fois le budget provisoire arrêté au sein de l'établissement, il est transmis à la hiérarchie pour arbitrage et revient à l'établissement pour l'adoption par le conseil d'établissement. Après adoption, le budget s'exécute en recettes et en dépenses.

#### 2.4.1. Recettes

Pour PCER#30, les ressources financières d'un lycée directement gérées par le proviseur sont constituées des frais d'APEE, des frais exigibles ou de scolarité, les frais informatiques, les frais divers (location salles, stades, cantines scolaires, partenariats, produits de l'activité du lycée, etc.) et les subventions de l'État qu'on désigne par carton. Deux aspects comptent dans les recettes, à savoir le recouvrement et la sécurisation. S'agissant du recouvrement, ils ne se fait pas de la même manière pour toutes les sources financières, mais est ouvert par un communiqué du Ministre des Enseignements Secondaires au mois d'août pour une année normale. Concernant les frais d'APEE deux cas se présentent. Dans le premier, le recouvrement se fait directement par le bureau d'APEE à travers soit le président, soit le secrétaire général ou le trésorier de l'association.

La sécurisation de l'argent se fait dans un compte ouvert à cet effet. Le montant ou la fréquence du versement dépendent des établissements. Chez certains, le plafond à verser c'est un million de FCA comme chez PCER#33. Chez d'autres, c'est tous les jours peu importe le montant. Dans ce cas, les caisses sont fermées au plus tard à 14 heures et le point est fait avec la chaîne de recouvrement avant d'aller procéder au versement. C'est la réalité chez la majorité des proviseurs camerounais rencontrés. Dans d'autres lycées, comme ceux de la périphérie, c'est l'intendant qui recouvre les frais d'APEE. Il faut signaler que c'est le bureau de l'APEE qui décide de la méthode de recouvrement des frais d'APEE. Mais pour que l'intendant recouvre, le Président de l'APEE doit signer au proviseur une autorisation expresse. Dans certains cas, c'est le proviseur lui-même qui fait le recouvrement avec la réalité du phénomène de *diasporiens* où l'intendant n'est pas au lycée tous les jours.

Le challenge pour le proviseur, c'est le contrôle des recouvrements. Les proviseurs sont souvent floués par l'intendant voire le bureau de l'APEE dans les fonds encaissés. Les proviseurs développent diverses astuces et pratiques. PCER#20 a instauré une pratique coriace après avoir été victime de filouterie :

*« S'agissant du suivi et contrôle, il faut dire qu'il y a beaucoup d'intendants qui cherchent à tromper les chefs d'établissements. Quand je suis arrivé ici j'ai constaté cette pratique avec des preuves. J'ai donc dû développer un système de réseau informatique pour sécuriser les recettes. Aujourd'hui l'intendant travaille avec une secrétaire. Quand l'intendant perçoit l'argent, c'est la secrétaire qui saisit et imprime*

*le reçu. Comme c'est un système de réseau, au moment où elle imprime ça s'affiche ici dans ma machine. Ce qui signifie qu'à chaque instant je connais qui a payé et en fin de journée je fais moi-même les totaux avant la séance de travail avec l'intendant et la secrétaire. L'autre chose que je fais, c'est qu'avant la collecte je signe à chaque élève une fiche et classée par classe. Les fiches sont tenues par une autre personne en dehors de la secrétaire et de l'intendant. Quand un parent se présente ou l'élève lui-même, il va d'abord vérifier sa fiche et la renseigne avant d'aller verser l'argent chez l'intendant et se faire établir le reçu par la secrétaire. Si votre fiche ne figure pas dans la classe indiquée, ce n'est que chez moi qu'il faut venir comprendre la situation. J'ai en effet constaté qu'il y a des secrétaires complices des intendants qui sont capables d'introduire des noms qui ne figurent pas dans les listes provisoires. Avec ce système aucun nom ne peut être introduit sans que je ne sache ».*

PCER#23 indique pour sa part que quand c'est le moment des recettes, chaque jour le récapitulatif des élèves qui ont payés une fois les caisses arrêtées est fait. Il note les précisions sur le nombre d'élèves qui ont payé ainsi que la ventilation par cycle. Une fois que le point est clair pour le service financier et lui, il note dans son cahier de recettes en précisant les dates et heures de la rencontre avec les sommes ventilées par cycle. Cette pratique méticuleuse est liée au fait que qu'il a déjà été victime des phénomènes de « *no name* ». De nombreux proviseurs comme PCER#30 vont plus loin en se rendant régulièrement auprès de l'établissement financiers où est logé le compte de l'APEE du lycée pour vérifier la conformité des liquidités. Les frais informatiques sont collectés directement par l'intendant. Il faut signaler que dans l'argent recouvré, le bureau de l'APEE récupère au plus 10% et le reste est réservé aux fonctionnements pédagogiques (paiement indemnités mensuelles des vacataires, appui à l'action pédagogique, infrastructures, entretiens des relations avec la hiérarchie, constructions des infrastructures, etc.).

Le recouvrement des frais de scolarité se fait à travers des opérateurs de recouvrement commis par le MINESEC. Le paiement de frais de scolarité auprès de ces opérateurs est conditionné par un quitus délivré par le lycée après paiement des frais d'APEE et d'informatique. L'argent payé est centralisé par la Direction des Ressources Financières et matériels du MINESEC qui procède à des péréquations et retourne une part à chaque établissement à travers des comptes créés pour eux par le MINSEC à cet effet. Cet argent est viré aux lycées par tranche et la première arrive en décembre. Mais l'immense majorité des proviseurs rencontrés, notamment en périphérie ne partagent pas cette imposition de la hiérarchie. PCER#30 est formel à propos en ces termes :

*« Je voudrais par ailleurs souligner que le paiement des frais de scolarité par les opérateurs sonne comme la mort de l'école. Simplement parce que les frais de scolarité ne reviennent pas dans les délais et la somme dû ne revient jamais entièrement. Les proviseurs ne savent pas si la faute revient aux opérateurs de recouvrement, à la banque ou au Ministère. La digitalisation est bonne, mais celle-là mérite d'être encore bien pensée. Elle handicap sérieusement le fonctionnement des établissements scolaires. L'établissement fonctionne avec les frais d'APEE ce qui pose encore beaucoup de problèmes » (PCER#30).*

Dans ce cas, à la rentrée, le lycée procède à un emprunt d'argent d'APEE pour acquérir le matériel didactique comme la craie, les cahiers de textes, le matériel de propreté, etc. Il arrive que l'argent vienne en retard ou insuffisant au moment de payer les vacataires pour un mois donné. Ça devient difficile pour le proviseur de trouver des solutions. Il y a une crise. PCER#30 insiste dans ce sens en disant que le premier versement des frais de scolarité arrive pratiquement à la fin du premier trimestre et il est le plus important parce qu'il atteint souvent 80% des attentes. Le second versement arrive vers mars. Le troisième arrive en fin d'année. Il arrive qu'il y ait un quatrième versement comme cette année mais qui ne concerne pas tous les établissements et est encore plus maigre. En fin d'année, il est demandé aux proviseurs de remonter les gaps ou les manques à gagner en indiquant la différence entre les sommes attendues et les sommes perçues pour l'année. Toutefois, PCER#30 signale que : « Mais nous nous rendons compte que ce travail ne sert à rien. Le gap va parfois chercher dans les millions sans qu'on ne comprenne la cause ».

Il faut d'ailleurs signaler qu'en périphérie, il y a le phénomène de paiement des frais d'APEE et de scolarité en monnaie de singe. Les parents, dans leur précarité, paient les sommes dues pour leurs enfants à compte goût, parfois avec les versements de deux milles. Par ailleurs, il existe des localités où les opérateurs ne sont pas présents. Les parents estiment qu'ils ne peuvent payer le transport pour se rendre à un point où se trouve un opérateur pour payer. Certains finissent l'année sans payer cet argent. Cette situation trouble a amené les proviseurs à développer des pratiques y compris non réglementaires. Chez PCER#12 par exemple, il fait la collecte de tous l'argent dans l'établissement et à 14 heures chaque jour, l'intendant se rend chez un opérateur pour payer la part des frais de scolarité. PCER#30 indique que pour « Les chefs d'établissements astucieux ou malins, dès qu'ils ont fait les versements du premier trimestre, le reste c'est le direct. Donc dès que la rentrée du deuxième trimestre arrive, c'est la chasse à l'homme des insolubles et l'argent est directement versé chez l'intendant et plus auprès des opérateurs ».

Les subventions de l'État qui maigrissent d'une année à une autre représente les frais de mission et autres charges liées à l'activité d'interface du proviseur. Cet argent arrive sous la désignation de carton et par trimestre. Il arrive au nom du proviseur et transite chez le contrôleur financier de la Région et le sous-préfet signe les ordres de mission des proviseurs. Mais PCER#30 met en garde certains en ces termes :

*« Quand les subventions viennent aucun chef d'établissement ne reçoit l'argent comme cela devrait se faire. Très souvent au sein de l'établissement il arrive des situations qui amènent le chef d'établissement à contacter des fournisseurs pour des préfinancements. Il peut s'agir du paiement des frais de vacataires, de la réparation d'une structure ou d'un équipement, contribution aux réunions sectorielles, carburant*

*d'une autorité, etc. Donc quand la situation survient, le proviseur contacte un des fournisseurs de l'établissement auprès duquel il sollicite le préfinancement qu'il promet payer avec les cartons quand ça arrivera. Donc quand les cartons arrivent ils ont déjà une destination claire. Ceci signifie qu'actuellement, si je ne suis plus proviseurs de ce lycée, celui qui viendra ne trouvera réellement aucun franc des cartons ou subvention de l'État parce que j'ai déjà engagé cet argent chez des fournisseurs qui ont préfinancé certaines activités du lycée au cours de l'année scolaire. Il ne pourra toucher qu'à l'argent du carton de l'année scolaire sur prochaine. D'abord parce que ce carton vient au nom du proviseur et il n'y a que moi pour toucher. Deuxièmement quand ça arrive, l'argent de ça été déjà été utilisé longtemps avant. Le peu qui reste notamment celui du mois d'août, il ne sert qu'à l'achat du matériel pouvant aider au lancement de la rentrée comme la craie, les cahiers de texte, le matériel d'aménagement de l'établissement en termes d'hygiène et de salubrité, noircir tableaux des salles de classe. L'autre à savoir c'est que quand les cartons arrivent le sous-préfet très souvent vous impose ses pourcentages en fonction du montant reçu ».*

Les autres sources de recouvrement se font directement chez l'intendant du lycée qui en fait le point régulier avec le proviseur.

#### **2.4.2. Dépenses**

Concernant les dépenses, le proviseur est l'ordonnateur des fonds disponibles du lycée. Toutefois, il existe deux trajectoires du circuit de dépenses. Le premier circuit concerne les dépenses des frais de scolarité. À ce niveau le problème ne se pose pas beaucoup, parce les rubriques de dépenses sont connues à partir de la structure des frais de scolarité. Il est vrai qu'avec le paiement en ligne et les montants d'argent qui sont transférés aux lycées, les proviseurs ne savent pas exactement comment loger cet argent dans les rubriques. Toutefois, l'expression du besoin de dépense peut provenir de n'importe lequel des services du lycée, mais doit être approuvé par le proviseur. La dépense s'exécute suivant la réglementation concernant les marchés publics au Cameroun. Mais tout décaissement dans ce compte se fait absolument avec la signature du proviseur et de l'intendant.

Le deuxième circuit de dépense, c'est l'argent de l'APEE. Le proviseur n'est pas signataire du compte, mais le président, le trésorier et l'intendant du lycée. Le proviseur émet juste les besoins qu'il adresse au président de l'APEE. Ce dernier autorise la dépense ou pas. Celle-ci se fait suivant les procédures d'acquisition des biens et services publics en vigueur au Cameroun. En fin d'année scolaire, le proviseur rend compte aux parents au cours de l'assemblée général de l'APEE de fin d'année sur la manière dont l'argent a été dépensé. Il procède également au bilan de toute la gestion de l'établissement à l'adresse du conseil d'établissement.

L'exécution obéit à la réglementation sur la dépense publique au Cameroun, qu'il s'agisse du fonctionnement ou de l'investissement. Peu importe la source d'argent, la dépense doit obéir aux règles de procédures administratives, financières et comptables publiques. Il

s'agit des deniers publics dont l'exécution s'accompagne des divers contrôles avec leurs lots de complexités.

## **2.5. Examens officiels**

La gestion des examens officiels est l'activité la plus délicate et la plus risquée du proviseur. PCER#32 indique fort à propos que : « S'agissant des examens, c'est la vitrine de l'établissement. La période des examens est une période cruciale. Quand on l'engage tout doit être réglé sur du papier et raisonner comme une mélodie ». À la moindre erreur, le proviseur est sanctionné. PCER#18 soutient qu'en réalité, les examens sont centrés sur la personne du proviseur exclusivement. Il est responsable de tout le processus et décide avec qui il travaille parmi ses collaborateurs. Il assume tout manquement qui peut survenir pendant le processus des examens. Tout repose sur lui et ne partage ses responsabilités que sur la base de la confiance qu'il a en certains de ses collaborateurs.

Pour PCER#21, il s'agit davantage d'un rôle de distributeur qui veille également sur la saine réalisation du travail de l'ensemble des acteurs. En fonction de l'établissement en termes de phases accueillies (phase écrite, phase correction et phase délibération ou tous à la fois), le proviseur peut être chef de sous-centre ou chef de centre. Il représente de ce fait les organes en charge de l'organisation logistiques et matériels des examens au Cameroun pour ce niveau d'enseignement (DECC, OBC et GCE). Leur gestion se déroule sur toute l'année suivant trois phases intenses et ardues selon l'établissement et le milieu. Il s'agit de la phase préparatoire, la phase écrite et la phase poste écrit.

### **2.5.1. Phase préparatoire**

La phase préparatoire commence dès l'ouverture des guichets de paiement des frais d'examens par le MINESEC au mois d'août. Le proviseur diligente et supervise le paiement des frais d'examens par la sensibilisation des potentiels candidats jusqu'à la clôture de l'étape des pénalités au mois de mars pour une année normale. La sectorielle départementale du mois d'octobre est consacrée au lancement de campagne officiel des examens. Lors de cette rencontre, des instructions sont données et les proviseurs organisent l'exécution dans leurs établissements respectifs.

Au retour de cette sectorielle, le proviseur publie une note mettant en place des commissions chargées d'accompagner les élèves dans le remplissage, la constitution et le dépôt des dossiers selon les examens et désigne leurs membres respectifs. Pour les établissements agréés comme centre de candidats libre, le proviseur désigne par une autre note de service un

agent identificateurs des candidats libres. Ces différentes équipes mise en place, travaillent jusqu'à la clôture définitive du processus d'inscription. Il faut dire que ce processus va parfois jusqu'en mars parce que certains candidats déposent avec les pénalités de 15000 XAF.

Les commissions mises en place, le proviseur procède à leur formation afin que chacun s'approprie l'esprit des examens dont le maître mot est la vigilance à fond. Par la suite, les différentes commissions récupèrent les actes de naissance des candidats. Il ne s'agit pas d'une activité allant de soi. Beaucoup d'enfant fréquentent jusqu'en classe d'examen sans avoir l'acte de naissance. Le proviseur est parfois obligé de collaborer intensément avec les parents pour que l'enfant se fasse établir l'acte de naissance. PCER#30 partage à propos une expérience vécue sur la difficulté de mobilisation des actes des naissances en ces termes :

*« Nous avons vécu l'année dernière le cas d'un élève qui était en première et au vu de ses performances en classe, c'était le probatoire le plus sûr du lycée. Jusqu'aux derniers moments de dépôt des dossiers, nous n'avions pas son acte. C'est un enfant donc la maman est décédée et il est revenu vivre dans sa famille maternelle pendant que son papa est resté au village avec son acte. Le papa s'est remarié et l'enfant n'était pas en bon terme avec sa nouvelle maman. Il avait de la peine à se rendre au village auprès de son papa pour récupérer son acte. Il posera d'abord un problème de transport. Je lui donnerai l'argent de transport pour aller chercher cet acte. Il ira au village et manquera ses parents et reviendra sans acte. Le lendemain, j'ai décidé d'y aller en sa compagnie et celle d'un enseignant. Arrivés dans ce village, nous avons attendus son papa pendant trois heures, le temps qu'il sorte de la plantation. C'est alors que nous avons pu entrer en possession de l'acte de l'enfant ».*

Après avoir récupéré les actes sur décharge, la suite c'est le remplissage des fiches par les candidats sous l'encadrement des commissions. Dès que toutes les fiches sont remplies et par examen, elles reviennent vers le proviseur pour vérification. Après vérification du proviseur, l'agent financier entre en jeux pour le déblocage de l'argent nécessaire pour le compostage des pièces. Une autre paire de manche. Vous avez parfois dans un département une seule machine de compostage pour tous les examens du primaire et du secondaire.

Très souvent elle est en panne et les proviseurs de la périphérie sont parfois obligés de se rendre à Yaoundé pour faire le rang avec tous les dossiers pour les composter. Quand le compostage des dossiers est terminé, place au versement des frais de dossiers en fonction du nombre de candidats et des types d'examen. Il faut dire que cet argent est normalement versé lors du paiement des frais exigibles. Ce que font certains proviseurs comme PCER#30, c'est de loger cet argent dans le compte du lycée. Donc au moment de payer en ligne, ils le font à partir d'un ordre de virement de leur compte. Pour la simple raison que si l'on laisse chaque candidat payer, il n'y a pas toujours la garantie qu'ils le feront tous et normalement.

L'immense majorité des proviseurs en milieu rural sont obligés de préfinancés le paiement de ces frais pour les candidats, parce qu'au moment de payer en ligne beaucoup de



candidats ne l'on pas fait. Dans la majeure partie des cas, ces candidats ne restituent pas cet argent et ça devient un manque à gagner pour l'établissement. De nombreux proviseurs rencontrés ont partagé ces expériences. PCER#30 indique :

*« Cette année sur les candidats présentés nous avons quinze qui n'ont payé aucun Coppet comme frais de dossier d'examen. Il faut savoir que dès que le nom du candidat est sur la liste définitive, vous ne pouvez plus rien faire. Parce que vous ne pouvez empêcher un candidat de composer parce qu'il doit de l'argent au lycée ».*

PCER#27 et PCER#01 ont mentionné le préfinancement des nombreux candidats aux examens.

Après le dépôt des dossiers de candidatures, l'on attend la publication des listes provisoires par les différents organes chargés des examens. Le proviseur et les équipes vérifient toutes les informations des candidats pour se rassurer. En cas de problèmes, le proviseur procède à la diligence des requêtes et du lobbying. PCER#32 partage son expérience de la délicatesse de la publication des listes provisoires :

*« Un collaborateur dresse au départ un bordereau pour tous les candidats y compris ceux qui n'ont pas payé les frais de dossier. Je lui demande donc s'il paiera pour ceux des candidats n'ayant pas payé ? C'est ainsi qu'il ira enlever les noms de ceux qui n'ont pas payé. Parmi ces noms, il a confondu deux dont un qui a payé et l'autre pas. Malchance, c'est le nom de celui qui n'a pas payé qu'il a laissé sur le bordereau et enlever celui qui a payé. Les premières listes provisoires arrivent, l'élève en question vient se plaindre de ce que son nom n'est pas sorti alors qu'elle a payé. J'appelle le collaborateur en question, il se permettra de me dire que ça été juste une petite confusion. Je lui demande de prendre immédiatement la voiture et de se rendre à Yaoundé avec tous les documents pour aller expliquer ce qui s'est passé. On lui a dit que ce sera réparé. Deuxième liste provisoire, le nom de l'enfant n'est toujours pas là. J'ai commencé à paniquer car je perdais mon poste. Je tremblais, mais entre-temps je reçois une visite d'une mission d'inspection de l'OBC pour la transformation de l'établissement en centre de correction et délibération du baccalauréat. Je contacte dame chef de cette mission, qui réussit à résoudre le problème ».*

L'autre aspect de l'activité du proviseur dans la phase préparatoire des examens, ce sont les propositions des sujets des enseignants sollicités par la hiérarchie.

### **2.5.2. Phase écrite**

La phase écrite des examens se déroule entre mai et juillet. L'activité du proviseur concerne la mobilisation de la ressource humaine, la mobilisation de la logistique et du matériel ainsi que la collaboration et la supervision. S'agissant de la mobilisation de la ressource humaine, il s'agit des membres des différents secrétariats et les surveillants. Une fois que les phases écrites des examens approchent, le proviseur procède à la désignation des membres des différents secrétariats. Les critères qui prévalent sont le degré d'honnêteté, l'engagement au travail durant l'année scolaire, la responsabilité (capacités à garder un secret), l'expérience et le feeling.

Plusieurs approches se côtoient au sein des proviseurs camerounais. Selon PCER#21 :

*« Avant que je ne nomme une personne chef de secrétariat à un examen, je commence par le nommé au courant de l'année chef de secrétariat aux évaluations internes. Il fera exactement ce qu'il fera aux examens. A la fin d'année je nomme la personne membre du secrétariat. L'année suivante, il reprend le processus. C'est au bout de deux ans que je le nomme chef de secrétariat. Il faut éviter de parachuter les gens à des fonctions. Il faut un processus de préparation » (PCER#21).*

Chez PCER#27, il développe une autre logique en ces termes :

*« Après la phase des inscriptions, on prépare la phase écrite dont la nomination des chefs de secrétariat. C'est un exercice qui doit être sans complaisant. C'est pourquoi vous pouvez constater que cette année j'ai nommé un PCEG chef de secrétariat au probatoire dont les censeurs et PLEG sont simple membre. Ma conception ici c'est que les membres de l'administration doivent se battre pour les différentes missions aux examens et ne pas discuter les secrétariats avec les enseignants de champs. J'estime que les secrétariats doivent être réservés aux enseignants de champ dont les animateurs pédagogiques devraient être chefs ».*

Chez PCER#32, c'est un processus compagnon de chaque jour et le fait savoir que la constitution des équipes pour les secrétariats commence ici en décembre. Les listes sont dans son porte-monnaie et à chaque instant il met un nom, qu'il modifie demain après observation. Donc pendant au moins six mois il met, enlève, remet des noms jusqu'à ce que qu'il soit convaincu d'avoir trouvé la meilleure composition pour chaque secrétariat. Après cette désignation, le proviseur procède à la formation de tous ces intervenants. PCER#16 indique que :

*« Généralement, je convoque une réunion de tous les intervenants dans les secrétariats et personne ne sait dans lequel des secrétariats il sera. Lors de cette réunion, je procède donc à la formation des intervenants. Deux jours avant la tenue des examens, je publie donc la note désignant les membres des secrétariats ».*

Quelques jours avant la tenue des examens, le proviseur publie la liste des surveillants. En fonction de la réalité du milieu, il peut saisir les responsables des établissements qui ont des candidats qui vont composer dans son centre ainsi que les Inspecteurs d'Arrondissement de l'Éducation de Base (IAEB) pour l'envoi des enseignants du primaire. C'est à partir de ces listes transmises et le personnel de l'établissement qu'il publie la liste des surveillants. À la veille de chaque examen, le proviseur préside une réunion préparatoire avec tous les intervenants au dit examen.

La mobilisation de la logistique consiste à se rassurer de la disponibilité et de l'état de propreté des salles d'examens, des tables bancs en fonction du nombre de candidats, de la sécurité du campus grâce à la demande à adresser au service de sécurité de la localité, le cadre de travail du secrétariat, etc. Le proviseur va chercher les sujets d'examens et le matériel de composition (feuilles, brouillons, fiches diverses, etc.) qu'il garde en lieu sûr en attendant le chargé de mission.

Pendant la phase écrite, le proviseur collabore étroitement avec le chargé de mission et le chef de secrétariat pour un déroulement serein des examens dans son centre. Il est d'astreinte et à ce titre, il arrive le premier et repart le dernier. Son rôle consiste également à garder les épreuves et les sort au fur et à mesure de la programmation. Mais il faut dire qu'il a la charge des épreuves, mais pour la transparence le chargé de mission à une clé. Personne des deux ne peut donc ouvrir l'endroit où les épreuves sont gardées seul.

Il assure également les opérations d'intendance qu'il peut décider de déléguer à un collaborateur en fonction de l'examen. Pour les proviseurs n'ayant pas de centre d'examens, lors de l'écrit ils accompagnent leurs candidats aux lieux de composition.

### **2.5.3. Phase post-écrit**

Après la phase écrite, s'en suit la phase de correction, pratique pour les lycées techniques et délibération. Le proviseur assure également la supervision dans son centre selon qu'il dispose de l'une de ces étapes. À la veille de la phase correction, pratique et délibération, il facilite les réunions de lancement en présence du chargé de mission et éventuellement du président du jury. Il veille au bon déroulement de ces activités dans l'ordre, la sécurité et le respect de la réglementation. PCER#14 indique à propos :

*« J'ai dû appeler l'OBC l'année dernière face à un cas d'un enseignant membre du secrétariat à un examen et qui a été convoqué comme correcteur au même examen. L'enseignant en question voulait corriger avec l'accord du chargé de mission mais je me suis opposé. Parce que les textes disent qu'une personne qui a déjà été membre du secrétariat d'un examen, ne saurait corriger cet examen parce qu'il est déjà au courant de l'anonymat. Il n'est pas exclu que les mêmes copies reviennent dans le centre pour correction » (PCER#14).*

La phase poste écrite concerne aussi le proviseur dans la publication des résultats de son centre et l'établissement immédiat des statistiques. Il assure également les questions d'intendance et de remise de diplômes ou attestation pour les examens de probatoire et BEPC.

## **2.6. Gestion socio environnementale**

Il s'agit des rapports que le proviseur développe avec le reste de la communauté éducative. Elle peut concerner la collaboration avec le partenaire APEE, la collaboration avec les autres types de partenaires ainsi que l'interaction du lycée avec les populations et l'élite.

### **2.6.1. Collaboration avec le partenaire APEE**

Il s'agit d'une collaboration intense et parfois tendue sur toute l'année. Elle concerne plus la gestion financière et crée une sorte de bicéphalisme dans la gestion. PCER#01 décrit

parfaitement le flou qui encadre cette collaboration et entraîne parfois des tensions notamment dans les lycées à fort effectif d'élèves :

*« Dans les lycées mieux lotis en termes de nombre d'élèves, les chefs d'établissement se plaignent de ce que les présidents de l'APEE et du Conseil d'établissement veulent être co-gestionnaires. En réalité, les textes sont un peu flous et ça crée la confusion. Les contributions de l'APEE doivent être reversées en parties (90%) dans le budget de l'établissement qui est voté par le conseil d'établissement et le proviseur est le seul gestionnaire formel du budget. Seulement, on demande aux chefs d'établissement de ne pas trop s'ingérer dans la gestion de l'APEE parce c'est une association privée. On assiste à un imbroglio. Dans ce contexte chacun tire la couverture de son côté et il y a la guerre ».*

Mais les proviseurs sont contraints de bien collaborer avec le bureau de l'APEE, parce que ce partenaire pèse lourd dans le budget de fonctionnement. Dans certains établissements, il représente plus de 70% du budget de l'action pédagogique. Le proviseur facilite le fonctionnement de l'APEE notamment la tenue des trois assemblées générales avec à chacune d'elle un rôle bien précis de sa part. PCER#05 décrit l'activité de collaboration avec l'APEE :

*« Sur la dimension de la collaboration avec ce partenaire, je m'arrange à ce que les trois assemblées de l'APEE se tiennent régulièrement. Lors de l'Assemblée générale de fin d'année nous présentons aux parents le bilan de l'année écoulé et les besoins pour l'année suivante. Il faut rappeler que le chef d'établissement est d'office le conseiller de cette association. On leur présente les besoins en vacataires, en infrastructures, en rayonnement de l'établissement, sur les questions disciplinaires, etc. C'est au cours de la première Assemblée Générale de l'année scolaire que sont définitivement arrêtées les activités qui seront menées ainsi que l'apport des parents. Donc notre travail est un travail de redevabilité et de la présentation des besoins au cours de la première assemblée de l'APEE. Aujourd'hui cette association est devenue incontournable dans le fonctionnement des lycées et on ne saurait faire sans elle. Pour autant que son apport constitue au moins 75% du budget de fonctionnement de l'établissement scolaire public du secondaire ».*

La collaboration sur les projets scolaires des élèves est pratiquement ignorée au profit de la collaboration de la gestion financière. Tous les proviseurs rencontrés estiment d'ailleurs que la majorité des motifs de perte du poste de proviseur est liée aux tensions entre celui-ci et l'APEE. Parce que celle-ci fait observer des détournements d'argent, la paralysie du fonctionnement de l'établissement par le chantage et des pratiques peu ordinaires. Le participant PCER#02 en parle plus aisément en ces termes :

*« Dans les relations avec la communauté éducative, les textes encadrent suffisamment ces rapports. Seulement, les acteurs ne le comprennent pas toujours car les intérêts priment sur la poursuite des objectifs en lien avec la qualité des résultats scolaires. Lorsque les gens sont élus, ils se créent les appétits et du coup des conflits s'installent. Certains pensant que l'Etat envoie tellement d'argent alors que les lycées fonctionnent davantage sur les APEE. On assiste alors aux situations où, le président d'APEE pense pouvoir orienter l'action du proviseur. C'est simplement triste d'assister à des conflits qui ne devraient pas arriver. Le rôle de ce partenaire est d'accompagner l'action pédagogique qui est définie par le proviseur en bonne intelligence avec ses collaborateurs » (PCER#02).*

PCER#06 semble avoir trouvé une pratique de tranquillité dans ses relations avec l'APEE et la partage en ces termes en relation avec l'APEE, il faut dire qu'en principe les problèmes ne devraient pas se poser notamment avec cette association qui est le tout premier partenaire du

lycée. Le proviseur est le gestionnaire et les autres viennent en appui. L'APEE organise et porte à définir un budget qui permet d'améliorer les conditions de vie et de travail des élèves et des enseignants. Lorsque le budget est établi et respecté sur cette base, il ne devrait pas avoir des problèmes. Personnellement, il dit n'avoir pas encore rencontré des problèmes de rupture profonde avec l'APEE. Pour lui l'on doit savoir qu'un gestionnaire, c'est aussi celui-là qui sait arrondir les angles.

De mauvaises expériences vécues avec ce partenaire, PCER#16 est sans complaisance lorsqu'il soutient que :

*« Ce que je retiens c'est qu'il n'est pas bien de mêler les parents à la gestion financière de l'établissement. Simplement parce que ce sont des gens nécessiteux. Certains pensent qu'en arrivant comme président d'APEE, ils développent des idées qui sont loin des objectifs de l'établissement en confondant l'argent commun au leur. J'ai connu un président qui gardait l'argent d'autrui qu'il retirait du compte pour ses poches. Parfois quand il voulait prendre 1000 XAF, il sortait toute la liasse d'argent pour retirer cette somme » (PCER#16).*

Certains proviseurs rencontrés appellent à l'encadrement de ces partenaires. PCER#35 en parle tout en conseillant sur la manière de collaborer avec ce partenaire pour la sécurité du poste du proviseur :

*« Faire tout pour ne pas avoir des problèmes avec l'APEE. L'APEE est la chose qui dépose le plus les proviseurs. Parce que quand vous avez les problèmes avec l'APEE, ils écrivent partout y compris à la primature et à la Présidence. Quand ça arrive, on va toujours envoyer les missions pour savoir ce qui se passe. Quand il y a déjà deux trois missions, ce n'est plus bon. Il faut éviter. Moi avec l'APEE, je me suis d'abord arrangée pour que ce ne soit pas chère parce que je pense que le lycée c'est le social. Nous devons faire avec le peu de moyen que nous avons. J'ai donc refusé d'augmenter l'APEE comme me suggéraient les collaborateurs et le bureau d'APEE. J'ai estimé que dès que vous augmentez l'APEE, il y aura des éclats de voix des parents et ça va provoquer des remous. Il y aura la grogne ici et ce n'est pas bon. La chance que nous avons aussi c'est que la DDES dans notre milieu convie les bureaux d'APEE aux réunions et ils s'imprègnent des textes. Ce qui fait que les présidents d'APEE ne sont plus comme ceux d'avant qui ignoraient les textes et ne comprenaient rien aux objectifs de l'établissement. Aujourd'hui chacun connaît sa place et ça marche » (PCER#16).*

### **2.6.2. Collaboration avec les autres types de partenaires**

Rentre dans ce cadre, les associations des anciens élèves du lycée, les organisations non gouvernementales (ONG) et organisation de la société civile (OSC), les exploitants des structures ou cantine de l'établissement ainsi que d'autres partenaires techniques et financiers. Dans l'immense majorité des proviseurs rencontrés, un collaborateur est désigné pour animer ces activités que le proviseur supervise. L'intensité est fonction de l'établissement, du proviseur et des opportunités du milieu. Certains proviseurs comme PCER#30 provoquent la création et le fonctionnement de l'association des anciens élèves. D'autres intensifient la collaboration déjà existante. C'est le cas de PCER#13 qui avance que :

*« S'agissant des associations des anciens élèves, j'ai aujourd'hui trois groupes avec lesquels nous avons un partenariat à travers lequel ils posent certaines actions importantes pour la vie de l'établissement. Nous avons un groupe qui a réhabilité le forage et l'a sécurisé ; nous avons un autre qui a distribué le matériel de lutte contre le COVID-19. Il y a également des projets que nous avons avec eux en termes de construction des salles multimédias, des toilettes et autres infrastructures nécessaires pour l'établissement. Ce sont des partenariats importants et ceci dépend du type d'accueil que vous leur réservez ».*

PCER#33 pour sa part a fait recours à une ONG pour faire construire des structures importantes pour son établissement. Il indique à propos que : « Quand je pars de cet établissement sept ans après, je laisse 12 salles de classe donc 06 ont été construites grâce au partenariat que j'ai noué avec une ONG dont le siège est au Nord-Ouest. Toujours avec l'apport de cet ONG nous avons construit une mini-centrale solaire et un forage ».

### **2.6.3. Interactions avec la population et les élites**

L'interaction de l'établissement avec les populations et l'élite est une activité cruciale du proviseur qui est très sensible et en fonction des milieux peuvent s'avérer tendue. Dans certains établissements, les enfants des familles donatrices du terrain servant de site au lycée paient l'APEE à moitié voire pas du tout. PCER#19 corrobore cette réalité lorsqu'il souligne que :

*« Le deuxième élément qui rentre en compte dans l'élaboration du budget prévisionnel et qui est communiqué par le proviseur à l'agent financier, c'est le taux d'APEE, du moins ce qu'on pourrait percevoir. Parce que tout le monde dans un établissement ne paie pas l'APEE. Il faut savoir que contrairement aux lycées urbains, les donateurs du terrain de l'établissement ne payent pas l'APEE ou ils paient en partie » (PCER#19).*

Cette interaction est telle que si le proviseur ne fait attention, il se retrouve en difficultés avec les populations. C'est l'expérience qu'a connu PCER#04 :

*« J'ai fait trois ans dans un lycée où j'étais et j'ai eu des problèmes avec les populations au point où ma vie était en danger. En réalité, j'ai trouvé une situation où les populations concevaient que c'était eux qui faisaient et défaisaient les chefs d'établissement et il fallait se soumettre à leurs volontés ce d'autant que c'est leur sœur était membre du gouvernement. On retrouvait alors des comportements de non-paiement des frais de scolarité sans que personne ne mette dehors les insolubles. Lorsque j'ai voulu m'opposer à ces pratiques, j'ai subi des coups de vol, des agressions physiques et mystiques. Ma sécurité et celle de ma famille n'étaient plus assurées dans cette localité. J'ai donc fait une requête et on m'a muté » (PCER#04).*

L'activité du proviseur camerounais est une activité dense et intense sur toute l'année scolaire. De ce fait, il faut savoir que le proviseur c'est d'abord un gestionnaire dans tout son sens. Il gère les hommes, il gère l'argent, il est l'intermédiaire entre la haute hiérarchie et l'établissement en ce sens qu'il assure l'application des directives de la hiérarchie au sein de son établissement. Il est difficile qu'un proviseur ait sa manière à lui de gérer les questions pédagogiques, disciplinaires, administratives, financières, d'exams et socio

environnementales ce serait très erroné. Parce que toute cette gestion est déjà cadrée dans les textes (ton et canevas) et ne laisse pas beaucoup de marge de manœuvre au proviseur. Le proviseur doit donc avoir ces textes et suivre à la lettre.

Cependant, il existe des situations qui conduisent à un déploiement des équations ou touches personnelles qui ne font intervenir rien d'autres que l'intuition et la proactivité. Tout chef d'établissement doit faire preuve d'originalité dans sa manière de faire. Certains, sinon tous, recourent à la décentralisation du pouvoir de telle sorte que chacun fasse son travail. Il faut signaler que le décret du 19 février 2001 décline clairement les responsabilités de chaque maillon du lycée. Le rôle du proviseur est d'attribuer des portions d'activité en lien avec ces responsabilités. Pour PCER#06, cette manière de donner le pouvoir évite de créer des pôles et n'empoisonne pas le climat de travail. Lors des réunions de coordination, chaque responsable rend compte de l'évaluation de son ressort de compétence. L'autre chose c'est l'ouverture d'esprit, être à l'écoute, avoir une bonne maîtrise du travail de tous les maillons du lycée.

### **3. Trajectoires des proviseurs camerounais**

La trajectoire des proviseurs rencontrés concerne la motivation et conditions de nomination, le parcours et expériences antérieures, les autres activités menées en dehors de celle de proviseur ainsi que les éléments d'influence du management des proviseurs camerounais.

#### **3.1. Motivation et condition de nomination**

La motivation pour l'exercice de l'activité de proviseur provient de diverses sources : réalisation de soi dans la carrière professionnelle, alimentaire, frustration et volonté d'assumer une confiance. La réalité est que tous les proviseurs rencontrés signalent qu'ils ne nourrissaient aucune motivation pour occuper cette fonction en début de carrière d'enseignant. Mais chemin faisant dans la carrière, le besoin de servir à un autre poste que celui d'enseignant de champ se fait ressentir. Pour certains, on se voit nommer alors animateur pédagogique, surveillant général, censeur et chef d'établissement.

Pour d'autres on embrasse la pédagogie en devenant conseiller pédagogique départemental, inspecteur de pédagogie régional, inspecteur de pédagogie national, autres postes de chef service ou sous-directeur puis chef d'établissement. Quand la nomination de chef d'établissement n'arrive pas, on devient démotivé et on ne travaille plus dans certains cas. C'est un instinct humain qui caractérise l'immense majorité des enseignants dans leurs profils de carrière.

La motivation pour l'exercice de l'activité de proviseur provient également des visées alimentaires. PCER#01 partage une expérience dans ce sens en indiquant que :

*« ... quand on est censeur on a envie le train de vie du proviseur et du coup le souci c'est de s'améliorer. Matériellement le censeur est très mal loti pourtant il est la cheville ouvrière de l'établissement. Pour autant que le censeur maîtrise les rouages de la gestion et constate que le proviseur s'en sort là où il n'a rien ».*

Elle provient également de la frustration que ressent l'impétrant sur son parcours. Dans ce sens PCER#11 souligne la naissance de son intérêt pour la fonction de proviseur :

*« J'ai eu beaucoup de frustration dans ma vie quand je suis enseignant dans mon premier poste. En effet, à un moment donné mon épouse fréquente également dans cet établissement et tout le monde le savait y compris mon proviseur. Un jour au moment des inscriptions aux examens officiels, je ne sais pas ce qui c'était passé, le proviseur la met à plat ventre dans son bureau. J'avoue que ça été une grosse frustration pour moi de vivre cet événement. C'est alors que je me renseigne pour savoir les conditions pour être proviseur. C'est en ce moment que mon intérêt pour devenir proviseur naît » (PCER#11).*

La motivation pour l'exercice de la fonction peut être aussi suscitée sans qu'elle n'existe au préalable chez la personne. Dans ce contexte, l'exercice de l'activité s'inscrit dans un souci de vouloir assumer la confiance placée en la personne. De nombreux proviseurs ont été justement nommés sans s'attendre. Au début certains ont d'ailleurs du dédain pour la fonction parce étant bien où ils exerçaient. On retrouve ce cas chez PCER#10 en ces termes :

*« Il faut dire qu'étant dans mon poste avant ma nomination comme chef d'établissement, je travaillais avec l'OBC. J'étais détaché au mois de mars et je ne revenais au poste qu'en novembre. J'aidais l'OBC au service financier en faisant les états de paiement des intervenants aux examens. En réalité, je n'étais pas motivé et je dirais même que j'étais déçu par rapport à ce que je faisais à l'OBC qui m'intéressait beaucoup. Subitement on me cueille en m'enlevant pour me nommer directeur de CETIC ».*

PCER#02 abonde dans le même sens lorsqu'il partage son expérience :

*« Mon premier sentiment est une gêne parce que mon observation au moment où je sers à la délégation est que les relations entre les chefs d'établissements et le délégué sont conflictuelles. Les conflits étaient en permanence liés aux problèmes d'intérêts. Je percevais une sorte d'immixtion du délégué dans la gestion financière des chefs d'établissement. Pour certains chefs d'établissement qui ne se conformaient pas à l'entretien du délégué, c'était des appels de contrôle permanent de la hiérarchie jusqu'à ce que ceux-ci perdent leurs postes. Tant que cela n'arrivait pas, le délégué n'était pas tranquille. Je regardais donc la fonction de chef d'établissement avec dédain et je ne comprenais pas qu'on me nomme à ce poste ».*

Les sources de motivation structurent les conditions de nomination comme chef d'établissement. Certains proviseurs estiment qu'il n'y a pas de nomination possible sans dépôt d'un CV quelque part. PCER#01 soutient cette réalité en ces termes :

*« Je voudrais commencer par situer le contexte de nomination des chefs d'établissements au secondaire. En réalité, pour être nommé, il y a des petites conditions en termes de cursus bien qu'on constate que certains sont nommés après deux ans. Par ailleurs, dans le contexte camerounais, il faut le vouloir c'est-à-dire exprimer le souci d'être nommé. C'est extrêmement difficile d'être nommé si l'on n'a pas exprimé le besoin. On ne le dit pas, mais c'est des cas extrêmement rares et peut être dans les zones enclavées. Mais en situation normale être nommé simplement, c'est difficile. Il faut donc exprimer le souci et saisir*



*une opportunité. Depuis très longtemps, on ne nomme pas au hasard, car ceux qui sont nommés ont déposé un CV quelque part ».*

PCER#06 renchérit en indiquant que « *Vous savez la nomination n'est jamais sorcière. On ne se couche pas et la nomination vient vous trouver. Il est vrai que la nomination est dite discrétionnaire, mais on est toujours préparé à quelque chose* ». Tout compte fait, les entretiens révèlent qu'il existe six sources de nomination à la fonction de chef d'établissement (proviseur et directeur) à savoir la filiation, la proposition de la hiérarchie, la proposition de l'élite, la socialisation, la providence spirituelle et le monnayage.

En lien avec la filiation, un parent, époux/épouse ou compagnon/compagne peuvent influencer la nomination à la fonction de chef d'établissement. Parmi les proviseurs rencontrés, nombreux sont ceux qui ont été nommés dans ces conditions. PCER#22 partage son expérience dans ce sens en soulignant que : « *Sur la manière dont est arrivée ma nomination, il faut dire qu'il y avait un DDES avec lequel je sortais. C'est lui qui me dit que j'ai proposé ton nom pour la nomination comme chef d'établissement dans ma zone de compétence. Toutefois, il me dit qu'il a envoyé deux noms et qu'il faut seulement croiser les doigts pour que ce soit moi* ». Dans le même sens, PCER#32 indique que :

*« J'ai mon cousin qui est gouverneur et le proviseur d'un lycée de notre aire culturelle meurt. Le lendemain il m'appelle pour me demander si je peux prendre les commandes de ce lycée et je lui dis oui je suis prêt même si c'est maintenant je vais. Il me demande de lui envoyer mon CV par Whatsapp. Entre-temps, un grand frère du village qui était directeur d'un CES et qui y avait déjà mis quatre ans, est allé aussi poser le problème à ce cousin gouverneur qu'il souhaitait prendre ce lycée qui a été libéré. Mon cousin procédera donc à l'arbitrage en me demandant d'aller d'abord comme directeur de ce CES et le grand frère ira dans ce lycée. Mais qu'après, il verra comment arranger la suite. C'est ainsi qu'en 2016 je suis nommé directeur dudit CES » (PCER#32).*

La même réalité est connue de PCER#03 en ces termes :

*« Nous sommes dans une association des enseignants ressortissants de chez moi et avons pris l'habitude de présenter les vœux à un de nos aînés qui est directeur au MINESEC. Un jour donc de la cinquième année de la présentation des vœux à cet aîné, il demande que chacun lui communique son cursus sur une feuille de papier. Lorsqu'il est resté parcourir le document, mon cursus l'a frappé et il a demandé à un frère de me demander de venir le rencontrer. Je vais donc le rencontrer et il me demande si j'étais d'un arrondissement qu'il prononcera et si mon mari l'était. Je répondis non dans les deux cas. Il me demandera de venir le rencontrer à une date précise avec mon CV. C'est alors que je lui dirai que j'ai mon CV sur moi. Mais il me dira que s'il le prend, il peut se perdre dans la paperasse de son bureau autant venir avec à la date indiquée. Bien avant la date, il m'a appelé pour lui remettre le CV. Juste après j'ai été nommée proviseure » (PCER#03).*

La proposition de la hiérarchie est une autre source de nomination à la fonction de proviseur qui peut prendre diverses formes. Il peut s'agir d'une récompense pour service rendu à la nation. C'est le cas PCER#12 qui dit avoir été nommé à la suite de la maintenance satisfaisante d'un établissement scolaire public sur instruction du MINESEC. PCER#29 se souvient également avoir été nommé à la suite des services rendu au DDES qui lui conseillera

avant, de prendre la gestion d'un établissement parce qu'à la DDES c'est le goudron. Cette proposition peut également prendre la forme de levée d'obstacle. En effet, certains comme PCER#02 dit avoir été nommé à la suite de la rigueur dans le travail et qui empêchait au DDES de « manger ». Il indique à propos que :

*« Quand je suis en service à la DDES, j'essayais donc d'exercer la fonction en respectant scrupuleusement les textes et ceci n'était pas du goût de ma hiérarchie. Plusieurs contrôles du Ministère sont passés et m'ont donné raison. Toutefois, ceci ne plaisait pas toujours à mon délégué qui estimait que je faisais ombre pour les détournements. Pour résoudre le problème, il proposera que je sois nommé directeur par intérim » (PCER#02).*

Elle peut également prendre la forme d'une proposition normale due à l'inscription au tableau d'aptitude des impétrants. Parmi les pièces périodiques, il existe les propositions des collaborateurs par les chefs d'établissement pour être nommés à des fonctions diverses. Plusieurs proviseurs rencontrés renvoient leurs sources de nomination à cette réalité. Ceux-ci estiment que c'est la qualité de leur travail qui explique leur nomination comme proviseur. La logique de pouvoir discrétionnaire de la nomination prend tout son sens. C'est le cas de PCER#07, PCER#08, PCER#11, PCER#15, PCER#20, PCER#25, PCER#26, PCER#29, PCER#31, PCER#34 et PCER#35. La proposition de la hiérarchie prend également la forme d'une régularisation. Certains proviseurs rencontrés ont perdu leurs premiers postes et ont été régularisés par le MINSEC à la suite des requêtes et autres interventions.

L'autre source de nomination des proviseurs renvoie aux propositions des élites. Elles prennent également plusieurs formes. Il peut s'agir de la proposition d'une élite promotrice de l'établissement dans son village. En ce moment, elle identifie un profil ou l'identité d'un enseignant et manœuvre qu'il soit nommé. PCER#01 a vécu cette expérience qu'il partage en indiquant que :

*« Moi officiellement je n'en sais rien, bien que je me souviens avoir quand même versé l'argent quelque part ainsi que remis mon CV. Mais l'élite du coin m'a dit qu'il a exprimé le vœu qu'on lui envoie quelqu'un venant de mon aire culturelle pour l'établissement de son village. C'était donc elle l'activateur et agissante qui pilotait tout. Quand je le rencontre pour la première fois, il m'a amené chez un ministre de la même aire culturelle que moi en me présentant comme le trophée qu'il avait gagné. Ceci non sans m'avoir reproché d'être allé prendre le service sans le voir alors qu'il a demandé aux responsables du MINSEC de me demander de le rencontrer avant d'aller prendre le service. Vu cet aspect je ne saurais exclure qu'il y a eu sa main » (PCER#01).*

PCER#13 signale également avoir vécu une expérience similaire :

*« J'ai été contacté par une personnalité qui était à l'époque Député à l'Assemblée Nationale qui me disait qu'il y a un CES en création dans son village et si j'étais intéressé d'être nommé Directeur. J'avoue que j'étais gaiement surpris et en même temps dubitatif. Mais, j'ai répondu par l'affirmative et il a fait le reste pour que je sois nommé ».*

La proposition de l'élite peut également prendre l'allure des règlements politiques dans une localité. Il peut s'agir de la volonté de nuire un adversaire politique ou de le faire taire. PCER#30 indique avoir été nommé dans ces conditions. Il précise en soulignant que :

*« Alors comment c'est arrivé, là je ne sais pas. Mais ce que je sais c'est que mon engagement politique dérangeait l'élite de chez moi et ils ont décidé de me mettre à l'étroit. Ils ont donc décidé de me nommer en pensant qu'avec la fonction de proviseur je devrais être moins dynamique parce que n'ayant plus assez de temps. Il s'agit là d'une astuce. Donc la nomination arrive au moment où je m'attends le moins. Quand ça tombe ce sont les élites qui appellent pour me dire qu'elles espèrent que je serai désormais calme. Elles me diront que maintenant que je suis responsable à un certain niveau, j'ai le devoir de réserve. C'est donc après enquête que je réalise que c'est l'élite de chez moi qui a manœuvré pour que je sois nommé proviseur ».*

Une autre source de nomination rencontrée chez les proviseurs participants c'est la socialisation. Il peut s'agir d'un ami, d'un camarade de scolarisation ou d'un parrain qui facilite la nomination. PCER#04 souligne justement cette logique dans son expérience de nomination lorsqu'il indique quand il est directeur, il se rend au ministère et constate que c'est mon camarade de classe qui est déjà Directeur de son ordre d'enseignement. Celui-ci estimera qu'il a longtemps duré comme directeur et qu'il fallait qu'il soit déjà proviseur. Il sera nommé proviseur par le truchement de son camarade. PCER#06 pour sa part a vécu cette expérience de source de nomination :

*« À l'époque, j'étais jeune enseignant et membre d'une association sportive du ministère. J'organisais donc les rencontres et autres activités de cette association. J'avais donc la possibilité de rencontrer les directeurs et sous-directeurs de l'administration centrale du ministère. C'est alors que ces responsables ont estimé que nous avons beaucoup joué et qu'il fallait que je sois récompensé. De fil en aiguille, je me suis retrouvé surveillant général. Seulement ce n'est pas suffisant car il faut garder le cap. Il faut brouter chaque jour cette confiance, susciter auprès de celui qui vous a nommé cette volonté de vous donner davantage en faisant montre de disponibilité, de certaines aptitudes et de certaines largesses. D'ailleurs, il y a même MACHIAVEL Nicolas qui dit que votre chef doit savoir que c'est lui qui vous a nommé. Il va jusqu'à donner un pourcentage de ce qu'il faut lui donner dans ce que vous avez. Puis si quelqu'un n'est pas derrière ça vous ferez à votre tête ».*

La providence spirituelle se présente aussi comme condition de nomination selon les proviseurs rencontrés. Il peut s'agir de la providence divine, comme c'est le cas chez PCER#24 ou traditionnelle que l'on retrouve chez PCER#21. Le monnayage apparaît également comme une des six conditions d'accès à la fonction de proviseurs. Il renvoie à l'achat de la fonction à travers des réseaux de vente bien huilé. Le participant PCER#14 indique son expérience de nomination à travers ses conditions dans les mots à peine voilés lorsqu'elle indique que : *« Pour mon cas, quelqu'un m'a soufflé qu'il y avait une opportunité. Au départ j'étais sceptique et après je me suis jetée à l'eau. J'ai été immédiatement nommé ».*

La situation est telle que les prix sont homologués en fonction de l'effectif de l'établissement et de son milieu. Le minimum pour passer par ces conditions serait de trois

millions de francs CFA. PCER#11 avoue avoir été limité à un moment par ces conditions pour l'accès à la fonction de proviseur en ces termes : « ... *Surtout qu'à l'époque, le milieu était rependu qu'il fallait avoir beaucoup d'argent et se rendre au ministère pour négocier l'accès au poste de chef d'établissement. Moi je ne disposais pas de cet argent parce que le minimum était de 3 000 000 FCFA* ».

### **3.2. Parcours et expériences antérieures des participants**

Le parcours et les expériences antérieures des participants s'intéressent aux postes occupés avant la nomination comme chef d'établissement, mobilité directeur collège à proviseur, passage directement à proviseur et mobilité comme chef d'établissement selon les départements et régions.

L'analyse des entretus indique que 23 participants sur les 35 dont 08 femmes occupaient le poste de censeur au moment de leur nomination comme chef d'établissement. 03 participants donc 01 femme étaient surveillants généraux lors de leurs nominations comme chef d'établissement. 04 participants dont 01 femme exerçaient comme inspecteurs de pédagogie avant leur nomination. 03 participants tous des hommes occupaient des fonctions à la DDES avant d'être nommés. 01 participant était chef des travaux au moment de sa nomination comme chef d'établissement. 01 participant était enseignant de champ quand on le nomme chef d'établissement.

17 participants dont 07 femmes ont à ce jour managé un seul lycée. 07 dont 02 femmes ont connu l'expérience de management de deux lycées. 05 dont 02 femmes ont déjà géré trois lycées dans leur carrière. 04 tous des hommes déjà managé quatre lycée. 01 participant a déjà managé cinq lycées. 01 participant a connu l'expérience de la gestion de six lycées.

16 participants dont 06 femmes n'ont été chef d'établissement que dans un seul département. 10 participants dont 02 femmes ont déjà été proviseurs dans deux départements. 07 participants dont 03 femmes ont connu l'expérience de chef d'établissement dans trois départements. 01 participant a déjà été chef d'établissement dans quatre départements différents. 31 participants donc 12 femmes n'ont servi que dans une seule région, le centre, comme chef d'établissement. 04 participants tous des hommes ont connu l'expérience de manager des établissements dans d'autres régions que le Centre à savoir le Sud et l'Est.

14 participants dont 04 femmes sont proviseurs en milieu rural, alors que 21 participants dont 08 femmes sont proviseurs en milieu urbain. Ce que l'on constate c'est qu'au fur et à mesure qu'on s'éloigne des centres urbains, on retrouve moins de femmes proviseurs. Même

en milieu rural, une seule des quatre femmes se trouve proviseure dans une localité qui peut être qualifié de village.

### **3.3. Autres activités et éléments d'influences du management des proviseurs**

S'agissant des autres activités menées par les proviseurs, tous ont reconnu qu'il est difficile de s'impliquer personnellement dans d'autres activités, car celle de proviseur est très absorbante sur toute l'année. Toutefois, ils sont nombreux qui s'exercent dans les entreprises agropastorales. D'autres s'investissent dans l'engagement militant au sein des organisations religieuses, politiques et de la société civile ou corporatiste (syndicat d'enseignant). C'est ainsi que certains exercent ou ont exercé des fonctions d'élus (Conseiller municipal, maire, etc.) du peuple et d'autres assurent les responsabilités des associations religieuses à l'échelle nationale.

Les entretus ont permis de repérer quatre éléments qui influencent les pratiques de management des proviseurs. En dehors des textes, il y a les personnes marquantes, la personnalité propre, les expériences de vie et professionnelles ainsi que les références théoriques. Pour ce qui est des personnes marquantes, elles renvoient aux supérieurs hiérarchiques rencontrés dans sa carrière, aux parents, aux modèles dans la profession et dans la pratique religieuse. Ces personnes développaient des valeurs de probité morale, de transparence, d'écoute, d'attention, de professionnalisme, d'amour du travail bien fait, de rigueur, de décentralisation, etc.

La personnalité propre pour sa part prend diverses formes. Il peut s'agir de la nature du proviseur qui est tantôt dure pour certains comme PCER#23, PCER#28, PCER#04, épris de justice comme chez PCER#24, enrôlée dans les pratiques des valeurs religieuses comme chez PCER#20, PCER#27 et PCER#07. Certains proviseurs sont influencés dans leurs pratiques par expériences de vie et professionnelles qu'ils ont vécues en termes de perte d'un être chère (PCER#22), des interactions douloureuses avec la communauté éducative, la capacité de nuisances de l'élite du milieu de vie de l'établissement et de la transition (passation de services) et des récits sur les raisons de la perte des postes de proviseurs. Les interactions concernent les écrits contre le proviseur par un collaborateur (PCER#25, PCER#11, PCER#18 et PCER#34), une crise avec les parents, née de la gestion de l'argent de l'APEE (PCER#18, PCER#32, PCER#26, PCER#03), incompréhension avec les populations (PCER#04, PCER#33, PCER#35), des préjugés du proviseur à l'endroit des collaborateurs (PCER#14) et le fait que le proviseur soit débouté dans une procédure qu'il a engagé contre un collaborateur (PCER#01, PCER#28).

La capacité de nuisance de l'élite ou des parents d'élèves influence également le proviseur qui craint pour sa carrière. Ainsi, la prise de décision du proviseur tient compte de ce facteur en termes d'exclusion définitive d'un élève (PCER#11, PCER#10, PCER#19, PCER#31, PCER#04), de la sortie des élèves des cours pour insolvabilité (PCER#17) et d'écrire contre un collaborateur absent au poste (PCER#18). La qualité de la passation de service influence également les pratiques de management du proviseur, surtout quand elle se fait dans des bonnes conditions. PCER#21 et PCER#30 indiquent que ce sont ces moments qui déterminent actuellement leur manière de manager.

Les proviseurs sont également attentifs aux récits relatant les raisons de la décharge de fonction de proviseur. Les raisons avancées retiennent l'attention du proviseur, afin qu'il ne se retrouve pas dans la même situation. Elles renvoient parfois au refus de contribuer ou aux sollicitations diverses des hiérarchies, le refus de reprendre un élève exclu en cours d'année, les problèmes de mœurs (PCER#18), les conflits avec le bureau de l'APEE (PCER#35, PCER#32, PCER#32), les conflits avec les enseignants, l'accès de dynamisme dans les relations publiques (PCER#16), les conflits avec l'élite et les conflits avec la préfectorale.

Les références théoriques concernent le parcours académique des proviseurs. Tous les proviseurs de formation philosophique rencontrés avancent le fait que les cours de psychologie qu'ils ont subi pendant leur parcours de licence à l'université leur sont d'une immense utilité dans la compréhension et l'interprétation des comportements des collaborateurs. D'autres soulignent l'histoire des pays qu'ils ont étudiés en faculté, notamment les acteurs de celle-ci comme étant une source d'inspiration pour conduire les réformes (PCER#02) au sein du lycée. D'autres s'inspirent de leur formation professionnelle pour manager à l'instar des proviseurs ayant une formation en STT (Comptabilité, ACA, etc.). D'autres encore font recours aux formations connues en dehors de celle d'enseignant notamment en communication pour persuader la communauté éducative lors des situations difficiles (PCER#30).

#### **4. Historique et évolution des pratiques de managements**

L'historique et l'évolution des pratiques de management des proviseurs camerounais se rapportent aux expériences de débutant comme chef d'établissement et l'évolution de la pratique de management.

#### 4.1. Expériences de débutant

Les expériences de débutant de chef d'établissement en termes de première nomination partagées par les participants sont parfois rocambolesques et intrigantes. Elles se comprennent à travers les anecdotes, chocs, surprises, attentes et craintes.

Ils sont nombreux les proviseurs dans les débuts qui étaient surpris de savoir qu'ils sont désormais patrons, chef et n'arrivaient pas à arborer les différentes appellations y relatives. PCER#19 illustre cette réalité en indiquant que : *« J'avoue que la première année, je sursautais chaque fois qu'on m'appelait Monsieur le Directeur. Je restais souvent dans mon bureau me demandant si c'était vraiment moi le chef ici »*. L'autre élément de surprise, c'est le fait que les participants lors de leur première nomination découvrent que l'établissement se trouve dans un site d'emprunt. Très souvent en périphérie où l'ouverture de l'établissement passe par un site d'emprunt qui peut être une école publique primaire qui cède deux ou trois salles de classe (PCER#19, PCER#26), le salon du chef de village (PCER#18), la case à palabres de la chefferie (PCER#29) et une scierie ou un entrepôt abandonné (PCER#33 et PCER#23). Le cas récurrent est aussi la construction rapide en planches de deux salles de classe (PCER#01, PCER17, PCER08, PCER#11, PCER#21, PCER#22, PCER#31). Une autre surprise révélée, c'est le cas d'un proviseur qui a été surpris de constater qu'il a été nommé un an après sans que l'acte n'ait fait l'objet de publication dans les médias. Il s'agit de PCER#21 qui partage cette expérience en ces termes :

*« ...j'apprends un matin que j'ai été nommé Directeur. Je suis dépassé parce que la note n'a jamais été lue et je m'interroge sur qui m'a nommé. La chose curieuse c'est que sur la note de nomination, il y avait trois noms et les deux autres ne sont pas partis prendre service. C'est en prenant connaissance de la note que je découvre que j'ai été nommé un an avant. J'étais vraiment dépassé parce cette nomination n'a pas suivi le processus normal » (PCER#21).*

Une autre surprise traumatisante, c'est la découverte chemin faisant de la charge du non formel exigé au chef d'établissement. En effet, quand le chef d'établissement est nommé, personne ne lui dit qu'il y a des contributions statutaires non formelles qui seront demandées durant l'année scolaire. PCER#30 en a fait l'expérience à ses dépens. À son arrivé, il a déployé des réformes visant l'embellissement de l'établissement sans savoir que l'argent aurait dû être dépensé méthodiquement, parce qu'il fallait réserver une bonne partie pour les contributions statutaires non formelles. En cours d'année, il était contraint de puiser dans ses poches pour répondre à ces exigences non négociables.

Comme chocs, il y a le contraste entre la référence de la réglementation et la réalité de terrain. En effet, beaucoup de proviseurs nommés en situation d'ouverture d'un établissement

sont surpris de constater qu'il n'existe aucune structure pour le début des activités pédagogiques. La réglementation indique pourtant que l'une des conditions importantes pour demander la création d'un établissement par les populations, c'est la construction d'au moins deux salles de classe et d'un bloc administratif. L'immense majorité des proviseurs rencontrés indiquent qu'à leur premier poste de chef d'établissement, ils sont désagréablement dans le choc de constater que c'est une forêt qui se dresse à eux comme site de l'établissement.

Les dossiers de création sont très souvent truqués avec des images des bâtiments des salles de classe prise dans d'autres établissements. PCER#26 rapporte cette réalité lors de son installation par le DDES : « Le jour de mon installation, le DDES demande au Chef de village où se trouve le site de l'établissement ? Celui-ci se tiendra derrière l'école pour indexer un espace recouvert d'une brousse indescriptible. Avec beaucoup d'ironie dans sa présentation, car en montrant ses deux bras cette brousse, il dira faites-en un établissement ».

L'autre choc c'est que, lors de leurs premières nominations, en arrivant sur les lieux, ils découvrent que les populations sont réfractaires à l'école. Ils doivent passer par des sensibilisations porte à porte et village par village. Surtout quand il s'agit de l'enseignement technique ou bilingue qui n'est pas souvent très connu en milieu rural. Tous les chefs d'établissement en situation d'ouverture d'un établissement en création passent obligatoirement par cette réalité. Le fait d'être seul personnel de l'établissement au début provoque également un choc. Le chef d'établissement est en même temps surveillant général, économiste, enseignant de toutes les disciplines sœur de la sienne. Son bureau se trouve dans sa mallette.

S'agissant des craintes, c'est généralement la peur de ne pas réussir, d'être à la hauteur, de ne pas réaliser le challenge. Beaucoup de chefs d'établissement disent être arrivés à la fonction sans avoir une formation ou une expérience réelle de l'activité. PCER#09 rapporte toutes les difficultés de débutant :

*« La première année de proviseur, j'arrive au lycée, je prends contact avec les collaborateurs. Je programme l'assemblée générale des personnels de début d'année scolaire. À l'approche du jour de la rencontre je suis habitée par une peur. Des logiques se bousculent dans mon esprit comme déclarer une maladie pour ne pas être présente ou renvoyer la rencontre où une centaine de collègues de l'établissement m'attendent. J'étais vraiment anxieuse ».*

Les attentes des débutants résident dans leur volonté de réformer avec les idées originales et ambitieuses les unes des autres. PCER#05 traduit bien cet enthousiasme de débutant :

*« Quand j'arrive ici, je nourris l'idée d'un lycée modèle. Je me disais, pourquoi les collèges privés réussissent et pas les lycées. D'ailleurs, pour faire la promotion des lycées, j'ai convaincu mon épouse de la fréquentation de nos enfants dans les lycées. Pour moi, je ne concevais pas que je suis proviseur ».*



*d'un lycée et mes enfants fréquentent au privé. Il s'agissait là d'un aveu d'incapacité pour les lycées de produire un enseignement de qualité » (PCER#05).*

Tous les proviseurs rencontrés avouent qu'ils ont fini par revoir leur copie d'ambition, parce que les réalités sont plus complexes. Les premières difficultés viennent des collaborateurs et même de la hiérarchie. PCER#02 partage son expérience à propos :

*« Mes prévisions ciblaient que le lycée atteigne 100% de taux de réussite aux examens d'ici 2022. Mais c'était sans compter sur les partisans du pessimisme, de l'échec et du nihilisme. Ces partisans se recrutent au sein de l'établissement et de la hiérarchie. Évidemment que la hiérarchie est informée de ce que je souhaite faire d'ici une année, deux ou trois. Ceci ne plaît pas à tout le monde y compris à ma hiérarchie, aussi curieux que cela peut paraître » (PCER#02).*

Les anecdotes diffèrent autant que les proviseurs rencontrés lors de leurs premières nominations. Il peut s'agir du processus de leur nomination comme chez PCER#13 qui indique « mon acte de nomination a été signé à Paris où le Ministre se trouvait. Le projet a été envoyé en urgence par DHL par le promoteur du CES et il est revenu signé par ce canal ». PCER#33 rapporte le fait que le chef de village exigeait toujours de lui allégeance. Pour sortir du village, il devait demander la permission au chef de village. PCER#06 pour sa part en avait été transformé en chauffeur du chef de village.

#### **4.2. Objectifs, obstacles et succès**

Les objectifs de tous les proviseurs rencontrés portent sur la transformation positive des élèves et des collaborateurs. La transformation des élèves passe par la formation intégrale de qualité et des taux de réussite progressant vers 100%. Ceci amène les proviseurs à développer des stratégies pour améliorer les conditions d'apprentissage et de vie des élèves au sein et en dehors du campus. Y passent alors, la construction des infrastructures (salles de classe, clôtures, cantines scolaires, aires de jeux, salles informatiques, accès à l'établissement, coin de divertissement, etc.), l'équipement adéquat (tables bancs, matériels sportifs et ludiques, bibliothèques, etc.), organisation et participation aux événements sportifs (Coupe du proviseur et jeu FENASCO) et culturel (activités de la fête de la jeunesse, fête de l'unité, etc.).

La transformation des collaborateurs vise leurs promotions dans la carrière à travers la culture du travail bien fait, la responsabilisation lors des examens, la proposition au tableau d'aptitude de nomination et l'amélioration des conditions de vie et de travail. Sur ce dernier point, les proviseurs y mettent un point d'honneur à travers la disponibilité du matériel didactique (craies, équipement de la bibliothèque en manuels livres y compris les manuels scolaires, les planches didactiques, le matériel de géométrie, etc.), construction des infrastructures ( bureaux pour collaborateurs directs, salles de professeurs, puits d'eaux ou

forage, centrales solaires, achat groupe électrogène, organisation des activités de divertissement comme les excursions, etc.), assistances aux événements heureux et malheureux du personnel.

Toutefois, ces objectifs ne vont pas de soi dans la volonté des proviseurs de les mettre en œuvre. Ceux-ci se heurtent à de nombreux obstacles (actions entravant la réalisation des objectifs) qui sont de deux ordres dont le premier est endogène, c'est-à-dire inhérent à l'établissement. Les obstacles endogènes sont manifestés par les enseignants, les élèves et les collaborateurs directs. Les enseignants constituent des obstacles à la réalisation de ces objectifs par l'état de la qualité de leur travail en termes de non couverture des programmes et mauvais taux des heures d'enseignement consommés ainsi que la non consistance du contenu des enseignements. Toute chose qui est due à leur irrégularité voire absence au poste de travail.

S'agissant des élèves, PCER#19 parle de « déchets pédagogiques » et PCER#01 de « rébus pédagogiques », pour désigner ces apprenants qui n'ont pas de niveau notamment en première année du secondaire mais que le lycée est contraint de recruter du fait de sa mission de service public social notamment en zone rurale. PCER#19 en parle fort à propos :

*« Au lycée il y a beaucoup de déchets pédagogiques qu'il faut récupérer pour redonner un sens à la vie. Voyez-vous, cette année au concours d'entrée en 6<sup>e</sup>, nous avons des élèves qui ont été admis avec 02/20 comme moyenne. Vous comprenez que ces élèves seront forcément un obstacle pour l'atteinte du succès. Donc nous essayons de récupérer ce que nous pouvons ».*

L'autre élément d'obstacle engendré par les élèves, c'est la montée en puissance de la consommation des drogues en milieu scolaire. Celle-ci installe une insécurité grandissante et amène les enseignants à ne s'occuper que de leur cours en classe et rien d'autre. La formation intégrale de l'enfant prend un sérieux coup pour cause de l'agressivité des élèves actuels.

Les obstacles engendrés par les collaborateurs sont les plus pénibles et parfois mortels. Ceux-ci sont manifestés à travers une hostilité vivante et parfois très dynamique. Tous les proviseurs rencontrés sont exposés à l'une ou l'autre manifestation des obstacles des collaborateurs directs. D'abord l'argument de l'incompétence du proviseur. Certains collaborateurs des proviseurs rencontrés estiment qu'ils ne sont pas compétents. Ceci naît généralement de l'ancienneté et du temps mis comme censeurs ou alors le fait de partir de surveillant général ou enseignant à chef d'établissement. Dans ce cadre, ces collaborateurs manifestent une hostilité sous diverses formes en termes d'instauration d'un climat délétère lors des réunions de coordination, du boycott du travail, du non-respect des instructions, d'absence régulière sans demande de permission, d'abandon de poste, de menaces verbales et écrites, d'adresse des correspondances au ministère contre le proviseur, de mépris, de la condescendance, de la violence, etc.

Ensuite, l'hostilité due au tribalisme. Certains proviseurs sont victimes de tribalisme de la part des collaborateurs natifs de la localité ou du département d'appartenance du lycée. Ceux-ci estiment que c'est le lycée de leur localité et devraient de ce fait être proviseurs. Cette hostilité se manifeste même entre fils et filles de la même localité où le problème devient plutôt celui des familles à occuper la fonction ou encore du statut d'ancien élève dudit lycée. Puis l'hostilité en lien avec des comportements sexistes auxquels sont exposés les proviseurs femmes. Certains collaborateurs hommes ne supportent pas d'avoir pour chef hiérarchique une femme. Ils font d'ailleurs clairement savoir et manifestent à travers des comportements méprisant, de réprimandes et d'ignorance.

L'hostilité est telle que certains proviseurs ont du mal à s'asseoir avec leurs collaborateurs pour partager un pot, craignant pour leur vie. Ce d'autant que les participants rapportent de nombreuses anecdotes signalant les sources de décès de certains proviseurs comme provenant des pratiques de sorcelleries et de poison de leurs collaborateurs.

Pour remédier à ces réalités d'obstacles endogènes, les proviseurs font recours à diverses stratégies. Certains préfèrent la négociation, voire l'amitié surtout avec les enseignants. Ils estiment qu'il est mieux d'être les amis des enseignants pour les amener à être présents au cours. Le proviseur n'a pas de marge de manœuvre pour contraindre un enseignant à travailler. D'autres accordent des facilités diverses, apprennent la langue de la localité, font valoir la primauté de l'État sur les considérations culturelles et religieuses, ignorent simplement certains collaborateurs dans le travail, évitent de se retrouver en situation de partage d'un repas avec certains de ses collaborateurs.

Deuxième ordre d'obstacles, ce sont les obstacles exogènes qui renvoient aux parents, hiérarchie et infortunes. Les parents sont parfois très irresponsables selon les proviseurs, parce qu'ils n'achètent pas les fournitures scolaires à leurs enfants. Même dans une zone où tout le monde a le cacao, mais en octobre tous les bars sont pleins, les mariages se tissent et se désunissent. Ils pensent que dès qu'ils ont payé la scolarité, le reste va de soi. Les proviseurs procèdent à leur sensibilisation sur l'importance de contribuer à l'encadrement de leurs enfants. Les arguments avancés sont qu'au cours d'un jour qui dure 24 heures, l'enfant est exposé à trois formes d'éducation. La première se passe en deux temps à savoir quand l'enfant part de la maison pour l'école et lorsqu'il quitte l'école pour la maison : il s'agit de l'école de la rue. La deuxième forme d'éducation ce sont les 08 heures qu'il passe à l'école : c'est l'éducation scolaire. La troisième forme c'est entre l'heure où il arrive à la maison jusqu'au lendemain où il reprend la route de l'école : c'est l'éducation familiale.

Mais, on constate qu'ils sont nombreux les parents qui ne savent rien de ce que subissent leurs enfants dans l'éducation de la rue et même familiale. Simplement parce quand l'enfant arrive les parents ne sont pas à la maison et quand ceux-ci rentrent, ils dorment déjà. Il y a donc 16 heures de temps au cours d'une journée que l'enfant passe sans que les parents ne sachent ce que l'enfant reçoit comme éducation et qui représentent le double de l'éducation scolaire.

Quel que soit ce qui est fait lors du temps scolaire, c'est difficile de maîtriser l'enfant parce que c'est lors des deux autres formes d'éducation qu'il est influencé par certains comportements pernicioeux, surtout ceux de la rue. C'est en ce moment que se développe la drogue, les partouzes et autres perversités. PCER#19 partage justement une expérience vécue dans son lycée dans ce sens :

*« J'ai attrapé ici une fille de première avec quatre garçons qui se livraient aux partouzes dans une chambre au quartier. En effet, on me signale qu'il y a une telle action, je mobilise le Sous-préfet et le commandant de brigade. Nous nous rendons au lieu indiqué, nous cassons la porte et trouvons effectivement cette abomination. Quand cette fille passe au conseil de discipline, elle affirme devant sa maman qu'elle n'éprouve aucune satisfaction en allant avec un seul homme à la fois. Ça maman était dépassée de découvrir que ça fille était capable d'une telle chose. Lorsque vous voyiez cette fille, vous pouviez lui donner la communion sans confession ».*

L'éducation de la rue qui dispose de plus de 08 heures pèse plus que celles scolaire et familiale. Malheureusement, cette forme d'éducation ne revient plus aux enseignants, mais beaucoup plus aux parents qui doivent veiller à ce que les enfants font quand ils ne sont pas à l'école ou à la maison.

Toujours concernant les parents, c'est le non-paiement des frais de scolarité ou le paiement en monnaie de singe. La situation est plus criarde en périphérie. S'agissant du non-paiement de la scolarité, contrairement à ce que l'on pourrait penser, même les établissements en milieu urbain ne sont pas épargnés.

Parmi les obstacles exogènes, les participants ont mentionné les infortunes en termes de vent qui haute les toitures des bâtiments de l'établissement, les conséquences d'une pandémie comme c'est le cas actuellement avec le COVID-19 qui a modifié le temps et le rythme scolaires. Le troisième élément d'obstacle c'est la hiérarchie. Elle se manifeste par le fait d'affecter brusquement en cours d'année les enseignants en déséquilibrant ainsi l'ossature pédagogique. Elle peut également grever les budgets par les différentes sollicitations disproportionnées auprès des établissements. Tout comme des décisions qui ne tiennent pas compte de la réalité de terrain peuvent être un obstacle majeur comme la décision de faire payer les frais de scolarités auprès des opérateurs.

Il existe une autre catégorie d'obstacle désignée par obstacles divers. Il s'agit de l'action pernicieuse de l'élite du fait des rivalités politiques et de pouvoir ainsi que les passations de services. Les rivalités de pouvoirs et les luttes politiques handicapent à certains endroits le fonctionnement de l'établissement. Lorsque le proviseur sollicite l'élite pour un appui au fonctionnement de l'établissement, les réactions sont fonction de la tendance d'appartenance que d'autres lui prêtent. La passation de service s'avère dans bien des cas un énorme piège dans lequel les entrants doivent bien se tenir. En effet, le procès-verbal présenté lors de la passation de service entre proviseur entrant et proviseur sortant, est truffé de mensonges et de non-dits. Après signature, les nouveaux proviseurs découvrent des limites importantes en termes de détournement y compris des frais de dossiers d'examens, des « *no name* », du matériel inexistant, les personnels enseignants affectés, mais résident à l'étranger, etc. Les proviseurs recommandent de la vigilance lors de ces moments par la vérification de toutes les informations mentionnées dans le document.

Malgré ces obstacles, les proviseurs manifestent leur satisfecit des succès engrangés. Les taux de réussite des élèves pour le passage en classe supérieure et aux examens officiels ainsi que la promotion des collaborateurs au quotidien sont des motifs de satisfaction des proviseurs camerounais. Certains comme PCER#19 comptabilise depuis qu'il est chef d'établissement le nombre d'enfant ayant obtenu un examen sous sa direction. Il dit en être à ce jour autour de 7000.

### **4.3. Évolution des pratiques de management**

Tous les proviseurs rencontrés reconnaissent avoir connu une évolution dans leurs pratiques de management. PCER#12 soutient que l'activité de proviseur est une activité cyclique pour laquelle à la deuxième année l'on devrait déjà avoir une bonne maîtrise de ce qui est attendu. Mais PCER#30 souligne que la complexité de cette activité est telle qu'il n'y a pas d'ancien et qu'il faut apprendre tous les jours. Cette évolution se traduit sur la gestion financière, le processus de prise de décision et l'organisation du travail, la collaboration avec la hiérarchie, la gestion socio environnementale et la connaissance des collaborateurs.

C'est davantage sur le plan de la gestion financière que tous les proviseurs avouent avoir évolué par rapport à la première année de nomination. Une évolution qui concerne la capacité de sécurisation des fonds, l'appréciation des dépenses, l'élaboration des documents comptables et financiers (compte administratif, compte de gestion, rapport financier, etc.). PCER#12 souligne à propos qu': « Au début je ne comprenais rien du fonctionnement d'un établissement.

J'étais dans un système que je ne contrôlais pas. De ce fait j'ai commis beaucoup d'erreurs par ignorance. Mais aujourd'hui je suis aguerri ». PCER#26 abonde dans le même sens :

*« En m'évaluant aujourd'hui, je réalise que je suis meilleur proviseur qu'au départ. Administrativement je travaillais sans texte au départ, mais aujourd'hui je ne fais rien sans textes car je les connais un peu plus pour me protéger. Pour éviter de se faire prendre en défaut à travers les fautes de gestion. Au début par exemple, je ne savais pas faire le compte administratif. Aujourd'hui c'est une partie de plaisir ».*

Concernant le processus de prise de décision, les proviseurs avouent être plus pondérés et lents aujourd'hui qu'hier. Ils disent prendre du recul avant d'agir. D'autres reconnaissent même ne plus jamais appliquer une décision le jour indiqué mais laisse toujours des marges de jours. L'organisation du travail s'inscrit dans la même démarche. Ils sont nombreux qui disent faire davantage recours à la décentralisation. Ils confient beaucoup de dossiers aux collaborateurs pour une gestion plus inclusive.

La connaissance du travail avec la hiérarchie se bonifie avec le temps, notamment sur ces exigences, le discernement de ce qui est important et urgent et les principes de sécurisation de sa carrière. La connaissance des collaborateurs concerne le fait pour le proviseur d'apprendre à négocier et à faire des compromis pour avoir un climat propice de travail. Nombreux sont les proviseurs qui reconnaissent avoir eu une attitude de domination au début, mais ont fini par adopter la posture de recherche d'amitié avec les enseignants pour qu'ils s'engagent dans leur travail. C'est la même réalité sur la connaissance de la gestion socio environnementale où les proviseurs avouent avoir cerné la manière de collaborer avec l'APEE, l'élite et les populations.

## **5. Enjeux de l'activité de proviseur camerounais**

Divers éléments issus des entretus permettent de nourrir les enjeux de l'activité de proviseur camerounais.

### **5.1. Pertinence et utilités**

PCER#02 estime que globaliser le management des établissements n'arrive à rien parce que chaque lycée a ses spécificités. Pour, lui les établissements sont classés suivant les catégories. Il y a les établissements en création qui n'ont pas d'infrastructures, il y en a qui ont quelques infrastructures et d'autres en ont à revendre. Autant les infrastructures que le personnel enseignant crée une différence nette entre les établissements. Dans ce cas, la pertinence du management dépendra des ressources humaines, des ressources matérielles et infrastructurelles. Dans ces conditions, on ne saurait parler du management des lycées mais des managements des lycées. Pour PCER#16 :

*« La seule présence du proviseur influence les comportements de tous les enseignants et même les élèves. Le proviseur est l'âme de l'établissement. Lorsque les personnels et élèves ne voient pas la voiture du proviseur, chacun pense qu'il peut faire ce qu'il veut. Mais le contraire se vit quand la voiture est là car chacun se sent en sécurité pour faire son travail » (PCER#16).*

Cependant, PCER#19 estime que l'absence du proviseur peut jouer positivement ou négativement. En fonction de l'organisation du travail, quand le proviseur n'est pas là les collaborateurs immédiats que sont les censeurs et les surveillants généraux peuvent travailler pour éviter que le proviseur arrive subitement et ne trouve aucun désordre. En ce moment, ils rappelleront à chaque fois aux élèves ou aux personnels d'avoir une attitude qui ne vexera pas le proviseur s'il arrivait. Mais il peut arriver aussi que l'absence du proviseur crée une situation de chaos. Dans cette situation, le proviseur parti, chacun fait à sa guise y compris partir même du lycée aux heures de travail.

Quoi qu'on dise, quand le proviseur est en poste, l'ordre règne. Même la simple vue de ma voiture, les élèves fuient pour aller en classe ainsi que les enseignants se bougent. Si même le proviseur donne sa voiture à un garagiste, dès que les élèves la verront, ils vont commencer à courir (PCER#19). Simplement parce qu'ils ont peur de celui par qui peut venir leur renvoi. Pendant qu'un censeur ou surveillant général déclare à un élève que « je peux te faire renvoyer, le proviseur dit je peux te renvoyer » (PCER#19). Donc, c'est le proviseur qui renvoie et non le censeur ou autre collaborateur.

Le management des lycées est donc utile pour aider la progression vers les objectifs de formation intégrale des enfants qui sont confiés aux établissements scolaires. Son utilité c'est de créer l'impulsion dynamique de la synergie de tous les acteurs de la chaîne de fonctionnement d'un établissement scolaire.

## **5.2. Limites et plaisir**

Les limites renvoient aux bornes, points au-delà desquels les proviseurs ne peuvent aller dans leur activité réelle, dans son influence. À propos PCER#26 souligne qu' : « il faut d'abord noter que l'activité de proviseur est très encadrée. Nous voulons bien faire parfois des choses, mais comme ce n'est pas notre maison, nous ne pouvons que nous conformer à ce qui est prescrit ou autorisé au risque de se faire taper sur les doigts ». L'analyse des entretus met en exergue cinq limites majeures repérées par les proviseurs.

La première limite est d'ordre financier. L'insuffisance criarde des ressources financières ne permet pas toujours de réaliser les priorités. Les proviseurs sont obligés au quotidien d'opérer des choix drastiques et parfois apparemment contre bon sens pour le commun. PCER#01 déclare à propos qu' : « il faut savoir que les contributions ou les

sollicitations de la hiérarchie sont prioritaires que les besoins de réalisation de l'action pédagogique ». PCER#06 souligne, pour le regretter, que « les limites résident davantage dans le manque de moyens. Avant je me souviens, les lycées avaient même des véhicules de services. Aujourd'hui vous recevez un petit carton de 400 à 600 000 FCA, qu'est-ce qu'on peut en faire, pas grand-chose. Sur ce plan, le chef d'établissement a perdu un peu ».

La deuxième limite réside dans les textes en termes de vide juridique et d'absence de consultation des acteurs de terrain avant leur adoption. PCER#10 souligne à propos :

*« Je prends un exemple banal, le paiement en ligne des enfants. Nous n'avons jamais été conviés à des séances d'échanges pour évaluer le niveau de perturbation de fonctionnement des établissements publics. Les gens ce sont simplement assis au ministère et ont pris cette décision qui paralyse le fonctionnement des établissements et livre les chefs d'établissement aux caprices des bureaux d'APEE ».*

La troisième limite est liée à l'étroite marge de manœuvre dont dispose le proviseur pour sanctionner un collaborateur. Le proviseur camerounais ne peut que procéder à des petits rappels à l'ordre et autres petites menaces dissuasives sans plus. La sanction ne peut venir que d'une personne qui ne vit pas la réalité et peut-être après des mois au moment où la situation n'est plus la même. Mais les cas les plus harassants sont les situations où l'enseignant est régulier, mais n'enseigne pas ou enseigne deux jours sur les trois programmés. PCER#25 partage cette expérience meurtrière :

*« Oui nous sommes limités lorsque nous avons des collaborateurs ou des enseignants tricheurs. Vous avez un enseignant qui sait que s'il est absent par exemple pendant une semaine, vous allez le faire appeler à la radio. Donc développe une attitude où il n'est pas absent mais il n'est pas présent. Il vient au lycée le matin, il rentre en classe après 30 minutes il simule un appel et il part. Quand le censeur l'appelle pour lui dire qu'il n'est pas en classe il répond qu'on l'a appelé que son enfant est tombé à l'école. Le matin il vient, il fait un tour en classe et repart en disant au censeur que son enfant qui est tombé-là ne se sent pas bien. Un enseignant rusé, car il est présent mais il ne travaille pas. Vous lui faites des lettres et il répond normalement. Il s'organise pour qu'administrativement qu'il ait raison. Des savants tricheurs ».*

Par ailleurs, de nombreux proviseurs hésitent de s'engager à écrire contre un enseignant irrégulier par expérience. En effet, les cas des proviseurs qui ont entrepris cette action et qui ont été déboutés à la fin sont légions. Puis, la conception de la réalité est que le proviseur estime qu'il peut écrire aujourd'hui contre un enseignant et demain celui-ci devient son supérieur hiérarchie par la magie de la discrétion de la nomination. S'installeront alors des représailles jusqu'à ce que ce proviseur soit relevé de ses fonctions. PCER#03 le souligne en des mots à peine voilés :

*« Nous avons des collaborateurs, qui se débinent, on voudrait bien s'en débarrasser mais comment on fait ? Nous pouvons juste écrire, mais ça aussi ce n'est pas très conseillé, parce que nous avons une administration bizarre. Parce que vous pouvez écrire contre quelqu'un aujourd'hui et demain ça se retourne contre vous ».*



Si tous les proviseurs souffrent de l'impuissance de sanction d'un collaborateur, certains estiment que donner trop de pouvoir à un chef d'établissement comme suspendre le salaire d'un enseignant, certains en abuseraient. C'est du moins l'avis retrouvé chez les proviseurs comme PCER#29 :

*« C'est vrai que donner trop de pouvoir au proviseur, d'autres en abuseraient par l'application complaisante des sanctions à son niveau. Par exemple couper le salaire, demander que le salaire soit payé au prorata des services rendus dans le mois, etc. Mais certains chefs d'établissement sont zélés et pourrons en abuser ».*

La troisième limite renvoie aux trafics d'influence que subissent les proviseurs autant de la hiérarchie technique et administrative que des tiers. Il arrive que le proviseur prenne une décision notamment sur l'exclusion d'un élève en cours d'année scolaire et est sommé par la hiérarchie de le reprendre. De nombreux proviseurs rencontrés ont partagé cette expérience humiliante auprès des collaborateurs et des élèves. Certains en ont perdu leur poste du fait de leur entêtement ou ont été mutés dans une zone de commandement différent de celle de l'autorité administrative en question. Le trafic d'influence peut aussi concerner les relations avec les prestataires. Le chef d'établissement est contraint de réceptionner un marché qui n'a pas été réalisé avec les sommations de l'autorité administrative. PCER#04 en payé les frais au point d'être muté dans une autre région, parce que le conflit l'opposait à un gouverneur qui a demandé à ne plus le voir dans sa zone de commandement.

Les proviseurs sont également exposés aux menaces des tiers. PCER#06 souligne justement que :

*« Puis dans nos établissements, nous vivons beaucoup des trafics d'influence, parce que c'est tout le monde qui peut venir menacer ou faire chanter le proviseur parce travaillant au ministère ou proche de tel. Dans cette dynamique quotidienne vous pouvez perdre votre poste sans jamais savoir pourquoi. Il arrive qu'une personne mise sur votre poste » (PCER#06).*

Les parents d'élèves s'inscrivent également dans cette dynamique de trafic d'influence et PCER#19 partage son expérience et son appréhension :

*« Il arrive même des cas où, quand vous convoquez un parent pour assister au conseil de discipline de son enfant, il ne vient pas et vous envoie sa carte de visite. Dans la plupart des cas, ce sont des colonels. Moi j'ai peur de ces gens et je redoute toujours d'avoir à faire à eux. Donc lorsque je convoque un parent et m'envoie une carte de visite avec les titres de l'armée, mes décisions sont influencées par ça. Je préfère ne pas avoir des problèmes avec ces gens. Donc en ce moment, je lève le pied pour la sanction à donner. Vous avez aussi des interventions par coup de file qui nous arrivent à chaque fois ».*

Cette situation de trafic d'influence rend la fonction de chef d'établissement vulnérable et ingrate comme le souligne PCER#08. Pour la simple raison qu'à la moindre plainte, on sanctionne d'abord le chef d'établissement en oubliant même ce qu'il a déjà réalisé. Tous les proviseurs rencontrés reconnaissent qu'il s'agit d'une fonction vulnérable et éjectable à tout instant. PCER#22 parle de cette réalité :

*« Moi je souhaite qu'on ne soit pas très rigoureux par rapport aux chefs d'établissement qui d'ailleurs peuvent fauter. Mais chez nous, dès que tu fautes, on t'enlève immédiatement en oubliant tout ce que tu as déjà réalisé. C'est une fonction très vulnérable et ingrate. Parce que quand il y a un résultat, c'est bon pour tout le monde. Mais dès qu'il y a une petite faute, on sanctionne d'abord avant de chercher à savoir ce qui s'est passé. Je pense qu'on sanctionne trop facilement les titulaires de cette fonction ».*

La quatrième limite c'est l'absence de formation initiale et la trajectoire professionnelle. En effet, l'absence de formation des proviseurs notamment sur la gestion financière, la gestion des ressources humaines, la gestion socio environnementale, la relation avec les hiérarchies, le non-formel et la mobilisation des ressources est un sérieux handicap pour les chefs d'établissement. Les plus grandes fautes commises arrivent de ces insuffisances. L'immense majorité des proviseurs rencontrés avouent que lorsqu'ils sont nommés, ils ne savaient par où commencer et quelles sont les activités liées à la fonction. Quand bien même ils en ont une petite idée, ils ignorent l'élaboration des documents administratifs demandés et sont contraints de verser dans la reconduction ou plagier. PCER#23 soutient à propos : *« Il faut qu'on apprenne le management aux proviseurs. Parce que le « Learning by doing » est très loin de suffire. Il est bien vrai que notre premier compagnons ce sont les textes, mais il y a aussi le contexte et là, la nécessité de la formation n'est pas à démontrer ».*

La limite en lien avec la trajectoire professionnelle renvoie au fait que les proviseurs qui sont partis d'enseignants pour être directement nommés chef d'établissement où qui n'ont pas mis du temps comme censeur, on de la peine à s'en sortir. Ils découvrent tout en étant dans l'exercice de la fonction et sont exposés aux bavures de toutes natures.

La cinquième limite c'est l'insuffisance ou l'absence de compétence de certains personnels. PCER#33 indique qu'il y a des enseignants qui arrivent à l'établissement juste avec le matricule sans aucune connaissance. À se demander comment ont-ils réussi au concours et même sortir de l'école. PCER#18 estime d'ailleurs que les enseignants qui posent des problèmes dans l'établissement sont généralement les incompetents. PCER#01 indique que lorsqu'on demande aux enseignants de produire des sujets d'évaluation ou tout autre document, la lenteur de la production est davantage due à l'incompétence et non à une volonté de nuire.

Malgré ces limites, PCER#03 soutient que : *« la fonction de proviseur est une prison dorée parce que le proviseur tire toujours son épingle du jeu. La seule chose, c'est la cupidité du camerounais pour qui sur un budget de 1000 XAF, il veut avoir à lui seul 900 XAF et faire le travail avec 100 XAF ».* Toute chose qui explique la reconnaissance par tous les proviseurs d'un plaisir dans l'exercice de la fonction. Il prend trois formes selon le degré de modestie des proviseurs rencontrés.

La première forme de plaisir renvoie à la joie de l'accomplissement d'une carrière. La promotion au poste de proviseur sonne comme la plus haute marche qu'un enseignant de champ doit connaître, le reste des postes étant politiques selon les participants. Les proviseurs rencontrés estiment qu'il y a très peu de postes de chef d'établissement et les candidats sont immensément nombreux. C'est bien ce que souligne PCER#35 en ces termes : « *Il y a très peu de postes de proviseurs par rapport aux potentiels aspirants. Donc quand vous arrivez au sommet de votre carrière, c'est un plaisir qu'on ne boude pas* ».

La deuxième forme de plaisir, c'est la passion de l'activité de proviseur. Elle se manifeste par le plaisir de servir la nation et autrui à un niveau important. On y retrouve aussi le plaisir de vivre la transformation des enfants et des collaborateurs. Les proviseurs éprouvent du plaisir à voir les enfants qu'ils ont pris en première année du secondaire et suivi jusqu'à l'obtention du baccalauréat. Il en est de même des collaborateurs avec lesquels ils travaillent jusqu'à ce qu'ils soient portés aux postes de responsabilités en termes de proviseurs, DDES, DRES et directeurs d'administration centrale. Ce plaisir de transformation est consolidé par les diverses reconnaissances et honneurs manifestés par ces deux catégories d'encadrés. C'est ainsi qu'il y a du plaisir à recevoir des présents des élèves déjà adultes (caisses de vins, voitures), bénéficier des facilités de services du fait de la présence d'un anciens élèves, désignation comme témoin ou parrain de mariage et de baptême, etc.

L'autre élément de la passion de l'activité de proviseur concerne le sentiment que l'on éprouve pour diverses raisons. PCER#19 pour sa part passe des moments inédits et inoubliables lors du chant de l'Hymne National du Cameroun où il a le sentiment d'être le Président de la République à cet instant.

La troisième forme de plaisir s'intéresse au prestige que consacre cette fonction. D'abord parce que le proviseur est parmi les autorités qui compte dans une zone notamment en périphérie où il ne passe pas inaperçu. Ensuite, c'est un prestige d'occuper un poste qui était autrefois réservé aux colons (canadiens et français) selon PCER#29. Il souligne d'ailleurs la perception qu'à les camerounais du prestige de ce poste en ces termes :

*« Souvenez-vous lorsque le Ministre BAPES a eu des démêlés avec la justice et qu'il s'est retrouvé incarcéré. Lors d'un reportage, le journaliste dira le ministre des proviseurs a été arrêté. Ceci renvoie au fait que ce journaliste identifie le MINESEC à la fonction de proviseur pour montrer l'importance de celle-ci. Pourtant dans ce ministère il y a des directeurs, des inspecteurs généraux, des conseillers techniques qui sont bien au-delà hiérarchiquement des proviseurs qui ne correspondent qu'à sous-directeurs. Mais il préfère parler du Ministre des proviseurs toute chose qui renvoie à l'importance que l'opinion manifeste pour cette fonction » (PCER#29).*

Ce prestige va jusqu'à la reconnaissance dans les familles et les passe-droits dont le titulaire peut bénéficier. Le plaisir vient également de ce que la fonction confère la crédibilité. Mais PCER#13 signale que ce prestige social tend à s'effriter du fait des comportements de certains chefs d'établissements : « même s'il faut reconnaître que certains collègues ont saqué cette image en termes de corruption, perversion sexuelle, immoralité, harcèlement, y compris avec les élèves ».

#### **5.4. Posture et conditions de réussite de l'activité de proviseur**

Au regard des entretiens menés, cinq éléments majeurs déterminent la posture et les conditions de réussite de l'activité de proviseur au Cameroun. Il s'agit du soin physique, du soin moral, de la personnalité, de la maîtrise de son sujet ainsi que de la socialisation et humanisation de la fonction. Le soin du physique renvoie au fait que le proviseur doit refléter une image de propreté, s'habiller décentement, avoir une bonne tenue, etc. Le soin moral renvoie aux attitudes de probité morale, d'honnêteté, d'intégrité, s'éloigner de ce qui peut salir comme la corruption, l'injustice, le népotisme, le tribalisme, les mœurs en sortant avec les personnels enseignants voire les élèves, éviter les déviances s'abstenant de la fréquentation des débits de boisson et autres espaces mondains ; avoir des attitudes, comportements et vie qui ne choquent pas l'opinion ; être une personne à qui on peut faire confiance.

La personnalité mobilise l'humilité, le charisme sans être autoritaire et être un modèle. Sur l'humilité, il s'agit d'être le plus simple possible parce qu'être titulaire de ce poste ne donne pas plus d'importances. Car à la base tous les postulants sont d'abord des enseignants et ce n'est qu'à la faveur d'un acte administratif que l'on est nommé. Puis, la roue tourne et celui qui est méprisé aujourd'hui peut se retrouver être le chef hiérarchique selon PCER#05. La fonction ne doit pas conférer des attitudes de demi-dieu et autres autoritaires avilissants. La personnalité mobilise aussi le leadership en ce sens que le proviseur doit être un homme au service des hommes et non un homme qui se sert des autres pour sa seule gloire. Les proviseurs conseillent également d'être ferme et parfois dur dans le sens de l'implication au travail bien fait. Ils recommandent également de développer des attitudes pondérées en étant posés et stoïque face aux situations en lien avec les collaborateurs.

La maîtrise de son sujet renvoie au fait que le proviseur doit maîtriser les textes, son activité et celles des autres maillons de l'établissement. C'est pourquoi, les proviseurs demandent que l'on fasse ses classes avant de solliciter la fonction de proviseur. Dans ce sens, il faut être un bon enseignant, surveillant général et censeur avant de prétendre gérer un établissement. Quand on y est déjà, il faut développer l'esprit de travailleur, rationaliser les

ressources financières et matérielles sur toute l'année scolaire, être athlétique pour pouvoir faire plusieurs tours de l'établissement tous les jours, soigner la relation avec la hiérarchie, éviter les problèmes avec l'APEE et les enseignants en étant leur ami au besoin, connaître ses collaborateurs, avoir la tête dans les dossiers et dans les nuages, amener les ressources humaine à adhérer au projet d'établissement, éviter d'aider pour aider en posant des actes pas parce qu'il y a un haut responsable qui vous influence, ne pas s'engager dans toutes les propositions qui sont faites sans avoir analysé tous les risques, ne pas vivre en marge des pratiques de contexte professionnel, avoir la passion dans ce qu'on fait, se faire sa propre opinion en toute situation avant de décider et être toujours présent au poste.

La socialisation et l'humanisation de la fonction de proviseur développe chez le chef d'établissement diverses attitudes. La première est que le chef d'établissement est un père de famille qui sait savamment magner la carotte et le bâton. Dans ce sens, il doit être moins carré, car il travaille avec les humains. Il doit savoir que les hommes n'ont pas les mêmes performances et qualités, mais chacun doit pouvoir donner le meilleur de lui. Il appartient au chef de pouvoir déceler le meilleur de chaque personnel en le poussant à des habiletés maximales. Ce n'est qu'à partir de là qu'il pourra évaluer le niveau d'implication de chacun ou pas (PCER29).

Dans le même sens, le proviseur doit faire recours à la gestion de proximité en échangeant en permanence avec tous les maillons de l'établissement en sachant apprécier et motiver, comprendre tout le monde et faire confiance sans préjugés, mais changer si nécessaire. Éviter l'infantilisation et l'humiliation des collaborateurs, en étant attentif à leur besoin, en les écoutant, en cultivant l'esprit de paix et en développant des capacités de communication engageante et persuasive. Le proviseur doit en toute circonstance beaucoup consulter y compris sa hiérarchie pour se couvrir des éventuels retours.

### **5.5. Formation des proviseurs**

PCER#02 fait le plaidoyer de la formation des proviseurs comme l'essentiel de ceux rencontrés en indiquant que le management des lycées est utile et il faut l'inscrire comme une formation pour les chefs d'établissement. Mais à l'heure actuelle, les proviseurs développent le management du possible. Par exemple, pour un établissement qui n'a pas des infrastructures, qui n'a pas de personnel, qui n'a pas de moyens, le management doit s'adapter à cet environnement. Si l'on reste figé sur les textes, alors il tapera à côté.

On ne le dira jamais assez, tous les proviseurs rencontrés à l'exception de PCER#18 sollicitent la formation des chefs d'établissement sous ses différentes formes que sont initiale, intégratives et continue. PCER#30 décrit la situation en formulant des propositions :

*« Je voudrais dire que les sessions de formation des proviseurs doivent exister comme pour les enseignants de champ. Parce que depuis que nous sommes proviseurs, nous n'avons bénéficié que d'un seul séminaire de renforcement des capacités organisé par l'UNESCO et le MINESEC. Ce séminaire a été d'un très grand appui parce que dans cette affaire, même ceux qui sont dits anciens, il y a beaucoup de choses qu'ils doivent se rappeler à tout moment. Maintenant, je suis de ceux qui soutiennent la thèse qu'il faut que le MINESEC se dote d'un centre spécialisé à la formation de l'administration scolaires et de la supervision pédagogique. Donc un enseignant après avoir exercé dix ans comme enseignant de champ peut choisir son couloir soit l'administration scolaire soit la supervision pédagogique. À la fin de ses dix années de service, il présente un concours dans l'une ou l'autre option, se forme et devient un potentiel candidat à la nomination dans les différentes fonctions ».*

L'activité de proviseur camerounais est une activité de supervision et de coordination organisée autour de la pédagogie, de la discipline, des finances, de l'administration, des examens et de la gestion socio environnementale. Elle est pertinente et utile pour aider à la progression vers les objectifs de transformations positives des élèves et des collaborateurs des établissements d'enseignement secondaire public. C'est une activité jalonnée d'obstacles, de limites et auréolée d'un plaisir lié au sentiment de contribuer aux résultats des élèves et à la promotion des collaborateurs dans la carrière. Ce sont ces conceptions de l'activité réelle du proviseur camerounais et ses enjeux qui déterminent les styles de leadership révélés et rapportés aux chapitres 5 et 6 de la présente étude qui associent les apports de l'étude de cas et des récits exemplaires de pratiques.

## **CHAPITRE 5- STYLES DE LEADERSHIP INSTITUTIONNALISÉS DES PROVISEURS CAMEROUNAIS**

Les résultats se rapportant aux Styles de Leadership Institutionnalisés ou Activités de Management Institutionnalisées (AMI) des Proviseurs camerounais non-formés concernent les styles de leadership connus dans la littérature et repérés chez les participants à l'étude. Ces résultats révèlent que le management des Proviseurs camerounais non exposés à la formation de managers des établissements rencontre quatre styles de leadership répertoriés dans le curriculum national ou international. Il s'agit des styles de leadership charismatique, stimulation intellectuelle, considération individuelle et distributif. Ces styles sont repérés à partir des conceptions et des discours de ces Proviseurs en ce sens qu'ils ressortent le style de leadership que ceux-ci mettent en œuvre dans leur programmation de direction des lycées dont ils ont la charge.

Ce chapitre se propose d'informer, à partir de l'analyse des observations directes ainsi que des entretus en auto-confrontation, des corpus documentaires et des récits exemplaires de pratiques, les manières d'expression ou de manifestation de ces styles de leadership chez les proviseurs camerounais.

Les extraits des entretus (auto-confrontation et récit de pratique) et des corpus partagés sont marqués du sceau de l'anonymat des participants. Tout en conservant les acquis des récits exemplaires de pratiques soulignés au précédent chapitre, un code anonymat est attribué à chaque proviseur participant aux entretus en auto-confrontation et à l'observation des corpus documentaires. Il est composé d'une série de lettres et d'un chiffre. La série de lettres a pour sigle PCYEC qui renvoie à Proviseur Camerounais de Yaoundé participants à la stratégie de vérification des objectifs spécifiques par l'étude des cas. Le chiffre représente l'ordre d'entrée en contact avec les cinq proviseurs en partant de 1 à 5. Les codes anonymats sont donc PCYEC#1, PCYEC#2, PCYEC#3, PCYEC#4 et PCYEC#5.

### **1- Contribution de l'observation directe**

Les données qualitatives en lien avec les observations directes ont été analysées par l'Analyse de Correspondance Multiple (ACM) qui permet de quantifier des données qualitatives. Cette quantification se fait à travers la description des relations qui existent entre deux variables qualitatives dans un tableau de correspondance pour un espace comportant peu de dimension, tout en décrivant simultanément les relations entre les modalités de chaque variable. Pour chacune des variables, les distances séparant les points des modalités d'un

diagramme reflètent les relations existantes entre ces modalités : plus les modalités sont similaires, plus elles sont proches les unes des autres. Les points de projection d'une variable du vecteur situés entre l'origine et l'un des points de modalité de l'autre variable décrivent les relations entre les deux variables. C'est une méthode exploratoire multidimensionnelle qui fournit une représentation synthétique des catégories issues d'une batterie de critères qualitatifs, référentiel d'un protocole d'expérimentation ou d'enquête. Cette rubrique du chapitre se propose de décrire les résultats obtenus de cette analyse.

### 1.1. Présentation descriptive des données

Il s'agit ici des données des résultats en lien avec la caractérisation de l'échantillon des observations directes.

#### 1.1.1. Distribution des observations par proviseur

104 observations directes ont été réalisées auprès des cinq participants de cette étude. Le tableau 11 présente la distribution des observations directes par proviseur.

**Tableau 11** : *Distribution des observations directes par proviseur participant (2022)*

Proviseur	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
PYEC#3	15	14,42	14,42
PYEC#2	32	30,77	45,19
PYEC#4	23	22,12	67,31
PYEC#5	14	13,46	80,77
LPYEC#1	20	19,23	100,00
<b>Total</b>	<b>104</b>	<b>100,0</b>	

L'on observe que le Proviseur PCYEC#2 est le plus observé dans cette campagne avec 30,77% d'observations directes sur les 104 contre 13,46% pour le Proviseur PCYEC#5. Cet écart peut s'expliquer par le fait que l'auteur a été accompagné dans les observations directes par l'un des membres de l'équipe ayant analysé les récits de pratique et qui est en service au Lycée de PCYEC#2. Une importante réticence a été rencontrée chez PCYEC#5 au début des opérations de collectes des données. Par ailleurs, contrairement à PCYEC#2 qui a communiqué un calendrier des espaces à observer qui étaient pratiquement respecté en termes d'heures, les autres n'ont pas forcément manifesté cette attitude. Cette dernière peut également s'expliquer par le fait que la personne ayant accompagné les observations disposait d'une bonne maîtrise des horaires des réunions vu qu'elle est en service dans l'établissement.



Aussi, PCYEC#2 a permis l’observation de pratiquement tous les espaces possibles alors les quatre autres ne souscrivaient pas à l’observation de tous les espaces possibles. Une malice se manifestait alors à travers la communication de la mauvaise horaire et le changement de facilitateur de la rencontre, c’est-à-dire que le proviseur se faisait remplacer par un censeur. La période du déroulement des examens officiels au sein des différents établissements avec son cortège de frilosités installait également un sentiment de méfiant auprès des proviseurs vis-à-vis de l’auteur qui était parfois perçu comme un espion.

**1.1.2. Fréquences des espaces d’observation directe des proviseurs participants**

Cinq catégories d’espaces interactifs du proviseur avec ses collaborateurs ont été observées et renvoient aux conseils (conseils de discipline, conseils de classe, conseil des délégués et des clubs culturels et conseil d’établissement), concertation administrative (concertation administrative hebdomadaire ou bimensuelle, amicale des personnels administratifs et ateliers élaborations des emplois de temps), réunions (réunions préparatoires aux examens et concours et réunion APEE), assemblées générales des personnels et autres rencontres (rassemblements, cérémonie de passation de service et visites de classe). Le Tableau 12 renseigne sur la distribution des fréquences d’espaces d’observations directes des proviseurs participants.

**Tableau 12** : *Fréquences des espaces d’observations directes des proviseurs (2022)*

Espace d’observations directes	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
Conseils	55	52,88	52,88
Concertation	17	16,35	69,23
Réunions	17	16,35	85,58
Assemblée	3	2,88	88,46
Autres rencontres	12	11,54	100,00
<b>Total</b>	<b>104</b>	<b>100,0</b>	

Le tableau signale que 55 conseils ont été observés sur les 104 observations directes réalisées et représentent 52,88% des observations. Pendant que les Assemblées générales des personnels n’ont été visité que 03 fois. Toute chose qui s’explique aisément par le fait que la catégorie conseils intègre les conseils de classe. La période d’observation a débuté avant la tenue des conseils de classe du troisième trimestre qui sont présidés exclusivement par le proviseur. Le calendrier de ces conseils dépendant de chaque établissement et se fait sur plusieurs jours. Chaque salle de classe du lycée passe individuellement au conseil et la situation de chaque élève est passée au peigne fin. Chacun des lycées des proviseurs participants dispose d’au moins 50 salles de classe encouragé par le système de mi-temps.

*A contrario*, les assemblées générales des personnels de l'établissement se tiennent pratiquement le même jour. Quand l'étude commençait les opérations de terrain, l'on a pu assister qu'à une seule assemblée générale du troisième trimestre sur les cinq et les deux autres ont été observées à la rentrée au cours de l'assemblée générale des personnels du premier trimestre. Même réalité pour les réunions de coordination qui se tiennent pratiquement le même jour de la semaine et à la même période de la journée. Il arrivait de faire des choix alternatifs pour cette catégorie. Comme déjà souligné, certains de ces espaces ont été interdit d'accès à l'auteur, à cause de la sensibilité des contenus des échanges selon les proviseurs.

## 2.2. Analyse des correspondances multiples

L'ACM concerne la correspondance multiple, points de la catégorie, points objets étiquetés et mesure de discrimination.

### 2.2.1. Correspondance multiple

L'ACM, sous SPSS 26, a permis d'avoir une moyenne du coefficient Alpha de Cronbach très intéressante de 0,953, comme on peut le constater dans le tableau 13. Ce qui atteste de la bonne cohérence interne des échelles de mesure. Par ailleurs, la moyenne du pourcentage de la variance représentée des deux dimensions du modèle est de 71,40%, largement supérieur au seuil acceptable de 50%. Sur la base de ces constats, les deux dimensions sont retenues comme étant suffisamment représentatives de l'ensemble des éléments caractéristiques des styles de leadership mobilisés par les proviseurs participants.

**Tableau 13** : *Récapitulatif des modèles (2022)*

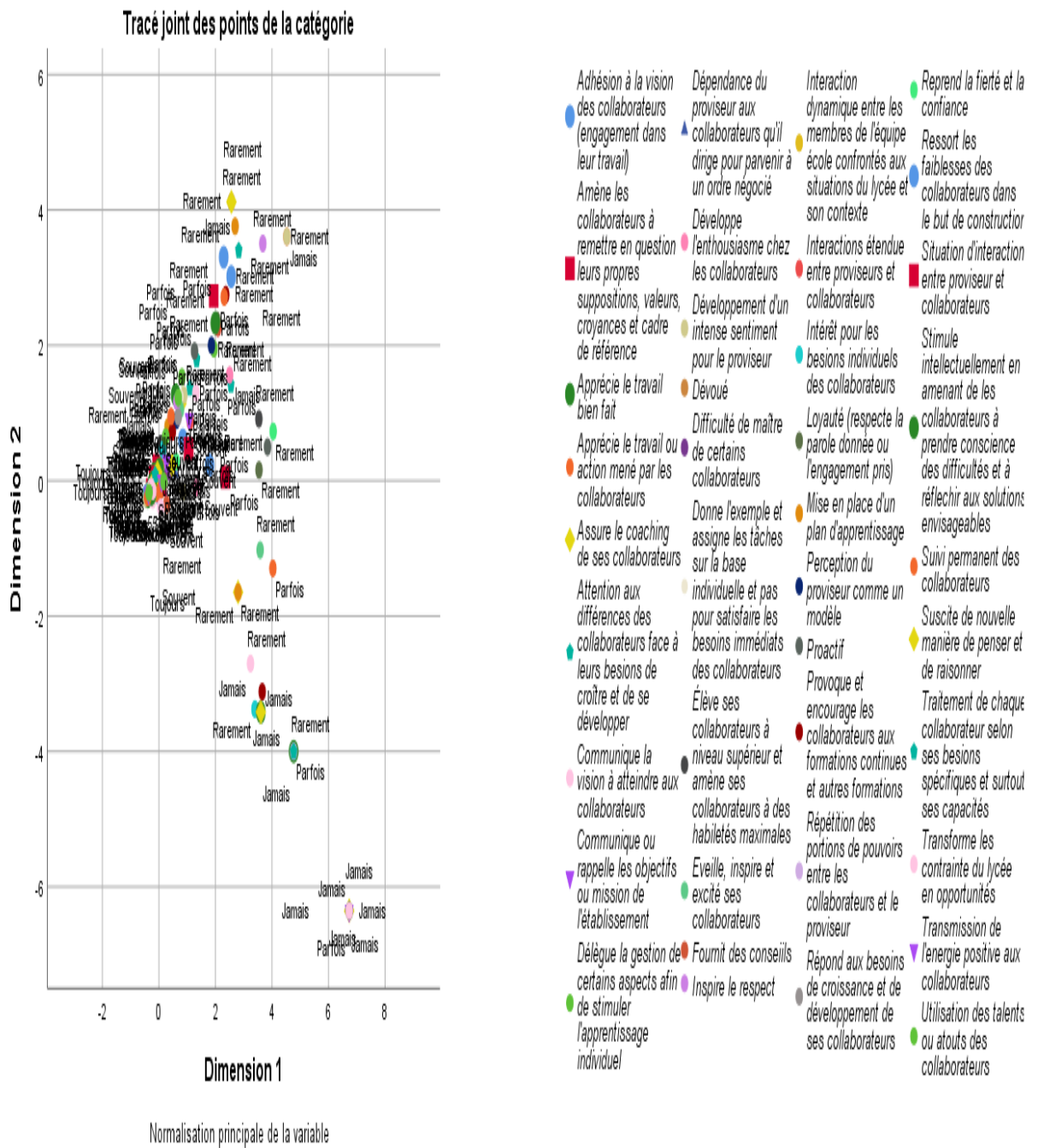
Dimension	Alpha de Cronbach	Variance représentée	
		Total (Valeur propre)	Inertie
1	,963	16,216	,416
2	,938	11,643	,299
Total		27,859	,714
<b>Moyenne</b>	<b>,953</b>	<b>13,930</b>	<b>,357</b>

NB : La moyenne Alpha de Cronbach est basée sur la valeur propre moyenne.

### 2.2.2. Points de la catégorie

La figure 10 présente visuellement le diagramme des caractéristiques mobilisées par les proviseurs participants au cours de leurs activités de management des lycées.

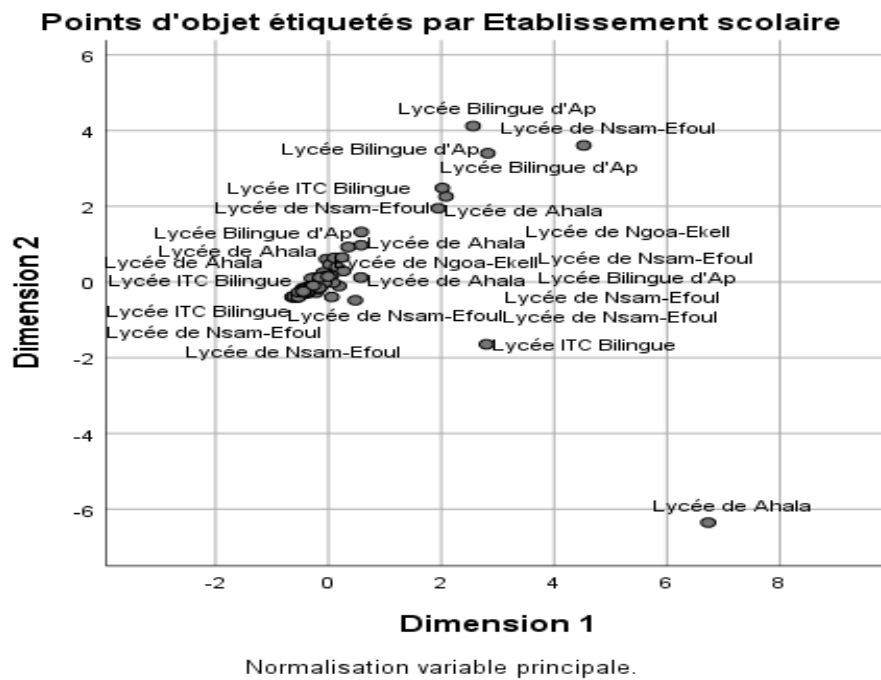
Figure 10 : Caractéristiques de leadership mobilisées par les proviseurs (2022)



### 2.2.3. Points des objets étiquetés

La figure 11 « Étiquetés par Nombres d'observations » présente une vision générale de la tendance des réponses à partir des observations et en fonction des deux dimensions retenues par la méthode ACM. L'ensemble des réponses ont une tendance commune avec des points plus au moins corrélés entre eux. Les proviseurs participants sont représentés par leur établissement.

**Figure 11 :** *Vision générale de la tendance des observations(2022)*



**2.2.4. Mesures de discrimination.**

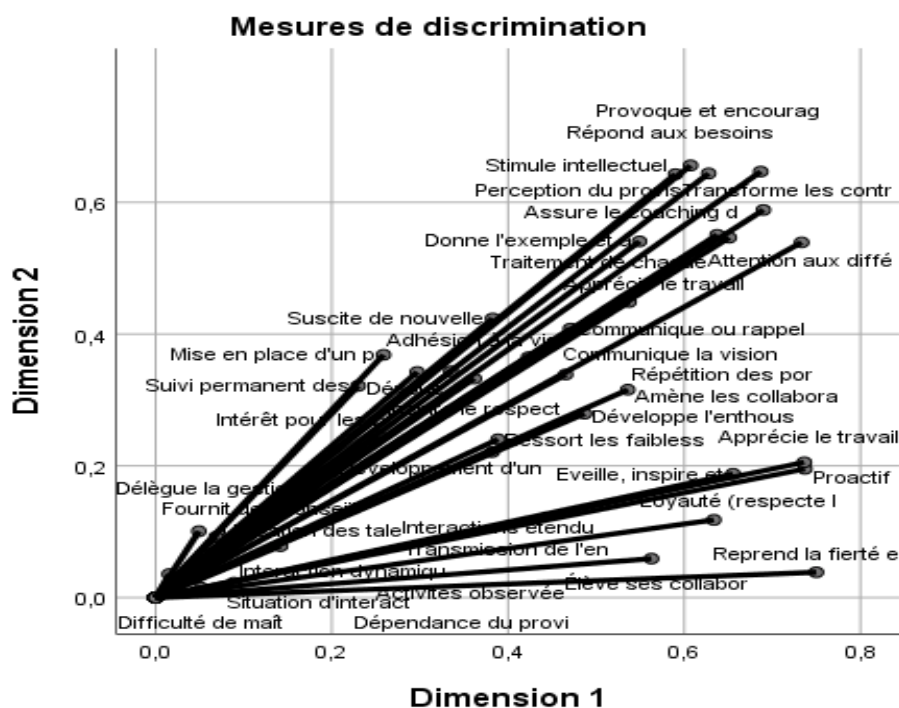
Les mesures de discrimination permettent de constater que certains indicateurs des SLI sont plus mobilisés par les proviseurs que d'autres. Une situation bien en cohérence avec le graphique illustrant ces mesures de discrimination.

**Tableau 14 : Mesures de discrimination (2022)**

<i>Mesures de discrimination</i>				<i>Mesures de discrimination</i>			
	Dimension		Moyenne		Dimension		Moyenne
	1	2			1	2	
Développe l'enthousiasme chez les collaborateurs	0,487	0,279	0,383	Fournit des conseils	0,069	0,092	0,081
Apprécie le travail ou action mené par les collaborateurs	0,737	0,195	0,466	Suscite de nouvelle manière de penser et de raisonner	0,383	0,424	0,403
Communique ou rappelle les objectifs ou mission de l'établissement	0,471	0,408	0,44	Stimule intellectuellement en amenant de les collaborateurs à prendre conscience des difficultés et à réfléchir aux solutions envisageables	0,59	0,643	0,616
Loyauté (respecte la parole donnée ou l'engagement pris)	0,634	0,118	0,376	Amène les collaborateurs à remettre en question leurs propres suppositions, valeurs, croyances et cadre de référence	0,536	0,316	0,426
Dévoué	0,297	0,342	0,32	Provoque et encourage les collaborateurs aux formations continues et autres formations	0,628	0,644	0,636
Reprend la fierté et la confiance	0,75	0,038	0,394	Proactif	0,736	0,205	0,471
Inspire le respect	0,362	0,332	0,347	Transforme les contraintes du lycée en opportunités	0,69	0,588	0,639
Adhésion à la vision des collaborateurs (engagement dans leur travail)	0,335	0,343	0,339	Intérêt pour les besoins individuels des collaborateurs	0,252	0,246	0,249
Développement d'un intense sentiment pour le proviseur	0,382	0,221	0,301	Répond aux besoins de croissance et de développement de ses collaborateurs	0,607	0,656	0,632
Perception du proviseur comme un modèle	0,687	0,647	0,667	Délègue la gestion de certains aspects afin de stimuler l'apprentissage individuel	0,049	0,101	0,075
Eveille, inspire et excite ses collaborateurs	0,655	0,188	0,422	Mise en place d'un plan d'apprentissage	0,259	0,369	0,314
Transmission de l'énergie positive aux collaborateurs	0,142	0,078	0,11	Attention aux différences des collaborateurs face à leurs besoins de croître et de se développer	0,733	0,539	0,636
Dépendance du proviseur aux collaborateurs qu'il dirige pour parvenir à un ordre négocié	0,023	0,02	0,021	Difficulté de maître de certains collaborateurs	0,051	0,015	0,033
Traitement de chaque collaborateur selon ses besoins spécifiques et surtout ses capacités	0,651	0,546	0,599	Apprécie le travail bien fait	0,537	0,449	0,493
Donne l'exemple et assigne les tâches sur la base individuelle et pas pour satisfaire les besoins immédiats des collaborateurs	0,549	0,541	0,545	Ressort les faiblesses des collaborateurs dans le but de construction	0,389	0,24	0,314
Élève ses collaborateurs à niveau supérieur et amène ses collaborateurs à des habiletés maximales	0,563	0,059	0,311	Utilisation des talents ou atouts des collaborateurs	0,086	0,078	0,082
Assure le coaching de ses collaborateurs	0,637	0,551	0,594	Répétition des portions de pouvoirs entre les collaborateurs et le proviseur	0,465	0,339	0,402
Communique la vision à atteindre aux collaborateurs	0,424	0,365	0,394	Interactions étendues entre proviseurs et collaborateurs	0,05	0,056	0,053
Suivi permanent des collaborateurs	0,23	0,321	0,276	Situation d'interaction entre proviseur et collaborateurs	0,076	0,015	0,045
Activités observées	0,089	0,023	0,056	Interaction dynamique entre les membres de l'équipe école confrontés aux situations du lycée et son contexte	0,015	0,036	0,026
Total actif	16,216	11,643	13,93				

Afin de mesurer la pertinence des variables le processus d'analyse a procédé à la discrimination entre les différentes variables d'analyse qui sont représentées dans figure 12 « Mesures de discrimination ». Il permet de détecter l'ensemble des relations et corrélations qui peuvent exister entre les variables, les plus pertinentes.

Figure 12 : Mesures de discrimination (2022)



Normalisation principale de la variable

Le graphique montre trois pôles de mobilisation des éléments caractéristiques de leadership chez les proviseurs participants. Mais à l'observation, il s'agit de deux pôles renvoyant à deux formes de style hybride de leadership. Le premier pôle renvoie au style hybride de leadership très fortement mobilisé et le deuxième au style hybride de leadership très faiblement mobilisé. Le style hybride de leadership très fortement mobilisé est constitué de l'immense majorité des éléments caractéristiques de trois styles théoriques mobilisés à savoir charismatique, stimulation intellectuelle et considérations individuelle. Pendant que le second style hybride est immergé des éléments caractéristiques du style distributif qui est très faiblement mobilisé par ces proviseurs. Diverses explications peuvent être avancées pour cerner cette situation.

D'abord la période pendant laquelle se sont réalisées les observations directes. Elles ont couvert la période de mai à septembre 2021 avec une immense majorité réalisée entre mai et juillet. Pendant cette période dans les établissements, l'aspect distributif peut être très peu

mobilisé par les proviseurs lors des espaces observés parce que la répartition des tâches se fait en début d'année scolaire. Ceci est d'autant vrai que pendant les observations, il s'est très souvent agi d'une supervision ou d'une coordination du proviseur des activités réalisées dans les différents services de l'établissement qui s'expriment bien avant. Qu'il s'agisse des conseils, des concertations administratives, des réunions, des assemblées générales et des autres rencontres, le proviseur intervenait après avoir écouté l'exposé des activités ou des propositions réalisées par les services de l'établissement. Ceci explique cette faible mobilisation des éléments caractéristiques de ce style de leadership lors des observations.

Ensuite, les proviseurs observés mobilisent fortement les trois autres styles de leadership pour des raisons liées à la forte pression de leur environnement d'activité. En effet, les observations directes ont été réalisées chez les proviseurs de Yaoundé. Dans ces établissements, les proviseurs ont une pression en lien avec le profil de leurs collaborateurs. On y retrouve dans ces lycées de Yaoundé des femmes et compagnes des hautes personnalités de la République, des diplômés du troisième cycle universitaire, des syndicalistes rompus, des enfants des personnalités, des personnes aux références nationales et internationales. Le proviseur pour maîtriser ces collaborateurs doivent faire preuve de charisme, de stimulation intellectuelle et de considération individuelle.

L'autre versant des pressions que subissent les proviseurs de Yaoundé, ce sont les visites régulières y compris inopinées de la hiérarchie jusqu'au Ministre des Enseignements Secondaires dans ces lycées. La survie du poste du proviseur exposé à ces visites n'est garantie par la mobilisation de ces styles de leadership qui lui permettent de tenir le gouvernail et surtout la maîtrise de son sujet. Ces styles sont également importants pour cerner les types divers de publics d'élèves qu'accueillent les lycées de Yaoundé. Ce sont des élèves exposés aux nombreuses réalités en dehors de l'école. On assiste alors à une dynamique de comportements chez ses élèves et les collaborateurs du proviseur doivent pouvoir suivre afin d'éviter des écarts qui braqueraient l'opinion et la hiérarchie sur ce lycée.

Puis, ces éléments caractéristiques de leadership apparaissent également plus fortement mobilisés du fait des profils de carrières des proviseurs observés qui sont crédités d'une certaines expériences et compétences de l'activité du proviseur camerounais. Nombreux sont-ils qui arrivent de l'administration intermédiaire du MINESEC et ont pu cerner les observations souvent formulées aux proviseurs. En réponse à ces observations intégrées, ils mobilisent ces éléments de leadership.

Enfin, la distribution des tâches s'avère une lapalissade au point où le proviseur n'a pas forcément besoin de le manifester au cours des espaces observés. Toutefois, s'il ne mobilise

pas les styles charismatique, stimulation intellectuelle et considération individuelle, il ne pourra obtenir l'engagement de ces collaborateurs au travail. C'est la mobilisation de ces styles qui amène les collaborateurs à réaliser le travail qui leur échoit. Tout se passe comme si le proviseur est l'âme du lycée et la distribution le partage des tâches, bien qu'officiellement établi, ne peut prendre corps que si le proviseur mobilise dynamiquement et très fortement les trois autres styles de leadership.

## **2. Apports des autres méthodes mobilisées**

Les différents styles de leadership institutionnels rencontrés (SLI) chez les proviseurs camerounais sont informés par les apports des entretus en auto-confrontation, de l'observation des corpus documentaires et des récits exemplaires de pratiques.

### **2.1. Style charismatique**

Les différents éléments caractéristiques du style charismatique sont déclinés à travers les trois méthodes soulignées.

#### **2.1.1. Développement de l'enthousiasme chez les collaborateurs**

Enrôlé dans une situation de fausse rumeur sur le recrutement d'un « ambazonien » partagé à travers son récit, PCER#27 a développé des actions qui ont permis d'installer la confiance, l'engouement et l'enthousiasme chez les collaborateurs notamment anglophones. Par les valeurs d'intégration du lycée qu'il prône, il a réussi à mettre fin au repli identitaire au sein du lycée grâce aux sensibilisations, rencontre avec le chef et gestion des ressources paritaires. Sur la rencontre avec le chef, il souligne à propos que « nous nous sommes rendus chez le chef pour les rassurer, leur dire que c'était une bavure et que les membres de la communauté anglophone doivent se sentir chez eux ». Toute chose qui a permis à la communauté anglophone de développer un enthousiasme et une certaine confiance au proviseur.

PCYEC#2 dénonce la complexité de faire adhérer tous les collaborateurs au respect des institutions et de la vision de l'établissement : « *Lors de la première assemblée générale des personnels de l'année scolaire 2021-2022, le proviseur dénonce la situation des enseignants qui développent un mépris à l'égard des censeurs et surveillant généraux* ».

À travers cette dénonciation, le Proviseur souligne plusieurs grilles de compréhension de la situation. Il peut y avoir un problème d'adhésion, de personnalité et d'adaptation. S'agissant de la personnalité en soulignant qu'il n'est pas aisé de diriger une structure comme



celle-ci où tout l'essentiel du personnel bénéficie d'une présomption de compréhension, pratiquement le même grade et où certains estiment qu'ils devraient être votre place. Ils ont donc de la peine à accepter que les autres soient leurs chefs et deviennent aigris.

Certains enseignants estiment qu'ils devraient être dans d'autres structures que celle-ci. Ils ont donc un problème d'acclimatation. Il y en a qui ont leurs problèmes personnels et influencent leurs attitudes dans les rapports au sein de l'établissement. D'autres sont acariâtres, en ce sens qu'ils ont des problèmes de socialisation du fait des problèmes de ménages et autres. *« tout ce que je leur demande de faire c'est de respecter les institutions. Parce que mes collaborateurs ne sont pas des individus qui sont placés devant eux, mais des institutions car ils sont investis par le sceau de l'État »* (Auto-confrontation PCYEC#2, Extrait#1, p.2).

Mais pour le Proviseur, tous les établissements scolaires connaissent ces problèmes qui se manifestent de différentes manières. Par exemple, un enseignant qui met un élève dehors et quand le surveillant général vient lui dire que cette décision ne respecte pas le règlement intérieur, l'enseignant l'envoie perdre. Il refuse de respecter le surveillant général, estimant qu'ils ont le même grade et parfois même, celui-ci est plus jeune que l'enseignant en âge. Dans ce genre de situation PCYEC#2 a sa manière d'agir :

*« ... Je fais venir l'enseignant pour lui parler et avec beaucoup de diplomatie parce qu'il faut éviter de le brutaliser y compris par le langage. Quand il vient, je cherche d'abord à savoir s'il a d'autres problèmes extrascolaires qui pourraient expliquer cette attitude. C'est à la suite de ce diagnostic que je l'amène progressivement à comprendre l'importance de respecter l'institution que représente le surveillant général qui est loin d'être un simple individu »* (Auto-confrontation PCYEC#2, Extrait#2, p.2).

C'est en cela qu'il dit conseiller aux plus proches collaborateurs de savoir s'adresser à leurs collègues à travers ce qu'il convient d'appeler la civilité langagière. Pour lui, elle compte beaucoup dans le management. Même quand un supérieur hiérarchique voudrait faire des reproches à un collègue, il faut utiliser des termes apaisants. Ce d'autant que selon lui, l'avantage dans les lycées est que tout le monde est intellectuel. Même quand un personnel fait mal, il est conscient que l'acte posé est répréhensible. Maintenant, il cherchera à se cantonner dans les mots utilisés pour le lui faire savoir l'erreur commise, parce qu'il sait apprécier la portée sémantique de chaque mot. C'est pourquoi le collaborateur qui va lui parler ne doit pas lui donner les prétextes en utilisant des mots sur lesquels il va s'accrocher pour envenimer la situation.

Cette situation, qui se manifeste de diverses manières dans les établissements scolaires et parfois en fonction du milieu, est un enjeu important pour l'adhésion des collaborateurs à la

vision que le proviseur entretient. Diverses difficultés et challenges se dressent dans ces conditions. La première difficulté est l'adaptation au poste du fait d'un rejet pur et simple qui peut se manifester. La deuxième difficulté est un problème de psychologie du milieu. En ce sens que les gens qui se connaissent le précédent séjour du proviseur au sein de l'établissement ou aux environs, auront de la peine à intégrer le changement comme responsable, voire supérieur hiérarchique. Beaucoup ne comprennent pas la philosophie du proviseur qui consiste à relever le niveau et la qualité des résultats.

Certains confondent la fonction de proviseur, censeur, surveillant général avec la relation de cousin, ami, cadet académique et professionnel au point où dans certains milieux comme en périphérie ne payaient pas les frais de scolarités, difficile de mettre dehors un enfant indélicat, etc. Il arrive aussi que l'on n'ait pas l'adhésion des autorités locales. Il faut dire que dans certains cas par exemple, le fils du Sous-préfet se comporte comme le sous-préfet du lycée ainsi de suite et ils ne paient pas les frais scolarités. PCYEC#2 souligne l'expérience de la difficulté de l'adhésion des différentes catégories de la communauté éducative :

*« Nous avons voulu mettre en place des pratiques pour que ça fonctionne normalement mais ça n'a pas été facile. La brigade et le sous-préfet ont écrit contre moi et ils se sont plaints auprès des élites. De cette expérience, j'ai appris que lorsque vous posez des actes dans l'intérêt de la communauté, sans que vous n'ayez un intérêt particulier, le bon Dieu vous soutient. Là où tous ont été déçus, c'est qu'à chaque année scolaire les résultats aux examens flambent. Certains ont fini par me présenter des excuses » (Auto-confrontation PCYEC#2, Extrait#3, p.3).*

Par ailleurs, il dit également avoir appris que quand vous arrivez dans un nouveau poste, il faut éviter de rompre radicalement avec le passé. Il faut même d'abord se faire accompagner par le passé puis introduire progressivement les réformes sans brusquer. Il faut aussi savoir que l'effectif ne fait pas la difficulté, mais davantage le contexte de l'établissement. En milieu urbain notamment, le plus difficile c'est la mise en confiance du personnel. Il faut montrer à chaque maillon de la chaîne qu'il est important.

Sur l'analyse des corpus, trois attitudes renseignent sur le développement de l'enthousiasme des proviseurs rencontrés chez leurs collaborateurs. La première c'est lorsqu'en début d'année scolaire, le proviseur procède à la répartition des tâches entre collaborateurs. Le fait que les collaborateurs notamment censeurs et surveillants généraux des différents lycées fréquentés reçoivent une portion ou un secteur d'activité de la part du Proviseur provoque en eux un enthousiasme. Ils se sentent utiles au fonctionnement de l'établissement. L'enthousiasme est d'autant plus grand lorsque le secteur d'activité peut générer des

« avantages » comme la cantine scolaire, les relations publiques, les APPS, la gestion des certificats de scolarité, la gestion de la discipline de classes du second cycle, etc.

La deuxième renvoie à la motivation financière que le Proviseur manifeste pour les collaborateurs après un travail réalisé ou à réaliser. C'est ce qu'on retrouve dans un corpus de ce proviseur : « En revanche, le Proviseur a indiqué que le Censeur... est désigné pour la reprographie des épreuves et cette charge supplémentaire de travail lui vaudra une motivation de 10 000 XAF (**Corpus PCYEC#5, extrait#3, Rapport réunion de concertation administrative du 07/10/2019, année scolaire 2019-2020, p.8**). La même attitude est repérée chez PCYEC#2 : « Satisfait du travail accompli par le personnel des services techniques (APPS et Sports), le Proviseur les motivera avec une enveloppe de 50 000 XAF notamment pour les encadreurs et les athlètes (**Corpus PCYEC#2, extrait#1, Rapport réunion de concertation administrative du 09/12/2019, année scolaire 2019-2020, p.8**).

La troisième attitude de l'installation de l'enthousiasme chez les collaborateurs par les proviseurs fréquentés concerne les effets du plaidoyer mené par le proviseur en direction de ses collaborateurs pour les amener à tous s'impliquer dans les activités de divertissements de l'établissement comme c'est le cas chez PCYEC#5 :

« Le Proviseur souligne l'importance de se mobiliser pour la fête de fin d'année du lycée. Le comité d'organisation est à la mobilisation de l'information sur les demandes d'aides adressés aux entreprises et il serait bien que tous les responsables s'impliquent » (**Corpus PCYEC#5, extrait#4, Rapport réunion de concertation administrative du 05/05/2021, année scolaire 2020-2021, p.8**).

En dehors de ses trois attitudes manifestées par les proviseurs, les corpus révèlent également l'expression de l'enthousiasme des collaborateurs eu égard à un acte posé par le Proviseur. C'est ainsi que « Le Chef de Service de l'Orientation Scolaire remercie le Proviseur pour tout l'accompagnement bénéficié lors des différents services effectués par son service aux élèves » (**Corpus PCYEC#4, extrait#2, Rapport réunion de concertation administrative du 19/01/2021, année scolaire 2020-2021, p.8**). L'on retrouve également l'expression d'un satisfecit des collaborateurs à l'issue de nombreuses réunions de concertation administrative.

### 2.1.2. Appréciation du travail/action des collaborateurs

Au début de sa collaboration avec celui qu'il finira par manœuvrer pour faire nommer comme intendant au sein de l'établissement, PCER#18 dans son récit dit toute l'admiration et l'appréciation qu'il avait pour le travail de son enseignant. Il souligne à cet effet que « je l'observais et j'appréciais beaucoup son travail et son énergie ». Comme lui, tous les proviseurs rencontrés lors des récits de pratiques apprécient le travail des collaborateurs en toute circonstance. C'est d'ailleurs cette appréciation qui se traduit lors de la désignation des

membres dans les différents secrétariats aux examens ainsi que lors de la répartition des tâches en début d'année scolaire.

Le moins que l'on puisse dire est que tous les corpus documentaires observés révèlent l'appréciation systématiques du travail des collaborateurs par les proviseurs. Cette appréciation du travail concerne toutes les catégories de collaborateurs et dans divers domaines d'activités de l'établissement, notamment la pédagogie, les examens, l'administration et les challenges. Concernant la pédagogie, ce corpus de PCYEC#3 mais en exergue cette réalité :

« Sur le plan pédagogique, le chef d'établissement a fait observer que d'énormes efforts ont été faits au cours du deuxième trimestre au niveau de la couverture des programmes et des résultats obtenus, et a tenu à féliciter les enseignants et les animateurs pédagogiques pour leur abnégation et leur professionnalisme » **(Corpus PCYEC#3, extrait#1, Rapport de l'Assemblée Générale des Personnels du troisième trimestre, année scolaire 2020-2021, p.1).**

Toujours dans les corpus de ce proviseur :

« Le Proviseur saisira cette occasion du conseil des animateurs pédagogiques pour remercier les AP pour la qualité du travail réalisé au cours de l'année scolaire précédente. Les résultats obtenus l'année dernière par le lycée, qui en font sa fierté, son admiration et la pression actuelle des demandes de recrutement, portent les marques de l'engagement et de l'implication des AP dans leur travail. Il demandera une salve d'applaudissement en guise de reconnaissance de ce travail bien accompli » **(Corpus PCYEC#3, extrait#2, Rapport du premier conseil des animateurs pédagogiques, année scolaire 2020-2021, p.2).**

Le proviseur félicitera l'AP de Sciences de la Vie et de la Terre pour le travail réalisé dans ce Département l'année dernière et qui a porté ses fruits au regard du taux de réussite. Toutefois, il l'a exhorté à travailler sans complaisance, veiller au respect de la progression et si jamais un collègue n'est pas au pas, tirer la sonnette d'alarme à temps **(Corpus PCYEC#3, extrait#9, Rapport du premier conseil des animateurs pédagogiques, année scolaire 2020-2021, p.8).**

PCYEC#1 n'est pas en reste dans cette dynamique de félicitation du travail accompli dans le domaine de la pédagogie au sein de son lycée et ceci à travers cet extrait :

« Dans son mot de circonstance, le chef d'établissement a d'abord souhaité une bonne rentrée scolaire à tout le personnel ; puis a félicité ses collaborateurs pour le travail abattu l'année précédente, qui a abouti aux résultats constatés en fin d'année malgré l'incertitude de celle-ci » **(Corpus PCYEC#1, extrait#1, Rapport Assemblée Générale des personnels du premier trimestre, année scolaire 2020-2021, p.1).**

Concernant les examens, les proviseurs ne manquent pas de tarir d'éloge pour ceux des collaborateurs qui se distinguent par la qualité du travail réalisé. C'est du moins ce que rapportent deux extraits significatifs des corpus observés. « Concernant la campagne d'inscription aux examens officiels, le Proviseur félicite tous les maillons en charge du montage des dossiers et leur promet qu'ils seront encouragés d'une autre façon » **(Corpus PCYEC#4, extrait#1, Rapport réunion de concertation administrative du 03/02/2021, année scolaire 2020-2021, p.1).** « Le proviseur a une fois de plus félicité tous les intervenants aux examens officiels de l'année dernière qui s'en sont sortis avec brio car, a-t-il déclaré, nous sommes les ambassadeurs du lycée et devons refléter son image partout où nous devons exercer » **(Corpus PCYEC#5, extrait#2, Rapport réunion de concertation administrative du 05/05/2021, année scolaire 2020-2021, p.4).**

Sur le plan administratif, les corpus rapportent également des situations d'appréciation du travail mené par les collaborateurs de la part des proviseurs. Il peut s'agir de l'acheminement à temps des pièces périodiques comme chez PCYEC#5 : « Le Proviseur prend la parole pour remercier ses proches collaborateurs pour l'acheminement des premières pièces périodiques du mois de septembre » (Corpus PCYEC#5, extrait#1, Rapport réunion de concertation administrative du 07/10/2019, année scolaire 2019-2020, p.2). Tout comme elle peut concerner le travail collectif abattu qui influence les indicateurs des résultats tel que repéré chez PCER#2 : Le Proviseur sur le plan administratif, va d'entrée de jeu, féliciter ses collaborateurs pour tout le travail abattu au cours de l'année scolaire précédente et les remercie pour les dispositions prises pour la réussite de cette nouvelle année (Corpus PCYEC#2, extrait # 1, Rapport réunion de concertation administrative du 26/08/2019, année scolaire 2019-2020, p.1). C'est la même réalité une fois de plus chez PCYEC#1 :

*« Le Proviseur félicite l'administration du lycée et précise que sa performance est louable en ce sens que la rentrée du deuxième trimestre est a été effective, les carnets de notes remis à date, les pièces périodiques ont été remises et déposées à 90%, les dossiers d'examens déposés à temps à l'OBC et le départ en congés de Noël effectif »* (Corpus PCYEC#4, extrait#1, Rapport réunion de concertation administrative du 06/01/2020, année scolaire 2019-2020, p.1).

Cette appréciation peut aussi concerner la réalisation d'un challenge eu égard aux obstacles que présentent le lycée pour l'atteinte des objectifs comme chez PCYEC#3 : « Avec courage et détermination, assisté d'une équipe de professionnels déterminés à surmonter le défi présent, nous avons donné le mieux que nous pouvions pour réaliser les objectifs » (Corpus PCYEC#3, extrait#1, Rapport d'activités de fin d'année scolaire, année scolaire 2019-202, p.2).

### 2.1.3. Communication ou rappel des objectifs de l'établissement

La communication des objectifs est systématique chez les proviseurs participants aux récits exemplaires de pratiques. Elle se fait en toute circonstance qu'il s'agisse des assemblées générales des personnels, des réunions de concertation, de l'assemblée générale de l'APEE, des sessions du conseil d'établissement, des conseils de classe, pendant les rassemblements les lundis matin, des rencontres individuelles avec les collaborateurs, etc.

Concernant l'observation des corpus documentaires, aucun parmi eux ne fait l'économie des espaces pour communiquer ou rappeler systématiquement les missions ou objectifs de l'établissement. Cette communication peut être à l'adresse d'une catégorie particulière des collaborateurs ou aux élèves. C'est ainsi que dans la volonté de la mise en place du e-learning « Le Proviseur a rappelé les stratégies mises sur pied au sein des établissements pour rendre effectif le processus du e-learning, malgré le manque d'une plateforme plus appropriées notamment la création des fora » (Corpus PCYEC#3, extrait#3, Rapport de l'Assemblée Générale des Personnels du troisième trimestre, année scolaire 2020-2021, p.4).

Lors d'une session du conseil des animateurs pédagogiques, le proviseur souligne l'intérêt pour ces maillons essentiels de la pédagogie de bien faire leur travail non sans avoir rappelé leurs missions au sein de l'établissement :

« Au cours de la session du Conseil des animateurs pédagogique, le Proviseur a rappelé les missions de l'animateur pédagogique qui est la cheville ouvrière de l'organisation de la pédagogie dans son département. Pour lui, si les AP appliquent leur cahier de charge, l'on aurait atteint le point culminant de la pédagogie au sein du lycée » (**Corpus PCYEC#3, extrait#4, Rapport du premier conseil des animateurs pédagogiques, année scolaire 2020-2021, p.5**).

Le rappel des missions de l'établissement en termes de discipline aux élèves sont repérés dans les rapports des conseils de disciplines. C'est ce que l'on a retrouvé dans ce corpus :

« Après avoir rappelé les faits, le Proviseur va insister sur le risque que court un élève qui sort de la salle de classe sans autorisation ; grave encore de la clôture du lycée. Ce comportement, non seulement expose l'enfant aux accidents mais aussi ternit l'image du lycée. Après avoir écouté toutes les parties, le Proviseur va rappeler les objectifs pour ce qui est de la discipline de cette année entre autres zéro bagarre » (**Corpus PCYEC#3, extrait # 1, Rapport des conseils de discipline, année scolaire 2020-2021, pp.4 et 8**).

Le rappel des missions de l'établissement peut se traduire par le rafraîchissement de la mémoire sur les instructions de la hiérarchie à appliquer au sein de l'établissement. C'est le cas chez PCYEC#2 avec la COVID-19 :

« Quant à la gestion de la COVID-19, le Proviseur a sensibilisé davantage les uns et les autres à observer les mesures barrières à travers le respect de la distanciation physique, le port du masque et le lavage des mains à l'eau courante et du savon, tout comme l'usage des gels hydro alcoolique » (**Corpus PCYEC#3, extrait # 2, Rapport de l'Assemblée Générale des Personnels du troisième trimestre, année scolaire 2020-2021, p.5**).

#### **2.1.4. Inspiration du respect et intense sentiment pour le proviseur**

L'inspiration du respect et l'intense sentiment pour le proviseur se traduisent dans les récits à travers cinq éléments majeurs que sont l'aide à apporter au proviseur pour résoudre une situation, l'appréciation de l'élite ou de la hiérarchie pour le travail ou l'action posée, la maîtrise de son sujet, la proximité avec la population et la valorisation du rapport de force favorable au lycée dans la relation avec les riverains.

S'agissant de l'aide apportée au proviseur pour résoudre un problème du lycée, elle se repère dans le récit de PCER#01. Le fait pour le résident d'aider le proviseur à obtenir la bibliothèque auprès de son beau-frère est une marque de respect vis-à-vis de celui-ci. S'il n'avait pas de la considération et du respect pour le proviseur, il ne l'aurait pas aidé à rencontrer le blanc pour l'acquisition de la bibliothèque. Il est donc nécessaire de collaborer avec les populations en termes d'une bonne gestion socio environnementale. Mais dans cette collaboration, PCER#01 recommande de savoir garder la distance.

Dans le même ordre d'idée, PCER#17 s'est fait aider par l'implication de la population pour une ouverture réussie de l'établissement créé. Il s'est fait accompagner dans son périple de sensibilisation et de mobilisation des apprenants par le Directeur d'école du coin. Toute chose qui montre bien un certain respect et sentiment pour le chef d'établissement.

L'intense sentiment du proviseur se traduit également par la qualité du travail, action ou rigueur observée dans son activité. Pour avoir fait affecter les enseignants dans son lycée à travers le recours à l'entre-gens (amis et parents) compté dans son récit, PCER#13 a bénéficié de la manifestation de la sympathie de l'élite. Cette attitude de l'élite renvoie bien au développement d'un intense sentiment pour le proviseur. D'ailleurs, PCER#13 conseille à tout proviseur que dans la recherche de solutions à un problème, il faut mobiliser plusieurs approches. Il y a l'approche officielle, mais il y a aussi l'approche par le lobbying notamment dans un contexte de prégnance du non-formel.

Dans la même perspective, après une démarche ardue et teigneuse, PCER#15 réussi à faire reconstruire le mur tombé et l'homélie du prêtre lors de la cérémonie de réception indique qu'un intense sentiment s'est développé pour le proviseur à travers l'expression « Kiriku est petit comme ça mais il est fort ». Ce prêtre valorisait alors les qualités du proviseur PCER#15 qui a pu surmonter ce qui apparaissait comme obstacles en réhabilitant le mur. D'ailleurs, ce proviseur estime comme apprentissage de récit, qu'il faut savoir oser. Quand on est porteur d'objectif à atteindre, il faut mobiliser autant que faire possible toutes les ressources que l'on peut disposer.

S'inscrivant dans la même logique, PCER#21 narre dans son récit son astuce du processus de recrutement des élèves en situation d'insuffisance de place disponible, mais en présence des enfants dotés de parapluies et d'autres indigents. Il ne cède pas à la pression des hautes personnalités de l'État lors du recrutement des élèves, tout en manifestant une admiration pour les enfants en situation de vulnérabilité qui sont intelligents. Cette pratique lui fait avoir l'admiration du MINESEC, selon lui pour ses valeurs de probités morales.

La maîtrise de son sujet installe un sentiment intense et une admiration du proviseur. C'est moins ce qui ressort du récit de PCER#16. À travers le partage d'information sur le statut d'un fonctionnaire proviseur avec les parents, PCER#16 a expliqué la manière dont il a procédé pour acheter son véhicule. Cette démonstration a permis au parent d'évaluer son niveau de sincérité tout en rependant un intense sentiment et la confiance. Cette démarche a permis de mettre à nu l'esbroufe du président d'APEE qui après avoir distrait les fonds de l'association a voulu faire porter la responsabilité au proviseur.

Les visites que PCER#33 effectuait régulièrement auprès des domiciles des populations marquaient les esprits et augmentaient son estime auprès de celles-ci. Ce qui se traduisait par le paiement des frais de scolarité malgré la manifestation des réticences au début. Ce management de proximité partagé dans le récit PCER#33 montre bien l'intense sentiment que la population manifestait pour le proviseur.

Dans le conflit qui l'oppose aux riverains, PCER#35 s'est déployé au point de faire imposer le respect du lycée en obtenant gain de cause pour la suppression des canalisations des eaux usées des riverains qui polluaient l'établissement et ne permettaient pas d'assurer la propreté et la sécurité du matériel de l'établissement. Il s'agit bien de l'expression de la valorisation du rapport de force en faveur du lycée dans cette relation du lycée avec les riverains. La même logique se retrouve chez PCER#08 dans son combat pour la sécurisation du patrimoine foncier du lycée.

### **2.1.5. Dévouement du proviseur**

Deux comportements issus des récits traduisent l'attitude de dévouement des proviseurs à savoir le zèle, l'attachement et la loyauté. En réussissant à trouver une solution pour faire appliquer les mesures ministérielles malgré l'insuffisance des infrastructures, PCER#02 a fait montre d'attachement aux instructions de sa hiérarchie. La construction des hangars à travers une plus large concertation aura servi de levier sur lequel il s'appuiera pour y parvenir. Dans sa démarche de constitution des équipes de secrétariat aux examens officiels, PCER#07 fait montre d'attachement aux équilibres des groupes de pressions et de la perspective de construction d'une équipe de travail. En refusant de reprendre un élève exclu pour avoir porté main sur un censeur et le combat qui s'en est suivi avec le sous-préfet, PCER#31 a manifesté un attachement autant à son collaborateur qu'à la singularité d'un lycée.

PCER#21 en résistant à la pression des hautes personnalités de l'État pour l'inscription de leurs enfants au détriment des enfants vulnérables, fait preuve de zèle et attachement par la veille de la mission du service public. Ceci au prix de la perte de son poste et s'en exprime fièrement en ces termes : « Il faut avoir la poigne, car les parapluies de ces enfants de hautes personnalités peuvent décider de vous enlever de votre poste, mais vous partez de là la tête haute ». Mettre fin à ce qui apparaît selon lui comme une escroquerie de l'église qui prélève 1000 par élèves sur l'argent d'APEE, parce que ayant cédé un espace pour servir d'un des deux sites du lycée, PCER#23 restera ferme sur sa décision de quitter ce site malgré les multiples menaces des populations et de l'église. Il a manifesté une attitude qui montre bien qu'il était sûr de lui dans le conflit qu'il a engagé. Il s'agit bien là d'une attitude de zèle.



Malgré toutes les pratiques de sorcellerie auxquelles a été exposé PCER#33, il est resté stoïque et optimiste dans l'exercice de ses fonctions en termes de zèle et d'attachement à la République. Il aurait pu démissionner ou chercher à se faire affecter, mais il n'a entrepris aucune démarche dans ce sens. Toute chose qui lui a valu beaucoup d'admiration de la communauté. Sa croyance de la supériorité de la science aux pratiques de sorcellerie lui a permis de résister à toutes les persécutions auxquelles il a été exposé. En conduisant le processus de sécurisation du patrimoine du lycée avec toutes les difficultés rencontrées PCER#08 a fait preuve de zèle et d'attachement. Il recommande à propos d'être courageux dans ce qu'on entreprend. Ne pas toujours écouter les anecdotes qui peuvent tenter de décourager quand un proviseur souhaite mener une action aussi importante.

Réalisation des engagements ou objectifs consentis, sauvegarde de l'image de l'État et protection des collaborateurs caractérisent la loyauté dans des récits des proviseurs camerounais. Après avoir posé un diagnostic de l'établissement à son arrivé, PCER#09 découvrira que l'insécurité et l'indiscipline se dressent comme des barrières pour la réalisation des objectifs visés. Il prend alors l'engagement devant ses collaborateurs de faire restaurer la discipline. Cet engagement sera traduit par l'instauration d'un cahier de suivi et de régularité de chaque élève. Même son de cloche chez pratiquement tous les récits partagés des proviseurs rencontrés.

PCER#12 fait preuve de sauvegarde de l'image de l'État en prenant sur lui de réparer un dysfonctionnement de la chaîne des examens jusqu'à s'endetter à l'usure puis à la banque pour pouvoir disposer la matière d'œuvre afin que les pratiques se réalisent sereinement dans son centre d'examen. C'est une immense preuve de loyauté vis-à-vis des institutions. La même réalité se retrouve chez PCER#32 qui s'est également endetté pour sauvegarder l'image de deux établissements où il est passé comme chef.

En faisant renvoyer un élève qui a porté main sur un censeur et en restant ferme sur cette décision malgré les menaces et autres actions du Sous-préfet pour qu'il revienne sur sa décision, PCER#31 est resté loyal non seulement envers son collaborateur, mais aussi pour le lycée qu'il dirige et donc les décisions ne sauraient systématiquement être ravalées du fait de l'amitié des autorités avec les mis en cause. Les récits mettant en exergue le comportement passif des proviseurs qui ont laissé faire certains collaborateurs qui distraient l'argent de l'établissement renvoie également à une attitude de loyauté vis-à-vis des collaborateurs. Il s'agit de PCER#03, PCER#18, PCER#26, PCER#29, PCER#30 et PCER#33.

Les corpus analysés, pour leur part, mettent en exergue l'attitude dévouée des proviseurs à travers la loyauté et l'attachement. S'agissant de la loyauté, elle prend la forme du respect d'un engagement comme chez PCYEC#2 : « *Madame la Cheffe Service de l'Orientation Scolaire a remercié le Proviseur pour le respect de son engagement en dotant le service d'un ordinateur de travail qui facilite désormais la tâche* » (**Corpus PCYEC#2, extrait#2, Rapport réunion de concertation administrative du 04/11/2019, année scolaire 2019-2020, p.10**). Toujours concernant le respect de l'engagement chez PCYEC#2 : « Une bonification de trois points sera attribuée aux élèves de la salle de 6° qui ont exécuté l'hymne national en langue nationale lors de la célébration de la Journée de la Langue nationale à la demande du Proviseur » (**Corpus PCYEC#2, extrait#2, Rapport réunion de concertation administrative du 01/03/2021, année scolaire 2020-2021, p.3**).

C'est sur l'attachement que l'on a davantage identifié le dévouement des proviseurs. Il peut s'agir d'un attachement au respect des instructions de la hiérarchie : « Le Proviseur informe les collaborateurs qu'en application des instructions de Madame la Ministre sur les différents aspects du « clean school, il a procédé au recrutement de deux personnels pour s'occuper exclusivement du bon état des toilettes » (**Corpus PCYEC#3, extrait#1, Rapport réunion de concertation administrative du 13/10/2020, année scolaire 2020-2021, p.1**). Par cet acte, le Proviseur manifeste un attachement aux instructions de sa hiérarchie qui demande que les élèves ne s'occupent plus du nettoyage des toilettes mais plutôt recruter un personnel spécialisé. Il montre également à travers la veille sur le respect des mesures barrières contre la propagation de la COVID-19 édictées par le Gouvernement de la République du Cameroun.

Après un constat de la hiérarchie concernant la faible couverture quantitative des programmes due à la mi-temps, une instruction a été donnée aux chefs d'établissement d'infléchir la courbe. « Le Proviseur convoque une réunion de concertation administrative élargie aux animateurs pédagogiques afin de trouver des voies et moyens pour faire respecter les instructions de la hiérarchie » (**Corpus PCYEC#2, extrait#1, Rapport réunion de concertation administrative du 18/01/2021, année scolaire 2020-2021, p.1**).

S'agissant des stratégies pour les jumelages des salles de classe en vue du rattrapage des taux quantitatifs de couverture des programmes et face à la tentative de blocage des enseignants :

« Le Proviseur balaie les suggestions de certains enseignants dévoilant la crainte d'une éventuelle surcharge de leur emploi de temps. Le Proviseur précisera qu'aucun enseignant de l'établissement n'a le quota d'heure requis, par conséquent tous les enseignants subiront des modifications dans leur emploi de temps » (**Corpus PCYEC#5, extrait#1, Rapport réunion de concertation administrative du 20/01/2021, année scolaire 2020-2021, p.2**).

Cet attachement peut également renvoyer au respect de certaines valeurs :

« Le Proviseur demandera que la kermesse en lien avec la semaine de la jeunesse camerounaise se passe en journée avec prise de fin au plus tard à 16H30 afin d'éviter que les mauvaises choses se déroulent entre élèves. Le proviseur fera ainsi preuve d'attachement aux valeurs éthiques et de disciplines. Il demandera à un des collaborateurs de préparer une correspondance pour la mobilisation de la Gendarmerie et la Police pour la circonstance » (**Corpus PCYEC#3, extrait#1, Rapport réunion de concertation administrative du 03/02/2020, année scolaire 2019-2020, p.3**).

### 2.1.6. Adhésion des collaborateurs à la vision du proviseur

L'adhésion des collaborateurs à la vision du proviseur en termes des résultats scolaires visés en fin d'année, se traduit dans les corpus par l'engagement au travail, l'implication et la présence dans les activités de l'établissement ainsi que la prise d'initiative en lien avec les instructions ou orientation données par le proviseur. Sur l'engagement au travail elle peut concerner l'adhésion à une philosophie pédagogique comme chez PCER#3 :

« Une adhésion quasi-totale du personnel en général et des enseignants en particulier à la pédagogie de l'excellence à travers la sensibilisation des apprenants à la discipline et à la leur travail ainsi qu'un personnel qui fait montre de professionnalisme, d'engouement, de dévouement au travail en s'acquittant honorablement de toutes les tâches afférentes au métier a permis d'enranger les résultats de cette année » (**Corpus PCYEC#3, extrait#3, Rapport d'activités de fin d'année scolaire, année scolaire 2019-2020, p.8**).

Il se traduit également par les résultats qu'exalte le Proviseur :

« Tout en félicitant ses collaborateurs pour leur engagement et implication au travail, le Proviseur se réjouit de ce que le nom du lycée n'a jamais figuré sur les listes des établissements retardataires dans la transmission des pièces périodiques. C'est la preuve de l'engagement des collaborateurs au chemin tracé » (**Corpus PCYEC#5, extrait#1, Rapport réunion de concertation administrative du 05/05/2021, année scolaire 2020-2021, p.4**).

Concernant l'implication et la présence physique dans les activités de l'établissement elle se manifeste également par la qualité des résultats comme chez PCYEC#2 : « Implication des collaborateurs au travail, traduite par la qualité des résultats donc se félicite le Proviseur pour qui c'est un indicateur de l'adhésion des collaborateurs à sa vision. Pour lui un engagement au travail est donc manifeste » (**Corpus PCYEC#2, extrait#3, Rapport réunion de concertation administrative du 09/12/2019, année scolaire 2019-2020, p.13**). Il peut également s'agir de la mobilisation des participants à une activité de l'établissement comme chez PCYEC#3 : « Le proviseur ne manquera pas d'exprimer son satisfecit à l'observation de la présence de tous les AP à la session. Pour lui, il s'agit là d'un indicateur du niveau de conscience et de responsabilité qui habite les AP du lycée et il s'en est félicité » (**Corpus PCYEC#3, extrait#3, Rapport du premier conseil des animateurs pédagogiques, année scolaire 2020-2021, p.2**).

La prise d'initiative par les collaborateurs est également repérée dans les corpus suite aux instructions données par le proviseur comme chez PCYEC#1 : « Comme suite aux instructions

données, le Proviseur a commencé par apprécier l'initiative prise par les surveillants généraux de renvoyer tous les élèves dont les noms n'avaient pas été brodés sur les tenues de classes » (**Corpus PCYEC#1, extrait#1, Rapport réunion de concertation administrative du 09/09/2019, année scolaire 2019-2020, p.9**).

### **2.1.7. Inspiration et encouragement des collaborateurs**

Au moment de constituer les équipes des différents secrétariats aux examens, PCER#07 reprend la fierté en prenant en compte ceux des personnels qui n'étaient pas souvent associés à ces campagnes afin de leur donner une aubaine pour mieux s'engager dans le travail. Au prise avec un enseignant syndicaliste irrégulier, PCER#28, après avoir été débouté par sa hiérarchie, a fait recours à la méthode douce pour ramener ce collaborateur a observé une présence effective au poste et a réussi ainsi à le faire changer de comportement.

L'éveil, l'inspiration et l'excitation des collaborateurs par les proviseurs se traduisent dans les corpus en termes d'exhortation à plus d'effort pour obtenir meilleur résultat et de stratégies à développer pour l'attrait d'une matière par les élèves. Sur le premier pan, les corpus de PCYEC#3 et PCYEC#4 illustrent cet état de choses : « Toute en félicitant le Service de la discipline pour les améliorations perceptibles du maintien de la discipline dans l'établissement, le Proviseur va inviter cette équipe à une permanente vigilance afin de garder tout au moins le cap » (**Corpus PCYEC#2, extrait#3, Rapport réunion de concertation administrative du 18/11/2019, année scolaire 2019-2020, p.8**). « Le Proviseur exhorte les animateurs pédagogiques à redoubler d'ardeur au travail et à faire preuve de responsabilité ainsi que de professionnalisme dans l'exercice de leur fonction » (**Corpus PCYEC#5, extrait#4, Rapport réunion de concertation administrative du 20/01/2021, année scolaire 2020-2021, p.8**). Le deuxième pan se manifeste dans le corpus de PCYEC#3 en ces termes : « Le Proviseur demandera à l'AP d'Espagnol de rendre la discipline vivante, attirante pour les élèves afin de booster leur niveau temps » (**Corpus PCYEC#3, extrait#10, Rapport du premier conseil des animateurs pédagogiques, année scolaire 2020-2021, p.9**).

### **2.1.8. Transmission de l'énergie positive aux collaborateurs**

La transmission de l'énergie positive aux collaborateurs a été repérée dans le corpus de PCYEC#1 en termes d'effet de l'orientation managériale apportée au sein de l'établissement : « Dans le registre des motifs, nous mentionnons le succès de la réorientation managériale imprimée par la dynamique nouvelle équipe administrative qui a su transmettre des énergies positives aux collaborateurs et se traduit par leurs engagements au travail » (**Corpus**

**PCYEC#1, extrait#1, Rapport d'activités de fin d'année scolaire, année scolaire 2018-2019, p.3).**

### **2.1.9. Arbitrage des conflits entre collaborateurs**

PCER#19 a procédé à un arbitrage de conflits entre l'enseignant promoteur de fraude à l'examen de Baccalauréat et son collègue qui a repéré l'enfant venant composer pour une autre personne. PCER#28 s'inscrit dans la même démarche lorsqu'il réussit à trouver des points de convergence de collaboration entre la communauté anglophone et la communauté francophone de son établissement. PCER#33 n'en est pas loin de l'arbitrage des conflits dans la communauté en rapport avec une de ses élèves engluée dans les pratiques de sorcellerie.

## **2.2. Style Stimulation intellectuelle**

Le style de leadership sur la stimulation intellectuelle se manifeste de diverses manières chez les proviseurs rencontrés.

### **2.2.1. Prodiguer des conseils**

Le moins qu'on puisse dire est que tous les proviseurs rencontrés souscrivent à cet indicateur de la stimulation intellectuelle. Confronté à une situation de vol sauvage des ordinateurs de la salle informatique de l'établissement, PCER#04 adopte d'abord une démarche de règlement à l'amiable au cours d'une réunion où il prodigue des conseils à ses collaborateurs en les exhortant de se prononcer sur le forfait qui a été commis. Il souligne d'ailleurs avoir multiplié les concertations toujours en bon père de famille pour trouver une solution interne.

Lors de la prise de contact avec les populations à la chefferie pour l'ouverture de l'établissement nouvellement créé, PCER#17 a dû expliquer aux populations les conditions nécessaires pour le démarrage des cours en ces termes : « Pour que l'établissement fonctionne, il faut des élèves, reculer la brousse, accompagner financièrement le fonctionnement par le paiement des frais de scolarité, être prêt à accueillir les personnels qui viendront travailler ici envoyés par l'État ». Ces conseils et suggestions ont permis, après leur implémentation par la population, d'ouvrir l'établissement. Dans sa démarche de méthode douce pour amener l'enseignant absentéiste à changer de comportement, PCER#28 a prodigué des conseils à ce dernier en lui montrant le tort qu'il causait aux enfants et parents qui se démènent à fréquenter le lycée.

Concernant les corpus observés, les proviseurs camerounais fournissent des conseils aux collaborateurs sur divers sujets. Ils peuvent renvoyer à l'adoption des attitudes professionnelles d'honnêteté :

« ... En effet, le proviseur dit ne pas comprendre comment on peut avoir couvert les programmes en ayant par exemple 23 à 24 heures d'absences enregistrées en un trimestre pour un enseignant. Suite à ce constat, le chef d'établissement a exhorté les enseignants concernés à faire preuve d'honnêteté professionnelle dans les informations communiquées sur les taux de couvertures de programmes » (**Corpus PCYEC#3, extrait#2, Rapport de l'Assemblée Générale des personnels du troisième trimestre, année scolaire 2020-2021, p.2**).

Ils prennent également la forme de stratégie de réussite dans leurs activités : « Le Proviseur conseille aux responsables de la discipline de travailler en étroite collaboration avec les responsables de classe. En effet, il gagnerait à mettre sur pied un service de d'espionnage pour accéder à certaines informations capitales » (**Corpus PCYEC#2, extrait#4, Rapport réunion de concertation administrative du 26/08/2019, année scolaire 2019-2020, p.4**). Ils peuvent également concerner l'observance d'un certain nombre de principes lors de l'intervention aux examens :

« Aux nouvelles équipes d'intervenants aux examens officiels et concours de cette année, le Proviseur dicte des principes devant animer leur conduite dans différentes responsabilités à l'instar de la probité morale, la contextualisation des problèmes, la vigilance, la discrétion et surtout d'éviter la rigueur mathématique dans la prise de décision » (**Corpus PCYEC#2, extrait#1, Rapport réunion de concertation administrative du 17/05/2021, année scolaire 2020-2021, p.8**).

Ils peuvent afin viser l'observance d'une solidarité voire sociabilité dans la collaboration : « Le Proviseur exhorte tout le personnel à rester cohésif et très soudé pour aider le lycée à maintenir son rang et si possible améliorer les statistiques lors de la prochaine session des examens officiels » (**Corpus PCYEC#1, extrait#3, Rapport Assemblée Générale des personnels du premier trimestre, année scolaire 2020-2021, p.8**).

### **2.2.2. Encourager de nouvelles manières de penser et de raisonner chez les collaborateurs**

Les récits exemplaires de proviseurs révèlent le fait de susciter de nouvelles manières de penser et de raisonner à travers cinq logiques. Il s'agit de l'amélioration des compétences et des pratiques d'enseignement, de l'amélioration des pratiques de travail et de gouvernance, l'interprétation des textes ou des orientations de la hiérarchie, de l'influence du cadre de référence des croyances ainsi que du changement pour l'implication dans le fonctionnement de l'établissement.

PCER#01 et PCER#04 dans leurs récits véhiculent la volonté d'améliorer les compétences des élèves et les pratiques d'enseignements des enseignants. PCER#01 amène ses

élèves et enseignants à développer un enrichissement de leurs niveaux de langue et pratiques enseignantes à travers la dotation de l'établissement en bibliothèque fournie d'ouvrages variés et s'en exprime en ces termes : « pour améliorer donc le niveau de lecture et de langue, j'entreprends de doter le lycée d'une bibliothèque avec des ouvrages de toutes les disciplines ». PCER#04 décide de la valorisation de l'enseignement de l'informatique pratique à son arrivée au sein de l'établissement, ce qui n'était pas le cas et ceci malgré la réticence de certains collaborateurs.

PCER#03, PCER#05 et PCER#21 dans leurs récits, s'inscrivent dans une perspective d'amélioration des pratiques de travail et de gouvernance. Quand PCER#05 arrive dans son lycée actuel, il instaure la culture de l'évaluation des besoins en matériel, enseignant, infrastructures et équipement pour toute rentrée scolaire. Une démarche à laquelle les collaborateurs n'étaient pas exposés jusque-là. Cette démarche aboutira à l'identification et à la communication des objectifs à poursuivre ensemble. Dans sa pratique de s'opposer à la logique de toujours satisfaire les personnalités de la République même quand cela est impossible, PCER#21 demande de se souscrire de cette manière d'appréhender les situations et ceci à l'adresse des décideurs. Pour lui, si la société camerounaise a des difficultés aujourd'hui, c'est simplement parce que l'on veut satisfaire sans avoir toujours les moyens. Quand on est responsable d'une structure et que la famille vient à remettre des listes d'enfants à recruter, il faut avoir le cran de lui dire non quand ce n'est pas possible.

La suscitation des nouvelles manières de penser et de raisonner est également repérée dans le récit de PCER#03 lorsqu'il décide d'amener ses collaborateurs à adhérer aux réformes de gestion financières qu'il souhaite entreprendre. Malgré les multiples injustices, il donnera l'instruction de remettre le trop-perçu encaissé dans l'argent de scolarité sous le prétexte de l'achat de la tenue de sport. Il prend alors la peine d'expliquer à son intendante qu'il s'agissait d'une entorse à la réglementation dont il fallait se soustraire et lui instruit de ne plus encaisser cet argent.

PCER#14 manifeste une nouvelle manière de penser à travers l'interprétation des textes sur l'inscription aux examens de l'OBC. En retard par rapport au dépôt de dossiers d'examens officiels, PCER#14 se retrouvera en conversation avec l'OBC auprès duquel il fera savoir sa compréhension du sens des pénalités en termes de retard à l'inscription (paiement des frais) et non à la transmission des dossiers. Ce raisonnement amènera d'ailleurs l'OBC à accepter les dossiers et aucune sanction ne sera administrée en sa direction.

L'influence du cadre de référence de croyance occupe une place importante dans les récits des proviseurs en termes de nouvelles manières de penser et de raisonner. En récusant les incantations inspirées de la pratique religieuse de son collaborateur pour adresser la récidive du phénomène de transe chez une élève, PCER#06 amène celui-ci à penser à gérer la situation autrement que par la prière. Il estime qu'il faut plutôt associer les parents et les élèves qui sont capables de bien informer sur ce qui se déroule dans l'établissement avec des opportunités de résolutions des problèmes.

Grâce aux multiples sensibilisations et la pédagogie déployées, PCER#27 a permis aux communautés anglophones et francophones du lycée en conflits, de comprendre que l'appartenance culturelle n'est pas le problème dans ce différend qui se nourrit des tueries des soldats fils de la localité dans les Régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest. Par cette démarche, il a réussi à influencer le cadre de référence de croyance de ses collaborateurs surtout que le département a une forte tendance de repli identitaire. Un repli qui est devenu plus fort par rapport à la communauté anglophone.

Dans ses péripéties en lien avec les pratiques de sorcellerie, PCER#33 partage l'idée que l'école regorge diverses couches sociales porteuses de pratiques multiples. Il faut simplement mobiliser un discours apaisé. Dans cette logique, le management des établissements en milieu rural est très différent de celui à pratiquer à milieu urbain. Ce d'autant qu'en milieu rural, les populations sont réfractaires à l'école surtout dans les bassins de grandes productions agricoles. On n'a pas besoin d'aller à l'école pour avoir de l'argent. L'école n'a donc aucune valeur aux yeux de ces populations. Aussi, il demande de comprendre que la sorcellerie est une réalité culturelle et il faut éviter de s'emballer lorsqu'on fait face à une de ses manifestations. La science peut permettre de dompter la sorcellerie. L'autre enseignement c'est que l'enseignant doit se considérer à la fois comme un marabout, guérisseur, pasteur et médecin.

Les récits de PCER#10, PCER#24 et PCER#28 portent les marques de la suscitation d'une nouvelle manière de penser qui vise un changement pour l'implication dans le fonctionnement de l'établissement. Par ses actions de mobilisation des ressources en termes d'infrastructures et d'équipement par le truchement de ses relations, PCER#10 a amené les élites qu'il avait contactées auparavant sans suite, à commencer à s'intéresser au projet de ramener l'établissement dans un seul site. Ils contribueront ainsi à doter l'établissement de la lumière pour le fonctionnement de la machine acquise. Ce changement d'attitude indique bien une nouvelle manière de raisonner provoquée par le proviseur au sein de l'élite. De cette



expérience PCER#10 conseille d'avoir des bonnes relations avec les gens. Parce que quand un proviseur a des bonnes relations, il peut débloquent biens de situations.

PCER#24 et PCER#28 à travers leurs actions, ont réussi à faire changer de comportement à leurs enseignants dont l'implication au fonctionnement de l'établissement s'est améliorée. Certains devenant même les piliers du dispositif pédagogique notamment chez PCER#28. Il aura fallu une démarche visant à convaincre sur les nouvelles manières de raisonner induisant de ce fait un meilleur professionnalisme.

Les corpus soulignent trois indicateurs qui renseignent sur l'attitude des proviseurs à susciter de nouvelles manières de penser et de raisonner chez les collaborateurs. Le premier s'attarde sur les changements intervenus dans la pratique des activités comme chez PCYEC#3 :

« Contrairement aux années antérieures, cette année l'admission d'un vendeur à la cantine était conditionnée par le dépôt d'un certificat médical attestant du bon état de santé d'une personne pouvant manipuler les aliments des élèves. Au quotidien, le port de la blouse était de rigueur pour chaque vendeur. Il devait également s'assurer de leur propreté corporelle, celle de l'environnement et la qualité saine des produits proposés » (**Corpus PCYEC#3, extrait # 6, Rapport d'activités de fin d'année scolaire, année scolaire 2019-2020, p.42**).

Le deuxième caresse l'efficacité dans la réalisation d'une tâche. C'est le cas chez PCYEC#2 où la question de l'entretien des toilettes soulevée a mérité une attention particulière des participants au cours de la réunion de concertation. Des propositions en termes de recrutement d'une entreprise qui devra s'en charger surtout avec l'amorce de la saison sèche afin de maîtriser les odeurs. L'idée de fait a été soulignée ainsi que les visites inopinées à la cantine et dans les salles de classe ; mais aussi boucher les trous des murs afin de décourager les dealers des drogues et des potentiels consommateurs (**Corpus PCYEC#2, extrait#4, Rapport réunion de concertation administrative du 18/11/2019, année scolaire 2019-2020, p.11**).

Le troisième flèche la prise en compte d'une catégorie particulière dans la constitution des équipes notamment de la coopérative du lycée chez PCYEC#1 qui pense que : « Contrairement aux années précédentes, le Proviseur demande aux encadreurs que l'approche genre et la représentation sociologique soient respectées lors des élections du bureau de la coopérative » (**Corpus PCYEC#1, extrait#4, Rapport réunion de concertation administrative du 12/06/2020, année scolaire 2019-2020, p.7**).

### 2.2.3. Stimulation intellectuelle des collaborateurs face aux difficultés

La stimulation intellectuelle des collaborateurs ou des partenaires en les amenant à prendre conscience des difficultés et à réfléchir aux solutions envisageables se manifestent dans

les récits à travers la prise de décision concertée et le plaidoyer pour amener la communauté à se mobiliser pour le fonctionnement de l'établissement. En lien avec la prise de décision concertée, aucun proviseur rencontré ne se soustrait de cette démarche.

PCER#02 fait face à un dilemme énorme en période COVID-19 où il doit faire respecter les instructions de la hiérarchie qui demande de n'avoir que 50 élèves par salle de classe et ne dispose pas des infrastructures pour répondre en l'état à ces exigences. Il décide de réunir ses collaborateurs et pose l'impasse afin qu'ils réfléchissent ensemble pour trouver une solution qui ira de la saisine du DDES, de la mission d'inspecteurs sur l'effectivité de la rentrée scolaire à la construction des hangars. Il entreprend la même démarche avec l'APEE qui aboutira à la même proposition de solution.

Cherchant les solutions pour la réhabilitation du mur du lycée tombé, PCER#15 organise une réunion de concertation administrative au cours de laquelle un débat sur les possibilités de solutions est ouvert avec les collaborateurs. Certains collaborateurs proposent la construction des fils barbelé. Mais le proviseur développera des arguments visant à relever la fragilité d'une telle proposition et amènera ses collaborateurs à envisager l'idée de la réhabilitation en procédant à un réajustement budgétaire.

PCER#22 après avoir vécu un incident de bousculade des élèves lors d'une session d'évaluation décide de consulter désormais ces collaborateurs avant toute application d'une décision de la hiérarchie, parce que certaines de ces décisions du MINESEC le plus souvent ne tiennent pas compte des réalités sociales de certains établissements. Ce choix vise à analyser minutieusement avec ses collaborateurs les effets de l'application d'une décision afin d'en évaluer le niveau de risque.

PCER#17 et PCER#30 dans leurs récits conduisent un plaidoyer en direction de la communauté pour qu'elle accompagne le fonctionnement optimal de l'établissement. En multipliant les rencontres et les sensibilisations des populations sur le nécessaire pour le démarrage et le fonctionnement du nouvel établissement, PCER#17 provoque une stimulation intellectuelle de celles-ci en les amenant à prendre conscience des difficultés et à réfléchir aux solutions envisageables. Il conseil à propos de prendre des initiatives personnelles dans un contexte de jurisprudence. Il souligne qu'il n'y a pas de gestion type pour tous les établissements. Il faut par conséquent s'adapter à la réalité de chaque établissement. Il recommande de s'appuyer sur les chefs d'établissement qui ont déjà vécu ce genre d'expérience, être proactif, avoir de l'ingéniosité, pragmatique, sortir des discours, être opérationnel, créer et chercher les moyens partout où ils sont possibles.

PCER#30, pour résoudre le paiement des vacances, mène un plaidoyer en direction des élites et du Maire de la localité afin de les amener à contribuer à solder le passif provoqué par l'insolvabilité des élèves. Il s'agit bien là d'une stimulation intellectuelle des partenaires éducatifs afin de les amener à prendre conscience des difficultés du fonctionnement des établissements en contexte du non-paiement des frais exigibles par les populations et en les amenant à envisager des solutions qui se sont traduites par les contributions à hauteur de 500 000 XAF.

Les corpus examinés permettent de se rendre compte que les lycées sont constamment dans les difficultés pour lesquelles les Proviseurs camerounais amènent leurs collaborateurs à la recherche des solutions. Elles se rangent dans la définition d'une vision particulière, la mise en place des instructions de la hiérarchie, la remédiation des mauvais résultats, l'inflexion de la courbe d'une situation et la manifestation du zèle dans la gestion d'une activité. Sur la définition d'une vision particulière, le corpus de PCYEC#3 est suffisamment révélateur :

« Dans la volonté de définition d'une vision pédagogique de l'excellence assise sur le concept de « clean school » en termes de travail fait dans un cadre sain avec une motivation constante pour produire des bons résultats, le Proviseur a souligné les obstacles à cette logique notamment la vétusté du cadre socio-éducatif et la pandémie à la COVID-19. Il a par la suite demandé aux collaborateurs de réfléchir sur la définition d'une telle vision malgré les obstacles suscités pour l'année scolaire 2020-2021 » (**Corpus PCYEC#3, extrait # 2, Rapport d'activités de fin d'année scolaire, année scolaire 2019-202, p.5**).

La remédiation des résultats scolaires est l'une des difficultés récurrentes à laquelle le proviseur soumet les collaborateurs à la réflexion pour comprendre et trouver des solutions pour inverser les tendances. En amenant les collaborateurs à réfléchir sur le niveau de résultats obtenus par les élèves au premier trimestre, PCYEC#4 procède ainsi à une stimulation intellectuelle afin que ceux-ci trouvent des solutions qui permettront d'infléchir la situation. Des solutions justement ont d'ailleurs été envisagées par les collaborateurs à la suite de cette interpellation du proviseur (**Corpus PCYEC#4, extrait#2, Rapport réunion de concertation administrative du 06/01/2020, année scolaire 2019-2020, p.4**). La même réalité se retrouve chez PCYEC#3 qui constatera à l'issue de l'analyse d'un bilan pédagogique qu'il y a un décalage entre les taux de réussite pour le passage en classes supérieures pour les classes intermédiaires ainsi que dans les évaluations ordinaires pour les classes d'examens par rapport aux taux de réussite aux examens. Il invite à la réflexion pour trouver des solutions (**Corpus PCYEC#3, extrait#3, Rapport du premier conseil des animateurs pédagogiques, année scolaire 2020-2021, p.4**).

La remédiation concerne aussi les écarts des comportements manifestés par des élèves sur divers aspects comme les grossesses : « L'on a recensé 16 élèves filles du lycée enceintes dont 03

ayant déjà accouché. Le Proviseur demande aux services des affaires sociales et de l'orientation scolaire de réfléchir sur la conduite à tenir pour ces jeunes filles » (**Corpus PCYEC#4, extrait#4, Rapport réunion de concertation administrative du 17/02/2021, année scolaire 2020-2021, p.9**).

Le zèle dans la gestion des activités prend diverses formes. Il peut s'agir le niveau de résultats à atteindre comme chez PCYEC#2 qui interpelle ses collaborateurs à faire mieux et à viser l'excellence dans les multiples et délicates tâches à accomplir. Les reproches doivent permettre de s'améliorer et d'évoluer positivement (**Corpus PCYEC#2, extrait # 3, Rapport réunion de concertation administrative du 26/08/2019, année scolaire 2019-2020, p.3**).

« Elle peut concerner la prise d'initiative sur une situation qui couve : Le Proviseur a insisté auprès de ses collaborateurs sur le fait que l'absence d'un enseignant ne doit pas paralyser l'évolution des cours et pénaliser les apprenants. Les élèves ne doivent pas subir ces absences. Il demande aux responsables pédagogiques dorénavant de trouver des solutions rapides et efficaces pour que les cours puissent se poursuivre normalement en cas d'absence ou d'indisponibilité d'un enseignant en procédant par exemple à la redistribution des heures aux enseignants disponibles et en organisant des cours de rattrapage » (**Corpus PCYEC#4, extrait#2, Rapport réunion de concertation administrative du 11/11/2020, année scolaire 2019-2020, p.8**).

Le zèle concerne aussi la gestion d'une situation lors des examens sans pour autant alerter l'opinion à chaque fois comme le souligne PCYEC#5 : « Le Proviseur souligne s'agissant de la gestion des examens, nous devons dans l'avenir gérer les situations non prévues par la réglementation avec tact et éviter d'ameuter la République à la moindre incartade » (**Corpus PCYEC#5, extrait#3, Rapport réunion de concertation administrative du 05/05/2021, année scolaire 2020-2021, p.7**). L'inflexion de la courbe d'une situation indexe la couverture des taux de programme dont PCYEC#2 mobilise ses collaborateurs : « Face au faible taux de couverture des programmes à la fin du premier trimestre pour les classe d'examen, le Proviseur réuni ses collaborateurs élargi aux animateurs pédagogiques afin que des stratégies soient trouver pour endiguer la situation » (**Corpus PCYEC#2, extrait#2, Rapport réunion de concertation administrative du 18/01/2021, année scolaire 2020-2021, p.2**).

#### **2.2.4. Entraînement des collaborateurs aux questionnements de leurs cadres de référence**

Faisant l'objet d'une malice du Président de l'APEE qui tente de l'accuser d'avoir détourné l'argent de ce partenaire pour s'acheter une voiture, PCER#16 a démontré aux parents le contraire en permettant à la communauté éducative de voir clair sur la gestion financière des fonds de l'établissement et le statut d'un fonctionnaire de la trame du proviseur. Il a ainsi amené les participants à la rencontre à reconsidérer leur perception de la fonction de proviseur et de la valeur de certains matériels notamment roulant.

PCER#27, dans sa stratégie d'éradication de la drogue dans son établissement, a amené ses collaborateurs à remettre en question leur rapport aux dealers à travers le dialogue persuasif qu'il a conduit avec ceux-ci en leur présence. Les censeurs et les surveillants généraux ont

pratiquement fuis ces dealers et ne se sont rapprochés qu'après le dialogue du proviseur. Il le rapporte en indiquant que : « les collègues qui fuyaient au départ ont compris les astuces de gestion de ce genre de personne. Ils ont donc eu le courage de revenir ».

Concernant les corpus documentaires, les proviseurs camerounais amènent leurs collaborateurs à remettre en question leurs propres suppositions, valeurs, croyances et cadre de référence sur divers sujets tels que des écarts de comportements non éthiques, l'adoption des attitudes déontologiques, la rigueur dans le type de citoyen à former par l'établissement et l'esprit d'anticipation sur les situations. Les écarts de comportements non éthiques sont observés chez les collaborateurs en charges de la discipline dont PCYEC#2 par exemple fustige les dérives observées et conseille aux acteurs du secteur de la discipline d'être plus responsables et savoir gérer le secteur en évitant de faire ridiculiser pour des pourboires (**Corpus PCYEC#2, extrait#2, Rapport réunion de concertation administrative du 04/01/2021, année scolaire 2020-2021, p.6**). PCYEC#4 dans ce corpus est encore plus remonté :

« Le Proviseur fustige les surveillants généraux qui convoquent les parents d'élèves à temps et à contre temps pour des raisons dérisoires. Il fustige la déplorable attitude de certains responsables qui se clochardisent pour un sou et se trémoussent pitoyablement dans la corruption. Décritant ces tares immorales et irresponsables, le Proviseur met en garde contre ces agissements indignes et fortement répréhensibles. Il leur ordonne de se ressaisir et de prendre de la hauteur par rapport à leur statut. Il exhorte ces collaborateurs à la culture des valeurs qui sous-tendent le travail d'un bon éducateur » (**Corpus PCYEC#4, extrait#1, Rapport réunion de concertation administrative du 19/01/2021, année scolaire 2020-2021, p.2**).

L'adoption des attitudes déontologiques est repérée dans le corpus de PCYEC#2, qui invite ses collaborateurs à plus de responsabilité et de dignité ; appelle et invite ses collaborateurs à revoir leur conduite et à observer l'obligation de réserve, l'un des principes régissant le cadre de conduite d'un fonctionnaire (**Corpus PCYEC#3, extrait#1, Rapport réunion de concertation administrative du 29/01/2021, année scolaire 2020-2021, p.10**).

La rigueur dans le type de citoyen à former par l'établissement s'observe dans le corpus de PCYEC#2 au sujet des élèves qui fignolent lors des évaluations : « Le Proviseur indique que tous les élèves qui ont délibérément manqué les évaluations pour retard ou maladie non justifiée, se verront tout simplement être attribués une note de 0/20 coefficientée sans demi-mesure ; car nous sommes aussi là pour former les citoyens de la République de demain avec des bonnes valeurs de citoyenneté » (**Corpus PCYEC#2, extrait#3, Rapport réunion de concertation administrative du 01/03/2021, année scolaire 2020-2021, p.4**).

La manifestation de l'esprit d'anticipation concerne le corpus de PCYEC#3 qui exhorte l'AP d'EPS à sensibiliser ses collègues et les apprenants sur le sérieux à accorder au cours théoriques de cette discipline. Pour autant qu'on ne sait quelle forme prendra l'évaluation dans

cette matière. Elle peut être théorique et/ou pratique (**Corpus PCYEC#3, extrait#7, Rapport du premier conseil des animateurs pédagogiques, année scolaire 2020-2021, p.7**).

### **2.2.5. Provoquer et encourager les collaborateurs aux formations**

Les corpus observés mettent en lumière une volonté des proviseurs camerounais à provoquer et à encourager leurs collaborateurs aux formations diverses. Elles peuvent cibler les formations continues, les outils pour assurer un meilleur encadrement, la prévention de certaines maladies ou des connaissances sur les mobilités des activités de l'établissement. À propos des formations continues PCYEC#2 a désigné une infirmière du lycée qui représentera la structure au séminaire de renforcement des capacités sur le déparasitage organisé septembre 2019 au lycée Leclerc afin d'améliorer pour la qualité de son travail (**Corpus PCYEC#2, extrait#1, Rapport réunion de concertation administrative du 23/09/2019, année scolaire 2019-2020, p.10**).

Dans la même veine, PCYEC#3 demande aux censeurs de mobiliser tous les enseignants afin qu'ils soient présents aux journées pédagogiques avec pour objectif de renforcer leur capacité pour améliorer leurs pratiques de classe (**Corpus PCYEC#3, extrait#1, Rapport réunion de concertation administrative du 10/10/2019, année scolaire 2019-2020, p.8**). Dans la même logique, les participants à l'Assemblée Générale des personnels chez PCYEC#4 ont eu droit à deux formations portant respectivement sur la conception d'une fiche pédagogique et sur le remplissage du cahier de texte et de la gestion disciplinaire d'une salle de classe (**Corpus PCYEC#4, extrait#3, Rapport Assemblée Générale des personnels du premier trimestre, année scolaire 2020-2021, p.21**).

Sur les outils à disposer pour un meilleur encadrement, PCYEC#4 a introduit au cours d'une Assemblée Générale de personnels, un promoteur d'une ONG qui œuvre pour la non-violence en milieu scolaire. Il a entretenu les participants sur les causes de l'augmentation des comportements violents chez les élèves. La première cause renvoie à la consommation des stupéfiants. Il a décrit certains signes très révélateurs qui devraient attirer l'attention de tout encadreur ; par exemple autour de 11H du matin, des extrémités froides, de la salive pâteuse, un visage pâle et des crampes d'estomac devraient conduire à des investigations plus approfondies autour de l'élève. Il a également attiré l'attention sur les codes qu'utilisent les dealers au sein de l'établissement comme le port de certains types de bracelets multicolores dont le nombre de perles et de nœuds indiqueraient le statut du porteur dans la chaîne de distribution des drogues (**Corpus PCYEC#4, extrait#1, Rapport Assemblée Générale des personnels du premier trimestre, année scolaire 2020-2021, p.2**).

Sur la prévention de certaines maladies auxquelles les membres de la communauté de l'établissement pourraient être exposés, les proviseurs provoquent de disposition des connaissances en la matière. C'est du moins ce qui ressort du corpus de PCYEC#4 qui lors d'une concertation administrative, a fait venir un médecin pour la sensibilisation des collaborateurs sur les accidents cardiovasculaires (AVC). L'entretien portera sur l'hypertension en termes de ce que s'est, ses causes, ses signes et surtout sa prévention (**Corpus PCYEC#4, extrait#1, Rapport réunion de concertation administrative du 17/02/2021, année scolaire 2020-2021, p.3**). PCYEC#2 pour sa part sensibilise ses collaborateurs sur le COVID-19, en demandant à tout un chacun de respecter les mesures barrières et de prendre les remèdes en prévention, parce que la nouvelle variante du virus est très virulente (**Corpus PCYEC#2, extrait#1, Rapport réunion de concertation administrative du 01/03/2021, année scolaire 2020-2021, p.1**).

Les lycées font l'objet d'une mobilité des activités notamment en cette période de COVID-19 où l'on assiste à l'introduction de nouveau mécanisme d'accès à la connaissance et la modification du temps scolaire en termes d'adoption de mi-temps dans certains établissements. Le e-learning se dresse en actualité dans les établissements qui doivent mobiliser des connaissances sur faciliter sa mise en œuvre. Dans ce sens, les corpus signalent le fait que les proviseurs n'hésitent pas à exposer sur ce mécanisme d'accès à la connaissance. PCYEC#3 s'est exposé à cet exercice lors d'une Assemblée Générale de personnels du lycée :

« Le proviseur a fait faire un exposé sur le e-learning aux collaborateurs. Ainsi, le censeur exposant a défini le concept d'éducation à distance notamment dans sa variante e-learning, partagé les éléments de base sur la genèse de cette forme d'accès à la connaissance et le mécanisme de fonctionnement non sans souligner les disposition de base à disposer telle que la maîtrise des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) et leurs différents services (mail, chat, vidéo, WhatsApp, Instagram, Zoom, etc.), pour faciliter l'apprentissage et l'interaction entre l'élève et l'enseignant. Les aptitudes informatiques sont donc déterminantes pour avoir recours ou accès au e-learning » (**Corpus PCYEC#3, extrait#3, Rapport de l'Assemblée Générale des Personnels du troisième trimestre, année scolaire 2020-2021, p.11**).

D'autres par contre n'hésitent pas à envoyer leurs collaborateurs se faire former ou mobiliser des informations auprès des lycées crédités d'une expérience réussie dans la mise en œuvre. On retrouve cette démarche chez PCYEC#5 qui a désigné un censeur afin de se rapprocher d'un autre lycée de la place pour se former sur le e-learning afin de faciliter l'implémentation au sein du lycée (**Corpus PCYEC#5, extrait#2, Rapport réunion de concertation administrative du 07/10/2019, année scolaire 2019-2020, p.5**). PCYEC#2 pour sa part, au cours d'une réunion de concertation administrative, fera état de la situation du e-learning et désignera un censeur qui se rendra au Lycée d'Anguissa à Yaoundé pour s'imprégner de leur fonctionnement afin que le processus soit mis en marche au sein du lycée.

Il fera appel à tous ceux des collaborateurs ayant des informations à propos de se rendre disponibles pour aider à la mise en place de ce mécanisme d'apprentissage au sein du lycée (**Corpus PCYEC#2, extrait#3, Rapport réunion de concertation administrative du 01/03/2021, année scolaire 2020-2021, p.10**).

### **2.2.6. Transformation des contraintes du lycée en opportunités**

La transformation des contraintes du lycée en opportunités est repérée dans les récits par l'exploitation des possibilités aussi minimes soient-elles de l'environnement de l'établissement et l'exploitation des mauvaises pratiques pour résoudre des difficultés. En dotant l'établissement en bibliothèque dans une localité périphérique, PCER#01 a transformé les contraintes de l'établissement en opportunités à travers la délocalisation de là pour le lycée avec plus de 4000 livres. Il dit par ailleurs avoir obtenu l'installation d'une connexion internet pour un meilleur service de ladite bibliothèque. Cette action ressort le fait que PCER#01 a exploité les possibilités de l'environnement pour adresser ce qui lui est apparu comme un problème.

PCER#05 et PCER#08 manifestent quant à eux, l'exploitation des mauvaises pratiques de leurs établissements pour adresser des difficultés. Les escalades des murs de l'établissement installent une situation d'indiscipline et la destruction des acquis de l'établissement. Pour résoudre le problème, PCER#05 utilisera ces mauvais comportements des élèves pour réhabiliter le mur détruit de l'établissement. Après les différentes consultations des collaborateurs, le conseil d'établissement et l'APEE, une sanction liée à l'achat de deux sacs de ciment par le parent de l'élève qui escalade a été instituée et inscrit au règlement intérieur. Ceci a permis avec les premiers cas d'indiscipline de réguler la situation et de réhabiliter le mur détruit de l'établissement. PCER#08 exploite l'indiscipline caractérisée des élèves qu'il trouve au sein du lycée pour engager la mobilisation des énergies pour la construction de la clôture du lycée et obtient une extension de terrain pour l'agrandissement futur du lycée.

### **2.2.7. Intérêt pour les besoins individuels des collaborateurs**

PCYEC#2 manifeste un intérêt pour les besoins individuels de ses collaborateurs à travers le fait de demander aux censeurs qu'aucune femme ne soit programmée pour les surveillances des évaluations le 08 mars en raison de la célébration de la Journée Internationale des Droits des Femmes (**Corpus PCYEC#2, extrait#2, Rapport réunion de concertation administrative du 01/03/2021, année scolaire 2020-2021, p.5**).



### **2.2.8. Réponse aux besoins de croissance et de développement des collaborateurs**

En décidant de préconiser les collaborateurs en difficultés financières pour la désignation comme membres des secrétariats aux examens, le proviseur PCER#07 dans son récit manifeste un intérêt pour les besoins individuels. Tout comme le fait de responsabiliser ceux des personnels manifestement découragés parce que ne faisant jamais partie des élus à ces fonctions durant des années. Évidemment, le proviseur conseille de ne jamais s'attendre à l'unanimité par rapport à une décision ou initiative. Il faut donc agir par conviction.

Dans l'un de ses corpus documentaires, PCYEC#2 répond aux besoins de croissance et de développement de ses collaborateurs lors d'une concertation administrative lorsqu'il demande aux censeurs de recevoir chaleureusement les nouveaux enseignants et de distribuer les heures de cours avec humanité (**Corpus PCYEC#2, extrait # 3, Rapport réunion de concertation administrative du 26/08/2019, année scolaire 2019-2020, p.6**).

### **2.2.9. Mise en place d'un plan d'apprentissage**

PCER#01 envisage d'améliorer le niveau de lecture et de langue des élèves à travers la dotation du lycée d'une bibliothèque avec les ouvrages de toutes les disciplines. Il s'agit bien là de la mise en place d'un plan d'apprentissage pour les élèves.

Tous les proviseurs à travers les corpus mettent en place un plan d'apprentissage qui se traduit par la coordination des services où chaque censeur joue le rôle de proviseur pour une période donnée de manière intérimaire. Les proviseurs camerounais mettent en place une équipe de coordonnateurs des activités de pédagogie (censeur) et de discipline (surveillant général) dont la durée de la fonction peut être une semaine, un mois ou toute une année scolaire. L'objectif rechercher c'est de provoquer un plan d'apprentissage des collaborateurs pour les doter des connaissances et pratiques nécessaires aux moments de leur éventuelle nomination comme chef d'établissement.

### **2.2.10. Proactif**

La proactivité se manifeste dans les récits rapportés à travers la capacité d'anticipation, l'habileté dans la résolution des situations, la dynamique dans l'adresse d'une situation et l'adaptation rapide à la réalité. Au sujet de la capacité d'anticipation des situations envisageables le récit de PCER#20 est une parfaite illustration. Constatant l'absence d'une clôture dans l'établissement, PCER#20 pour anticiper sur les situations criardes d'indiscipline voire de violence a mis en place une police secrète qui est chargée d'assurer la sécurité de l'établissement en sillonnant les alentours à longueur de journée.

L'habilité pour la résolution des situations est manifestée dans les récits de PCER#02, PCER#06, PCER#12 et PCER#32. Après une solution conseillée par la hiérarchie pour la construction des hangars afin de loger les élèves en vue du respect des instructions de la hiérarchie sur l'observance des mesures barrières contre le COVID-19, PCER#02 est curieusement tancé sur ce choix et est sommé de s'expliquer. Il indique alors dans le récit la manière dont il a procédé pour se sortir d'affaire en ces termes : « je suis donc allé tirer dans le droit administratif, mes connaissances personnelles et mon parcours professionnel pour me tirer d'affaire en démontrant que ce qui est dépeint est loin de la réalité ».

Aux prises avec l'intensification du phénomène de transe dans son établissement, PCER#06 fait preuve de beaucoup d'habilité en invitant ses collaborateurs à une concertation pour mettre fin à ce phénomène et demande de recenser tous les cas de maladies difficiles. À la suite de ce recensement, il conviera les parents des enfants identifiés comme en situation de maladie difficile, pour les récupérer afin de les faire soigner et ne reviendront que quand ils seront guéris. Cette attitude habile a permis de découvrir que très peu d'enfants étaient vraiment en situation de maladie difficile. Le problème était donc ailleurs.

Se trouvant en difficulté eu égard à une situation du déroulement des examens pratiques officiels et sans ressources financières pour la matière d'œuvre, PCER#12 a dû sacrifier sa famille en s'endettant à l'usure pour sauver la face des institutions et permettre aux candidats de réaliser les pratiques grâce à l'acquisition de la matière d'œuvre. C'est la manifestation de l'habilité, car il aurait pu aussi ne rien faire. Tout en fustigeant les mauvaises pratiques de gestion qui ont cours au pays, PCER#12 conseille à tous les proviseurs de toujours avoir des économies lors de la période du déroulement des examens (écrit et pratique) parce qu'il arrivera toujours des situations pour lesquelles il doit sortir de l'argent. Si le proviseur ne fait pas preuve de proactivité lors de cette période, il se trouvera obligé de s'endetter pour adresser les problèmes qui se présenteront sans doute.

La même attitude est repérée chez PCER#32. Ayant hérité d'un lourd passif y compris des frais de dossiers aux examens des élèves, PCER#32 a dû se mobiliser en s'endettant énormément pour résoudre le problème. Il contactera ainsi parents, aînés, amis et camarades politiques pour emprunter de l'argent afin de sauver son image et celle de l'établissement.

Informé que les dossiers de candidatures aux examens officiels de son lycée ne peuvent plus être réceptionnés ni à la DDES ni à la DRES, PCER#14 écrira au Directeur de l'OBC pour lui faire part de la situation. Il suivra le dossier à travers multiples déplacements pour la rencontre avec les responsables de cette structure d'organisation des examens du second cycle

du secondaire francophone. Cette action signale bien la dynamique dans l'adresse d'une situation.

PCER#01 et PCER#17 dans leurs récits manifestent l'adaptation rapide à la réalité. Remarquer et entretenir une relation avec le particulier du blanc est un signe d'adaptation rapide à la réalité qu'a manifestée PCER#01. Il a saisi rapidement une opportunité qu'il a transformée en atout pour atteindre les objectifs visés. La proactivité s'exprime également à travers l'adaptation de PCER#17 à la réalité de son établissement. Il met en œuvre une stratégie gagnante qui a permis de se donner des moyens grâce à son ingéniosité pour obtenir des ressources humaines (élèves et enseignants) financières et matérielles (équipements, tables, etc.).

Le fonctionnement des lycées est tel qu'il est difficile pour un proviseur de ne pas développer des aptitudes de proactivités. Les situations d'urgence et de pressions sont permanentes et nécessitent d'agir tout suit ou de savoir anticiper. Quelques extraits des corpus observés illustrent cette réalité. PCYEC#2 a convoqué en urgence une réunion de concertation administrative extraordinaire pour prendre des mesures appropriées à la suite d'un braquage des élèves de la classe de 3<sup>e</sup> par des bandits arborant la tenue du lycée (**Corpus PCYEC#2, extrait#1, Rapport réunion de concertation administrative extraordinaire du 15/10/2019, année scolaire 2019-2020, p.2**).

PCYEC#2 demande de faire une surveillance préventive en rapport à la saison sèche où les élèves consomment davantage la drogue. Les sacs doivent être passés au peigne fin afin de s'assurer que rien de suspect ne s'y trouve (**Corpus PCYEC#2, extrait#2, Rapport réunion de concertation administrative du 09/12/2019, année scolaire 2019-2020, p.10**).

### **2.3. Style considérations individuelles**

Les éléments renvoyant au style de leadership en rapport avec la considération individuelle sont bien présents dans les récits exemplaires de pratique partagés par les proviseurs ainsi que les corpus documentaires observés.

#### **2.3.1. Attention aux différences de collaborateurs**

Dans son récit, PCER#27 fait montre d'une acceptation de différences de ses collaborateurs et stimule leur engagement. Il traite ses collaborateurs anglophones en tenant compte des différences culturelles avec les autres collègues. Il indique à propos que « j'ai dû faire une réunion avec eux pour les rassurer de ma protection et qu'ils ne doivent rien craindre

parce que je veille sur leur sécurité ». Par ailleurs, il a dû commencer à acheter le matériel et équipement pour les deux sections afin de rassurer les collègues anglophones. PCER#04 en décidant de nommer un co-gestionnaire de la salle informatique au lieu de remplacer simplement celui qui était en place, a fait preuve d'attention aux différences de collaborateurs.

L'attention aux différences des collaborateurs face à leurs besoins de croître se manifeste dans l'un des corpus de PCYCE#4 concernant les fiches de demande de chargés de mission et des présidents de jury remplis par ses collaborateurs. Il précise n'avoir dit que la vérité sur chacun de ses collaborateurs sur les avis portés sur les différentes fiches, pour autant que parce que l'examen n'est pas un jeu et exige beaucoup de sérieux (**Corpus PCYEC#4, extrait#3, Rapport réunion de concertation administrative du 17/02/2021, année scolaire 2020-2021, p.5**).

### **2.3.2. Traitement des collaborateurs selon les besoins spécifiques**

PCER#07 est confronté à la composition des équipes de secrétariats aux examens officiels. Il prend en compte toutes les différentes catégories de collaborateurs en présence. Il finira par opérer des choix qui privilégient les collaborateurs en difficultés financières en écartant son fils et son épouse qui travaillent dans le même établissement. Au traitement à partir des besoins spécifiques du collaborateur en difficultés financières a primé sur le lien de famille. PCER#17 en adaptant les emplois de temps selon les disponibilités des collaborateurs, manifeste une attention aux différences des collaborateurs.

Les corpus regardés trahissent un traitement de chaque collaborateur selon ses besoins spécifiques et ses capacités chez les proviseurs camerounais. Il peut concerner la situation de précarité sanitaire des collaborateurs. C'est ainsi que chez PCYEC#3, le personnel de la bibliothèque se compose des bibliothécaires d'occasion. Il s'agit des enseignants dont l'état de santé précaire a nécessité un changement d'activité en les sortants de la pratique des classes (**Corpus PCYEC#3, extrait # 7, Rapport d'activités de fin d'année scolaire, année scolaire 2019-2020, p.5**). Dans la même attitude, PCYEC#5 désigne les censeur et surveillant général coordonnateurs du mois en procédant au remplacement préalablement prévu du censeur du mois parce que celle-ci est alité et ne saurait gérer la période sensible et délicate des évaluations qui nécessite la pleine énergie et disponibilité des titulaires de ces fonctions de mission (**Corpus PCYEC#4, extrait#2, Rapport réunion de concertation administrative du 17/02/2021, année scolaire 2020-2021, p.3**).

Il peut également s'intéresser à l'attribution des classes aux enseignants comme chez PCYEC#2 :

« Ensuite, le Proviseur a fait état de la situation des plaintes des élèves de terminale D sur leur professeur de Chimie notamment sur sa façon de faire cours au détriment des apprenants. Il va instruire les censeurs d'éviter d'attribuer des enseignements dans les classes certificatives à des enseignants n'ayant pas une assez bonne maîtrise de leur discipline, car l'erreur peut être fatale » (**Corpus PCYEC#2, extrait#1, Rapport réunion de concertation administrative du 18/11/2019, année scolaire 2019-2020, p.6**).

Enfin, il peut s'attarder sur l'attention accordée à un collaborateur comme PCYEC#3 qui prévoit la remise d'un présent d'au revoir à un ancien collaborateur admis à la retraite lors de la cérémonie de clôture des activités de l'amicale pour l'année. Le Proviseur dit ainsi exprimer une marque de considération et de traitement singulier pour un collaborateur avec lequel il a travaillé (**Corpus PCYEC#3, extrait#2, Rapport réunion de concertation administrative du 10/06/2020, année scolaire 2019-2020, p.10**).

### **2.3.3. Coaching des collaborateurs**

En facilitant la nomination de son enseignant comme intendant, PCER#18 s'inscrit clairement dans une démarche de coaching. En effet, aucun proviseur ne peut ne pas faire référence au coaching dans un établissement. Ce d'autant qu'il a besoin des équipes solides pour la réalisation des objectifs poursuivis. Tous les proviseurs rencontrés manifestent cette réalité de style de leadership en lien avec la considération individuelle.

### **2.3.4. Attribution des tâches et satisfaction des besoins immédiats des collaborateurs.**

Sur cet aspect, PCYEC#1 dans son corpus, précise avoir fait la distribution des tâches spécifiques à cause de la non proactivité de certains collaborateurs. Il a indiqué que chaque surveillant devrait veiller sur son secteur, ses tâches spécifiques en utilisant la main d'œuvre à sa disposition (**Corpus PCYEC#1, extrait#3, Rapport réunion de concertation administrative du 12/06/2020, année scolaire 2019-2020, p.7**). PCYEC#2 pour sa part, tance ses collaborateurs en soulignant qu'il ne travaillera qu'avec ceux qui manifestent un engagement à la tâche :

« Le Proviseur fustige le comportement de certains collaborateurs qui jouent aux chauves-souris en délaissant une infime partie subir le gros du travail et demande aux uns et aux autres de s'amender et d'arborer des comportements professionnels. Pour sa part, il dit qu'il s'appuiera toujours sur les personnes disponibles et dévouées pour mener à bon port le bateau dont il a la charge » (**Corpus PCYEC#2, extrait#1, Rapport réunion de concertation administrative du 04/01/2021, année scolaire 2020-2021, p.2**).

### 2.3.5. Élévation des collaborateurs et habiletés maximales.

L'appropriation de la conception d'une mission ou activités et l'attention sur le niveau de travail attendu déterminent l'élévation des collaborateurs par les proviseurs camerounais afin de les amener à des habiletés maximales. PCYEC#3 manifeste le premier aspect lors d'un conseil des animateurs pédagogique :

« Dans son mot liminaire, le Proviseur commencera par partager sa conception du Conseil des Animateurs Pédagogiques pour lequel il soutient qu'il s'agit de la task force de la pédagogie au sein d'un établissement scolaire. Par ailleurs, l'ingénierie du déroulement, du suivi de la qualité et de la quantité des enseignements de son département reposent entièrement sur l'imagination, le zèle et surtout la veille assidue de l'animateur pédagogique » (**Corpus PCYEC#3, extrait#1, Rapport du premier conseil des animateurs pédagogiques, année scolaire 2020-2021, p.1**).

Le deuxième aspect se retrouve toujours chez PCYEC#3 lorsqu'au cours du conseil des animateurs pédagogiques, il prend la parole pour exhorter l'AP et les enseignants de philosophie à continuer de travailler avec rigueur et initier les apprenants à la recherche. Il souligne que l'APC n'est pas encore très en vigueur dans ce département et les collègues doivent faire preuve d'élévation pour rendre ceci possible dans l'urgence (**Corpus PCYEC#3, extrait#8, Rapport du premier conseil des animateurs pédagogiques, année scolaire 2020-2021, p.7**).

### 2.3.6. Suivi permanent des collaborateurs

Dans sa stratégie de faire changer des comportements à ses enseignants PCER#24 procède à la sensibilisation de ceux-ci sur le professionnalisme à observer dans leurs activités ainsi que les échanges individuels avec chacun en proposant de les aider s'ils rencontraient des difficultés singulières pour améliorer leur travail. On assiste là à une situation de suivi permanent de ses collaborateurs par le proviseur. Ce suivi selon PCER#24 n'est pas possible que si le proviseur est présent au poste. La négociation avec les enseignants est un atout dans le suivi individuel avant de prendre toute décision de procédure disciplinaire.

Le suivi permanent repéré dans les corpus concerne l'assiduité, les activités, la manifestation de solidarité et la préoccupation de l'état de santé des collaborateurs. PCYEC#3 dans son rapport annuel d'activités signale que « Dans le suivi rapproché de l'assiduité et de la ponctualité des enseignants, les professeurs ayant totalisé un certain nombre d'absence, ont été notifiés par écrit à la fin de chaque trimestre. Il leur a été demandé par conséquent de faire des séances de rattrapage et réduire le taux de déperdition » (**Corpus PCYEC#3, extrait # 4, Rapport d'activités de fin d'année scolaire, année scolaire 2019-202, p.38**).

Les proviseurs suivent également de manière assidue les activités des collaborateurs pour la prise de décision y afférente. C'est le cas chez PCYEC#5 qui a instruit que le dossier disciplinaire de Madame..., absente à son poste de service depuis la rentrée soit initié avec pour corolaire deux communiqués radio contenant des dates différentes (**Corpus PCYEC#5, extrait#4, Rapport réunion de concertation administrative du 07/10/2019, année scolaire 2019-2020, p.12**).

PCYEC#4 s'inscrit dans la même attitude lorsqu'il interpelle le censeur en charge de l'anglais sur le cas d'une enseignante dont le déroulement des activités ne se produit pas régulièrement. Il a souhaité s'informer davantage sur la situation et sur les actions déjà entreprises par le censeur sur ce cas qui préoccupe par rapport au taux de couverture des programmes autres (**Corpus PCYEC#4, extrait#1, Rapport réunion de concertation administrative du 11/11/2020, année scolaire 2019-2020, p.6**). Tout comme PCYEC#1 qui demande aux censeurs de faire un suivi particulier et assidu des enseignants vacataires recrutés en fonction des matières des uns et des autres (**Corpus PCYEC#1, extrait#1, Rapport réunion de concertation administrative du 12/06/2020, année scolaire 2019-2020, p.3**).

La manifestation de la solidarité pour les infortunes qui arrivent aux collaborateurs ou aux familles des élèves apparaît également dans le suivi permanent des proviseurs. Le corpus de PCYEC#3 en fait écho à travers le fait que les participants à la réunion de coordination ont pris connaissance des contributions mobilisées pour l'assistance des familles des élèves du lycée décédé en cours d'année avec en prime la constitution des délégations former par le Proviseur pour porter le message de réconfort de l'établissement (**Corpus PCYEC#3, extrait#3, Rapport réunion de concertation administrative du 10/06/2020, année scolaire 2019-2020, p.11**).

La préoccupation des proviseurs sur l'état de santé des collaborateurs se révèle chez PCYEC#4 qui s'inquiète pour le cas du surveillant général qui à peine revenu au lycée après un accident de la circulation qui lui aurait valu une opération au pied, il signale à présent avoir été victime d'un empoisonnement par ses collègues (**Corpus PCYEC#4, extrait#3, Rapport réunion de concertation administrative du 11/11/2020, année scolaire 2019-2020, p.14**).

### **2.3.7. Soins des faiblesses des collaborateurs**

Englué dans une spirale de mauvaise gestion des fonds de la part de son intendant, PCER#18 l'interpelle sur ces pratiques qui ne cadrent pas avec les principes de gestion publique. L'idée étant de l'amener à changer ces pratiques. PCER#20 en décidant d'exclure son

élève et le faire interpeller par la gendarmerie, ressort ainsi les faiblesses de l'enfant qui apparaissent dangereuses pour ses camarades. Après quelques mois en détention provisoire, il rendra visite à cet élève avec l'objectif d'évaluer le niveau de changement. Se rendant compte de l'amélioration des faiblesses de l'enfant, il contribuera à le faire libérer afin de poursuivre sa construction. L'idée pour lui est qu'on ne peut jeter un enfant, mais on se bat à le faire changer positivement. Il regrette les mensonges des parents notamment les mamans pour couvrir les faiblesses de leurs enfants. Toute chose qui n'aide pas dans les solutions pour leur faire changer. Il interpelle les mamans sur le fait de ne pas couvrir leurs enfants et doivent apprendre à présenter la situation telle quelle lorsqu'il a gaffé.

Trois éléments majeurs structurent l'attitude de ressortir les faiblesses des collaborateurs dans le but de leur construction chez les proviseurs camerounais à travers les textes consommés. Le premier concerne les manquements dans la réalisation des tâches des collaborateurs. À ce propos, PCYEC#3 souligne que pour remédier au problème d'absentéisme du personnel enseignant a pour la plus-part des cas, fait rappel à l'ordre lors des Assemblées générales de Personnel instruit les censeurs et surveillants généraux de suivre les enseignants dans leur secteur respectif. Il a mis en place une fiche journalière de présence des enseignants et dont les absentéistes et récidivistes sont appelés à s'expliquer dans le cadre des conseils de disciplines internes pour enseignants (**Corpus PCYEC#3, extrait # 4, Rapport d'activités de fin d'année scolaire, année scolaire 2019-2020, p.27**).

Sur tout un autre aspect, il indique que le rapport des Inspecteurs de pédagogie régionaux lors de leur passage au lycée, accablait le Département d'Histoire-Géographie parce que le remplissage du cahier de texte ne révélait pas suffisamment l'application de l'Approche par les compétences (APC). Il invite les collègues à s'améliorer dans le bon sens (**Corpus PCYEC#3, extrait#5, Rapport du premier conseil des animateurs pédagogiques, année scolaire 2020-2021, p.6**).

Sur cet élément, PCYEC#2 souligne la situation préoccupante de certaines mauvaises notes dans les Départements de P.C.T et Mathématiques et va demander de questionner les animateurs pédagogiques concernés sur cet état de fait, aux fins d'identifier les causes et les responsabilités pour y remédier (**Corpus PCYEC#2, extrait#2, Rapport réunion de concertation administrative du 18/11/2019, année scolaire 2019-2020, p.8**). PCYEC#1 quant à lui :

« ... fait observer quelques manquements qui s'érigent en déjà en règles au sein de l'établissement : retard du personnel en charge de la discipline, la légèreté dans la prise en main des élèves tôt le matin, l'absence des contrôles inopinés dans les salles de classe, l'absence de présence dissuasive dans la cour



de l'établissement. Il demandera aux collaborateurs en charge de la discipline de rectifier le tir immédiatement afin que ce pan important du fonctionnement de l'établissement ne vacille pas » (**Corpus PCYEC#1, extrait#1, Rapport réunion de concertation administrative du 22/01/2020, année scolaire 2019-2020, p.6**).

Le deuxième élément porte sur la manifestation de l'inconscience et de la complaisance professionnelles. Sur ce pan, PCYEC#4 le manifeste :

« Évaluant la situation des performances des élèves au premier trimestre (2019-2020), l'une des causes de la contre-performance renvoie selon le Proviseur à la complaisance des censeurs et surveillants généraux à l'égard des enseignants. Il précisera que cette situation est liée à la désertion des dernières heures de cours par les enseignants et ceci du fait qu'ils profitent du laxisme des censeurs et surveillants généraux qui sont eux-mêmes absent car rentrant avant 15H30. Il va exhorter ces collaborateurs à s'améliorer afin de bien suivre l'assiduité des enseignants » (**Corpus PCYEC#4, extrait#3, Rapport réunion de concertation administrative du 06/01/2020, année scolaire 2019-2020, p.6**).

PCYEC#1 s'illustre dans la même logique lorsqu'il déplore certains comportements qui l'attristent comme la désinvolture de certains personnels, la sous-traitance de la correction des copies, le boycott des surveillances, l'absentéisme, etc. Il demande aux collaborateurs de s'amender pour cette nouvelle année (**Corpus PCYEC#1, extrait#2, Rapport Assemblée Générale des personnels du premier trimestre, année scolaire 2020-2021, p.2**).

PCYEC#5 manifeste le troisième élément qui cible la détente à travers le fait de souligner que les critiques effectuées lors des coordinations administratives visent à interpellier et à conscientiser les collaborateurs pour une meilleure avancée dans la noble mission qui est la nôtre (**Corpus PCYEC#5, extrait#2, Rapport réunion de concertation administrative du 20/01/2021, année scolaire 2020-2021, p.6**).

### **2.3.8. Donner l'exemple**

Dans la perspective de l'application des réformes de gestion financière engagées, PCER#03 fait montre d'exemple lorsqu'il décide lui-même de rembourser le trop-perçu pris chez les parents d'élèves pour le paiement de la scolarité. Il le souligne dans le récit en indiquant que : « Je demande à l'intendante qu'elle me remette cet argent ainsi que les numéros des parents qui l'ont versé. Je vais donc appeler chaque parent et restituer leur argent ». Selon PCER#24 le proviseur doit toujours donner l'exemplarité de la présence effective au poste, valoriser les enseignants et développer l'esprit de négociation.

### **2.3.9. Talents ou atouts des collaborateurs**

Les talents et atouts des collaborateurs sont utilisés par les proviseurs selon l'accomplissement des activités. Le corpus de PCYEC#2 souligne que : « Madame.... Censeur,

s'occupera des relations publiques afin de faire profiter à l'établissement ses connaissances et son carnet d'adresse dans ce domaine » (**Corpus PCYEC#2, extrait # 2, Rapport réunion de concertation administrative du 26/08/2019, année scolaire 2019-2020, p.4**). Toujours chez PCYEC#2 qui indique que la désignation des responsables chargés de mener les opérations des examens officiels sera guidée par le respect de l'approche genre et la confiance aux collaborateurs qui font preuve de responsabilité et de discrétion (**Corpus PCYEC#2, extrait#1, Rapport réunion de concertation administrative du 01/03/2021, année scolaire 2020-2021, p.2**).

## **2.4. Style distributif**

Le style distributif est bien rependu dans les différents récits exemplaires de pratique, corpus documentaires et auto-confrontation à travers divers éléments caractérisant.

### **2.4.1. Répartition des portions de pouvoirs entre les collaborateurs et proviseurs**

Les corpus analysés montrent que la répartition des portions de pouvoirs entre les collaborateurs et le proviseur est incontournable et systématique surtout pour les censeurs et les surveillants généraux. En début d'année scolaire, le proviseur communique une note de service qui définit les différents secteurs de compétences de chaque censeur et surveillant général. Il peut s'agir de l'attribution de la gestion d'un niveau, d'un département ou d'un bâtiment pour les censeurs, d'un niveau, d'un bâtiment ou d'un pan de clôture pour un surveillant général. Il arrive d'ailleurs que certains postes de travail qui n'ont pas de titulaire désignés par l'autorité compétente soient exercés par certains censeurs comme les APPS sur désignation du proviseur.

### **2.4.2. Interaction entre proviseur et collaborateurs**

Malgré les conseils prodigués par PCER#04 sur le matériel informatique volé dans la salle informatique, aucune des personnes soupçonnées ne s'est prononcée. Il décidera de faire venir la gendarmerie pour mener des enquêtes plus approfondies afin de faire la lumière. Les enquêtes aboutiront à l'inculpation d'un collaborateur co-responsable de la salle informatique et le tribunal le condamnera à payer au lycée une somme importante somme avec trois ans de prisons avec sursis.

Le conflit qui oppose PCER#25 à sa collaboratrice révèle une situation d'interaction étendue entre proviseur et collaborateurs. Les écrits de la dame ont mobilisé des missions de contrôles au sein de l'établissement et conduit à la mutation de PCER#25 dans un établissement à moindre effectif.

PCER#09 dans sa décision d'instauration du cahier de suivi individuel de la discipline et de la régularité de chaque élève fera le constat amer quelques temps après que ses collaborateurs ne mettent pas en œuvre ladite réforme bien qu'elle ait été prise collectivement.

Quelques éléments de l'interaction étendue entre proviseur et collaborateurs ressortent des entretiens en auto-confrontation.

PCYEC#1 : Lors d'une des réunions de coordination du mois de septembre de l'année scolaire 2021-2022, le Proviseur fustige le fait que certains collaborateurs ne participent pas aux ateliers d'élaboration des emplois de temps et se plaignent par la suite (chef service des sports).

PCYEC#1 indique qu'il lui est difficile de justifier cette posture dans laquelle certains collaborateurs ne prennent part à ce genre de tâches il s'est exercé à une explication. En effet, dans les établissements, on retrouve des personnels y compris responsables qui brillent par ce que qu'il désigne la politique des demi-gestes. Ceci signifie que quand le chef est là ils font semblant de travailler et vont jusqu'à simuler un engagement enthousiasmé. Mais dès que le chef tourne le dos, ils s'en vont immédiatement. Il s'agit pour lui de l'hypocrisie administrative. D'autres encore s'illustrent par une paraisse endémique. Tout ce qu'on leur confie comme tâche apparaît comme une peine. Il est difficile d'expliquer ce genre d'attitude mais c'est ainsi.

Certains estiment que ce travail d'élaboration des emplois de temps, qui est un outil fondamental du fonctionnement d'un établissement pendant l'année scolaire, relève du travail d'une certaine catégorie de collaborateurs. C'est pour cette raison que son souci c'est de faire en sorte que s'il a appris quelque chose dans le management des lycées, il souhaite que ses collaborateurs apprennent aussi. C'est en cela qu'il a mis en place un plan d'apprentissage à travers le proviseur circonstanciel du mois en la personne du censeur coordonnateur qui est accompagné par un surveillant général coordonnateur du mois. Ce sont des fonctions de mission rotatives entre les différents censeurs et surveillants généraux en service au lycée.

Mais, on a l'impression que le proviseur est l'âme du lycée. L'on trouve le fondement de cette expression d'un ancien Ministre Délégué à la Présidence chargé de la Défense du Cameroun qui aimait à dire « La troupe est à l'image de son chef ». C'est vrai, mais de prime à bord ce n'est pas ça et ça ne devrait pas être ça. Ce n'est pas ça parce que ce n'est pas la réalité pour tous les collaborateurs. Il y a des indécidatesses comportementales que l'on décrit chez certains collaborateurs qui expliquent en réalité le fait qu'ils n'adhèrent pas à la vision du proviseur. Or ça devrait être ça parce que c'est le proviseur qui donne le ton et les autres devraient suivre, mais on constate que ce n'est pas toujours le cas de tous les collaborateurs. D'abord d'autres sortent de leurs différents postes de travail où ils ont été investis de certains

cadres de références et dans le milieu professionnel, il est difficile de changer les schèmes de comportements. C'est la bataille que tous les chefs d'établissement mènent au quotidien.

C'est cette situation qui fait en sorte que l'on entend les termes comme CERAP qui signifie cercle des amis du proviseur. Il s'agit de l'ensemble des collaborateurs qui constituent le petit noyau du proviseur qui essaient de faire ce qu'il demande qu'on fasse. C'est généralement sur ce petit cercle que repose le gros du travail de l'établissement. Tous les établissements fonctionnent de cette manière afin que ça puisse marcher. En retour, le proviseur récompense les membres de ce cercle de diverses manières comme membres ou chef de secrétariat aux examens et concours officiels, lobbying pour les fonctions de chargés de mission ou président de jury aux examens, nombre de cas consistant, primes spéciales, attribution des fonctions avantageuses (gestion de la cantine, des certificats de scolarités, les relations publiques, etc.), etc.

PCYEC#4 : « Lors d'une réunion de concertation administrative du mois de novembre de l'année scolaire 2021-2022, le Proviseur balaye les suggestions de certains enseignants visant à s'opposer à la modification des emplois de temps suites aux jumelages des classes d'examens pour infléchir la courbe du taux de couverture des programmes en arguant qu'aucun enseignant du lycée n'a 20H de cours et que ces derniers ont assez de temps. Les instructions de la hiérarchie seront respectées à la lettre et tous les enseignants devront subir des modifications de leurs emplois de temps ».

Le Proviseur explique que ceci part de la psychologie globale de l'enseignant camerounais qui fonctionne sur la base des préjugés de la société et sur la base d'un certain nombre de complexe où lui-même laisse libre cours à l'opinion de le clochardiser. Il indique tenu à rappeler aux AP qu'aucun enseignant du secondaire ne touche moins de deux cents mille. Mais, ils passent tout le temps à véhiculer cette image misérabiliste. Ils sont réticents simplement parce qu'ils fonctionnent sur la base des petits clichés.

L'enseignant camerounais aime la pression, en ce sens qu'il aime toujours travailler sous pression. À un moment on a l'impression que l'enseignant met plus d'énergie là où il se « prostitue » pour quarante milles voire moins au détriment de la structure étatique pour laquelle, il est véritablement payé. Il ne manque pas de leur dire toujours qu'ils sont parmi les fonctionnaires les mieux payés. Il va plus loin en indiquant que c'est cette attitude qui peut aussi expliquer le fait que les enseignants ne soient pas pris au sérieux. À quoi servirait l'augmentation du salaire si eux-mêmes ne connaissent pas la valeur du salaire ? Donc ils sont réticents parce qu'ils avaient déjà pris les engagements où ils se font humilier et clochardisés mais avec stoïcisme parfois par des personnes qui n'ont même pas leur niveau.

Là aussi, ça décourage tous ces chefs qui souhaitent donner un visage humain à l'administration. Parce qu'on n'est pas obligé de les associer lorsqu'on confectionne les emplois

de temps. Mais appeler les animateurs pédagogiques d'affecter les enveloppes horaires simplement aux enseignants. « Vous m'avez d'ailleurs suivi dire à un AP que je vais cesser de les associer aux processus de prise de décision et vont désormais subir l'administration. S'ils sont des choses à négocier, ils iront le faire là où ils sont pris des heures pour une rémunération dérisoire » (**Auto-confrontation PCYEC#4, Extrait#1, p.3**). C'est donc une attitude générale chez les enseignants.

Il est vrai que d'aucuns diront que c'est comme ça le système camerounais et les établissements sont à l'image de la société. Mais, le Proviseur dit être de ceux qui estiment qu'il faut être très rigoureux avec les enseignants. Toutefois, avant d'être rigoureux, il faut de temps en temps les ramener à la raison car ils comprennent facilement.

Par ailleurs, les réticences se manifestent aussi sur plusieurs autres aspects. C'est pourquoi le Proviseur indique qu'il donne des instructions aux censeurs d'être polis et respecter le grade. Parce que le grade est dans ce contexte la présomption d'aptitudes. Mais, ils doivent également tenir compte de l'efficacité et de la contenance de l'enseignant. Ceci signifie la prise en compte de l'expérience de terrain avec plus de contenu et plus de capacités de transmission des connaissances aux enfants sans forcer à avoir le grade supérieur. Il s'agit de la contenance, c'est l'état d'esprit de l'enseignant à tenir une salle de classe.

Concernant l'analyse des corpus documentaires, il faut souligner qu'il s'agit ici des situations où les collaborateurs servent de fusibles au proviseur. L'on a retrouvé cette réalité chez PCYEC#2 lorsqu'il souligne que l'exécution du paiement des frais de scolarité sera de la responsabilité de chaque censeur dans son secteur. Il donne quelques astuces et souhaite que le taux des paiements soient rendus à 99,99% à la fin du mois de novembre 2020, surtout pour les élèves en classes certificatives (**Corpus PCYEC#2, extrait#1, Rapport réunion de concertation administrative du 03/11/2020, année scolaire 2019-2020, p.7**).

PCYEC#4 abonde dans la même perspective lorsqu'il souligne la situation de certains enseignants qui mettent pratiquement la totalité des élèves dehors pendant les heures de cours soit parce que ceux-ci n'ont pas leur devoir soit parce qu'ils n'ont pas de manuel scolaire. Il demande aux censeurs et surveillants généraux de se charger de ce dossier, d'user de beaucoup de diplomatie et de politesse pour convaincre les ces collègues enseignants de revoir leur approche ou revenir sur leur décision au cas où ce genre de situation se présente à nouveau (**Corpus PCYEC#4, extrait#2, Rapport réunion de concertation administrative du 03/02/2021, année scolaire 2020-2021, p.4**).

#### 2.4.3. Situation d'interaction entre proviseur et collaborateurs

Il s'agit des situations de tension qui peuvent survenir entre proviseur et collaborateurs dans l'accomplissement du travail en termes d'absence d'implication, de refus et de désinvolture des collaborateurs. PCYEC#3 en a fait des expériences soulignées dans divers corpus analysés :

« ... Malheureusement, d'un ton assez dur, le Proviseur déplore le manque d'implication générale des enseignants dans le fonctionnement des fora en lien avec le e-learning ; la quasi absence des leçons et fiche de travaux dirigés attendues dans lesdits fora n'arrivent pas. S'agissant de la discipline des enseignants, une fois de plus le Proviseur a durci le ton en faisant remarquer que tout le monde semble n'en faire qu'à sa tête. Un rappel à l'ordre a été fait à cette catégorie de personnels indéclicats qui s'expose désormais aux sanctions prévues par la réglementation en vigueur » (**Corpus PCYEC#3, extrait#3, Rapport de l'Assemblée Générale des Personnels du troisième trimestre, année scolaire 2020-2021, p.2**).

Lors d'une réunion de coordination, le Chef Service des Affaires Sociales annonce avoir reçu de sa hiérarchie (Délégation Départementale des Affaires Sociales du Mfoundi) les dossiers de demande de recrutement des cas sociaux plusieurs semaines après la rentrée alors que la réglementation prévoit que ces dossiers doivent être déposés au moins deux semaines avant la rentrée. Une situation embarrassante pour le Proviseur qui manifeste la difficulté à gérer ce genre de situation plusieurs semaines après la rentrée (**Corpus PCYEC#3, extrait#3, Rapport réunion de concertation administrative du 28/10/19, année scolaire 2019-2020, p.9**).

PCYEC#2 a également connu des expériences similaires. Au cours d'une réunion de concertation administrative, le chef de service des sports relève quelques difficultés liées au positionnement des heures d'EPS dans les emplois de temps et sollicite un réajustement de celles-ci pour une bonne exploitation du plateau technique limité. Le Proviseur répliquera en indiquant que ces revendications devraient être faites plus tôt, d'où l'exigence de la présence des responsables lors des ateliers d'élaboration de ces emplois de temps en début d'année scolaire afin d'éviter ce type de désagrément (**Corpus PCYEC#2, extrait#2, Rapport réunion de concertation administrative du 02/09/2019, année scolaire 2019-2020, p.11**). PCYEC#2 a informé les responsables d'un coup de vol à l'infirmerie au cours d'une réunion de coordination. Les auteurs de ce forfait selon lui sont les veilleurs et a déclaré que leur salaire sera amputé pour remplacer le matériel disparu (**Corpus PCYEC#2, extrait#3, Rapport réunion de concertation administrative du 04/11/2019, année scolaire 2019-2020, p.11**).

Dans la situation de l'inflexion du taux de couverture des programmes pour les classes d'examens au deuxième trimestre, PCYEC#2 et ses collaborateurs échanges pour trouver ensemble des solutions. Le corpus signale qu'il a été obligé de faire des concessions aux collaborateurs pour plus d'implication et d'efforts. L'atteinte des résultats pour l'année dépend de l'engagement des animateurs pédagogiques et surtout des censeurs (**Corpus PCYEC#2,**

**extrait#3, Rapport réunion de concertation administrative du 18/01/2021, année scolaire 2020-2021, p.3).**

Face à la situation des mauvais résultats enregistrés par les élèves, notamment dans les matières scientifiques, PCYEC#5 condamne le non professionnalisme et la désinvolture dont font montre certains enseignants et exige que des dispositions adéquates, constructives et professionnelles soient prises pour le bien de la jeunesse dont le lycée a la charge. Les animateurs pédagogiques doivent être saisis et les résultats fiables observés dès les prochaines évaluations selon PCYEC#5 (**Corpus PCYEC#5, extrait#3, Rapport réunion de concertation administrative du 20/01/2021, année scolaire 2020-2021, p.10**).

#### **2.4.4. Interaction dynamique entre membres de la communauté éducative confrontés aux situations du lycée et son contexte**

Les éléments ressortant les interactions dynamiques entre membres de la communauté éducative confrontés à des situations du lycée et son contexte renvoient aux interactions du proviseur avec l’APEE, les parents et les élèves ; avec l’autorité administrative et technique ; et avec les populations et autres acteurs de la communauté.

Concernant les interactions du proviseur avec l’APEE, les parents et les élèves sur les récits de pratiques, PCER#05, PCER#09, PCER#16 et PCER#11 comptent dans leurs récits les expériences vécues. PCER#05 commence par reconnaître que le proviseur ne peut rien faire sans l’accord de l’APEE. Les projets à réaliser doivent être discutés avec cette association et requérir son accord. Par ailleurs, le fait que les parents aient stoppé la mesure de sanction au paiement de sacs de ciments par les élèves indisciplinés qui escaladent le mur de l’établissement en écrivant au MINESEC, montre bien les situations d’interaction dynamique avec les parents. Malgré la large concertation du proviseur pour faire adopter cette mesure, celle-ci n’a pas rencontré l’adhésion de tous les parents qui l’ont manifestée. Ce que le proviseur regrette parce qu’il est obligé de fonctionner comme sur les œufs car il n’est pas possible pour lui de faire toujours ce qu’il souhaite dans le lycée. Les interactions avec les parents sont délicates et tout proviseur devrait les aborder avec beaucoup de tact.

Le récit de PCER#16 met également en lumière les interactions difficiles avec l’APEE qui est un partenaire de l’établissement. Il retiendra comme apprentissage de cette expérience qu’il n’est pas bien de mêler les parents à la gestion financière de l’établissement. Simplement parce que ce sont des personnes nécessiteuses. Certains parents en arrivant comme président

d'APEE, ils développent des idées qui sont loin des objectifs de l'établissement en confondant l'argent commun au leur.

Dans le même ordre idée, pour adresser le phénomène de transe de son établissement, PCER#06 se trouve contraint de travailler en synergie avec ses collaborateurs, la communauté éducative (parents et élèves) afin de trouver ensemble des solutions aux problèmes. Le processus de matérialisation du patrimoine du lycée n'aura pas été une partie de plaisir de collaboration entre PCER#08 et l'APEE. Parfois de situation tendue, d'abandon et de peur à s'engager dans la démarche du proviseur sont vécues.

En lien toujours avec cette forme d'interaction, PCER#09 décide d'instaurer un cahier de suivi individuel de la discipline et de la régularité de chaque élève en étroite collaboration avec les parents qui assureront également le suivi en dehors de l'école. Toutefois, cette activité sera sabotée par les élèves entraînant des incidents graves. Il sortira de cette expérience avec des enseignements qu'il partage. Pour lui, il faut beaucoup de tempérance dans cette interaction. Si l'on programme de réaliser une action, le jour arrivé, il faut suspendre même-ci d'autres acteurs le font. Il est intelligent de reprogrammer un autre jour où les gens ne s'attendent pas.

Les interactions avec l'administration territoriale et technique se manifestent dans les récits de PCER#02 et PCER#31. Croyant bien faire et sur la base des instructions de la hiérarchie technique en construisant les hangars pour respecter en urgence la mesure de 50 élèves par salle de classe, PCER#02 est accusé par cette même hiérarchie de n'avoir pas respecté les normes en matière de construction des salles de classe. Pour lui, cette situation est davantage due à l'animosité qui existe entre le DDES et lui. Une animosité liée au fait qu'il ne consent pas suffisamment à soutenir le fonctionnement de la DDES au goût du titulaire du poste. Il regrette de n'avoir pas procédé par écrit dans cette démarche. Il conseille aux proviseurs de toujours écrire tout ce qu'ils souhaitent entreprendre et être en conformité avec sa conscience.

PCER#31 rapporte une expérience difficile d'interaction avec le sous-préfet. PCER#31, dans son conflit ouvert avec Monsieur le Sous-préfet, a bataillé durement pour imposer l'autonomie de l'établissement. Le Sous-préfet a voulu imposer par son autorité à travers menaces, calomnie et coup-bas, le proviseur à revenir sur une décision souveraine. Ce conflit montre bien l'interaction du proviseur avec les autorités administratives.

La troisième forme d'interaction véhiculée dans les récits de PCER#23, PCER#35 et PCER#11. Dans le conflit qui l'oppose à l'église en intelligence avec les populations, PCER#23



vit une situation d'interaction dynamique avec les populations et les autres acteurs de la communauté. Toutefois, il conseille aux proviseurs d'être déterminés et avoir raison de ses actions dans une telle situation. PCER#35 fait également une expérience difficile avec les populations notamment les riverains. Il demande en toute circonstance de prôner le dialogue. Pour sa part et dans une expérience plus agréable PCER#11 a collaboré avec les populations, notamment l'autorité traditionnelle pour parvenir à trouver des stratégies qui ont permis d'obtenir l'accord de la construction de deux salles de classe dans l'établissement.

Concernant la dynamique des interactions entre les membres de la communauté éducative avec l'auto-confrontation, PCYEC#1 déclare que le processus d'éducation échoit à toutes les couches de la société et ne devrait pas revenir seulement à l'enseignant. Ainsi, souligne-t-il : *« Lors de la première assemblée générale des personnels de l'année scolaire 2021-2022, le Proviseur a décrié le manque de sérieux qui anime certains parents qui ont démissionné de leur responsabilité ».*

Pour lui, les premiers éducateurs de l'enfant sont les parents, car c'est le noyau fondamental de l'éducation. Entre les parents et la structure éducative, il y a d'autres facteurs qui peuvent influencer sur l'éducation tels que les réseaux sociaux, la presse, la rue, etc. L'acteur principal c'est l'enfant qui part de la maison. Il se trouve aujourd'hui que les parents ne font plus leur part de travail. Le parent a le devoir d'envoyer l'enfant à l'école, mais avant doit se rassurer que l'enfant est en santé, qu'il a mangé, qu'il a les manuels, paie les frais de scolarité à temps, doit se rapprocher de la structure de fréquentation de son enfant, parce qu'il s'agit d'un partenariat, pour avoir davantage des informations sur le comportement scolaire de l'enfant.

Cela est d'autant vrai qu'il faut savoir que le comportement de l'enfant diffère en fonction des acteurs et du milieu dans lequel il se trouve. Selon que ce soit les parents, les enseignants et respectivement la rue, l'école ou la maison, l'enfant manifeste des comportements différents. À côté de tout ceci, le parent doit avoir le droit de regard sur l'activité scolaire de l'enfant en termes de réponses aux questions telles que l'enfant a effectivement fait cours ce jour, est-ce qu'il fait les devoirs, est-ce qu'il étudie...

L'on est souvent très intrigué de recevoir des parents qui ont découvert seulement à la rentrée que leur enfant a été exclu du lycée, alors qu'ils ont passé trois mois de vacances ensemble dans une même maison. Il finance les études de l'enfant, mais ne cherche pas à connaître le bilan en fin d'année. C'est à la rentrée qu'il sursaute et découvre la situation. C'est très irresponsable pour cette catégorie de parents qui de plus en plus renfloue ses rangs. Il s'agit

là d'une démission de la part de ces parents et je ne cesse de leur dire que dans un tel contexte l'enseignant ne peut faire la magie pour cet enfant.

Les conséquences de cette absence d'implication dans les projets scolaires des enfants entraînent tellement de dysfonctionnements et l'opinion s'en prend seulement à l'enseignant. On entend alors dire que les enseignants d'aujourd'hui n'enseignent plus la morale aux enfants alors même qu'à la maison les parents tolèrent tout et n'importe quoi à leurs enfants. Ainsi à la maison on tolère à l'enfant d'imposer sa volonté par exemple sur ce qu'il doit manager et on souhaite qu'il ait des comportements différents à l'école où dans la société en pensant que l'école fera le miracle pour inverser cette situation. Par exemple, lorsqu'on corrige un enfant indiscipliné, quand le parent ne vient pas porter main sur vous au sein de l'établissement, ce sont les menaces y compris la perte de votre poste pour des parents plus influent de la République.

Les corpus analysés pour leur part, font émerger le fait qu'il arrive que ces interactions drainent des tensions notamment avec les parents comme chez PCYEC#2 qui déplore le manque de sérieux qui anime certains parents qui selon lui ont démissionné de leurs responsabilités. C'est la preuve que les parents ne jouent pas leur partition comme nous l'auront souhaité (**Corpus PCYEC#2, extrait#1, Rapport réunion de concertation administrative du 20/01/2020, année scolaire 2019-2020, p.8**). Elles peuvent vouloir construire une mutualisation dans le suivi du projet scolaire des enfants comme chez PCYEC#1 : « Le Proviseur instruit aux censeurs la création des foras avec les parents d'élèves par classe et par niveau pour la bonne réception des informations et exige la signature des cahiers par les parents à chaque fin de semaine » (**Corpus PCYEC#1, extrait#2, Rapport réunion de concertation administrative du 12/06/2020, année scolaire 2019-2020, p.5**).

Dans d'autres cas, elles visent la sécurité des événements qui se déroulent au sein du lycée. PCYEC#4 demande au censeur responsable de ce secteur de préparer une correspondance à l'adresse du commissariat territorialement compétent de la zone, pour solliciter une assistance dans le domaine de la sécurité avec la présence physique au sein du campus d'un agent de la police pendant la période délicate de la semaine de la jeunesse (**Corpus PCYEC#4, extrait#3, Rapport réunion de concertation administrative du 03/02/2021, année scolaire 2020-2021, p.9**).

### **2.4.5. Interdépendance du proviseur vis-à-vis des collaborateurs qu'il dirige pour parvenir à un ordre négocié**

Deux éléments caractérisent l'interdépendance du proviseur avec les collaborateurs qu'il dirige pour parvenir à un ordre négocié. Il s'agit de la situation de créance pour désamorcer une crise et la passivité pour éviter de s'exposer soi-même. Sur la première forme, elle prend deux variantes. La première est celle où le proviseur emprunte de l'argent chez un collaborateur pour résoudre une situation du lycée. Le récit de PCER#03 illustre cette réalité. En effet, le fait pour le proviseur d'emprunter de l'argent chez son censeur pour résoudre le problème du paiement de la prime créée par l'intendante est une situation de dépendance que le proviseur crée. Ce d'autant que désormais cette collaboratrice peut se permettre des égards professionnels qui doivent être tolérés par le proviseur, parce qu'il n'a plus la majorité psychologique dans leur rapport.

PCER#03 déplore cette situation créée par la triste réalité du fonctionnement de l'administration camerounaise. Il souligne à l'intention des jeunes camerounais, que cette administration telle est gérée actuellement obéie à des phénomènes qu'on ne peut toujours maîtriser. Mais quand on fait un effort d'être juste et correct, on a beau subir l'injustice, la justice divine existe. Par conséquent, il faut toujours bien faire son devoir comme il se doit.

La deuxième variante est celle où le proviseur est contraint de prêter de l'argent au collaborateur pour désamorcer une crise, notamment concernant les primes de rendement du personnel. C'est ce que révèle le récit de PCER#26. Pour amorcer la bombe de l'absence de primes des enseignants dont l'intendant a distrait l'argent, PCER#26 s'est vu contraint de lui prêter de l'argent. Il indique alors que : « je décide de lui prêter l'argent pour qu'il paie tout le monde afin de mettre la paix. Ensuite j'ai communiqué dans le forum lycée que la situation s'est réglée un jour après qu'à la rentrée chacun passe chercher son argent ».

La deuxième forme de dépendance du proviseur aux collaborateurs à travers les récits est repérée chez PCER#29 et PCER#18. PCER#29 est exposé aux comportements de filouterie de son intendant qui détourne chaque année un à un million et demi de l'argent de l'établissement. Il décide de laisser faire mais retient qu'il ne faut pas faire confiance aux collaborateurs surtout en matière d'argent. Il indique s'il expose l'intendant pour ces faits, l'une des choses ce sera de s'exposer soi-même parce que ayant été laxiste à un moment dans le processus de contrôle.

PCER#18 partage la même logique avec son intendant. En effet, l'insolence et la violence de son intendant en vers lui rencontre la passivité du proviseur. Il a d'ailleurs conduit à sa mise en minorité. Sa complicité avec les autres acteurs financiers de l'établissement a rendu le proviseur dépendant d'eux. Ce d'autant qu'il profitait de toutes les situations déformables au proviseur pour l'écraser et l'appuyer. L'attitude de tempérance et stoïque développée par PCER#18 se fondait sur la logique selon laquelle un proviseur ne gagne rien à faire des problèmes avec ses collaborateurs. Il estime que même après une faute d'un collaborateur, il faut éviter de l'humilier. Le proviseur doit savoir porter les fautes de ses collaborateurs et apprendre à mourir avec eux en refusant de les exposer.

Pour les corpus documentaires, il s'agit des situations pour lesquelles l'activité proviseur dépend étroitement du rythme du travail des collaborateurs dans l'atteinte des objectifs. Le corpus de PCYEC#5 signale cette dépendance. Il indique dans son rapport d'activité de fin d'année qu'au double plan de l'assiduité et de la ponctualité, le rendement des autres services notamment la scolarité, l'orientation scolaire, la bibliothèque, les APPS, la comptabilité matière et autres est mitigé. Si certains, agents se sont investis dans l'accomplissement de leurs tâches, d'autres par contre se sont malheureusement distingués par le laxisme et la légèreté qui n'a pas permis d'atteindre exhaustivement les résultats ciblés (**Corpus PCYEC#5, extrait # 1, Rapport d'activités de fin d'année scolaire, année scolaire 2019-2020, p.39**).

PCYEC#2 n'est pas en reste dans le vécu d'une telle expérience à travers son corpus :

Le Proviseur pour conclure a rappelé à la pédagogie que les bulletins doivent être remis le 22 novembre 2019. Pour cela, il exhorte tous les censeurs dans leurs niveaux respectifs à faire pression sur les enseignants afin que les notes soient disponibles au plus tard le 12 novembre 2019. Si les bulletins ne sont pas remis à temps, la faute incomberait au censeur du niveau concerné (**Corpus PCYEC#2, extrait#1, Rapport réunion de concertation administrative du 04/11/2019, année scolaire 2019-2020, p.6**).

#### **2.4.6. Difficulté de maîtrise de certains collaborateurs**

Le processus de réforme financière engagé par PCER#03 a installé un climat délétère dans la relation avec son intendante. Il avait de la difficulté à la maîtriser. Il partage ces tristes moments en soulignant que « l'intendante a manifesté sa colère ; elle m'a nuit. Elle a beaucoup dérangé durant la seule année scolaire que j'ai passée là-bas. Elle est allée jusqu'à bloquer les primes du personnel à la fin du deuxième trimestre de l'année scolaire ».

PCER#11 regrette qu'après avoir bataillé par des voies non-formelles à obtenir l'affectation des enseignants dans son lycée, ceux-ci se rendent à Yaoundé pour aller monnayer leurs mutations pour la capitale. Immérgé dans le phénomène de « diasporien », PCER#24

partage sa difficulté à maîtriser ses enseignants. Ils ne vivent pratiquement tous pas dans la localité. Elle le fait savoir en ces termes : « il y a un seul enseignant qui réside ici, le professeur de sport. Le reste du personnel enseignant vit à Yaoundé. Ils viennent seulement chaque matin ».

PCER#26 a vécu une situation où l'intendant a utilisé l'argent de l'établissement à des fins personnelles au point de manquer l'argent des primes des enseignants. Après plusieurs coups de fils et les assurances qu'il viendra, le temps permettra de constater qu'il s'agit d'un leurre car il ne viendra pas. Dans le récit elle indique alors « là, nous constatons qu'il ne viendra pas, donc il n'y a pas de primes ».

Dans son récit PCER#28 montre bien qu'il a de la difficulté à maîtriser son enseignant absentéiste. Le dossier disciplinaire qu'il a engagé l'a débouté. Il a dû recourir à la méthode douce pour amener l'enseignant à développer des comportements professionnels en étant présent au poste et en faisant régulièrement les cours. Toutefois, sa démarche a permis que cet enseignant soit parmi les meilleurs aujourd'hui.

Les corpus identifient des situations qui manifestent des difficultés de maîtrise de certains collaborateurs par les proviseurs camerounais. PCYEC#4 le manifeste dans son corpus : « ...Mais par contre, le Proviseur souligne le fait que très peu d'enseignants prennent part aux activités du lycée, notamment les activités de l'Amicale et autres événements culturels (**Corpus PCYEC#4, extrait # 1, Rapport de l'Assemblée Générale des Personnels du troisième trimestre, année scolaire 2020-2021, p.2**). Chez PCYEC#5, la difficulté réside dans la maîtrise de certains départements lorsqu'il indique que :

Certains départements comme Mathématiques et P.C.T posent des problèmes énormes à l'établissement en raison des attitudes des animateurs pédagogiques de ceux-ci. Ils brillent par une absence d'engagement et une certaine irresponsabilité déconcertante. Une réflexion mérite de se faire pour ramener ces collaborateurs aux attitudes professionnelles requises (**Corpus PCYEC#5, extrait#1, Rapport réunion de concertation administrative du 20/01/2020, année scolaire 2019-2020, p.2**).

Ce chapitre s'est proposé d'informer sur les styles de leadership rencontrés chez les proviseurs camerounais. On est parti des discours obtenus des récits exemplaires de pratiques, des entretiens en auto-confrontation, des observations des corpus documentaires ainsi que des observations directes. L'on se rend à l'évidence que malgré leur non exposition à une formation initiale ou d'intégration, les proviseurs camerounais manifestent des attitudes de style de leadership clairement identifiés dans le curriculum international. Sans doute la capitalisation des trajectoires professionnelles et de vies qui aident à programmer leur direction d'établissement suivant ces styles de leadership. Ces proviseurs ne sont donc pas si différents

de ceux qui, dans d'autres espaces, subissent des formations initiales ou d'intégrations sur cet aspect précis du management des établissements scolaires. Toutefois, ces quatre styles de leadership que sont charismatique, stimulation intellectuelle, considération individuelle et distributif, ne sont pas les seuls repérés chez ces proviseurs et qui déterminent leur programmation de management des lycées camerounais. En réalité, l'on note également une importante présence des Activités de Managements Hors Programme ou encore Style de Leadership Hors Programme et qui font l'objet du chapitre 6, toujours dans la continuité de l'identification des styles de leadership des proviseurs camerounais non formés au management des lycées à partir de leurs conceptions.

## **CHAPITRE 6-STYLES DE LEADERSHIP HORS PROGRAMME DES PROVISEURS CAMEROUNAIS**

Ce chapitre s'intéresse à l'identification des styles de leadership des Provisseurs camerounais qui portent sur les connaissances non curriculaires. Il s'agit des connaissances développées de leurs activités de managers qui non jamais été formés, ou qui se sont formés sur le tas. En effet, ces connaissances non curriculaires, voire non formalisées, c'est-à-dire qu'elles n'ont pas encore subi le processus d'institutionnalisation méritent une attention singulière. Il s'agit de deux styles de leadership empiriques, à savoir la mobilisation des ressources et le non-formel. L'étude les désigne par le concept d'Activités de Management Hors Programme (AMHP) ou Style de Leadership Hors Programme (SLHP). Cette désignation tient de ce que la pratique de l'activité de management ne se limite pas aux seuls programmes officiels élaborés par les politiques de l'éducation. Elle s'étend aux activités de management isolées voire cachées, intégrées dans la gestion des établissements scolaires, dont la structuration est peu visible et n'a pas encore subi le processus d'institutionnalisation. Celles-ci ont été fréquemment soulignées dans les discours des proviseurs participants à l'étude, même si elles sont encore pour le moment peu mises en évidence dans les travaux portant sur le management des établissements scolaires en contexte camerounais.

Les récits exemplaires de pratiques contribuent fortement à la mise en évidence des AMHP. L'analyse des entretiens en auto-confrontations et des corpus documentaires sont également porteuses des traces de ces deux styles de leadership empiriques qui font la singularité des Provisseurs camerounais.

Contrairement au SLI, les AMHP sont des identités des proviseurs camerounais qui n'ont pas encore fait l'objet d'un processus d'institutionnalisation dans le curricula national et international de formation des chefs d'établissements. Ce chapitre informe sur la manifestation de ces deux styles de leadership à travers leurs éléments caractéristiques nourris respectivement par les récits exemplaires de pratiques, les entretiens en auto-confrontation et les observations des corpus documentaires.

### **1. Mobilisation des ressources**

La mobilisation des ressources renvoie à cette pratique où le chef d'établissement déploie une stratégie pour faire venir des apports des acteurs autres que l'État (Gouvernement et Collectivité Territoriale Décentralisée) pour faire fonctionner voire vivre l'établissement. Ces ressources concernent tous les aspects nécessaires au bon fonctionnement de l'établissement

dont les infrastructures, les équipements, le matériel didactique, les enseignants, les bourses d'encouragement, etc. Il s'agit de tout un style de leadership pour lequel le chef d'établissement camerounais doit absolument se mouvoir pour l'existence même de l'établissement, notamment pour les structures éducatives publiques inscrites dans le processus de création. C'est le passage obligé de toute structure éducative publique du secondaire nouvellement créée au Cameroun.

PCER#06 partage le fondement ou du moins les éléments qui installent cette pratique qui échoit aux chefs d'établissement en indiquant qu'elle doit se faire dans la grande notion de communauté éducative. C'est un concept nouveau, parce que l'éducation a revêtu il y a quelques années un caractère hautement politique. Désormais, ce sont les hautes personnalités, les élites qui incitent à la création des établissements scolaires dans leurs localités. Parfois, ces élites construisent les bâtiments qu'elles octroient à l'État. Toute chose qui justifie le fait que l'État ne soit plus en mesure de satisfaire en temps réel tous ces établissements créés qui n'obéissent pas toujours à la carte scolaire. Alors pour pallier cette insuffisance, la communauté éducative doit s'impliquer surtout que la sollicitation est forte. Pour lui la communauté éducative ce sont les enseignants, élèves et parents. On a l'association des parents d'élèves et éventuellement l'association des anciens élèves qui, chacun à son niveau, peut ouvrir une porte vers une ONG ou autres structures aidant au fonctionnement des établissements scolaires.

PCER#27 s'inscrit dans la même perspective en insistant sur le fait que c'est une obligation pour cette communauté éducative, notamment l'élite à l'origine de la création des établissements de se mobiliser pour doter ceux-ci des structures. Pour lui, il y a un concept que les gens ignorent, c'est celui de la carte scolaire. Lorsqu'on crée un établissement, il y a deux situations. La première c'est lorsque l'État décide de créer. En ce moment, il s'arrange à donner les structures. La deuxième concerne la demande de la création de l'établissement par les populations. Dans ce cas, les populations doivent assumer la construction de l'établissement.

On assiste de plus en plus à des situations où de nombreuses élites demandent la création des établissements ou la transformation en lycée, lycée bilingue et parfois en forçant la main à l'État. Mais dès que ceci est accordé, elles abandonnent. C'est une obligation de leur part de doter l'établissement des structures. Il pense qu'il faudrait que la création, l'ouverture et la transformation des établissements scolaires publics cessent d'être des objets politiques. Parce que quand c'est un objet politique, dès que c'est là, l'élite politique à l'origine de la création ou transformation se targue juste qu'elle a amené le CES dans son village, mais sans plus continuer à accompagner l'établissement dans l'acquisition des structures. Il pense qu'au lieu de faire des demandes d'aides, les élites doivent le comprendre systématiquement.



Elles doivent concourir à doter l'établissement de toutes les infrastructures nécessaires pour son bon fonctionnement. Il précise que l'État n'a pas les moyens de doter les infrastructures et les équipements à tous les établissements au même moment. Certains se demandent parfois pourquoi l'État envoie toujours les choses dans un même établissement. Il pense qu'il s'agit pour l'État de s'occuper d'abord des établissements qu'il a lui-même créés. Les établissements provoqués par les élites, elles doivent prendre leur responsabilité. Elles sont par ailleurs bien placées pour bousculer là-bas en haut pour que les structures arrivent.

Tous les proviseurs rencontrés, à l'exception d'un seul, pratique où ont déjà fait recours à cette pratique. Ceux qui ne le font pas c'est pour quatre raisons majeures. La première c'est la mauvaise expérience qu'ils ont connue en pratiquant ce style de leadership. PCER#16 souligne les humiliations qu'il a subies lorsqu'il a tenté de pratiquer cette approche. La deuxième c'est le regard songeur de la hiérarchie qui n'apprécie pas toujours ce dynamisme. PCER#16 développe également sur cet aspect en ces termes :

*« La mobilisation des ressources peut vous attirer des inimitiés. Vous croyez que la hiérarchie est contente de savoir que l'Ambassadeur de France par exemple était chez vous ? Pas du tout ! Vous croyez qu'ils sont contents de savoir que vous avez des contacts avec l'ambassadeur d'Israël ? Ha ka, ils n'acceptent pas. Il y a beaucoup des jaloux dans cette affaire. Dès que vous bougez un peu trop, la hiérarchie demandera ce que tu veux déjà ? Certainement prendre son poste » (PCER#16).*

PCER#14 quant à lui, c'est une expérience qui lui est restée de travers et a décidé de ne plus y recourir. Son expérience dans son premier établissement l'a amené à ne plus contacter les élites, parce qu'il dit avoir compris qu'elles ont d'autres logiques qui ne sont pas celles du développement du social en termes de qualité de l'éducation ou des soins de santé. Aujourd'hui, il approche de moins en moins les élites où le fait pour la forme. Dans son premier établissement, il estime qu'ils étaient gâtés en termes d'élite dont des membres du gouvernement bien influent dans la République soit comme fils, soit comme neveux de la localité. Il les a sollicités et n'a jamais eu satisfaction dans le sens qu'il souhaitait. Depuis ce moment, son seul partenaire ce sont les parents qui ont intérêt à ce que leurs enfants fréquentent et obtiennent des résultats de qualité.

La troisième raison c'est l'absence de connaissances sur la manière dont il faut se prendre pour pouvoir y arriver. Dans ce sens, PCER#35 pense qu'il s'agit d'une affaire de relations lorsqu'il souligne qu'il a bien l'envie de le faire, mais c'est un problème de relation. Pour s'en convaincre, il indique :

*« Voyez-vous dernièrement j'étais dans un établissement que je connais et j'ai constaté que les toilettes et l'éclairage étaient complètement réhabilités par le Ministère de l'Économie, de la Planification et de l'Aménagement du Territoire (MINEPAT). Je me suis demandé, comment eux ils font pour obtenir ce genre d'opportunités ».*

La quatrième raison selon, PCER#33, c'est que les proviseurs n'aiment pas écrire et restent dans leur zone de confort avec le peu d'argent de l'APEE.

PCER#22 révèle le caractère légitime et légal de cette pratique non sans décrire le visage pas toujours reluisant de sa réalisation et les astuces pour le contourner:

*« Oui c'est une pratique que je vis, bien que plus lorsque j'étais dans les établissements avec des structures très insuffisante. D'ailleurs quand vous lisez bien les attributions du chef d'établissement dans le Décret 041 du 19 février 2001 vous comprenez bien qu'il y a un apport extérieur qui doit venir. Mais cet apport ne viendra pas vous trouvez surplace en tant que chef d'établissement, mais vous devez vous bouger en vous déplaçant. Il faut aller vers le Maire, les élites, les ONG et les opérateurs économiques pour poser les problèmes du lycée. Mais il faut savoir que ce n'est pas facile. En effet, la dynamique est fonction des conditions de création de l'établissement. Lorsque l'établissement naît de la volonté du politique vous rencontrez beaucoup de problème parce que vous serez victime des batailles politiques de la localité. Celles des élites qui s'opposent à celui qui a fait créer l'établissement ne participeront pratiquement pas au rayonnement de l'établissement et s'arrangeront à vous nuire y compris par des humiliations. Vous vous engliez donc dans ces combats politiques. Donc il faut tout faire pour être le plus neutre. Quand vous sentez que vous n'êtes pas appréciée dans un camp, vous utilisez votre collaborateur comme fusible afin qu'il puisse jouer le jeu » (PCER#22).*

Les proviseurs rencontrés soulignent diverses manières du déploiement de la mobilisation des ressources notamment la sollicitation des particuliers, la dynamique dans les relations publiques, l'entretien des bonnes relations avec l'élite, le recours aux carnets d'adresse des collaborateurs, le recours à l'entre-gens et aux contacts privés, le bénéfice des recommandations et l'aptitude à saisir les opportunités pour des apports non formels pour le fonctionnement des établissements. Les éléments rapportés sont puisés à la fois des récits et des autres aspects des entretus.

### **1.1. Sollicitation des particuliers pour le fonctionnement de l'établissement**

La sollicitation des particuliers pour le fonctionnement de l'établissement concerne l'élite, les entreprises, l'association des anciens élèves, les ONG, les ambassades, le système des nations unies, etc.

L'élite est la catégorie la plus sollicitée par les chefs d'établissement. En voulant doter l'établissement d'une bibliothèque, PCER#01 sollicite une élite de la localité en utilisant la proximité de son collaborateur avec celle-ci ainsi qu'en entretenant des bonnes relations avec les résidents pour obtenir des bonnes informations pour une meilleure stratégie d'approche du blanc. Plus précisément il indique dans le récit que : *« Je décide de faire une démarche auprès du blanc pour qu'il délocalise sa bibliothèque en faisant un don utile au lycée qui l'utiliserait plus efficacement ».*

Face au problème de l'insuffisance d'argent pour le paiement des vacataires et de certains fournisseurs, PCER#30 recours à la sollicitation de l'élite de la localité pour avoir le nécessaire afin d'adresser la situation. Cette action dynamique et parfois humiliante lui a permis

de mobiliser 500 000 FCFA qui lui ont permis d'amorcer le paiement des indemnités des vacataires. PCRE#02 partage ce qu'il a reçu de l'élite depuis son arrivée dans le lycée après leur avoir sollicité: « Lorsque nous sommes arrivés ici nous avons tendu la main en écrivant à toutes les élites. Nous avons reçu un tableau d'une directrice d'école primaire et un forage d'un ministre du coin ». PCER#19 exalte son bonheur dans la qualité de l'implication des élites de la localité pour le fonctionnement du lycée :

*« Oui j'ai beaucoup de chance dans ce lycée et la première c'est d'avoir un membre du Gouvernement qui nous donne un appui considérable en termes de conseil, de contacts et autres. Dès qu'il est saisi soit par téléphone ou par écrit, il agit. Je voudrais prendre un cas pour illustrer la situation. La première année quand j'arrive dans ce lycée une tornade s'est abattue sur l'établissement et 18 de 21 salles de classe que comptait le lycée ont été touchées. C'était un sinistre total parce que même le bureau du proviseur a été sérieusement endommagé par l'eau après que la toiture ait été enlevée par la tornade. Toute la documentation est partie, seuls les diplômés qui se trouvaient dans les armoires en fer ont pu résister. J'ai saisi les DDES et DRES. J'ai aussi saisi ce membre du Gouvernement qui a rapidement fait remonter le courrier au MINESEC. Le MINESEC réagira une semaine après en donnant 54 millions pour la réhabilitation en procédure d'urgence ».*

PCER#05 connaît également cette expérience avec l'élite et indique avoir reçu d'une dame qui a des élèves ici, une tonne de ciment pour soutenir le projet de construction du mur. Aussi, le vice-président du conseil d'établissement a pris sur lui de saisir les élites pour solliciter l'accompagner de la réalisation des grands projets de l'établissement. De plus en plus de personnes se constituent pour aider les établissements à fonctionner. PCER#15 souligne également son expérience de la sollicitation des élites bien que les réactions ne soient pas à la hauteur des attentes : « De toutes les élites que nous avons saisies pour la réhabilitation du mur du lycée, il n'y a que le débuté qui a réagi en mettant à notre disposition du ciment et du sable qui a permis de prendre une sérieuse option ».

PCER#09 connaît également ce style de leadership avec l'élite notamment même-si son expérience n'est pas toujours ce qu'elle souhaite. Il dit avoir fait appel aux élites, mais n'a pas eu beaucoup de réponses. Il se demande dans ce milieu c'est une entente entre elles et a fini par apprendre à gérer avec ce qui disponible. Maintenant, il y a des âmes de bonnes volontés qui apportent souvent des appuis divers au lycée : « Autant que je m'en souviens, nous avons été appuyés depuis que je suis ici, par une seule élite membre du gouvernement, lorsque nous avons perdu la toiture d'un de nos bâtiments dévastés par le vent il y a deux ans. À cette occasion, il nous a envoyé un million comme contribution pour la réhabilitation ».

PCER#25 a également bénéficié de l'apport de l'élite pour le fonctionnement de l'établissement et le souligne en ces termes :

*« C'est un style de leadership que je connais et pratique. Il me souvient qu'au lycée d'où je viens j'ai dû faire appel aux chinois qui construisent la route non loin de l'établissement à qui j'ai demandé des pierres pour réaliser une infrastructure au lycée. Je pense qu'ici aussi la première année quand je suis arrivée*

*j'ai demandé les tables bancs à la Mairie. Il faut d'ailleurs rappeler que le lycée à l'autorisation de recevoir des dons. Parfois vous les recevez sans que vous ne demandiez. Ici le Sénateur du coin est venu offrir des kits de lutte contre la COVID-19 l'année dernière notamment les thermo flashes ».*

PCER#13 utilise d'ailleurs sa casquette de membre actif de la société civile traditionnelle pour mobiliser les ressources auprès des élites des localités où il a été chef d'établissement et le raconte à cœur joie qu'il a une habitude très poussée dans l'usage de son statut de membre de la société civile traditionnelle pour mobiliser les ressources dans les établissements où il passe comme chef d'établissement. Quand il arrive dans l'établissement d'où il vient pour être ici, il a dû se mouvoir pour faire bénéficier certains apports au lycée. Il décidera de rendre visite aux élites avec cette casquette et elles étaient flattées. À partir de là, il a obtenu beaucoup de chose au point qu'en trois ans, il a ramené l'établissement sur un seul site alors qu'il était jadis sur deux sites distants de deux kilomètres. Il a pu ainsi doter cet établissement de nombreuses infrastructures qui font sa fierté aujourd'hui grâce cette pratique.

PCER#28 souligne également son expérience heureuse dans sa dynamique de mobilisation des ressources auprès de l'élite en indiquant que :

*« Je fais des demandes d'aides que je transmets aux élites. Très souvent c'est pour primer les meilleurs. C'est ainsi que 20 de mes élèves ont pu bénéficier des bourses scolaires du membre du gouvernement du coin qui ont entièrement financé leurs scolarités pour une année y compris le paiement de tous les frais exigibles » (PCER#28).*

PCER#27 n'est pas en reste dans cette expérience de mobilisation des ressources auprès de l'élite. Il signale que lors de la transformation du CES en lycée d'où il vient, les élites ce sont mobilisées sur la base des orientations que qu'il a données. En effet, elles souhaitaient que l'établissement soit transformé en lycée et j'ai demandé qu'il faut des structures supplémentaires pour ajouter à celles que l'État a construites entièrement pour le CES. Elles ont mobilisé des ressources financières importantes pour lancer la construction de plusieurs bâtiments.

PCER#26 indique également avoir obtenu, par le truchement de l'élite de la localité, un Budget d'Investissement Public (BIP) pour la réhabilitation de certains bâtiments de l'établissement :

*« Ici j'ai contacté les élites à travers des lettres cosignées par le Président de l'APEE, le Président du Conseil d'Etablissement et moi-même pour la réhabilitation de cet établissement. Aujourd'hui il y a eu des réactions positives de ces élites à la tête de laquelle se trouve un ministre. Par leur truchement nous avons obtenu un BIP de réhabilitation de l'établissement à hauteur de 74 000 000 XAF » (PCER#26).*

PCER#24 souligne combien cette démarche est précieuse pour le fonctionnement de son lycée. Ces aides permettent de joindre les deux bouts dans son établissement. En début d'année, ils adressent des lettres d'assistance aux élites pour solliciter le soutien pour le fonctionnement

de l'établissement dans l'année scolaire. Il y en a qui réagissent favorablement, d'autres qui les frustrant, certains qui ne réagissent parfois sans mot dire, d'autres encore ne donnent rien mais frustrant. Il pense que ça relève de l'amour qu'on a pour sa contrée et de son éducation. Ce Proviseur estime que quand un responsable appelle une élite pour présenter les besoins de l'établissement de sa localité, il y a une politesse qu'il faut manifester.

Mais certains sont vraiment désagréables. Mais ils ne nous découragent pas surtout que certains réagissent favorablement. Il y a eu une élite qui les a honorés. Il ne le connaît pas mais a envoyé la lettre d'assistance par WhatSapp et sa réaction a été prompte. Leur échange avec lui a convergé vers la dotation du lycée des équipements informatiques pour la reprographie. Aujourd'hui l'établissement n'a plus besoin de déplacer un personnel pour aller tirer les sujets d'évaluation qui coûtaient énormément à l'établissement. Sur la trentaine de demandes d'assistance qu'il dit avoir adressées, il est la seule élite qui a réagi favorablement.

Les proviseurs camerounais rencontrés sollicitent également les entreprises pour des apports au fonctionnement de l'établissement chacun avec son expérience singulière. PCER#19 bénéficie de l'apport considérable des entreprises de son environnement. C'est ainsi qu'après le sinistre qu'a connu son établissement, il saisira par le truchement de l'élite membre du gouvernement, une entreprise qui preste dans la localité pour qu'elle envisage d'aider à réhabiliter le lycée. Pendant qu'il attendait la réponse du MINESEC, l'entreprise en question a décidé de reconstruire tout le lycée jusqu'à la clôture. Toujours dans cette dynamique, il fait bénéficier au lycée d'une sécurisation en énergie électrique :

*« Dernièrement également avec le problème d'électricité, j'ai saisi l'entreprise pour avoir une autonomie électrique pour le lycée. Au moment où je vous parle, le transformateur est posé et il fonctionne. Le lycée n'a plus les problèmes d'électricité. Ceci a coûté plus de dix millions. Disons qu'ici dès que j'ai un petit souci et je l'exprime, on me trouve la solution » (PCER#19).*

PCER#11 pour sa part a obtenu l'accord pour la construction de deux salles de classes après une démarche de saisine, en collaboration avec les chefs traditionnels, d'une entreprise opérant dans la zone du lycée. Sollicite le député de la zone pour la réhabilitation du mur de l'établissement afin d'assurer une discipline de qualité. Ce dernier répondra favorablement. PCER#03 connaît une belle idylle avec le style de la mobilisation des ressources dont elle fier des retombés. Il se reconnaît dans la mobilisation des ressources. Selon lui, le dire c'est même défoncer une porte ouverte. Pour lui c'est le quotidien des proviseurs qui permet de faire construire des salles de classe, les points d'eau et autres. Son lycée a bénéficié par cette action d'une entreprise, du matériel très important comme le groupe électrogène puissant, machines à coudre et industrielles, les fers à repasser, les casseroles, etc. Il précise qu'en réalité, l'État ne donne plus pratiquement rien pour le fonctionnement des établissements scolaires. Si ce n'était

que l'État, les établissements scolaires ne fonctionnent plus. Tout le fonctionnement des lycées repose sur l'APEE qui fait vivre le lycée ainsi que cette mobilisation des ressources.

PCER#21 fait beaucoup recours aux entreprises comme facilitateurs dans l'accompagnement du développement du savoir-faire et des produits de son lycée. PCER#28 se déploie également chaque année sur ce style de leadership. Il écrit aussi chaque année aux sociétés citoyennes pour solliciter du matériel et autres équipements pour l'établissement. Il obtient des réponses favorables. Généralement son lycée organise la cérémonie de remise de ce matériel et ces entreprises viennent elles-mêmes remettre devant tout le monde. D'ailleurs, il n'y a pas longtemps l'une des plus grosses entreprises qui opère dans la localité est venue faire don de plusieurs matériels très utiles pour le fonctionnement des ateliers du lycée. Le Directeur Général national de cette entreprise était personnellement présent et l'établissement a été honoré.

Les entretus en auto-confrontation des proviseurs rencontrés rapport également la sollicitation des entreprises. Lors d'une réunion de coordination administrative de mai 2021, le Proviseur a annoncé la visite d'une entreprise avec une offre de partenariat.

PCYEC#2 souligne à propos que tout chef d'établissement a le souci de nouer des partenariats avec toutes entités pouvant aider l'établissement à réaliser ses objectifs. Ainsi, dit-il, « lors d'une réunion de coordination administrative de mai 2021, le Proviseur annoncé la visite d'une entreprise avec une offre de partenariat ». En revanche, dans le cadre spécifique de son lycée, de très bons rapports sont entretenus avec certaines entreprises privées qui, d'une façon ou d'une autre, aident au fonctionnement de la structure, à la motivation des élèves et des enseignants, et ce, dans la perspective de « booster » les résultats. Ces structures aident à faire quelques aménagements, à primer les élèves et les enseignants afin de rendre le cadre du travail agréable (**Auto-confrontation PCYEC#2, Extrait#5, p.4**).

La sollicitation des particuliers est l'aspect de la mobilisation des ressources abondamment repéré dans les corpus. Elle se manifeste pour un besoin d'assainissement de l'environnement de l'établissement comme chez PCYEC#2 : « Un courrier est adressé à nouveau à l'entreprise qui exécute la réalisation d'activité de travaux pratique aux environs de l'établissement pour solliciter des travaux d'aménagement au sein du campus du lycée » (**Corpus PCYEC#2, extrait#2, Rapport réunion de concertation administrative du 23/09/2019, année scolaire 2019-2020, p.12**).

L'on la retrouve aussi chez PCYEC#3 en termes de dons reçus par le lycée : « Le Proviseur signale que le Lycée a reçu des dons venant de la Mairie, d'une entreprise de téléphonie mobile et des amis en lien avec la lutte contre la propagation de la COVID-19 » (**Corpus PCYEC#3, extrait#1, Rapport réunion de concertation administrative du 10/06/2020, année scolaire 2019-2020, p.3**).

PCYEC#4 pour sa part l'utilise pour le partenariat : « Les participants ont été informés par le Proviseur qu'une entreprise citoyenne effectuera une visite au sein du lycée avec une offre de service en pâtisserie et rafraîchissement » (**Corpus PCYEC#4, extrait#3, Rapport réunion de concertation administrative du 19/01/2021, année scolaire 2020-2021, p.12**).

Les ONG font aussi l'objet de sollicitation de la part des proviseurs. C'est le cas de PCER#33 qui a fait construire 03 salles de classe dans l'un des établissements où il était, grâce au partenariat qu'il a réussi à nouer avec une ONG. Il dit d'ailleurs avoir toute une philosophie sur la mobilisation des ressources qu'il partage volontiers :

*« En réalité le sceau de l'État est crédible pour mobiliser les ressources. Moi je suis en plein là-dedans et ça me permet vraiment de doter les établissements où je passe d'infrastructures que l'APEE et les BIP. De nombreux chefs d'établissements n'y recourent pas parce qu'ils n'aiment pas écrire. Ils se contentent de la routine. Ils ne savent pas demander. D'autres ne le font pas parce qu'ils sont peut-être à l'abri du besoin avec l'existence de toutes les structures. Mais quand vous arrivez dans un établissement qui a beaucoup de problèmes en termes de manque criard d'infrastructures de qualité, d'équipement pédagogique pour faciliter la qualité de l'acquisition des connaissances et les mauvaises conditions de travail du personnel, vous êtes obligés de vous bouger. En tout cas, en ce qui me concerne je me dois de me déployer. Je suis disciple de la philosophie selon lequel, un esprit sain doit rester dans un corps sain. Pour cela, j'ai toujours eu la faiblesse de penser que quand un élève fréquente dans une salle de classe propre et bien construite, ça peut contribuer à une meilleure et rapide acquisition des connaissances. J'essaie donc de pister tout ce qui est possible. Je viens d'obtenir d'une ONG la construction de trois salles de classe, d'un bloc toilettes, d'un forage et d'une mini-centrale solaire dans ce lycée. Actuellement j'ai saisi l'entreprise en charge de la construction de l'infrastructure nationale dans notre milieu pour solliciter la construction d'un laboratoire scientifique moderne pour les élèves. J'ai déjà eu une première séance de travail avec les responsables de cette entreprise et le plaidoyer continue. Je fouine toutes les opportunités pour ramener les choses au sein de l'établissement. Mon plus grand objectif, c'est d'arracher le secret de la réussite des autres pour l'implémenter chez nous ».*

Les associations des anciens élèves de l'établissement apportent une contribution loin d'être négligées dans le fonctionnement de l'établissement. Certains proviseurs n'hésitent même pas à se déployer pour les créer quand elle n'existe pas au sein de l'établissement. PCER#30 s'en est livré à cœur joie à cet exercice et partage ses motivations à propos : « J'ai commencé ici par un lobbying pour la création d'une association des anciens élèves du lycée qui n'en existait pas jusqu'à ce que j'arrive. J'estime que c'est un groupe qui peut beaucoup aider l'établissement comme on le voit ailleurs ». PCER#23 compte parmi les proviseurs qui bénéficient des actions de cette association et le fait savoir fièrement tout en soulignant les projets futurs. En effet, depuis qu'il est dans le lycée, il a bénéficié de trois dons des anciens du

lycée. Il y a eu un don de 100 bancs, un autre de 150 bancs et dernièrement une autre promotion a donné l'énergie solaire.

Ces anciens élèves continuent de demander les problèmes de l'établissement. Il leur a présenté l'établissement dans lequel ils ont tous fréquenté et qui est déjà vieux. Il nécessite un coup de neuf. Il a subi l'usure du temps et il faut lui donner un coup de neuf. L'APEE et les frais exigibles ne peuvent pas assurer. Ici dans cet établissement, il a beaucoup de vacataires dont la masse salariale consomme pratiquement tout l'argent de l'APEE.

PCER#13 expérimente heureusement le partenariat avec l'association des anciens élèves dont il est par ailleurs l'un des leurs :

*« Il peut s'agir aussi des anciens élèves du lycée dont j'ai aujourd'hui trois groupes avec lesquels nous avons un partenariat à travers lequel ils posent certaines actions importantes pour la vie de l'établissement. Nous avons un groupe qui a réhabilité le forage et l'a sécurisé ; nous avons un autre qui a distribué le matériel de lutte contre le COVID-19. Il y a également des projets que nous avons avec eux en termes de construction des salles multimédias, des toilettes et autres infrastructures nécessaires pour l'établissement ».*

Les ambassades et autres représentations diplomatiques ainsi que la diaspora ne sont pas épargnées de la dynamique des sollicitations de proviseurs pour le fonctionnement ou le rayonnement des établissements scolaires. PCER#30 souligne les démarches entreprises dans ce sens et l'accord de principe obtenu. Dans la cadre de la coopération, nul été la COVID-19, son lycée aurait déjà eu les enseignants coopérants américains. Parce qu'avec l'Ambassade des États Unis, il avait déjà eu l'accord de deux coopérants qui devaient enseigner l'anglais au lycée avec résidence dans la localité. Dès que le lycée bénéficie d'un volontaire dont la durée de service est de trois ans, c'est déjà un projet. Parce que chaque coopérant reçoit de l'argent de son ambassade pour réaliser un projet au sein de l'établissement. Il peut s'agir des plaques solaires, d'un puits aménagé, l'extension du travail manuel avec un poulailler moderne. Ces projets sont réalisés avec juste 25% de la contribution de la communauté éducative. Donc, il espère qu'après la COVID-19 ces projets vont se réaliser.

PCER#28 est également englué dans la dynamique de la coopération, ce qui lui a permis d'ailleurs de recevoir la visite d'un ambassadeur sous la curiosité du MINESEC : « J'ai reçu une descente de l'Ambassadeur d'Israël au sein de mon établissement. Le MINESEC s'est posé les questions de savoir comment j'ai fait pour venir l'ambassadeur à l'établissement ».

## **1.2. Recours à l'entre-gens et aux contacts privés**

Dans la dynamique de la mobilisation des ressources, les chefs d'établissement camerounais recourent à l'entre-gens qui peuvent être des amis ou camarades, parents ou tierces



occupants ou connaissant une personne qui occupe une position d'influence dans l'administration publique. PCER#29 indique à propos :

*« Au niveau du ministère, j'ai souvent bénéficié des appuis des amis. Vous savez au Cameroun, pour gouverner, il faut entrer et il faut sortir. Il faut aller vers ceux qui prennent les décisions. Si vous attendez tout surplace, vous n'aurez rien ou simplement un dixième de ce que vous devez avoir. J'ai eu la chance pendant mes premières années de chef d'établissement d'avoir un cadet qui occupait un poste de responsabilité à la DRFM. Donc chaque année il m'envoyait un BIP en termes de salles de classe, tables bancs, matériels de bureau, etc. Voyez-vous, une année le budget d'investissement dans les établissements scolaires publics peut être de trois milliards. Un département peut juste avoir 50 millions. Il faut se battre pour figurer parmi les établissements élus ».*

Par ailleurs, il souligne qu'une compétition à la camerounaise s'installe et il faut donc jouer avec ses contacts pour y être. Surtout que les hommes politiques s'y mêlent en intervenant pour leurs localités notamment pour l'électorat. Il faut donc jouer avec ses capacités de lobbyiste pour pouvoir bénéficier d'une part aussi congrue soit-elle. La difficulté est encore importante quand le Ministre est de la zone. Parce que tout le monde entre chez lui et pose les problèmes de la localité. En ce moment la répartition n'obéit plus à la démarche technique ou aux priorités. Il faut donc user de beaucoup de tact pour être inscrit au tableau des bénéficiaires. Donc on se faufile entre ces mailles de filets pour avoir quelques choses pour l'établissement.

PCER#10 pour équiper son premier établissement en matériel nécessaire pour les pratiques, il a fait recours à son oncle qui était DRES. En réalité, la situation de dispersion des sites de l'établissement l'a amené à utiliser ses relations personnelles avec le DRES pour faire bénéficier à l'établissement des structures et des équipements. Il souligne à propos que « j'ai décidé d'utiliser mes relations au ministère pour faire bénéficier à l'établissement des structures. Il faut savoir que le Cameroun c'est le Cameroun et il faut savoir actionner ses relations pour avoir quelque chose ».

PCER#13 dans sa volonté de doter l'établissement en enseignant et voyant que les voies formelles n'ont pas d'effet, décide d'emprunter les voies du recours à l'entre-gens à travers les contacts privés y compris une rencontre avec le DRES qui se trouve avait bénéficié des attentions de son beau-père dans son parcours professionnel. Ceci non sans avoir contacté d'abord l'élite pour poser le problème et requérir leur implication pour que l'établissement dispose des enseignants. À l'occasion, il rencontrera également le Directeur des Ressources Humaine (DRH) du MINESEC sur le sujet et qui se trouve être son voisin.

PCER#26 s'inscrit dans cette dynamique du recours aux contacts privés pour apporter des structures et autres intrants nécessaires pour l'action pédagogique. Il indique qu'il faut jouer des deux pieds en ce sens qu'on utilise les relations et les la voie hiérarchique par les écrits. Mais si l'on connaît un raccourci qui peut donner plus rapidement satisfaction et qui n'est pas

piégé, on l'emprunte. Il avoue que c'est grâce à des relations que le premier établissement où il était chef d'établissement a grandi comme il a grandi. Il a touché des gens et on a touché des gens pour lui. Ce qui a permis que l'établissement bénéficie des BIP et autres équipements. Par ces contacts il bénéficiait aussi de la disponibilité des enseignants.

PCER#11 fait du recours aux contacts privés tout un style savamment bien huilé :

*« Oui c'est une pratique à laquelle nous faisons recours très régulièrement. Il est impossible pour un établissement en milieu rural de se passer de cette pratique. Tenez par exemple, ce dernier bâtiment BIP que vous voyez, je l'ai obtenu par mon entre-gens. En réalité, par la largesse d'un proviseur, il arrive à obtenir beaucoup de choses du ministère. Par exemple obtenir les salles de classe, les enseignants permanents, etc. Ce qui fait que des gens seront étonnés qu'à chaque session de mutations des enseignants, vous en bénéficiez toujours. Les collègues viennent même vous voir pour demander votre secret. Mais ceci dépend de la largesse du chef d'établissement. Parce que quand vous allez rencontrer un ami qui est aux ressources humaines du ministère, vous devez vous munir par exemple d'une bassine de poisson, du plantain, du bon gibier, etc. Au moment où la commission d'affectation siège, il pense à vous et après il vous appelle pour vous demander si vous avez vue. C'est le Cameroun et ça fonctionne ainsi. Après cette passe, vous devez aller le remercier comme cela se doit avec une enveloppe. Nous sommes obligés de le faire pour pouvoir faire fonctionner l'établissement ».*

Concernant l'auto-confrontation, l'autre aspect du recours à l'entre-gens développé par PCYEC#2 est l'apport des solutions aux problèmes des collaborateurs à partir de ses contacts et entre-gens. L'idée pour lui c'est de créer à chaque fois une situation de dépendance dans laquelle le proviseur est redevable sur le plan moral. En ce moment, quand ce collaborateur manifeste des écarts de comportements au goût du proviseur, il lui rappelle les services rendus et beaucoup de collaborateurs se ravissent (**Auto-confrontation PCYEC#2, Extrait#6, p.4**).

Le recours à l'entre-gens et aux contacts privés pour faire bénéficier des apports au lycée se retrouve dans le corpus de PCYEC#4 : *« Le Proviseur a souligné l'aménagement de la salle des professeurs ainsi que les autres travaux au sein du lycée, fruits d'après négociations auprès des autorités et des contacts personnels »* (**Corpus PCYEC#4, extrait#2, Rapport Assemblée Générale des personnels du premier trimestre, année scolaire 2020-2021, p.14**).

### **1.3. Aptitude à saisir des opportunités pour l'établissement**

Dans la dynamique de la relation conflictuelle avec son intendante qui a bloqué les primes du personnel, PCER#03 a dû faire recours à une collègue et en parle avec un souvenir triste : *« je me souviens d'une collègue dont la sœur était censeur dans mon lycée. J'écris donc à mon censeur pour qu'elle me communique le numéro de sa sœur. Finalement c'est mon censeur qui consentira à me prêter la somme de 2 000 000 XAF pour solder les primes trimestrielles des personnels ».*

PCER#30 pour résoudre le problème du paiement des indemnités des enseignants vacataires a saisi diverses opportunités, notamment la sollicitation des élites en se montrant apte

à céder aux caprices de celles-ci. Il partage l'expérience en évoquant le fait que « j'ai dû marcher de domicile en domicile, de service en service ou partout elles se trouvaient pour convaincre de la pertinence d'une telle action ».

Pour réussir la démarche de mobilisation des ressources PCER#01 donne quelques qualités à disposer : « Il faut les contacts et pour avoir les contacts il faut être un homme ou une femme recommandable. Avoir donc une bonne moralité et être honnête. Avoir l'éloquence et les résultats doivent être visibles ».

## 2. Activités de proviseur non-formelles

Le non-formel renvoie à ce style de leadership qui concerne les manifestations de la des pratiques corruptions et assimilées auxquelles est confrontés le proviseur au quotidien. Il est adossé sur le principe de la volonté de faire carrière et pour PCER#01 c'est le style le plus important non pas pour les résultats parce qu'il ne s'en préoccupe pas, mais pour le proviseur lui-même. PCER#30 soutient d'ailleurs que : « Si un proviseur camerounais dit ne pas connaître le phénomène du non-formel, ce qu'il a décidé de cacher ». Il s'impose par les expressions telles que la saine et bonne collaboration avec la hiérarchie ; éviter que le bruit provienne de votre établissement ; et mutualisation des ressources. Mais les proviseurs rencontrés sont partagés sur la question, même si tous sont pratiquement contraints de s'exécuter. Dans certaines formes, il a fini par être « formalisé » en inscrivant dans les budgets de l'établissement.

D'ailleurs, les proviseurs dans une originalité indescriptible, trouvent les expressions et anecdotes pour persuader sur la pratique. PCER#19 rapporte toute une anecdote de l'un de ses DDES pour montrer aux chefs d'établissement les raisons fondées pour lesquelles il faut développer ces formes de pratiques non-formelles :

*« Un de mes patrons délégués quand il fallait tancer ceux des collègues qui résistaient à donner disait que les singes marchent en groupe et il y a toujours un singe dominant. Lorsque ce singe dominant est en haut du manguier, il secoue les mangues et les autres mangent. Ce singe demande aux autres que lorsque vous mangez en bas là, vous croyez en qui ? Certains répondirent que nous croyons en vous. D'autres répondaient qu'ils croient en Dieu. Quand le propriétaire du manguier est arrivé, le singe dominant qui était en haut l'a vu, est descendu discrètement, a informé les singes qui ont signalé croire en lui et ont filé discrètement. Le propriétaire est arrivé et a arrosé tous les singes qui ont répondu croire en Dieu ».*

PCER#01 dans la même logique signale que ceci est dû au fait que le proviseur se trouve dans un contexte où chaque gestionnaire est conscient qu'il est en permanente indécatesse et il faut accéder à ces demandes de contribution pour protéger ses arrières. Simplement parce que demain, s'il a un souci, le supérieur hiérarchique le chargera par un mauvais dossier et ceci pourra lui coûter son poste. Les proviseurs sont donc obligés dans une certaine mesure de le faire.

Certains sont d'ailleurs formatés là-dessus et ne pensent pas raisonner autrement comme chez PCER#32 :

*« À la question de savoir si on ne donne pas qu'arriverait-il, je vous dirai juste que je ne suis pas moulé dans cette manière de raisonner. Je n'ai jamais pensé comme ça. Quand le chef dit va, je va pour parler comme au quartier. Il n'est pas possible de penser autrement. Ceux qui veulent raisonner ainsi, qu'ils attendent leur tour et ils le feront. Moi quand on demande je donne sans réfléchir. Ces demandes sont prioritaires sur les besoins du lycée ».*

PCER#18 et PCER#23 avancent que « l'Honneur est une charge » et par conséquent tout proviseur doit assumer cet honneur en partageant les fruits de la croissance. PCER#18 indique d'ailleurs que : « Vous savez en matière de gestion financière, dans ma langue nationale, on parle de trou à argile. Pour dire que quand vous y entrez, vous ne pouvez ressortir étant propre ». PCER#30 indique que : « Vous savez quand on est chez les romains, il faut se comporter comme les romains ».

PCER#11 pour sa part rapporte également une expérience vécue à l'école pour justifier la pertinence de faire recours à ces pratiques :

*« C'est clair que cette réalité existe. C'est ce que j'appelle les camerounismes et on ne saurait déroger à la règle. Pour que vous compreniez bien. Quand j'étais à l'école normale, il y a une situation qui s'est produite où tous mes camarades ont décidé de sécher un cours. Je suis resté seul et je décide d'aller rencontrer l'enseignant pour lui demander la conduite à tenir. J'ai été surpris de sa réponse. Il me dit, dans certains contextes, si vous faites l'ange ce que vous faites la bête. Ceci signifie que si vous arrivez dans un endroit où on danse avec un pied, vous devez danser avec un pied, sinon vous devenez l'idiot. Donc si vous trouvez certaines pratiques et que ceux-ci vous permettent d'atteindre les objectifs, vous devez le faire. Donc oui effectivement nous devons cotiser pour mille et une choses parfois sans objet avec le lycée ».*

Le non-formel prend donc diverses formes dans les pratiques dont la motivation financières des missions de la hiérarchie technique (DDES, DRES et administration centrale), contribution financières aux réunions et rencontres sectorielles, contributions à la mutualisation des ressources, concession des avantages non formels aux collaborateurs et partenaires, contribution au soutien du fonctionnement de la DDES, octroi du « carburant » aux autorités administratives lors des visites, acquisition des infrastructures et des équipements par des voies frauduleuses.

## **2.1. Motivation financière des missions de la hiérarchie**

Les missions concernées sont celles de la DDES, de la DRES dont les inspecteurs de pédagogie et des services centraux. PCER#01 indique sur cette question que :

*« Par ailleurs, en administration il y a ce qu'on appelle la relation publique. Par exemple, vous savez que les inspecteurs de pédagogies n'ont pas de moyen et quand ils viennent en mission c'est le proviseur qui assure le minimum. Dans ce contexte, ils ont intérêt à bien se tenir sinon ils n'auront rien. Donc leur rapport est conditionné par l'appui que leur fait le chef d'établissement ».*

PCER#23 a déjà pris la mesure des pratiques d'entretien des autorités et ce qu'il faut prévoir lorsque ces missions arrivent :

*« Une ligne doit donc figurer visite des autorités et chacun est traité selon sa dimension. Ces autorités peuvent être territoriales ou techniques. Donc à force de recevoir nous connaissons déjà les équipes qui viennent dans l'année et les montants raisonnables à préparer. Il s'agit des équipes du ministère, de la DRES, la DDES, de la sous-préfecture et de la préfecture. Donc grâce à notre cahier de dépense nous connaissons déjà après une année ou deux le montant correspondant à chaque type d'équipe. Quand ces autorités arrivent et reçoivent le traitement, elles ne font aucune décharge. C'est comme ça que ça se passe mon frère ».*

PCER#07 partage également son expérience de cette réalité :

*« J'ai aussi reçu ici pendant les examens, une équipe de santé du ministère qui venait voir si nous avions pris les dispositions pour le kit de santé nécessaire lors des examens. Il fallait s'occuper d'eux. J'avoue que, ce n'est pas facile de répondre à chaque fois à ces sollicitations. Il faut dire que le conseil qu'on donne c'est de prévoir une ligne dans l'agent de l'APEE pour adresser ce genre de situation ».*

PCER#10 pour sa part signale l'influence de la bonne réception de ces missions sur la qualité du rapport à charge ou à décharge :

*« Quand vous subissez une mission d'inspection, quand vous ne recevez pas l'équipe, elle fera un rapport à charge contre vous. Alors que si vous la recevez, le rapport sera différent. La réception peut influencer la qualité du rapport. Ce sont des pratiques qui existent et chaque acteur sait comment ça se passe et s'arrange tout le monde ».*

PCER#15 partage son expérience de l'entretien des missions diverses au sein de son lycée :

*« Tout ceci sans compter les missions qui viennent de Yaoundé (DOVAS, IGS, IP, etc.) qu'il faut très bien recevoir. En plus vous êtes le seul à savoir comment justifier. Je me rappelle lors des recensements du personnel du MINESEC, nous avons accueilli un pôle important ici. Je me suis permis de préparer une fiche de décharge pour le DDES et autres, il m'a pratiquement menacé en me demandant à quoi servait cette fiche ? Donc il ne souhaite même pas qu'on sache qu'il était là. Tout se passe comme-si ce serait de l'insubordination quand vous demandez une décharge ».*

L'hospitalité en la matière chez PCER#35 fait en sorte que son établissement est devenu une destination privilégiée pour diverses missions de la hiérarchie : *« Nous entretenons les inspecteurs de pédagogies constamment. Je dirais que mon lycée est beaucoup plus fréquenté par les inspecteurs de pédagogies, parce qu'ils sont toujours bien reçus. Ils bénéficient toujours des largesses ».*

PCER#27 révèle pour sa part l'expérience avec les missions de contrôle du Ministère des Finances (MINFI) qui ne se déroulent pas toujours aisément du fait des comportements intimidant de ses membres :

*« Mais les plus grosses pressions que les chefs d'établissement subissent proviennent des finances. Quand les missions de ce ministère viennent sur le terrain, elles font tout pour montrer que vous avez des erreurs. L'idée étant de ne pas sortir de là sans que vous ne leur donniez de l'argent. Parfois certains arrivent, poussent le vice en soutirant vos documents pour donner l'impression que vous n'en avez pas. Après ils vous font le chantage en disant que si vous ne leur donnez pas de l'argent, ils écrivent contre vous. Je leur dis souvent que chacun peut avoir un bic et moi-même je peux écrire. Généralement la pomme de discorde c'est surtout sur les frais informatiques. Aujourd'hui avec l'enseignement à distance, cet argent*

*devient insignifiant. Quand ces missions arrivent parfois elles demandent 600 000 XAF pour une recette de 4 000 000 XAF. Elles sont parfois très zélées. Je pense que le gros problème c'est là-bas ».*

PCER#32 pour sa part se satisfait des bienfaits de ces pratiques pour le rayonnement de son établissement et des avantages tirés par ses collaborateurs :

*« Depuis que l'établissement est plus accessible, chaque semaine nous avons au moins trois groupes de mission des administrations différentes du ministère. Il peut s'agir des inspecteurs de pédagogie, de l'IGS, de la DOVAS, de la division de la santé, etc. Chaque année c'est un gouffre financier énorme pour l'établissement. Nous sommes obligés de donner. Le bon côté c'est que en donnant bien, ça participe au rayonnement de l'établissement. Cette année j'ai été agréablement surpris. Simplement parce que j'ai reçu énormément d'inspecteurs de pédagogie que je n'ai pas laissé rentrer les mains vides, pratiquement tous mes enseignants surtout les vacataires ont été convoqués à tous les examens pour les corrections. Généralement cet argent provient de l'APEE et un peu des cartons ».*

Toutefois, certains chef d'établissement estiment qu'il ne s'agit pas de la corruption mais de la convivialité voire l'hospitalité africaine comme c'est le cas de PCER#16, PCER#33 et PCER#25. PCER#16 précise d'ailleurs que :

*« Non disons que nous sommes africains et chez nous, vous ne pouvez pas avoir un étranger sans lui donner la Kola, sans lui donner la nourriture. Ce n'est pas de la corruption. Quand la hiérarchie vient, après une journée de travail je demande qu'on leur prépare à manger. Mais, s'ils n'ont pas le temps de manger, je leur fais une petite enveloppe pour se débrouiller ailleurs. Mais ce n'est pas de la corruption. Mais ce n'est pas obligé car personne ne vous dira que si vous ne donnez pas on vous ferrera ci ou ça. C'est vrai que certains estiment que c'est trop. Parce qu'il y a aussi certaines hiérarchies qui sont envahissantes. À chaque fois elles vous sollicitent pour demander X ou Y. Mais quand on est chef, il faut savoir gérer ça. Un chef d'établissement, il y a une manière de gérer. Il faut beaucoup de diplomatie et de politesse. Donc un bon diplomate sait contenir la hiérarchie envahissante. Lorsqu'on vous demande trouver les mots pour ne pas rendre la relation conflictuelle ».*

## **2.2. Contribution financière aux réunions et rencontres sectorielles**

Il existe par an dix rencontres sectorielles au niveau de la DDES et trois au niveau de la DRES. C'est un cadre qui réunit tous les chefs d'établissement du département ou de la région avec pour objectif d'évaluer le niveau de progression vers les objectifs de l'année scolaire. Tous les chefs d'établissement sont contraints de cotiser. La contribution pour une sectorielle régionale s'élève à 10 000XAF par proviseur. Le DRES explique selon PCER#01 qu'il joue en élargi. Ayant plus de 1000 établissements scolaires à raison de 10 000 XAF par établissement, il se retrouve avec une somme de 10 000 000 XAF.

D'ailleurs, la présence à la rencontre sectorielle est actée par le versement de ce montant et non la présence physique du chef d'établissement. Quand un établissement ne figure pas sur la liste des contributions, le proviseur est sommé de régulariser. PCER#01 partage une expérience récente :

*« Dernièrement, nous sommes convoqués pour une sectorielle au lycée technique de Nkolbisson pour la sectorielle régionale. Une semaine après, le Délégué Départemental nous invite à une réunion au niveau départemental et au cours de celle-ci, on nous présente la fiche des contributions des établissements à la sectorielle régionale qu'on fait lire. Ceux des établissements qui n'ont pas donné cette contribution de*

*10 000 XAF pour la sectorielle régionale, sont sommés d'aller immédiatement verser cet argent à la délégation régionale ».*

PCER#30 a vécu son premier choc de chef d'établissement à travers sa première sectorielle régionale :

*« J'arrive à la sectorielle, je trouve l'agent financier qui enregistre la présence en termes de paiement de 10 000XAF et vous récupérer le kit du participant. Je lui fais comprendre qu'on vient juste de me nommer et qu'il n'y a encore rien dans mon établissement. Il me répondra qu'ici c'est un discours inapproprié. Il faut prendre dans vos poches pour donner ».*

La sectorielle départementale atteint la contribution de 50 000 XAF dans certains départements. PCER#07 souligne cette réalité : *« Dernièrement il y a eu les sectorielles régionale et départementale où à chaque fois nous avons cotisé. La sectorielle régionale demandait 10000 et la sectorielle départementale a demandé 50000 que nous avons cotisés ».*

L'immense majorité des proviseurs rencontrés soutiennent que ces contributions aux sectorielles sont normales, parce qu'elles servent à leur entretien lors de ces rencontres. PCER#06 en dit davantage à propos :

*« Ahahaha! Ce phénomène existe, car il est reconnu que nous devons participer aux différents événements dans la ville et de la hiérarchie. Mais, ces charges concernent le budget de l'APEE où il nous est recommandé de prévoir des fonds de souveraineté qui servent à répondre à ce que vous décrivez. On nous demande de dire aux parents que c'est une exigence de fonctionnement en termes de mutualisation des ressources pour les journées nationales et autres. S'agissant des réunions sectorielles que vous évoquez, lorsque nous nous y rendons, on doit être bien reçu, recevoir des documents de travail et je ne pense pas que la délégation dispose d'autant de moyen pour organiser de façon digne ces réunions. C'est normal qu'on nous demande de cotiser pour la qualité de la réception. Surtout que pour certaines d'entre elles, c'est une équipe de l'établissement qui se déplace. Disons qu'il n'est pas obligé de le faire mais pour la bonne collaboration, je ne vois pas pourquoi se soustraire de cet effort de guerre ».*

Cependant PCER#02 n'est pas de cet avis, parce qu'il estime que les délégations disposent effectivement les lignes pour ce genre d'activité : *« Pourtant, les textes et la pratique permettent à ces délégués départementaux de travailler dans des bonnes conditions sans rien demander aux chefs d'établissements. Certains le font d'ailleurs, car ils ont les moyens. Les chefs d'établissements sont obligés de cotiser pour les réunions sectorielles par exemples ».*

### **3.3.Mutualisation des ressources des événements nationaux et internationaux**

La mutualisation des ressources renvoie aux contributions que les chefs d'établissement doivent envoyer pour tout événement concernant des journées nationales et internationales mentionnées dans le calendrier scolaire, les séminaires et autres activités liées à la pédagogie (séminaire pédagogique) et aux examens (séminaire lancement campagne examen) à l'échelle du département ou de la région, les visites des autorités (Préfet, DRES, DDES, gouverneur, ministre, etc.), réunion de coordination des services d'arrondissement et du département, etc.

PCER#01 en parle d'ailleurs volontiers : « *Aujourd'hui le terme consacré, c'est la mutualisation des ressources pour toutes les journées internationales et nationales, fêtes et autres. Cet argent est envoyé par Orange Money ou payé contre reçu banal* ». Il arrive d'ailleurs que le montant par établissement soit clairement arrêté et communiqué par le DDES. C'est du moins ce qui ressort de l'entrevu de PCER#30 :

*« Dans notre département, le montant de chaque établissement est arrêté par la DDES et lui est communiqué à travers un bout de papier. Par exemple, tous les lycées du chef-lieu du département donnent chacun 150 000 XAF l'année pour le fonctionnement de la DDES. Cet argent est dissimulé sous le concept de mutualisation pour la célébration des diverses journées nationales et internationales figurants dans le calendrier de l'année scolaire y compris le paiement du gardien. Je dois préciser que ces sommes ne représentent pas grand-chose sur l'ensemble d'argent à donner à la DDES en cours d'année ».*

PCER#19 avoue ne pas savoir ce à quoi sert cet argent cotisé, mais il sait qu'il faut cotiser : « Nous sommes obligés d'inscrire ces frais de mutualisation dans le fonctionnement de l'APEE. Moi je peux savoir ce que je fais avec l'argent que je reçois, mais je ne sais pas ce que la hiérarchie fait avec cet argent ».

Évidemment aucune trace ne laisse apparaître ces contributions contrairement quand même aux rencontres sectorielles où on établit un reçu. Pourtant tous les chefs d'établissement contribuent pour la paix, en dehors de ceux qui sont à la dernière année avant la retraite dont on tolère encore les écarts de réticence. PCER#19 le souligne à juste titre :

*« Sur l'obligation de donner, je ne pense pas qu'il y ait un seul chef d'établissement qui puisse refuser de donner bien que ce ne soit pas obligé. Si un chef d'établissement ne donne pas, c'est qu'il est à la dernière année d'activités comme fonctionnaire et prépare sa retraite. Moi-même la dernière année je ne donnerai rien. En plus les patrons le savent. Pour autant qu'ils iront à la retraite. Ceux qui consentent même à donner, donnent la moitié ».*

Il continue en insistant sur le fait que :

*« Le chef a toujours raison même-ci tu donnes avec un cœur meurtrit, il faut sourire, tu iras serrer la face loin. C'est en tournant le dos que tu dis ouai, pourtant avec cet argent j'aurais pu acheter une boîte de craie. Par ailleurs, vous êtes dans un département où 90% des chefs d'établissement donnent systématiquement et vous vous pensez que vous êtes quoi ? Les 10% qui ne donnez pas là vous êtes minoritaires et on peut facilement vous broyer. Donc c'est mieux d'être dans le camp de la majorité ».*

#### **2.4. Concession des avantages non formels aux collaborateurs**

Il s'agit d'une forme du non-formel où le chef d'établissement camerounais par sa volonté accorde délibérément ou par sa passivité fait bénéficier des avantages non-formels de toutes natures à ses collaborateurs ou aux partenaires, notamment les membres du bureau de l'APEE. En réalité cette forme du non-formel est l'un des gouffres financier important et qui se vit dans le silence et parfois le stoïcisme total du proviseur. Plusieurs logiques fondent ces pratiques. D'abord le fait que les collaborateurs estiment que le proviseur ne doit pas



s'émanciper seul dans les opportunités financières de l'établissement. Certains collaborateurs sont d'ailleurs tentés de demander que l'on se partage l'argent disponible bien que résiduel. PCER#05 en parle justement lorsqu'il relève comme obstacle le fait que « Pour certains, les fonds du lycée doivent être partagés à travers des mécanismes non officiels ». C'est la même logique chez l'intendante de PCER#03 qui lui demande 500 XAF sur les 5000 des frais informatiques payés par chaque élève.

Ensuite, pour les proviseurs c'est une manière de motiver les collaborateurs afin d'obtenir d'eux un rendement plus optimal. C'est le cas chez PCER#19, PCER#12, PCER#10, PCER#31, PCER#32, PCER#33, PCER#35, PCER#18, PCER#07, PCER#34 et PCER#24. Puis, dans une certaine mesure, éviter d'alerter les cas de corruption de peur qu'on contrôle vienne trouver les cadres du proviseur dans le placard. PCER#30, PCER#29, PCER#18, PCER#03, PCER#11 et PCER#26 soutiennent cette logique des choses. Enfin, cette pratique permet au proviseur de maîtriser ce que pense ses collaborateurs et ourdissent contre lui. PCER#33 rapporte un des conseils que lui prodiguait son ancien proviseur lorsqu'il a été nommé chef d'établissement et au moment de leur séparation :

*« La quatrième chose qu'il me dira sur le plan du management, l'enseignant voire l'homme aime deux choses : la nourriture et la boisson. Il me dira que chaque fois que vous avez l'argent, inviter les collègues ou collaborateurs régulièrement pour prendre un pot et manger. N'y allez pas pour une bière mais au moins deux. La première bière les gars seront concentrés, mais à partir de la deuxième les vérités vont commencer à sortir. Si vous avez les moyens de donner une troisième bière, vous aurez toute l'information. C'est ce que j'essaie d'appliquer ».*

Les avantages délibérément accordés par le proviseur ont diverses formes. Il peut s'agir des « cas ». L'enseignant ou un collaborateur chef de service est contacté par un parent pour le recrutement de son enfant moyennant une somme d'argent qui varie selon les classes et le milieu. En milieu urbain, l'argent déboursé pour faire recruter un enfant en classes de 6<sup>e</sup>, from 1, première année et seconde technique atteint souvent 150 000 XAF. Les autres vont jusqu'à 100000 XAF. Les sommes sont moins importantes en milieu rural. La période de rentrée est une période de marché où les enseignants et chefs services des établissements scolaires font la chasse aux cas pour se faire le plus d'argent possible. Il arrive même des affrontements et autres phénomènes de conflits entre collègues pour la gestion des cas.

Le proviseur reparti donc selon les places disponibles aux collaborateurs deux ou trois cas selon ses critères. PCER#35 explique comment il réussit à gérer la situation dans son établissement :

*« S'agissant des cas, c'est très difficile et moi je réussis à sortir de l'eau grâce à une organisation interne. J'essaie de voir les places disponibles et c'est en ce moment que je décide des cas de chacun. Le problème généralement c'est qu'il y a des cupides, qui parfois vont collecter des dossiers partout juste pour se faire un plus d'argent. On essaie de gérer comme on peut ».*

PCER#31 et PCER#32 limitent les cas aux chefs de services uniquement. Ces avantages peuvent renvoyer à l'attribution des postes de travail « juteux » du lycée comme la gestion de la cantine (PCER#22), des ateliers (PCER#21 et PCER#10) et des certificats de scolarités (PCER#13). Le phénomène des « cas » s'étend aux autorités techniques, administratives et autres administrations y compris la Mairie. D'ailleurs PCER#03 regrette que ces structures publiques profitent pour prendre de l'argent aux parents et insèrent leurs dossiers parmi les « cas » que leurs autorités envoient aux proviseurs : « S'agissant des recrutements, vous recevez les listes de l'armée, de la mairie et autres structures publiques. Il arrive même que les agents de ces structures rançonnent les parents avec la certitude que ces listes passeront ». Chez PCER#19 le phénomène est encore mieux organisé, parce que chaque censeur adresse les cas de son niveau et rend simplement compte au proviseur.

Ils peuvent aussi renvoyer aux primes diverses. PCER#33 parle à ce propos de bonifications financières et explique les raisons de cette prime ainsi que sa source :

*« Il arrive que le personnel administratif parte du lycée très tard lors des périodes de grandes pressions comme la constitution des dossiers d'inscription aux examens, les évaluations harmonisées, etc. Donc pour garder leurs zèles, nous avons pensé à leur accorder de temps en temps quelques bonifications financières. Donc lors de l'élaboration du budget de l'APEE, nous insérons une ligne sur l'appui au fonctionnement de l'administration. C'est cette ligne qui supporte ces bonifications. Vous savez la motivation est capitale en management singulièrement dans notre contexte. Lorsqu'un personnel travaille en sachant qu'à la fin il aura un vers d'eau, il est plus motivé ».*

PCER#30 communique même le montant mensuel accordé à ses collaborateurs et les raisons qui le fondent à développer cette pratique dans son lycée :

*« L'autre chose, ce sont les perdiem que le chef d'établissement accorde aux collaborateurs notamment les censeurs et surveillants généraux. Dans ce lycée j'accorde une prime mensuelle de 15000FCFA aux collaborateurs à partir des frais d'APEE. Nous sommes obligés de le faire pour réduire l'envie d'aller manipuler l'argent de scolarité, obtenir leur motivation et avoir la paix ».*

C'est sur la passivité du proviseur camerounais que se vit les situations des plus gros scandales financiers et d'actes ignobles des collaborateurs et des partenaires. Elle peut renvoyer au fait que le proviseur couvre des enseignants qui sont à l'étranger sans autorisation formelle, mais émargent au budget de l'État. L'on retrouve cette réalité dans le récit de PCER#19 qui a couvert 05 enseignantes résidentes au Canada pour une somme de près de 2.400.000 FCFA chacune l'année. Il peut également s'agir de la rançon et des fraudes aux examens notamment pratiques. PCER#19 a couvert son collaborateur qui a été promoteur malin d'un cas de fraude au baccalauréat avec l'étudiant qui a composé pour une autre personne comme signalé dans son récit. Elle peut également renvoyer à des pratiques développées par les surveillants généraux concernant la marchandisation des heures d'absences et des actes d'indisciplines des élèves. PCER#19 rapporte une expérience vécue à propos :

*« Pour l'anecdote de ma nomination, c'est que quand j'arrive comme censeur à Yaoundé et je nourris l'idée d'être rétrogradé comme surveillant général. Simplement parce à Yaoundé les surveillants généraux nourrissent les censeurs parce qu'ils ont tellement d'argent. En effet, je partageais le bureau avec un surveillant général à qui je devais dire mille fois au revoir le vendredi pour le week-end. En fait nous gérons un niveau, ce surveillant général et moi. Mais c'est lui qui s'occupait de la justification des heures d'absences et des cas d'indiscipline. Il procédait à la justification des heures d'absences et d'actes d'indiscipline y compris le samedi. En fin de journée, il pouvait se retrouver avec 200 000 XAF. Je nourrissais l'idée d'être malchanceux de ne pas avoir été surveillant général à Yaoundé.*

*Donc les élèves viennent négocier la suppression des heures d'absences et les montants sont homologués. Je découvre donc que d'une à dix heures d'absences c'est 1000 XAF l'heure qu'il faut déboursier pour voir ses heures supprimées. De dix à quinze heures c'est 1500 XAF ainsi de suite. Ce qui m'étonnait aussi c'était la rente qui se faisait autour de l'escalade de la clôture de l'établissement. En effet, le règlement intérieur prévoyait que lorsqu'un élève escalade il doit déposer un sac de ciment, quinze parpaing et convocation des parents et conseil de discipline. Les enfants étaient bien conscients que quand tu passais déjà au conseil de discipline, la probabilité d'être renvoyé en fin d'année est très grande.*

*Dans notre secteur, quand il y avait des parpaings, nous essayons de faire élever le mur. Mais je constatais que chaque nuit, le mur était cassé. Je n'y comprenais pas grand-chose car nous pensions que c'était des vandales alors que c'était l'initiative de certains surveillants généraux. Donc mon surveillant général faisait entrer deux ou trois mercenaires dans l'établissement qu'il habillait en tenue du lycée avec des faux noms brodés. Leur rôle était de sillonner au niveau de la porte des étoiles et de prendre les noms de tous les élèves qui escaladaient et les lui remettaient. Le surveillant général convoquait les élèves dont les noms ont été communiqués pour escalade et leur rappelait la suite de la procédure. Par la suite, il convoquait les parents de ces enfants. Il recevait un parent à la fois et en fonction de votre tribu il adaptait le discours. Lorsque tu es Bamiléké, il te dit qu'il te convoque parce que les Bamilékes connaissent l'importance de l'école, voilà ce que ton enfant a fait et voici ce qu'il en court. Si tu n'avais pas été Bamiléké, je ne t'aurais pas appelé ici. Le parent voyant que l'enfant peut être exclu, il fait l'évaluation financière tout ce qui était demandé, ajoutait le transport et un geste d'amitié pour l'appel aimant. Environ 35000FCFA était remis au surveillant pour éviter le conseil de discipline à l'enfant.*

*Puis, il reçoit le prochain parent qui cette fois est Béti et lui tient le discours similaire en lui rappelant que c'est parce qu'il est Béti qu'il l'a appelé. Le parent fini aussi par déboursier de l'argent pour éviter le conseil de discipline à l'enfant. J'étais dépassé par les sommes d'argent que ce Monsieur brassait et je souhaitais qu'on me ramène surveillant général. Ne pouvant donc le faire, je décide qu'il faut plutôt chercher à être chef d'établissement parce que c'est encore mieux là-bas ».*

L'aspect concernant le détournement d'argent par les collaborateurs ou par les partenaires est le quotidien des proviseurs camerounais. Aucun proviseur n'échappe à cette réalité, seule l'ampleur et les méthodes diffèrent. Il peut s'agir d'un intendant, surveillant général, censeur ou même enseignant qui recouvre les frais de scolarité et d'APÉE lors des transactions des « cas » et ne les reversent pas dans les caisses de l'établissement. Tous les proviseurs rencontrés ont déjà été exposés à cette réalité au moins une fois.

L'autre versant du détournement par les collaborateurs s'intéresse au phénomène des « no name ». Il s'agit de l'ajout des noms des élèves sur les listes de classe sans traçabilité de l'argent recouvré par l'intendant. PCER#03 en parle dans son récit. On y retrouve aussi des détournements de la part des collaborateurs intendants et parfois des sommes très importantes. La majorité des récits partage le vécu des proviseurs à propos. PCER#30 en a vécu et indique volontiers tout en soutenant les raisons de sa passivité :

*« Voyez cette année, j'ai eu deux intendants dont la première était l'épouse d'un grand type qui a été nommée à Yaoundé. Au moment de faire les comptes lors de son départ, je constate un trou de plus de 600 000XAF. J'ai dû rester tranquille. Vous savez la fonction de proviseur commande d'éviter les échos. Simplement parce que quand il y a échos, on ne prendra pas que la personne dont vous avez décidé d'exposer mais on trouvera aussi tes cadavres dans le placard. Donc de façon stoïque, il faut gérer en interne ».*

La même réalité est rapportée par les entrevus en auto-confrontation. PCYEC#2, souligne un type de comportements qu'on décrit dans presque tous les lycées. Il déclare à propos : *« lors d'une session de conseil de classe du troisième trimestre de l'année scolaire 2020-2021, le Proviseur fustige les comportements de certains responsables de la discipline qui se livrent à des actes manquant d'éthique ».*

Il explique à propos qu'il y a ce qu'on appelle l'éducation par l'exemple en ce sens que pour éduquer il faut soit même être un exemple. Ceux qui sont chargés de la discipline sont comme la conscience morale de ce domaine d'activité du lycée et doivent prêcher par l'exemple. Il est hors de question qu'un élève qui a quarante heures d'absence qu'on connaît au lycée de manière notoire, mais lors du conseil de classe comme c'était le cas la dernière fois, on constate, étonnement qu'il a zéro heure d'absence. Comme les enfants sont naïfs, dès qu'on leur demande ce qui s'est passé, ils disent que les surveillants généraux ont demandé d'aller donner cinq mille chacun.

Prochainement quand l'on parlera d'assiduité, ils ne se dérangeront pas parce qu'ils savent comment contourner le risque d'exclusion qui est de 30 heures l'année. Vous avez un enfant dont on confisque le téléphone parce qu'interdit d'être utilisé dans le campus, au lieu de casser comme le demande le règlement intérieur, le surveillant général demande des litres de détergent ou alors dix machette limées pour restituer le téléphone. Tous ces éléments de contrepartie demandés prennent la direction des domiciles de ces responsables.

Le Proviseur est au courant de tout ce qui se passe, mais dans le management, il y a, mentionne-t-il dans la séquence ci-dessous, ce qu'il appelle des fautes mineures et des fautes assez graves. Mais, PCYEC#2 développe une logique pour agir afin de remédier à cette situation :

*« Maintenant la procédure, elle doit être engagée, mais nous autres fonctionnons de manière que le collaborateur doit être au centre de tous. Parce que si vous engagez la procédure, vous risquerez de tuer l'enthousiasme chez certains collaborateurs. Vous serez vu comme une personne qui expose les collaborateurs. Nous préférons leur parler avec des témoins. Par exemple, j'ai la situation d'un surveillant général ici qui a été accusé de harcèlement sexuel et je l'ai fait venir en présence du doyen des censeurs. Au début il a tenté de nier et je lui ai exposé les faits sans révéler les sources des informations. Je l'ai invité à se raviser rapidement. C'est ainsi que je préfère procéder que d'engager des procédures » (Auto-confrontation PCYEC#2, Extrait#4, p.5).*

En effet, le proviseur contribue à octroyer des avantages financiers et matériels non formels aux collaborateurs par sa passivité et son laisser-faire, comme l'atteste PYEC#4 :

« Lors d'une réunion de coordination de septembre mai 2021, le Proviseur demande aux collaborateurs d'être présents au conseil de classe et défendre leur cas éventuel afin d'éviter des mauvais dossiers à la rentrée ». Selon le Proviseur, les conseils de classes sont des moments très importants parce qu'ils déterminent l'avenir scolaire des enfants. Il ne faut pas prendre ce travail à la légère et active. Parce qu'une mauvaise information donnée lors des conseils de classe peut déteindre ou compromettre l'avenir de l'enfant. Si l'information ressort qu'il est turbulent, il faudrait que ce soit une information exacte. Pour autant que dès que le Proviseur a signé exclu pour conduite sur son bulletin, son avenir est engagé. Il ne faut pas que ceci soit dû au fait de la « dispute d'une petite fille au quartier avec l'élève » (**Auto-confrontation PCYEC#4, Extrait#3, p.3**).

Il s'agit là de l'objectivité dans la prise de décision lors des conseils de fin d'année présidés par le proviseur. À côté de cette objectivité, il y a ce qu'on appelle la solidarité de corps. Il ne faudra pas que pendant qu'on tient un conseil, le Proviseur signe exclu dans le bulletin de l'élève et c'est à la rentrée qu'il découvre que c'est l'enfant d'un collaborateur. Il estime que son collaborateur ne saurait travailler avec un esprit serein pendant que son enfant est en ballottage ou en errance. Donc c'est le moment de venir dire au Proviseur que cet enfant est le neveu ou mon fils tel ou tel autre collaborateur.

Mais, le Proviseur doit également regarder le type de conduite manifesté par l'enfant. Parce qu'il peut arriver que l'enfant ait insulté un autre collaborateur. En ce moment, cet espace devient un moment d'appel à la responsabilité. Parce que quand un collaborateur a un enfant au lycée, il doit le suivre de manière assidue. Ce dernier ne devrait pas se compter parmi les enfants répréhensibles dans leur conduite, notamment la discipline.

Pour ce Proviseur, ces situations font partie des cas. En réalité, les cas sont toutes les situations d'élèves qui s'écartent de la norme. En d'autres termes, la norme voudrait que pour que l'enfant entre en première année du secondaire public, il doit passer impérativement le concours. Mais son collaborateur a son propre enfant qui a échoué le concours et qui veut aller en première année du secondaire, ceci devient un cas. Mais, il faut bien noter que le terme cas est polysémique. Il s'agit aussi d'un collaborateur qui a son voisin qui souhaite inscrire son enfant au lycée et celui-ci impose la contrainte du langage symbolique du banc. Le collaborateur prend l'argent chez son voisin et il arrive plaider pour que le Proviseur recrute l'enfant en arguant que c'est l'enfant de son voisin.

Par ailleurs, il a tendance à écumer tous les salons de ses voisins à la recherche des cas à faire inscrire de la même manière. Le Proviseur est obligé de limiter le nombre de cas. Les années antérieures PCYEC#2 donnait deux cas aux collaborateurs enseignants de champ et trois voire quatre pour les chefs de service. Malheureusement, il indique que les enseignants de

champ se sont mal comportés. En effet, il leur avait dit que sur les deux cas, un c'est pour payer tous les montants statutaires demandés par l'amicale du personnel et l'autre c'est pour leur poche afin de les motiver à travailler pendant l'année scolaire. Mais, beaucoup n'ont pas honoré cet engagement et il a réduit à un cas. Il a augmenté à ceux qui ont honoré l'engagement et à ceux qui se sont bien comportés dans le travail au courant de l'année. Ceci parce que certains pensent que quand on voudrait donner un visage humain à l'administration c'est un signe de faiblesse.

Le moins que l'on puisse dire est que le style de leadership non-formel est le parent pauvre des six styles repérés chez les proviseurs camerounais à travers les corpus. Il ne saurait en être autrement. Il s'agit d'un style qui laisse très peu de traces écrites ou encore d'un style qui n'a pas encore subi le processus d'institutionnalisation. Toutefois, il a été repéré dans les corpus à travers l'indicateur portant sur l'octroi des avantages non-formels aux collaborateurs sous diverses formes. Ces avantages peuvent concerner les « cas » accordés aux collaborateurs en début d'année scolaire comme chez PCYEC#2 : « Au sujet des cas, Madame... se chargera de ceux du personnel administratif. Le Proviseur demande de faire les états et de s'assurer pour tous que les mesures conséquentes sont respectées » (**Corpus PCYEC#2, extrait # 2, Rapport réunion de concertation administrative du 02/09/2019, année scolaire 2019-2020, p.13**).

Ils peuvent aussi renvoyer au fait que le proviseur accorde un jour de repos dans la semaine à chaque chef de service comme chez PCYEC5 : « Était également attendu, le planning de repos du personnel administratif où chacun ne pourra bénéficier que d'un jour entre mercredi et jeudi » (**Corpus PCYEC#5, extrait#4, Rapport réunion de concertation administrative du 07/10/2019, année scolaire 2019-2020, p.9**).

## **2.5. Octroie du « carburant » aux autorités administratives et techniques**

Cet autre aspect du non-formel est à l'origine de la perte du poste par des nombreux proviseurs camerounais qui tentent de vouloir se soustraire. D'ailleurs que PCER#06 indique qu'aucun proviseur ne doit penser qu'il est libre, car même le président de la République est sous-pression :

*« Mais je dis hein, même le Président de la République vit des pressions et il faut savoir qu'on n'est jamais libre. On n'a jamais les mains libres pour agir comme on veut. Vous allez vous rendre compte que tout ce que nous faisons est régit soit par un contexte, soit par un groupe de personnes, soit un groupe de pression. Et pour un chef d'établissement les pressions ce sont les inscriptions auxquelles il faut faire face de manière rationnelle à la limite des places disponibles. Mais je ne dirai pas que la hiérarchie nous force à donner l'argent à tel ou à tel autre. Parler de pression ce serait déplacer, mais il faut savoir qu'on n'est jamais libre, car les pressions on les vit d'une manière ou d'une autre ».*

Cette aspect du non-formel prend diverses formes parfois pas uniquement pour des raisons pécuniaires. Concernant les raisons pécuniaires, il peut être distillé de différentes

manières. La première c'est lors des visites des autorités au sein de l'établissement. Le proviseur doit se préparer à bien accueillir le chef de terre y compris lorsque la visite est inopinée. PCER#15 en a appris à ses dépens mais heureusement qu'il s'en est bien tiré :

*« J'ai reçu ici pendant les examens le Préfet, le DDES et toute une forte délégation. Je n'étais même pas informé à l'avance de leur arrivée. Je vais à la DDES récupérer certains matériels pour les épreuves pratiques d'EPS, le DDES m'informe qu'il se prépare à aller chercher le Préfet qui sera en tournée pour apprécier le déroulement des examens et que je dois rentrer dans mon bureau parce qu'il arrivera là-bas. Je reprends immédiatement la route pour le lycée qui n'est pas si proche. À peine une heure que je sois partie de la DDES, le DDES m'appelle pour dire que le Préfet est déjà là. Il fallait sortir l'argent pour les recevoir. J'ai reçu le retour du DDES m'informant que le Préfet était comptant de la réception ».*

Il signale d'ailleurs qu'ils sont nombreux les responsables qui pensent que la richesse se trouve dans les écoles et qu'il faut venir puiser : *« Tenez par exemple le Président d'APÉE qui est arrivé quelques minutes avant vous est allé juste signer quelques papiers chez l'intendant et il demande de sortir 20 milles en parlant d'une grosse séance de travail ».* Certains responsables ne prennent aucune proportion pour le faire savoir souligne PCER#15 : *« Le DDES ne manque pas d'occasion de nous dire que son argent se trouve dans les poches des chefs d'établissements. Il ne le cache pas. À tout moment, il faut sortir de l'argent ».*

Quand bien même cet argent est donné aucune décharge n'est possible et il appartient au proviseur de trouver des voies et moyens pour justifier la dépense. PCER#24 signale cette réalité en précisant : *« Si la hiérarchie technique ou territoriale arrive ici, quand je remets ce que j'ai prévu, je ne saurais lui demander de décharger ça frise l'insubordination voire l'insolence. Je fais juste l'ordre de sorti pour me couvrir ».* Tous les proviseurs sont unanimes qu'il faut donner et PCER#24 explique pourquoi :

*« Oui nous les vivons à tous les niveaux et il faut donner parce que ça vous évite les chocs, les crises et les désagréments. Quand vous voulez évoluer en paix, il faut éviter les crises avec la hiérarchie et ses collaborateurs. Parce que pour un problème de 5 FCFA vous allez créer une situation qui vous dépassera à gérer. Donc quand on vous demande, il faut donner. Il faut introduire ces argents comme une rubrique dans l'argent de l'APÉE. Quand la rubrique est épuisée, vous prenez dans votre poche, car vous n'avez pas de choix. Si les autres donnent, vous allez justifier ça comment ? Que vous n'en avez pas ? Non on ne dit pas ça à un chef. Il faut seulement vous débrouiller à donner. Vous ne pouvez pas dire à un chef que vous n'avez rien ; sinon il va manger où ? Si vous ne donnez pas ce que vous cherchez les problèmes. Le DDES ne peut pas facilement vous faire nommer, mais il a les capacités de nuisance pour vous faire relever. Quand il veut être amer, il crée des situations et si vous n'avez pas des côtes solides, il vous fera relever. Pour éviter toute cette brouille, il faut donner. Vous savez tout le monde à son Yaoundé, mais tout le monde est frileux à un moment. Vous ne savez pas ce qui peut être décidé. La fonction de chef d'établissement est très vulnérable. Donc il faut éviter les problèmes. Ici, il n'y a rien de rationnel. Il arrive qu'on vous relève sans que vous ne sachez pourquoi. J'avoue que je n'en connais pas qui n'en donne pas ».*

Dans la même perspective PCER#14 précise le niveau de nuisance de la hiérarchie administrative :

*« Non mais ça rentre déjà dans les us et coutumes. Quand l'autorité administrative est en tournée, il faut lui donner son carburant. S'il doit venir présider une cérémonie au Lycée il faut prévoir son carburant. Ce sont des pratiques communément admises et on ne peut déroger. Vous essayez de le faire, vous vous*

*mettez en difficultés, notamment avec l'autorité administrative. En plus, ces gens sont trop puissants quand il faut vous mettre en difficultés. J'ai connu des collègues qui ont perdu leurs postes ou qui ont été affectés à des endroits pas bien pour cause de refus de ces pratiques. L'expression consacrée est souvent, l'absence de bonne collaboration avec la hiérarchie. Donc, il vaut mieux que personnellement vous n'ayez rien mais assurer vous que la collaboration avec l'autorité administrative est bonne et que la hiérarchie soit satisfaite ».*

L'octroi du carburant aux autorités se fait également à travers les cartons surtout au moment où ceux-ci transitaient par le sous-préfet. PCER#29 relate cette expérience volontier :

*« Moi j'ai été dans les arrondissements où dans les cartons du chef d'établissement, le sous-préfet retient un bon pourcentage. Les plus gourmands prennent même la moitié. Vous ne pouvez qu'être d'accord. Ceux qui n'ont pas donné ont eu des problèmes avec lui et il a demandé leur mutation. Il motive sa demande sur le fait que vous faites la rébellion dans son arrondissement. Chaque fois qu'il veut travailler avec les chefs d'établissement vous vous opposez, par conséquent il ne veut plus vous voir dans son arrondissement. Généralement quand une autorité administrative écrit contre vous, même-si vous avez la « gaudace », vous partirez de sa zone de commandement. On peut vous nommer ailleurs, mais pas dans sa zone de commandement. Il faut bien comprendre ces gens parce que ces structures ne disposent pas des moyens et ils se débrouillent à survivre ».*

Les mêmes phénomènes se vivent lors des départs ou des arrivées des autorités administratives où les proviseurs doivent contribuer soit pour le cadeau d'au revoir soit pour la réception. Les réunions de coordination de service de la zone de commandement sont aussi des occasions de raquettes des chefs d'établissement. PCER#30 en parle médusé : *« Il faut dire qu'il y a une stratégie où les sous-préfets convoquent toujours des réunions de coordination administrative en septembre et vous devez cotiser pour la réunion avec des montants qui vous sont communiqués à l'avance ».*

Parfois il s'agit simplement d'intérêt dans un marché public réalisé au sein de l'établissement et dont le chef d'établissement doit faciliter la réception y compris même s'il n'a pas été réalisé. PCER#04 en a payé les frais de son entêtement et s'est retrouvé affecté dans une localité enclavée loin de la région où s'est produit le conflit qui l'a opposé aux autorités administratives jusqu'au niveau du gouverneur :

*« J'ai vécu un conflit ouvert avec l'autorité administrative sur une affaire de marché dans mon premier poste de chef d'établissement. En effet, l'autorité administrative s'est arrangée à faire gagner le marché à son frère pour la construction d'une infrastructure dans l'établissement. Celui-ci vient me rencontrer pour me dire que c'est vrai qu'il a gagné le marché, mais il n'a pas d'argent pour exécuter. Il faut donc que je signe la réception pour qu'on lui fasse l'avance de paiement et construira après paiement. J'ai donc refusé craignant de me retrouver un jour en prison. Pendant que nous sommes en discussion avec le prestataire, c'est le Sous-préfet qui m'appelle pour me demander de vite liquider cette affaire et de quitter derrière les problèmes. Je lui ai opposé un non. Chemin faisant, c'est le préfet qui m'appelle avec la même demande et ma réponse est la même. Le préfet fera une descente pour me menacer mais je refuse de signer. Finalement, c'est le gouverneur qui enverra une forte délégation à la tête de laquelle se trouvait son conseiller économique. Lorsqu'elle arrive, ils me lèvent de mon siège et le chef de la délégation s'assit en indiquant que c'est lui qui présidera la réunion et je deviens un simple participant ordinaire à qui on matraquait des questions et des menaces de tous genres. Après avoir insisté sur le non, je leur dit que j'étais même prêt à perdre mon poste, mais je ne pouvais risquer ma vie et celles de mes enfants. Finalement on va m'enlever de là et m'envoyer dans une autre région parce que le gouverneur avait demandé qu'il ne voulait plus me voir sa zone de commandement. J'ai dû revenir dans cette région quand ce gouverneur n'était plus là ».*



Sur le plan des aspects non pécuniaires, ils renvoient au fait que le proviseur prenne une décision de renvoyer un élève, notamment en cours d'année et l'autorité administrative lui demande de reprendre rapidement cet élève. PCER#04 en a encore été exposé à cette expérience avec l'autorité administrative :

*« À un moment donné, lorsque vous avez à traiter un dossier avec les autorités administratives, c'est la raison du plus fort. Ils ne travaillent pas sur la base des textes mais du commandement. J'ai vécu une situation cette année où nous tenons un conseil de discipline qui est censé être souverain. Nous avons procédé à l'exclusion de certains élèves très indisciplinés. Une semaine après le sous-préfet m'appelle pour me demander de réadmettre ces élèves en classe. Je lui répondrai que si je le fais, cela créera désordre, car les camarades qui sont informés que ces élèves sont exclus cela ne se présentera pas bien. Cette réadmission créera le désordre au sein de l'établissement. Il a tellement insisté, mais je suis resté droit dans mes bottes. Il portera l'affaire au niveau du préfet. Lui aussi tiendra le même discours. Je redirai au préfet la même chose. Pendant que nous y sommes, le préfet a saisi le MINESEC. C'est alors que l'Inspection Générale des Services du MINESEC débarquera avec pour instruction de reprendre ces élèves. Voilà donc une situation où, vous expliquez le fond du problème, personne ne veut savoir. L'administration territoriale utilise la fameuse pirouette de menace, de trouble ou de soulèvement si les élèves ne sont pas admis. Ces élèves sont revenus en classe contre notre volonté. J'apprendrai que parmi les élèves exclus, il y a un qui était parent d'un Monsieur sorti de l'ENAM qu'on voulait sauver. Ne pouvant donc pas le sauver seul, il fallait utiliser toutes ces techniques malsaines pour sauver leurs amitiés. Ils utilisent la solidarité de corps alors que nous avons au lycée notre cadre de travail. Ce genre de situations, nous les vivons tous les jours et mes relations à l'autorité administrative me marquent toujours. Nous avons fini l'année très en difficulté du fait de ces élèves qui étaient des dealers de la drogue au sein de l'établissement ».*

PCER#11 partage également son expérience sur cette réalité :

*« Quand vous voulez être un proviseur rigoureux, qui applique les textes (règlement intérieur), c'est votre hiérarchie locale (sous-préfet) qui va vous rattraper pour vous dire attention, quand vous voulez exclure certains élèves suite à un conseil de discipline, il faut demander son avis. Par exemple, quand on a achevé le processus d'inscription aux examens officiels et vous constatez qu'il y a des élèves en classes d'examens qui n'ont pas déposé les dossiers, les textes indiquent qu'il faut les traduire au conseil de discipline et en principe les excluent systématiquement. Mais, le Sous-préfet qui est garant et la paix, vous indique que vos exclusions peuvent conduire à des soulèvements populaires. Nous sommes contraints de respecter cet avis ».*

En rapport avec l'auto-confrontation, PCYEC#1 souligne que lorsqu'il y a des invités de marque qui doivent venir dans l'établissement, il faut d'abord l'implication de tous : *« Lors d'une réunion de coordination mensuelle, le Proviseur demande aux collaborateurs de tout faire pour que le lycée assure un accueil et un séjour singulier au sous-préfet en visite de travail ».* Chaque fois que la vie du lycée est engagée, il faut l'implication de tous et chaque maillon de la chaîne doit bien jouer sa partition. Si l'on est chargé de la discipline, on doit tout faire pour que le lycée soit propre, s'arranger à ce que les élèves ne soient pas en train de flânocher dans la cour, tout faire pour que les toilettes soient propres ainsi que les tenues des élèves. Les commissions doivent être formées, car avant d'accuser un collaborateur de n'avoir pas fait un travail, il faut lui donner une feuille de route.

Par ailleurs, dans le contexte camerounais, il faut observer certaines pratiques dans ce genre de circonstance. Dans l'environnement de travail contextuel, il y a comme une divination

de l'autorité administrative. Même lors des sectorielles, quand l'autorité administrative arrive, il faut se mobiliser pour qu'il soit au petit soin. De manière officielle, le sous-préfet ne dira pas qu'il ne vient pas parce que l'on n'a pas donné le « carburant », mais en tant que Proviseur l'on va le ressentir. Même quand il parvient à venir, le Proviseur sentira une certaine froideur, il ira même jusqu'à l'humilier lors de son discours. On dit qu'à « Rome il faut se comporter comme les Romains » (**Auto-confrontation PCYEC#4, Extrait#1, p.5**). Aussi, tout honneur est une charge. Le Proviseur souligne l'avoir rappelé dernièrement aux censeurs et surveillants généraux qu'il installait que :

*« Désormais on vous appelle censeur et surveillant général au quartier c'est un honneur. Et sachez maintenant que les charges doivent suivre. Donc dès qu'il y a une situation de contribution, vous devez vous mobiliser conséquemment. Il n'est plus possible que vous contribuez comme les enseignants de champ. Vous devez donc assumer vos honneurs à travers la réponse aux charges y afférentes »* (**Auto-confrontation PCYEC#4, Extrait#2, p.5**).

## **2.6. Acquisition des infrastructures, équipement et ressources humaines par des voies non formelles**

Dans sa dynamique pour ramener son établissement étalé sur quatre sites à un même site, PCER#10 en mobilisant les ressources à travers l'entre-gens, a pu obtenir de manière informelle une machine à bois pour l'atelier de menuiserie, l'électrification grâce à l'élite de la localité pour le fonctionnement de la machine et l'établissement.

PCER#13 obtient l'affectation des enseignants dans son établissement par des voies non-formelles en ce sens que, c'est son entre-gens qui aura permis pour cela en faisant recours au lobbying. C'est à cœur joie qu'il se souvient de cette expérience en précisant que « ce qui fait qu'en un an, j'ai réussi à doubler les effectifs des enseignants au lycée ».

Ce chapitre s'est proposé de rapporter les AMHP repérés singulièrement chez les proviseurs camerounais à partir des récits exemplaires de pratique, l'observation des corpus et les entretiens en auto-confrontation. Les opérations empiriques ont permis de révéler deux styles de leadership qui ne sont pas inscrits dans le curriculum national et international, mais qui influencent la vie de la programmation de la direction des lycées par les proviseurs camerounais. La mobilisation des ressources et le non-formel, entendus comme Activités de Management Hors Programme, façonnent par conséquent la spécificité des proviseurs camerounais non formés dans leurs pratiques de management. Les récits exemplaires de pratique se révèlent également comme une méthode pertinente pouvant aider à institutionnaliser les SLHP dans une perspective de d'enrichissement du curricula de formation des chefs d'établissement notamment au Cameroun.

Par ailleurs, les 04 SLI et les 02 SLHP révélés par l'aspect qualitatif de la présente étude, nécessite d'être caractérisés par rapport aux performances des établissements scolaires publics. C'est ainsi que ces six styles de leadership rencontrés chez les proviseurs camerounais de la Région du Centre ont fait l'objet d'intérêt pour le questionnaire adressé aux proviseurs de huit régions sur les dix que compte le Cameroun à savoir l'Adamaoua, le Centre, l'Est, l'Extrême-Nord, le Littoral, le Nord, l'Ouest et le Sud. L'idée étant de tenter d'interroger la présence de ces styles auprès des proviseurs de ces régions non participantes à l'aspect qualitatif et de mesurer leurs poids respectifs sur les performances scolaires. Le Chapitre 7 présente les résultats caractérisant ces six styles de leadership sur les performances scolaires des établissements.

## **CHAPITRE 7-CARACTÉRISTIQUES DES STYLES DE LEADERSHIP DES PROVISEURS CAMEROUNAIS SUR LES PERFORMANCES DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES**

Le présent chapitre tente de répondre à la question de recherche spécifique N°2 (**Quelles sont les conceptions de leadership qui s'articulent parfaitement avec les résultats scolaires enrichis ?**). Cette méthode est mobilisée pour obtenir la situation des six styles de leadership repérés par la démarche qualitative, dans les huit régions de l'étude. Les styles de leadership charismatique, stimulation intellectuelle, considération individuelle, distributif, mobilisation des ressources et non-formel représentent chacun une variable dont l'effet sur la performance scolaire est regardé. L'intérêt étant de caractériser les styles de leaders des Provisseurs camerounais selon l'importance de leurs effets, en termes de poids, sur la qualité des résultats des apprentissages des établissements scolaires au Cameroun.

Les données quantitatives obtenues des opérations de collecte ont été analysées suivant la statistique descriptive, la statistique inférentielle et le test d'un modèle théorique. Ce dernier aspect sera présenté dans le chapitre 8 portant sur la discussion des résultats. Dans le cadre de ce chapitre, l'on partage la présentation sommaire des opérations de collecte des données, la caractérisation de l'échantillon (statistique descriptive), les effets des variables sociodémographiques sur la performance scolaire ainsi que les effets des six styles de leadership sur la performance scolaire.

### **1.Aperçu de la collecte des données**

La collecte des données s'est déroulée pendant 04 mois, soit d'août à novembre 2021. Comme signalé au chapitre 4, l'on a fait recours à la méthode de contact physique pour l'administration du questionnaire, puis à l'option numérique de *Google Form* à travers le réseau social WhatSapp avec les répondants ciblés. Quelques aspects avant analyse des données sont rapportés dans cette partie du chapitre.

#### **1.1. Vérification et taux de retour des questionnaires**

Le renseignement des questionnaires s'est fait de trois manières à savoir le questionnaire renseigné physiquement, le questionnaire renseigné sur la version numérique imprimable et le questionnaire renseigné en ligne. Les questionnaires physiques renseignés sont acheminés par les enquêteurs chez l'auteur de l'étude. Les questionnaires ainsi reçus sont vérifiés et codés par l'auteur. Le doute sur certaines données amène à appeler l'enquêteur concerné pour procéder

aux corrections. Quand ce n'est possible au niveau de l'enquêteur, le Proviseur concerné est directement contacté.

Après les différentes vérifications et codification, les questionnaires sont introduits dans la base des données de *Google Form*. Les questionnaires en version imprimable sont renseignés par le répondant et retournés à l'auteur. Le même procédé de vérification et de codification est observé. Les questionnaires en ligne sont directement renseignés par les répondants à travers le lien qu'ils reçoivent.

S'agissant du retour des questionnaires, il est loisible de rappeler que 969 Proviseurs camerounais étaient ciblés par cette méthode dans les huit régions de l'étude. À l'issue des opérations de collectes et de vérification, 867 Proviseurs ont participé soit en valeur relative 89,47%, qui est bien représentatif de la cible. Plusieurs raisons peuvent expliquer ce gap de 102 éléments manquant de la cible.

La première est liée aux différents textes de nomination intervenus pendant les opérations de collecte des données. En effet, la Ministre des Enseignements Secondaires a procédé aux mois de septembre et d'octobre 2021 aux nominations des responsables dans les établissements scolaires publics de ce niveau d'enseignement dont les Proviseurs. Lors de ces nominations, de nombreux proviseurs ont pris leur retraite et ne répondaient plus aux critères de l'étude qui concernent entre autres, les Proviseurs en activité.

La deuxième renvoie aux numéros de téléphones incorrects dans certains annuaires téléphoniques de Région. Il est arrivé que l'étude tombe sur des personnes n'ayant aucun rapport avec le MINESEC, quand le numéro ne correspondait pas plutôt à celui de l'un des collaborateurs du Proviseur. Par ailleurs, certains numéros de téléphone ne correspondaient pas à la ligne WhatSapp. Il a fallu à chaque fois contacter le Proviseur en question pour obtenir la ligne WhatSapp quand celui-ci consentait.

La troisième explication concerne un refus pur et simple du potentiel répondant à participer à l'étude pour diverses raisons. Certains ont estimé au minimum des cas, qu'il faut que l'auteur vienne au lycée. Estimant qu'ils ne répondent pas à ce genre de démarche en dehors du lycée. Quand ceci n'était pas possible de répondre à une telle exigence, le questionnaire restait sans être renseigné malgré l'insistance. D'autres ont justifié le refus par de nombreuses occupations liées à leurs activités, notamment lors de la période des opérations qui correspond au premier mois de la rentrée avec la charge énorme de travail. D'autres raisons sont à mettre dans le compte des limites de l'usage du numérique.

## 1.2. Traitement des données manquantes et consolidations de la base des données

Le traitement des données manquantes a plus concerné les questionnaires physiques et les questionnaires numériques versions imprimables retournés par les répondants. Ce d’autant que le questionnaire à renseigner en ligne avec ses mentions « obligatoire » ne laisse pas de place aux données manquantes. Les Proviseurs répondants étaient appelés et à travers des échanges au téléphone, les données manquantes étaient complétées. À l’issue des opérations de collecte, la base de données a été extraite de Google Form, apurée et codifiée pour certaines questions comme l’ancienneté dans la fonction de chef d’établissement. La base de données ainsi apurée, corrigée et consolidée a été importée dans SPSS pour les différentes analyses de caractérisation de l’échantillon, de l’effet des variables sur la performance scolaire, de la corrélation hiérarchisée et de la modération pour le teste d’un modèle théorique.

## 2.Caractérisation de l’échantillon

La caractérisation de l’échantillon s’intéresse aux diverses distributions des répondants selon les modalités de chaque variable du questionnaire.

### 2.1. Distribution des répondants selon le type de lycée d’attache

La distribution des répondants selon le type de lycée d’attache est présentée dans le tableau 15.

**Tableau 15 :** *Distribution des répondants selon le type d’établissement d’attache (2022)*

Variables	Catégories	Fréquence	Pourcentage
Type de lycée d’attache	Lycée Général Bilingue	212	24,45
	Lycée Technique Bilingue	12	1,38
	Lycée Général Classique	469	54,09
	Lycée Technique	168	19,38
	Lycée Professionnel	3	0,35
	Lycée Technique et Professionnel	3	0,35
<b>Total</b>	<b>06</b>	<b>867</b>	<b>100</b>

Ce tableau permet de constater que les 867 Proviseurs répondants proviennent de 06 types de lycées que sont le Lycée Général Bilingue, le Lycée Technique Bilingue, le Lycée Général Classique, le Lycée Technique, le Lycée Professionnel et le Lycée Technique et Professionnel. Les résultats de l’analyse révèlent que le Lycée Général Classique enregistre le plus grand nombre de Proviseurs participants avec 469, soit 54,09% de l’ensemble des répondants. Un résultat somme tout logique pour autant que les différentes statistiques ressortent la prépondérance de ce type d’établissement. La raison étant que sa mise en place

ne nécessite pas souvent des coûts importants, contrairement au Lycée Technique par exemple. Par ailleurs, ce type d'établissement se retrouve dans tous les coins et recoins du Cameroun.

Après le Lycée Général Classique, arrive le Lycée Général Bilingue qui a mobilisé 212 Proviseurs. Ce type d'établissement s'apparente à deux voire trois établissements en un seul. En effet, selon les cas l'établissement peut disposer d'une section anglophone et d'une section francophone ou alors d'une section anglophone, d'une section bilingue et d'une section francophone. Peu importe le cas, sa mise en place s'avère un peu plus onéreuse que le Lycée Général Classique. Pour la simple raison qu'elle nécessite des ressources additionnelles en termes humains, matériels et financiers, que les établissements ne disposant qu'une section.

Toutefois, depuis l'arrivée de la Ministre des Enseignements Secondaires actuelle, l'on assiste à un développement quantitatif important de ce type de lycée. C'est ainsi que de nombreux Lycées Généraux Classiques ont été transformés en Lycées Généraux Bilingues. Dans le même temps, de nombreux CES se voient être transformés en Lycées Généraux Bilingues également.

Il faut dire que la crise socio-politique que traversent les Régions du Sud-Ouest et du Nord-Ouest depuis 2016 explique cette dynamique. En effet, la crise a amené le Gouvernement de la République du Cameroun à plus d'intérêt pour le caractère effectif du bilinguisme du pays. L'une des réponses apportées est la multiplication des établissements scolaires publics bilingues afin d'amener les Camerounais à développer des comportements probilingues. Par ailleurs, cette crise a provoqué une crise de l'école dans ces régions avec entraînant un flux important des Personnes Déplacées Internes Camerounaises qui se retrouvent sur toutes l'étendue du territoire. Pour assurer la continuité de l'éducation des enfants déplacés internes, le Gouvernement a développé des établissements scolaires bilingues publics afin de répondre à cette demande parsemée d'éducation.

C'est ainsi qu'il est désormais pratiquement impossible d'avoir un chef-lieu de département au Cameroun qui ne dispose pas d'un lycée général bilingue. De plus en plus de nombreux arrondissements voient la création ou la transformation en lycée général bilingue.

186 Proviseurs participants sur les 867 proviennent des lycées techniques et professionnels soit 21,45%. Ce résultat n'est pas très loin des données statistiques sur la

répartition des lycées publiques de l'année scolaire 2017-2018 du tableau 7 où l'on enregistre 246 lycées techniques et professionnels sur les 1233 lycées repérés soit 19,95%. Diverses raisons peuvent expliquer cette réalité. D'abord le coût de la mise en place de ce type d'établissement. En effet, ce sont des établissements qui nécessitent des structures et matériels importants en termes d'ateliers et équipement en machines. L'acquisition de ces structures et matériels engendre des coûts que le financement de l'éducation au MINESEC ne peut se permettre de multiplier. Il n'est pas rare de constater que même dans les métropoles comme Yaoundé, certains arrondissements ne disposent pas de lycée technique et/ou professionnel. Ce sont les cas arrondissements de Yaoundé V et VI.

Ensuite le peu d'intérêt des familles pour ce type d'enseignement. En effet, l'idée selon laquelle les enfants qui sont orientés vers les lycées techniques sont les plus faibles entretient encore l'opinion camerounaise. Dans cette logique, très peu de familles consentent à envoyer leurs progénitures fréquentés ce type de lycée. Quand bien même certains s'y intéressent, l'obstacle reste le coût de la scolarisation des enfants qui apparaît important. Un élève scolarisé dans l'enseignement technique à niveau équivalent de l'enseignement général semble plus coûteux.

Puis, elles sont nombreuses les séries de ce type d'enseignement qui ne donnent pas accès aux universités d'État pour la poursuite des études au supérieur. Certains produits de ce type d'enseignement, après le baccalauréat ou le brevet de technicien, sont condamnés à des formations professionnelles s'ils souhaitent humer l'odeur de l'enseignement supérieur.

## **2.2. Distribution selon le milieu**

Le tableau 16 met en exergue la distribution des répondants selon le milieu d'appartenance du lycée d'attache des Provisseurs participants.



**Tableau 16 :** *Distribution des répondants selon le milieu d'appartenance de l'établissement d'attache (2022)*

Variables	Catégories	Fréquence	Pourcentage
Milieu	Rural	679	78,32
	Urbain	188	21,68
<b>Total</b>	<b>02</b>	<b>867</b>	<b>100</b>

Au regard du tableau, 679 répondants proviennent des lycées situés en milieu rural soit en valeur relative 78,32% sur les 867. Il faut signaler que l'étude considère comme milieu urbain, les chefs-lieux de départements et de régions. Dans cette logique, l'immense majorité des établissements scolaires sont situés en milieu rural.

L'une des raisons est que le processus de création des établissements scolaires publics au MINESEC intègre l'idée de rapprocher l'administration des populations. Dans ce sens, les établissements sont créés parfois pour répondre à un besoin de présence de l'État dans une localité, surtout pour les zones frontalières. Par ailleurs, ce processus échappe au contrôle requis lorsqu'il s'agit du milieu rural.

D'abord parce la sollicitation de la création des établissements ainsi que de la transformation est investie par les acteurs politiques qui se passent généralement des procédures et manœuvrent pour que celles-ci se fassent directement au niveau du Ministre des Enseignements Secondaires ou du Premier Ministre. Ensuite, quand bien même le contrôle doit s'effectuer par les services techniques appropriés, ceux-ci ne disposent pas d'assez de moyens pour les missions de vérification. Ils sont abandonnés aux informations remontées par les services intermédiaires qui sont très souvent contraints de truander les rapports des missions de terrain. Le fait étant que la majorité des DRES et des DDES exercent dans leurs localités d'origine. Ils ont peur d'être mal vu s'ils venaient à récuser un dossier de demande de création ou de transformation des établissements scolaires dans la zone de son département. La situation peut même conduire à la perte de son poste.

Contrairement au milieu rural, le contrôle se fait plus rigoureusement en milieu urbain où les services techniques compétents exercent parfois. Il est plus facile pour eux de vérifier la qualité des informations consignées dans le dossier de procédure de demande de création ou de transformation d'un établissement scolaire public du secondaire. Aussi, la disponibilité de l'espace pour accueillir le campus de l'établissement est un argument qui milite

pour la facilité de création des établissements scolaires en milieu rural qu’un milieu urbain. Il est plus difficile que les populations cèdent le terrain en milieu urbain comme en milieu rural, parce que dans le premier cas, les terrains sont rares et la demande très importante.

### 2.3. Distribution des répondants selon le genre

Le Tableau 17 rapporte la distribution des répondants selon le genre.

**Tableau 17:** *Distribution des répondants selon le genre (2022)*

Variable	Catégories	Fréquence	Pourcentage
Genre	Homme	675	77,85
	Femme	192	22,15
<b>Total</b>	<b>02</b>	<b>867</b>	<b>100</b>

Contrairement au visage donné par les villes de Yaoundé, Douala et Bafoussam, les femmes Provisseuses répondantes ne représentent que 22,15% des 867 participants. En effet, dès qu’on s’éloigne des centres urbains, l’on rencontre très peu de femmes proviseuses. Par exemple, le département du Mbam et Inoubou dans la Région du Centre, n’a aucune femme proviseure ; dans le Mbam Ekim, toujours dans la Région du Centre, n’enregistre qu’une seule femme Provisseure.

La situation est plus poussée dans les Régions de l’Adamaoua, de l’Est, de l’Extrême-Nord et du Nord. Ces quatre régions enregistrent chacune à peine 5 femmes Provisseuses. Diverses raisons peuvent être avancées pour expliquer cet état des faits. D’abord l’enclavement de nombreuses zones qui accueillent les lycées. L’immense majorité des lycées sont situés en milieu rural. Certains d’entre eux sont difficiles pour une femme qui est appelée à y vivre en permanence du fait de l’exigence de l’activité. Les Provisseurs rencontrés dans les récits exemplaires de pratiques ont souligné l’impérative nécessité de la présence effective du Provisseur au sein de l’établissement. Cet enclavement et le difficile milieu de vie s’avèrent un obstacle majeur pour l’exercice de la fonction de proviseur pour les femmes dans ces zones.

Ensuite, les barrières culturelles un peu plus poussées dans certaines zones. Les Provisseurs des récits exemplaires de pratiques ont révélé que parmi les obstacles à l’exercice de l’activité de Provisseur par les femmes, il y a le fait que dans certains milieux, il est inadmissible qu’une femme occupe le leadership formel. L’absence de l’exposition à une formation de chef d’établissement accentue la vulnérabilité chez les femmes qui peinent parfois à s’en sortir dans des zones à très fortes masculinité.

Enfin, il y a la peur. Certaines femmes ont peur de manifester le besoin d’une nomination comme Proviseur. Elles préfèrent jouer les seconds rôles comme censeur, surveillant général, etc. Quand bien même elles s’y intéressent, elles souhaitent que le poste soit un lycée situé en zone urbaine. Sauf que, la demande y est immense par rapport aux postes disponibles.

#### 2.4. Distribution des répondants selon la formation en management des lycées

Le tableau 18 donne les résultats de l’analyse de la distribution des répondants selon la formation en management des lycées.

**Tableau 18 :** *Distribution des répondants selon la formation en management des lycées (2022)*

Variable	Catégories	Fréquence	Pourcentage
Formation en management des lycées	Oui	27	3,11
	Non	840	96,89
<b>Total</b>	<b>02</b>	<b>867</b>	<b>100</b>

Le tableau 18 permet de constater que 27 des 867 participants ont déclaré avoir déjà été exposé à une formation sur le management des lycées. À l’observation des profils des réponses, notamment sur le nom de l’institut de formation, ils avancent le séminaire de l’UNESCO, l’ENSET de Douala et l’ISMP. En effet, au cours du mois de mai 2021, l’UNESCO a organisé un séminaire de trois jours à l’intention des chefs d’établissements de la Région du Centre sur le leadership à observer par ceux-ci lors de leur pratique de l’activité de management. Il ne s’agit donc pas à proprement parlé d’une formation au sens rigoureux en management.

S’agissant de l’ENSET, l’analyse des profils des répondants montre que ces réponses ont davantage été données par les Proviseurs ayant pour formation de base, Action et Communication Administrative (ACA). C’est une filière qui donne des éléments en matière de techniques administratives, mais ne porte pas exclusivement sur le management des lycées. Elle ne prédispose pas le titulaire devenu Proviseur à une connaissance du management de ce type particulier d’organisation.

L’ISMP est une structure institutionnelle publique de formation en management des organisations publiques et privées au Cameroun. Il accueille des travailleurs actifs titulaires d’au moins de la fonction de chef de service dans sa structure, qu’elle soit privée ou publique.

De nombreux responsables de l’administration scolaire souscrivent à cette formation, aux côtés de toutes les autres catégories professionnelles exerçant dans le public et le privé. L’accès se fait par concours. Les contenus de formation ne traitent pas spécialement du management des lycées, mais renvoient à des connaissances transversales de managements des organisations publiques et privées. Il n’est pas spécialement prévu pour exposer les ses auditeurs à une formation au management des établissements scolaires.

De ce fait, ces Provisseurs n’ont pas été exposés à une formation sur le management des lycées au sens où celle-ci adresse exclusivement les activités de l’administration scolaire sur une durée importante en parcourant le contenu des activités des maillons de la chaîne.

### 2.5. Distribution des répondants selon la Région d’appartenance du lycée

Le tableau 19 mobilise la distribution des répondants selon la Région d’appartenance des lycées des proviseurs participants.

**Tableau 19** : *Distribution des répondants selon la Région d’appartenance du lycée (2022)*

Variable	Catégories	Fréquence	Pourcentage
Région d’appartenance du lycée	Centre	141	16,26
	Ouest	187	21,57
	Est	61	7,04
	Sud	72	8,30
	Nord	76	8,77
	Littoral	93	10,73
	Adamaoua	73	8,42
	Extrême-Nord	164	18,92
<b>Total</b>	<b>08</b>	<b>867</b>	<b>100</b>

Au regard des résultats portés par le tableau 19, la région de l’Ouest enregistre le plus grand nombre de Provisseurs participants avec 187 sur les 867 soit en valeur relative 21,57%. Une participation importante qui trouve son explication dans le fait que c’est la Région qui compte le plus de lycée au Cameroun du moins lors de l’année scolaire 2017-2018 qui est la base de données sur les établissements scolaires de cette étude.

Le Centre s’en tire avec 141 participants et se classe en troisième position. Toutefois, il faut souligner qu’elle est la deuxième Région après l’Ouest à disposer d’une part importante des établissements au cours de l’année scolaire suscitée. Ce score relativement faible enregistré par rapport à l’Extrême-Nord qui arrive en deuxième position du nombre de répondant dans cette étude s’explique aussi par le fait que 40 Provisseurs de cette Région ont été enrôlés pour

la réalisation de la partie qualitative et ne participaient plus au devis quantitatif. L'adhésion des participants et celles dans ces deux Régions et celles du Littoral s'est faite sans grande difficulté.

L'Extrême-Nord arrive en deuxième position avec 164 Proviseurs participants. Ici l'instabilité du réseau internet n'a pas rendu la tâche aisée. L'Est enregistre le plus petit score de participation avec 61 Proviseurs répondants. Elle n'est pas très loin de l'Adamaoua et du Nord. Ces quatre dernières Régions constituent les zones d'éducation prioritaire (ZEP), qui s'entendent comme des zones où le taux de scolarisation est très bas par rapport à la moyenne nationale. Elles ont donc la particularité de disposer très peu d'établissements scolaires par rapport aux potentiels des demandes réelles et latentes d'éducation.

**2.6. Distribution des répondants selon la provenance d'une autre structure comme chef d'établissement**

Le tableau 20 s'intéresse à la distribution des répondants selon la provenance d'une autre structure comme chef d'établissement.

**Tableau 20 :** *Distribution des répondants selon la provenance d'une autre structure comme chef d'établissement (2022).*

Variable	Catégories	Fréquence	Pourcentage
Provenance d'une autre structure comme chef d'établissement	Oui	621	71,63
	Non	246	28,37
<b>Total</b>	<b>02</b>	<b>867</b>	<b>100</b>

621 répondants sur les 867 indiquent provenir d'un autre établissement en qualité de chef, soit en valeur relative 71,63%. On observe donc une importante mobilité des chefs d'établissement. Celle-ci est généralement liée aux directeurs de collèges qui sont promus proviseur, aux régularisations, à l'enjeu de l'effectif des élèves et aux nécessités de service.

Concernant la promotion des directeurs de nombreux collèges sont transformés chaque année en lycée et entraîne le leader formel à la promotion de proviseur dans le même établissement. Il arrive également qu'après plusieurs années passées comme directeur de collège, l'administration consent à nommer le concerné comme proviseur dans un lycée, même-ci son collège n'a pas subi de transformation.

La régularisation s'intéresse aux chefs d'établissement qui ont perdu leurs postes par une faute des mécanismes administratifs. Il peut s'agir des élites qui montent un rapport truffé d'éléments infondés sur le Proviseur et à l'adresse du Ministre, les collaborateurs qui écrivent à charge contre le Proviseur à la hiérarchie administrative et/ou technique. Sans vérification des éléments à charge, le Proviseur concerné dans un cas comme dans l'autre est parfois déchargé de ses responsabilités. Après requête, voire lobbying et tractation, l'administration consent à réhabiliter la personne en la nommant ailleurs. Ce sont des cas très légions dans le milieu et même l'aspect qualitatif l'a révélé.

L'enjeu de l'effectif des élèves est aussi une source importante de la mobilité des Proviseurs camerounais. En effet, les Proviseurs recherchent les lycées ayant des effectifs importants, ce qui les amènent à quitter les petits établissements pour les grands. L'idée étant de disposer d'une surface financière importante pour faciliter les manœuvres du non-formel. Ils utilisent par conséquent toutes les possibilités pour réaliser leurs desseins.

Les nécessités de service engendrent une mobilité importante des proviseurs. Elles peuvent concerner un besoin pour l'administration de résoudre un problème qui couve dans un établissement, casser un réseau qui tend à faire de certains des proviseurs de ville et d'autres de la campagne. Ce dernier point a fait l'objet d'un intérêt important du prédécesseur du Ministre actuel des Enseignements Secondaires. L'on a alors assisté à des mobilités où des proviseurs ayant longtemps servi en ville, se sont vu être mutés dans les zones rurales pendant que le mouvement inverse était observé pour les proviseurs avec une longue expérience de la campagne.

246 Proviseurs disent ne pas provenir d'un autre établissement comme chef. Il s'agit pour la plupart des promotions récentes aux postes de proviseurs. Surtout que contrairement à la période 2004 à 2015 où les mouvements de proviseurs se faisaient à chaque instant, parfois même sans publications officielles, on observe depuis quelques années une certaine stabilité. Sauf des cas grave de délit flagrant de gestion, les mouvements des chefs d'établissement interviennent en début d'année scolaire. Là encore, l'on assiste très souvent à quelques changements en termes de remplacement pour départ à la retraite, promotion, indécatesse, décès et abandon de poste.

La volonté affichée de casser les réseaux ou la promotion des chefs d'établissement de la même aire culturelle que le Ministre entraîne de nouveaux venus à ces postes. C'est ainsi que peut observer que de plus en plus les proviseurs notamment des lycées bilingues des grandes métropoles et leurs environs, appartiennent aux Régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest. Pourtant il y a quelques années c'était plutôt les originaires des aires culturelles des ministres qui y trônaient.

### 2.7. Distribution des répondants selon la Région d'appartenance de l'établissement de provenance

Le tableau 21 porte sur la distribution des répondants selon la Région d'appartenance de l'établissement de provenance

**Tableau 21:** *Distribution des répondants selon la Région d'appartenance de l'établissement de provenance (2022)*

Variable	Catégories	Fréquence	Pourcentage
Région de l'établissement de provenance	Centre	100	16,10
	Ouest	135	21,74
	Est	50	8,05
	Sud	54	8,69
	Nord	66	10,63
	Littoral	68	10,95
	Adamaoua	50	5,77
	Extrême-Nord	98	15,78
<b>Total</b>	<b>08</b>	<b>621</b>	<b>100</b>

La mobilité la plus forte se trouve dans la Région de l'Ouest parce que 135 Proviseurs répondants sur les 621 affirment provenir des établissements de cette zone. L'analyse des réponses montre que l'immense majorité des mobilités des Proviseurs camerounais se font à l'intérieur d'une même région. Comme avec les résultats qualitatifs, très peu de Proviseurs camerounais partent d'une région pour une autre comme chef d'établissement. Plusieurs raisons tentent d'expliquer cette réalité empirique.

La première est que depuis quelques années la tendance des nominations aux postes de responsables dans les services déconcentrés du MINESEC est de nommer les natifs des zones d'appartenances des établissements scolaires publics. Ce qui conduit au peu d'engouement pour les chefs d'établissements scolaires publics de travailler dans une autre région que celle de son origine culturelle.

La deuxième raison est le coût des frais de relèves. En effet, quand un fonctionnaire est nommé ou affecté d'une zone à une autre, il bénéficie d'une indemnité de transport, y compris sa famille, qu'on désigne par frais de relèves. Plus la distance est importante entre le lieu de service de départ et celui de chute, plus le montant est élevé. L'administration évite souvent de multiplier ce coût pour ses agents.

La troisième raison est que, ayant diverses sources de nomination comme souligné au Chapitre 5 dont les élites ou les conjointes/conjoints, la mobilité pour une autre région s'avère difficile tant que les paramètres n'ont pas été modifiés. Les mobilités ne peuvent donc se faire qu'à l'intérieur de la région voire même du département afin de garantir les raisons ayant conduit à la nomination.

S'agissant des cas de mobilité d'une région à une autre, elle s'explique suivant quelques arguments. Le premier concerne la mutation de la conjointe ou du conjoint dans une autre région. Le regroupement familial s'impose en ce moment et amène au changement d'établissement pour la région d'activité de la conjointe ou du conjoint. Le deuxième est lié au besoin parfois pressant du retour dans sa zone d'origine. De nombreux proviseurs, victimes de stigmatisation tribales sont contraints d'activer leurs réseaux pour quitter la région d'exercice pour une autre, très souvent les siennes où ils pensent être plus en sécurité.

Par ailleurs, le besoin de retourner dans sa région peut aussi être lié aux responsabilités civiles ou traditionnelles acquises par le proviseur. Par exemple, un proviseur qui est porté à la tête d'une chefferie. L'autre argument du retour dans sa région d'origine indexe le besoin de préparation de la retraite. Très souvent, lors des trois dernières années d'activité, les Proviseurs camerounais sollicitent des établissements voisins de leur lieu ciblé pour la retraite. Ils partent donc des régions où ils exercent pour leur région d'origine. Cette proximité leur permet de préparer leur reconversion en termes d'activités qu'ils mèneront dès le départ à la retraite.

## **2.8. Distribution des répondants selon l'ancienneté comme chef d'établissement**

Le tableau 22 signale la distribution des répondants selon l'ancienneté comme chef d'établissement.



**Tableau 22 : Distribution des répondants selon l'ancienneté comme chef d'établissement (2022)**

Variable	Catégories	Fréquence	Pourcentage
Ancienneté comme chef d'établissement (ans)	0-3 ans	101	11,65
	4-6 ans	166	19,15
	7-9 ans	196	22,61
	10-15 ans	338	38,99
	16-20 ans	66	7,61
<b>Total</b>	<b>05</b>	<b>867</b>	<b>100</b>

La durée la plus importante aux postes de chef d'établissement correspond à la période de 10 à 15 ans qui enregistre 338 répondants sur les 867. Très peu de chefs d'établissement camerounais réussissent à dépasser 15 ans au poste car seul 7,61% de répondants bénéficient de ce privilège. Quelques raisons peuvent militer en faveur de l'explication de cette situation.

D'abord le fait que dans la majeure des cas, il faut mobiliser plusieurs années d'ancienneté pour prétendre au poste de proviseur. Même les dispositions des textes requièrent un minimum de 15 ans d'ancienneté après avoir occupé des fonctions intermédiaires comme surveillant général, censeur, inspecteur de pédagogie, chef de travaux, conseiller pédagogique, etc. Ils sont très rares ceux qui partent d'enseignant de champ pour le poste de chef d'établissement notamment de proviseur. Pour autant que les candidats à ces postes sortent de l'école normale au moins à l'âge de 24 ans et disposent dans ce cas de 36 ans de service.

Ensuite, la stabilité au poste n'est pas une donnée maîtrisable, surtout dans un contexte où l'objectivité n'est pas la seule source de nomination. Les pratiques de nomination soulevées au chapitre 5 montrent bien la vulnérabilité du poste qu'on peut perdre à tout moment sans grande explication objective. On remarque d'ailleurs à l'analyse des répondants que ceux qui enregistrent une longue durée comme chef d'établissement se retrouvent en milieu rural. Les batailles étant moins rudes du fait de la maigreur des effectifs des élèves. *A contrario*, en milieu urbain la durée de vie est relativement moins importante.

**2.9. Distribution des répondants selon la discipline de formation à l'école normale**

Le tableau 23 indexe la distribution des répondants selon la discipline de formation à l'école normale.

**Tableau 23:** *Distribution des répondants selon la discipline de formation à l'école normale(2022)*

Variable	Catégories	Fréquence	Pourcentage
Discipline de formation à l'école normale	Langues	250	28,84
	Sciences	169	19,49
	Sciences Humaines	266	30,68
	Sciences et Techniques du Tertiaires	88	10,15
	Techniques Industrielles	88	10,15
	Autres	6	0,69
<b>Total</b>	<b>06</b>	<b>867</b>	<b>100</b>

La catégorie Sciences Humaines qui regroupe l'histoire, la Géographie et la Philosophie, enregistre plus de Provisseurs participants. Elle est suivie de la catégorie Langues qui prend en compte Français, Anglais, Lettres Classiques et Langue et Culture Africaine, deuxième langue (Allemand et Espagnol), etc. Ces catégories regroupent à elle deux, 516 répondants sur les 867. On les retrouve à la fois comme Provisseurs des établissements d'enseignement secondaire public général et même technique comme c'est le cas au Lycée Technique Bilingue de Mbandjock dans le Département de la Haute Sanaga la Région du Centre.

Les titulaires de ces formations sont généralement présumés disposer des compétences en matière de gestion humaines et surtout d'élaboration des documents en termes de pièces périodiques. Les sciences humaines ont également l'avantage d'avoir subi des formations plus importantes en psychologie et leur permettent de mieux appréhender les comportements des collaborateurs.

Le tableau met en exergue une parité des Provisseurs répondants de l'enseignement technique en termes de Sciences et Techniques du Tertiaires (STT) et les Techniques Industrielles (TI) qui enregistrent chacune 88 participants. Un résultat qui correspond bien à la tendance du nombre de lycée technique et professionnel de l'étude.

Les profils de formation en sciences qui concernent Mathématiques, Physiques, Chimie et Sciences de la Vie et de la Terre ont mobilisé 169 répondants sur les 867. Même-ci on peut constater que ce nombre est bien moins important que ces des Sciences Humaines et des Langues, il faut dire que de plus en plus ces profils accèdent bien à la fonction de chef d'établissement. Si la logique il y a encore quelques années étaient que ces profils ne disposent

pas de présomption de bonne gestion, de plus en plus de chefs d'établissement de cette catégorie s'illustrent par la qualité de leur état de service.

La catégorie « autres » enregistre 06 répondants. L'analyse des réponses signale qu'il s'agit des conseillers d'orientation scolaire et universitaire ainsi que des contractuels d'administration. Ces catégories sont de plus en plus portées au postes de chefs d'établissement et donc de proviseur.

### 2.10. Distribution des répondants selon le style charismatique

Le tableau 24 rapporte les résultats de la distribution des répondants sur les modalités du style charismatique.

**Tableau 24:** *Distribution des répondants selon le style charismatique (2022).*

Style charismatique	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours
Développe l'enthousiasme chez ses collaborateurs	1 (0,12)	6 (0,69)	85 (9,80)	342 (39,45)	433 (49,94)
Apprécie-le travail/l'action mené(e) par ses collaborateurs	1 (0,12)	0	8 (0,92)	178 (20,53)	680 (78,43)
Communique ou rappelle les objectifs ou les missions de l'établissement	1 (0,12)	0	7 (0,81)	156 (17,99)	703 (81,08)
Respecte la parole donnée ou l'engagement pris	1 (0,12)	0	60 (6,92)	236 (27,22)	570 (65,74)
Engagement des collaborateurs au travail	1 (0,12)	2 (0,23)	64 (7,38)	341 (39,33)	459 (52,94)
Arbitrage des conflits entre collaborateurs	1 (0,12)	8 (0,92)	78 (9,00)	254 (29,30)	526 (60,67)

Au regard des données du tableau 24, il apparaît qu'au moins 860 des 867 Proviseurs participants développent l'enthousiasme chez leurs collaborateurs. Le seul participant qui dit n'avoir jamais eu recours à cette modalité est atypique au regard de la situation générale des réponses. Peut-être que la question n'a pas été comprise ou alors une erreur de manipulation du téléphone du répondant lors du renseignement en ligne.

680 Proviseurs camerounais participants à l'enquête affirment apprécier toujours le travail ou les actions menés par leurs collaborateurs. Une proportion non négligeable ne recourt pas systématiquement à cette modalité. Plusieurs raisons peuvent expliquer cette réalité empirique. La première est que certains Proviseurs camerounais considèrent que réaliser son travail n'a pas besoin d'appréciation singulière, pour autant que le lycée est une organisation

publique qui est loin d'être leur propriété. Lorsqu'un collaborateur réalise une action ou un travail, il ne fait qu'accomplir la mission pour laquelle il a été affecté à ce poste de travail. Le salaire qu'il émarge à la fin du moins est suffisant comme appréciation ainsi que les documents de carrières qu'ils leur délivrent.

La deuxième raison est que ces Proviseurs ignorent l'importance du management de performance qui recommande aux managers de ne manquer aucune occasion pour valoriser le collaborateur et son travail. L'absence de formation de ces Proviseurs trouve une explication à cette attitude. La troisième raison se situe dans la concurrence symbolique qui existe entre certains proviseurs et leurs collaborateurs. La lutte pour le poste soulevé par la démarche qualitative peut expliquer cet état des choses. Ces Proviseurs estiment alors qu'apprécier les collaborateurs peut être perçu par ceux-ci comme une faiblesse ou incompétence.

Tous les 867 Proviseurs répondant ne respectent pas toujours la parole donnée ou l'engagement pris, car près de 300 d'entre eux l'affirment dans l'étude. Les Proviseurs sont confrontés à des réalités de gouvernance dont ils n'ont pas toujours la maîtrise. Les résultats exposés au Chapitre 5 montrent bien qu'il arrive que les Proviseurs camerounais soient contraints de répondre aux multiples sollicitations de la hiérarchie au détriment des besoins importants et urgents de fonctionnement de l'établissement scolaire. Le trafic d'influence qui miné l'activité participe aussi à l'explication de cette absence de systématisation du respect de la parole par les Proviseurs camerounais.

Plus de la moitié des collaborateurs des Proviseurs répondants ne s'engagent pas toujours à leur travail. Comme le souligne les résultats de l'auto-confrontation du Chapitre 4, certains collaborateurs fignolent en faisant semblant de travailler. D'autre, à travers le phénomène de *diasporien* ne mobilisent pas toujours un engagement total à leurs tâches. Les Proviseurs ont souligné au Chapitre 5 les difficultés qu'il y a à amener leurs collaborateurs à s'impliquer dans leur travail notamment les enseignants. Certains ne viennent même pas ; d'autres conditionnent leurs implications par diverses motivations.

526 participants marquent toujours un intérêt pour l'arbitrage des conflits entre collaborateurs. Ceux-ci étant régulièrement la répartition de tâches travail lors de la distribution des enveloppes horaires comme souligné au Chapitre 5. Ils peuvent également concerner des rivalités de tous genres ainsi que la gestion des cas.

### 2.11. Distribution des répondants selon le style stimulation intellectuelle

Le tableau 25 met en exergue les résultats de la distribution des répondants sur les modalités du style stimulation intellectuelle.

**Tableau 25:** *Distribution des répondants selon le style stimulation intellectuelle (2022).*

Style stimulation intellectuelle	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours
Fournis des conseils à ses collaborateurs	1 (0,12)	0	13 (1,50)	246 (28,37)	607 (70,01)
Stimule les collaborateurs intellectuellement en les amenant à prendre conscience des difficultés et à réfléchir aux solutions envisageables	1 (0,12)	10 (1,15)	148 (17,07)	292 (33,68)	416 (47,98)
Amène ses collaborateurs à remettre en question leurs propres suppositions, valeurs, croyances et cadre de référence	1 (0,12)	15 (1,73)	169 (19,49)	311 (35,87)	371 (42,79)
Manifeste un intérêt pour les besoins individuels de ses collaborateurs	1 (0,12)	7 (0,81)	83 (9,57)	405 (46,71)	371 (42,79)
Répond aux besoins de croissance et de développement de ses collaborateurs	1 (0,12)	7 (0,81)	87 (10,03)	420 (48,44)	352 (40,60)
Délègue la gestion de certains aspects afin de stimuler l'apprentissage individuel de ses collaborateurs	1 (0,12)	8 (0,92)	102 (11,76)	417 (48,10)	339 (39,10)
Met en place un plan d'apprentissage des collaborateurs	3 (0,35)	27 (3,11)	144 (16,61)	383 (44,18)	310 (35,76)

Les Proviseurs camerounais aiment fournir des conseils aux collaborateurs au regard des 607 répondants qui disent recourir à cette modalité du style de leadership en lien avec la stimulation intellectuelle. Toute chose qui corrobore les résultats de la démarche qualitative exposés aux Chapitres 4 et 6. Le concept d'ancienneté étant une valeur cardinale de la régulation des relations entre acteurs du lycée, fournir des conseils devient un mode de collaboration auquel les Proviseurs font régulièrement recours. Les plus jeunes dans la profession s'abreuvent chez le Proviseur qui ne manque pas d'occasion pour partager ses expériences et les astuces développées pour réussir sa carrière en devenant proviseur. Ils sont rares les Proviseurs camerounais qui n'ont jamais fait appel à cette modalité dans l'exercice de l'activité de management des lycées.

La stimulation à la prise de conscience par les collaborateurs est un exercice pratiqué par l'immense majorité des Proviseurs rencontrés, bien qu'à des degrés différents. En effet, face aux difficultés que vit le lycée, les Proviseurs camerounais mobilisent les collaborateurs afin de construire ensemble une solution pertinente. C'est ainsi qu'ils donnent du temps de réflexion aux collaborateurs afin reviennent avec des propositions de solutions en lien avec les difficultés identifiées. Toutefois, ces Proviseurs ne sont pas très fans à les amener à remettre en question leurs propres suppositions, valeurs, croyances et cadre de référence pour la simple raison que le tableau 25 souligne que seuls 371 répondants affirment toujours le faire.

Ces répondants ne manifestent pas toujours un intérêt pour les besoins individuels des collaborateurs. Toute chose qui peut s'expliquer par le risque d'humanisation de l'administration soulevé par les résultats de l'auto-confrontation du Chapitre 4 de cette étude. En effet, ce risque d'humanisation peut installer un sentiment de passivité de la part du Proviseur chez les collaborateurs.

Les Proviseurs camerounais participants à cette étude disent ne pas toujours mettre en place un plan d'apprentissage de leurs collaborateurs. Ce d'autant que le tableau signale que seuls 310 des 867 Proviseurs affirment le faire toujours. Cette pratique est logique surtout que les Proviseurs eux-mêmes n'ont pas été exposés à une formation pour l'exercice de l'activité de management de lycée. Par ailleurs, aucun plan d'apprentissage n'existe au niveau du MINESEC et qui pourrait guider les Proviseurs à aider leurs collaborateurs à se préparer aux activités de la chaîne de la direction des établissements scolaires.

## **2.12. Distribution des répondants selon le style considération individuelle**

Le tableau 26 ressorts les résultats des analyses de la distribution des répondants sur les modalités du style considération individuelle.

**Tableau 26:** *Distribution des répondants selon le style considération individuelle (2022)*

Style considération individuelle	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours
Manifeste de l'attention aux différences de ses collaborateurs face à leurs besoins de croître et de se développer	1 (0,12)	1 (0,12)	92 (10,61)	466 (53,75)	307 (35,41)
Traite chaque collaborateur selon ses besoins spécifiques et surtout ses capacités	1 (0,12)	2 (0,23)	90 (10,38)	459 (52,94)	315 (36,33)
Elève ses collaborateurs au niveau supérieur et les amène à des habiletés maximales	1 (0,12)	19 (2,19)	140 (16,15)	416 (47,98)	291 (33,56)
Assure le coaching de ses collaborateurs	2 (0,23)	6 (0,69)	38 (4,38)	410 (47,29)	411 (47,40)
Communique la vision à atteindre à ses collaborateurs	1 (0,12)	0	9 (1,04)	302 (34,83)	555 (64,01)
Suit en permanence ses collaborateurs	1 (0,12)	4 (0,46)	48 (5,54)	401 (46,25)	413 (47,64)
Utilise des talents ou atouts de ses collaborateurs	2 (0,23)	7 (0,81)	56 (6,46)	402 (46,37)	400 (46,14)

Le tableau 26 souligne que les Proviseurs camerounais n'ont pas la culture de la pratique d'élever leurs collaborateurs au niveau supérieur et encore moins les amener à des habiletés maximales. Seuls 291 répondants affirment toujours recourir à cette pratique. Ici aussi, être exposé à une formation sur l'activité de management des établissements scolaires est nécessaire pour pouvoir développer cette pratique chez les Proviseurs camerounais.

Les résultats sur la distribution des répondants selon le style considération individuelle indiquent également que les Proviseurs camerounais communiquent pratiquement toujours la vision à atteindre aux collaborateurs. Au moins 860 Proviseurs affirment le faire soit souvent (302) et soit toujours (555). Ce qui est très logique parce que les entrées de services sont nombreuses dans un lycée et parfois l'on peut avoir l'impression qu'il existe une certaine indépendance. Pourtant, l'ensemble des activités des services concourent à un même objectif qui est celui d'une meilleure transformation positive de la jeunesse camerounaise. Il est nécessaire pour le Proviseur camerounais de toujours le rappeler et surtout établir la complémentarité des actions des uns et des autres dans cette mission voir l'atteinte de cet objectif.

Les proviseurs camerounais, au regard des données du tableau, se servent régulièrement des talents ou atouts de leurs collaborateurs pour atteindre ladite vision. En effet, le lycée rassemble des atouts et talents cosmopolites et le déblocage de certaines difficultés peut se faire par le recours à ces qualités des collaborateurs par le Proviseur camerounais.

**1.13. Distribution des répondants selon le style distributif**

Le tableau 27 synthétise les résultats en lien avec la distribution des répondants suivant les modalités du style distributif.

**Tableau 27:** *Distribution des répondants selon le style distributif (2022)*

Style distributif	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours
Répartition des portions de pouvoirs entre les collaborateurs et le proviseur	6 (0,69)	3 (0,35)	10 (1,15)	313 (36,10)	535 (61,71)
Interactions étendues entre proviseurs et les collaborations	3 (0,35)	7 (0,81)	31 (3,58)	382 (44,06)	444 (51,21)
Limites des actions du proviseur	4 (0,46)	17 (1,96)	101 (11,65)	398 (45,91)	347 (40,02)
Interaction dynamique entre membres de la communauté éducative confrontés aux situations du lycée et son contexte.	2 (0,23)	8 (0,92)	60 (6,92)	422 (48,67)	375 (43,25)
Interdépendance du proviseur avec les collaborateurs qu’il dirige pour parvenir à un ordre négocié	3 (0,35)	8 (0,92)	61 (7,04)	430 (49,60)	365 (42,10)
Difficulté de maîtrise de certains collaborateurs	10 (1,15)	24 (2,77)	153 (17,65)	421 (48,56)	259 (29,87)

La répartition des tâches est prise en compte par les Proviseurs camerounais au regard des résultats du tableau 27. 535 Proviseurs disent recourir toujours à cette modalité. Il faut rappeler que la répartition des portions de pouvoir entre proviseur et collaborateurs dans un lycée est une donnée formelle. Les textes organisant les établissements scolaires publics au Cameroun indiquent clairement les responsabilités des différents services. La répartition entre les acteurs du même service intervient très souvent pour le censorat et la surveillance générale où on retrouve un nombre important.

Dans les lycées des centres urbains, on retrouve parfois jusqu’à 30 censeurs et autant de surveillants généraux dans le même établissement. Le travail de pédagogie et de discipline est réparti entre eux afin que chacun ait une tâche précise au courant de l’année scolaire. Les



résultats de la partie qualitative ont clairement révélé cette pratique de l’activité du Proviseur camerounais. Les lycées où cette pratique ne se manifeste pas, sont ceux qui ont très peu, voire un seul censeur ou surveillant général. Mais, ils ont effectivement rares à ce jour.

L’on peut clairement observer dans le même tableau que plus de 850 répondants sur les 867 ont déjà été confrontés à la difficulté de maîtrise de certains collaborateurs. Les 10 qui affirment n’avoir jamais à faire à cette modalité, sont sans doute de nouveau Proviseurs. Les résultats du devis qualitatif ont montré les différentes formes de cette difficulté de maîtrise de certains collaborateurs par les proviseurs camerounais et peu importe le service ou l’activité du lycée.

**1.14. Distribution des répondants selon le style mobilisation des ressources**

Le tableau 28 indexe les résultats concernant la distribution des répondants selon le style mobilisation des ressources.

**Tableau 28:** *Distribution des répondants selon le style mobilisation des ressources (2022).*

Style mobilisation des ressources	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours
Sollicitation des particuliers (élites, entreprises, associations, ONG, ambassades, organisations du système des Nations Unies, etc.) pour le fonctionnement de l’établissement	3 (0,35)	11 (1,27)	44 (5,07)	311 (35,87)	498 (57,87)
Dynamique dans les relations publiques	1 (0,12)	3 (0,35)	60 (6,92)	343 (39,56)	460 (53,06)
Entretien des bonnes relations avec l’élite de la localité et les résidents	1 (0,12)	9 (1,04)	67 (7,73)	354 (40,83)	436 (50,29)
Recours aux carnets d’adresse des collaborateurs pour obtenir des apports nécessaires au fonctionnement du lycée	8 (0,92)	10 (1,15)	80 (9,23)	395 (45,56)	374 (43,14)
Recours à l’entre-gens et aux contacts privés pour faire bénéficier des apports au lycée	4 (0,46)	9 (1,04)	89 (10,27)	401 (46,25)	364 (41,98)
Bénéficie des recommandations pour obtenir des apports au lycée	32 (3,69)	71 (8,19)	223 (25,72)	366 (42,21)	175 (20,18)
Apte à saisir les opportunités pour des apports non formels pour le fonctionnement du lycée	11 (1,27)	10 (1,15)	54 (6,23)	383 (44,18)	409 (47,17)

Pratiquement tous les Proviseurs répondants ont déjà connu l’expérience de la sollicitation des particuliers pour le fonctionnement de l’établissement. Tout se passe comme-

si le fonctionnement des lycées aujourd’hui ne peut se passer de cette modalité de la mobilisation des ressources. Un résultat qui corrobore parfaitement ceux du devis qualitatif. Les établissements de la zone rurale étant pratiquement contraints à y recourir.

Cette situation explique qu’au moins 860 répondants affirment connaître l’expérience de la dynamique dans les relations publiques. La même réalité n’est pas très loin pour ce qui est de l’entretien de bonnes relations avec l’élite de la localité d’appartenance du lycée. Ils sont d’ailleurs nombreux à recourir aux carnets d’adresses des collaborateurs pour décrocher des apports nécessaires au fonctionnement du lycée. 374 Provisseurs répondants affirment ainsi toujours le faire.

Il arrive d’ailleurs que certains Provisseurs camerounais n’hésitent pas à saisir des opportunités pour des apports non-formels pour le fonctionnement du lycée. 409 Provisseurs le font systématiquement au regard des données du tableau 28.

**2.15. Distribution des répondants selon le style non-formel**

Le tableau 29 indique les résultats renvoyant à la distribution des répondants sur le style non-formel.

**Tableau 29:** *Distribution des répondants selon le style non-formel (2022).*

Style non-formelle	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours
Motivation financière des inspecteurs de pédagogie lors des missions de supervision pédagogique	4 (0,46)	4,0,46)	7 (0,81)	165 (19,03)	687 (79,24)
Contribution financière aux réunions et rencontres sectorielles ou de coordination	2 (0,23)	1 (0,12)	5 (0,58)	154 (17,76)	705 (81,31)
Contribution à la mutualisation des ressources lors des évènements nationaux et internationaux (journées mondiales et nationales, fêtes nationales, etc.)	2 (0,23)	2 (0,23)	7 (0,81)	154 (17,76)	702 (80,97)
Octroie des avantages financiers non formels aux collaborateurs sous diverses formes	8 (0,92)	1 (0,12)	29 (3,34)	184 (21,22)	645 (74,39)
Octroie du « carburant » aux autorités administratives lors des visites au sein de l’établissement	6 (0,69)	7 (0,81)	35 (4,04)	206 (23,76)	613 (70,70)
Contribution au soutien de fonctionnement de la DDES	17 (1,96)	20 (2,31)	49 (5,65)	204 (23,53)	577 (66,55)
Acquisition des infrastructures et des équipements par des voies non formelles	157 (18,11)	199 (22,95)	257 (29,64)	142 (16,38)	112 (12,92)

Ils sont très peu les Provisseurs camerounais rencontrés qui n’ont pas encore motivé financièrement des inspecteurs de pédagogies lors de leurs missions de supervision. Par ailleurs,

il faut dire avec les résultats de la partie qualitative, qu’il s’agit de toutes les différentes missions de la hiérarchie du MINESEC pour lesquelles les Provisseurs motivent. La situation du non-formel est encore plus poussée quant à la contribution financière aux réunions et rencontres sectorielles avec 705 Provisseurs qui indiquent le faire toujours.

La contribution à la mutualisation des ressources lors des événements nationaux et internationaux n’est pas loin de la même réalité, car cette modalité a mobilisé 70 Provisseurs qui disent toujours y souscrire. Les résultats sont pratiquement les mêmes pour l’ensemble des modalités du non-formel en dehors de l’acquisition des infrastructures et des équipements par des voies non-formelles. Cette modalité n’enregistre que 112 répondants qui affirment toujours le faire alors que 157 disent ne l’avoir jamais fait.

En effet, l’acquisition des infrastructures et des équipements par des circuits non-formels requiert du Provisseur des relations ou des contacts pouvant l’aider à le faire. La fréquentation régulière du siège du MINESEC à Yaoundé est également capitale pour bénéficier de ces privilèges. Hors, il existe des Provisseurs camerounais, notamment du milieu rural qui n’ont aucun contact et ne connaissant personne qui puisse les aider à accéder à cette piste. Il est logique que nombreux d’entre les Provisseurs participants n’aient jamais eu recours à cette pratique.

**2.16. Distribution des répondants selon la performance scolaire de l’établissement**

Le tableau 30 mobilise les données des résultats sur la distribution des répondants la performance scolaire des établissements.

**Tableau 30:** *Distribution des répondants selon la performance scolaire de l’établissement (2022).*

<b>Performances scolaires de l’établissement</b>	<b>Jamais</b>	<b>Rarement</b>	<b>Parfois</b>	<b>Souvent</b>	<b>Toujours</b>
L’établissement est classé parmi les 20 premiers établissements publics des classements de l’OBC	482 (55,59)	172 (19,84)	106 (12,23)	88 (10,15)	19 (2,19)
L’établissement améliore d’année en année son taux de réussite aux examens de l’OBC et/ou du GCE	5 (0,58)	3 (0,35)	104 (12,00)	416 (47,98)	339 (39,10)
L’établissement régresse d’année en année dans son taux de réussite aux examens de l’OBC et/ou du GCE	409 (47,17)	291 (33,56)	129 (14,88)	35 (4,04)	3 (0,35)

À peine 19 lycées des Provisseurs rencontrés figurent régulièrement parmi les 20 premiers établissements scolaires publics des classements de l'OBC. Les résultats sont logiques u regard des classements de l'OBC où d'une année à une autre on assiste à différents lycées qui y figurent dans les 20 premiers établissements publics. Ils sont rares les lycées qui figurent toujours parmi les 20 à l'instar du Lycée Bilingue de Bépenda dans la Région du Littoral, du Lycée Bilingue de Mbouda dans la Région de l'Ouest et du Lycée Bilingue de Mendong dans la Région du Centre.

482 lycées n'ont jamais été classés parmi les 20 premiers établissements scolaires publics de l'OBC. Le tableau 30 met ainsi en exergue, les mauvaises tendances des performances scolaires des établissements publics qui ont été décrites au Chapitre 1. Les lycées camerounais sont très peu performants, car ils marquent de mauvais comportements vis-à-vis de la performance scolaire.

Les Provisseurs affirment tout de même que leurs lycées améliorent progressivement leurs taux de réussite. Mais, seuls 339 d'entre eux indiquent que cette amélioration est systématique, vu qu'elle se réalise toujours.

## **2. Variabilité des performances scolaires de l'établissement en fonction des caractéristiques sociodémographiques**

Dans cette section, l'on examine l'effet des caractéristiques sociodémographiques sur les performances scolaires de l'établissement. En ce sens, l'on va procéder à la comparaison des moyennes en utilisant le logiciel SPSS - 26.0 Windows - pour le traitement statistique des données. Le test de l'Analyse de la Variance Unilatérale (ANOVA) est mobilisé pour réaliser ces opérations.

### **3.1. Variabilité des performances scolaires et type d'établissement**

Les Provisseurs Camerounais ayant participé à cette enquête proviennent de six types d'établissement sur toute l'étendue du territoire. Le tableau 30 présente les résultats de la comparaison des moyennes de ces six groupes sur les performances scolaires de l'établissement.

**Tableau 30:** Analyse des performances scolaires de l'établissement en fonction du type d'établissement (2022).

Statistiques descriptives de groupe					Test de l'ANOVA	
Type	N	Moyenne	Ecart type	Erreur standard	F	Signification (p)
LGB	212	4,4073	,32900	,02260	4,752	< 0,001
LTB	12	4,2688	,44712	,12907		
LG	469	4,4361	,38149	,01762		
LT	168	4,4323	,36596	,02823		
LP	3	3,4414	2,11932	1,22359		
LTP	3	4,2216	,39340	,22713		
Total	867	4,4218	,38483	,01307		

Note : N=867 ; dll=(5, 861)

L'on admet au regard des différences entre les moyennes telles que observées tableau 30, qu'elles sont statistiquement significatives car  $F(5, 861) = 4,752$  et  $p < 0,001$ . L'erreur tolérable en science sociale étant de 0,05, on constate que la signification de ce test pour le type d'établissement est importante sur la performance cat  $p < 0,001 < 0,05$ . Ce qui amène à conclure que le type d'établissement a de l'effet sur les performances scolaires de l'établissement. En d'autres termes, les performances scolaires de l'établissement varient en fonction du type d'établissement. Ainsi, les Provisseurs provenant de différents établissements, manifestent de façon variable pour améliorer les performances scolaires de leur établissement.

Ce résultat qui corrobore l'observation des données sur le classement des établissements scolaires. En effet, constate par exemple que les lycées généraux bilingues arrivent régulièrement en tête des classements des établissements publics de l'OBC. Pendant ce temps, les lycées techniques et professionnels occupent le bas du classement.

### 3.2. Variabilité des performances scolaires et milieu d'appartenance de l'établissement

Le tableau 31 renseigne sur les résultats de la comparaison des moyennes des deux milieux d'appartenances des établissements des Provisseurs répondants sur les performances scolaires de l'établissement.

**Tableau 31:** Analyse des performances scolaires de l'établissement en fonction du milieu d'appartenance de l'établissement (2022).

Statistiques descriptives de groupe					Test de l'ANOVA	
Milieu	N	Moyenne	Ecart type	Erreur standard	F	Signification (p)
Rural	679	4,4338	,39024	,01498	3,026	= 0,082
Urbain	188	4,3787	,36234	,02643		
Total	867	4,4218	,38483	,01307		

Note : N=867 ; dll=(1, 865)

Les résultats du test de l'analyse de variance unilatérale montrent que les moyennes en lieu avec le milieu d'appartenance de l'établissement ne sont pas statistiquement significatives car  $F(1,865) = 3,026$  et  $p = 0,082 > 0,05$ . La signification n'est pas évidente, ce qui permet de dire que le milieu d'appartenance de l'établissement ne fait pas varier la performance scolaire de l'établissement. Donc peu importe le milieu dans lequel se trouve l'établissement, les performances peuvent être acquise si d'autres paramètres significatifs sont mobilisés.

Ce résultat est peu surprenant. Les lycées qui arrivent en tête des classements de l'OBCse retrouvent autant dans les milieux ruraux que dans les milieux urbains. C'est ainsi que pour 2020 on retrouve parmi les 20 premiers lycées de ces classements, le Lycée Bilingue de Bépenda à Douala, le Lycée Bilingue de Mendong à Yaoundé, le Lycée Bilingue de Mbouda mais aussi le Lycée Bilingue de Ndikinimeki dans le Mbam et Inoubou.

### 3.3. Variabilité des performances scolaires et genre

Le tableau 32 partage les résultats de la comparaison des moyennes du genre des Proviseurs répondants sur les performances scolaires de l'établissement.

**Tableau 32:** Analyse des performances scolaires de l'établissement en fonction du genre des répondants (2022).

Statistiques descriptives de groupe					Test de l'ANOVA	
Genre	N	Moyenne	Ecart type	Erreur standard	F	Signification (p)
Homme	675	4,4449	,38563	,01484	11,031	< 0,001
Femme	192	4,3409	,37183	,02683		
Total	867	4,4218	,38483	,01307		

Note : N=867 ; dll=(1, 865)

$F(1,865)=11,031$  et  $p<0,001<0,05$ , ce qui signifie que la signification est importante. La performance scolaire varie selon que le Proviseur soit un homme ou une femme. Ces données indiquent que les hommes influencent plus significativement les performances scolaires que les femmes. Le caractère vulnérable, agressif et plein d'obstacle peut expliquer la difficulté que les femmes ont à conduire leurs équipes vers une performance meilleure. Aussi, le nombre important de Proviseurs participants homme peut expliquer l'importance de l'effet des hommes sur la performance scolaire par rapport aux femmes.

### 3.4. Variabilité des performances scolaires et formation en management

Le tableau 33 renvoie aux résultats de la comparaison des moyennes du fait d'avoir subi la formation en management des lycées par Proviseurs répondants sur les performances scolaires de l'établissement.

**Tableau 33:** Analyse des performances scolaires de l'établissement en fonction de l'expérience de formation en management des lycées des répondants (2022).

	Statistiques descriptives de groupe				Test de l'ANOVA	
	N	Moyenne	Ecart type	Erreur standard	F	Signification (p)
Oui	27	4,3685	,74384	,14315	0,534	= 0,465
Non	840	4,4236	,36827	,01271		
Total	867	4,4218	,38483	,01307		

Note : N=867 ; dll=(1, 865)

Les résultats du test de l'analyse de variances unilatérales montrent que la modalité sur le fait d'avoir subi ou pas la formation en management des lycées n'influence pas la performance. En effet,  $F(1,865) = 0,534$  et  $p = 0,465 > 0,05$ . Donc le fait de subir une formation en management ou non n'influence pas la performance scolaire. Ce qui est contrastant parce la formation en management est présentée comme une donnée cardinale du succès de l'activité de management des lycées par les proviseurs, du moins dans la littérature. Ce d'autant que les proviseurs rencontrés lors de la démarche qualitative ont relevé la nécessité urgente d'une formation en management pour pouvoir réussir la fonction.

### 3.5. Variabilité des performances scolaires et région d'appartenance des lycées des répondants

Le tableau 34 indique les résultats de la comparaison des moyennes de la région d'appartenance du lycée du répondant sur les performances scolaires de l'établissement.

**Tableau 34:** Analyse des performances scolaires de l'établissement en fonction de la Région d'appartenance des lycées des répondants (2022)

Statistiques descriptives de groupe					Test de l'ANOVA	
Région de l'établissement	N	Moyenne	Ecart type	Erreur standard	F	Signification (p)
Centre	141	4,0647	,30188	,02542	32,675	< 0,001
Ouest	187	4,4937	,35666	,02608		
Est	61	4,5287	,41474	,05310		
Sud	72	4,3145	,22567	,02660		
Nord	76	4,5664	,29850	,03424		
Littoral	93	4,3747	,32569	,03377		
Adamaoua	73	4,4858	,55145	,06454		
Extrême-Nord	164	4,5856	,27792	,02170		
Total	867	4,4218	,38483	,01307		

Note : N=867 ; dll=(7, 859)

F (7, 859) =32,675 et  $p < 0.001 < 0,05$ , implique que la Région d'appartenance du lycée du répondant fait varier la performance scolaire de l'établissement. Évidemment, c'est un résultat en droite ligne des résultats des classements des établissements de l'OBC par région. Les Régions comme le Centre et l'Ouest parmi les Régions de l'étude se démarquent généralement avec des taux de réussites importants des élèves fréquentant leurs lycées. Alors que celles des zones d'éducatons prioritaires occupent très souvent le bas du classement des régions.

### 3.5. Variabilité des performances scolaires et origine des proviseurs

Le tableau 35 rapport les résultats de la comparaison des moyennes de la provenance des Proviseurs répondants d'autres établissements comme chefs sur les performances scolaires de l'établissement.

**Tableau 35:** Analyse des performances scolaires de l'établissement en fonction de la provenance d'un autre établissement comme chef (2022).

Statistiques descriptives de groupe					Test de l'ANOVA	
	N	Moyenne	Ecart type	Erreur standard	F	Signification (p)
Oui	621	4,4104	,38574	,01548	1,946	= 0,163
Non	246	4,4508	,38178	,02434		
Total	867	4,4218	,38483	,01307		

Note : N=867 ; dll=(1, 865)



Les résultats visibles sur ce tableau montrent la provenance du proviseur d'un autre établissement comme chef n'influence pas la performance scolaire. Ce d'autant qu'on peut bien observer que  $F(1,865)=1,946$  et  $p=0,163 < 0,05$ .

### 3.5. Variabilité des performances scolaires de l'établissement en fonction du genre

Le tableau 36 s'intéresse aux résultats de la comparaison des moyennes de la Région de provenance des Proviseurs répondants comme chefs sur les performances scolaires de l'établissement.

**Tableau 36:** Analyse des performances scolaires de l'établissement en fonction la Région de provenance d'un autre établissement comme chef (2022).

Région de provenance	Statistiques descriptives de groupe				Test de l'ANOVA	
	N	Moyenne	Ecart type	Erreur standard	F	Signification (p)
Centre	100	4,0676	,42156	,04216	16,942	< 0,001
Ouest	135	4,4266	,39740	,03420		
Est	50	4,4838	,36197	,05119		
Sud	54	4,3363	,21583	,02937		
Nord	66	4,5499	,30482	,03752		
Littoral	68	4,4231	,32467	,03937		
Adamaoua	50	4,5762	,34907	,04937		
Extrême-Nord	98	4,5625	,29063	,02951		
Aucune Région	246	4,4478	,38217	,02432		
Total	867	4,4218	,38483	,01307		

Note : N=867 ; dl=(8, 858)

La Région de provenance influence significativement la performance en ce sens que  $F(8,858)=16,942$  et  $p < 0,001 < 0,05$ . Les résultats montrent que la Région de l'établissement de provenance influence significativement la performance.

### 3.6. Performances scolaires et ancienneté du proviseur

Le tableau 37 met en lumière les résultats de la comparaison des moyennes l'ancienneté des Proviseurs répondants sur les performances scolaires de l'établissement.

**Tableau 37:** Analyse des performances scolaires de l'établissement en fonction l'ancienneté des Proviseurs répondants (2022).

Expérience	Statistiques descriptives de groupe				Test de l'ANOVA	
	N	Moyenne	Ecart type	Erreur standard	F	Signification (p)
0-3 ans	101	4,3295	,40807	,04060	6,928	< 0,001
4-6 ans	166	4,3299	,44006	,03415		
7-9 ans	196	4,4476	,36829	,02631		
10-15 ans	338	4,4524	,35909	,01953		
16-20 ans	66	4,5614	,29737	,03660		
Total	867	4,4218	,38483	,01307		

Note : N=867 ; dll=(4, 862)

Le tableau 37 signale une variation significative des performances scolaires avec l'ancienneté des répondants. En effet,  $F(4,862) = 6,928$  et  $p < 0,001 < 0,05$ , ce qui soutient bien cette conclusion. L'ancienneté au poste augure une certaine expérience qui prédispose le Proviseur camerounais à influencer les performances des établissements scolaires.

### 3.6. Variabilité des performances scolaires de l'établissement en fonction de l'ancienneté

Le tableau 38 présente les résultats de la comparaison des moyennes la discipline de formation des répondants sur les performances scolaires de l'établissement.

**Tableau 38:** Analyse des performances scolaires de l'établissement en fonction de la discipline de formation des Proviseurs répondants (2022).

Discipline	Statistiques descriptives de groupe				Test de l'ANOVA	
	N	Moyenne	Ecart type	Erreur standard	F	Signification (p)
Langues	250	4,3554	,41693	,02637	4,889	< 0,001
Sciences	169	4,5312	,34488	,02653		
ScienHum	266	4,4070	,36958	,02266		
STT	88	4,3962	,43952	,04685		
TI	88	4,4594	,29859	,03183		
Autres	6	4,5934	,37010	,15109		
Total	867	4,4218	,38483	,01307		

Note : N=867 ; dll=(5, 861)

Les résultats du test de l'analyse de variances unilatérales manifestent une significative importante de l'effet de la discipline de formation à l'école normale sur la performance scolaire des établissements. L'on peut aisément observer sur le tableau 38 que  $F(5,861) = 4,889$  et

$p < 0,001 < 0,05$ . Donc la signification est bien importante en termes d'effet de l'ancienneté sur la performance.

### **2.3. Variabilité des styles de leadership avec la performance scolaire**

Dans l'optique de vérifier les effets des styles de leadership de recherche de cette étude, les données sont soumises à une analyse où les corrélations entre les variables de l'étude peuvent être observées. Le tableau 39 présente la synthèse des résultats des analyses statistiques.

**Tableau 39:** Matrice de corrélations, moyennes, écart-types entre les variables de l'étude (2022).

		1	2	3	4	5	6	7
1	Charismatique	(0,766)						
2	Stimulation intellectuelle	0,623***	(0,889)					
3	Considération individuelle	0,499***	0,685***	(0,860)				
4	Distributif	0,429***	0,504***	0,592***	(0,879)			
5	Mobilisation des ressources	0,384***	0,420***	0,425***	0,599***	(0,847)		
6	Non-formelle	0,185***	0,149***	0,165***	0,200***	0,331***	(0,713)	
7	Performances scolaires de l'établissement	<b>0,690***</b>	<b>0,784***</b>	<b>0,765***</b>	<b>0,757***</b>	<b>0,712***</b>	<b>0,423***</b>	(0,663)
	Moyenne (M)	4,580	4,304	4,348	4,325	4,276	4,428	4,422
	Écart-type (ET)	0,412	0,560	0,476	0,554	0,548	0,453	0,385
Note : N=867 ; dll=(865) ; p < 0,001								

Le tableau 30 montre une forte corrélation entre les variables et les styles de leadership charismatique, stimulation intellectuelle, considération individuelle, distributif, mobilisation des ressources, non-formel et la variable dépendante performance scolaire. En effet,  $p < 0,001$  révèle effectivement cette forte corrélation avec la performance scolaire pour l'ensemble des six styles de leadership identifiés chez les Proviseurs camerounais à travers le devis qualitatif.

Par ailleurs, on peut remarquer sur la matrice que  $r$  prend respectivement les valeurs 0,690 pour la corrélation du style de leadership charismatique sur la performance scolaire ; 0,784 s'agissant de la corrélation du style stimulation intellectuelle sur la performance scolaire ; 0,765 pour l'effet du style de leadership considération individuelle sur la performance scolaire ; 0,757 concernant la corrélation entre le style distributif et la performance scolaire ; 0,712 représente la valeur de la corrélation entre le style mobilisation des ressources et la performance scolaire ; et 0,423 correspond à la corrélation entre le leadership non-formel et la performance scolaire. Toutes ces valeurs de  $r$  sont supérieures à 0,50, ce qui indique une corrélation très forte sur la performance.

**Tableau 40:** Prédiction des performances scolaires des établissements en fonction des styles de leadership (2022)

Modèle		B	ES	t	p	95% IC (BI ; BS)	R <sup>2</sup>	ΔR <sup>2</sup>
1	(Constante)	2,101	0,063	33,383	<,001	1,978 ; 2,225	0,615	0,615
	Stimulation intellectuelle	0,539	0,015	37,172	<,001	0,511 ; 0,568		
2	(Constante)	1,286	0,055	23,325	<,001	1,178 ; 1,394	0,792	0,177
	Stimulation intellectuelle	0,405	0,012	34,482	<,001	0,382 ; 0,428		
	Mobilisation des ressources	0,326	0,012	27,171	<,001	0,302 ; 0,349		
3	(Constante)	1,064	0,048	22,048	<,001	0,969 ; 1,159	0,851	0,059
	Stimulation intellectuelle	0,337	0,011	31,748	<,001	0,316 ; 0,358		
	Mobilisation des ressources	0,219	0,012	18,768	<,001	0,196 ; 0,242		
	Considération distributive	0,224	0,012	18,420	<,001	0,200 ; 0,248		
4	(Constante)	0,502	0,053	9,397	<,001	0,397 ; 0,606	0,888	0,037
	Stimulation intellectuelle	0,335	0,009	36,437	<,001	0,317 ; 0,353		
	Mobilisation des ressources	0,172	0,011	16,407	<,001	0,152 ; 0,193		
	Considération distributive	0,224	0,011	21,301	<,001	0,204 ; 0,245		
	Considération non formelle	0,174	0,010	16,950	<,001	0,154 ; 0,194		
5	(Constante)	0,293	0,050	5,926	<,001	0,196 ; 0,391	0,911	0,023
	Stimulation intellectuelle	0,254	0,010	25,965	<,001	0,235 ; 0,274		
	Mobilisation des ressources	0,171	0,009	18,302	<,001	0,153 ; 0,190		
	Considération distributive	0,173	0,010	17,363	<,001	0,154 ; 0,193		
	Considération non formelle	0,170	0,009	18,590	<,001	0,152 ; 0,188		
	Considération individuelle	0,184	0,012	15,033	<,001	0,160 ; 0,208		
6	(Constante)	0,055	0,049	-1,123	<,001	-0,151 ; 0,041	0,931	0,020
	Stimulation intellectuelle	0,192	0,009	20,199	<,001	0,173 ; 0,210		
	Mobilisation des ressources	0,161	0,008	19,452	<,001	0,145 ; 0,177		
	Considération distributive	0,163	0,009	18,489	<,001	0,146 ; 0,180		
	Considération non formelle	0,161	0,008	19,942	<,001	0,145 ; 0,177		
	Considération individuelle	0,173	0,011	16,058	<,001	0,152 ; 0,195		
	Influence charismatique	0,173	0,011	15,800	<,001	0,151 ; 0,194		

## **2.4. Prédiction des performances scolaires des établissements en fonction des styles de leadership**

Le tableau 40 montre que les six modèles sont présentés. Les six styles de leadership représentent à eux seuls 93,10% du poids sur la performance scolaire des établissements. Les coefficients de la corrélation multiple de Pearson sont respectivement 0,192 pour la stimulation intellectuelle ; 0,161 pour le style de leadership mobilisation des ressources ; 0,163 pour le style distributif ; 0,161 pour le non-formel ; 0,173 pour le style considération individuelle ; et 0,173 pour le style charismatique. En termes de poids de chaque style de leadership sur la formation scolaire des établissements on a dans l'ordre : la stimulation intellectuelle (19,20%) ; considération individuelle et charismatique (17,30%) ; distributif (16,30%) ; mobilisation des ressources et non-formel (16,30%). Ces six styles se présentent donc comme significativement important pour l'activité de management.

Les autres paramètres d'influence de la performance en termes de différence de 6,90% se trouvent sans doute dans les caractéristiques personnelles dont l'on a mit en exergue l'influence sur la performance aux paragraphes précédents. Ils sont intéressants à mobiliser ensemble par les Proviseurs camerounais dans le contexte qui est le leur s'ils souhaitent que leur activité influence les performances scolaires de leur établissement.

La Prépondérance de la stimulation intellectuelle s'explique par le fait que les organisations scolaires publiques du secondaire regroupent des suiveurs intellectuellement capés. Pour que le Proviseur puisse les influencer, il doit développer les éléments de la stimulation intellectuelle. Le lycée est loin d'être une église où le caractère dogmatique influence la dynamique du discernement et de vives contradictions.

La considération individuelle et le charisme sont deux styles à valoriser après la stimulation intellectuelle. Les Proviseurs camerounais ont besoin de charisme et d'humanisme pour influencer leurs collaborateurs afin qu'ils produisent des résultats qui influencent les performances scolaires de qualité pour les établissements. Toutefois, la réelle distribution des tâches est un facteur non négligeable et capital. La mobilisation des ressources et le non-formel apparaissent intéressants pour le Proviseur camerounais pour réussir à contenir le contexte dans lequel évolue le lycée.

Les différences de poids entre ces styles de leadership ne sont pas très grandes. Elles indiquent que les Proviseurs camerounais doivent les mobiliser concomitamment afin de réussir

à chaque fois au moins 93% de la performance de leurs établissements. La mobilisation d'un style au détriment des autres ne permet pas d'obtenir un résultat conséquent.

Ce chapitre avait pour mission d'évaluer le poids de chacun des six styles de leadership sur la performance scolaire des établissements, dans la perspective de leur hiérarchisation. Pour y arriver, un intérêt a été manifesté pour l'analyse descriptive afin de caractériser l'échantillon en termes de distribution de chacune des variables du devis quantitatif. Ensuite, l'étude a regardé la variabilité des caractéristiques sociodémographiques sur la performance scolaire des établissements. Un intérêt qui n'a pas été sans pertinence, car plusieurs de ces caractéristiques ont un effet significatif sur les performances scolaires des établissements. *In fine*, l'analyse de la régression hiérarchisée a permis de révéler que les six styles de leadership identifiés ont chacun un poids important sur les performances scolaires des établissements et pèsent ensemble 93,10%. Dans l'ordre d'importance en termes de poids on a la stimulation intellectuelle, la considération individuelle et le charismatique, le distributif ainsi que la mobilisation des ressources et le non-formel.



## CHAPITRE 8-DISCUSSION DES RÉSULTATS

L'objectif général poursuivi par cette étude est de décrire et analyser les conceptions des proviseurs non-formés à propos du management des lycées au Cameroun. Plus spécifiquement, il s'agit d'identifier les styles de leadership auxquels renvoient les visages des conceptions des proviseurs non-formés à propos du management des lycées au Cameroun ; caractériser les styles de leadership des proviseurs non-formés selon l'importance de leurs effets sur les résultats des apprentissages des établissements scolaires ; et proposer des méthodes pouvant aider à transformer et à intégrer les savoirs profanes de management des proviseurs non-formés en contenus de formation institutionnelle des chefs d'établissement. Or, des résultats de l'étude de cas simple enchâssée, des récits exemplaires de pratiques et du questionnaire déployés afin d'y répondre se dégagent plusieurs constats qui viennent éclairer ces objectifs de recherche, ainsi que la problématique générale de laquelle ceux-ci s'ancrent.

Ces constats sont amplement discutés dans ce huitième chapitre. Prenant un peu de recul sur les différents styles de leadership des Proviseurs camerounais, la première partie de ce chapitre discute des résultats à partir des objectifs spécifiques. La deuxième partie pour sa part discute plutôt de l'importance des résultats, y compris de la question de leur généralisation et de leurs limites. La troisième partie, quant à elle, met en exergue la valeur théorique des résultats avec un intérêt pour leur théorisation.

### 1. Résultats et mouvement de la littérature

Les résultats ont été obtenus pour renseigner les objectifs spécifiques consentis par la présente étude. Il s'agit de les croiser par rapport à la littérature de l'étude pour en dégager les convergences dans certains cas et les complémentarités dans d'autres.

#### 1.1. Identification des styles de leadership des Proviseurs camerounais non-formés

Les résultats présentés dans les chapitres 5 et 6 montrent six styles de leadership chez les proviseurs camerounais et repartis en deux catégories, à savoir les Activités de Management Institutionnalisées qui renferment quatre styles de leadership que sont les styles charismatique, stimulation intellectuelle, considération individuelle, distributif ; les Activités de Management Hors programme mobilisant le style mobilisation des ressources et non-formel.

### **1.1.2. Activités de Management Institutionnalisées**

Les résultats obtenus sur ce pan du premier objectif spécifique corroborent ceux de la littérature sur le leadership décrit dans le cadre théorique en plusieurs points de vue. Ces résultats mettent en exergue la manifestation du leadership transformationnel chez les Proviseurs camerounais pour le soutien à la collaboration et à l'autonomie des collaborateurs et élèves au sein du lycée afin de réaliser des changements concernant la qualité des résultats. Ce qui correspond aux travaux de Burns (1978). Comme le souligne certains auteurs transformateurs (Dion, 2009 ; Durcet et Hennebert ; 2013), l'on observe que les Proviseurs camerounais s'appuient sur certains idéaux, valeurs morales et éthiques tels que la liberté, la justice, l'égalité, l'inclusion, la République, pour provoquer ces changements ou transformation positive des élèves et des collaborateurs.

En accord avec Burns (1978) pour qui le leadership transformationnel et le leadership transactionnel ne sont pas exclusifs, l'on observe des résultats que les Proviseurs accordent des motivations diverses aux collaborateurs et aux élèves à travers certains présents formels et informels afin d'obtenir d'eux plus d'engagement au travail.

Les résultats soulignent également la présence chez les Proviseurs camerounais d'un charisme qui inspire les collaborateurs ; une capacité à motiver, à s'engager et à engager les collaborateurs aux objectifs et mission de l'établissement ; une stimulation intellectuelle qui facilite l'innovation et la créativité ; et une considération pour chacun des collaborateurs. Ces attitudes rencontrent les caractéristiques du leadership transformationnel de Riggio (2006). Elles rencontrent en même temps les travaux de Leithwood et Jantzi (2000) à travers leurs six caractéristiques du leadership transformationnel qui renvoient à la construction d'une vision, l'encouragement d'une stimulation intellectuelle, l'assurance d'un soutien individualisé, la symbolisation des pratiques et des valeurs professionnelles, la démonstration des attentes des hautes performances ainsi que l'encouragement à la participation aux hautes décisions.

Les résultats sur le leadership institutionnalisé chez les Proviseurs camerounais non-formés mettent en lumière le recours au style de leadership distribué. Ceux-ci montrent clairement que les Proviseurs, qui sont des acteurs sociaux, ne peuvent atteindre leurs objectifs propres que grâce à l'exercice d'une relation de pouvoir avec leurs collaborateurs et leurs élèves. Ce qui rejoint les travaux de Crozier et Friedbert (1977) avec la référence aux rapports à l'autorité des acteurs dans la hiérarchie d'une organisation dont le lycée. La difficulté de

mobiliser des collaborateurs et des subordonnés qui sont des agents libres au sens de Pelletier (1999), trouve sa pertinence dans ces résultats.

Les résultats indiquent l'enjeu de l'adhésion dans les activités des proviseurs. Comme souligné dans les travaux de Gather Thuler (2000), ceux-ci montrent la difficulté qu'ont les proviseurs à demander aux collaborateurs de s'engager dans la démarche commune de transformation positive et participative sans céder des parts de pouvoir. On assiste alors à une rotation des tâches de coordination, d'animation et d'évaluation entre le proviseur et ses collaborateurs. Le rôle du Proviseur est alors envisagé dans une perspective de répartition des tâches et d'usage des ressources humaines (Gather Thuler, 2000, p. 147). Le fonctionnement du lycée réside alors dans la coexistence d'un leadership formel et du leadership distribué au gré des besoins.

Plus intéressant, les résultats sont obtenus à partir de l'analyse des interactions entre les Proviseurs et leurs collaborateurs dans des espaces appropriés. L'on met ainsi en exergue une trajectoire fonctionnelle associée à un réseau de relations et de rôles distribués entre le Proviseur et les autres acteurs du lycée dont il a la charge. Des résultats qui convergent vers ceux de Spillane, Havelton et Diamons (2008).

Ces résultats s'inscrivent également dans les travaux de la psychologie sociale (Levine et Morehaud, 1990 ; Mc Gath, 1984) et des comportements organisationnels (Bettenhausen, 1991 ; Sundsten, De Meurese et Futrell, 1990) qui soutiennent que la performance des équipes de travail exige des modalités d'actions collectives. Ces modalités concernent le plan des relations interpersonnelles en termes de gestion des conflits, résolution collaborative et externe ainsi que le plan managérial, notamment le choix des objectifs commun, la coordination et la planification des tâches. Les résultats montrent bien que les Proviseurs camerounais non-formés se débrouillent à réaliser cette conception. L'on note une capacité à orienter et à mobiliser durablement leurs équipes vers l'accomplissement de l'objectif de transformation positive des collaborateurs et des élèves au sens où l'entend Robbins, Judge et Gobilliet (2006).

### **1.1.2. Styles de Leadership Hors Programme**

Les styles « mobilisation des ressources » et « non-formel » sont une émanation purement empirique et caractérisent ces proviseurs. Ils sont inscrits dans ce qu'il convient de qualifier d'« Activités de Management Hors Programmes » ou de « Styles de Leadership Hors Programme ». Cette désignation tient de ce que la pratique de l'activité de management ne se limite pas aux seuls programmes officiels élaborés par les politiques de l'éducation. Elle s'étend

aux activités de management isolées, intégrées dans la gestion des établissements scolaires, dont la structuration est peu visible, et n'a pas encore subi le processus d'institutionnalisation. Celles-ci ont été fréquemment soulignées dans les discours des proviseurs participants à l'étude, même si elles sont encore pour le moment peu mises en évidence dans les travaux portant sur le management des établissements scolaires en contexte camerounais. Cet aspect tente d'inscrire ces deux concepts dans un mouvement de la littérature existante.

### **1.1.2.1. Style de leadership mobilisation des ressources**

Les résultats en lien avec le style de leadership mobilisation des ressources développé par les Proviseurs camerounais mettent en relief le concept de financement privés de l'éducation et la mobilisation communautaire autour de l'action de l'éducation.

#### **1.1.2.1.1. Financement privé de l'éducation pour la survie des établissements scolaires.**

L'activité de mobilisation des ressources des Proviseurs camerounais vise à capter des ressources financières et matérielles pour contribuer à la réalisation du projet éducatif. Il est important de bien situer le contexte de financement de l'éducation au Cameroun, afin de mieux saisir pratiquement l'obligation qu'ont les Proviseurs à recourir à ce style de leadership empirique.

Au Cameroun, le financement de l'éducation des établissements scolaires est décrit par le Rapport d'État du Système Éducatif National (RESEN, 2020). Il révèle que le MINESEC est le ministère, des 06 ministères en charge de l'éducation au Cameroun, qui a la grosse part des dépenses publiques de l'éducation avec 57% (RESEN, 2020, p.63). L'enseignement général occupe la très grande majorité des dépenses.

En réalité, plus de trois quart des dépenses courantes du MINESEC vont à l'enseignement général. Ce type d'enseignement enregistre 67% des dépenses de ce sous-secteur de l'éducation. Il faut également relever que 90% des dépenses courantes du MINESEC sont consacrés au paiement des salaires. Les dépenses de fonctionnement autres que les salaires sont très faibles. Pour le second cycle du secondaire général et l'enseignement normal, cette part avoisine seulement 5%. Cette faible part impacte sur la qualité de l'éducation au niveau des établissements scolaires.

Un élève de l'enseignement secondaire privé coûte aux familles 2,4 fois moins dans ce que l'État dépense pour son homologue du public. Les familles dépensent par élève du secondaire privé environ 104 milles FCFA alors que pour un élève du secondaire public, l'État

dépense plus de 250 milles FCFA. Cet écart dans le coût par élève par rapport au privé est difficilement justifiable sauf par la faible efficience de l'utilisation des moyens mis à la disposition du public.

En somme, l'État endosse 79% des dépenses au secondaire contre 21% pour les familles. Une part importante des dépenses d'éducation est à la charge des familles soit 5<sup>ème</sup> des dépenses courantes de l'éducation au MINESEC. Les Partenaires Techniques et Financiers (PTFs) contribuent aux dépenses en capital sous forme de projets. Sur les 17 milliards dépensés par les PTFs en direction de l'éducation, le MINESEC ne figure pas parmi les trois premiers ministères bénéficiaires. Pendant que le MINEDUB enregistre environ 72% de ces financements en 2018, on note une faible capacité de mobilisation des ressources de la part du MINESEC et de ses structures dont les lycées. Pourtant, les opportunités de mobilisation existent, mais celles-ci restent faibles auprès des établissements.

Plus globalement, la situation du financement de l'éducation au Cameroun n'est pas reluisante selon le RESEN et la mobilisation des ressources ne pourra aller que de manière croissante afin d'installer le développement de la mixité du financement des établissements scolaires notamment public. En effet, six ministères sont en charge du secteur éducatif (dans le RESEN 2020, le Ministère de la Recherche Scientifique et de l'Innovation s'ajoute aux cinq ministères déjà présents). Mais leur poids dans la répartition des dépenses varie significativement. Le MINESEC et le MINEDUB consomment la très grande majorité des ressources suivies d'assez loin par le MINESUP. Le poids des autres ministères dans les dépenses d'éducation est relativement limité.

Très peu de ressources sont allouées aux dépenses susceptibles de supporter la qualité et d'améliorer le fonctionnement du système. Dans le budget du secteur, aucune provision n'est réservée aux crises et aléas climatiques. Le budget alloué au secteur éducatif n'intègre pas en leur sein une provision spécifiquement dédiée à répondre aux crises qui impactent le secteur ainsi qu'aux problèmes engendrés par les risques climatiques qui deviennent récurrents. La faiblesse de la partie réservée aux dépenses courantes de fonctionnement hors salaire laisse le secteur complètement vulnérable à ces deux phénomènes.

Les coûts unitaires augmentent avec les niveaux éducatifs. Ces coûts sont relativement faibles pour le primaire et très élevé pour le secondaire 2nd cycle et l'enseignement normal. Pour le Cameroun, un des défis consiste à corriger ce déséquilibre dans l'allocation des ressources pour le secteur. Autrement dit augmenter les dépenses unitaires pour le primaire

pour : a) pouvoir soulager les familles et ; b) financer les intrants pédagogiques indispensables pour améliorer la qualité de l'éducation. Cette augmentation des ressources pour le primaire doit être accompagnée d'une amélioration de l'efficacité de l'utilisation des moyens financiers à la disposition du secondaire.

Aucun niveau éducatif n'est gratuit pour les familles camerounaises. Les familles contribuent significativement au financement du secteur éducatif. Cette contribution passe essentiellement par : a) le biais des maîtres des parents et des différents frais pour l'enseignement public et ; b) directement par les frais de scolarité pour l'enseignement privé. Les familles et les PTFs contribuent significativement aux dépenses d'éducation. Dans la situation actuelle, il faudra augmenter les budgets alloués au primaire de plus de 30% et de plus de 20% pour le secondaire de ce qu'ils sont actuellement si on veut soulager les familles de leur contribution. Pour les PTFs, on évalue leur contribution à environ 3% de ce que l'Etat finance.

Cet état des choses amène les chefs d'établissements à recourir à d'autres formes de financements pour pouvoir réaliser le minimum de la qualité de l'éducation. Par ailleurs, il faut indiquer que le décret du 19 février 2001 a restructuré l'institution scolaire au Cameroun en opérant une décentralisation des pouvoirs vers les établissements. Aussi, d'autres événements affectent également le monde scolaire. Il s'agit de la baisse des effectifs, les coupures budgétaires en termes de subvention de l'État (carton), la création anarchique des établissements scolaires publics, notamment au secondaire entraînant une compétitivité croissante entre les établissements. Certains auteurs tels que Bertholot (2002), Brouillette (2003), Boutin et Julien (2000), Larson et Stéphan (2003) parlent d'une commercialisation de l'éducation qui place le système scolaire dans une logique marchande, où la préoccupation d'assurer à l'ensemble de la population scolaire une éducation de qualité fait place à une compétition, ce qui n'est pas sans incidence sur l'offre de service.

Ce phénomène est encouragé par l'État qui se désengage progressivement dans le financement de la part directe de l'action pédagogique. La mobilisation des ressources se présente alors comme un financement complémentaire à celui de l'État (Clennet-Sirois, 2008). Ces frais selon cette auteure regroupent entre autres les sommes d'argent recueillies par la collecte des fonds divers et les dons ou les autres subventions non étatiques. Il faut rappeler que le financement de l'école publique est régi par des règles qui sont influencés par divers facteurs contextuels. Au terme de l'Article 46 alinéa 2 du décret du 19 février 2001, les ressources financières d'un établissement scolaire public comprennent :

- Les dotations budgétaires de fonctionnement et d'investissement inscrits au budget du MINESEC ;
- Les contributions statutaires obligatoires des CTD ;
- Les contributions volontaires des APEE/PTA ;
- **Les contributions des autres partenaires de la communauté éducative ;**
- Les recettes générées au titre des contributions annuelles exigibles des élèves ;
- Des frais d'inscription aux concours officiels ;
- **Des contributions des usagers aux charges de fonctionnement ;**
- Des produits des activités réalisées par les élèves ;
- Les contreparties des services rendus par l'établissement ;
- Des pénalités résultats des dommages occasionnés par les élèves, les personnels et les usagers ;
- **Les dons et legs.**

Les contributions d'autres partenaires de la communauté éducative, les contributions des usagers aux charges de fonctionnement ainsi que les dons et legs représentent, ce que Souley Daouda (2020) appelle les autres ressources parlant des différentes ressources de la structure budgétaire des établissements secondaires publics. Il précise que ces ressources proviennent :

- Des personnes physiques de bonne volonté ;
- Des personnes morales de droits publics (communes, mairies de villes, établissements publics, etc.) ;
- Des personnes morales de droits privés (association de bienfaisance, banques, organismes religieux, ONG, fondations, etc.) ;
- Des partenaires nationaux ou étrangers ;
- Des associations des parents d'élèves ;
- Des subventions des CTD ;
- Des fonds générés par les conventions et les partenariats ;
- Les dons ;
- Les Aides diverses ;
- Les legs (Souley Daouda, 2020, p.25).

À l'observation de cet article 46 du décret du 19 février 2001, toutes les ressources qui viennent d'être indiquées, dès lors qu'elles s'intègrent dans le patrimoine de l'établissement, sont assimilées à des deniers publics et gérées conformément à la réglementation.

Même-si Carnoy (1999, p.41) estime que cette réalité de la diminution du financement public des écoles publiques touche maints pays, les stratégies de réponses diffèrent tout au moins d'un espace à un autre. Certains auteurs (Laval, 2003 ; Tardif ; 2000 ; Bourdieu, 1998) expliquent justement que le but recherché par les coupures et le désengagement de l'État, est d'encourager le recours au financement privé à travers la mobilisation des ressources par les établissements scolaires. Demailly et al., s'inscrivent dans la même logique en estimant que la déstabilisation des anciens modes d'intervention de l'État est « provoquée dans les pays développés par la restriction budgétaires » (1998, p.63).

Cette réforme du 19 février 2001 consacre aussi une forte décentralisation dans la mobilisation des ressources pour le financement privé des établissements scolaires. Le décret de 2001 confie au conseil d'établissement de chaque école les fonctions et les pouvoirs en vue de favoriser la participation du milieu aux besoins de la population scolaire (Article 23 alinéa1). Le conseil d'établissement détient le pouvoir de prendre des décisions en regard du milieu où se trouve l'établissement. Entre autres, la question de la mobilisation des ressources privées. À travers le projet d'établissement, cet organe suprême du lycée est autorisé à demander et à recueillir des montants d'argent et toutes autres formes de contributions bénévoles provenant des personnes ou d'organismes désireux de soutenir les activités de ce document de pilotage. Le chef d'établissement se charge très souvent de rendre dynamique les prérogatives du conseil d'établissement.

La baisse ou le très faible effectif scolaire amène également les chefs d'établissement à recourir à la mobilisation des ressources. En milieu rural, la création anarchique des établissements d'enseignement secondaire public au Cameroun, comme l'a révélé Yende Ibrahim (2019), met en place des établissements avec des effectifs des élèves dérisoires. Dans certains centres urbains, la concurrence de l'enseignement privé régresse les effectifs du public. Cette faiblesse ou baisse des effectifs affecte le milieu scolaire de diverses manières. Les petites écoles (moins de 250 élèves) ne génèrent pas assez de subvention de la part du gouvernement, ce qui a pour effet de priver les grosses écoles de la totalité des subventions auxquelles elles auraient droit (La Presse, 2004).

En d'autres termes, le nombre d'élèves dans les petits établissements ne génère pas suffisamment de fonds à cause du mode de financement qui est basé sur le prorata des effectifs. Ce qui oblige à se tourner vers le financement privé. C'est pourquoi, la mobilisation des ressources est davantage plus accentuée au fur et à mesure que l'on se retrouve vers le milieu rural où les effectifs des établissements sont souvent très bas. Ce d'autant que certains



établissements sont parfois menacés de fermeture pour absence ou insuffisance d'élèves. Pour se maintenir ou survivre, le chef d'établissement doit prouver aux parents et élèves qu'il est mieux de fréquenter dans son établissement, plutôt que celui non loin.

Cette concurrence entre les établissements est également encouragée par la hiérarchisation entre eux du fait des classements de l'OBC comme c'est le cas du Cameroun. Selon Bertolot (s.d), cette pratique influence les parents et les amène à se comporter en consommateur (Le Devoir, 2002). Par exemple au Cameroun, les établissements privés occupent les premières marches de ces palmarès. Ce qui peut influencer favorablement la demande pour ces établissements. Cette hiérarchisation se tisse en fonction du degré d'attractivité des établissements qui se calcule en regard des résultats des élèves avec le concept d'interdépendance au sens de Delvaux et Van Zanten (2004). Cette situation illustre bien le degré de croissance de l'attractivité pour le secteur privé qui affecte les effectifs de l'école publique.

Toutefois, la mobilisation des ressources en termes de financement privés des établissements d'enseignement public s'inscrit dans un ensemble de mécanismes d'encadrement figurant toujours dans le décret du 19 février 2001. Les modifications apportées au décret de 1980 en 2001 ont redéfini les fonctions et les pouvoirs des diverses instances du système éducatif. L'essentiel de ces dispositions repose sur une volonté de décentralisation inspirée des états généraux de l'éducation de 1995 et par ce qui a été fait en Europe fondé sur le Rapport de la Commission International sur l'éducation pour le XXI<sup>e</sup> siècle de l'UNESCO (1999) qui soutient que l'amélioration du système éducatif passe par l'établissement d'un nouveau modèle de gestion adossé sur un mouvement de décentralisation, c'est-à-dire de renforcement de l'autonomie des établissements scolaires (Clennet-Sirois, 2008). Mais Fonkoua souligne les risques auxquelles est exposée cette décentralisation pour les pays africains, bien qu'il estime également que c'est une option favorable :

Alors quelle que soit l'option choisie, les avenues de changement qui peuvent intervenir dans les mécanismes institutionnels de la planification de l'éducation soit : la décentralisation, la déconcentration, la régionalisation de l'éducation pour tous. Mais dans les pays africains, le mythe centralisateur et de l'aspiration à l'égalité pour tous, avec les efforts de standardisation, d'uniformisation et de la recherche d'équilibre régional et ethnique, a créé sur le plan humain et matériel, des inégalités structurelles, fonctionnelles et relationnelles. Contrairement à ce qui se dit, l'État centralisé n'est plus aujourd'hui un exemple d'instrument de gestion efficace et pire encore, il n'est plus vécu les citoyens comme un moyen de mise en œuvre des solidarités nationales. (2006, p. 69).

Tout compte fait, le projet d'établissement est l'outil autour duquel se justifie cette décentralisation de la gestion et justifie la mobilisation des ressources. L'Article 5 du décret du 19 février 2001 signale que les établissements scolaires publics se composent de son personnel ainsi que de l'ensemble des personnes physiques ou morales de la communauté éducative au sein de laquelle il est créé. Les personnes faisant partie de cette communauté éducative interviennent dans le cadre du projet d'établissement pour le secondaire.

Par conséquent, et en accord avec Clennet-Sirois (2008, p.41), toute décision de mobilisation de financement privé ne peut aller à l'encontre de la mission de l'école. Ainsi, les contributions ou dons ne peuvent être assortie d'une condition prévoyant que les élèves, leurs parents et, de façon générale, les personnes fréquentant l'école feront l'objet d'une sollicitation de nature commerciale et seront incitées à acheter certains produits ou service. Dans cette perspective de recevoir un appui financier, il appartient au conseil d'établissement d'encadrer les actions du chef d'établissement. De plus, ces dons devraient s'inscrire exclusivement dans le cadre du projet d'établissement que doit disposer l'établissement.

Le style mobilisation des ressources met également en exergue le concept de mixité du financement de l'éducation que l'on retrouve chez Chemaillier (2014). En effet, l'évolution du financement de l'éducation fait apparaître de grandes lignes. La stricte séparation entre secteurs public et privé, tant en ce qui concerne les financements que les modes de gestion, tendent à disparaître au profit du système de financement mixtes où fonds publics et privés contribuent au fonctionnement des établissements des deux secteurs ou parfois d'un troisième secteur dont la nature est elle-même est mixte. Les principes sur lesquels reposent les choix de financement tendent à se différencier entre les niveaux d'éducation du fait d'une évolution divergente des missions que leur attribue la société.

L'organisation générale des systèmes éducatifs et leurs modes de régulation sont de plus en plus bouleversés par le développement de l'autonomisation des acteurs qui nécessite le remplacement d'un ensemble de principes et de règles, sur lesquels reposait une gestion centralisée parfois dite « bureaucratique », par de nouveaux instruments d'intervention de la puissance publique faisant appel aux mécanismes du marché à la généralisation de relation contractuelles (Chemaillier, 2014, p.3).

Malgré la croissance rapide de l'économie, la progression rapide des effectifs scolarisés enregistrés à partir des années 1960 dépassait les capacités de financement du secteur public et s'est développé un enseignement privé qui aidait à absorber une partie des élèves qui se

présentaient à l'entrée de l'enseignement secondaire, plus tard, de l'enseignement supérieur. Le secteur privé servait d'auxiliaire aux États dans leurs politiques de développement de l'offre d'éducation. En contrepartie d'un alignement sur les programmes et les standards de l'enseignement public, le privé recevait des montants croissants de financements publics, jusqu'à être alignés sur le secteur public. Aucun continent n'a échappé à cette philosophie de l'offre d'éducation des pays.

Cependant, avec le ralentissement de la croissance économique, marqué notamment par la fin des 30 glorieuses, la capacité financière des collectivités publiques a atteint ses limites, d'autant plus que de nouveaux besoins sociaux se développent et font concurrence à l'éducation dans l'allocation des ressources collectives : la demande de soin de santé, dont le coût ne cesse de croître, la protection sociale et plus singulièrement les retraites, dont le poids augmente rapidement du fait du vieillissement de la population actives et de l'allongement de la durée de vie, surtout pour les contextes occidentaux.

Il fallait soit freiner l'investissement éducatif, ce qui était parfois rendu possible par l'évolution démographique qui réduisait la taille des cohortes se présentant à l'entrée du système scolaire, soit trouver d'autres sources de financements et mettre d'autres financeurs à contribution. Au-delà de l'enseignement primaire, que la collectivité a le devoir de financer sur fonds publics, la poursuite d'un rythme soutenu d'investissement et d'un niveau de dépense propre à assurer une qualité satisfaisante rendait nécessaire une diversification des ressources et un partage des coûts entre l'État, les collectivités territoriales et les acteurs privés, que ce soient les jeunes eux-mêmes-, leur familles, leurs futurs employeurs ou des organisations religieuses caritatives ou de solidarité.

C'est ainsi que grâce à la constitution du secteur privé recevant des fonds du public et à la diversification des ressources du secteur public d'éducation, la mixité des sources de financement s'est instaurée et généralisée, même dans les pays à tradition étatistes comme le Cameroun. À la coexistence de deux secteurs strictement séparés (où l'argent privé va au privé et l'argent public au public) se substitue un système de financement croisé, où les fonds privés et publics se conjuguent dans des proportions variables pour assurer le financement d'établissement géré par le secteur public et par le secteur privé, entraînant une dissociation de la propriété et de la responsabilité du financement.

Les statistiques de l'OCDE montrent que le financement public constitue l'essentiel des ressources allouées aux enseignements primaires et secondaires de 80% pour quelques pays

comme le Royaume-Uni, le Chili ou la Corée du Sud après de 100% pour les pays de l'Europe du Nord). Cette part est stable ou légèrement décroissante en Norvège et en France. En revanche, dans de nombreux pays, le financement privé représente une part importante et croissante des ressources de l'enseignement supérieur, les cas extrêmes étant, le Royaume-Uni, le Chili et la Corée du Sud, où il dépasse les 75% et les pays scandinaves, où il reste inférieur à 10%. Un financement privé important résulte en général de la combinaison d'un secteur privé substantiel et de droits de scolarité élevés dans les établissements publics, comme le montre les exemples du Portugal et de la Russie (Chemaillier, 2014, p.4).

La mobilisation des ressources chez les Provisseurs camerounais trahit donc cette activité de mixité de financement de l'éducation. Mais, elle reste embryonnaire, parce qu'elle n'est pas adossée sur le projet d'établissement qui aurait permis de mieux suivre et quantifié son impact sur le fonctionnement des établissements. Une opportunité de structuration est bien réelle en commençant par améliorer les capacités d'élaboration, de mise en œuvre et de suivi-évaluation des projets d'établissement dont Betchem (2020) informe sur les difficultés que rencontrent les établissements dans la conception de ces documents.

La mobilisation des ressources s'inscrit dans les perspectives de mixité du financement que recommandait déjà Fozing (2014, p.164) pour le cas du Cameroun. Pour lui, dans une économie complètement changée comme celle du Cameroun et caractérisée par le partage des coûts dans le financement de l'éducation, les exigences d'efficacité et de diversification des sources de financement notamment dans un contexte de l'amaigrissement consécutif des ressources allouées aux secteurs sociaux en générale s'imposent. Il poursuit en soutenant que :

L'orientation de la politique de financement de l'éducation devrait ainsi changer et intégrer davantage cette exigence d'efficacité qui implique la non-dispersion des centres de prise de décisions dans le financement des dépenses d'éducation. Les sources peuvent ici être diverses et provenir notamment des familles, des collectivités (locale, régionale), du Gouvernement et de ses partenaires bilatéraux et multilatéraux, des entreprises et du secteur privé en général, des organismes philanthropiques, etc. en fonction des intérêts et des besoins de ces divers parties prenantes. (Fozing, 2014, p.165).

#### **1.1.2.1.2. Mobilisation communautaire autour de l'école de qualité**

Les résultats de la mobilisation des ressources montrent que les communautés se mobilisent autour de la vie de l'établissement en réponse aux sollicitations des proviseurs qu'elles soient réelles ou latentes. Ils rejoignent ainsi le mouvement des écrits sur la mobilisation des communautés autour de la qualité de l'éducation en termes de contribution à son fonctionnement. À ce propos Tama (2008) indique que le partenariat relatif à la communautarisation de l'éducation n'est pas nouveau dans l'histoire des systèmes éducatifs

africains. Avant les indépendances, les fonctionnaires de chaque localité se constituaient en comité de maintien de la discipline dans les écoles (USAID, 2006, p.13). C'est précisément avec les indépendances que les premières associations ont vu le jour dans quelques écoles pour ensuite se généraliser.

La Conférence de Jomtien de 1990 et celle de Dakar de 2000 ont boosté la question des partenariats qui deviendra plus explicite dans les discours des gouvernants et des organisations. Il s'agissait en fait de partenariats aussi bien intérieurs qu'extérieurs. Les partenariats intérieurs concernent les organisations familiale et communautaires, les associations bénévoles, les organisations religieuses, les syndicats d'enseignants, les autres groupements professionnels, les employeurs, les médias, les parties politiques, les coopératives, les universités et autres institutions, ainsi que les autorités responsables de l'éducation et les autres ministères et administrations (travail, agriculture, santé, commerce, industrie, défense, etc.). Quant aux partenariats extérieurs il y a les banques multinationales de développement, organisme, organismes de développement bilatéraux, organisations non gouvernementales et fondations (WCEFA, 1990, p.95). Progressivement, l'idée de partenariat s'est rétrécie à celle de la participation communautaire qui a glissé vers une communautarisation.

Au Cameroun, c'est l'Article 32 de la loi n°98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun qui consacre le concept de mobilisation communautaire. Il indique alors que sont membres de la communauté éducative :

- Les dirigeants, les personnels administratifs et d'appui ;
- Les enseignants ;
- Les parents d'élèves ;
- Les élèves ;
- Les milieux socio-professionnels ;
- Les CTD

La même loi précise que les membres de la communauté éducative sont associés, par l'intermédiaire de leurs représentants aux instances de concertation et de gestion institué au niveau des établissements d'enseignement, ainsi qu'à chaque échelon de concertation des CTD ou des structures nationales de l'éducation (Article 33).

Le Décret du 19 février 2001 s'approprie ces articulations pour préciser que dans un établissement scolaire public les membres de la communauté éducative sont :

- Des dirigeants dudit établissement ;
- Des personnels administratifs et d'appui ;
- Des enseignants ;
- Des élèves ;
- Des parents d'élèves ;
- Des associations d'enseignants ;
- Des milieux socio-économiques ;
- Des CTD ;
- Des associations des anciens élèves ;
- Des associations locales de développement ;
- Des autorités traditionnelles ;
- Des ONG opérant dans le milieu socio-éducatif.

Il précise également que c'est dans le cadre du projet d'établissement que ces membres interviennent. Les résultats obtenus s'insèrent donc dans ce concept.

### **1.1.2. 2.Style de leadership non formel**

Le style de leadership non-formel révèle des aspects de corruption et d'éthiques en éducation.

#### **1.1.2.2.1. Leadership et emprise de corruption**

Les résultats du style non-formel mettent à nu les faits et pratiques de la corruption dans l'administration scolaire, l'action pédagogique, la gestion de la discipline en milieu scolaire et les défis de la dénonciation de la corruption. Ils rejoignent ainsi les écrits de Djateng (2012) qui décrit les faits et pratiques de corruption dans le secteur de l'éducation secondaire et primaire. Ce d'autant que la corruption dans la Loi anticorruption se définit au Cameroun comme étant :

Actes ou pratiques qui consiste, pour quiconque, fonctionnaire ou non, agent public étranger ou non, à offrir, solliciter, agréer ou recevoir des promesses, dons ou présents, faveurs, avantages, rétribution, en espèces ou en nature, pour lui-même ou pour un tiers, pour faire, s'abstenir de faire ou ajourner un acte de sa fonction. (CONAC, 2011, p.18).

Cette définition est renforcée par le Code Pénal du Cameroun dont l'Article 134 alinéa 1 dispose que « c'est le fait, pour tout fonctionnaire ou agent public, qui pour lui-même ou pour un tiers, sollicite, agréé ou reçoit, des offres, promesses, dons ou présents pour faire, s'abstenir de faire ou ajourner un acte de sa fonction ». C'est aussi le fait (alinéa 3) de « tout fonctionnaire ou agent public qui sollicite ou accepte une rétribution en nature ou en espèce

pour lui-même ou pour un tiers en rémunération d'un acte déjà accompli ou d'une abstention passe ». Mais, Ndedi Penda (2006, p.14) indique la corruption s'est étendue et gangrène tous les corps de l'État. Elle s'est diversifiée et s'est érigée en un système sophistiqué insupportable et mercantile. Elle se pratique à la Police, la Gendarmerie, la Douane, l'Éducation, la Justice, la Santé, les Impôts, les Finances, les Domaines pour l'accession des Camerounais à la propriété foncière, et d'une manière générale se traduit par la vente des postes de responsabilité à l'embauche dans les sociétés privées, les nominations dans la fonction publique, l'entrée dans les grandes écoles, la passation et l'exécution des marchés publics, les détournements massifs et organisés des deniers publics, l'extorsion des fonds, la surfacturation ou la facturation fictive, les pourcentages en commissions, l'imposture, la malhonnêteté, la violence, les salaires versés aux fonctionnaires fantômes, etc.

De manière plus spécifique dans le domaine de l'éducation, il apparaît sur le plan de l'administration divers faits et pratiques. Dans les activités de contrôle et de supervision pédagogique, des chefs d'établissement se croient en devoir d'offrir des enveloppes pour les « carburant » des missions administratives et pédagogiques des niveaux intermédiaires (DDES et DRES) et central. Ils se comportent comme si rien n'était prévu dans le budget de ces structures qui les mettent en mission. En personnes averties du fonctionnement du système, ils savent plus que quiconque, que le budget c'est pour le « chef » qui en fait ce qu'il veut, sauf ce pour lequel est destiné. Ces enveloppes créent pour celui qui reçoit, un sentiment de dépendance qui inverse les rapports hiérarchiques et lui ôte son indépendance. Beaucoup de ces missionnaires prennent plaisir ou goût du lucre et se montrent désormais plus exigeants lors des passages dans les établissements scolaires (Djateng, 2012, p.4).

À ces aspects s'ajoute le versement des sommes d'argent aux autorités administratives pour monnayer leur présence à certaines cérémonies et visites. Il arrive qu'une fraction importante du budget serve à financer le « carburant » de l'autorité. Pendant ce temps, le chef d'établissement demande aux élèves et enseignants de débrouiller avec le peu disponible parce qu'il n'y a pas d'argent (Djateng, 2012, p.25). D'autres chefs d'établissement poussent le zèle en demandant aux élèves et enseignants de cotiser pour la réalisation des activités programmées.

Toujours sur le plan administratif les nominations s'obtiennent à coût élevé et de relation notamment pour le poste de Proviseur. Les femmes des personnes influentes dans l'échelle politico-administrative du système camerounais accèdent plus facilement à ce poste afin d'échapper aux contraintes liées aux obligations d'enseignant de champ. D'autres nominations sont le fait d'un retour d'ascenseur à ceux qui ont su accorder des faveurs à un haut responsable

du MINESEC de passage dans leur établissement scolaire. L'argent reste le nerf de la guerre et, pour tout poste, le mystère est grand. Les chiffres pour l'achat du poste de Proviseur sont impressionnants : on parle de 1 000 000 à 15 000 000 XAF selon les localités, la taille de l'établissement, les effectifs et d'autres critères comme l'entre gens au ministère et d'autres hautes autorités, capables de construire les bâtiments, de soutenir le recrutement des vacataires.

En générale, une fois au poste de Proviseur, il faut agir vite, récupérer la mise et huiler les circuits qui ont conduits à sa nomination. C'est pourquoi au cours de la première année d'exercice, les Proviseurs sont des véritables prédateurs, car ils ne laissent rien passer : entrée en première année du premier cycle du secondaire et/ou second cycle du secondaire technique, recrutement dans les classes d'examens et intermédiaires, gestion des frais d'APEE, des crédits ou « carton » (Djateng, 2012, p.31). Il faut faire vite, surtout bien huiler les circuits et assurer au moins le maintien sinon viser un établissement plus juteux.

Concernant les absences et abandons de postes, en 2012 environ 4000 enseignants continuaient d'émerger au budget de l'État, alors qu'ils ont immigré depuis au Canada, aux États Unis, au Gabon, etc. Curieusement, de nombreux recensements ont été conduits : « antilope », « Regain », pour ne citer que les plus connus. Mais, ces fonctionnaires frauduleux ont toujours réussi à passer entre les ouvertures du tamis, parce que les Proviseurs ont aussi voulu que cela soit ainsi à cause de la corruption.

Un autre cas de figure concerne des enseignants absents de leurs postes de travail et qui sont couverts par leur hiérarchie directe qui leur délivre à toutes les rentrées scolaires des certificats de service et, périodiquement des certificats de présence effective au poste. Ces précieux documents indispensables pour le suivi de la carrière du fonctionnaire permettent ainsi aux Proviseurs de maintenir les déserteurs en position d'activité fictives (Djateng, 2012, p.34). La contrepartie de tout ce trafic est évidemment l'argent versé au chef d'établissement, au DDES si le pot aux roses venait à être découvert par une mission fouineuse.

Il arrive que le chef d'établissement recrute un vacataire qui assure l'activité de l'enseignant déserteur et transforme le déserteur en « employeur » qui paie les indemnités de la nouvelle « recrue ». L'enseignant déserteur installé en ville trouve un emploi ou des activités plus rémunératrices. Avec le double revenu, il achète le silence du chef d'établissement et parfois du DDES. Dès qu'un recensement est annoncé, il est informé et s'arrange pour retrouver en urgence son poste qu'il quitte immédiatement la mission terminée. Quand il n'y a pas de



contrainte de se déplacer, c'est par le courrier d'une agence de voyage qui dessert la zone que les transactions entre le chef d'établissement et lui s'opèrent.

Par ailleurs, à l'analyse des budgets des établissements Djateng (2012, p.35) identifie plusieurs mécanismes de corruption. Une fois nommé, le membre de l'administration scolaire ou le détenteur du « cachet rond » a pour souci majeur de récupérer les sommes dépensées rapidement. Ce d'autant qu'il est conscient de ce qu'il peut perdre son fauteuil à tout moment, car le poste est en permanence mis à prix et revient au plus offrant, à son détenteur actuel s'il sait engraisser continuellement les circuits occultes de la nomination. Comment faire pour récupérer ou rester le plus longtemps possible ?

D'abord le monnayage des recrutements où dans le métalangage des établissements, on les nomme par le vocable tout particulier : « les cas ». Il s'agit des enfants demandeurs d'une place à l'établissement présentés par les personnels (enseignants, personnels administratifs, personnels d'appui) et d'autres types d'utilisateurs ou d'autorités de tous les bords pour être recrutés dans une classe. Les dossiers collectés sont toujours accompagnés de sommes d'argent qui profitent aux intermédiaires. Ces « cas » sont présentés au chef d'établissement comme de proches parents en quête d'une place au lycée à cause de la difficulté financière. Un cahier spécial est ouvert pendant les vacances et à la rentrée, les candidats au recrutement sont enregistrés. Ces dossiers sont diligentés avec plus ou moins bienveillance, en ce sens qu'ils offrent aux chefs d'établissement des moyens de chantage sur les personnels demandeurs de ces services. L'autre raison inavouée de cette « magnanimité » est que ces « cas » sont pour le chef d'établissement une brèche ouverte dans laquelle il s'engouffre opportunément pour actionner ses propres réseaux occultes, mais bien connus des seuls initiés (Djateng, 2012, p.36).

Dans ce sens, des prospecteurs travaillent dans l'ombre pour repérer les éventuels clients qui obtiennent toujours satisfaction au bout de quelques jours. À *contrario*, les parents naïfs qui résistent à passer par ces canaux et qui préfèrent déposer leur dossier suivant la procédure officielle peuvent attendre des semaines sans réponses, pour ensuite s'entendre dire que le dossier est rejeté. L'autre stratégie identifiée consiste à rançonner les parents par exigence des frais non reconnus. Les chefs d'établissement font preuve d'une grande imagination à ce niveau. Pour anciens élèves coupables de délits d'indiscipline, trop âgés pour un redoublement ou l'ayant déjà fait plus de deux fois, il est exigé les frais de fabrication des tables bancs hors cadre de l'APEE. À défaut pour le parent de verser la somme correspondant au coût d'une table banc un menuisier précis lui est recommandé parce que le standard de la table banc est arrêté. Ce qui

n'est pas signalé au parent, c'est que le chef d'établissement a une quote-part dans le coût de la table banc versé chez ce menuisier sélectionné.

Ce rançonnement concerne aussi l'exigence des rames de papier ou du papier hygiénique. Sous le prétexte que les crédits délégués sont indisponibles ou insuffisants et parce que le chef d'établissement est conscient que les parents veulent le succès de leurs progénitures à tout prix. Il transforme les élèves en fournisseurs. Ceux des élèves qui ne s'acquittent pas de cette obligation sont exempt d'évaluation et ne reçoivent pas de bulletin de note à la fin d'un trimestre (Djateng, 2012, p.37).

Le monnayage des recrutements des élèves est la face la plus connue du rançonnement des parents d'élèves. Les sommes déboursées varient également comme dans les résultats obtenus et ceci suivant les localités, la situation de l'établissement : zone rurale densément peuplée ou non, zone urbaine, quartiers administratifs, etc., sont des déterminants importants du coût d'un « cas » dans un établissement public. En zone urbaine périurbaine ou semi-rurale à forte demande, les prix varient de 100 000 à 150 000 FCFA pour le recrutement en première année du premier cycle du secondaire ou en seconde technique ; 50 000 à 80 000 FCFA pour les autres classes en fonction de la demande et de la période.

Pourtant, l'entrée en première année du premier cycle ou en seconde technique public se font uniquement par concours et le recrutement d'un élève dans les autres classes procède des travaux de la commission permanente de recrutement. Elle est chargée de l'étude des dossiers de candidatures des élèves pour les classes indiquées, les enseignants vacataires pour les disciplines en insuffisances des enseignants affectés par le MINESEC. Eu égard au décret du 19 février 2001, cette commission est composée des membres élus, des membres désignés et des membres de droit comme le Proviseur qui en est le président. Au sens de ce décret, seule la commission est revêtue de la compétence de recrutement.

Toutefois, dans la réalité, à quelques infimes exceptions, la commission ne fonctionne pas dans le sens des textes. Elle se réunit très rarement dans le bureau du chef d'établissement pour dit-on arrêter les critères de recrutement et laisser le chef d'établissement la responsabilité de leur mise en œuvre, ce d'autant qu'il est le plus disponible, les dossiers de demande de recrutement parvenant à compte goûtent dans son bureau. La commission ne pouvant se réunir régulièrement pour examiner à chaque fois un dossier déposé. De ce fait, après l'exercice de définition des critères de recrutement par la commission, le chef d'établissement seul recrute et pour faire bonne figure, il dit rendre compte aux membres.

Le monnayage est une pratique de corruption bien connue au regard également des résultats, mais on distingue également une autre forme. Il s'agit de celle provenant de certaines administrations publiques où des agents de tout rade agissent en rabatteurs pour le compte de leurs chefs eux-mêmes, experts en matière de pression sur les autres corps des administrations publiques dont celui du MINESEC. C'est ainsi que les sous-préfets, préfets et édiles des villes transmettent des bordereaux des noms à recruter aux proviseurs, alors que des sommes d'argent ont été prises aux parents. Sous le principe de la solidarité des services administratifs, les chefs d'établissement recrutent ces demandeurs d'éducation.

Toujours sur la corruption administrative, l'on a le phénomène de la manipulation des effectifs d'élèves à laquelle les chefs d'établissement font recours selon Djateng, pour avoir des revenus supplémentaires et dépenser moins. Dans ce cadre, ce ne sont pas tous les élèves des établissements scolaires qui sont inscrits sur les listes officielles. Dans certains établissements, il existe des listes parallèles à partir desquelles les recouvrements sont faits, et des listes officielles qui sont envoyées à la hiérarchie pour remplir les formalités administratives en termes de pièces périodiques. Les listes parallèles sont manipulées par le chef d'établissement avec quelques complicités internes. Un lycée de la ville de Bafoussam dans la Région de l'Ouest du Cameroun a déclaré une année scolaire 3600 élèves alors que dans la réalité, il en avait au moins 5000 (Djateng, 2012, p.40). La différence réalisée constitue une plus-value consistante pour le chef d'établissement et ses complices.

Dans la même logique, il existe parallèlement un autre phénomène qui échappe au contrôle du chef d'établissement. C'est celui des élèves « recrutés » par les personnels (censeurs et surveillants généraux) et dont les dossiers n'ont pas été retenus par le chef d'établissement. Ces « élèves » sont installés dans la salle de classe et sont prévenus par leurs « parrains » en cas de contrôle annoncé. Ils se retirent et ne reviennent qu'après le passage de l'équipe de contrôle. Les « parrains » de ces élèves en tirent les dividendes en percevant des « droits de place ». Enfin d'année, des arrangements avec l'équipe chargée d'établir les listes provisoires à l'issue des conseils de classe du troisième trimestre, pour que les noms de leurs protégés y figurent. Il s'agit là du phénomène de « *no name* » abondamment souligné par les résultats.

La gestion prébendier des cartons de redits apparaît également dans les résultats en lien avec le non-formel. C'est une pratique sur laquelle Djateng revient en guise faits de corruption. Les circuits de paiement des cartons de crédits de subvention, de fonctionnement ou d'investissement sont tellement tortueux que seuls les initiés peuvent l'arpenter. La chaîne des complicités intègre plusieurs maillons qui impliquent l'ordonnateur des dépenses (chef

d'établissement), le fournisseur, l'intendant, le contrôleur départemental des finances, le comptable matières, le payeur, etc. À chacun de ces postes, une fraction des subventions est consentie pour que le dossier « avance » en termes d'obtention des visas nécessaires (Djateng, 2012, p.41). La conséquence, c'est l'amaigrissement considérable des recettes de l'établissement.

Une autre pratique de corruption relevée par Djateng (2012, p.48) dans l'administration scolaire renvoie à la redevance informatique. L'exigence des frais informatiques est aussi un mode d'enrichissement sans cause pour certains responsables et leurs collaborateurs. En réalité, les frais informatiques ne sont plus exigibles au-delà d'un certains nombres d'années et même lorsqu'ils le sont, leurs montants après la première année ne devrait pas excéder 2500 XAF. Force est de constater que dans certains établissements les frais d'informatique sont exigés chaque année, et au taux fixe de 5000 XAF pour, officiellement, financer la création, l'équipement des salles informatiques et en assurer les cours a plutôt offert une occasion d'enrichissement aux chefs d'établissement. Les textes exigent que cette redevance soit réduite à partir de la deuxième année. Mais, les parents continuent d'être délestés de la même somme des années durant, sans qu'aucun compte n'en soit d'ailleurs jamais rendu. De nombreux Proviseurs en font un bas de laine suffisamment épais d'année en année pour s'assurer une retraite paisible. Ceci se déroule dans une impunité totale et contraire à la Circulaire N°20/07/MINESEC/CAB du 12 septembre 2007 portant réglementation de l'enseignement de l'informatique dans les établissements scolaires par les opérateurs privés où il est fixé les normes rapportées par le tableau 41.

**Tableau 41 : Normes de l'enseignement de l'informatique dans les établissements secondaires publics par les opérateurs (MINESEC, 2007)**

Effectifs des élèves dans l'établissement	≤100	100 à 500	501 à 1000	1001 à 2000	2001 à 3000	3001 à 4000	4001 à 5000	≥5000
Nombre de poste de travail	6	10	15	25	40	50	60	80
Nombre de salle	01	01	01	01	02	02	03	04

En s'intéressant au lien des résultats obtenus avec les faits et pratiques de corruption dans l'action pédagogique, le premier élément concerne le clientélisme dans les emplois de temps. Les mauvais résultats scolaires selon Djateng prêtent rarement attention aux conditions dans lesquelles leurs enseignements sont conçus et exposés aux élèves. Pourtant, en s'y intéressant de près, l'organisation de la transmission en termes du temps de travail et des

enveloppes horaires ainsi que l'ordre d'intervention des différentes séquences pédagogiques renseignent suffisamment sur les mauvaises pratiques existantes.

Selon la réglementation, chaque discipline est enseignée selon un volume horaire précis et dans un agencement qui doit privilégier l'intérêt des élèves. Mais dans la réalité, c'est l'intérêt de l'enseignant qui est prioritaire. Des enseignants dans certains établissements, en bonne intelligence avec leurs hiérarchies, ne font pas la moitié de leur quota horaire. Ils sont libérés pour des tâches privées ou des enseignements rémunérés dans d'autres établissements. La nouvelle parade consiste à se faire suppléer par un vacataire, à qui le fonctionnaire bien portant mais indisponible verse une rétribution mensuelle, bien entendu en deçà des standards de la fonction publique. Le chef d'établissement, souvent « salué » au passage, y trouve un moyen d'arrondir ses fins de mois et apprécie parfois publiquement le génie de ces collègues qui ont compris qu'on ne doit plus seulement se contenter du « maigre salaire » que donne l'État.

Parlant justement de la corruption dans le domaine de la pédagogie, Jean Paule Gourénitch souligne que :

« Le caractère fictif des diplômes africains pose des difficultés pour une université française qui se refuse à la sélection. Au Cameroun, les enseignants vendent les sujets d'examens pour arrondir leurs fins de mois. Au Tchad et probablement dans d'autres pays, on délivre le bac par photocopie » (1997, p.103).

Ayissi (2008) ajoute :

Le rituel auquel il faut sacrifier pour que la magie de la corruption produise ses merveilles au plan de l'éducation et de la formation, c'est le monnayage. Au cours de ce rituel magique, on trafique les évaluations, on procède au tripatouillage des bulletins, de relevés de notes, de telle sorte que les candidats faibles deviennent subitement brillants, les échoués se transforment en lauréats. Ceux qui contribuent à faire subir au paysage des évaluations dictées par la nécessité de la magie de la corruption rependent des dérives pédagogiques telles que la baisse considérable des niveaux et de la démocratisation systémique de l'éducation et de la formation (Ayissi, 2008, p.85).

Il poursuit la peinture du tableau sombre en soulignant que quand l'argent, le sexe et le pouvoir imposent leur nécessité à l'éducation et à la formation, les imbéciles ont le mérite des surdoués et les valeurs épistémologiques deviennent marchandes (Ayissi, 2008, p 84).

Dans ce contexte, si les épreuves orales ont été supprimées au baccalauréat camerounais, c'est aussi parce qu'elles devenaient une foire lors de laquelle l'évaluation des candidats se négociait non pas sur la qualité de leurs prestations intellectuelles, mais suivant la somme d'argent qu'ils devaient verser aux évaluateurs pour chaque matière. Mais Djateng (2012, p.59) constate que ces pratiques sont encore bien présentes à travers le monnayage des travaux pratiques aux examens de l'enseignement technique et professionnel comme le relève d'ailleurs

les résultats de cette étude. Le constat est que ces dernières années, rares sont les admissibles aux examens techniques (CAP, BP, BT, BAC, etc.) de l'enseignement secondaire technique qui échouent.

La question est de savoir s'ils sont tous très bons dans un contexte où les établissements manquent cruellement d'atelier, d'enseignants qualifiés et parfois de matière d'œuvre ? Que nenni ! Des témoignages concordants soutiennent que des « dispositions » prises par le chef d'établissement permettent aux membres du jury de leurs candidats d'être à laise. Au niveau de la famille et des candidats, des sommes d'argent parfois consistantes sont toujours mobilisées pour accompagner les enfants déclarés admissibles aux examens. Ayissi de conclure : « Dans ce cas, la magie de la corruption consiste à donner à l'ignorant les prérogatives d'un savant, à la fiction le statut de réalité » (200, p.84).

La discipline dans les établissements scolaires est également exposée aux faits et pratiques de la corruption comme le révèlent les résultats obtenus et s'inscrivent dans le mouvement des écrits de Djateng. D'abord le harcèlement sexuel dont il faut souligner que les rapports, professeurs et élèves de sexe différents sont l'objet de nombreuses récriminations. Mais la permissivité des mœurs aujourd'hui dans sa dynamique rend la réalité difficile à cerner. Difficile de savoir quelle est la marge de résistance des présumées victimes et la dose de contrainte exercée par le bourreau. Il est régulier d'entendre que les enseignants mettent les élèves en insécurité pour n'avoir pas consenti à leurs avances sexuelles. Ils les violentent et leur promettent de meilleures notes, quand l'élève se débine, ils les mettent hors des cours, filent de mauvaises notes, administrent des punitions injustifiées, etc.

À *contrario* des élèves filles, il convient d'indiquer que de plus en plus la tendance à la calomnie, au chantage et à la médisance s'installe chez elles. Très souvent, elles déclarent à leurs camarades qu'elles feront « tout pour avoir tel prof » ; elles transforment le discours en cas d'insuccès et habitent les vêtements de fille persécutée, pour attirer l'attention ou faire punir le professeur vantard, celui qui a osé ne pas la remarquer. Toutefois, cette attitude ne devrait pas dédouaner les enseignants qui faiblissent en quittant la position d'adulte pour celle de l'irresponsabilité.

Ensuite, le monnayage des heures d'absence par les élèves auprès des responsables de la discipline. Les résultats en lien avec le style non-formel ont mis en relief ces pratiques de corruption. Les heures d'absence sont un indice de l'appréciation de la conduite et de la discipline d'un élève (assiduité et ponctualité). Les enjeux des heures d'absence sont connus

des acteurs de la discipline, notamment les élèves et les responsables de la surveillance générale surtout lors des conseils de classe du troisième trimestre. Simplement parce que le nombre d'heures requis pour qu'un élève soit définitivement exclu de l'établissement en fin d'année scolaire est de 30H et plus. De ce fait, les heures d'absence deviennent un enjeu marchand. Après un trimestre, les responsables de l'établissement affichent la liste des élèves dont le nombre d'heures d'absence suffit pour une exclusion temporaire, l'idée étant que les élèves concernés apportent des éléments de justification.

C'est en ce moment que les comptoirs s'ouvrent et place à tout le trafic commercial. Les plus modestes des responsables, après avoir perçu l'argent des élèves en contrepartie, réduisent les heures en vue d'éviter le nombre minimal requis pour l'exclusion. Cela évite à l'élève la colère de ses parents. Les plus cupides ramènent complètement à la nullité le nombre d'heures d'absence, y compris pour ceux des élèves dont l'assiduité et la ponctualité exécrables sont connues de tout le monde dans l'établissement. Il arrive d'ailleurs que les parents s'en mêlent soit en venant formuler des mensonges pour justifier l'absence des enfants, soit en proposant directement de l'argent aux responsables (Djateng, 2012, p.68). Le montant pour ses transactions varie selon la personnalité du surveillant et le nombre d'heures qu'on voudrait voir supprimer. Le paiement peut être en espèce ou en nature. Cette pratique concerne pratiquement toute la chaîne de la surveillance : chef de classe, surveillant de secteur, surveillant général, censeur, etc.

Pourtant l'éducation est sensée construire des esprits qui devraient être dépourvus de corruption. Le Postulat de la Commission Nationale Anti-Corruption du Cameroun soutient cette logique en sens qu'il affirme que : « C'est dans les esprits que naissent les pratiques de la corruption. C'est, par conséquent, dans les esprits que doivent être semées et cultivées les graines de la lutte contre la corruption » (CONAC, 2011, p.4).

Le fait curieux est que ces faits et pratiques se déroulent en mettant à l'épreuve les défis de la dénonciation. La corruption fait son nid dans un milieu qui lui est favorable par la solidarité entre corrupteur et corrompu ; surtout quand les deux partenaires ont l'illusion d'agir pour la même cause. Dans ce sens, le corrompu fait accepter aux corrupteurs que la clé de son problème c'est lui et le second y croit. Le jeu consiste pour le corrompu à présenter la difficulté de la situation, toutes les personnes par qui lui-même doit passer pour résoudre le problème du corrupteur et finit par convaincre qu'il est l'homme de la situation. Ce qui est exigé n'est rien par rapport à la tâche à exécuter et en plus tout qu'il récupère n'a pas de destination sa poche. C'est fort de cela que le corrupteur consent à corrompre avec plaisir et joie.

Pour de nombreux corrupteurs, ce n'est pas de la corruption, mais des frais divers pour la commission « complexe » à laquelle doit se confronter le corrompu. Ainsi, certains diront comment il est difficile de se faire recruter dans un établissement ou dans telle série ou spécialité parce que très sollicités ou de réussir l'examen pratique sans avoir « vu et fini » avec les membres du jury. Ce d'autant que, même pour corrompre, le corrupteur doit être convaincu du sérieux et de la gravité de la situation. Voilà l'usager en train de payer des fortes sommes d'argent pour ce qui ne vaut en réalité aucun sou. Plusieurs chefs d'établissement ont fait fortune par cette pratique.

En dehors de la complicité tacite des partenaires dans l'épreuve de la dénonciation, il y a également la passivité des « victimes ». Il faut souligner avec Djateng (2012, p.73) que l'expression victime de la corruption est porteuse de polysémie et mérite clarification. Par exemple, le chef d'établissement qui paie pour être nommé ne se plaint que lorsqu'il n'obtient pas le poste. Il en est de même du parent qui achète la place pour son cancre d'enfant qui n'a pas eu le concours d'entrée en première année du premier cycle du secondaire technique ; ou encore l'élève qui a monnayé pour voir ses heures d'absence être supprimées. Dans le cas de l'obtention d'une satisfaction, il ne faut s'attendre à une quelconque dénonciation, plutôt une attitude de muet comme une carpe et ne parle du « réseau » qu'à ceux qui promettent discrétion ou veulent aussi s'y engager. Il arrive d'ailleurs qu'il devienne un des « dealer » dans la chaîne du réseau.

Il est clair que la corruption dans les établissements scolaires publics du secondaire est entretenue pour une large part par la complicité tacite, active et passive des parents, par l'irresponsabilité des décideurs et par l'absence de mécanisme de valorisation du mérite qui s'appuient sur des bases objectives. Le système de sanction est sélectif voire ne s'applique pas du tout.

#### **1.1.2.2.2. Insuffisance de l'éthique et de déontologie dans les lycées au Cameroun**

Les résultats sur le leadership non-formel ressortent des défaillances au niveau de l'appropriation des valeurs éthiques et de déontologie du métier d'enseignant. Cette insuffisance voire absence d'éthique et de déontologie de l'éducation fragilisent la qualité du service rendu et l'image de la profession. Ce qui hypothèque sérieusement le regard d'antan de l'opinion sur la profession enseignante et le niveau de considération accordée aux produits des établissements scolaires. Les défaillances sont la résultante de la priorisation de la logique économique, l'éducatif et son exigence d'éthique étant reléguées au second rang.



Il faut souligner avec Tsafak (1998, p.17) que l'éthique a pour objet l'étude des jugements de valeur, d'appréciation portant sur les actes qualifiés de bon ou de mauvais. Elle se préoccupe de la description des faits réels, des caractères de la conduite humaine et se rapproche dans ce sens de l'éthologie, étude des mœurs appliquées à l'espèce humaine. Bentham (1834) précise, qu'elle se demande comment se conduit l'être humain, qu'il s'agisse de la bonne ou de la mauvaise conduite. Éthique et morale sont donc liées, et la morale professionnelle de l'éducateur peut se résumer par les propos d'un écrivain cité par Ferré :

Fais en sorte que l'éducation que tu donnes atteigne pour chacun de tes élèves le meilleur rendement possible, et par cela, ne te borne pas à y apporter ton savoir-faire et ta conviction, mais renforce ton action d'éducateur par l'exemple et le modèle constant. (1966)

Or selon Tsafak (1998, p.22), les mutations et les perturbations sociales ont placé l'enseignant dans une situation précaire que seules les assises morales solides peuvent permettre de surmonter. Les résultats sur ce style de leadership montrent bien l'ampleur des réponses à cette précarité chez les enseignants qu'ils soient de champ, chefs services ou chefs d'établissement. Les agissements révélés par le leadership non-formel sont mis au prise par deux des dix thèmes de l'éthique et de la déontologie de l'éducateurs proposés par Tsafak (1998, p.23) : la vocation et la conscience professionnelle.

Tsafak (1998, p.25) demande à l'enseignant d'être un éducateur par vocation. Il entend par vocation une attirance, un appel, une aptitude pour une tâche, un métier, une profession dont l'enseignement. La mission de l'éducateur requiert donc un engagement de tout son être et en toute liberté pour sa tâche. L'enseignant qui a la vocation tend le plus souvent à considérer son métier comme le plus beau, traduisant ainsi son amour et son attachement à celui-ci. L'enseignant ayant une vocation ne regrette pas son choix professionnel, quelles que soient les difficultés et les désillusions occasionnelles ultérieures inhérentes à son métier. Les comportements des enseignants révélés par les résultats en rapport avec le leadership non-formel montrent plutôt des comportements aux antipodes de cette recette de la vocation. Quand un enseignant monnaie l'enveloppe horaire, la justification des heures d'absence, rançonne les parents sur l'indiscipline de leurs enfants, entretient les réseaux pour se maintenir au poste, ceci est loin d'être l'expression d'une vocation du métier d'enseignant. On pourrait souligner dans certains cas que ces enseignants n'ont pas de vocation de ce métier à la base.

Les attitudes ne mettent pas en exergue le don de soi, l'engagement de l'être entier avec toutes les ressources de leur intelligence et de leur cœur, toutes leurs forces spirituelles et même physiques, tout leur temps à leur tâches professionnelles (Tsafak, 1998, p.26). L'on n'attend

pas forcément de ces Provisseurs d'être les plus instruits, habiles ou ingénieux, mais l'accomplissement de leur œuvre de manière totalement dévouée, accompagnés par leur vocation. Ce qui fait dire à Vanguenargue : « Ni l'ignorance n'est un défaut d'esprit, ni le savoir n'est une preuve de génie ». Dupamloup poursuit : « les plus savants sont quelques fois les moins capables d'enseigner ce qu'ils savent : leur science les embarrasse » (Ferré, 1966, p.27).

Par ailleurs, les exigences de la profession enseignante selon Tsafak (1998, p.27) renvoient une profession qui fait étroitement corps avec la condition humaine. Pour autant que les plus hautes vertus humaines s'y épanouissent et c'est là sa noblesse. Il ne devrait pas avoir de conflit de conscience, de contradiction possible entre les exigences de la profession enseignante et la morale. Les plus grandes vertus humaines trouvent leur terrain fertile dans l'enseignement, puis qu'une des finalités de l'action éducative est de promouvoir la vertu, d'éviter sans compromis le mal et de rechercher obstinément le bien.

Rien de la motivation financière des missionnaires de la hiérarchie au sein des établissements scolaires, des contributions aux mutualisations des ressources, de l'octroi des avantages divers non-formels aux collaborateurs, de l'octroi du « carburant » aux autorités administratives lors des visites au sein de l'établissement, de la contribution au soutien de fonctionnement de la DDES et de l'acquisition des infrastructures, des équipements ou des enseignants par des voies non formelles retrouvés chez les proviseurs ne convergent vers l'exigence de la profession enseignante. Pourtant selon Tsafak (1998, p.28), c'est dans l'enseignement que la technique et la morale font fusion.

L'enseignement est loin de ces professions que l'on peut exercer sans grandes vertus humaines et sans moralité. Par exemple, un soldat en situation de guerre tue par devoir pour défendre et protéger la patrie. Un policier met hors de danger un criminel. Les deux font bien leur travail tout en posant des actes qui peuvent ne pas être en harmonie avec leur conscience. Ce qui ne s'accommode pas avec la profession enseignante.

Concernant la conscience professionnelle, elle est la complétude de la vocation en ce sens qu'elle représente dans la morale professionnelle, la part du sentiment et l'enthousiasme. Elle est donc selon Tsafak (1998, p.42) l'application volontaire de l'enseignant à bien effectuer son travail, à bien s'acquitter de sa tâche. Du fait de la conscience professionnelle, l'enseignant a des responsabilités sociales devant l'élève, la famille, la société et l'humanité.

L'avenir de l'élève dépend pour une grande part de l'éducation acquise à l'école. Cette acquisition se manifeste par l'influence exercée sur l'intelligence, la sensibilité, la volonté et le

caractère, des empreintes laissées sur les pensées, les sentiments, le jugement et la conduite de l'enseignant. Les résultats révèlent le monnayage des recrutements et des heures d'absences par les élèves chez les enseignants dont le chef d'établissement. Ce sont ces empreintes que ces enseignants laissent sur les pensées, les sentiments et les jugements de ces élèves qu'ils croissent avec l'idée de ne chercher que l'argent et le reste est accessible. Pourtant un enseignant consciencieux s'occupe de l'élève comme si par une force mystérieuse le lui commande.

Le corps, l'intelligence, la volonté, le cœur et l'âme des enfants sont confiés à l'enseignant par les parents dont le mandat de suppléance est fondé sur la confiance. L'enseignant doit donc rendre compte aux parents de l'exercice de ce mandat par conscience professionnelle. Pourtant dans les résultats, c'est en grande partie l'argent de l'APEE qui assure toutes les manigances révélées par le style non-formel. Cette catégorie d'enseignant jongle les parents sur la gestion financière sans aucune véritable reddition fiable des comptes. C'est en cela que dans le cas de certains parents avertis et fouineurs, les conflits naissent et s'entretiennent avec les chefs d'établissement.

À travers le Gouvernement, le citoyen a le devoir de demander des comptes à l'enseignant de l'éducation des futurs citoyens. Le corollaire de ce devoir est d'écarter comme indigne de sa mission, quiconque, enseignant ou responsable de l'éducation se montrerait inapte à sa tâche (Tsafak, 1998, p.48). En principe, les comportements révélés à travers le non-formel devraient amener le Gouvernement à sanctionner ces enseignants indélicats qui sont bien connus. Mais, comment cela pourrait-il être possible, si ceux qui sont sensés diligenter les sanctions sont des enseignants qui orchestrent la chaîne des écarts d'éthique ? L'impunité entretenue, se nourrie de l'épingle que chacun tire du jeu.

La conséquence de cette passivité se manifeste sur les enfants. Tsafak (1998, p.49) signale d'ailleurs que si l'on constate que les gens d'une génération, dans une société, tranchent sur les autres par manque d'esprit critique, de discernement et d'initiative, leur incuriosité, leur défaut de goût, leur immoralité, leur ignorance, leur incompétence, leur incurie, leur paresse, on peut rechercher l'explication dans le séjour prolongé dans les milieux d'enseignants ou de responsables de l'éducation paresseux, corrompus, incompétents et inconscients bien plus que dans les explications économiques, géographiques, sociales ou naturelles. Les résultats scolaires catastrophiques actuels, autant sur la quantité que sur la qualité, ne sont que prédicteurs de la qualité d'hommes et de femmes qui gèrent les établissements scolaires aujourd'hui ainsi que ceux et celles qui sont appelés à manager la société demain.

Le citoyen lambda a le droit d'exiger qu'on développe la jeunesse dans l'excellence, la beauté et dans un esprit et des sentiments de paix, d'universelles fraternité et de collaboration. L'enseignant doit pouvoir contribuer à sa transformation progressive en écartant avec soin le chauvinisme, l'orgueil tribal, racial et national à distinguer de la fierté légitime, la méfiance, l'hostilité, le mépris des autres peuples et vis-à-vis des voisins, fussent-ils d'anciens ennemis (Tsafak, 1998, p.49). Les résultats montrent bien que les comportements tribaux et autres sont entretenus par des enseignants dans leurs rapports avec les élèves.

## **1.2. Effet des styles de leadership des Proviseurs camerounais sur les performances des établissements scolaires**

Les tests de l'ANOVA ont permis de constater que la quasi-totalité des variables explicatives entretiennent effectivement des relations positives avec la performance scolaire des établissements. Les textes de régression hiérarchisée soulignent que les six styles de leadership ont chacun un effet sur la performance scolaire des établissements et ensemble représente 93,10%.

Les coefficients de la corrélation multiple de Pearson sont respectivement 0,192 pour la stimulation intellectuelle ; 0,161 pour le style de leadership mobilisation des ressources ; 0,163 pour le style distributif ; 0,161 pour le non-formel ; 0,173 pour le style considération individuelle ; et 0,173 pour le style charismatique. En termes de poids de chaque style de leadership sur la performance scolaire des établissements on a dans l'ordre : la stimulation intellectuelle (19,20%) ; considération individuelle et charismatique (17,30%) ; distributif (16,30%) ; mobilisation des ressources et non-formel (16,30%). Ces six styles se présentent donc comme significativement important pour l'activité de management mais la stimulation intellectuelle est plus importante. L'on peut également noter que les écarts entre les poids des différents styles ne sont pas très grands.

Ces résultats rejoignent ceux de nombreux devanciers. Leithwood et Jantzi (2007) de même que Sun, Chen et Zhang (2017) mettent en évidence l'efficacité du leadership transformationnel à améliorer les résultats scolaires. Il en va de même des travaux de García-Morales, Lloréns-Montes et Verdú-Jover (2008) qui établissent une corrélation positive et significative entre le leadership transformationnel et la performance de l'organisation scolaire. Qui plus est, ils soutiennent que le leadership transformationnel influencerait positivement la transmission des connaissances au sein de l'organisation et la capacité des membres à innover.

D'autres recherches établissent des corrélations entre le leadership transformationnel et plusieurs facteurs en éducation tels que l'efficacité en milieu scolaire, la satisfaction du personnel enseignant et l'apprentissage des élèves (Boberg et Bourgeois, 2016; Mehdinezhad et Mansouri, 2016; Noland et Richards, 2014; Wang, Wilhite et Martino, 2016). Dès lors, si le leadership en soi se définit comme la capacité que possèdent une ou des personnes à inciter les membres d'un groupe à atteindre un objectif (Collerette, 2011; Gamble et Gamble, 2016) et que le leadership transformationnel a pour fonction d'apporter des transformations par un soutien à la collaboration et à l'autonomisation des individus au sein d'un groupe, les présents résultats trouvent toute leur place dans ce faisceau de logique épistémologique.

### **1.3. Méthode de transformation et d'intégration des AMHP en AMI**

La méthode pouvant aider à transformer et à intégrer les AMHP en AMI est le récit exemplaire de pratique. En effet, les résultats de l'étude ont été mobilisés grâce aussi à la contribution de la méthode des récits exemplaires de pratiques en éducations. Comme le souligne Desgagné (2005), l'exemplarité dont il s'agit ici renvoie aux Provisseurs engagés eux-mêmes dans leurs activités, comme beaucoup d'autres proviseurs dignes de ce nom, et qui, invités à revisiter leur expérience, y ont puisé des événements considérés par eux-mêmes comme significatifs. Des événements susceptibles aussi d'inspirer ceux et celles qui veulent en connaître les enjeux véritables, sans fard ni masque.

Des Provisseurs qui se montrent (à la hauteur de leur quotidien), paraphrasant ainsi Weber cité dans la préface de Moffesoli à la traduction française de l'ouvrage de Schutz (1987). Des Provisseurs se livrent, dirait-on autrement, à travers des histoires vécues comme problèmes à résoudre qui furent aussi pour eux-mêmes des défis à relever. Ces récits sont qualifiés d'exemplaires en ce qu'ils sont porteurs d'un enseignement. Celui qu'en dégage le Provisseur, pour lui-même, en tant que son histoire illustre une facette significative de sa pratique et éventuellement pour d'autres, en tant que son histoire est susceptible d'offrir un héritage, issu de la pratique.

Par conséquent, la conception du récit exemplaire de pratique admise est celle de Desgagné. Elle s'appuie sur l'idée d'un problème à résoudre et dont on choisit de témoigner. C'est une certaine façon une conception hybride qui emprunte à la fois au domaine de la formation, celui du cas de pratique, et au domaine de la recherche, celui du récit de pratique. Ces récits exemplaires de pratiques sont considérés comme un savoir d'expérience qui apparaît comme savoir-agir construit à partir des situations problématiques qui se présentent au praticien

à travers une démarche que l'auteur associe à une conversation réflexive avec lesdites situations dans le but d'éclairer son intention en considérant tous les enjeux du contexte de pratique (Schön ; 1983, 1987).

Desgagné et Larouche dégagent trois postures de légitimation de ce savoir d'expérience. Il y a d'abord la posture narrative. L'idée est de faire raconter les Proviseurs pour rendre ce savoir explicite, lui donner forme. Il s'agit de l'effort de reconstruction orale et écrite des récits qui conduit à la production d'un recueil de récits, utilisable à titre de cas de pratique de formation.

Il y a ensuite la posture analytique, c'est-à-dire l'idée est de considérer que les récits ne parlent pas d'eux-mêmes, et qu'on doit, par une démarche analytique, dégager le savoir qu'ils suggèrent. C'est tout l'effort de théorisation à partir des récits qui conduit à en proposer une clé de lecture, éventuellement dans la perspective de formation, afin de guider les futurs chefs d'établissement ou ceux en exercice mais en cours de formation d'intégration ou continue, dans leur appropriation des récits.

Il y a enfin la posture pédagogique dont l'idée est de porter un intérêt à la manière dont les apprenants futurs chefs d'établissement s'approprient un savoir à partir de l'utilisation qu'on peut faire des récits expérimentés en situation de formation. Un effort est attendu sur la définition des conditions pédagogique proposées à l'apprentissage professionnel à partir des récits exemplaires de pratiques.

## **2. Importance et généralisation des résultats**

Les résultats obtenus dans cette étude sont porteurs d'importance et nécessitent de se pencher sur leur généralisation.

### **2.1. Importance des résultats**

L'importance des résultats s'intéresse ici aux différentes implications possibles.

#### **2.1.1. Implication épistémologique, théorique et méthodologique**

Sur le plan épistémologique, c'est-à-dire des connaissances, l'étude met en évidence ce qu'on appelle maintenant « Style de Leadership Hors Programme » (SLHP) qui apportent de nouvelles connaissances, du point de vue empiriques, aux connaissances existantes dans la littérature sur le management. Ce qui est en soit une importante contribution empirique aux conclusions des études qui l'ont précédée.

Sur le plan théorique les SLHP viennent élargir la base conceptuelle des approches théoriques qui ont été utilisées pour analyser le management des cadres des établissements. Ce qui est en soit, une contribution théorique non moins importante de la présente étude. Par ailleurs, cette étude enrichie les concepts théoriques utilisés dans le domaine de management, en lui adjoignant un nouveau concept : Style de Leadership Hors Programmes (SLHP).

Sur le plan méthodologique, les récits exemplaires de pratiques et les entretiens en auto-confrontation sont une contribution originale, pour autant qu'elle montre que dans l'analyse de la présente étude, ce n'est pas seulement la seule voix du chercheur qui compte. L'usage des récits exemplaires de pratique et des entretiens en auto-confrontation auront été des moments où le chercheur a recruté réellement les participants à la tâche de production des connaissances sur leurs pratiques. Ces connaissances ne peuvent pas s'obtenir par la méthode des questionnaires ou des seuls entretiens individuels. C'est aussi un moment où le chercheur est parvenu à ouvrir un contexte pour y entrer avec les enquêtés, afin que, par la sollicitation des enquêtés à l'aide des questions préparées à l'avance, l'enquêté explicite ses pratiques. Or cette explicitation, lorsqu'elle s'opère dans un tel contexte, est en soit un contexte d'auto-formation, mais aussi de production, par la mise en mots, de connaissances qui n'auraient jamais vu le jour par l'usage d'autres types de méthodes comme par exemple, les entretiens individuels, certainement non appropriés pour ce genre d'exercice.

### **2.1.2. Implication sur l'administration scolaire**

Les résultats de cette étude donnent aux proviseurs établis ou en devenir, une connaissance empirique de leur activité. Ils permettent ainsi de cerner les six articulations de l'activité du proviseur camerounais, les sources de motivation et les conditions de nomination, les objectifs et les obstacles de l'activité ainsi que les enjeux et les limites. Bien plus, les autres acteurs ont une opportunité de comprendre l'activité du Proviseur camerounais. Il est vrai que les textes réglementent cette activité, mais la connaissance du contexte se révèle être capitale pour la réussite de l'activité et l'étude répond à ces besoins.

Par ailleurs, la hiérarchisation des styles de leadership en termes de leur poids sur la performance permet au Proviseur camerounais de disposer d'une source d'inspiration pour atteindre les résultats. La stimulation intellectuelle et la mobilisation des ressources se distinguent comme étant des styles à favoriser si un proviseur camerounais souhaite obtenir une performance pour son établissement. Évidemment, il ne s'agit pas d'ignorer les autres styles qui jouent un rôle pertinent sans doute mais pas dans la même proportion. Le non-formel est

plus destiné à la logique de faire carrière, moins celle d'influencer les résultats scolaires. Le MINESEC dispose là d'arguments de stimulation et d'éveil des Proviseurs Camerounais.

### **2.1.3. Implication sur le financement des établissements scolaires**

Les résultats mettent en exergue l'importance de la mobilisation des ressources comme influençant significativement les performances scolaires. Il y a un besoin de mieux organiser cette activité au sein des établissements scolaires publics. La première action à mener consiste à mieux outiller les Inspecteurs de pédagogie en charge de l'orientation et vie scolaire (nationaux et régionaux) sur l'élaboration, la mise en œuvre et le suivi-évaluation du projet d'établissement.

Ensuite, ces formateurs devront former les responsables des conseils d'établissement au même processus et les accompagner à l'élaboration des premières versions de leur projet d'établissement qui deviennent des documents de planification opérationnelle et de plaidoyer en direction de la communauté éducative pour la réalisation des besoins identifiés par la stratégie opérationnelle. Un service en charge des Relations Publiques devrait voir le jour au sein de chaque établissement. Celui-ci aura pour objectif de conduire la mobilisation des ressources pour la réalisation du projet d'établissement.

Cette démarche permettra de mieux organiser la mobilisation des ressources et surtout l'évaluation des apports de la communauté éducative de chaque établissement indépendamment de l'APEE/PTA. Pour l'instant, cette mobilisation se pratique sans grand professionnalisme, pourtant elle offre une importante opportunité du financement mixte du fonctionnement de l'action pédagogique dans les établissements scolaires publics qui devront désormais être proactifs. Le MINESEC et ses partenaires pourraient envisager un programme ou des actions sur la valorisation du projet d'établissement et la promotion de la mobilisation des ressources pour sa réalisation au sein des établissements scolaires publics.

### **2.1.4. Implication sur la formation des chefs d'établissement scolaire**

L'étude montre bien une méthode permettant de capitaliser les savoirs profanes des proviseurs en les introduisant dans les contenus de formation institutionnelle du chef d'établissement à savoir les récits exemplaires de pratiques. En effet, sur le plan curriculaire, les SLHP poussent la frontière des connaissances et des méthodes pédagogiques, ce qui aurait un impact sans conteste sur le développement et l'amélioration du contenu des curriculums de formation des managers de l'éducation en contexte camerounais. Cette étude met en évidence



un curriculum caché sur lequel se fondent les managers non formés pour exercer leur fonction de gestionnaire des établissements scolaires publics. Ce curriculum caché, qui a soutenu les managers, n'est pas encore institué, et mérite, non seulement d'être pris en compte dans l'élaboration du nouveau curriculum, mais aussi d'être mis à la disposition des formations et professionnels de l'éducation en management, afin qu'ils s'y appuient pour mettre en œuvre leur programmation d'enseignement dans les départements de management.

Tout comme ils soulignent l'impérative nécessité de procéder en urgence à la formation des chefs d'établissement en particulier, mais plus généralement de la chaîne de l'administration scolaire. Les Provisseurs déjà en activités peuvent bénéficier d'une formation d'intégration qui intègre les récits exemplaires de pratiques. Tandis que les prochaines sélections gagneraient à puiser dans les impétrants ayant subi une formation initiale de chef d'établissement dont les conditions peuvent être amplement définies, tout en intégrant les récits exemplaires de pratiques. Les Ministères des Enseignements Secondaires et de l'Enseignement Supérieur (MINESUP) disposent d'une opportunité de mise en place d'une structure de formation initiale des chefs d'établissement au Cameroun.

L'étude soutient que l'absence de formation, notamment sur la gestion financière, l'administration, la gestion socio-environnementale, la psychologie, sont autant de sources de limites dans leur activité. L'urgence d'une structure de formation initiale et d'intégration des chefs d'établissements est signalée.

Par ailleurs, l'étude soulève un besoin réel de renforcement de la formation sur l'éthique et la déontologie des enseignants. Cette formation est mise à rude épreuve par les comportements corrompus des enseignants installant ainsi des pratiques porteuses de valeurs négatives pour le métier. Les écoles normales supérieures trouvent ici une opportunité de revisiter les approches de formation sur l'éthique et la déontologie des enseignants.

## **2.2. Généralisation**

Limites et conditions de généralisation ainsi que les perspectives épistémologiques fondant l'intérêt de cette rubrique.

### **2.2.1. Limites et condition de généralisation**

Les résultats de cette étude ont permis de révéler six styles de leadership chez les Provisseurs camerounais, obtenus à partir de leurs conceptions du management des lycées. La régression hiérarchisée permet de s'informer sur le poids de chacun des six styles sur la

performance des lycées, évaluée à travers des résultats aux examens de l'OBC et du GCE Boad. Étant donné les nombreuses similitudes entre les établissements scolaires publics, ces résultats peuvent être généralisés aux proviseurs du Cameroun. Ce d'autant que, sur les 1233 proviseurs que compte le Cameroun en 2018, 907 participent à l'étude, soit une valeur relative de 73,56% qui est très bien représentative. Les Proviseurs rencontrés signalent qu'il n'y a pas de différences de management entre un directeur de collège et un proviseur, les résultats peuvent avoir la prétention de s'étendre à tous les chefs d'établissements du secondaire public au Cameroun.

Toutefois, l'étude présente quelques limites. La première concerne le fait de n'avoir pas couvert toutes les dix régions. S'il est vrai que parmi les participant-e-s figurent des Proviseurs de culture anglophone, l'implication des managers de ces régions aurait pu aider à avoir une information plus générale et complète. La deuxième limite est le fait d'utiliser le questionnaire pour mesurer les éléments de corruption comme le non-formel peut expliquer le fait que les répondants aient été prudents dans leurs réponses de peur des représailles de leur hiérarchie technique et administrative. Mais, cette limite est relativisée en ce sens que l'étude de cas simple enchâssée et les récits exemplaires de pratiques mettent en lumière ces éléments caractéristiques de ce style de leadership des Proviseurs camerounais.

La troisième limite renvoie au recours au questionnaire en ligne avec les limites des répondants quant à l'usage des TIC. Ceci a pu introduire des biais lors du renseignement du questionnaire. Aussi, certains proviseurs se faisaient aider par des tiers ou les collaborateurs. Ces coaches de circonstance ont pu introduire des réponses non correspondantes aux choix des participant-e-s en question. Mais cette limite a fait l'objet de mitigation par l'accompagnement assidu de l'immense majorité des participants qui rencontraient des difficultés.

### **2.2.2. Perspectives épistémologiques**

L'étude fait émerger des lézardes épistémologiques dont il serait très intéressant de documenter en guise de complétude de compréhension. D'abord, un travail pourrait être conduit sur les conceptions des proviseurs des Régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest. Ensuite, un intérêt porté sur une étude concernant les conceptions des chefs d'établissements sur le management des collèges privés au Cameroun donnerait une excellente opportunité de comparaison des styles de leadership des managers du public et du privé.

L'étude montre que l'activité du Proviseur camerounais interagit avec plusieurs autres activités des acteurs de l'administration scolaire. Ce serait très pertinent de mobiliser des

connaissances sur les conceptions de l'activité de censeur, des chefs de services (APPS, sports scolaires, orientation scolaire, action sociale et médecine scolaire), l'agent financier (intendant), AP, etc.

### 3. Théorisation des résultats

L'étude s'intéresse à la théorisation des résultats à travers le test d'un modèle théorique possible à partir des données quantitatives. Pour se faire, l'on a commencé par regarder les médiations entre les AMI et les AMI, autrement dit entre styles de leadership empiriques et les styles théoriques.

#### 3.1. Médiation entre les styles de leadership et la performance scolaire

L'on a testé un modèle de médiation en série avec la mobilisation des ressources et des considérations non-formelles, dans la relation entre l'influence charismatique du proviseur et les performances scolaires des établissements. L'analyse a été effectuée selon la macro PROCESS (Modèle 6) de (Hayes, 2018), avec 5000 bootstraps.

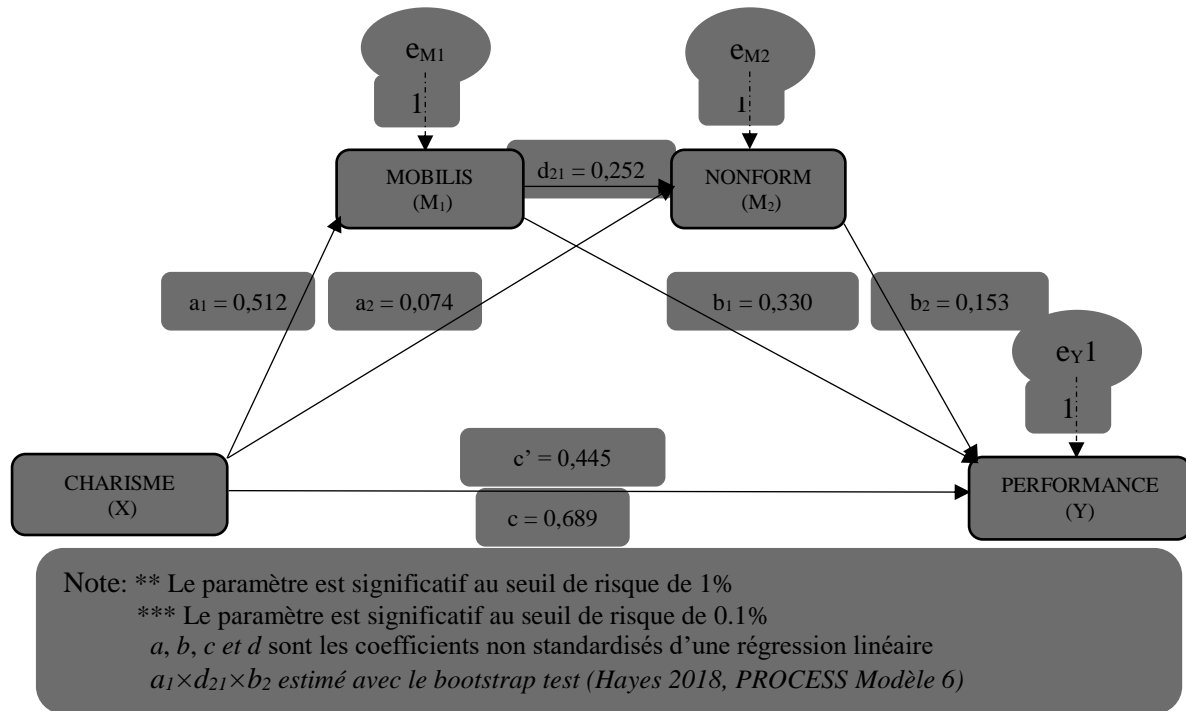
**Tableau 42:** Coefficients de régression, erreurs standards du modèle de recherche testant deux médiateurs en séries de l'effet de l'influence du charismatique sur les performances scolaires des établissements (2022)

Antécédant	Conséquence											
	M1(MOBILIS)				M2 (NOFORM)				Y (PERFORMANCE)			
		Coeff. (B)	ES	p		Coeff. (B)	ES	p		Coeff. (B)	ES	p
Constante	i <sub>M1</sub>	1,932	0,193	< ,001	i <sub>M2</sub>	3,009	0,171	< ,001	i <sub>Y</sub>	0,298	0,092	< ,001
X (CHARISME)	a <sub>1</sub>	0,512	0,042	< ,001	a <sub>2</sub>	0,074	0,382	= ,052	c'	0,445	0,020	< ,001
M1 (MOBILIS)		-	-	-	d <sub>21</sub>	0,252	0,028	< ,001	b <sub>1</sub>	0,330	0,014	< ,001
M2 (NOFORM)		-	-	-		-	-	-	b <sub>2</sub>	0,153	0,016	< ,001
	<i>R</i> <sup>2</sup> = 0,148				<i>R</i> <sup>2</sup> = 0,114				<i>R</i> <sup>2</sup> = 0,738			
	F(1, 865) = 149,596 ; p < ,001				F(2, 864) = 55,392 ; p < ,001				F(3, 863) = 812,688 ; p < ,001			
Note : CHARISME : style charismatique ; MOBILIS : style mobilisation des ressources ; NOFORM : style non-formelle ; PERFORMANCE : Performances scolaires des établissements ; N = 382												

L'influence charismatique du proviseur a un effet significatif et positif sur la mobilisation des ressources (a<sub>1</sub> = 0,512 ; p < ,001). L'influence charismatique du proviseur a un effet significatif et positif sur les considérations non-formelles (a<sub>2</sub> = 0,382 ; p = ,052). En contrôlant par les variables de l'influence charismatique et des considérations non-formelles, l'effet de la mobilisation des ressources sur les performances scolaires des établissements est significatif et positif (b<sub>1</sub> = 0,330 ; p < ,001). En contrôlant par les variables de l'influence

charismatique et de la mobilisation des ressources, l'effet des considérations non-formelles sur les performances scolaires des établissements est significatif et positif ( $b_2 = ,153$  ;  $p < ,001$ ). De plus, l'effet direct de l'influence charismatique sur les performances scolaires des établissements est significatif et positif ( $c = ,689$  ;  $p < ,001$ ).

**Figure 13 :** Diagramme statistique du modèle de recherche testé de deux médiateurs en séries de l'effet de l'influence charismatique sur les performances scolaires des établissements (2022)

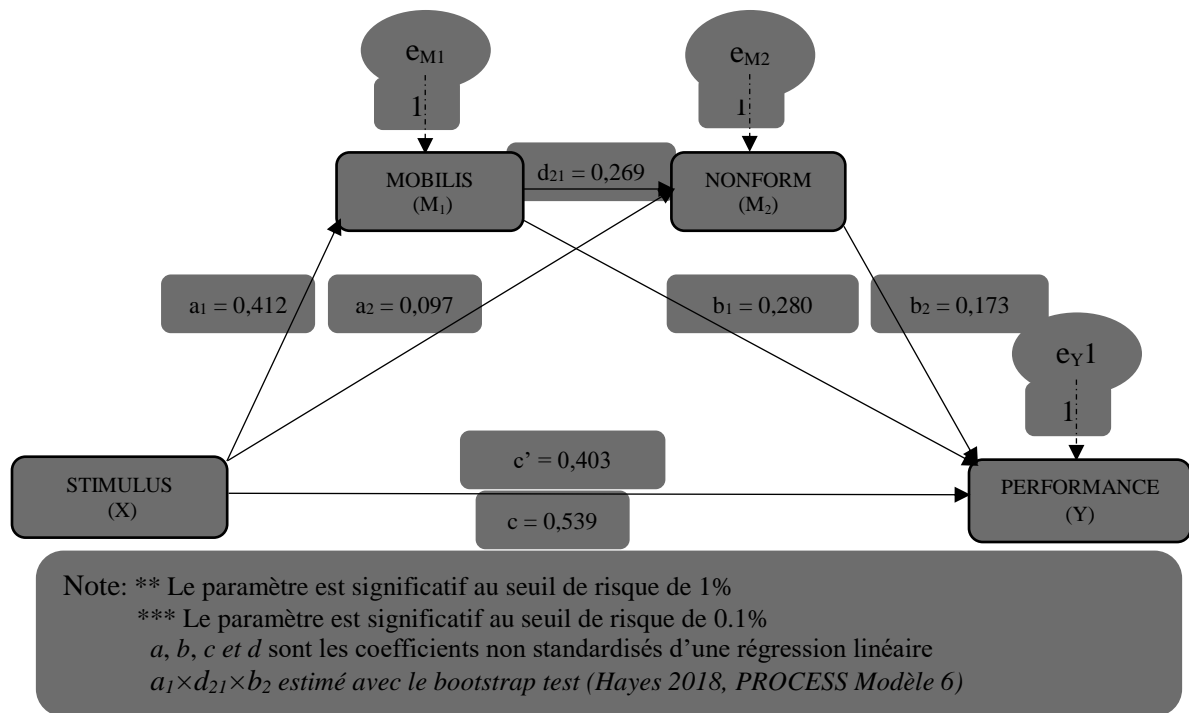


L'effet indirect de l'influence charismatique sur les performances scolaires des établissements, à travers la mobilisation des ressources, est significatif et positif ( $a_1 \times b_1 = 0,168$ ), avec un intervalle de confiance de 95 % excluant 0 (IC = [0,134 à 0,203]). L'effet indirect de l'influence charismatique sur les performances scolaires des établissements, à travers la considération non-formelle, est significatif et positif ( $a_2 \times b_2 = 0,011$ ), avec un intervalle de confiance de 95 % excluant 0 (IC = [0,006 à 0,030]). Enfin, l'effet indirect de l'influence charismatique sur les performances scolaires des établissements, à travers les médiateurs successifs de la mobilisation des ressources et la considération non-formelle est significatif et positif ( $a \times b_1 \times b_2 = 0,020$ ). Il a un intervalle de confiance de 95 % excluant 0 (IC = [0,010 à 0,031]). Ce résultat indique une médiation complémentaire (Hayes & Preacher, 2014).

**Tableau 43:** Coefficients de régression, erreurs standards du modèle de recherche testant deux médiateurs en séries de l'effet de la stimulation intellectuelle sur les performances scolaires des établissements (2022)

Antécédant	Conséquence											
	M1(MOBILIS)				M2 (NOFORM)				Y (PERFORMANCE)			
		Coeff. (B)	ES	P		Coeff. (B)	ES	p		Coeff. (B)	ES	p
Constante	i <sub>M1</sub>	2,503	0,131	< ,001	i <sub>M2</sub>	3,234	0,134	< ,001	i <sub>Y</sub>	0,726	0,064	< ,001
X (STIMULUS)	a <sub>1</sub>	0,412	0,302	< ,001	a <sub>2</sub>	0,097	0,028	= ,735	c'	0,403	0,011	< ,001
M1 (MOBILIS)		-	-	-	d <sub>21</sub>	0,269	0,029	< ,001	b <sub>1</sub>	0,280	0,011	< ,001
M2 (NOFORM)		-	-	-		-	-	-	b <sub>2</sub>	0,173	0,013	< ,001
	<i>R</i> <sup>2</sup> = 0,178				<i>R</i> <sup>2</sup> = 0,110				<i>R</i> <sup>2</sup> = 0,830			
	F(1, 865) = 185,670 ; p < ,001				F(2, 864) = 53,344 ; p < ,001				F(3, 863) = 1398,582 ; p < ,001			
Note : STIMULUS : Stimulation intellectuelle ; MOBILIS : Mobilisation des ressources ; NOFORM : Considération non-formelle ; PERFORMANCE : Performances scolaires des établissements ; N = 382												

**Figure 14:** Diagramme statistique du modèle de recherche testé de deux médiateurs en séries de l'effet de la stimulation intellectuelle sur les performances scolaires des établissements (2022)



**Indirect effect(s) of X on Y:**

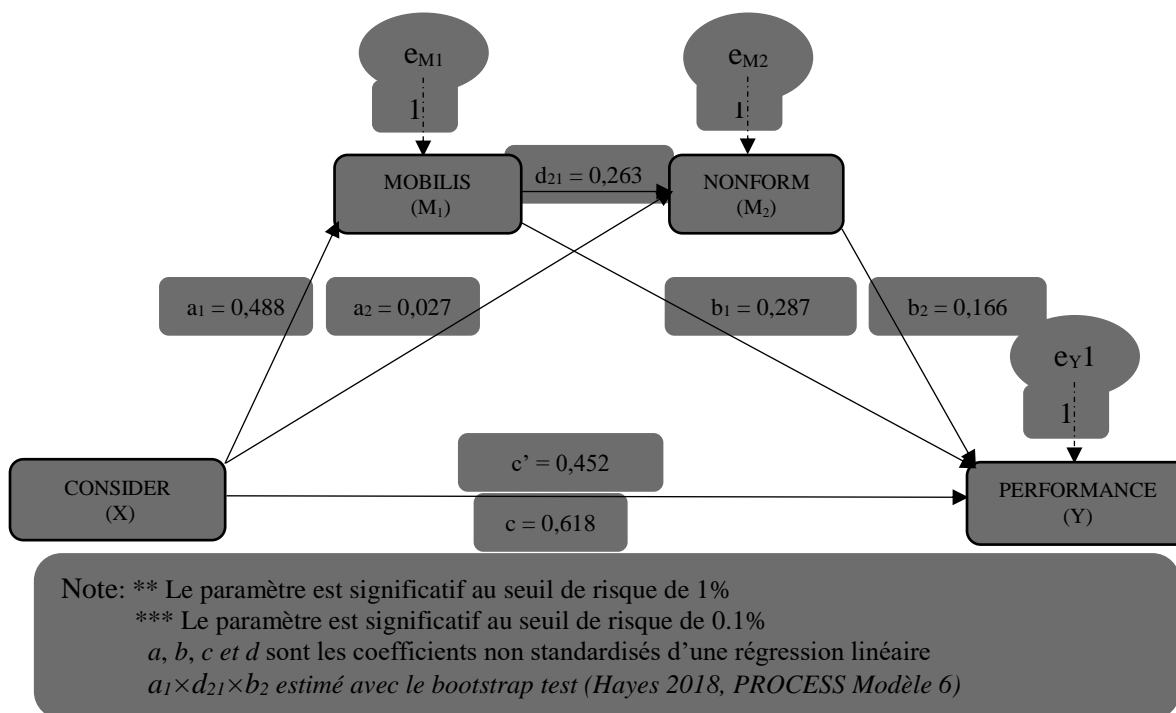
- $a_1 \times b_1 = 0,115$  ; (IC = [0,094 à 0,142])
- $a_2 \times b_2 = 0,003$  ; (IC = [0,002 à 0,015])
- $a \times b_1 \times b_2 = 0,020$  ; (IC = [0,011 à 0,031])

**Tableau 44:** Coefficients de régression, erreurs standards du modèle de recherche testant deux médiateurs en séries de l'effet de la considération individuelle sur les performances scolaires des établissements (2022)

Antécédant	Conséquence											
	M1(MOBILIS)				M2 (NOFORM)				Y (PERFORMANCE)			
		Coeff. (B)	ES	P		Coeff. (B)	ES	p		Coeff. (B)	ES	p
Constante	$i_{M1}$	2,149	0,155	< ,001	$i_{M2}$	3,180	0,147	< ,001	$i_Y$	0,493	0,073	< ,001
X (CONSIDER)	$a_1$	0,488	0,035	< ,001	$a_2$	0,027	0,034	= ,413	$c'$	0,452	0,013	< ,001
M1 (MOBILIS)		-	-	-	$d_{21}$	0,263	0,029	< ,001	$b_1$	0,287	0,012	< ,001
M2 (NOFORM)		-	-	-		-	-	-	$b_2$	0,166	0,014	< ,001
	$R^2 = 0,180$				$R^2 = 0,110$				$R^2 = 0,803$			
	F(1, 865) = 190,295 ; p < ,001				F(2, 864) = 53,656 ; p < ,001				F(3, 863) = 1167,938 ; p < ,001			

Note : CONSIDER : Considération individuelle ; MOBILIS : Mobilisation des ressources ; NOFORM : Considération non-formelle ; PERFORMANCE : Performances scolaires des établissements ; N = 382

**Figure 15:** Diagramme statistique du modèle de recherche testé de deux médiateurs en séries de l'effet de la considération individuelle sur les performances scolaires des établissements (2021)



**Indirect effect(s) of X on Y:**

$a_1 \times b_1 = 0,166$  ; (IC = [0,114 à 0,168])

$a_2 \times b_2 = 0,005$  ; (IC = [0,001 à 0,022])

$a \times b_1 \times b_2 = 0,022$  ; (IC = [0,012 à 0,032])

**Tableau 45:** Coefficients de régression, erreurs standards du modèle de recherche testant deux médiateurs en séries de l'effet de la considération distributive sur les performances scolaires des établissements (2022)

Antécédant	Conséquence											
	M1(MOBILIS)			M2 (NOFORM)			Y (PERFORMANCE)					
	Coeff. (B)	ES	P	Coeff. (B)	ES	p	Coeff. (B)	ES	p			
Constante	$i_{M1}$	1,710	0,117	<,001	$i_{M2}$	3,254	0,128	<,001	$i_Y$	1,083	0,081	<,001
X (DISTRIBVE)	$a_1$	0,593	0,027	<,001	$a_2$	0,002	0,033	=,692	$c'$	0,358	0,016	<,001
M1 (MOBILIS)	-	-	-	$d_{21}$	0,273	0,033	<,001	$b_1$	0,234	0,017	<,001	
M2 (NOFORM)	-	-	-	-	-	-	-	$b_2$	0,178	0,016	<,001	
	$R^2 = 0,358$			$R^2 = 0,110$			$R^2 = 0,716$					
	F(1, 865) = 484,127 ; p <,001			F(2, 864) = 53,281 ; p <,001			F(3, 863) = 725,573 ; p <,001					

Note : DISTRIBVE : Considération distributive ; MOBILIS : Mobilisation des ressources ; NOFORM : Considération non-formelle ; PERFORMANCE : Performances scolaires des établissements ; N = 382

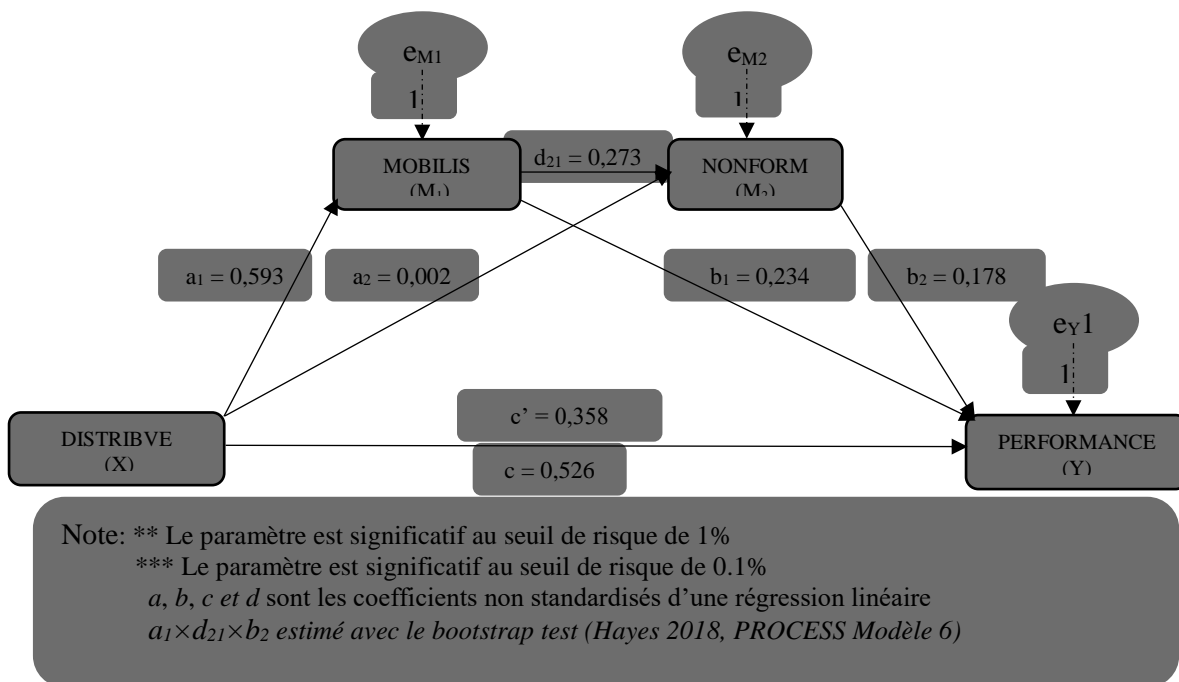
**Indirect effect(s) of X on Y:**

$a_1 \times b_1 = 0,139$  ; (IC = [0,114 à 0,165])

$a_2 \times b_2 = 0,003$  ; (IC = [0,001 à 0,0150])

$a \times b_1 \times b_2 = 0,028$  ; (IC = [0,015 à 0,046])

**Figure 16:** Diagramme statistique du modèle de recherche testé de deux médiateurs en séries de l'effet de la considération distributive sur les performances scolaires des établissements (2022)



**3.2. Modélisation des performances scolaires des établissements**

Pour tester le modèle généré suite à l'analyse de médiation, l'analyse des cheminements a été utilisée pour respectivement analyser les relations causales hypothétiques supposées entre les variables de recherche et les effets directs et indirects des variables exogènes sur les variables endogènes du modèle causal retenu (Thiétart, 2003). Les indices du « fit absolu », les indices du « fit incrémental », les indices du « fit parcimonieux » sont les trois types d'indices dont l'interprétation conduit à valider ou rejeter des hypothèses. Dans la première typologie, nous avons le Chi-Deux ( $\chi^2$ ), le GFI (« Goodness of Fit Index »), l'AGFI (« Adjusted GFI »), le RMR (« Root Mean Square Residual ») et le RMSEA (« Root Mean Square Error of Approximation »). Dans la deuxième, on distingue le NFI (« Normed Fit Index ») et le CFI (« Comparative Fit Index ») et enfin, la dernière typologie regorge le Chi-Deux normé ( $\chi^2$  normé



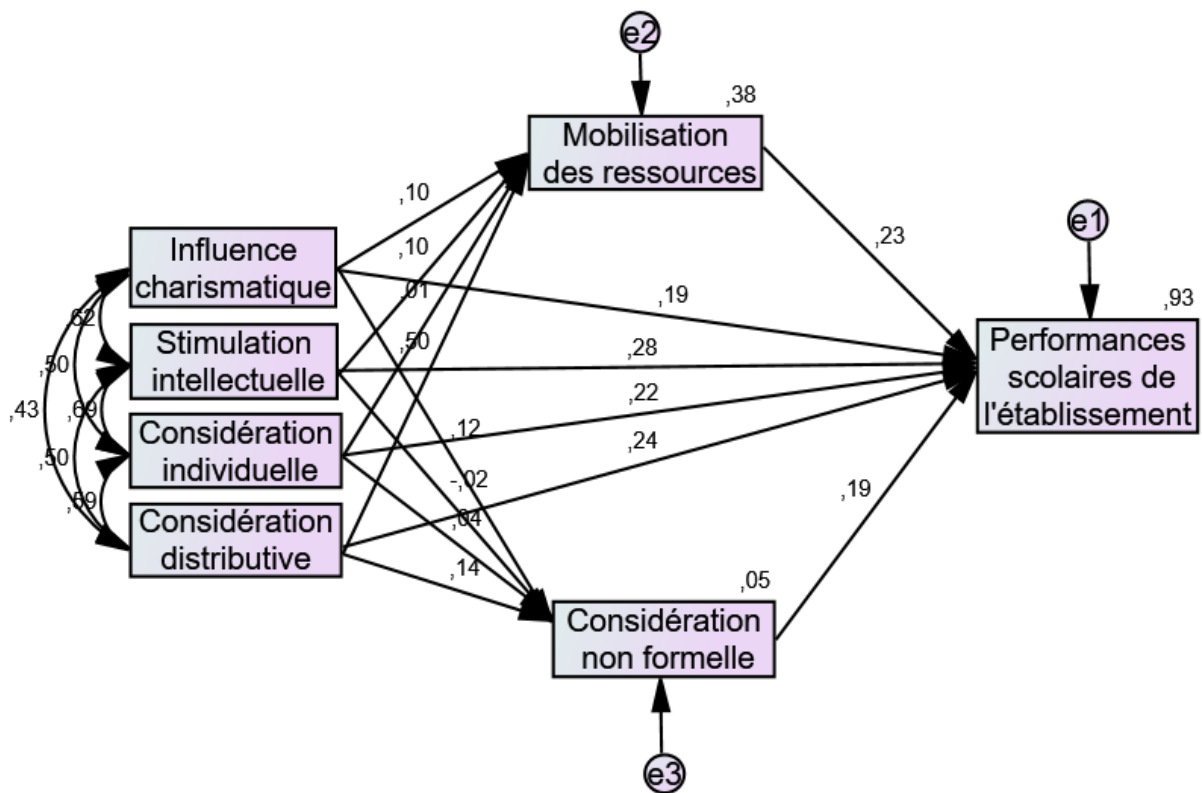
), le PNFI (« Parsimonious Normed Fit Index ») et le PGFI (« Parsimonious Goodness of Fit Index ») conformément aux travaux des auteurs tels que Pedhazur et Pedhazur-Schmelkin (1991); Bentler et Bonnet (1980); Joreskog et Sorbom (1984); Steiger et Lind (1980); Maruyama (1997) et Bentler (1989;1990).

**Tableau 46:** *Indice d’ajustement du modèle (2022)*

	$\chi^2$	df	$\chi^2$ /df	CFI	SRMR	RMSEA (95% CI)	TLI	AIC
Modèle initial	59,145	1	59,145	0,986	0,009	0,259	0,711	113,145
Modèle modifié	202,323	1	202,323	0,001	0,371	0,482	0,001	4262,782

Pour résumer, l’analyse descriptive a permis non seulement de confirmer la validité du construit et la fiabilité des échelles, mais les relations de causalité du modèle. Elle a permis de tester les hypothèses de recherche et en mettant relief les facteurs représentatifs des données étudiées. La validité de ces construits permet par la suite une analyse prédictive.

**Figure 17:** *Modèle théorique testé (2022)*



Le calcul des indices absolus donne un Chi-deux ( $\chi^2$ ) égal à 202,323 avec une probabilité de 0,001, le rapport  $\chi^2/\text{ddl}$  est de 202,323 valeur supérieure à 5, tandis que le GFI a une valeur de 0,371, l'AGFI (0,162), le RMR (0,107) et le RMSEA (0,000). Ces résultats ne respectent pas les normes de suggestions des auteurs tels que Pedhazur et Pedhazur-Schmelkin (1991); Bentler et Bonnet (1980); Joreskog et Sorbom (1984); Steiger et Lind (1980); Maruyama (1997), et de Arbuckle et Wothke (2000). Quant aux indices incrémentaux, l'indice NFI de Bentler et Bonnet (1980) a une valeur 0,000. Cette valeur est inférieure à la valeur minimale recommandée (0,9). Le modèle n'explique ainsi pas une très bonne proportion de la covariance totale entre les variables de recherche. L'indice CFI de Bentler (1990) est égal à (0,000). Cette valeur est très inférieure au minimum souhaité (0,9). En conséquence, le modèle n'est pas très bien ajusté. Enfin, les indices parcimonieux, le PNFI et le PGFI ont des valeurs respectivement égales à (0,000) et (0,000). Ensuite, la valeur de  $\chi^2$  normée est égale à 202,323. C'est une valeur très supérieure à 5. Le nombre de coefficients estimés et le degré d'ajustement sont acceptables.

En définitive, l'analyse des indices ne permet pas de confirmer la structure générale du modèle de recherche. Les valeurs des indices analysées ne confortent pas l'existence d'un bon « fit » entre le modèle de recherche, les données ainsi que la faible incidence des résidus. En conséquence, l'hypothèse générale (HG), relative à l'existence des relations causales entre les variables endogènes et exogènes n'est pas validée. On peut conclure que le modèle de recherche n'est pas confirmé.

Mais, ce modèle peut être ajusté à travers une étude portant sur le même objet mais regardé chez les chefs d'établissements du privé. L'instabilité du modèle est surtout liée à l'échelle de la performance qui n'a pas très bien été ajustée. Un biais qui aurait pu être rattrapé si les données du prétest avaient été analysées. L'on aurait alors amélioré l'échelle sur la performance scolaire ou mobilisé un autre concept dont l'échelle est reconnue stable. Des études futures peuvent permettre d'améliorer ce modèle théorique intégré à partir duquel la performance scolaire des établissements pourra être évaluée.

Les résultats s'inscrivent parfaitement dans divers mouvements de la littérature. Les styles charismatiques, stimulation intellectuelle, considération individuelle et distributif s'inscrivent dans les travaux sur le leadership qui ont fait l'objet d'un intérêt minutieux au chapitre 2. Les styles mobilisation des ressources et non-formel apparaissent nouveaux dans cette littérature qui s'enrichit en lien avec le contexte camerounais. Toutefois, la mobilisation des ressources rejoint également le courant du financement mixte et privé de l'éducation ainsi que la mobilisation communautaire autour de la qualité de l'éducation. Le style non-formel

s'articule parfaitement dans les travaux en lien avec la corruption en milieu scolaire ainsi que les problématiques de l'éthique et de la déontologie en éducation.

Par ailleurs, ce chapitre a mis en exergue les implications charriées par les résultats autant sur l'administration scolaire et le financement des établissements scolaires que sur la formation des chefs d'établissements. Plusieurs limites y ont été soulignées, mais, les nombreuses similitudes entre les établissements scolaires publics ont conduit à la généralisation des résultats sur l'ensemble des Proviseurs camerounais, voire des chefs d'établissements de l'enseignement secondaire publique.

Ce chapitre a également souligné d'importantes perspectives épistémologiques non sans avoir tenté l'élaboration d'un modèle théorique intégré à partir des données mobilisées par l'étude.

## CONCLUSION

Cette étude avait pour but d'améliorer la compréhension sur les conceptions des Proviseurs camerounais non-formés à propos du management des lycées. Elle a cherché, à partir d'une étude mixte exploratoire portant sur les Proviseurs camerounais non-formés, à décrire et à analyser, selon les approches de leadership transformationnel et distributif ainsi que de la théorie de l'activité leurs conceptions à propos du management des lycées. Cette conclusion revient sur les principaux éléments qui composent cette démarche. Elle présente également ses principales forces et limites, ainsi que sa contribution aux champs épistémologique, théorique, méthodologique et curriculaire. Elle se termine par une description de quelques pistes de recherches futures.

### **Retour sur les différentes composantes de la thèse**

Le premier chapitre de cette thèse a mis en lumière comment, dans un contexte d'exigence de résultats, les écrits scientifiques ont dégagé diverses conceptions de la direction d'établissement, dont une est l'importance de la formation des chefs d'établissement pour l'exercice de cette fonction voire métier. Cependant, ces écrits sont plutôt silencieux sur la manière dont les proviseurs non-formés au management des établissements scolaires se débrouillent pour réussir la gestion de leur établissement comme c'est le cas au Cameroun. Les Proviseurs camerounais non-formés s'avèrent un cas intéressant pour décrire et analyser les styles de leadership qu'ils mobilisent. Au Cameroun comme ailleurs, la direction d'établissement fait l'objet de transformations importantes au cours des trente dernières années, poussées par des transformations plus profondes des systèmes éducatifs, surtout sur le plan pédagogique qu'administratif.

Afin d'éclairer la problématique soulevée, l'étude a fait appel à plusieurs concepts issus des théories du leadership, et plus spécifiquement du leadership transformationnel, du leadership distributif ainsi que de la théorie de l'activité qui se sont développés activement dans le champ de l'étude des organisations.

Le deuxième chapitre a fait une synthèse de l'évolution de ces approches du leadership et s'est attardé à la manière dont celles-ci sont utilisées en éducation, notamment dans le champ de la direction d'établissement, et comment elles ont été, à quelques reprises, utilisées pour étudier les styles de leadership des chefs d'établissement. Les principaux concepts et outils d'analyse qui ont été retenus pour l'étude y ont également été explicités, dont les notions

d'expérience, d'activité, d'action située, de leadership, et comment ils traduisent des échos dans les écrits scientifiques portant sur la direction d'établissement. Ces descriptions, en termes de caractéristiques et limites, ont inspiré certains des choix méthodologiques effectués dans cette étude.

À cet effet, ce travail repose sur une méthodologie mixte exploratoire associant une approche qualitative dominante combinant les méthodes d'études de cas enchâssées reposant sur les observations directes, les entretiens en auto-confrontation, les observations documentaires et les récits exemplaires de pratiques ainsi qu'un volet quantitatif par questionnaire. Le troisième chapitre dessine le rationnel derrière le choix de cette stratégie de vérification des objectifs spécifiques, le choix des designs des méthodes, le choix des unités d'analyses des données et celui de la période temporelle privilégiée. Il en est de même du choix de la collecte des données. Il s'agit des récits exemplaires menés auprès des Proviseurs de la Région du Centre, des observations directes, des entretiens en auto-confrontations et des observations documentaires réalisés chez les Proviseurs de l'Arrondissement de Yaoundé III et l'administration du questionnaire auprès des Proviseurs des régions de l'Adamaoua, du Centre, de l'Est, de l'Extrême-Nord, du Littoral, du Nord, de l'Ouest et du Sud. Les différents types d'analyses des données qualitatives et quantitatives y ont été également décrits.

Les résultats sont présentés au quatrième, cinquième, sixième et septième chapitre sous formes de portrait détaillés des activités de proviseurs camerounais et ses enjeux, des activités de management institutionnalisées (AMI), des activités de management hors programmes (AMHP) et de la caractérisation des six styles de leadership des Proviseurs camerounais sur les performances des établissements scolaires. Ces portraits mettent en lumière six styles de leadership chez les Proviseurs camerounais repartis en deux faisceaux. Le premier faisceau compte quatre styles de leadership à savoir charismatique, stimulation intellectuelle, considération individuelle et distribution. Il est désigné par Activités de Management Institutionnalisées (AMI) pour la simple raison qu'il renvoie aux styles de leadership repérés dans la littérature et auxquels les Proviseurs font recours pour assurer la gestion de leurs établissements. Ce sont des styles insérés dans le curriculum national et international de formation des chefs d'établissement.

Le deuxième faisceau comprend deux styles leadership que sont la mobilisation des ressources et le non-formel. Ce sont des styles de leadership purement empiriques, jusqu'ici peu visibles dans la littérature. Pourtant, ils sont quotidiennement mobilisés par les Proviseurs camerounais non-formés. Ils sont désignés par le concept d'Activités de Management Hors

Programmes (AMHP). Ce d'autant qu'ils n'ont pas encore subi le processus d'institutionnalisation dans le curriculum de formation des chefs d'établissement. Les six styles repérés chez les Provisseurs camerounais participants ont été caractérisés en termes d'effets sur les performances des établissements scolaires. La stimulation intellectuelle se révèle être le style qui pèse le plus, bien que la différence de poids avec les cinq autres styles n'est pas très importante.

Plus en détail, les résultats de l'analyse des données qualitatives ont permis d'identifier six styles de leadership chez les Provisseurs camerounais à savoir : charismatique ; stimulation intellectuelle ; considération individuelle ; distributif ; mobilisation des ressources ; et non-formel. Les deux derniers styles sont une émanation de la démarche empirique. Ces six styles ont été organisés autour d'un questionnaire pour vérifier cette réalité auprès des Provisseurs des huit régions. Ces résultats montrent une corrélation positive significative entre chacun d'eux et la performance des établissements scolaires. La stimulation intellectuelle est le style qui pèse en premier. Sur l'objectif spécifique concernant le poids de chaque style identifié pour les performances scolaires des établissements, l'analyse de régression hiérarchisée fait ressortir le fait que les six styles pèsent chacun sur les performances scolaires et l'ensemble représente 93,10% de l'effet sur les performances scolaires des établissements. En plus, ces poids sont hiérarchisés dans l'ordre suivant : stimulation intellectuelle (19,30%), considération individuelle et charismatique (17,30%), distributif (16,30%), mobilisation des ressources et non-formel (16,30%). Le récit exemplaire de pratique s'identifie comme une méthode pertinente pour aider à intégrer les savoirs profanes de management des Provisseurs camerounais dans les contenus de formation institutionnelle des chefs d'établissements et ceci en réponse à l'objectif spécifique N°3.

Dans le huitième chapitre, un regard croisé a été porté sur les résultats et les écrits des devanciers suivant les objectifs spécifiques de l'étude. Les résultats montrent que les Provisseurs camerounais mobilisent les AMI et AMHP. Les AMI correspondent en plusieurs points de vue avec les données de la littérature sur le leadership décrites dans le cadre théorique. On note alors la manifestation du leadership transformationnel chez les Provisseurs camerounais pour le soutien à la collaboration et à l'autonomie des collaborateurs tel que souligné par la littérature. Ils montrent également que les Provisseurs, qui sont des acteurs sociaux, ne peuvent atteindre leur objectif de transformation positive des élèves que grâce à l'exercice d'une relation de pouvoir avec les collaborateurs et les élèves. Une réalité qui correspond bien à l'approche distributive du leadership qui a été décrite dans la littérature.

Les AMHP ont également été inscrites dans des mouvements respectifs de la littérature en lien avec les écrits existants, notamment la corruption en milieu scolaire, l'éthique et la déontologie, le financement mixte de l'éducation et la mobilisation communautaire autour de la qualité de l'éducation. En effet, la mobilisation des ressources achalande le financement mixte de l'éducation notamment le financement du fonctionnement des établissements scolaires. Il met également en exergue la mobilisation communautaire autour de la qualité de l'éducation. Le style non-formel s'inscrit dans la dynamique de la corruption en éducation, notamment au secondaire ainsi que l'éthique et la déontologie en éducation. Dans un cas comme dans un autre, ces résultats ont mis un lien entre ces différents domaines de connaissances. Les méthodes de récits exemplaires de pratiques sont identifiées comme pouvant aider à transformer et à intégrer les AMHP dans les contenus de formation institutionnelle des chefs d'établissement en contexte camerounais.

### **Forces et limites**

La méthodologie mixte exploratoire réalisée dans le cadre de cette étude présente certaines forces et limites qui méritent d'être soulignées. D'abord sur le plan méthodologique, le recours à la stratégie de l'étude mixte exploratoire a permis, comme souhaité, de faire une analyse en profondeur, et, ce faisant, de dégager les styles de leadership issues des conceptions des Provisseurs camerounais non-formés ainsi que les stratégies mises en œuvre pour conduire la gestion de leurs lycées. Le fait d'avoir mobilisé plusieurs méthodes dont l'étude de cas et les récits exemplaires de pratiques a permis un niveau de nuance et de détails qui a évité de produire un portrait monolithique, en dégageant tant la convergence et la diversité observées entre les proviseurs. Puisqu'il s'agissait d'une démarche *in situ* portant sur les Provisseurs en activité, les résultats offrent un portrait des styles de leadership et des stratégies mises en œuvre qui n'est pas statique, mais dynamique.

Le choix des proviseurs présentait également un intérêt. Certes, les chefs d'établissement du secondaire réalisent les mêmes typologies d'activités, mais les proviseurs sont crédités d'avoir un volume de travail plus important. Ils disposent plus d'informations précieuses pour l'étude. Ils reflètent un niveau de structure similaire à plusieurs catégories de chefs d'établissements du secondaire qui ne sont pas formés au management des établissements scolaires. Aussi, le choix de la Région du Centre pour les données qualitatives ne reflète pas nécessairement les autres régions du Cameroun. Elle offre cependant suffisamment de similarités avec la situation des autres régions. Ainsi, malgré certaines spécificités, les éléments

soulevés sont garants d'un certain niveau de transférabilité des résultats. D'ailleurs, la démarche de caractérisation l'a bien révélé.

S'agissant de la collecte des données, le recours à des sources multiples en provenance des proviseurs de divers types de lycées accroît la crédibilité des résultats. Il en est de même pour l'utilisation de méthodes diverses de collecte des données (observations directes, entretiens en auto-confrontations, observations documentaires, récits exemplaires de pratiques et questionnaires).

Ces forces et limites sur le plan méthodologique ont des conséquences sur l'étendu et la portée des constats. Ils peuvent être tirés des résultats de cette étude. Le recours au questionnaire pour mesurer les éléments de corruption contenus dans le non-formel dans les huit régions peut avoir amené les participants à une prudence en guise de deuxième limite. La troisième concerne l'usage du questionnaire en ligne du fait des répondants limités dans leur familiarisation aux TIC. Dans un cas comme dans un autre, des stratégies de mitigation ont été développées pour réduire les effets des biais possibles.

Les résultats de l'étude dégagent une certaine importance et les possibilités de leur généralisation. L'importance des résultats en termes d'implications diverses renvoie aux perspectives pratiques de l'étude. En effet, ils donnent de clarifier les articulations empiriques de l'activité de Proviseur camerounais. Ils informent sur les sources de motivation et les conditions de nomination, les objectifs et les obstacles du travail ainsi sur les enjeux et les limites du travail du Proviseur camerounais. La hiérarchisation des styles de leadership indique une source d'inspiration potentiellement mobilisable par les chefs d'établissement. Les aspirants à la fonction de chef d'établissement disposent d'une source d'information et de connaissances empirique de l'activité réelle du chef d'établissement et ses enjeux. Le MINESEC dispose également d'un instrument pouvant aider au développement des occupations du chef d'établissement.

Étant donné les nombreuses similitudes des établissements publics et la tendance à l'harmonisation du travail au MINESEC, ces résultats peuvent être généralisés aux proviseurs du Cameroun. 907 sur 1233 proviseurs que comptait le Cameroun en 2018, ont participé à l'étude, soit en valeur relative 75,56%, ce qui est du reste représentatif. Par ailleurs, l'étude peut prétendre à la généralisation à l'ensemble des chefs d'établissements de l'enseignement secondaire public, parce que les participants eux-mêmes ne trouvent pas de différence réelle entre proviseurs et directeurs de collège.



### **Contributions à différents champs**

S'agissant de nouveaux apports de l'étude, il concerne plus globalement les aspects épistémologiques, théoriques, méthodologique et curriculaire. Sur le plan épistémologique, la mise en évidence de ce qu'on appelle maintenant « Activités de Management Hors Programmes » (AMHP) apportent de nouvelles connaissances, du point de vue empiriques, aux connaissances existantes dans la littérature sur le management.

Sur le plan théorique, les AMHP viennent élargir la base conceptuelle des approches théoriques qui ont été utilisées pour analyser le management des cadres des établissements. Ce qui est en soit une contribution théorique de la présente étude. Par ailleurs, par la même occasion, l'étude enrichi les concepts théoriques utilisés dans le domaine de management, en lui adjoignant un nouveau concept : Activités de Management Hors programmes (AMHP). Par ailleurs, les théories du leadership s'enrichissent, à travers cette contribution, d'un modèle intégré d'explication des phénomènes en lien avec le leadership. En effet, le test des modèles de médiation en série avec la mobilisation des ressources et le non-formel dans les relations respectives entre l'influence charismatique, stimulation intellectuelle, considération individuelle et distributif des Proviseurs camerounais et la performance scolaire des établissements, ce sont révélés significatifs. Cela a permis la modélisation des performances scolaires des établissements en guise d'élaboration théorique sur la base des résultats de l'étude.

Sur le plan méthodologique, les récits de pratiques et les entretiens en auto-confrontations sont une contribution originale. Elle montre que dans l'analyse, ce n'est pas seulement la seule voix du chercheur qui compte. L'usage des récits de pratique et des entretiens en auto-confrontation a été des moments où l'enquêteur a recruté réellement les participants à la tâche de production des connaissances sur leurs pratiques. Ces connaissances auraient difficilement été saisies par la méthode des questionnaires ou des seuls entretiens individuels. C'est aussi un moment où le chercheur a pu ouvrir un contexte pour y entrer avec l'enquêté, afin que, par la sollicitation de l'enquêté à l'aide des questions préparées à l'avance, l'enquêté explicite ses pratiques. Or cette explicitation, lorsqu'elle s'opère dans un tel contexte, est en soit un contexte d'auto-formation, mais aussi de production, par la mise en mots, de connaissances qui n'auraient jamais vu le jour par l'usage d'autres types de méthodes (comme par exemple, les entretiens individuels), certainement non appropriés pour ce genre d'exercice.

Sur le plan curriculaire, les Activités de Management Hors programmes (AMHP) poussent la frontière des connaissances et des méthodes pédagogiques. Cela a un impact sans

conteste sur le développement et l'amélioration du contenu des curriculums de formation des managers de l'éducation en contexte camerounais. Par cette étude, l'on met en évidence un curriculum caché sur lequel se fondent les managers non formés pour exercer leur fonction de gestionnaire des établissements scolaires publics. Ce curriculum caché, qui a soutenu les managers, n'est pas encore institués, et méritent, non seulement d'être pris en compte dans l'élaboration du nouveau curriculum, mais aussi d'être mis à la disposition des formations et professionnels de l'éducation en management, afin qu'ils s'y appuient pour mettre en œuvre leur programmation d'enseignement dans les départements de management.

La contribution porte aussi sur les connaissances relatives à l'objet d'analyse. Sur l'objet de l'étude, cette démarche apporte une contribution au champ de l'administration scolaire. Elle informe sur l'activité d'un maillon essentiel de ce phénomène éducatif notamment dans les lycées au Cameroun. À travers les connaissances empiriques mobilisées, des informations solides sur l'activité du Proviseur camerounais sont connues. L'étude contribue également au champ de l'enseignement secondaire. Elle éclaire sur les éléments pertinents de sa performance au Cameroun à travers l'activité de proviseur. On note aussi une contribution dans le champ de l'étude des organisations, notamment les lycées dont l'étude révèle des spécificités de son organisation et son fonctionnement réels. Par ailleurs, les résultats ressortent un intérêt et une importance de la mobilisation des ressources qui influencent significativement les performances des établissements scolaires. Le MINESEC et ses partenaires disposent d'une opportunité précieuse pouvant aider à améliorer ces actions et par effet induit, le financement du fonctionnement des établissements scolaires publics. Un besoin d'action pour organiser cette niche de ressources se fait ressentir et ce travail donne l'alerte.

Puis, l'étude révèle un réel besoin de formation des chefs d'établissement en particulier, mais plus globalement des acteurs de la chaîne de l'administration scolaire au Cameroun. Le MINESUP et le MINESEC disposent là d'une opportunité pour la mise en place d'une structure de formation initiale des chefs d'établissements au Cameroun.

### **Pistes de recherches futures**

Les forces et limites ainsi que les contributions soulevées dans les sections qui précèdent laissent entrevoir plusieurs pistes de recherches futures. Des perspectives épistémologiques sont envisageables à travers cette étude tantôt comme complétude, tantôt comme une extension, tantôt pour une comparaison. Ainsi, un intérêt certains peut porter sur la documentation des conceptions des Proviseurs des régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest ; les conceptions des

chefs d'établissement sur le management des collèges privés au Cameroun. Ceci donnerait une opportunité précieuse de comparaison de style de leadership entre ces deux ordres d'enseignement, non sans aider à comprendre les résultats contrastent entre les deux.

L'interaction de l'activité du Proviseur camerounais avec celle des autres acteurs du lycée amène à nourrir un intérêt pour des travaux sur les connaissances concernant les conceptions des activités de ces acteurs, notamment le censeur, le surveillant général, les chefs services (APS, sports scolaires, orientation scolaire, action sociale et infirmerie, l'agent financier) et l'AP. Ces différents travaux permettront de nourrir la formation et le développement des activités de ces acteurs. Il serait également intéressant de clarifier si l'activité de proviseur est un métier ou une simple fonction.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Akbari, R. et Alivar, N.K. (2010). Caractéristiques des enseignants de L2 comme prédicteurs de la réussite scolaire des élèves. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 13, 1.22
- Aldebert, B. et Rouziers, A. (2014). Quelle place pour les méthodes mixtes dans la recherche francophone en management ? *Management international/international management/Gestion internationale*, 19(1), 43-60.
- Amignes, R., Espinassy, L., Félix, C. et Mouton, J.-C. (2010). *Le travail collectif dans les établissements scolaires : quêtes ou déni ? Travail et formation en éducation*. Scibbr. Consulté le 3 avril 2020 sur <http://tfe.revues.org/index1395.html>
- Atangana Ondo, H. (2011). Les facteurs d'efficacité des écoles secondaires au Cameroun. *Les cahiers du CREAD*, 96, 71-105.
- Ayissi, L. (2008). *Corruption et gouvernance*. L'Harmattan
- Ballion, R. (1982). *Les consommateurs d'école*. Stock
- Bamberg, J.D. et Andrews, R. (1991). *School Goals, Principals and achievement*. *School Effectiveness and School Improvement*, 3(3), 175-191.
- Barbier, J.-M. (2016). *Expérience/activité/apprentissage/recherche: distinctions et articulations*. CNAM, Chaire UNESCO formation et pratique professionnelle et CRF.
- Barbier, J.-M. et Durand, M. (2003). L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ? *Recherche et Formation*, 42, 99-117.
- Barrère, A. (2006). Les chefs d'établissement face aux enseignants: enjeux et conflits de l'autonomie pédagogique. *Revue française de pédagogie*, 15, 87-99.
- Barma, S. (2010). Analyse d'une démarche de transformation de pratique en sciences, dans le cadre du nouveau programme de formation au secondaire à la lumière de la théorie de l'activité. *Canada Journal of Education*, 3(3), 672-710.
- Barroso, J. (2012, septembre). La gestion scolaire, entre modernisation et exigence démocratique. *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres*, 50, 55-64.
- Bartoli, A. (2005). Le management dans l'organisation. *Administration et Éducation*, 4, 85-101.
- Bartoli, A. (1997). *Le management dans les organisations publiques*. Dunod
- Bass, B.M. et Avolio, B. (1988). *Manuel for the multifactor leadership questionnaires*.

- University of New York at Binghamton.
- Bass, B.M. (1985). *Bass stogdill's handbook of leadership : theory, research and managerial application* (3<sup>é</sup> edi.). Free Press
- Bateman, T. S., Strasser, S., & Dailey, R. C., (1982). Toward proper specification of the effects leader punitive behavior : a research note. *Journal of management*, 8(2), 83-93.
- Beatriz, P., Nusche, D. et Hopkin, D. (2008). *Etude de cas sur la direction des systèmes éducatifs*. OCDE.
- Beguin, P. et Clot, Y. (2001). L'action située dans le développement de l'activité. *Activité*, 1(2), 35-49.
- Benis, W. et Nanus, B. (1985). *Leaders: the strategers for taking charge*. Harper and Row.
- Bernatchez, J. (2011). La formation des directions d'établissement scolaire au Québec : apprendre à développer un savoir-agir complexe. *Télescope*, 17(3), 158-175.
- Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie*. Nathan
- Berthier, J.-L. (2010). *La formation des cadres et des personnels de direction à l'Education nationale*. Edition Berger Levrault.
- Bertholot, J. (2002, 26 octobre). Le hit-parade des écoles secondaires : le palmarès des bons élèves. *Le Devoir*.
- Besson, B., Galeotti, C., Barotte, A. et Pennequin, M. (2007, avril). Chef d'établissement, quel métier aujourd'hui ? *Economie et management*, 123, 66-73.
- Betzèse, J-P. (2007). Les 100 mots de l'économie. *Que sais-je ? n°3731*. P.UF.
- Black, R. et Mouton, J. (1964). *The management grid: the key to leadership excellence*. GulfPublishing
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism*. Prentice Hall.
- Boltanski, L., & Chiapello, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Gallimard.
- Bomlden, R. (2011). Distributed leadership in organisation: A review theory and research. *International Journal of Management Reviews*, 13, 251-269.
- Bonono, B.R. (2017, septembre). *Stratégies des établissements scolaires de Yaoundé et performances au baccalauréat général* (Mémoire non publié). Université de Yaoundé I, Faculté des Sciences de l'Education, Cameroun.
- Boudin, G. et Julien, L. (2000). *L'obsession des compétences*. Editions Nouvelles.
- Brassard, A. (2014). *Du gestionnaire leader au leadership par les membres : des formes*

- multiples de l'exercice du pouvoir des organisations.*  Communication à la Journée scientifique de l'Association pour le développement de l'enseignement et de la recherche en administration de l'éducation du 07 novembre 2014. Rivière, Québec, Canada
- Brassard, A. (2012, novembre). *La GAR, d'hier à aujourd'hui : une approche nouvelle et prometteuse à la gestion du système d'éducation ?* Communication présentée à la 9<sup>e</sup> journée scientifique de l'ADERAE
- Brassard, A. (2004). La professionnalisation de la fonction de direction d'un établissement d'enseignement et le développement du champ d'études de l'administration de l'éducation. *Education et Francophonie*, 32, 36-61.
- Brouillette, V. (2003, septembre). *L'AGCS et les services publics*. Présentation au RQC.
- Bulacheff, N. (1995). *Conception, connaissance et concept* (219-244). Séminaire de l'équipe Dida Tech, IMAG, Grenoble, France
- Bureau Centrale des Recensements et des Etudes de la Population (2010). *Rapport 3<sup>e</sup> recensement général de la population et de l'habitat de 2005 au Cameroun*. République du Cameroun.
- Burns, J. (1978). *Leadership*. Harper and Row.
- Carnay, M. (1999). *Mondialisation et réforme de l'éducation : ce que les planificateurs doivent savoir*. UNESCO
- Chapon, E. (2008). Pilotage des établissements scolaires: les apports de la théorie socio-économique. *Management et Avenir*, 17, 26-43.
- Charlier, J.-E. (1984) Identités d'écoles, identités d'élèves ». Dans M. Crahay (dirs.), *Evaluation et analyse des établissements de formation*. De Boeck.
- Chevallier, T. (2014, avril). Introduction, financement et régulation des systèmes éducatifs innovateurs et évolutions du rôle de l'État. *Revue Internationale de Sèvres*. Scribbr. Consulté le 16 novembre 2021 sur <http://journals.openedition.org/ries/3676>: DOI :10.4000/ries.3676.
- Chouinard, R., Bergon, J., Vezeau, C. et Janosz, M. (2010). Motivation et adaptation psychosociale des élèves du secondaire selon la localisation socioéconomique de leur école. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(2), 321-342
- Clennet, S.S. (2018, octobre). *Processus de régulation du financement privés de l'école*

- publique québécoise* (Mémoire non publié). Université du Québec à Montréal.
- Clot, Y. (2001). Clinique du travail et action sur soi. Dans J.-M. Boudouin et J., Friedrich (dirs.), *théorie de l'action et éducation*. De Boeck Supérieur
- Clot, Y. (2001). Expérience et développement de l'expérience. Dans G., Jeannot et P., Veltz (dirs.), *Le travail, entreprise et la cité* (53-96). L'Aube Edition.
- Cloy, B. (2010). Six characteristics of highly effective change leader. *Innovation Excellence*.
- Coch, L. et Frencha, J.-R.P. (1948). Overcoming resistance to change. *Human Relations*, 1, 512-532.
- Combaz, G. (2004). Entre chefs d'établissement et enseignants : des divergences à nuancer. L'exemple des collèges publics en France. *Carrefour de l'éducation*, 18, 18-41.
- Commission Nationale Anti-Corruption (2011). *Rapport sur l'état de la corruption au Cameroun*. République du Cameroun.
- Conférence des Ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage (2007). *Pour une nouvelle dynamique de la gestion scolaire, document de réflexion et d'orientation*. Francophonie.
- Conger, J. et Kanungo, R. (1987). *Perceived Behavioural Attributes of Charismatic Leadership*. McGili University.
- Covey, S.R. (2007). The transformational leadership report. Scribbr. Consulté le 20 février 2020 sur [http : //www.transformationalleadership.net](http://www.transformationalleadership.net)
- Cottureau, A. (1994). Théories d l'action et notion de travail : note sur quelques difficultés et quelques perspectives. Dans *sociologie du travail* (73-89).
- Crozier, M. et Erhard, F. (1977). *L'acteur et le système*. Edition du Seuil.
- Dalle, F. et Bounine-Cabalé, J. (1971). *L'Entreprise du Future*. Calmann-Lévy.
- Damon, J. (2018). *L'exclusion* (collection Que sais-je ?). Presses Universitaires de France.
- Daouda, S. (2020, décembre). *Guide de la gestion financière des établissements scolaires*. Dinimber Larimber
- Délégation Régionale des Enseignements Secondaires du Centre (2020). *Annuaire statistique de la Région du Centre pour l'année scolaire 2018-2019*. Ministère des Enseignements Secondaires du Cameroun
- Delors, J. (1999). *Rapport à l'UNESCO de la commission internationale sur l'Éducation pour le vingt et unième siècle* (2<sup>e</sup> éd.). UNESCO
- Demailly, L. (2005). Enjeux et limites de l'obligation de résultats : quelques réflexions à

- partir de la politique d'éducation prioritaire en France ? Dans Lessard, C. et Meirieu, P. (dirs), *L'obligation de résultats en éducation* (. pp.115-123). Presses de l'Université de Laval.
- Demailly, L., Gadrey, N., Dienbel, P. et Verdière, J. (1998). *Evaluer les établissements scolaires : enjeux, expériences, débats*. L'Harmattan.
- Denis, H. (1990). *Histoire de la pensée économique*. (Coll. Thémis). PUF.
- Denison, E. (1964). *Measuring the Contribution of Education (and the Residual) to Economic Growth*. OCDE, The Residual Factor and Economic Growth.
- Denzin, N.K. (1992). *Symbolic interactionism and cultural studies. The publics of interpretation*. Blackwell.
- Depuis, P. (2004). *L'administration de l'éducation : Quelles compétences ? Association canadienne d'éducation de langue française*. Scribbr. Consulté le 2 février 2012 sur [www.acef.ca/c/revue/pdf/administratondeleducation.pdf](http://www.acef.ca/c/revue/pdf/administratondeleducation.pdf)
- Derouet, J.-L. et Dutercq, Y. (1997). *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*. ESF.
- Desgagné, S., Larouch, H., Pepi, M., Dumaulin, M.-J. et Audet, G. (2013). Appropriation d'un savoir délibératif en formation à l'enseignement à partir d'une approche d'analyse de récits de groupe. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 2(2), 1-23
- Desgagné, S. et Gervais, F. (2000). *Pour un héritage de profession enseignante : récits exemplaires de pratiques*. Scribbr. Consulté le 29 décembre 2020 sur [http : //w.w.w.recitdepratique.fse.ulaval.ca](http://www.recitdepratique.fse.ulaval.ca)
- De Terssac, G. (2002). *Le travail : une activité collective. Recueil des textes*. Octarès.
- Djateng, F. (2012, juillet). *La corruption dans le secteur de l'éducation, pratiques, mécanismes et lutte dans le secteur de l'éducation secondaire: le cas de la Région de l'Ouest*. Zenü Network
- Dortiers, J.-F. (2013). Action située. Dans *Le dictionnaire des sciences sociales*.
- Draelants, H. (2006). Identités organisationnelles et établissements scolaires. Pertinence et condition d'un transfert conceptuel. *Communication et organisation*, 30, 1-21.
- Dubet, F., Cousin, O. et Guillemet, J.-Ph. (1989). Mobilisation des établissements scolaires et performances scolaires. *Revue française de sociologie*, 30, 235-256.



- Dubois, J., Lagane, R., Niobey, G., Casalis, D., Casalis, J. et Meschonnic, H. (2000). Action. Dans *Dictionnaire du français d'aujourd'hui*.
- Dubois, J., Lagane, R., Niobey, G., Casalis, D., Casalis, J. et Meschonnic, H. (2000). Activité. Dans *Dictionnaire du français d'aujourd'hui*.
- Durant-Prinborgue, C., Hassen Forder, J. et Desingly, F. (2005). Expérience. Dans *Dictionnaires encyclopédique de l'éducation et de la formation*.
- Dutercq, Y. (2003). L'évaluation du métier et des missions des principaux de collèges. Dans J.-L. Derouet (dir), *Le collège unique en question* (pp. 301-211). PUF.
- Dupriez, V. (2002). Les établissements et leur contexte : entre tradition et transformation que révèle l'analyse des établissements scolaires. Dans Maroy, C. (dirs.), *L'enseignement secondaire et ses enseignants* (pp.55-93). De Boeck.
- Ecole Supérieure de l'Education Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2017). *Le chef d'établissement est-il un manager né ou le management vient-il en manageant ?* Scribbr. Consulté le 24 avril 2020 sur [www.esen.education.fr](http://www.esen.education.fr)
- Endrizzi, L. et Thibert, R. (2013, avril). Quels leaderships pour la réussite de tous les élèves ? *Institut Français de l'Education, Dossier d'actualité veille et analyse*, 73.
- Etoundi, F.O. (2000). L'impunité dans le ressort judiciaire du Grand Mbam. *Cahiers Africains des Droits de l'Homme*, 3, 45-56.
- Fayol, H. (1916). *Administration industrielle et générale*. Dunod.
- Ferre, A. (1966). *Morale professionnelle de l'instituteur*. Sudel.
- Fielder, F. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. MC Grow-Hill Book.
- Fiset, A. (2012, juin). *Stratégie de formation des chefs d'établissement scolaire au Sénégal* (Essai non publié). Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrouke.
- Fonkeng Epah, G. et Tamajonc, E.V. (2010). *Administration scolaire et provisorat*. Classic Print
- Fonkoua, P. (2006). *Quels futurs pour l'éducation en Afrique ?* L'Harmattan.
- Fozing, I. (2014). *L'éducation au Cameroun, entre crise et ajustement économiques*. L'Harmattan.
- Fozing, I. (2010). Marché du travail en période d'ajustement structurel, quelques résultats d'analyse du comportement des demandeurs d'emploi au Cameroun. *Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en*

- Education*, 3, 66-84.
- Fullan, M. (2010). *All système go the challenge imperative for whole system reform*. Sage.
- Gather Thurler, M. et Perrenoud, Ph. (2004). Professionnalisation de la formation des chefs d'établissement. *La Revue des Echanges*, 21(3), 27-31.
- Gather Thurler, M. et Perrenoud, Ph. (2003). Innovation. Dans Groux, D., Perez, S., Rost, V.D., et Tasaki, N. (dirs.), *Dictionnaire d'éducation comparée* (pp. 315-322). L'Harmattan.
- Gather Thurler, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. ESF.
- Gauthier, M. et Simon, L. (2008). *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec.
- Gaziél, H. et Warnet, M. (1998). *Le facteur qualité dans l'école de l'an deux mille, théorie, méthodologie et pratique*. Presses Universitaires de France.
- Gourévitch, J.P. (1997). *L'Afrique, le Fric, la France. L'aide, la dette, l'immigration, l'avenir: vérités et mensonges*. Editions Le Pré aux Clercs.
- Grant, G. (1988). *The World We Created at Hamilton High*. University Press.
- Grave, B. (2014). Rythmique « expérience formation » et « monde socioprofessionnel » : contribution à la construction d'une hypothèse de « formes identitaires » de chefs d'établissements scolaires privés du 1<sup>er</sup> degré à partir d'entretiens compréhensif/biographiques. *Phoenesis*, 34, 26-38.
- Grimaud, L. (2003). Le récit de pratique, un outil clinique en institution ? *Vie scolaire et traitement*, 3(79), 8-11.
- Grisay, A. (1989). *Quels indicateurs d'efficacité pour les établissements scolaires ? Etude d'un groupe contrasté de collègues « performants » et « peu performants »*, Université de Liège, Service de Pédagogie Expérimentale.
- Guillaume, F.-R. (1997). Typologie des chefs d'établissements en fonction de leurs conceptions pédagogiques. *Education et formation*, 49, 21-22.
- Haag, D. (1975, 22 juillet). *Gestion d'un système scolaire, perspectives globale* (Thèse de doctorat non publiée). Université de Neuchatel, Faculté de Droit et Sciences Economiques, Suisse.
- Hatch, M.J. et Schultz, M. (2002). The dynamics of organizational identity. *Human Relations*, 55(8), 989-1018.
- Heck, R. (1992). Principals instructional leadership and school performance: implication for

- policy development. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 1(14), 21-34
- House, R.J. (1971). A pathgoal theory of leader effectiveness. *Administrative science quarterly*, 16.
- Hubault, F. (1996). De quoi l'ergonomie peut-elle faire analyser ? Dans F. Dalliellou (dirs.), *L'ergonomie en quête de ses principes, débats épistémologiques*. Octarès
- Hurtubise, R. et Rose, M.C. (2013). *Récits de pratiques et consensus d'experts*. Equipe du projet chez soi à Montréal, Rapport de la recherche, secrétariat des partenaires de lutte à l'itinéraire (SPLI) et Centre de recherche de Montréal sur les inégalités sociales, les discriminations et les pratiques alternatives de citoyenneté).
- Institut National de la Statistique (2019). *Enquête complémentaire à la quatrième enquête camerounaise auprès des Ménages (EC-ECAM), monographie de la Région du Centre hormis Yaoundé*. République du Cameroun.
- Institut National de Statistique (2010). *Deuxième enquête sur le suivi des dépenses publiques et satisfaction des bénéficiaires dans les secteurs de l'éducation et de la santé au Cameroun*. République du Cameroun
- Jacob, A. (1987). Un absent dans la gestion : le travail. In Collectif Sciences humaines Paris IX Dauphine. *Organisation et management en questions*.
- Jiatsa Jokeng, A. (2015). *La condition de l'enseignant vacataire au Cameroun*. L'Harmattan.
- Jorro, A. (2014). Proviseur. Dans *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*.
- Kaffo Fokou, R. (2006). *Accès à l'éducation : une éducation de plus en plus réservée à une riche minorité*. Syndicat national autonome de l'enseignement secondaire.
- Kember, D., Kwan, K.P. et Le Desma, J. (2001). Conception of good teaching and how they influence the way adults and school leavers are taught. *International Journal of Lifelong Education*, 20(5), 393-404.
- Keyser, V. et Nyssen, A.N. (2006). L'analyse du travail : centrale ou simplement utile ? Dans G., Vallery et R., Amalberti (dirs.), *l'Analyse du travail en perspective-Influence et évolution* (7-15). Octarès.
- Kirby, P.C., Paradise, L.V. et King, M.I. (1992). Extraordinary leaders in education understanding transformational leadership. *Journal of Education Recherche*, 85(5), 3030-311
- Kitio, E. (2000, février). Rapport sur l'impunité dans le contexte local du département du Dja et Lobo. *Cahiers Africains des Droits de l'Homme*, 3, 35-34

- Kom, D. (2007). *Valorisation des enseignants au Cameroun*. Rapport d'étude de la Cameroon Education For All Network (CEFAN).
- Langevin, L. (2007). *Formation et soutien à l'environnement universitaire : des principes et des exemples pour inspirer l'action des administrations et des professeurs*. Presses de l'Université du Québec.
- Larson, K. et Stéphan, L.V. (2003). *Le commerce de l'éducation : un nouvel enjeu international ? L'observation de l'OCDE*.
- Le Bihan, S. (2013, janvier). Leadership distribué, leadership partagé-coopération de pouvoir. *Recherche en Education*, 15, 38-48.
- Le Boterf, G. (2002). *Développer la compétence des professionnels. Construire des parcours de professionnalisation* (4<sup>e</sup> éd.). Editions d'organisation.
- Legendre, R. (2005). Proviseur. Dans *Dictionnaire actuel de l'éducation*.
- Leithwood, K. (2005). Understanding successful Principalsip : Progress on a Broken Front. *Journal of Education Administration*, 43(6), 619.
- Le Than Khôï (1967). *L'industrie de l'enseignement*. Les Editions de Minuit.
- Lewin, K., Lippit, R. et While, R.K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *Journal of social psychology*, 10, 271-301.
- Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality*. MC Graw-Hill.
- Likert (1967). *New patters of management*. MC Graw-Hill.
- Mayen, P. et Mayeux, C. (2003). Expérience et formation. *L'Harmattan*, 1(1), 13-53.
- Maroy, C. (2006). *Ecole, régulation et marché. Une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*. P.U.F.
- Mbock, C.G. (1985). *Cameroun : l'intention démocratique*. Edition SOPECAM.
- Mead, G.H. (1934). *Mind, Sef and society*. University of Chicago Press
- Merle, P. (2005). *L'élève humilié : l'école un espace de non droit*. PUF.
- Ministère de l'Economie, de la Planification et de l'Aménagement du Territoire (2019, décembre). *Diagnostic du secteur de l'éducation et de la formation du Cameroun* (RESEN). République du Cameroun.
- Ministère de l'Economie, de la Planification et de l'Aménagement du Territoire (2012). *Diagnostic du secteur de l'éducation et de la formation du Cameroun* (RESEN). République du Cameroun.

- Ministère des Enseignements Secondaires (2018). *Annuaire statistique année scolaire 201-2018*. République du Cameroun.
- Ministères des Enseignements Secondaires (2013). Circulaire N°39/13/MINESEC/CAD de 2013 relative à l'élaboration, la mise en œuvre, la validation et l'évaluation du projet d'établissement dans l'enseignement secondaire général, technique, professionnel et normal.
- Ministère des Enseignements Secondaires (2010). Circulaire N°40/10/MINESEC/SG/DESG/DETN du 17 décembre 2010 portant création, ouverture et extension d'un établissement de l'enseignement secondaire public au Cameroun.
- Ministères des Enseignements Secondaires (2007). Circulaire N°20/07/MINESEC/CAB du 12 septembre 2007 portant réglementation de l'enseignement de l'informatique dans les établissements scolaires par les opérateurs.
- Montgomery, Racine, C.G, Xeno Costas, S., Rhéaune et Labescat, G. (2013). *Récits de pratiques d'interventions dans les organismes d'aide aux nouveaux immigrants*. Guided'animation, Montréal, CSSS de la Montagne.
- Moock, P. et Jaminson (1988). *Education in sub-saharan Africa: Policies for adjustment, revilitisation and expansion*. Banque Mondiale.
- Morin, R. (1999, juillet). *Leadership transformatif des directeurs d'écoles et sentiment d'efficacité professionnelle des enseignants* (Mémoire non publié). Université du Québec à Trois-Rivière Canada.
- Mvesso, A. (2016). *L'école Malgré tout, les conditions d'une contribution de l'école à l'essor africain*. Presses Universitaire de Yaoundé.
- Mvogo, D. (2002). *L'éducation aujourd'hui : quels enjeux*. Presse de l'UCAC.
- Mucchielli, R. (1974). *L'analyse de contenu*. Les Editions ESP.
- Mulford, W. (2003). *School Leaders: Challenging roles and impact on teacher and school effectiveness*. OCDE.
- Nd'a, P. (2015). *Recherche et méthodologie en sciences sociales et humaines, réussir sa thèse, son mémoire de master ou professionnel, et son article*. L'Harmattan.
- Ndedi, P.P. (2006). *Cameroun, les parrains de la corruption, comment ils paralysent les*

- structures de lutte*. Edition Clé.
- Neisser, U. (1976). The multiplicity of thought. Dans P.-C. Wason et P.N. Jahson Laird (dirs.), *Thinking and reasoning* (307-323). Penguin
- Ngami, N. (2019, juillet). *Difficultés d'élaboration du projet d'établissement dans les établissements d'enseignement secondaire public de l'arrondissement de Yaoundé 3* (Mémoire de master non publié). Institut Supérieur de Management Public au Cameroun
- Njiale, P.M. (2006). Crise de la société, crise de l'école. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 41, 53-63.
- Nkoa Alima (2011). *Diriger un établissement de qualité, pour une actualisation des compétences de gestion scolaire en contexte africain*. Ouvrage non publié.
- Noumba, I. (2008). *Le système éducatif camerounais face aux exigences de la mondialisation*. L'Harmattan
- Noumba, I. (2008). Un profil de l'abandon scolaire au Cameroun. *Revue d'économie du Développement*, 16(1), 37-62.
- Noumba, I. (2006). *Les déterminants de la déperdition scolaire dans l'enseignement secondaire au Cameroun*. Rapport de recherche présenté au Consortium pour la Recherche Economique en Afrique (CREA), Johannesburg.
- Noumba, I. (2002, juin). The relative efficiency of private and public schools: the case of the secondary education of Cameroon. *African Journal of Economic Policy*, 9(1), 93-109.
- 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*, 125.
- Ntsebe Onono, M.D. (2012). *L'hygiène dans les établissements scolaires de Libreville : application leçon d'éducation à la citoyenneté en classe de cinquième* (Concours du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement de second degré
- OCDE (2009). Regard sur l'éducation 2009, les indicateurs de l'OCDE. Repéré sur : <https://oecd.org/fr/education/apprendre-au-dela-de-l-ecole/4363350.pdf>
- OCDE (1970, août). Directives pour la politique de l'enseignement dans les années 70. *L'Observateur de l'OCDE*, 47, 37-43.
- Office du Baccalauréat du Cameroun (2020). *Rapport des examens relevant de l'OBC pour l'année 2020*. République du Cameroun.
- Ondoua Biwolé, V., Ngom Priso, J.D. et Mela, O.C. (2017). *Eléments fondamentaux de*

- management public*. Master professionnel en management public (PM2) de l'Institut Supérieur de Management Public (ISMP). Scribbr. Consulté le 02 février 2019 sur <http://www.banquemondiale.org/fr/topic/education/brief/education-management>
- Organisation de Coopération de Développement et Economique (2004). Apprendre aujourd'hui et demain : Premiers résultats de PISA 2003. OCDE
- Owen, R.G. (1992). *Organisational behavior in education*. Allyn et Bacon
- Paintereau, D. et De Saint-Do, Y. (2010). *Le rôle pédagogique du chef d'établissement : nouvelles missions, nouveaux outils*. Berger-Levrault.
- Paty, D. (1981). *Douze collèges en France. Enquête sur le fonctionnement des collèges publics aujourd'hui*. La Documentation française
- Pelage, A. (2003). La redéfinition du métier de chef d'établissement secondaire : changement statutaire, construction de l'enseignement professionnel et épreuves pratiques. *Revue française de pédagogie*, 145, 21-36.
- Pelage, A. (2000). Les transformations du rôle du chef d'établissement d'enseignement secondaire. Dans A. Van Zanten (dirs.), *L'école, l'état des savoirs* (pp.219-228). La Découverte.
- Pelletier, G. (2018). Le leadership éducatif et la gouvernance des systèmes éducatifs : un regard pluriel. *Education et Francophonie*, 46(1), 1-10.
- Pelletier, G. (2011). La formation des dirigeants : d'hier à aujourd'hui. *Le point en administration de l'éducation*, 13(4), 30-33.
- Pelletier, G. (2002). Diriger un établissement scolaire : jeu de pistes pour un temps actuel. Scribbr. Consulté le 27 février 2019 sur <http://www.f-d.org/pelletier-piste.htm>
- Pelletier, G. et Solar (1999). *Le leadership au sein des organisations : un regard d'Amérique*. Scribbr. Consulté le 15 mars 2020 sur <http://w.w.w.forres.ch/documents/pelletier-leadership-sciences-humaines.pdf>
- Perrenoud, Ph. (2003). Pourquoi et comment rendre les établissements scolaires innovateurs. *Bulletin de l'Union Nationale de l'enseignement technique privé*, 86, 11-42.
- Perrenoud, Ph. (2002). *Une formation réflexive et constructiviste des chefs d'établissements*. Université de Genève ; Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation. Scribbr. Consulté le 27 mars 2019 sur [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2002/2002\\_11.htm1](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_11.htm1)

- Perrenoud, Ph. (2001). *Du dialogue partagé au pilotage négocié*. Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Scribbr. Consulté le 27 mars 2019 Sur [http://www.unige.ch/fapse/sse/teachers/perrenoud/php\\_mois\\_2001/2001\\_16html](http://www.unige.ch/fapse/sse/teachers/perrenoud/php_mois_2001/2001_16html)
- Solembier, P., Theureau et Relieu, M. (2002). *Activité et action/cognition située*. Scribbr. Consulté le 28 mars 2019 sur <http://www.activites.org>
- Pesqueux, Y. (2020). *A propos des théories du leadership* (Thèse de doctorat non publiée). Université Hesam, France.
- Poirel, E. et Yvan, F. (2012). Le leadership distribué : l'épreuve des réformes éducatives. La gestion de l'appropriation du changement en éducation. *L'Education et Francophonie*, 40(1), 94-118.
- Reboul, O. (1977). *L'endoctrinement*. P.U.F
- République du Cameroun (2019). Loi N°2019/024 du 24 décembre 2019 portant Code Général des collectivités territoriales décentralisées.
- République du Cameroun (2004). Loi N°004/022 du 22 juillet 2004 fixant les règles relatives au fonctionnement de l'enseignement privé.
- République du Cameroun (1998). Loi N°98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun.
- République du Cameroun (2012). Décret N°2012 /267 du 11 juin 2012 portant Organisation du Ministère des Enseignements Secondaires.
- République du Cameroun (2001). Décret N°2001/041 du 19 février 2001 portant organisation et fonctionnement des établissements scolaires publics et attributions des responsables de l'administration scolaire.
- République du Cameroun (2001). Instruction du Premier Ministre N°007/CAB/PM du 05 septembre 2001 relative aux critères de nomination des fonctionnaires des corps de l'éducation nationale à des postes de responsabilités pédagogiques et administratives.
- Réto, G. (2008). *La bienveillance dans le champ scolaire, caractérisation des pratiques et actualisation selon des membres du personnel enseignant de collège, des chefs d'établissement et des experts du monde de l'éducation* (Thèse de Doctorat non publiée).  
Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke



- Robbins, S.P. et Coulter, M.A. (2014). *Management*. Pearson.
- Schwartz, Y. (2007, octobre). Un bref aperçu de l'histoire culturelle du concept d'activité. *Activité*, 4(2), 121-133.
- Schwartz, Y. (2001). *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*. Octarès
- Shotter, J. et Billig, M. (1999). A from out of the hoods of individuals and into the dialogue between them. Dans M., Moyerfeld et M., Gardiner (dirs.), *Bothine and the human sciences* (13-29). Sage Publications.
- Siewe, C.J. (2000, février). L'impunité dans le contexte local de la région du Littoral et de l'Ouest Cameroun. *Cahier Africains des Droits de l'Homme*, 3, 23-34.
- Singly, F. (2005). *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire* (2<sup>e</sup> éd.). Armand Collin.
- Sivirine, J.-M. (1993). Former des chefs d'établissements. *Recherche et formation*, 14, 91-100
- Söder, M. (1991). Le handicap comme construit social : La demande de labélisation revisitée. *Européan Journal of Spécial Needs Education*, 4(2), 117-129
- Soshkin, M. et Walberg, H. (1993). *Educational leadership and scholl culture*. MC Cutcham Publishing Corp.
- Southworth, G. (2002). Leadership pédagogique dans les écoles : réflexions et preuves empiriques. *Direction et gestion de l'école*, 22, 73-91. Consulté le 14 novembre 202018 sur <http://dx.doi.org/10.1080/13632430220143>
- Smith, M. (1982). Leadership. Dans *Ethnography, Encyclopedia of Education Research*.
- Spillane, J.P., Halverson, R.R. et Diamond, J.B. (2008). Théorisation du leadership en éducation : une analyse en termes de cognition située. *Education et Sociétés*, 1(21), 121-149.
- Stogdill, R.M. et Coons, A.E. (1951). *Leader Behavior : Its description and measurement* (1<sup>e</sup> éd.). Ohio State University.
- Sudiman, L. (1987). *Plans and situated actions: the problem of human machine interaction*. Cambridge University Press.
- Takougang, J. (2006). *Musellement des syndicats et conséquence*. Dans *L'état de l'éducation au Cameroun aujourd'hui*. Une publication du SNAES ; collection « aujourd'hui et demain », 41-44
- Tama, B.T.C. (2018). Participation communautaire dans l'éducation au Bénin : analyse

- socio-anthropologique de la perception de l'Etat chez les acteurs sociaux. *Les Annales de l'Université de Parakou, série 'Lettres, Arts et Sciences Humaines'*, 1(3).
- Tardif, M ; et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. De Boeck.
- Tchimou, M.D. (2014). *L'évolution de la gouvernance de l'éducation au Québec : les gestionnaires d'établissement scolaire à l'épreuve des régimes de vérité*.  
Communication présentée au colloque international : les sciences sociales européennes face à la globalisation de l'éducation et de la formation : vers un nouveau cadre réflexif  
et critique ? Amiens, Université de Picardie Jules verne, les 17, 18 et 19 novembre
- Tchimou, M.D. (2012). *Effet de l'évolution des politiques éducatives et curriculaires sur le travail des personnels scolaires : cas des directeurs d'école de Gatineau (Québec)*.  
Communication au XIXe colloque A firse : Revisiter les études curriculaires : où en sommes-nous et où allons-nous ? Lisbonne, 2, 3 et 4 février.
- Tonnang Madio, M.S. (2014). *Réussir la fonction de chef d'établissement au Cameroun*.  
L'Harmattan.
- Tsafak, G. (1998). *Ethique et déontologie de l'éducation*. Presses Universitaires d'Afrique.
- UNESCO (2014). *Rapport mondial du suivi sur l'EPT, 2013/4. Enseigner et apprendre : atteindre la qualité pour tous*.  
<http://unesdoc.unesco.org/image/0022617f.pdf>
- UNESCO (2007). *Education pour tous, rapport publié aujourd'hui*. Repéré sur :  
<https://news.un.org/fr/story/2006/10/99752-39139education-pour-tous-200739-rapport-publie-aujour39hui-par-l39unesco>
- Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. PUF.
- Veyrac, H. (2017, 28 septembre). L'instruction au sosie pour la transformation du travail : la conduite du conseil de classe par les chefs d'établissement. Dans *Présent et Futur de l'Ergonomie, 52ème Congrès de la Société d'Ergonomie de Langue Française* (319-323)  
<http://ergonomie-self.org/wp-content/uploads/2017/09/ActesSELF2017.pdf>
- Yendé, I. (2018). *Création des établissements scolaires et problématique de l'efficacité de l'éducation : contribution à l'étude des effets pervers d'une offre éducative de quantité sur une demande éducative de qualité* (Mémoire non publié). Université de Yaoundé I, Faculté des Sciences de l'Education, Cameroun

- Yukl, G. (2010). *Leadership in organizations* (7<sup>e</sup> éd.). Pearson
- Yvan, F. (2013). *Convocation de l'expérience en formation : le cas de la préparation à la fonction de directeur d'établissement scolaire au Québec*. Presses Universitaires de France.
- Yvon, F. (2013). La convocation de l'expérience en formation. Le cas de la préparation à la fonction de directeur d'établissement scolaire au Québec. Dans Albarello, L. (dirs.), *Expérience, activité, apprentissage*. Presses Universitaires de Paris.
- Weinstein, J. Gurzalo, M. et Javiera, M. (2011). *La direction pédagogique des chefs d'établissements, un défi à relever, le cas du Chili*.
- Zagre, A. (2013). *Méthodologie de la recherche en sciences sociales*. L'Harmattan.
- Zaleznick, A. (1977). Managers and leaders: are they different? *Havard Business Review*

## TABLE DES MATIÈRES

DEDICACE.....	iii
REMERCIEMENTS .....	iv
LISTE TABLEAUX .....	vi
LISTE FIGURES .....	ix
LISTE DES ANNEXES .....	x
LISTE ACRONYME ET ABBRÉVIATIONS .....	xi
RÉSUMÉ.....	xiii
ABSTRACT .....	xiv
INTRODUCTION.....	1
PREMIERE PARTIE : FONDEMENT THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIE.....	9
CHAPITRE 1 - SPÉCIFICATION DE LA PROBLÉMATIQUE.....	10
1. Conceptions du management des établissements scolaires.....	11
1.1. Soutien, évaluation et amélioration du niveau et de la qualité des enseignants.....	11
1.2. Gestion pédagogique.....	12
1.3. Gestion stratégique des ressources.....	17
1.4. Encadrement au-delà du périmètre de l'établissement .....	23
1.5. Développement des compétences des chefs d'établissements scolaires .....	24
2. Métier de chef d'établissement au Cameroun .....	30
3. Diagnostic de quelques éléments de l'enseignement secondaire .....	34
3.1. Performances scolaires.....	34
3.1.1. Performance des élèves aux examens officiels .....	35
3.1.2. Performance des établissements aux examens officiels.....	36
3.1.3. Redoublement et abandons scolaires au secondaire.....	39
3.1.4. Efficacité externe du système éducatif .....	42
4.2. La conditions de travail de l'enseignant camerounais .....	44
4.2.1. Plan professionnel .....	44
4.2.2. Plan économique et salarial.....	46
4.2.3. Plan social .....	49
4.2.4. Plan politique.....	51
4.3. Environnement institutionnel.....	53

4.3.1. Environnement central et intermédiaire .....	53
4.3.2. Environnement institutionnel de l'établissement scolaire.....	55
4.3.3. Le projet d'établissement .....	58
4.3.4. La décentralisation scolaire .....	59
5. Présentation du problème de recherche .....	61
5.1. Formulation du problème de recherche .....	61
5.2. Corps de questions de recherche .....	63
5.2.1. Question spécifique de recherche N°1 (QSR1).....	63
5.2.2. Question spécifique de recherche N°2 (QSR2).....	64
5.2.3. Question spécifique de recherche N°3 (QSR3).....	65
5.3. Position théorique de la thèse .....	65
5.4. Objectifs de l'étude .....	67
5.4.1. Objectif général .....	67
5.4.2. Objectifs spécifiques .....	67
6.1. Pertinence du problème .....	67
6.1.1. Pertinence scientifique du problème de recherche .....	67
6.1.2. Pertinence sociale du problème de recherche.....	68
6.2. Délimitation de l'étude .....	68
6.2.1. Délimitation théorique.....	68
6.2.2. Délimitation temporelle.....	69
6.2.3. Délimitation spatiale. ....	69
CHAPITRE 2 - CADRE THÉORIQUE.....	70
1. Généralités sur les styles de leadership .....	71
1.1. Typologie de leadership .....	71
1.2. Styles de leadership en éducation .....	74
1.2.1. Leadership transformatif en éducation .....	75
1.2.2. Leadership distribué en éducation .....	86
1.3.3. Leadership systémique en éducation.....	93
2. Théories de l'étude .....	98
2.1. Théorie du leadership transformationnel .....	98
2.1.1. Origines de la théorie du leadership transformationnel.....	98
2.1.2. Modalités du leadership transformationnel .....	99

2.1.3. Pertinence du choix de la théorie du leadership transformationnel.....	103
2.2. Théorie du leadership distribué.....	104
2.2.1. Origine du leadership distribué.....	104
2.2.2. Dimensions de la théorie leadership distribué.....	107
2.2.3. Pertinence du choix de la théorie du leadership distribué.....	108
2.2.1. Tour d’horizon sur la théorie de l’activité.....	110
2.2.2. Dimension de la théorie d’activité.....	113
2.2.3. Pertinence du choix de la théorie de l’activité.....	119
3. Concepts d’intérêt pour la thèse.....	119
3.1. Conception.....	120
3.2. Activité.....	120
3.3. Action située.....	123
3.4. Expérience.....	124
3.5. Management des lycées.....	127
3.6. Leadership.....	129
3.7. Proviseur.....	130
CHAPITRE 3 - MÉTHODOLOGIE DE L’ÉTUDE.....	133
1. Champs de l’étude.....	133
1.1. Champ d’étude 1 : territoire national.....	133
1.2. Champ d’étude 2 : Région du Centre.....	137
1.3. Champ d’étude 3 : Arrondissement de Yaoundé III.....	142
2. Population et échantillon de l’étude.....	143
2.1. Population de l’étude.....	143
2.1. Échantillon de l’étude.....	144
2.1.1. Échantillon de l’étude de cas.....	144
2.1.2. Échantillon des récits de pratique.....	145
2.1.3. Echantillon de l’enquête par questionnaire.....	146
3. Méthodes de collecte des données de terrain.....	146
3.1.1. Design de l’étude de cas de la démarche.....	147
3.1.2. Collecte des données.....	147
3.1.2.1. Observation directe.....	148
3.1.2.2. Méthode d’entretien en auto-confrontation.....	149

3.1.2.3. Méthode d’observation des corpus documentaires.....	150
3.1.3. Démarche de terrain .....	150
3.2. Récits de pratiques .....	151
3.2.1. Design pour l’étude. ....	153
3.2.2. Outils et consentement éclairé.....	154
3.2.2.1. Outils récits exemplaires de pratique.....	154
3.2.2.2. Clairance éthique. ....	155
3.2.3. Démarches de terrain.....	155
3.3. Enquête par questionnaire .....	156
3.3.1. Design pour l’étude. ....	157
3.3.2. Collecte des données. ....	157
3.2.1. Outils de collecte des données. ....	157
3.3.2. Démarches de terrain.....	158
4. Analyses des données .....	159
4.1. Analyse des données de l’étude de cas .....	159
3.4.2. Analyse des données des récits de pratiques .....	160
4.3. Analyse des données de l’enquête par questionnaire.....	160
DEUXIEME PARTIE : RÉSULTATS ET DISCUSSIONS.....	163
CHAPITRE 4-ACTIVITÉS DES PROVISEURS CAMEROUNAIS ET SES ENJEUX .....	164
1. Caractéristiques sociodémographiques des participants .....	165
2. Activité des proviseurs camerounais .....	166
2.1. Pédagogie.....	168
2.1.1. Organisation de la transmission des connaissances .....	169
2.1.2. Suivi-évaluation de la transmission des connaissances.....	176
2.2. Discipline .....	179
2.2.1. Phase préparatoire .....	179
2.2.2. Suivi de l’exécution de la discipline.....	181
2.3. Administration .....	184
2.3.1. Réunions de concertation et coordination administratives.....	184
2.3.2. Pièces périodiques et de carrière .....	186
2.3.3. Supervision des services techniques.....	187
2.4. Finance et matériel .....	188

2.4.1. Recettes .....	189
2.4.2. Dépenses.....	192
2.5. Examens officiels.....	193
2.5.1. Phase préparatoire .....	193
2.5.2. Phase écrite.....	195
2.5.3. Phase poste écrit.....	197
2.6. Gestion socio environnementale .....	197
2.6.1. Collaboration avec le partenaire APEE.....	197
2.6.2. Collaboration avec les autres types de partenaires .....	199
2.6.3. Interactions avec la population et les élites .....	200
3. Trajectoires des proviseurs camerounais.....	201
3.1. Motivation et condition de nomination .....	201
3.2. Parcours et expériences antérieures des participants .....	206
3.3. Autres activités et éléments d’influences du management des proviseurs .....	207
4. Historique et évolution des pratiques de managements .....	208
4.1. Expériences de débutant.....	209
4.2. Objectifs, obstacles et succès .....	211
4.3. Evolution des pratiques de management.....	215
5. Enjeux de l’activité de proviseur camerounais .....	216
5.1. Pertinence et utilités .....	216
5.2. Limites et plaisir .....	217
5.4. Posture et conditions de réussite de l’activité de proviseur .....	222
5.5. Formation des proviseurs .....	223
<b>CHAPITRE 5- ACTIVITES DE MANAGEMENT INSTITUTIONALISÉES DES</b>	
<b>PROVISEURS CAMEROUNAIS .....</b>	<b>225</b>
1- Contribution de l’observation directe.....	225
1.1. Présentation descriptive des données .....	226
1.1.1. Distribution des observations par proviseur .....	226
1.1.2. Fréquences des espaces d’observation directe des proviseurs participants ..	227
2.2. Analyse des correspondances multiples.....	228
2.2.1. Correspondance multiple.....	228
2.2.2. Points de la catégorie.....	228



2.2.3. Points des objets étiquetés.....	229
2.2.4. Mesures de discrimination. ....	230
2. Apports des autres méthodes mobilisées.....	234
2.1. Style charismatique .....	234
2.1.1. Développement de l’enthousiasme chez les collaborateurs .....	234
2.1.2. Appréciation du travail/action des collaborateurs .....	237
2.1.3. Communication ou rappel des objectifs de l’établissement .....	239
2.1.4. Inspiration du respect et intense sentiment pour le proviseur .....	240
2.1.5. Dévouement du proviseur .....	242
2.1.6. Adhésion des collaborateurs à la vision du proviseur .....	245
2.1.7. Inspiration et encouragement des collaborateurs .....	246
2.1.8. Transmission de l’énergie positive aux collaborateurs .....	246
2.1.9. Arbitrage des conflits entre collaborateurs.....	247
2.2. Style Stimulation intellectuelle .....	247
2.2.1. Prodiges des conseils.....	247
2.2.2. Encouragement de nouvelles manières de penser et de raisonner chez les collaborateurs .....	248
2.2.3. Stimulation intellectuelle des collaborateurs face aux difficultés .....	251
2.2.4. Entraînement des collaborateurs aux questionnements de leurs cadres de référence .....	254
2.2.5. Provoque et encourage les collaborateurs aux formations .....	256
2.2.6. Transformation des contraintes du lycée en opportunités .....	258
2.2.7. Intérêt pour les besoins individuels des collaborateurs .....	258
2.2.8. Réponse aux besoins de croissance et de développement des collaborateurs ..	259
2.2.9. Mise en place d’un plan d’apprentissage .....	259
2.2.10. Proactif .....	259
2.3. Style considérations individuelles.....	261
2.3.1. Attention aux différences de collaborateurs .....	261
2.3.2. Traitement des collaborateurs selon les besoins spécifiques.....	262
2.3.3. Coaching des collaborateurs .....	263
2.3.4. Attribution des tâches sur la base individuelle et pas pour satisfaire les besoins immédiats des collaborateurs. ....	263

2.3.5. Élévation des collaborateurs à un niveau supérieur et les amène à des habiletés maximales.....	264
2.3.6. Suivi permanent des collaborateurs.....	264
2.3.7. Soins des faiblesses des collaborateurs.....	265
2.3.8. Donne l'exemple .....	267
2.3.9. Utilisation des talents ou atouts des collaborateurs.....	267
2.4. Style distributif.....	268
2.4.2. Interaction étendue entre proviseurs et collaborateurs .....	268
2.4.4. Interaction dynamique entre membres de la communauté éducative confrontés aux situations du lycée et son contexte .....	273
2.4.5. Interdépendance du proviseur vis-à-vis des collaborateurs qu'il dirige pour parvenir à un ordre négocié.....	277
2.4.6. Difficulté de maîtrise de certains collaborateurs.....	278
<b>CHAPITRE 6-ACTIVITES DE MANAGEMENT HORS PROGRAMME DES</b>	
<b>PROVISEURS CAMEROUNAIS .....</b>	<b>281</b>
1. Mobilisation des ressources .....	281
1.1. Sollicitation des particuliers pour le fonctionnement de l'établissement .....	284
1.2. Recours à l'entre-gens et aux contacts privés .....	290
1.3. Apte à saisir les opportunités pour l'établissement.....	292
2. Activités de proviseur non-formelles .....	293
2.1. Motivation financière des missions de la hiérarchie.....	294
2.2. Contribution financière aux réunions et rencontres sectorielles .....	296
2.3. Contribution à la mutualisation des ressources lors des événements nationaux et internationaux reconnus .....	297
2.4. Concession des avantages non formels aux collaborateurs .....	298
2.5. Octroi du « carburant » aux autorités administratives et techniques.....	304
2.6. Acquisition des infrastructures, équipement et ressources humaines par des voies non formelles .....	308
<b>CHAPITRE 7-CARACTERISTIQUES DES STYLES DE LEADERSHIP DES</b>	
<b>PROVISEURS CAMEROUNAIS SUR LES PERFORMANCES DES ETABLISSEMENTS</b>	
<b>SCOLAIRES .....</b>	<b>310</b>
1. Présentation sommaire des opérations de collecte des données.....	310

1.1. Vérification et taux de retour des questionnaires.....	310
1.2. Traitement des données manquantes et consolidations de la base des données .....	312
2. Caractérisation de l'échantillon.....	312
2.1. Distribution des répondants selon le type de lycée d'attache .....	312
2.2. Distribution selon le milieu.....	314
2.3. Distribution des répondants selon le genre .....	316
2.4. Distribution des répondants selon la formation en management des lycées.....	317
2.5. Distribution des répondants selon la Région d'appartenance du lycée .....	318
2.6. Distribution des répondants selon la provenance d'une autre structure comme chef d'établissement .....	319
2.7. Distribution des répondants selon la Région d'appartenance de l'établissement de provenance .....	321
2.9. Distribution des répondants selon la discipline de formation à l'école normale .....	323
2.10. Distribution des répondants selon le style charismatique .....	325
2.11. Distribution des répondants selon le style stimulation intellectuelle.....	327
2.12. Distribution des répondants selon le style considération individuelle.....	328
2.13. Distribution des répondants selon le style distributif.....	330
2.14. Distribution des répondants selon le style mobilisation des ressources.....	331
2.15. Distribution des répondants selon le style non-formel.....	332
2.16. Distribution des répondants selon la performance scolaire de l'établissement .....	333
3. Variabilité des performances scolaires de l'établissement en fonction des caractéristiques sociodémographiques .....	334
3.1. Variabilité des performances scolaires de l'établissement en fonction du type établissement.....	334
3.2. Variabilité des performances scolaires de l'établissement en fonction du milieu d'appartenance de l'établissement .....	335
3.3. Variabilité des performances scolaires de l'établissement en fonction du genre ....	336
3.4. Variabilité des performances scolaires de l'établissement en fonction de la formation en management .....	337
3.5. Variabilité des performances scolaires de l'établissement en fonction de la région d'appartenance des lycées des répondants .....	337
3.5. Variabilité des performances scolaires de l'établissement en fonction du genre ....	338

3.5. Variabilité des performances scolaires de l'établissement en fonction du genre ....	339
3.6. Variabilité des performances scolaires de l'établissement en fonction de l'ancienneté .....	340
4. Variabilité des styles de leadership avec la performance scolaire .....	341
5. Prédiction des performances scolaires des établissements en fonction des .....	345
<b>CHAPITRE 8-DISCUSSION DES RESULTATS</b> .....	<b>347</b>
1. Résultats et mouvement de la littérature .....	347
1.1. Identification des styles de leadership des Proviseurs camerounais non-formés ....	347
1.1.2. Activités de Management Institutionnalisées.....	348
1.1.2. Activités de Management Hors Programme .....	349
1.1.2.1. Style de leadership mobilisation des ressources.....	350
1.1.2.1.1. Financement privé de l'éducation pour la survie des établissements scolaires.....	350
1.1.2.1.2. Mobilisation communautaire autour de l'école de qualité.....	358
1.1.2. 2. Style de leadership non formel .....	360
1.1.2.2.1. Un leadership emprise de corruption .....	360
1.1.2.2.2. Insuffisance de l'éthique et de déontologie dans les lycées au Cameroun .....	370
1.2. Effet des styles de leadership des Proviseurs camerounais sur les performances des établissements scolaires .....	374
1.3. Méthode de transformation et d'intégration des AMHP en AMI .....	375
2. Importance et généralisation des résultats.....	376
2.1. Importance des résultats.....	376
2.1.1. Implication épistémologique, théorique et méthodologique .....	376
2.1.2. Implication sur l'administration scolaire.....	377
2.1.3. Implication sur le financement des établissements scolaires .....	378
2.1.4. Implication sur la formation des chefs d'établissement scolaire.....	378
2.2. Généralisation .....	379
2.2.1. Limites et condition de généralisation.....	379
2.2.2. Perspectives épistémologiques .....	380
3. Théorisation des résultats .....	381
3.1. Relation de médiation entre les styles de leadership et la performance scolaire .....	381

CONCLUSION .....	390
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....	398
TABLE DES MATIÈRES .....	414
ANNEXES .....	424

## **ANNEXES**

**ANNEXE A-GRILLE D'OBSERVATION DE L'ÉTUDE DE CAS ENCHASSÉE**  
 STRATEGIE DE VERIFICATION PAR L'ETDUE DE CAS SIMPLE ENCHASSEE

Nom de l'observateur : .....Lycée : ..... Nom du proviseur observé .....  
 Activités observées : .....Date : .....

**Grille d'observation**

Rubriques Caractéristiques des théories mobilisées	Évaluation				
	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours
<b>CHARISMATIQUE</b>					
a. Développe l'enthousiasme chez les collaborateurs					
b. Apprécie le travail ou action mené par les collaborateurs					
c. Communique ou rappelle les objectifs ou mission de l'établissement					
d. Loyauté (respect la parole donnée ou l'engagement pris)					
e. Dévoué					
f. Repend la fierté et la confiance					
g. Inspire le respect					
h. Adhésion à la vision des collaborateurs (engagement dans leur travail)					
i. Développement d'un intense sentiment pour le proviseur					
j. Perception du proviseur comme un modèle					
k. Eveille, inspire et excite ses collaborateurs					
l. Transmission de l'énergie positive aux collaborateurs					
<b>STIMULATION INTELLECTUELLE</b>					
a. Fournit des conseils					
b. Suscite de nouvelle manière de penser et de raisonner					
c. Stimule intellectuellement en amenant les collaborateurs à prendre conscience des difficultés et à réfléchir aux solutions envisageables					

d. Amène les collaborateurs à remettre en question leurs propres suppositions, valeurs, croyances et cadre de référence					
e. Provoque et encourage les collaborateurs aux formations continues et autres formations					
f. Proactif					
g. Transforme les contraintes du lycée en opportunités					
h. Intérêt pour les besoins individuels des collaborateurs					
i. Répond aux besoins de croissance et de développement de ses collaborateurs					
j. Délègue la gestion de certains aspects afin de stimuler l'apprentissage individuel					
k. Mise en place d'un plan d'apprentissage					
<b>CONSIDERATION INDIVIDUELLE</b>					
a. Attention aux différences des collaborateurs face à leurs besoins de croître et de se développer					
b. Traitement de chaque collaborateur selon ses besoins spécifiques et surtout ses capacités					
c. Donne l'exemple et assigne les tâches sur la base individuelle et pas pour satisfaire les besoins immédiats des collaborateurs					
d. Elève ses à niveau supérieur et amène ses collaborateurs à des habiletés maximales					
e. Assure le coaching de ses collaborateurs					
f. Communique la vision à atteindre aux collaborateurs					
g. Suivi permanent des collaborateurs					
h. Apprécie le travail bien fait					
i. Ressort les faiblesses des collaborateurs dans le but de construction					
j. Utilisation des talents ou atouts des collaborateurs					
<b>ASPECT DISTRIBUTIF</b>					
a. Répartition des portions de pouvoirs entre les collaborateurs et le proviseur					
b. Interactions étendue entre proviseurs et les collaborations					
c. Situation d'interaction entre proviseur et collaborateurs					
d. interaction dynamique entre les membres de l'équipe école confrontés aux situations du lycée et son contexte.					
e. Dépendance du proviseur aux collaborateurs qu'il dirige pour parvenir à un ordre négocié					
f. Difficulté de maîtrise de certains collaborateurs					



**ANNEXE B-GRILLE OBSERVATION DE CORPUS DOCUMENTAIRES**

STRATEGIE DE VÉRIFICATION PAR L'ÉTDUE DE CAS SIMPLE ENCHASSÉE

GRILLE D'OBSERVATION DOCUMENTAIRE

Lycée : .....Nom du proviseur observé .....

Titre du document.....

.....

Type d'activité.....

Objet de l'activité.....

.....

.....

Source du document.....

Année scolaire.....Date de publication du document.....

Caractéristiques de style de leadership repéré

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## ANNEXE C-CONSENTEMENT ECLAIRÉ ÉTUDE DE CAS ENCHASSÉ

### FORMULAIRE DE CONSETEMENT POUR LES PROVISEURS PARTICIPANTS À L'ÉTUDE DE CAS

Titre de la recherche : conceptions des Proviseurs camerounais à propos du management des Lycées.

Chercheur : BONONO BAKOTA René, candidat au doctorat en management de l'éducation, Département de Curricula et Évaluation, Faculté des Sciences de l'Éducation, Université de Yaoundé I.

Directeurs de recherche : Innocent FOZING, Professeur titulaire, Département des Sciences de l'Éducation de l'École Normale Supérieure de Yaoundé, Université de Yaoundé I ;

André WAMBA, Maître de Conférences, Département des Sciences de l'Éducation de l'École Normale Supérieure de Yaoundé,

Université de Yaoundé I. **A-RENSEIGNEMENT AUX PARTICIPANTS**

#### 1-Objectifs de la recherche

Dans un contexte où les proviseurs camerounais exercent le métier sans formation initiale, d'intégration et continue, alors même qu'une importante littérature souligne que la formation professionnelle des chefs d'établissements s'impose comme la voie incontournable pour assumer cette fonction, cette étude doctorale cherche à comprendre la manière dont ceux-ci se débrouillent pour réussir à manager leur établissement dans un climat d'exigence de résultats.

Pour ce faire, elle propose de décrire et d'analyser les conceptions des proviseurs camerounais à propos du management des lycées en termes d'identification des styles de leadership auxquels renvoient les visages de ces conceptions, la caractérisation de ces styles de leadership selon l'importance de leur effet sur la qualité des résultats des apprentissages et proposition d'une méthodes pouvant aider à transformer et à intégrer ces savoirs profanes de management en contenus de formations institutionnelles des chefs d'établissements.

#### 2-Participation à la recherche

La stratégie de vérification des objectifs spécifiques mobilise trois méthodes de production des données à savoir l'étude de cas simple enchâssée, les récits exemplaires de pratiques et le questionnaire. La première méthode a pour champ de la production des données l'Arrondissement de Yaoundé 3 ; la

seconde, la Région du Centre ; et la troisième, 08 régions (Adamaoua, Centre, Est, Extrême-Nord, Littoral, Nord, Ouest et Sud) sur les dix régions que compte le Cameroun.

Vous avez été sélectionné pour participer à l'étude en lien avec la première méthode parce que vous correspondez aux critères d'appartenance à l'échantillon. Les participants à cette méthode doivent avoir au moins trois années scolaires d'ancienneté à leur poste, ce qui correspond à la durée de vie minimale d'un projet d'établissement. Ces proviseurs pilotent des établissements qui disposent l'un des critères en termes de lycée d'enseignement technique y compris bilingue, lycée d'enseignement général, lycée bilingue. L'approche genre est également prise en compte dans l'échantillon.

Par ailleurs, vous avez été sélectionné parce que vous êtes crédité d'être à même de partager votre expérience que nous souhaitons documenter. Pour ce faire, nous vous demandons de bien vouloir accepter de participer à trois stratégies distinctes de mobilisation des informations qui se nourrissent les unes des autres. La première renvoie à l'observation sur trois ans jusqu'à l'année scolaire 2020-2021 des corpus documentaires (projet d'établissement, budgets, rapports conseil d'établissement, assemblée générale des personnels, conseils de classe, concertations pédagogiques, conseil des animateurs pédagogiques, conseil des clubs et associations, conseils de disciplines, organisation des activités poste et périscolaires, etc.); la deuxième consiste à l'observation directe ; et la troisième s'intéresse aux entretiens en auto-confrontation sur les éléments observés.

### **3-Confidentialité**

Entendu que vous êtes une personnalité publique, l'étude ne ménagera aucun effort pour garder votre anonymat à moins que vous souhaitiez être cité nommément dans le texte. Dans ce cas, vous devriez signer à l'auteur une autorisation pour vous citer nommément dans le texte.

Par ailleurs, sachez que les entretiens réalisés auprès des participant-e-s seront transcrites et les enregistrements effacés. Les participant-e-s se verront attribuer un numéro de code d'anonymat et seul le chercheur principal aura la liste des participant-e-s et des numéros qui leur auront été attribués. De plus, les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé situé dans un endroit dont seul le chercheur a accès. Ainsi, aucune information permettant de vous identifier nominativement ne sera publiée. Aussi, les renseignements personnels vous concernant seront détruits 10 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette date, le temps nécessaire à leur utilisation.

Cependant, malgré tous ces efforts de « dénomination » des informations recueillies, votre rôle et votre travail au sein de votre lycée sont probablement connus et reconnus dans votre milieu. Par conséquent, il nous est impossible d'assurer la confidentialité absolue de vos propos.

**4-Avantages et inconvénients**

Votre participation à cette recherche nous aidera à brosser un visage plus complet des conceptions de management des lycées chez les proviseurs camerounais, et surtout, un visage prenant en considération, de manière précise, nuancée et respectueuse, tout l’apport de vos pratiques sur la qualité des résultats scolaires notamment ceux de l’OBC ou du GCE BOAD.

Sachez que nous sommes conscients de la grande valeur de l’information et du temps que vous pourrez nous accorder et que nous cherchons à réduire au minimum les inconvénients associés à cette participation.

**5-Droit de retrait**

Votre participation à cette recherche est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer à tout moment sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pourrez communiquer avec le chercheur, au numéro de téléphone indiqué ci-dessous. Si vous vous retirez de la recherche, les informations « privilégiées » qui auront pu être recueillies par votre entremise, seront détruites.

**6-Indemnité s’il y a lieu**

Il n’y a pas d’indemnité prévue dans le cadre de cette recherche.

**B-CONSENTEMENT**

*Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.*

*Après réflexion et un délai raisonnable, je consens à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux librement me retirer en tout temps sans aucun préjudice, sur simple avis verbal sans devoir justifier ma décision.*

Signature.....Date.....

Nom.....Prénom.....

*Je déclare avoir expliqué le but, les avantages, les risques et les inconvénients de l’étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.*

Signature du chercheur.....date.....(ou son représentant)

Nom.....Prénom.....

Pour toute question relative à la recherche ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec BONONO BAKOTA René (Chercheur principal), au numéro de téléphone: [REDACTED] ou à l'adresse courriel : [REDACTED]

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée au Centre de **Recherche et de Formation Doctorale en Sciences Humaines, Sociales et Éducation de l'Université de Yaoundé I**, aux adresses suivantes: [REDACTED]

**NB : Un exemplaire du formulaire d'information final et de consentement signé doit être remis au participant.**

**ANNEXE D-PARTICIPANTS ETUDE DE CAS SIMPLE ENCHASSÉ**

*Les participants concernés sont des proviseurs de l'Arrondissement de Yaoundé III*

<b>N°</b>	<b>Noms et prénoms</b>	<b>Genre</b>	<b>Lycée</b>	<b>Ancienneté (ans)</b>
01	Madame EVINA née MEKINDA AVIDI Yvette Béatrice	F	Lycée Nsam-Efoulan	03
02	Monsieur NAMA ESSOMBA Alain Louis	M	Lycée Technique Industriel et Commercial Bilingue	05
03	Monsieur NGUELE ZE René Y.	M	Lycée d' Ahala II	11
04	Madame OWONA Mireille Laure	F	Lycée Ngoa-Ekelle	03
05	Monsieur SAMA Robert EKO	M	Lycée Bilingue d'Application	03

**ANNEXE E-GUIDE POUR RECIT EXEMPLAIRE DE PRATIQUE**

*Les données collectées dans le cadre de cette étude sont encadrées par la loi n°2020/010 du 20 juin 2020 régissant l’activité statistique au Cameroun. Cette loi stipule entre autres que toute information collectée lors des recensements ou enquêtes statistiques est confidentielle et ne peut être utilisée qu’à des seules fins d’analyses statistiques.*

**IDENTIFICATION DE DU/DE LA PARTICIPANT-E**

Etablissement actuel: .....			
Lieu entretien :.....		Téléphone	□□□□□□□□□□
Date entretien.....			
Code anonymat	□□□□□□□□	e-mail	.....
Type d’établissement : .....			
Noms et prénoms du participant : .....			
Genre : .....			
Nombre d’années passé dans le métier de chef d’établissement: .....ans			
Etablissement de provenance comme chef d’établissement: .....			

**CIVILITÉS**

Bonjour Madame/Monsieur !

Cet entretien vise à documenter votre expérience de management des lycées et les pratiques développées. Avec votre accord, l’entretien sera enregistré pour faciliter le traitement des données. Les informations fournies seront traitées par l’auteur de l’étude de manière confidentielle.

Nous vous proposons de discuter de cinq sujets : **Votre activité au sein de l’établissement actuel ; votre parcours professionnel (expériences avant d’arriver dans le lycée actuel) ; historique de votre pratique de management des lycées ; les enjeux de l’activité de proviseur ; et une situation significative contraignante de votre choix que vous avez vécue.**

**1-ACTIVITÉS DE PROVISEUR CAMEROUNAIS**

Je voudrais vous inviter à décrire votre activité de proviseur au sein du lycée actuel (principales responsabilités et fonctions, dossiers importants, etc.).

**2-TRAJECTOIRE PROFESSIONNELLE ET FORMATION**

- Conditions de nomination et motivation.
- Fonctions exercées depuis votre première nomination.
- Expérience antérieure.
- Formation académique et professionnel.

- Autres activités en dehors du lycée.
- Influences des pratiques de management de lycée.

### **3-HISTORIQUE ET ÉVOLUTION DE LA PRATIQUE DE MANAGEMENT DES LYCÉES**

- Première année d'expérience de travail comme chef d'établissement.
- Objectifs que vous vous donnez dans votre travail, obstacle que vous rencontrez dans la réalisation de ces objectifs, succès dans la réalisation de ces objectifs.
- Évolution de la pratique de management des lycées.

### **4-ENJEUX DE L'ACTIVITÉ DE PROVISEUR**

- Importance de l'activité de proviseurs.
- Condition de réussite de la fonction de proviseur.
- Formation des proviseurs.

### **5-APPROFONDIR UNE PRATIQUE DE MANAGEMENT DE LYCÉE SIGNIFICATIVE**

Parlons plus spécifiquement d'une pratique de management que vous considérez significative.

Par pratique significative on entend :

- Un projet/programme/activité spécifique qui a eu des résultats intéressants ;
- Une situation qui a nécessité d'adopter des façons de faire inhabituelles et de repenser votre manière de travailler ;
- Toute démarche particulière qui a modifié votre façon de travailler.

Piste pour orienter le choix : situation où votre intervention a amené un changement important ou a contribué à la mobilisation ou à la consolidation des capacités d'agir du lycée ; situations, projets ou activités qui vous ont amené à développer une nouvelle pratique/approche...

Nous vous invitons à raconter cette pratique sous forme d'une histoire, c'est-à-dire de manière informelle en décrivant l'origine de la pratique, les enjeux ou objectifs, l'évolution et les résultats, les leçons apprises de l'expérience, etc.

- Historique, contexte, objectifs et attentes en lien avec la pratique ;
- Enjeu ou raison qui ont mené au développement de la pratique ;
- Personnes/acteurs/ressources impliquées ;
- Chronologie du développement de la pratique (moments forts, moments difficiles) ;
- Processus d'adaptation, modification, réorientation ;
- Obstacle et facilitation ; stratégies et solutions adoptées afin de contourner les obstacles ;
- Défis professionnels et personnels en lien avec cette pratique ;
- Anecdotes ou situation mémorables au cours du processus d'élaboration de cette pratique ;
- Quels sont selon vous, les apprentissages à retenir de cette expérience ? Qu'est-ce que vous aimeriez que les autres retiennent de ce récit ?

**Fin-Remerciements-prochaines étapes (validation individuelle, collective, finale du récit).**



**ANNEXE F-CONSENTEMENT ÉCLAIRE RÉCIT EXEMPLAIRE DE PRATIQUE****FORMULAIRE DE CONSETEMENT POUR LES PROVISEURS PARTICIPANTS  
AUX RÉCITS EXEMPLAIRES DE PRATIQUES**

**Titre de la recherche :** Conceptions des Proviseurs camerounais à propos du management des Lycées.

**Chercheur :** **BONONO BAKOTA René**, candidat au doctorat en management de l'éducation, Département de Curricula et Évaluation, Faculté des Sciences de l'Éducation, Université de Yaoundé I.

**Directeurs de recherche :** **Innocent FOZING**, Professeur titulaire, Département des Sciences de L'Éducation de l'École Normale Supérieure de Yaoundé, Université de Yaoundé I ;

**André WAMBA**, Maître de Conférences, Département des Sciences de L'Éducation de l'École Normale Supérieure de Yaoundé, Université de Yaoundé I.

**A-RENSEIGNEMENT AUX PARTICIPANTS****1-Objectifs de la recherche**

Dans un contexte où les proviseurs camerounais exercent le métier sans formation initiale, d'intégration et continue, alors même qu'une importante littérature souligne que la formation professionnelle des chefs d'établissements s'impose comme la voie incontournable pour assumer cette fonction, cette étude cherche à comprendre la manière dont ceux-ci se débrouillent pour réussir à manager leur établissement dans un climat d'exigence de résultats.

Pour ce faire, elle propose de décrire et d'analyser les conceptions des proviseurs camerounais à propos du management des lycées en termes d'identification des styles de leadership auxquels renvoient les visages de ces conceptions, la caractérisation de ces styles de leadership selon l'importance de leur effet sur les résultats des apprentissages (Examen de l'OBC et du GCE BOAD) et proposition d'une méthode pouvant aider à transformer et à intégrer ces savoirs profanes de management en contenus de formations institutionnelles des chefs d'établissements.

## **2-Participation à la recherche**

La stratégie de vérification des objectifs spécifiques mobilise trois méthodes de production des données à savoir l'étude de cas simple enchâssée, les récits exemplaires de pratiques et le questionnaire. La première méthode a pour champ de production des données les Départements du Mfoundi; la seconde, la Région du Centre ; et la troisième, 08 régions sur les dix que compte le Cameroun (Adamaoua, Centre, Est, Extrême-Nord, Littoral, Nord, Ouest et Sud).

Vous avez été sélectionné pour participer à l'étude en lien avec la deuxième méthode parce que vous correspondez aux critères d'appartenance à l'échantillon. Le premier critère pour être participant à l'étude est d'avoir une ancienneté d'au moins trois ans. Par ailleurs, les participants ne doivent pas être dans l'échantillon de la méthode par étude de cas. Avoir dirigé au moins deux établissements est un atout intéressant afin de mieux apprécier la pratique identifiée surtout s'il s'est agi d'une répétition. Les participants doivent être à la tête d'un lycée d'enseignement technique et professionnel, d'un lycée d'enseignement général, d'un lycée du milieu rural ou d'un lycée du milieu urbain. Les dix départements de la Région du Centre doivent être représentés dans l'échantillon et une prise en compte du genre mérite un accent particulier.

Par ailleurs, vous avez été sélectionné parce que vous êtes crédité d'être à même de partager votre expérience que nous souhaitons documenter. Pour ce faire, nous vous demandons de bien vouloir accepter de participer à une entrevue d'une durée d'environ une heure (1h) dans un milieu et à une heure de votre convenance. Aussi, consacrer du temps pour la phase de validation et de finalisation du récit exemplaire de pratique que vous aurez narré.

## **3-Confidentialité**

Entendu que vous êtes une personnalité publique, l'étude ne ménagera aucun effort pour garder votre anonymat à moins que vous souhaitiez être cité nommément dans le texte. Dans ce cas, vous devriez signer à l'auteur une autorisation pour vous citer nommément dans le texte.

Par ailleurs, sachez que les entrevues réalisées auprès des participant-e-s seront transcrites et les enregistrements effacés. Les participant-e-s se verront attribuer un numéro de code d'anonymat et seul le chercheur principal aura la liste des participant-e-s et des numéros qui leur auront été attribués. De plus, les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé situé dans un lieu accessible seulement au chercheur. Ainsi, aucune information permettant de

vous identifier nominativement ne sera publiée. Aussi, les renseignements personnels vous concernant seront détruits 10 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette date, le temps nécessaire à leur utilisation.

Cependant, malgré tous ces efforts de « dénomination » des informations recueillies, votre rôle et votre travail au sein de votre lycée sont probablement connus et reconnus dans votre milieu. Par conséquent, il nous est impossible d'assurer la confidentialité absolue de vos propos.

#### **4-Avantages et inconvénients**

Votre participation à cette recherche doctorale nous aidera à brosser un visage plus complet des conceptions de management des lycées chez les proviseurs camerounais, et surtout, un visage prenant en considération, de manière précise, nuancée et respectueuse, tout l'apport de vos pratiques sur la qualité des résultats scolaires notamment ceux de l'OBC ou du GCE BOAD.

Sachez que nous sommes conscients de la grande valeur de l'information et du temps que vous pourrez nous accorder et que nous cherchons à réduire au minimum les inconvénients associés à cette participation.

#### **5-Droit de retrait**

Votre participation à cette recherche est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pourrez communiquer avec le chercheur, au numéro de téléphone indiqué ci-dessous. Si vous vous retirez de la recherche, les informations « privilégiées » qui auront pu être recueillies par votre entremise, seront détruites.

#### **6-Indemnité s'il y a lieu**

Il n'y a pas d'indemnité prévue dans le cadre de cette recherche.

### **B-CONSENTEMENT**

*Je déclare avoir pris connaissances des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.*

*Après réflexion et un délai raisonnable, je consens à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux librement me retirer en tout temps sans aucun préjudice, sur simple avis verbal sans devoir justifier ma décision.*

Signature.....Date.....

Nom.....Prénom.....

*Je déclare avoir expliqué le but, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.*

Signature du chercheur.....date.....  
(ou son représentant)

Nom.....Prénom.....

Pour toute question relative à la recherche ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec BONONO BAKOTA René (Chercheur principal), au numéro de téléphone: [REDACTED] ou à l'adresse courriel : [REDACTED]

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée au **Centre de Recherche et de Formation Doctorale en Sciences Humaines, Sociales et Éducation de l'Université de Yaoundé I**, aux adresses suivantes: [REDACTED]  
[REDACTED]

**Un exemplaire du formulaire d'information final et de consentement signé doit être remis**

**ANNEXE G-RÉCITS EXEMPLAIRES DE PRATIQUES DES 35 PARTICIPANTS****CODE ANONYMAT : PCER#01****1-Récit**

Quand j'arrive dans ce lycée, je constate que le niveau des élèves est très faible en lecture. Le lycée ne dispose pas de moyens pour obtenir d'autres livres que les manuels scolaires. Pourtant, les enfants lisent beaucoup les bandes dessinées. Pour améliorer donc le niveau de lecture de langue, j'entreprends de doter le lycée d'une bibliothèque avec des ouvrages de toutes les disciplines. Je commence par scruter l'environnement et j'apprends qu'il y a un blanc dans un village voisin qui a une bibliothèque où les enfants vont lire et surfer. Après avoir mobilisé les informations, je me rends compte que les enfants utilisent cette bibliothèque pour regarder les films pornographiques et qu'elle ne servait pas utilement.

Je décide de faire la démarche auprès du blanc pour qu'il délocalise cette bibliothèque en faisant un don au lycée qui l'utiliserait plus efficacement. Je me renseigne donc sur les possibilités d'accessibilité au blanc et mes premiers contacts m'informent qu'il est difficile d'accès. Tellement on m'a raconté les attitudes qu'ils développent quelques fois lors des rencontres avec les gens que j'ai failli renoncer. Mais, déterminer à atteindre mes objectifs, j'ai continué à scruter et à regarder les possibilités d'obtention d'une audience. Il faut rappeler que parmi les informateurs, se trouvait un collaborateur dont la femme du blanc se trouve être sa cousine. Ce blanc avait donc une très mauvaise idée des gens du village.

C'est alors qu'un jour étant assis au bar du village, on me présente à distance un monsieur (villageois) qui était assis sur une autre table. J'ai demandé au gérant de lui servir deux grandes Guinness. A un moment, il est venu s'asseoir sur notre table. C'est alors que je lui demande s'il était le beau-frère du blanc et s'il était possible que je le rencontre. Il répondra par l'affirmative et promettra de me faire venir dès que le blanc est là. Du temps passait, je continuais d'entretenir la relation pour qu'il n'oublie pas la promesse.

Un jour, il me fait appeler que le blanc est là et est disposé à me rencontrer. C'est ainsi que je vais à la rencontre du blanc, et je lui pose le problème avec une éloquence et argumentation solide. Il appréciera l'idée et me donnera son accord. Il faut avouer que lors de la rencontre, j'ai compris les raisons pour lesquelles il affichait un comportement de distance. En réalité, il s'est toujours fait abuser à chaque fois qu'il a fait confiance ou confié une responsabilité aux villageois. Aussi, le fait que je ne sois pas de la localité a été bénéfique car, il voyait en cela la sincérité et l'idée d'améliorer juste les

conditions d'apprentissage des élèves. Par ailleurs, j'ai constaté lors de la rencontre que son particulier était un frère de la même aire culturelle que moi. Une relation que j'ai aussi su entretenir.

La bibliothèque a été délocalisée pour le lycée avec plus de 4000 livres. En plus des livres, j'ai obtenu l'installation d'une connexion internet. Mais, le départ de la lumière dans la localité n'a pas permis à ce jour que cette connexion soit installée alors que tous les devis étaient arrêtés et n'attendaient que l'achat.

## **2-Apprentissage auteur**

Tout en observant la distance nécessaire, il faut beaucoup collaborer avec les riverains ou les villageois qui maîtrisent les réalités de l'environnement de l'établissement.

### **CODE ANONYMAT : PCER#02**

#### **1-Récit**

Comme je vous le disais, cet établissement est pratiquement en création de par l'insuffisance des infrastructures. Nous devons en octobre 2020 lancer l'année scolaire avec toutes ses contraintes. Notamment le respect d'un maximum de 50 élèves par salle de classe. Nous n'avons pas d'infrastructures disponibles pour faire respecter ces mesures barrières contre la COVID-19. Je vis donc une situation anxieuse entre le respect des instructions de la hiérarchie et la réalité de l'insuffisance des salles eu égard aux effectifs disponibles. Je réunie donc mes collaborateurs et nous décidons de saisir la hiérarchie départementale. Après plusieurs relances et interventions lors des réunions de coordination, nous recevons l'instruction verbale de construire les hangars pour accueillir les enfants. Nous résistons d'abord à cette orientation car il nous est demandé que la construction des salles de classe à partir des fonds de l'APEE obéisse à la mercuriale. Quand les responsables de la délégation régionale du Centre (inspecteurs) arrivent dans l'établissement, nous présentons également la situation. Ils nous conseillent aussi de faire des hangars en attendant la construction des salles de classe, l'urgence étant de respecter les mesures gouvernementales. Je décide donc d'engager la matérialisation de cette instruction.

C'est ainsi que nous analysons la situation avec l'APEE et décidons de construire les hangars pour accueillir les élèves. L'année scolaire va ainsi bien démarrer et nous avons pu respecter les prescriptions du Gouvernement d'avoir maximum 50 élèves par classe à partir de l'instruction verbale de la hiérarchie départemental et régionale. Il fallait également les bancs pour que les enfants s'assailent pour les cours.

Contre toute attente, la hiérarchie départementale commence à fustiger l'action que nous avons entreprise de construire les hangars. Nous reprochant d'avoir construit un hangar qui n'est pas une salle de classe, en nous collant tout un procès. Pourtant vous avez reçu une instruction verbale en respectant les objectifs. Celui qui vous a instruit vous accuse de mal gouvernance, enquête sur enquête, on écrit partout. Je suis donc allé tirer dans le droit administratif, mes connaissances personnelles et mon parcours professionnel pour me tirer d'affaire en démontrant que ce qui est dépeint est loin de la réalité. Les faits étaient tellement flagrants que le supérieur hiérarchique improvise des réunions au lycée sans nous en informer. J'ai donc relater les faits à la hiérarchie et ma conscience est tranquille parce que j'ai le sentiment d'avoir fait mon travail dans les règles de l'art.

## 2-Apprentissage de l'auteur

Je retiens que lorsqu'on sert quelque part pendant longtemps, l'animosité finie par s'installer. Parfois, les gens ne comprennent pas la difficulté qu'il y a à manager un établissement en création. Par ailleurs, je retiens de cette expérience qu'avant de mener une action, il faut être en conformité avec sa conscience.

### CODE ANONYMAT : PCER#03

#### 1-Récit

Lorsque je suis nommée dans le lycée d'où je viens, j'hérite d'un établissement malade et exsangue. Après analyse, je décide donc d'engager un redressement et la tâche était immense. Surtout que j'ai un souci parce que tout le monde demande qui je suis, le partenaire de quel gros bonnet pour venir bousculer mon prédécesseur. J'ai donc ce mépris de mes collaborateurs qui ont déjà enraciné des pratiques très peu orthodoxes telles le phénomène des cas, le rançonnement des parents, l'indiscipline des élèves, les mauvaises conditions de travail de certains services, les doublons dans les reçus de l'intendante, les reçus parallèles, les *no name*, etc. D'entrée de jeu, je constate que mon prédécesseur a majoré les frais d'inscription de 16 000 XAF. Je demande donc à l'intendante de m'expliquer ce que cela signifiait. Elle m'informe que mon prédécesseur utilisait ce montant pour acheter les tenues de sport. Je lui instruis de ne plus encaisser cet argent, car il n'est pas de la responsabilité du proviseur d'acheter les tenues de sports.

En fin de journée lorsqu'elle vient me faire le point de ses recettes, je constate qu'elle a encaissé encore cet argent à hauteur de plus de 400 000 XAF. Je lui rappelle que quand je donne une instruction, même verbale, elle doit s'exécuter. Je demande qu'elle me remette cet argent ainsi que les numéros des parents qui l'ont versé. Je vais donc appeler ces parents et restituer leur argent. L'intendante a manifesté sa colère pour cet acte.

Un jour elle revient me dire que, comme les enfants donnent 5000 XAF pour les frais informatiques, je dois lui donner 500 XAF par enfant sur les 5000 XAF. Je lui réponds que ne fonctionne pas comme ça. Je lui explique, comme c'est argent qu'on doit se partager, si je lui donne cette somme, moi qui suis chef d'établissement je prendrai environ 1500 voire 2000, les censeurs et autres collaborateurs prendront 1500 et l'enfant qui donne cet argent n'aura que 1000 pour les activités pédagogiques en lien avec l'informatique. Moi je travaille d'abord, je verrai après ce que je ferai. Ça n'a pas été très guai et je pense que c'était là mon arrêt de mort car elle m'a nuit. Elle m'a beaucoup dérangé durant la seule année scolaire que j'ai passée là-bas. C'est alors qu'à la fin du deuxième trimestre, elle a bloqué carrément les primes du personnel sous prétexte qu'elle ne peut aller chercher l'argent chez le receveur des finances où le compte du lycée était logé. Elle estime qu'elle ne peut sortir de l'argent sans garantie de justificatif. Je ne sais comment le problème est arrivé au ministère, le particulier du ministre m'appellera pour me sommer de m'arranger à payer les primes du personnel le lendemain, sinon je jouerais ma casquette. Pourtant il savait bien que la provision ne manquait pas mais que c'est bien l'intendante qui bloquait. En plus, il me donnait l'impression d'être informé de ce que l'intendante me tenait quelque part, ce qui m'amusait parce que c'était loin de la réalité.

Je me retrouve dans une situation très anxieuse, très paniquée et sans issue au moment où je rentre chez moi la veille et surtout sans aucun sous sur moi. Mais, j'ai pris le soin d'appeler quelques personnes pour emprunter de l'argent, mais en vain. Je n'ai reçu qu'une promesse pas très ferme de 500 000 FCFA alors que j'avais besoin de plus que ça. Je rentre donc ce soir en priant mon Dieu, que Seigneur toi qui demande souvent qu'on ne doit pas paniquer face à des situations car tu es là, me voici donc face à une situation difficile et je n'ai pas d'issue. Toi-même tu dois résoudre mon problème. J'avais besoin de 2 000 000 FCFA. C'est alors qu'avant de dormir, je me souviens d'une collègue dont la sœur était censeur dans mon lycée. J'écris donc à mon censeur de me communiquer le numéro de sa sœur. Le matin quand je voudrais appeler la dame, je me rends compte que mon censeur m'a envoyé un numéro incomplet.

Je me rends au lycée normalement, sans solution. Puis, je fais venir ma collaboratrice censeur pour lui demander le bon numéro. C'est alors que je décide de me confier à elle juste pour qu'elle sache pourquoi je cherche ce numéro. Elle m'informe qu'elle est au courant de ce que la puissante intendante a bloqué les primes. Mais, elle hésitait à m'en parler pour me proposer une solution. Finalement, elle se propose de me prêter 2 000 000 FCFA pour résoudre le problème. Une offre que je ne pouvais qu'accepter, car c'était un miracle. C'est ainsi que j'ai pu me sortir d'affaire.

## **2-Apprentissage auteur**



L'apprentissage c'est que les jeunes camerounais doivent comprendre que l'administration camerounaise telle qu'elle est gérée actuellement obéit à des phénomènes qu'on ne peut pas toujours maîtriser. Mais quand on fait un effort d'être juste, d'être correct, on a beau subir l'injustice, la justice divine existe. Il faut toujours bien faire son devoir comme il se doit.

### CODE ANONYMAT : PCER#04

#### 1-Récit

Lorsque j'arrive dans cet établissement je me donne pour mission d'améliorer l'enseignement de l'informatique pratique. Quand je fais l'évaluation lors des différentes réunions avec les collaborateurs sur les éléments disponibles, je constate la présence d'une salle informatique et d'un personnel. Je décide chaque année de fournir la salle informatique de poste de travail avec des ordinateurs. En début de cette année scolaire, nous enregistrons 15 postes d'ordinateurs. Lors de l'organisation de l'année scolaire à la rentrée, j'affecte un personnel dont un responsable de la salle informatique. En cours d'année, on affecte un personnel au sein du lycée. Après sa prise de service et quelques jours d'exercice, ce personnel vient me rencontrer pour me dire qu'il a des formations en informatiques et qu'il peut aider à la salle informatique. Après quelques jours de réflexion, j'arrive à la décision de nommer un co-responsable de la salle informatique pour ne pas frustrer le premier désigné en début d'année. Les deux responsables travaillent donc ensemble.

Quelques temps après, nous assistons à des vols d'ordinateurs et autres accessoires informatiques. Tour à tour nous avons vécu deux coups de vols dont le premier a vu la disparition de 04 ordinateurs et le second trois. Puis, nous allons constater lors des travaux pratiques que le reste des ordinateurs ont été éventrés des disques durs internes et rames respectifs. La situation m'embarrasse. Je tiens des réunions à chaque fois pour conseiller aux responsables, élèves et personnels que cette situation n'est pas reluisante pour notre lycée. Mais entre deux forfaits, je constate que je ne suis pas écouté. Je décide donc de mener ma propre enquête en conseillant à tout le monde, de venir remettre ce matériel s'il en était le responsable. Constatant que personne ne se manifestait et que les ordinateurs restaient introuvables, j'ai continué à multiplier les concertations toujours en bon père de famille pour trouver une solution interne.

J'ai résolu de me confier aux amis et à mes chefs pour savoir quelle pouvait être la conduite à tenir. Les différents échanges ressortent l'idée que si je laisse mourir la situation, j'en serai comptable un jour lors d'un audit sur la gestion de l'établissement parce que je n'ai pris aucune mesure pour faire la lumière sur la situation. Je risque donc me retrouver entraîné de payer pour une situation dont je suis loin d'être responsable des actes posés et qui ont conduit à la perte du matériel de la salle informatique aux grands dommages de la formation des élèves de l'établissements notamment dans un contexte de morosité financière. Sur cette base, je décide de saisir la gendarmerie pour venir faire les enquêtes. Dans un premier temps, l'idée est juste de faire peur et de menacer les éventuels responsables de ces actes.

Loin de moi l'idée que la situation aille plus loin que ça. Les enquêtes sont conduites par les éléments de gendarmerie et aboutissent à un présumé coupable qui se trouve être le dernier responsable nommé. Au moment où je souhaite faire arrêter les procédures et trouver une solution au niveau de la brigade, le procureur de la république est au courant de la situation et se saisit du dossier dont il décide d'une instruction judiciaire. Le procès est engagé en instance et les audiences se tiennent normalement. J'assiste aux audiences et je compareis comme témoin en tant que représentant de la structure dans les actes civils.

A la fin du procès, ce collaborateur est condamné à payer au lycée 1 100 000 FCFA et trois ans de prison avec sursis. Le procureur fera appel de cette décision du tribunal, estimant que la sanction est faible et l'affaire est actuellement portée à la cour d'appel du Centre à Yaoundé. Aujourd'hui le collègue est en difficulté. Je suis donc embarrassé parce qu'on dira que j'ai mis un collègue en prison. Vous restez sans agir on dira que vous êtes laxiste. Vous agissez on dira que vous êtes méchant.

## **2-Apprentissage de l'auteur**

L'apprentissage est qu'à un moment donné, il faut mettre de côté le paternalisme. Parce que si j'avais agi dès le départ en soupçonnant que c'est lui, mais j'ai voulu comprendre et minimiser la situation.

### **CODE ANONYMAT : PCER#05**

#### **1-Récit**

Un matin, je reçois un coup de fil de la hiérarchie qui me faisait savoir qu'ils ont reçus des plaintes des parents qui estiment qu'ils sont arnaqués en demandant les sacs de ciment. Je tombais vraiment de nu à l'écoute de cette information. En réalité, quand j'arrive à l'établissement, je procède à une évaluation de l'atteinte des objectifs qui est le succès des élèves en fin d'année. Je constate donc que les parties des murs éventrées étaient un problème pour la discipline des élèves sans laquelle l'atteinte des objectifs est pratiquement impossible. J'entreprends donc de fermer ces ouvertures. Je mène une réflexion et je commence à consulter les collaborateurs de toute la chaîne pour recueillir les avis. Ainsi enseignants, personnel d'appui, censeurs, surveillants généraux et autres personnels de l'administration ont fait l'objet de consultation. Je consulte également en coulisse les parents et les membres du conseil d'établissement. Ces différentes consultations m'ont conduit à des propositions d'amener les élèves indisciplinés à contribuer, à travers les parents, à la réhabilitation du mur du lycée.

Les consultations proposent également de présenter la situation au cours de l'assemblée générale de l'APEE. Ce que je fais et les parents trouvent pertinent de prendre des décisions pour réguler la discipline au sein de l'établissement eu égard à ces objectifs. Ils adoptent donc le fait de sanctionner les élèves indisciplinés qui escaladent, au dépôt d'un sac de ciment pour la construction de la barrière. Cette résolution de l'assemblée générale de l'APEE est consignée dans le règlement intérieur. Beaucoup

d'élèves sont donc tombés sous le coup de cette sanction. Il faut dire que celle-ci nous a permis de réguler la discipline et de reconstruire le mur. Seulement, cette décision n'était pas comprise et accepter de certains parents qui ont donc écrit au MINESEC. La pression était donc forte de la part des parents et comme je vous le disais, des collaborateurs qui pensent pouvoir tirer avantage de la situation. L'équipe du ministère est descendue et a estimé que c'est par erreur que cette disposition a été validée. Heureusement ce jour, j'ai fait venir le président de l'APEE qui a expliqué aux responsables de l'inspection des services que cette mesure a été tellement salutaire. Cette mesure est encore consignée dans notre règlement intérieur, mais nous ne l'appliquons plus parce que la haute hiérarchie nous a instruit de ne plus le faire.

## **2-Apprentissage de l'auteur**

C'est vrai que cette décision de la hiérarchie ne m'aide pas parce que je suis obligé de fonctionner comme sur les œufs, mais l'apprentissage à retenir est qu'on ne peut pas toujours faire comme on veut. Même-si une mesure est salutaire, il ne faut pas l'appliquer tant que la hiérarchie ne l'a pas validée.

### **CODE ANONYMAT : PCER#06**

#### **1-Récit**

Je vais parler du phénomène de transe en milieu scolaire. Quand Je suis dans l'un des lycées par lequel je suis passé comme proviseur, il fut une période où pratiquement tous les jours les élèves tombaient du fait du phénomène de transe. Comme vous devez le savoir, la population accuse le proviseur ou un vieux papa comme étant responsables de ce qui arrive aux enfants. Je cherche donc à comprendre la situation en profondeur et d'y apporter une solution définitive. Pendant que j'y suis, un jour un groupe d'enfant tombe encore. Je les transporte dans ma voiture pour l'hôpital. Le lendemain nous assistons à une nouvelle vague. Alors je consulte des proches et dans ce processus je mets sur pied une stratégie. Je commencerai par demander à mes collaborateurs, d'aller chacun dans son secteur de recenser les enfants qui ont des maladies difficiles comme les problèmes cardiaux, l'épilepsie, asme, etc. J'ai moi-même signalé aux élèves que celui qui ne donnera pas son nom et la maladie difficile dont il souffre, s'il se retrouve parmi les élèves qui tombent en transe, il sera exclu. 24 heures après, j'ai convoqué tous les parents des enfants qui affichaient ce genre d'anomalies et ils sont venus. Je leur ai dit ce dont leurs enfants souffraient et ils se sont reconnus dans ce diagnostic.

Puis, j'ai demandé aux parents de partir avec leurs enfants afin de les soigner. Ce n'est qu'après traitement et preuve de guérison complète, qu'ils reviendront en classe. Les parents ont commencé à perdre leur latin. En fin de compte, je me suis retrouvé avec trois malades qui étaient vraiment des cas réels. En réalité, ces enfants n'étaient que des esprits forts qui manigançaient quelque chose afin de me nuire. Ces agissements étaient donc dans leur nuage nocturne. Surtout quelques temps avant j'avais été

élu à une responsabilité politique. Vous pouvez vous imaginer l'attribution à l'appartenance des obédiences spirituelles qu'on me prêtait. Voilà comment cette histoire s'est tassée. Mais un jour, une jeune fille a encore essayé cette nuisance en scandant que son grand-père lui demande de faire ceci ou cela. Un de mes censeurs qui se disait religieux s'est fendu en incantations du au nom de Jésus... et je lui ai demandé d'arrêter ça. J'ai demandé qu'on la porte et qu'on la jette hors de la barrière. Elle sortira de ses transes et s'est mise à me traiter de méchant devant tout le monde. Je lui ai rappelé que nous avons convenu qu'on ne faisait plus ça ici.

## **2-Apprentissage de l'auteur**

L'apprentissage c'est connaître les textes. Il faut intégrer la communauté éducative dans tous les problèmes du lycée notamment les parents et les élèves qui sont capables de bien vous informer sur ce qui se déroule dans l'établissement.

### **CODE ANONYMAT : PCER#07**

## **2-Récit**

La situation que je voudrais narrer porte sur les examens. Comme je vous le disais, je suis nommé à la veille des examens officiels et il y a tellement de choses à faire en même temps. J'étais donc très anxieux et je ne dormais pratiquement pas. Parfois, la nuit je dors et je sursaute paniqué. Je suis inquiet car je ne sais comment m'y prendre, notamment sur la formation des différents secrétariats aux examens. Il est vrai qu'étant anciens dans le lycée, je connais un peu les collègues. Sauf que, je sais également qu'ils sont nombreux qui ont toujours voulu accéder à ces secrétariats mais n'ont jamais pu. Ceux-là ont d'ailleurs baissé la garde dans le travail estimant qu'ils ne sont jamais récompensés. Aussi, je ne dois pas écarter ceux qui avaient l'habitude de travailler avec mon prédécesseur; on dira que je commence à vouloir effacer le travail de ma « mère ». Aussi, j'ai besoin de former mon noyau de travail personnel. Il faut donc commencer par montrer à ceux qui étaient souvent écartés, que je compte leur donner une aubaine pour mieux s'engager dans le travail. Il faut aussi dire que je me dois de récompenser ceux qui travaillent. J'ai aussi, mon fils qui travaille dans l'établissement avec son épouse, qui attendent aussi de figurer dans ces équipes.

Je dois rappeler que la désignation des membres du secrétariat engage la carrière du proviseur. En ce sens que, s'il y a un couac dans un examen et surtout dû à la responsabilité du secrétariat, la responsabilité et la carrière du proviseur sont entamées. Voilà l'angoisse dans laquelle je me trouve. Comme si cela ne suffisait pas, des collaborateurs viennent me voir pour solliciter l'accès à ces équipes afin que les vacances engrangées les aident à résoudre les difficultés financières personnelles dans lesquelles ils sont embourbés. Par ailleurs, je dois tenir compte des établissements environnants donc les élèves composent dans le lycée ; c'est-à-dire qu'il faut intégrer les personnels de ces établissements.

Surtout que ce sont ces établissements qui nous permettent d'avoir le nombre de candidats que nous avons et donc le nombre de membres du secrétariat. Situation lancinante donc et surtout que je suis à la limite des délais, puis que les listes des différents secrétariats sont déjà attendues de la hiérarchie. Je parle donc de la situation à mon épouse, mon délégué départemental et à certains aînés dans le métier. J'exploite donc les issues des consultations en demandant secrètement à mon censeur de faire des propositions de désignation des membres des secrétariats des trois examens. Sur la base des propositions, j'ai monté des équipes, mais que j'ai refaite au moins cinq fois.

Je décide donc d'échelonner les critères afin de me déterminer. Je privilégie les collègues en difficultés financières, la maxime d'Aristote qui dit que l'homme est un animal politique en ce sens que je dois préparer mon équipe pour les années scolaires suivantes. J'ai écarté mon fils et son épouse, pour passer un message aux autres qui attendaient. Voyant que j'écarte mon propre fils, ils pouvaient déjà comprendre que les éléments d'objectivité militaient dans le choix de tel ou de tel autre. Finalement j'ai désigné les membres des secrétariats et les échos font état de ce que tout le monde n'est pas content.

## **2-Apprentissage de l'auteur**

N'attendez jamais l'unanimité par rapport à une décision, à une initiative. Quelle que soit la bonne volonté que vous avez pour satisfaire les gens, vous n'obtiendrez jamais l'unanimité dans vos choix. Il faut agir par conviction en toute circonstance après avoir consulté.

### **CODE ANONYMAT : PCER#08**

#### **1-Récit**

Lorsque j'arrive au Lycée actuel, je constate qu'il y a une grande indiscipline avec la difficulté de contenir les élèves parce n'ayant pas de clôture. Par ailleurs, je reçois les instructions de sécuriser le patrimoine foncier de l'établissement. Une situation lancinante car les populations n'étant pas très conciliantes, surtout que je sortais d'un établissement où j'ai vécu des situations difficiles par rapport au terrain de l'établissement. Je vivais donc mal l'idée de m'engager dans cette entreprise dont aucun de mes prédécesseurs n'a posé aucune action. Je commence donc par me concerter avec le président de l'APEE pour identifier les donateurs du terrain afin de savoir ce qu'il y a lieu de faire. Je vais d'abord être informée que le terrain reste à peine deux hectares, alors très petit par rapport à ce qui avait été cédé. Les donateurs exigent qu'il faille faire manger les populations pour l'abandon des droits coutumiers. Nous nous sommes concertés avec l'APEE pour répondre à cette exigence. Toujours sur fonds de l'APEE, nous avons convenu d'amorcer la construction de la barrière en attendant que la procédure d'obtention du titre foncier qui est longue et lente, aboutisse.

C'est alors que je demande aux donateurs de nous montrer les limites du terrain restant du lycée. Puis, il faut signaler que les riverains avaient déjà ponctionné une bonne partie du terrain du lycée en vendant aux particuliers. Nous commençons donc à construire le mur du lycée. Entre temps, nous

saisissons le Préfet à travers le Sous-préfet pour une descente afin de procéder aux levées topographiques. Le préfet fera donc la descente avec sa délégation.

Lors de la descente, il demandera que la superficie du terrain du lycée soit augmentée parce qu'il est appelé à grandir pour cause d'enseignement bilingue ou d'extension de la ville. Ainsi, tous les riverains qui ne disposent pas de titre foncier, se verront être expropriés. Cette situation a provoqué un tollé général de la population et des personnes ayant acheté le terrain en question. C'est alors que nous avons vécu pratiquement la sorcellerie et heureusement que la tête d'une personne n'y est pas restée. Malgré les orientations du Préfet, il y a un des acheteurs de ces terrains qui s'est entêté à lancer un chantier de construction. Informer de la situation, je suis allée demander que ses employés cessent cette activité et j'ai été rabrouée. J'ai donc saisi le Préfet qui a ordonné une descente du Sous-préfet accompagné d'une force de sécurité mixte police et gendarmerie. Ces employés seront interpellés et gardés à vue. C'est alors que cet acheteur avocat, a signé un engagement de ne plus tenter de mener quelques activités que ce soit sur le terrain du lycée. Voilà comment nous avons pu résoudre cette situation et le mur du lycée est actuellement construit.

## **2-Apprentissage de l'auteur**

Il faut être courageux dans ce qu'on entreprend. Ne pas toujours écouter les anecdotes qui peuvent tenter de vous décourager quand vous souhaitez mener une action aussi importante.

### **CODE ANONYMAT : PCER#09**

#### **1-Récit**

Je suis nommée dans cet établissement sortant d'un petit lycée. Je souhaite donc mettre en branle mes objectifs qui sont de toujours faire mieux que ce que j'ai trouvé et mieux que ce que j'ai fait dans l'établissement d'où je viens. Je fais un diagnostic de la situation et je me rends compte que la discipline est un maillon faible pour l'atteinte de ces objectifs. Je continue l'observation et je me rends compte que les enfants s'absentent beaucoup et parfois avec les billets de sortie et d'entrée délivrés par les collaborateurs.

Il faut dire que la sortie du campus d'un élève pendant les heures de cours et son absence pendant les jours de classes sont conditionnées par l'obtention d'une autorisation du surveillant général. Ce procédé permet aux élèves de justifier les absences qui leur ont été attribuées lors de la période d'absence. Le billet de sortie est donc la matérialisation de cette autorisation. Sauf qu'ils égarent régulièrement ces billets et la justification de leur heure d'absence fait l'objet de tiraillement avec les surveillants. Le problème est réel et il faut trouver des solutions que je ne dispose pas toute suite. Mais la situation m'embarrasse parce que j'ai comme un sentiment qui me pousse à croire que cette situation causera des soucis à la longue. Je décide donc d'échanger avec différents collaborateurs et ensuite, je multiplie les réunions pour essayer de trouver une solution. J'arrive à la décision d'instaurer un cahier

de suivi de la régularité de chaque élève. Chaque élève devait donc avoir son cahier où on porterait son absence permissionnée.

Lorsque l'élève demande une permission d'absence, l'information est consignée dans ce cahier que le parent devait contresigner ainsi que le surveillant général et l'élève lui-même. Aussi, lorsque le parent sollicite l'absence de l'élève, il informe l'établissement à travers ce cahier en motivant les raisons. Le suivi de la régularité entre parents et établissement devait être plus fluide et permettaient, selon nous, de mieux surveiller les égarements des élèves. Nous avons procédé à la sensibilisation des parents et des élèves sur cette mesure. Un temps a donc été donné aux élèves de disposer ce cahier. Nous avons donné une date pour vérifier que chaque élève disposait son cahier. Je constate que le personnel néglige la mise en application de cette décision qui avait d'ailleurs été prise collectivement en réunion de coordination. Je décide d'organiser un contrôle de ces cahiers pour chaque élève. Nous arrêtons une date pour ce contrôle dès la prise en main des élèves.

Le jour dit, je me place avec une équipe à l'entrée du lycée après avoir quitté la route, pour assurer le premier filtrage. Une équipe des responsables se trouve au portail de l'établissement. L'équipe du portail se rend compte que dès qu'il contrôle un enfant, il passe le cahier à leurs camarades à l'extérieure. Un immense attroupement se crée donc au portail avec les élèves qui ne disposent pas ce cahier. Puis arrive un collaborateur qui souhaite entrer au campus avec son véhicule. Les gardiens ouvrent donc le portail et le véhicule est entré. Au moment de vouloir refermer le portail, les enfants l'ont bousculé et ont commencé à se bousculer les uns avec les autres au point de se marcher dessus. J'entends donc un immense bruit au loin et je descends rapidement trouvant la situation. Je pose la question au général de savoir ce qui se passe, il m'informe qu'il y a eu bousculade des élèves et qu'il n'a vraiment pas compris la rapidité éclairée avec laquelle les événements se sont déroulés. Il était vraiment paniqué, renvoyant la situation aux effets de la sorcellerie. J'ai mobilisé rapidement les collègues qui avaient des véhicules pour transporter les élèves qui s'étaient fait marcher dessus à l'hôpital.

C'est ainsi que nous parvenons à décanter la situation. Je décide de faire le tour de l'établissement pour me rassurer qu'il n'y a plus de cas en difficulté. C'est alors que je découvre un enfant de 6<sup>e</sup> couché qui se tortillait de douleur au sol avec sa sœur désemparée. Je porte rapidement l'enfant et je le mets dans mon véhicule pour le conduire à l'hôpital en compagnie d'un enseignant à qui j'ai demandé de monter dans le véhicule. Dès que nous avons franchi le portail, les élèves et les populations ont commencé à lancer les pierres sur la voiture en scandant que j'ai porté mes enfants pour m'enfuir. Dieu merci nous avons pu traverser ce pavage de la violence voire de la mort sans qu'aucune pierre ne nous touche, bien que la voiture ait été sérieusement cassée.

Après avoir regagné la route, je suis sortie du véhicule en panne quelques mètres après pour emprunter un taxi avec l'enfant pour l'hôpital en laissant l'enseignant pour qu'il reste surveiller la voiture. Lorsque je suis arrivée à l'hôpital, on a pris rapidement en charge l'enfant et j'ai appelé ses parents qui sont arrivés quelques instants après. Je me suis réfugiée à la brigade de la localité pour ma

sécurité parce la situation était devenue virale avec des multiples versions y compris l'annonce de plusieurs décès d'élèves. La version la plus rependue dans l'opinion était que j'ai écrasé les élèves avec ma Mercedes et ils en sont morts. Pourtant, il n'y eu aucun mort. Ma famille est venue me chercher à la brigade pour la maison. Delà, le commandant de brigade est venu me chercher, demandant que je sois au lycée parce que le Ministre arrivait. Finalement c'est le préfet qui est arrivé et je lui ai expliqué ce qui s'est passé. Il fallait en urgence communiquer sur le fait que les cours qui avaient été suspendus, reprenaient le lendemain. Maintenant la discipline et la confiance sont revenues.

## **2-Apprentissage de l'auteur**

Beaucoup de tempérance dans la vie. Si vous avez décidé que vous allez faire une chose demain, quand le jour dit arrive, laissez d'abord passer. Même-si les autres font, mettez-vous à distance et observez. Reprogrammer le jour où les gens ne vont pas s'y attendre et agissez. Parce que ce jour où nous avons prévu agir et connu de tous, toutes les mauvaises vellétés étaient aussi réunies là. C'est ce qui a causé ce qui est arrivé ce jour-là. Si j'avais pris ce recul-là, cette situation ne serait pas arrivée. Donc jusqu'à ma mort j'ai retenu cette leçon.

### **CODE ANONYMAT : PCER#10**

#### **1-Récit**

Je voudrais parler de la situation où je me suis retrouvé dans un établissement à quatre sites et dont il fallait ramener à un seul site. En réalité, quand je suis nommé dans cet établissement et à ma grande surprise, l'établissement est logé dans trois sites d'emprunt et dans son site dédié sans structures. En effet, les enseignements théoriques se déroulent dans les salles de classe d'un collège privé, la salle d'atelier est dans un autre site et le bloc administratif se trouve dans une salle que la Mairie a confiée à l'établissement. Il faut signaler que cette situation a été provoquée par des conflits entre élites de la localité. En réalité, quand l'établissement est créé, un site lui est déjà réservé par des élites qui disposaient des moyens pour le doter des structures de qualité et en peu de temps. Il se trouve qu'une autre fraction d'élite a décidé unilatéralement de délocaliser l'établissement dans un autre site. Ceux qui disposaient des ressources pour doter l'établissement en structure se sont retirés et cette situation de dispersion est née.

Il me fallait pour assurer le déroulement harmonieux de la vie de l'établissement, parcourir chaque jour au moins deux fois tous ces sites. La situation devenait très difficile et ardue. Je n'arrivais plus à dormir car il me fallait trouver absolument des solutions pour ramener l'établissement à son site avec des structures. Je suis conscient que la situation ne sera pas facile parce que l'acquisition des structures ne s'obtient pas aussi facilement et en une année. Mais, je me devais de trouver une stratégie pour y arriver. Un véritable challenge se dressait.



Après une mure réflexion, j'ai décidé d'utiliser mes relations au ministère pour faire bénéficier à l'établissement des structures. Vous savez, le Cameroun c'est le Cameroun. J'ai donc décidé d'actionner ces relations. Je contacte donc mes amis qui se trouvaient aux services d'octroi des salles de classes et autres infrastructures. Je leur dis que si vous m'abandonnez, je suis mort. C'est ainsi que chaque année, ils s'arrangeaient à envoyer la construction de salles de classe. Evidemment, il fallait entretenir ces relations à travers divers moyens. Par ailleurs, j'ai eu la chance d'avoir un ami qui était délégué provincial qui m'a aussi beaucoup soutenu.

Lorsque la mayonnaise prenait déjà, l'élite que j'avais contactée bien avant sans suite, a commencé à s'intéresser vers la fin en mettant la main à la patte pour la dotation de l'établissement en infrastructures. Pour vous donner un exemple ; quand j'arrive dans l'établissement, l'atelier de menuiserie n'a pas de machine à bois. Je rencontre donc le délégué provincial pour lui présenter la situation. Il me dit qu'il a compris. Quelques deux semaines après, il m'informe que le Ministre vient de doter la province du Centre de trois machines à bois. Il a décidé qu'une aille à Eseka, une autre à Obala et il me demande si je peux prendre la troisième s'il y a le courant dans la localité. Il n'y avait pas, mais j'ai dit oui je la prends. C'est alors que j'ai rencontré l'élite, pour solliciter d'elle qu'elle tire le triphasé au sein de l'établissement pour que la machine puisse fonctionner normalement. C'est ainsi que l'atelier de menuiserie de l'établissement a acquis la machine à bois. Aujourd'hui, je vis la même situation dans l'établissement actuel, mais je suis dans l'impossibilité de résoudre le problème parce que le contexte n'est plus le même. C'est ainsi que nous avons réussi à ramener l'établissement sur un seul site avec des structures acceptables.

## **2-Apprentissage de l'auteur**

Comme apprentissage, c'est que les relations sont bonnes. Il faut toujours avoir des bonnes relations avec les gens. Parce que quand vous avez des bonnes relations, vous pouvez débloquent beaucoup de situation. Avec les relations, je débloquais facilement certaines difficultés, mais aujourd'hui, c'est difficile parce que je n'ai plus les relations.

### **CODE ANONYMAT : PCER#11**

#### **1-Récit**

Disons qu'il y a un sérieux problème de réponse à la demande d'éducation croissante dans cet établissement. Il faut dire que de plus en plus les parents comprennent la pertinence d'envoyer les enfants dans l'enseignement technique. Il faut aussi dire qu'il y a une densité démographique importante dans cette localité qui impacte la demande d'éducation de ce type d'enseignement. Tenez par exemple, depuis deux ans, cet établissement est en tête du nombre de candidats au concours dans le Département. Nous sommes obligés de limiter les candidats admis au regard des infrastructures qui sont insuffisantes. Nous souhaitons même demander de nouvelles spécialités pour l'établissement, mais nous ne pouvons, car nous n'avons pas suffisamment de structures. Je décide donc de mener une réflexion pour trouver des

solutions à ce problème car les enfants sont obligés de quitter leurs parents pour aller fréquenter ailleurs. Je consulte collaborateurs, amis et hiérarchies.

A l'issue de cette consultation, je me résous à mettre en place une stratégie à trois axes. Le premier consiste à réduire le personnel vacataire, dont la masse salariale, pour faire des économies qui serviront pour la construction des infrastructures. Cette réduction devait s'adosser sur la bonne élaboration des emplois du temps en occupant chaque enseignant selon son grade et les collaborateurs devaient aussi prendre les heures de cours. Le deuxième axe qui alimente le premier, c'est de trouver des astuces pour faire affecter les enseignants au sein du lycée. J'ai donc fait recours à mes relations et alimentation des réseaux pour obtenir les enseignants. A ce jour, nous avons beaucoup de jeunes collègues qui sont affectés ici. Le troisième axe porte sur la saisine de l'industrie installée dans la localité.

J'ai donc saisi cette structure et obtenu la construction de deux salles de classe pour l'année scolaire prochaine. Il faut dire que j'ai commencé par engager la démarche individuellement et elle n'a pas abouti. J'ai eu le conseil d'associer les chefs traditionnels qui sont très écoutés là-bas et c'est ainsi que nous avons obtenu cette promesse ferme. Le processus n'est pas achevé, mais nous obtenons déjà les résultats et pensons que d'ici deux ans, nous porterons les effectifs de cet établissement à deux mille élèves. Il est vrai, le prochain combat c'est de maintenir les jeunes enseignants surplace car certains d'entre eux, après avoir obtenu leur salaire vont acheter les mutations au ministère pour cause de continuation des études universitaires.

## **2-Apprentissage de l'auteur**

L'apprentissage que je tire c'est que lorsque vous êtes un proviseur, vous êtes un proviseur au service du social et vous devez beaucoup écouter les collaborateurs, les parents et les élèves. Il faut savoir que si votre lycée ne produit pas les diplômés, les parents ne solliciteront pas votre établissement pour leurs enfants.

### **CODE ANONYMAT : PCER#12**

#### **1-Récit**

Ma première année de proviseur, j'ai vécu une situation difficile aux examens officiels. Jusqu'aujourd'hui je pose la question s'il fallait faire autrement ? Je vis une situation où, je dois organiser des pratiques des examens, mais il n'y a pas d'argent. En réalité, avant l'argent des pratiques pour la matière d'œuvre était surplace parce que quand les élèves payaient les frais d'examens, cette partie d'argent restait au sein de l'établissement. Mais depuis le paiement de tous les frais d'examens en ligne, la situation s'est corsée. Il faut attendre que la structure en charge de l'examen concerné vous envoie l'argent pour acquérir la matière d'œuvre. J'ai avalé une pilule amère au cours de cette session d'examen. J'ai pris un risque dont je ne sais combien de camerounais sont capables de le faire. En effet,

lors de cet examen, je dois organiser les pratiques pour le CAP et à la veille pratiquement du déroulement de celles-ci, je n'ai encore reçu aucun Coppel. J'ai dû sacrifier ma famille pour 60 mois de mon salaire. Je me suis terriblement endetté pour sauver la face.

Tout commence par les pratiques d'informatique dont je me bats à trouver le matériel pour les organiser. Le lendemain, les pratiques proprement dites doivent se dérouler et il me faut des millions pour acquérir la matière d'œuvre et aucun franc ne vient de la structure en charge comme cela doit se passer. Je deviens donc anxieux, inquiet et pensif. Néanmoins, je convoque la réunion avec les intervenants aux examens pour les rassurer de ce que la matière d'œuvre sera disponible pourtant je n'avais aucune visibilité. Il le fallait parce que ça commençait à se parler au campus et dans la ville. Surtout que j'avais pratiquement tous les candidats du département dans mon centre d'examen.

Je décide d'aller rencontrer mon DDES pour lui présenter la situation en ce sens que depuis hier, je devais recevoir les moyens pour la matière d'œuvre que nous devons acquérir parce qu'elle n'est pas stockée quelque part. Mais, jusqu'aujourd'hui la veille du déroulement des pratiques, je n'ai aucune information à propos. Elle appelle à Yaoundé en main libre en indiquant à la personne habileté au bout du fil qu'il y a le proviseur devant lui qui devait recevoir les disponibilités pour acquérir la matière œuvre pour les pratiques qui se déroulent demain et qui n'a rien reçu jusqu'ici, qu'est-ce qu'il fait ? La personne rétorquera, qu'il faut demander au proviseur de tout faire pour que l'examen se déroule et dans les bonnes conditions. A l'écoute de cette réponse, on dirait que le ciel me tombait dessus. Là il fallait trouver des voies et moyens pour trouver les cinq millions que je n'avais pas.

J'ai commencé à passer des coups de fil et j'ai pu obtenir de l'argent à l'usure. C'est ainsi que j'ai pu acquérir le matériel en guise de matière d'œuvre pour les pratiques. Ce qui me choque dans tout ça, c'est que Yaoundé appelle à tout moment pour demander si la main d'œuvre est disponible et affirmant que j'ai reçu les moyens pour le faire. J'étais noir de colère. Evidemment, les engagements que j'ai pris étaient pour 30 jours ; car j'étais convaincu qu'à cette date, l'argent devait être disponible. Au bout du délai, même la lueur d'information il n'y en avait pas. Mes créanciers sont venus m'attraper ici au lycée. J'ai encore négocié une prorogation de 30 jours encore avec une capitalisation des intérêts. Au terme de ces 30 jours, je n'ai toujours pas reçu d'argent de la structure en charge des examens. Cette fois, j'étais obligé d'aller à ma banque pour emprunter de l'argent.

J'ai hypothéqué 60 mois de salaire pour désintéresser les usuriers. J'ai écrit plusieurs fois à la structure en charge de cet examen pour présenter la situation en vain. C'est au bout d'un an et demi qu'elle a commencé à restituer cet argent en trois tranches. Il faut dire qu'elle remboursait le montant exact (5 000 000XAF) sans les intérêts cumulés. J'ai payé ces intérêts avec mon salaire. A ce jour, j'ai

déjà remboursé 24 mois et il en reste 36. Comme mon épouse n'a pas quitté le mariage, je pense qu'elle ne le fera plus.

## **2-Apprentissage de l'auteur**

Comme apprentissage, je pense qu'il y a une mauvaise façon de fonctionner dans ce pays. C'est une mauvaise gestion qui gangrène la gestion des structures publiques. J'ai décidé de ne plus jamais prendre ce genre d'engagement où je paie aujourd'hui tous les mois 200 000 XAF. Tout proviseur doit toujours économiser de l'argent lors de la période des examens parce qu'il aura toujours des situations où il doit sortir l'argent de sa poche. Par exemple à l'OBC, pour les pratiques, on vous communique le montant de la matière d'œuvre et vous devez préfinancer pour être restitué après deux à trois semaines. Si vous n'avez pas d'économie, vous allez vous endetter.

### **CODE ANONYMAT : PCER#13**

#### **1-Récit**

Lorsque j'arrive dans l'un des lycées où j'étais, j'ai un sérieux en enseignants. Pourtant, je souhaite mettre en pratique la logique des objectifs dont je me fixe lorsque je manage un établissement. Mais je me rends compte que le manque de personnel enseignant risquerait être une épine dans l'atteinte des résultats escomptés. La situation est préoccupante surtout que les enseignants vacataires repérés ne convainquent pas. Je mène donc une réflexion profonde sur la situation afin de trouver une solution. Dans un premier temps, je réponds aux sollicitations de la hiérarchie qui nous demande d'envoyer les besoins en enseignants.

Mais sachant que cette voie prospère souvent très peu et surtout pas en urgence, je me devais de trouver d'autres pistes de solution. Je décide de poser le problème aux élites de la localité afin que nous manœuvrions ensemble dans diverses sources. J'ai donc utilisé l'équation personnelle, doté de ma casquette et fort des liens que j'avais avec le Délégué Régional, que je suis allé rencontrer. En effet, il y a quelques années j'ai découvert que ce DRES avait bénéficié des attentions de mon feu beau-père. Un jour lors de sa tournée pendant que je suis dans mon deuxième poste comme chef d'établissement, il s'exclame quand il voit mon épouse et l'appelle par son petit nom. C'est alors que les liens ont été soudés avec lui.

Par ailleurs, il faut dire qu'en ce moment-là, la DRES avait la compétence d'affecter les enseignants dans les lycées. C'est ainsi qu'il a commencé à m'envoyer en urgence les enseignants dans l'établissement. J'ai également utilisé une autre voie, celle du Directeur des Ressources Humaines qui m'a aidé dans ce sens. En effet, lui et moi avions été voisins de chambre à la cité de l'école normale, il réside dans ma localité de compétence et nous avons quelques liens de famille. A travers ces liens, il

m'a apporté une aide précieuse. Ce qui fait qu'en un an, j'ai pratiquement fait doubler les effectifs des enseignants au lycée. Ces actions m'ont valu la sympathie de l'élite.

## **2-Apprentissage de l'auteur**

Simplement que dans la recherche de solution à un problème, il faut mobiliser plusieurs approches. Il y a l'approche officielle, mais il y aussi l'approche par lobbying notamment dans un contexte comme le nôtre, c'est-à-dire le non formel.

### **CODE ANONYMAT : PCER#14**

#### **1-Récit**

L'année dernière j'ai vécu une situation lors des inscriptions des candidats aux examens de l'OBC. Cet organe d'organisation des examens des probatoires et baccalauréats francophones nous dit que les pénalités pour les candidats retardataires sont échelonnées en fonction de la durée du retard par rapport à la date de clôture officielle de dépôt des dossiers. Bon, il ne suffit pas pour le candidat de s'inscrire par le paiement des frais d'examens mais il faut que le dossier soit monté et déposer à la Délégation Départementale. Quand je monte les dossiers avec mes collaborateurs, je retiens que les dates de pénalités sont liées à l'inscription du candidat et non à la transmission du dossier parce qu'à mon sens le plus simple, les pénalités renvoient au préjudice financier.

J'arrive à la DDES, on me dit vous êtes en retard avec les dossiers et qu'elle ne peut plus les prendre. On me demande d'aller à la DRES. Je commence par être très inquiet parce qu'avec les examens, on ne s'amuse pas et la sanction est prise immédiatement y compris la perte de votre poste. J'avais plus de 200 dossiers que je devais déposer et les pénalités se situaient déjà à 15000 XAF par candidat. Je deviens plus inquiet parce que je me demandais qui allait assumer le paiement de la différence. Le lycée n'a pas d'argent et moi-même je n'ai pas d'argent pour le faire. La situation devient plus anxieuse parce que je me rends à la DRES, on répond que vous-même vous savez que les dossiers des examens ne se déposent pas ici, il faut retourner à la DDES. Je commence donc par perdre ma sérénité. J'essaie de consulter çà et là pour savoir ce que je peux faire pour remédier à la situation.

A l'issue des réflexions et des consultations, je décide d'écrire au Directeur de l'OBC pour lui expliquer mon sens d'interprétation des pénalités en termes de retard à l'inscription et non à la transmission des dossiers. Surtout que nous avons ici des candidats qui ont des problèmes d'actes de naissance, la machine de compostage qui est tombée en panne et autres obstacles comme l'absence d'électricité et l'indisponibilité du signataire des dossiers dans l'administration, qui ne permettaient pas de tenir les délais. Je lui explique que ce retard m'est imputable et je préfère que vous me sanctionniez administrativement mais ne pénalisez pas les enfants. Je vais donc déposer la correspondance au courrier de l'OBC.

Quelques jours après, le chef de Division des examens m'appelle et je réexplique la situation et me demandera d'aller déposer les dossiers à la DDES. Quand j'arrive à la DDES, on refuse toujours les dossiers et c'est en ce moment que j'appelle le DIVEX qui parle avec le DDES et lui demande de prendre les dossiers. Entre temps, mes collaborateurs en charge du processus d'inscription culpabilisent et moi-même je suis mal. La rumeur court dans la localité qu'il y a un souci avec les dossiers des enfants et les parents sont aux abois. A la DDES on savait que je vais dépenser beaucoup d'argent et que je devais être sanctionné. Mais Dieu Merci tout s'est bien passé à la fin.

## **2-Apprentissage de l'auteur**

Il faut interpréter les textes comme tout le monde et non se renfermer dans sa logique personnelle. Par ailleurs, il faut souvent consulter quand on est en doute.

### **CODE ANONYMAT : PCER#15**

#### **1-Récit**

Lorsque je suis nommée dans cet établissement, je décide de mettre un point d'honneur sur la discipline qui conditionne le reste des résultats voulus. Je vais constater que la discipline des élèves est difficile à maîtriser avec une partie du mur de l'établissement qui est tombée sur 102 mètres. La situation ne permettait pas de réguler les mouvements des élèves à l'arrivée et pendant les heures de cours. On pouvait désagréablement constater des entrées et sorties intempestives des élèves. Lors de la passation de service, je demande à mon prédécesseur si rien n'était prévu dans le budget pour adresser la situation. La réponse était non.

Je vis donc des moments difficiles et chaque fois que je suis à l'établissement, je suis très mal en voyant ce mur. Je commence donc à échanger avec les collaborateurs pour m'informer des causes de la situation et surtout les tentatives de solutions envisagées. Il ressort de ces échanges pas grand-chose en termes de solution projetée. Je décide donc d'informer par correspondance mon DDES de la situation et surtout la difficulté de ne pouvoir rien faire tout de suite parce que le budget est déjà arrêté par le conseil d'établissement. Lors d'une descente du DDES dans l'établissement, je lui ai présenté à nouveau la situation avec les faits qu'il a pu constater par lui-même. Il me conseillera de procéder à la démarche de réajustement du budget de l'année pour intégrer la reconstruction du mur parce qu'on ne saurait assurer la discipline dans ces conditions.

J'ai donc engagé des démarches auprès du président du conseil d'établissement et celui de l'APEE pour la modification du budget. Après des échanges nous avons programmé une session de conseil d'établissement extraordinaire et le budget a été modifié à cet effet pour permettre d'inclure la reconstruction du mur dont j'avais pris le soin de faire évaluer le coût par un technicien. Le mur a été

construit de novembre à mars. Donc il a été financé sur fonds d'APEE et des frais exigibles. Lors de la réception du mur nous avons convié le préfet et notre hiérarchie départementale. Un prêtre s'est chargé de faire une homélie et a insisté sur le fait que Kiruku est petit comme ça mais il est fort et ceci en référence à moi pour l'engagement que j'ai mis dans la réhabilitation de ce mur.

Cette année encore un autre pan du mur est encore tombé sur 20 mètres. Cette fois c'était d'autant plus dangereux que de l'autre côté de ce pan, il y a un camp des drogués qui fument le chanvre. Je me souviens que lors d'une visite du sous-préfet ici je lui ai fait part de la menace sécuritaire que nous avons ici avec cet endroit à proximité de l'établissement. Ce jour, le Sous-préfet, le Maire et le Commandant de brigade sont allés regarder cet endroit et ont bien cerné la menace. Donc quand ce pan du mur tombe dû aux pluies, j'étais vraiment anxieuse. Surtout que les examens approchaient et c'était l'accès facile pour ces drogués. Nous avons donc discuté en concertations administratives et certains pensaient à la mise en place des fils barbelés. Mais pour moi, ces fils ne garantissaient pas la sécurité maximale et il fallait réhabiliter simplement le mur. J'en ai parlé au Président du Conseil d'établissement avec qui nous sommes tombés d'accord qu'il fallait reconstruire. Nous avons encore procédé à un réajustement budgétaire qui a permis de reconstruire le mur. Je dois avouer que nous avons été aidés ici par le Député du coin.

## **2-Apprentissage de l'auteur**

De cette expérience, j'ai retenu qu'il faut savoir oser. Quand on a un objectif à atteindre, il faut mobiliser autant que faire possible toutes les ressources que nous pouvons avoir.

### **CODE ANONYMAT : PCER#16**

#### **1-Récit**

C'est surtout avec l'APEE que j'ai connu des situations rocambolesques dans les deux premiers lycées où j'ai été chef d'établissement. D'abord premier lycée où j'ai eu des problèmes avec mon président d'APEE. En effet, il a commencé à dilapider l'argent de l'APEE et a voulu mettre ça sur mon dos. Il faut savoir que jusqu'à une période récente, l'argent de l'APEE était gardé par l'un des membres du bureau de l'APEE et parfois par devers lui. Certains parents m'ont confié qu'il fallait qu'on le change. A la fin d'année je l'ai appelé pour lui dire que nous devons nous retrouver pour échanger par rapport à la tenue de l'AG de fin d'année. Nous nous sommes retrouvés au centre-ville dans mon véhicule et nous avons calé une date de l'AG d'un commun accord. Puis, le jour de l'AG, je constate qu'il y a beaucoup de parents, ce qui n'est pas souvent le cas. J'étais donc très étonné d'une telle mobilisation des parents. Je demande qu'on mette l'ordre du jour au tableau et celui-ci prévoyait que le Président de l'APEE prenne la parole en premier.

Il prendra effectivement la parole et commencera par signaler qu'il est lui-même étonné de se retrouver ici aujourd'hui pour la réunion. Il dit n'avoir pas été informé qu'il y avait réunion. Pour lui,

c'est parce qu'on veut l'enlever comme président d'APEE c'est l'unique raison de la convocation de la présente réunion. La raison étant qu'il ne donne pas l'argent des parents aux gens et c'est pourquoi on veut l'enlever. Il dit avoir donc fait venir les parents pour qu'ils constatent par eux-mêmes le complot ourdi contre lui. Quand il a terminé, j'ai pris la parole pour indiquer aux parents que je ne savais pas que c'est comme ça qu'une AG de cette nature devrait se tenir. Pour moi, je pense qu'une telle AG est faite pour qu'on vous présente le bilan de l'année scolaire en termes de résultats et de la situation financière de votre argent.

Je décide de procéder effectivement à la présentation des résultats des enfants par classe ainsi que des examens officiels. Ensuite, j'ai expliqué aux parents le mécanisme de fonctionnement de leur argent. Dès qu'ils finissent de payer chez l'Intendant, celui-ci remet l'argent au Président qui va déposer à Express Union. Toute à l'heure le président a dit qu'il refuse de me donner votre argent et que j'ai dilapidé ce qui a été mis à la disposition de l'établissement, la preuve étant que je viens d'acheter une Mercedes. J'ai donc décidé de m'adresser au président. Je commence par indiquer aux parents que quand on doit retirer l'argent dans le compte de l'APEE je ne suis pas concerné parce que tout se passe entre le président, le trésorier et l'intendant. Puis, j'ai ouï dire que c'est avec votre argent que j'ai acheté la voiture. C'est normal comme nous sommes en brousse vous pensez qu'il faut prendre l'argent de l'APEE pour le faire.

Mais nous allons faire les calculs pour que chacun comprenne bien. C'est vous qui gérez votre argent d'APEE. Les frais d'APEE s'élèvent ici à 4 000 FCFA et nous avons ici 1000 élèves ce qui signifie que votre argent est de 4 000 000 FCFA. Au cours de l'année vous avez payé les vacataires pour 1 200 000 FCFA, fait fabriquer les portes, pris l'argent de fonctionnement du bureau, etc. Après les différentes soustractions, ils affirment eux-mêmes qu'il reste 400 000 FCFA. Je leur demande donc, qu'à supposer que c'est moi qui garde le reste d'argent, peut-il acheter une Mercedes ? C'est en ce moment que je sors de mes gons en disant au président de dire aux parents si une seule fois je me suis présenté devant lui pour demander ne serait-ce qu'un crédit. C'est alors que les parents ont compris la farce et ont commencé à sortir de la salle. Je vais donc indiquer aux parents qu'ici, qu'ils se renseignent chez le Sous-préfet qui connaît l'administration, je suis le seul Sous-directeur et que quand je décide de m'acheter une voiture je le fais parce que je suis fonctionnaire.

Deuxièmement, ce n'est pas de ma faute si vous n'avez pas pu atteindre mon niveau et ne vous méprenez pas. J'ai acheté ma voiture pas avec votre pauvre argent d'APEE mais j'ai pris un crédit. Là, le président devenait tout petit. Mais, la situation ne s'est pas arrêtée là parce que ce président avait pour mentor le député de la localité avec qui ils ont décidé d'écrire au ministre en trafiquant des notes de renseignements erronées qui indiquaient que j'avais un problème avec l'argent de l'APEE au lycée et il fallait qu'on m'enlève. Le Ministre a coté le dossier au Délégué Provincial qui est arrivé et j'ai présenté la situation. C'est alors que le Délégué Provincial lui a dit que si le Proviseur décide qu'il n'y



a plus d'APEE ici dans ce lycée, il n'y aura plus. Vous ne pouvez avoir cet argent que si le proviseur donne l'onction. Forte heureusement dans cette situation, certaines élites comme un ancien Recteur, étaient avec moi et a écrit au Ministre pour se désolidariser de cette forfaiture. Il a expliqué au Ministre qu'il ne fallait pas créer les problèmes aux fonctionnaires qui viennent servir dans la localité. Depuis ce moment, j'ai adopté une attitude distante avec les affaires de l'APEE.

Quand je pars du premier lycée pour le second, je vis une autre situation toujours dans le domaine des finances et toujours en lien avec l'APEE. Le Président de l'APEE a perçu de l'argent et est allé le garder je ne sais où. Au premier trimestre on a payé l'argent des vacataires normalement. Le dernier mois du deuxième trimestre lors du départ en congés, je demande à l'intendant si l'argent des vacataires est payé, il m'informe que pas encore. Je pose donc la question de savoir ce qui n'allait pas, il me dit qu'il n'y a pas l'argent. Je lui demande de m'apporter toute la documentation retraçant l'état des élèves qui ont payé. Lorsqu'il apporte les documents, je fais la somme et je me rends compte qu'il y a encore de l'argent pour assurer le paiement des vacataires.

J'appelle le président et le trésorier pour une réunion de compréhension et de clarification. Quand l'un vient, l'autre ne vient pas. Ils ont passé un bon bout de temps à faire ce jeu. Entre temps, le Préfet est saisi de ce que moi j'ai bouffé l'argent de l'APEE. Je convoque donc une réunion avec le président, l'intendant et le trésorier qui finissent par venir. Je pose la question au président de savoir ce qui se passe. Le trésorier présente les documents qui montrent l'argent perçu avec les décharges du président de l'APEE. Ces documents corroborent ceux de l'intendant en termes de montant. Je demande donc au président de savoir où est l'argent ? Il dit avoir dépensé. Je lui ai demandé de faire une reconnaissance de ce que s'est lui qui a l'argent et s'engage à rembourser. Un procès-verbal de réunion a été dressé et signé de tous les participants. J'ai fait dix photocopies.

L'année qui suivait, un autre président est arrivé aux affaires. Il décide de recouvrer l'argent querellé. C'est alors que je lui remets le PV et la décharge de l'ancien président. Il sommerait l'ancien président et l'intendant de rembourser l'argent dans un délai précis. Quand le délai a été échu, il a porté plainte à ces deux. Les deux ont été interpellés par la gendarmerie de la localité. Un lundi matin je rentre de la visite à ma famille dans un Département voisin où elle vivait, je trouve que l'intendant et l'ancien président de l'APEE sont en cellule. La gendarmerie est juste en face du lycée et je traverse pour aller m'en quérir de la situation. Ils m'expliqueront dont que c'est la suite du dossier. Fait curieux, le président en exercice est le beau-fils de l'intendant. Pendant que j'y suis, le commandant de brigade m'appelle et me dit qu'il reçoit des coups de fil qui demandent la raison pour laquelle le proviseur lui n'est pas en cellule ? Pourtant les documents indiquent clairement les présumés coupables de l'affaire. Ils sont allés au parquet et forte heureusement le frère de l'intendant était DDES et a pesé de son poids pour qu'ils soient libérés. C'est ainsi que je décide de partir de là.

## 2-Apprentissage de l'auteur

Ce que je retiens c'est qu'il n'est pas bien de mêler les parents à la gestion financière de l'établissement. Simplement parce que ce sont des gens nécessiteux. Certains pensent qu'en arrivant comme président d'APEE, ils développent des idées qui sont loin des objectifs de l'établissement en confondant l'argent commun au leur. Ce président gardait l'argent d'autrui qu'il retirait du compte dans ses poches. Parfois quand il voulait prendre 1000 FCFA, il sortait toute la liasse d'argent pour retirer cette somme.

### CODE ANONYMAT : PCER#17

#### 1-Récit

Je suis nommé à ma grande surprise chef d'établissement un vendredi et je dois être à l'établissement lundi. Désespéré, je ne sais par où commencer parce que tout est urgent et je suis le seul personnel à ouvrir l'établissement. Je suis alors très anxieux. Il me vient à l'esprit de passer quelques coups de fil aux aînés du métier de chef d'établissement, pour obtenir quelques conseils et orientations. Je dois donc me rendre dans cette localité et comme c'était en zone rurale, je suis obligé d'arriver dimanche pour avoir la possibilité de rencontrer un grand nombre de villageois, car en semaine beaucoup vont camper.

Lorsque j'arrive dans ce village, je tiens une réunion à la chefferie. En me présentant, je signale aux populations que l'établissement que vous avez vu construire deux salles de classes, je suis le directeur. Je leur dit donc que je suis là pour faire fonctionner l'établissement. Pour que l'établissement fonctionne, il faut des élèves, reculer la brousse, accompagner financièrement, être prêt à accueillir les personnels qui viendront travailler ici et envoyer par l'État. Pour que tout ceci aille bien, nous devons savoir ce que nous devons faire. Comme c'est un premier établissement, nous allons faire un premier concours spécial d'entrée et chaque candidat doit verser 2500 XAF. Pour reculer la brousse, les populations ont choisi le jeudi matin. Pour préparer le concours, je me suis rendu dans tous les villages environnants pour vanter les bienfaits de l'enseignement technique et qu'il fallait que les parents envoient leurs enfants dans cet établissement.

J'ai pu enrôler le directeur de l'école publique du village pour m'accompagner dans tous ces tours de sensibilisation. Nous avons arpenté les chefferies pour organiser des rencontres avec les populations. Résultats de courses, nous avons eu 70 candidats au concours spécial et naturellement tous ont été admis dans quatre spécialités. Il fallait maintenant sensibiliser les élèves sur la manière dont il faut venir à l'école. Nous avons contacté les chefs d'établissement environnant pour faciliter l'arrivée des enseignants vacataires qui exerçaient dans ces lycées.

Ensuite, nous avons obtenu du chef du village les adresses des élites pour demander les tables bancs et autres équipements (carton de craie, rame de papier, etc.) nécessaires au fonctionnement acceptable de l'établissement. Nous avons donc pu démarrer l'année en aménageant les emplois de temps sur la base des disponibilités des enseignants. En fin d'année, nous avons eu un emploi de temps régulier, reculer la brousse, la subvention de fonctionnement, deux salles de classe, 80% d'élèves ont été admis en deuxième année. Nous avons créé le conseil d'établissement, projeté la construction des salles de classe en matériaux provisoires. En effet, nous avons avec l'APEE pu scier le bois et l'élite nous a donné les tôles. C'est ainsi que chaque année, nous avons pu avoir deux salles de classe en matériaux provisoires.

## **2-Apprentissage de l'auteur**

Il faut prendre des initiatives personnelles dans un contexte de jurisprudence. Il n'y a pas de gestion type pour tous les établissements. Il faut donc s'adapter à la réalité de chaque établissement. Il faut s'appuyer sur les personnes qui ont vécu ce genre d'expérience, être proactif, avoir de l'ingéniosité, pragmatique, sortir des discours, être opérationnel, créer et chercher les moyens partout où ils sont possibles.

### **CODE ANONYMAT : PCER#18**

#### **1-Récit**

Quand j'arrive dans mon précédent lycée, je trouve un jeune enseignant qui venait d'être contractualisé. Un jeune homme très dévoué au travail. Je l'observe et j'apprécie beaucoup son travail et son énergie. Je commence à penser que je peux faire de lui intendant au sein de l'établissement. En réalité, l'intendant que je trouve est à la porte de la retraite et c'est un poste dont il est bien de maîtriser le titulaire. L'année qui suivait effectivement l'intendant prend sa retraite. Je continue donc d'observer et de scruter de part et d'autre y compris ce jeune enseignant contractuel. Finalement je décide de le proposer et de bousculer pour qu'il soit nommé. Il le sera. Il faut d'ailleurs dire qu'il a eu deux nominations au même moment. Une comme intendant dans le même lycée et l'autre comme chef des travaux dans un autre lycée. Lorsque je lui demande de choisir la fonction d'intendant, il n'était vraiment pas enthousiasmé parce qu'il voulait plutôt partir comme chef des travaux. C'est en ce moment que je lui rappelle qu'intendant c'est intendant. Donc celui qui garde et s'occupe de l'argent de l'établissement. À la suite des différents arguments, il décide de rester au lycée comme intendant.

Nous allons donc commencer à travailler mais ça n'a pas été facile. La première année nous avons travaillé et il a détournée l'argent qu'il pouvait détourner et c'est passé. Mais la seconde année, il a récidivé et j'ai vraiment eu chaud. Vous savez en matière de gestion financière, dans ma langue nationale, on parle de trou à argile. Pour dire que quand vous y entrez, vous ne pouvez ressortir étant propre. En d'autres termes l'agent financier peut vous créer tous les problèmes et vous devez marcher

main dans la main avec lui. Mais s'il y a des désaccords vous devez assumer en comblant les trous. Ce Monsieur est devenu insolent et violent. Il est allé jusqu'à tisser les accords avec le président de l'APEE et autres acteurs financiers de l'établissement. J'étais donc mis en minorité pendant qu'il était en train de dilapider les fonds de l'établissement.

La seule chose que j'ai pu faire, c'était d'apprendre à être patient, à supporter et à attendre. Il profitait de tous les désaccords que j'avais avec certains de mes collaborateurs pour m'écraser et m'appuyer. Ça n'a pas été facile. J'étais obligé de me taire. La troisième année, j'ai décidé de l'écarter de la gestion mais ce n'est pas évident de mettre de côté un agent financier. Cette situation m'a permis de comprendre comment fonctionne un agent financier. On a beau avoir des textes, des contrôles et autres moyens de sécurisation de l'argent public, l'agent financier a son mode de fonctionnement. Pour l'agent financier, l'argent qu'il perçoit ou gère, c'est son argent et il ne souhaite pas que ça finisse. Lorsqu'il sent que l'argent s'épuise, il trouvera toutes les voies et moyens pour ne pas utiliser y compris même pour la consommation des lignes des activités prioritaires. Pour lui, il ne doit pas rester sans argent. Quel que soit ce que vous ferez, il cherchera à vous contourner pour avoir un profit. J'ai perdu le poste et il est resté. Jusqu'aujourd'hui il est là. Celui qui m'a d'ailleurs remplacé a vécu les mêmes misères parce lors de son départ, il a dû passer une ardoise de dette de plusieurs millions à son remplaçant. Ce proviseur a clairement dit à son remplaçant l'importante somme d'argent que l'intendant devait au lycée. Il m'est revenu que cet intendant a pleuré en disant que si c'était moi, je ne l'aurais pas autant exposé. J'ai eu dire qu'ils disent maintenant que j'étais un grand.

## **2-Apprentissage de l'auteur**

Ce que j'ai appris de cette expérience c'est qu'on ne gagne rien à faire des problèmes à ses collaborateurs et les écarter. Même après une faute il faut tout faire pour ne pas l'humilier. Il ne faut pas trop accorder de l'importance aux fautes des collaborateurs dans le regard et la qualité de la collaboration avec ces derniers. A mon avis, il faut savoir porter les fautes de ses collaborateurs, apprendre à mourir avec eux. Il ne faut les exposer.

### **CODE ANONYMAT : PCER#19**

#### **1-Récit**

Les deux situations relatées renvoient à la fraude. J'arrive comme chef d'établissement quelque part et lors de la passation de service mon prédécesseur me dit à deux, que je couvre cinq femmes ici qui sont au Canada et voilà ce qu'elle me donne chaque année. Je redemande encore que vous dites qu'elles sont où, il confirme en me disant que je vous dis qu'elles ne sont pas ici. Elles sont loin mais je les couvre. A la suite, il me dit que chacune me donne 200000 FCFA chaque mois et je leur exige ça une fois. Donc chacune dépose 2 400 000 FCFA en un versement et toutes le font la même semaine.

Donc aucun censeur n'est informé que ces dames sont affectées là. Personne n'est au courant d'elles. Donc il me dit dans tous les documents de mise en place du personnel, tu mets leurs noms. Je suis dépassé parce que je découvrais une pratique que je ne connaissais pas.

Il est vrai que j'avais souvent ouïe dire des histoires dans ce sens, mais là j'étais face à la réalité. Je décide donc d'en parler à mon épouse. Je commence donc à me questionner et je me dis que ma formation de séminaire ne me permet pas de faire ce genre de chose. L'histoire ci est bizarre. Puis chez nous ont dit que toutes les têtes ne marchent pas avec toutes les coiffures. Pour un départ, je reste sur l'idée que je ne suis pas chaud de faire cette histoire. Mais, je me dis, maintenant que je ne suis pas chaud, dois-je dénoncer ? En dénonçant, je trahi immédiatement mon prédécesseur. Laisser comme ça sans mettre leurs noms dans les documents ? Ce d'autant que j'ai trouvé une situation et moi je décide de ne plus mettre leurs noms et on ne me fera rien. S'il y a un souci, elles vont se débrouiller là-bas devant. Entre temps je vois l'argent qui est en jeu à raison de 10 millions. J'étais vraiment dans une situation lancinante. Pendant que je suis dans ces réflexions, je vois des transferts d'argent qui arrive de mon téléphone à travers les messages de Moneygram. Je me dis mais, c'est la magie ou quoi ?

Là je n'en parle plus à mon épouse. À la fin de la semaine, je constate que toutes ont envoyé. J'appelle mon prédécesseur et il me confirme qu'elles ont effectivement envoyé. Je me dis hein, le type-ci est à un an de la retraite, il va me laisser dans les problèmes. J'ai décidé de prendre l'argent et j'ai appelé les dames pour leur dire que ceci ne sera valable que pour cette année. Après, n'envoyez plus jamais de l'argent. L'année qui suivait, je les ai enlevées du fichier personnel. La même année, elles se sont faites affecter et se sont retrouvées dans le même établissement. En septembre, j'étais plein de rêve de cet argent qui aurait dû entrer dans mes comptes. Heureusement que cette situation n'a fait qu'un an et le processus de détection de ces cas a déclenché au point où aujourd'hui il est difficile de couvrir quelqu'un.

L'autre situation en tant que chef d'établissement concerne les examens. En début d'année, on vient avec un enfant qui doit s'inscrire en terminale et préparer le bac en situation de candidat régulier. L'enfant s'inscrit normalement et commence même les cours en début d'année. Il fait régulièrement les dossiers du BAC A4. C'est un collègue qui l'a amené et il le présentait comme son neveu. Pourtant ce neveu était déjà universitaire. En fait, il venait composer le BAC à la place d'une autre personne. C'est pourquoi, tout le mois de septembre, il fréquente normalement jusqu'à ce que la rentrée universitaire s'annonce pour octobre. Dès novembre, le collègue me dit que l'enfant a eu un accident de la circulation et est victime d'une double fracture. Il m'apporte tout un dossier médical de l'enfant. Tout l'établissement lui présente sa peine et ses encouragements pour cette épreuve alors que l'enfant n'a rien. En réalité, il fallait justifier les absences de l'enfant en cours parce qu'il devait aller faire ces cours à l'université.

Régulièrement je demande les nouvelles de l'enfant et le collègue m'entretient avec des mensonges sur l'évolution de la santé de celui-ci. Il réapparaîtra vers mai pratiquement à la veille du déroulement des examens. Quand il arrive en pantalon, il est difficile de lui demander d'enlever le pantalon pour apprécier l'accident. Le collègue vient donc le présenter et l'enfant adopte l'attitude d'une personne vraiment touchée par la maladie. Il jouait bien son rôle. C'était un bon comédien. L'enfant fait quelques semaines de cours. Malheureusement cet enfant a eu le BAC au lycée Bilingue d'Edéa. Par malchance pour lui, un enseignant de ce lycée qui l'a tenu en plus a été affecté dans mon lycée. Donc cet enseignant le connaissait très bien. Surtout que le collègue présentait à tout le monde son neveu victime d'accident.

Un jour donc il trouve un groupe d'enseignants auxquels il présente encore son neveu victime d'accident. Il est reconnu par cet enseignant affecté dans l'établissement et qui le reconnaît. L'enseignant fixera donc l'enfant, mais dans un premier temps il se dit que les gens se ressemblent mais ce garçon est textuellement comme l'élève que j'ai tenu. Il demandera son nom et on lui donnera et ne ressemble pas au nom qu'il connaît de ce garçon. Il viendra me voir la veille du début des examens, pour me dire Monsieur le Proviseur, je suis un peu perplexe sur le cas du neveu de ce collègue. Il me dira que ça c'est mon élève et je l'ai enseigné. Je le connais, il est universitaire parce que je connais cet enfant. Je commence donc à réfléchir sur cette grande fraude. Je demande à l'enseignant s'il est sûr de ce qu'il avance et il me dira oui. Je me dis, si on arrête cet enfant maintenant pour fraude et qu'après ce n'est pas vrai, comment je vais gérer ? Je propose à l'enseignant qu'on laisse l'examen commencer. Quand l'examen commence, je décide d'aller dans sa salle pour voir sa copie de philosophie et surtout qu'il faisait Philo en FAC. C'est alors que je découvre la limpidité avec laquelle il traitait l'épreuve pour un élève de terminale absent au cours durant l'année scolaire. Je me suis convaincu que c'était vrai et je me demande ce que je dois faire ? Sauf qu'entre temps, je n'ai aucun élément solide pour dénoncer. L'enfant s'est régulièrement inscrit et a fait une partie des cours.

Je me dis, au bénéfice du doute, je le laisse terminer et que même après l'examen on peut déclencher la procédure. Après l'examen, j'ai convoqué l'enseignant qui dénonçait ainsi que le collègue et son neveu. Lorsqu'ils arrivent je demande au collègue que ça c'est qui ? Il restera sans parler. Je lui rappelle que nous sommes tous enseignant et que quand nous posons la question à un élève, c'est que nous connaissons la réponse. Je lui ai demandé de me donner l'identité de cet enfant. Le collègue n'arrivera pas à parler. Je demande donc à l'enfant s'il connaît cet enseignant ? Il me dira que la face lui dit quelque chose. Je lui ai dit, je finis ta phrase en ce sens que cette face te dit quelque chose au Lycée Bilingue d'Edéa. Je lui demande ce qu'il fait à l'université et il me répond première année philosophie. C'est alors que je me suis retourné vers le collègue pour dire mais, ce sont ces informations que tu n'arrives pas à me donner ? Nous nous sommes au courant de la situation depuis six jours et nous avons

décidé d'attendre est-ce parce que nous avons peur de toi. Il me dira Monsieur le Proviseur, je n'ai rien à te dire juste me mettre à genoux. C'est ainsi qu'il va se mettre à genoux et se fendit en larmes. J'ai décidé de laisser tomber la situation. J'ai décidé d'être Ponce Pilate. J'ai dit au collègue de toujours songer à cet enseignant.

## 2-Apprentissage de l'auteur

S'agissant de l'apprentissage en lien avec la première situation, je dirai que diriger cent bœufs c'est plus facile que diriger deux hommes. Parce qu'il y a dix hommes en moi suivant les milieux et les moments comme disait le Philosophe Amien dans son livre le Journal. En d'autres termes l'homme est divers et ondoyant.

### CODE ANONYMAT : PCER#20

#### 1-Recit

Je souhaite parler d'un cas qui s'est déroulé ici l'année dernière avec un élève de 3<sup>e</sup> qui a eu des problèmes avec son camarade. Tellement remonté de la situation, il sort rencontrer une des mamans qui vendent en route, ce d'autant que nous n'avons pas de clôture. Il demande à la maman de lui donner un couteau parce qu'il souhaite faire un petit travail avec. Naïvement, la maman lui a remis un couteau. Heureusement qu'avec l'absence de clôture, j'ai mis en place une police secrète qui sillonne les alentours de l'établissement en longueur de journée. Elle scrute aussi les mouvements des élèves lors des pauses y compris auprès des vendeurs qui sont en route. C'est ainsi que l'un des éléments de la police du campus a observé la scène entre l'élève et la maman en question. Il a immédiatement dit à la maman qu'elle reprenne ce couteau parce qu'en fait, c'est pour aller poignarder son camarade. C'est ainsi que la maman va crier et foncer vers cet élève pour récupérer son couteau. Ce qui est drôle dans cette affaire, c'est que le camarade dont l'élève veut poignarder est le fils de cette maman.

Immédiatement l'élément de la police secrète vient m'informer de la situation. *Illico presto*, j'ai demandé au surveillant général de ce secteur d'aller enlever l'élève dont le camarade veut poignarder de la salle de classe et le sécuriser à la surveillance. Comme si nous le savions, l'élève nerveux est finalement allé chercher le couteau ailleurs. Il reviendra en classe quelques heures après et trouvera un enseignant en plein cours. L'enseignant lui demandera où est-ce qu'il va ainsi ? Il ne peut entrer parce qu'il est en retard. Il va violenter l'enseignant et entrer en salle de classe. Il constatera que son camarade n'est pas en salle. C'est alors qu'on l'a attrapé, maîtrisé et amené dans mon bureau. J'ai immédiatement convoqué ses parents. C'est sa mère qui était à la maison et est arrivée la première. Quand elle arrive dans mon bureau, elle commence à défendre son enfant en disant que c'est le meilleur de ses enfants et qu'il ne dérange jamais. Comme pour dire que ce qui est relaté n'est pas vrai. Je lui dirai de se calmer et de comprendre qu'il n'était pas possible que tout un établissement invente une histoire sur son fils et pour quelle fin ?

Finalement le père de l'enfant va arriver et je constate curieusement que c'est un collègue avec lequel nous avons travaillé dans un établissement tous deux comme censeurs. C'est le père qui me dira donc que cet enfant est un délinquant et qu'il peut en mourir des actes qu'il pose. Voyant la sincérité du papa et le fait que c'était un collègue, j'ai bien voulu trouver des circonstances atténuantes à l'enfant. J'ai immédiatement convoqué un conseil de discipline. Lors du conseil, je demande à l'enfant s'il regrettait l'acte posé ? Il me répondra que non, il ne regrette pas. J'ai compris que cet enfant était dangereux pour les autres.

J'ai simulé un coup de fil pour sortir appeler le sous-préfet pour l'informer de la situation et le commandant pour qu'il m'envoie les éléments pour venir interpellier l'enfant. Quelques minutes après, je rappelle le commandant qui me dit que le Sous-préfet lui a demandé de ne pas envoyer les éléments parce que lui-même fera une descente pour voir comment calmer la situation. J'ai donc informé le commandant que comme on va renvoyer cet enfant, s'il vient poignarder un élève ici, je ne serai pas responsable et le Sous-préfet assumera. C'est en ce moment que le sous-préfet consent à ce que le commandant envoie les éléments. Je suis rentré en salle de conseil et on a renvoyé l'enfant en le mettant à la disposition des deux éléments de gendarmerie qui étaient arrivés entre temps.

Pendant que l'enfant était à la brigade, son père s'y rend le lendemain pour négocier sa libération et abandonne son secteur dans l'établissement où il était censeur et derrière lui, un élève poignarde un enseignant qui en meurt. Avec la chronique qu'a défrayé la situation, la brigade ne pouvait plus libérer l'enfant peu importait le montant proposé par son père. L'enfant sera déféré en prison. Trois mois après, je me suis rendu là-bas pour causer avec lui, bible à la main. A la suite de nos différents échanges, j'ai constaté que l'enfant avait changé et j'ai contribué à sa libération. On ne peut jeter un enfant on se bat à le faire changer.

## **2-Apprentissages retenus par le narrateur**

Les mensonges des parents notamment les mamans pour couvrir leurs enfants n'aident pas dans les solutions pour leur faire changer. Il faut sensibiliser les mamans de ne pas couvrir leurs enfants. Il faut qu'elles apprennent à présenter la situation telle qu'elle lorsque l'enfant a gaffé.

### **CODE ANONYMAT : PCER#21**

#### **1-Récit**

Je vais prendre un cas simple. Vous avez déjà sorti la liste des élèves et on vient avec les dossiers de recrutement. Alors c'est tellement harassant que parfois c'est une haute personnalité qui est devant vous. Ce qui n'est pas toujours évident. Soit c'est un enfant délicat car il n'a pas de parents, il est indigent et lui sort d'un autre établissement où il est le meilleur. Vous n'êtes même pas certains que même les frais de contributions exigibles qu'il va pouvoir les payer. Vous voulez bien le soutenir parce vous êtes



convaincu qu'il a le potentiel pour aller loin mais juste qu'il n'a personne. Moi je préfère ces enfants aux enfants des hautes personnalités. Il arrive que vous ayez comme ça peut être cinq cas pour une division et il ne reste qu'une place. Sur les cinq cas vous avez quatre qui ont des parapluies et un qui n'a personne. Ce que je fais souvent quand je suis bloqué, j'appelle les cinq. Je leur dis que je suis à 35 places déjà, ce que je ne peux pas faire c'est d'aller au-delà de 36 places dans la salle de classe parce que les ateliers me l'imposent. Même mon Ministre, si elle me demande d'ajouter le 37<sup>e</sup>, je refuse. Je lui dirai qu'elle-même ajoute parce que les ateliers ne nous permettent pas d'aller au-delà. Ce que je peux faire c'est d'ajouter une place alors que vous êtes cinq. Les autres cas je ne connais pas mais je vous présente le cas de cet élève indigent. Je vous laisse mon bureau concertez-vous et donnez-moi un nom.

Pour une personne ordinaire, ça paraît évident mais c'est très compliqué. Parce les autres 04 enfants sont ceux des ministres, sénateurs, députés, DG de grandes sociétés et autres. Ils ont par conséquent le droit d'inscrire leurs enfants et vous proviseurs vous refusez. C'est ainsi qu'ils raisonnent. Ce qui arrive généralement à la fin de leur concertation, c'est que les 04 autres diront, inscrivez d'abord cet enfant mais faites l'effort de nous inscrire. Je leur réponds donc que vous avez demandé que je l'inscrive et dès que je mets le nom, il n'y a plus d'effort possible. Parfois ils restent dans mon bureau toute la journée. C'est une pression énorme. C'est là qu'il faut avoir la poigne. Les parapluies de ces enfants peuvent décider de vous enlever de là mais vous partirez la tête haute. C'est cette attitude qui me vaut jusqu'ici l'admiration de Madame la Ministre. Quand vous allez vous plaindre chez elle de cette réalité, elle répond généralement, je le connais, s'il a dit qu'il ne peut prendre c'est qu'il ne peut pas le faire.

## **2-Apprentissage de l'auteur**

Comme apprentissage, c'est que si notre société a des difficultés aujourd'hui c'est parce qu'on veut satisfaire sans avoir toujours tous les moyens. Vous êtes responsables d'une société, votre famille vient vous remettre une liste d'enfant à recruter, ayez le cran de lui dire non.

### **CODE ANONYMAT : PCER#22**

#### **1-Récit**

Oui je vais prendre une situation en lien avec la discipline. Il y a quelques années, le Ministre des Enseignements Secondaires prend une décision à travers l'arrêté fixant le découpage de l'année scolaire, instruisant que nous ne congédions pas les élèves lors de la période des évaluations. En d'autres termes, si les classes intermédiaires composent, il ne faut pas congédier les classes d'examen et vice versa. Entendu que nous avons six évaluations au courant de l'année et au moins trois sont harmonisées. Nous sommes donc face à une situation où la programmation des évaluations nous impose de congédier les élèves qui ne composent pas. Surtout que ce sont les mêmes acteurs qui interviennent dans les deux cas.

En effet, ce sont les enseignants qui surveillent les évaluations qui sont censés enseignés au même moment les élèves qui ne composent pas. Vous comprenez donc que ça devient difficile et il faut trouver une équation sur comment faire. C'est vrai que quand on engage la composition, les élèves de 6<sup>e</sup> finissent deux ou trois jours après. Il est aussi vrai que leurs salles sont disponibles, mais leurs enseignants surveillent pendant ce temps. Donc les enfants restent en salle et les leurs aînés dès qu'ils finissent de composer ils rentrent. Entre temps les plus petits restent en salle sans enseignements parce que leurs enseignants surveillent. Il y a donc véritablement un problème. Un jour lors de l'évaluation, nous avons vécu une situation difficile. Nous avons résolu de laisser les enfants en salle et mis des surveillants de secteur pour les contrôler. A un moment de la journée, nous avons ouvert le portail pour permettre à ceux des élèves des grandes classes qui avaient terminé de composer de rentrer. En un laps moment de distraction des surveillants de secteur, les plus petits se sont rués au portail pour sortir en masse. On s'est retrouvé devant ce petit portail où plus de 200 élèves se discutaient la sortie. Les plus grands ont piétiné les plus petits. Nous nous sommes retrouvées avec plus de dix cas d'enfants en situation critiques du fait de cette bousculade.

Rapidement j'ai amené ces cas à l'hôpital où j'ai fait procéder à des examens approfondis pour évaluer leur situation de santé. Nous avons dépensé près d'un million pour ces opérations cliniques (radio, scanner, etc.). Après, j'ai payé tous les médicaments qui ont été prescrits à chaque élève. Il fallait que je le fasse pour éviter les soulèvements qui auraient pu être engendrés par cette situation. Quand la situation a été stabilisée au niveau de l'hôpital, j'ai appelé les parents de chaque enfant pour venir le récupérer avec son paquet de médicament. Après cet incident, j'ai décidé de ne plus appliquer cette mesure. Donc à ce jour ne n'applique cette décision qui n'a pas pris en compte toutes les réalités. C'est en cela que, l'arrivée du COVID-19 a été salvatrice pour nous dans cette décision.

## **2-Apprentissage de l'auteur**

Il ne faut appliquer bêtement les instructions qui sont prises en provenance du ministère. Il arrive que des décisions soient prises au niveau central sans tenir compte des différentes réalités de nombreux établissements. Par ailleurs, les décisions que nous devons appliquées doivent être étudiées en coordination administrative. Il serait bien de discuter avec les collaborateurs avant toute application d'une instruction du ministère. Ces échanges permettront de disséquer l'instruction et peser le pour et le contre.

### **CODE ANONYMAT : PCER#23**

#### **1-Récit**

Ouah, j'ai connu une situation difficile dans l'un des lycées où je trouve un établissement qui a deux sites. J'arrive au courant de l'année et côté argent très obscure. Mon prédécesseur m'a remis devant l'Assemblée en tout et pour tout une somme de 700 000 XAF qui devait aussi assurer les salaires des

vacataires. Tellement l'établissement avait des problèmes. A côté de cet argent, il me remet la liste des insolvable. Quand je vérifie par la suite, je me rends compte que beaucoup de ces élèves devaient des sommes risibles comme 1000 ou 2000 parce qu'ils avaient déjà payé une bonne partie.

Pour finir l'année, j'ai payé les charges incompressibles avec mes fonds qui provenaient de mon argent de mission. L'établissement se situait sur donc un appartenait à l'Etat et un autre emprunté à l'église de la localité où le pasteur demandait une somme à prélever par élève. L'année s'achève et une nouvelle commence. Quand je me rends compte de la situation du prélèvement de la somme de 1000 XAF par élève sur 300 par l'église, j'ai dit clairement au pasteur que je ne suis pas venu travailler l'argent pour lui ici. Comment perdre 300 000 XAF alors qu'il y avait beaucoup à faire comme l'achat du groupe, d'une imprimante, la construction des latrines parce que les enfants se soulageaient en brousse, l'occupation du site définitif de l'établissement. Ça créé tellement de remous et des problèmes dans la localité car le pasteur était catégorique sur le prélèvement de cette somme. Moi également j'étais ferme qu'aucun cinq franc ne sera plus prélevé. Dans les remous, il ressortait l'idée que le pasteur envisage de chasser le lycée de ce site si je persistais à ne pas consentir au prélèvement.

Dans ces entrefaites, j'ai décidé d'enlever mes élèves de ce site d'emprunt et je les ai ramenés dans le site de l'Etat qui n'avait malheureusement pas d'infrastructures. Je me suis dit que je n'ai besoin que du tableau pour que ça fonctionne pour un début. J'ai fait construire en urgence des hangars, mettre les bancs et installer des tableaux. Les élèves suivaient les cours dans ces conditions.

Le pasteur et ses fidèles sont allés me porter plainte chez le Sous-préfet. Le Sous-préfet a fait une descente et je suis resté ferme dans mes positions. Pour eux ils se disaient que le Sous-préfet devait me sommer de ne pas faire suivre les cours aux élèves dans les hangars et de ramener les enfants dans le site de l'église pour des meilleures conditions d'enseignement. Tout au contraire, ils ont été déboutés. Le Sous-préfet leur a plutôt dit que chez nous à l'Ouest, on construit les bâtiments et on donne à l'établissement. Toute l'élite que je connais dans cette localité, qu'est-ce que ça vous coûte de construire même en calabottes. Curieusement la situation se vivait dans le village du Maire en fonction. Lors de la réunion avec le Sous-préfet, c'était vraiment chaud. J'ai été taxé de tous les noms. Mais je suis resté droit dans mes bottes. J'ai dit au Sous-préfet que j'ai déjà traversé et je ne reviendrai plus dans ce site de l'église. S'il y a une solution à trouver, elle doit se réaliser dans le site de l'Etat.

Je lui fais rappeler ce dicton espagnol qui dit qu'une « maison qui a deux portes est difficile à contrôler ». Parce qu'étant là-bas c'était difficile de contrôler. Les bureaux se trouvaient sur ce site. Les enseignants jonglaient, quand tu demandes ils te disent qu'ils étaient de l'autre côté. Il m'a fallu beaucoup de courage pour tenir sur ma position. En plus le président de l'APEE était membre de cette église et c'est lui qui avait instauré cette situation en bonne intelligence avec le pasteur.

Les populations m'ont proféré toutes sortes de menaces y compris le fait qu'elles ne peuvent accepter que leurs enfants fréquentent dans les hangars. Elles ont promis d'écrire à la hiérarchie si jamais je persistais à ne pas repartir sur le site de l'église. Elles argumenteront qu'il n'y a pas d'école dans l'établissement. Je leur dis que vous allez sauf qu'accepter. Si vos enfants ne viennent pas à l'école ça vous engage moi j'y serai chaque jour. J'avoue que c'était la première fois que j'osais dans ma vie jusqu'à ce niveau. A la fin ça a donné parce que nous sommes partis des hangars pour les calabottes et nous avons terminé l'année sans aucun souci.

## **2-Apprentissage de l'auteur**

Ha, il faut être déterminé et avoir raison de son action. Quand j'ai engagé ce front j'étais convaincu que j'avais raison.

### **CODE ANONYMAT : PCER#24**

#### **1-Récit**

Je parlerai de la maîtrise des enseignants. Quand j'arrive comme chef d'établissement ici je découvre des pratiques de travail curieuses des enseignants. Je constate que les enseignants ne sont pas assidus, ils ne déposent pas les documents périodiques en temps réel (projet pédagogique, fiche de progression, sujet d'évaluation, notes, statistiques après évaluation, rapport de conseil d'enseignement, etc.) et ne viennent pas surveiller les évaluations quand ils sont programmés. Je me suis retrouvée en train de passer des coups de fil aux enseignants à des heures indues pour pouvoir obtenir le sujet d'évaluation qui doit passer le lendemain matin surtout que le courant ici est clignotant. Une situation qui vous tire les nerfs dans tous les sens. Un phénomène traumatisant pour moi qui n'avait jamais vécu ce genre de réalité. Plus grave encore, lors des surveillances vous ne retrouvez aucun enseignant présent. Il y a seul enseignant qui réside ici, le professeur des sports. Le reste des enseignants vit à Yaoundé. Il arrive que lui-même devient rebelle parce qu'il estime être exploité. Je me retrouve donc à surveiller en compagnie de mon chauffeur et de ma secrétaire.

La situation est tellement encrée qu'elle me lancine franchement. Je ne sais comment faire pour changer ces pratiques. Surtout que je viens d'un établissement où ce genre de pratiques n'est du tout pas envisageable. Cette situation ne saurait permettre la réalisation des enseignements de qualité encore moins couvrir les programmes. Je commence donc à réfléchir sur ce qu'il faut faire pour pouvoir améliorer cela. Il fallait trouver des stratégies pour avoir des bons résultats. J'essaie de consulter les aînés dans la fonction de chef d'établissement pour m'aider à trouver la stratégie pour faire changer la situation.

J'ai mis sur pied une stratégie qui a commencé par la sensibilisation accrue avec des relents de pédagogie. J'ai donc commencé la sensibilisation de tous les enseignants en fonction de ce qui était reproché comme pesanteurs dans leur travail. Je recevais individuellement chacun d'entre eux en leur

proposant de les aider s'ils avaient une difficulté particulière pour améliorer leur travail. Je profitais également de toutes occasions de rencontres pour revenir sur l'importance d'avoir les enseignants qui s'investissent dans leur travail parce que c'est eux qui détiennent la clé de la réussite. J'ai également entrepris d'améliorer leur condition de travail à travers l'amélioration de la prime de fin de premier trimestre, la programmation des surveillances avec leur collaboration notamment le fait de les programmer pour les surveillances un seul jour où ils ont cours, etc. Ces mesures ont commencé à porter des fruits.

Mais, on pouvait observer des brebis galeuses qui résistaient aux changements. J'ai résolu de ne plus leur signer des présences effectives tant que leurs états de services n'étaient pas acceptables tout en maintenant la sensibilisation. Cette autre mesure a permis de récupérer l'immense majorité. Ceux qui ont décidé de rester dans la dynamique du sabotage du travail, j'ai engagé des dossiers disciplinaires qui commençaient par les lettres de rappel à l'ordre, les demandes d'explication, les lettres d'observation puis la présentation du cas au DDES. Cette autre mesure a permis de récupérer encore plusieurs. Ceux qui restent sont pour la plupart des désistements en termes de ce qui ont quitté le pays. En ce moment, j'ai diligenté le dossier pour la suspension de salaire. C'est ainsi que j'ai pu améliorer la situation et aujourd'hui c'est un établissement normal.

## **2-Apprentissage auteur**

Le premier apprentissage c'est que le chef d'établissement doit être présent au poste. Si j'étais moi-même clignotante je n'aurais pas pu redresser cette situation. Quand les enseignants savent que le proviseur est là, ils font tout pour essayer de bien travailler. L'autre chose c'est qu'il faut savoir négocier avec les enseignants. Avant de prendre toute décision de procédure disciplinaire, il faut d'abord négocier avec les enseignants. Il faut revaloriser l'enseignant dans la façon de le traiter. Il faut lui expliquer ceux pourquoi il est là en y mettant de la douceur.

### **CODE ANONYMAT : PCER#25**

#### **1-Récit**

Je voudrais partager avec vous une situation que j'ai vécue avec une collaboratrice censeur depuis de longue année. Alors un matin cette dame m'apporte un document que je dois signer parce qu'elle devait voyager. Quand je prends connaissance du document, je lui dis que je ne suis pas certain que j'ai qualité de signer le document. Il s'agissait d'un document d'autorisation de sortie du territoire. Je lui dirai que je vais rester regarder les documents et me renseigner mais je pense que pour une sortie du territoire seul le Gouverneur a compétence pour la signer. Sa réaction était immédiate. Elle me dira que je suis toujours comme ça, que je ne connais pas l'administration et que je dois signer parce qu'elle doit voyager dans deux jours. Il faut signaler que durant la période passée de l'année, elle passait le temps à remettre en question tout ce que je faisais estimant que je ne connais rien. Je lui réponds

calmement que je ne saurais signer à la hâte un tel document. J'ai besoin de me rassurer que j'ai la compétence de le faire.

Par ailleurs, je lui ai dit que je me rapprocherai du DDES pour bien m'imprégner de la conduite à tenir. Encore qu'il avait demandé à nous qui étions nouvellement nommés de l'appeler ou de le rencontrer chaque fois que nous avions un problème. La dame n'acceptait pas que je fasse toutes ces démarches, pour elle je devais signer toute suite le document. Je lui ai fermement opposé une fin de non-recevoir en insistant que je lui reviendrai après m'être informé sur la conduite à tenir. Je n'ai pas manqué de lui rappeler que j'étais quand même le chef ici et que pour que je signe un document je dois prendre toutes les précautions. Qu'en temps normal vous déposez les dossiers au secrétariat dans les parapheurs et ils arrivent sur ma table pour diligence de signature. Mais si je vous laisse de venir avec c'est parce que vous êtes mon collaborateur direct. Elle a refusé tous ces arguments arguant que je dois signer. Je lui ai répondu que je ne signerai pas sur ces ordres. Elle partira donc de mon bureau en me disant qu'elle va me montrer.

Ces échanges entre elle et moi se faisaient en présence de certains surveillants généraux. Elle décidera donc d'écrire contre moi. Malheureusement, elle ne le fait pas seulement contre moi, mais contre tout l'établissement. Tellement elle voulait trouver des choses contre moi, qu'elle décide d'écrire contre tout le monde. Dans ses écrits, elle m'accuse de ne pas travailler, que je laisse les gens travailler mal, la preuve que tel censeur ne fait bien son travail, l'intendante également, les surveillants généraux prennent le savon aux élèves et on se partage dans mon bureau, etc. Elle a vraiment versé sa bille avec de nombreuses contre vérité.

A la fin de sa lettre elle conclut en indiquant que si on voudrait que le lycée meurt, qu'on me laisse encore là. Je pense qu'elle se disait que dès qu'elle allait écrire, il n'y aura pas d'enquêtes. Il s'en est suivi toutes sortes d'enquêtes cette année-là. C'était une déferlante d'inspections et de contrôles. J'ai aimé cette expérience parce que toutes ces inspections et tous ces contrôles m'ont amené à maîtriser la fonction de proviseur. Parce que désormais je connais l'importance de n'importe lequel des documents aussi petits soit-il. Je devais montrer patte blanche. Nous tous étions convoqués à tour de rôle à la DDES. Heureusement que j'avais mes documents à jour et je les présentais à chaque fois. Chacune des personnes citées dans ses écrits devait aller répondre. Le rapport final des activités de contrôles et d'inspections a conclu qu'il s'agit d'une femme complexée et aigrie qui a confondu ses problèmes de carrière avec son chef hiérarchique que j'étais. On a proposé donc l'envoyer ailleurs. Elle a été affectée ailleurs et moi je suis venu ici.

**CODE ANONYMAT : PCER#26****1-Récit**

Bon je vais penser à une situation où une année je n'ai pas pu donner au personnel la prime trimestrielle. En effet le jour du départ en congés, tous les états de paiement sont bouclés et on attend l'agent financier en vain. C'est lui qui paie et les gens l'attendent pour palper leur argent. Il n'est pas là et je ne sais pas où il est. Il faut savoir que la prime n'est pas quelque chose avec laquelle il faut s'amuser parce que c'est l'objet de perte directe du poste. Son numéro ne passe pas. Elle représente 1000 XAF dans la structure des frais de scolarité de chaque élève et doit être répartie pour paiement sur toute l'année à la fin de chaque trimestre. C'est vrai que ce n'est pas grand-chose, mais le peu qui existe doit être payé à tout le personnel du lycée y compris moi-même. Je dois souligner que la veille du départ en congés, on ne le voit pas beaucoup au sein de l'établissement mais on l'a eu au téléphone avec la garantie qu'il sera là le lendemain pour le paiement.

Le jour arrivé, les enseignants remettent les bulletins et savent qu'après ils passeront le visiter pour leurs dus. Autour de 11h, je l'appelle et il me dit qu'il arrive. Plus le temps a passé, il n'arrive pas et le téléphone ne passe plus. Là nous constatons qu'il ne viendra pas, donc il n'y a pas de prime. Toute suite je dois me dédouaner parce que la première personne qu'on lynchera c'est le chef d'établissement que je suis. La première des choses c'est que je calme les collègues en leur rassurant qu'il arrivera. A un moment je lance l'appel en mettant le haut-parleur pour que chacun note les réponses de l'intendant. Pour que chacun comprenne que ce n'est pas moi le souci mais c'est lui. Jusqu'à ce que chacun s'est rendu compte à l'évidence de la vérité que l'intendant ne viendra pas et qu'il n'y aura pas de prime ce jour. Tout le monde est rentré.

Par la suite, j'informe immédiatement ma hiérarchie (DDES et DRES) de la situation. Puis on me demandera d'écrire pour présenter la situation. Pendant que je fais l'administration, je cherche à mettre la main sur lui pour que les vides soient comblés. Nous finissons par nous rencontrer et m'informe qu'il n'a pas d'argent parce qu'il a utilisé. Il m'établira comment il fera pour rembourser afin que chaque personnel rentre en possession de sa prime. Je comprends que ce sera difficile voire impossible d'avoir l'argent à la rentrée du prochain trimestre pour que les personnels soient payés. Je décide de lui prêter l'argent pour qu'il paie tout le monde et mette la paix. Le plus curieux c'est qu'il n'avait pas seulement utilisé l'argent des primes mais une bonne partie d'autres activités prévues. J'ai donc décidé de sauver les meubles pour les primes et le reste il répondra après. Aussi je me devais de le couvrir. Ce d'autant qu'il est du même département que moi et se montrait humble. Je craignais qu'il perde son poste. J'ai donc été touchée par son attitude d'humilité et le partage de la même aire culturelle, pour l'aider à mettre la paix pour la prime des personnels. Je lui ai donc prêté l'argent et il m'a signé une reconnaissance de dette. J'ai donc communiqué dans le forum du lycée que la situation s'est réglée un jour après et qu'à la rentrée chacun passe chercher son argent.

## 2-Apprentissage auteur

Il faut encadrer ces agents financiers parce que comme ils manipulent beaucoup d'argent, ils n'arrivent pas à faire la différence entre ce qui ne leur appartient pas et ce qui devrait effectivement rentrer dans leurs poches. Je pense qu'ils font souvent du business (usure) et parfois ça tourne mal. Donc je pense qu'il faut leur faire une forme de marquage en allant chercher l'argent ensemble et revenir le sécuriser en le dépensant pour les besoins identifiés. Par ailleurs, ils devraient éviter de garder beaucoup d'argent par devers eux et surtout pendant longtemps. Donc aujourd'hui j'accompagne mon intendant déposer et récupérer l'argent.

### CODE ANONYMAT : PCER#27

#### 1-Récit

Je vais compter ici une situation que j'ai vécue au sein de cet établissement au cours de la première rentrée que j'ai gérée. Cette rentrée se déroule au moment où le NOSO était encore plus bouillant avec le phénomène des personnes déplacées internes. Je reçois une colonie importante de personnes déplacée interne ici au lycée. Je procède donc à leur recrutement systématique puis que rangés dans la catégorie des cas sociaux de l'établissement. L'école commence et un de ces élèves vient en classe avec une sorte de foulard aux identifiants de l'équipe de football du FC BARCELONE.

Dans la même classe, se trouvait le fils d'un policier à la retraite et qui vit dans la ville. Cet élève est allé dire à son papa que le Proviseur a recruté un ambazonien qui est venu avec le drapeau de l'ambazonie au Lycée. J'étais vraiment loin de m'imaginer qu'une telle chose pouvait se passer. Le lundi qui suivait, je suis au bureau et je vois un surveillant qui court dans mon bureau pour me dire qu'il y a une équipe de personnes qui se présentes comme étant des droits de l'homme et sont en train d'entrer dans les salles de classe. Je lui marque mon étonnement en indiquant que comment des gens peuvent-ils arriver au lycée sans me rencontrer, ils entrent directement dans les salles de classe ? Je sors rapidement et je les somme de se mettre immédiatement dehors. Malgré ces sommations, ils se sont entêtés jusqu'à vouloir entrer dans la salle de classe où se trouvait l'enfant déplacé interne détenteur du foulard. J'ai donc exposé sur les risques qu'ils en courent à travers ces actes de vandalisme qu'ils posent dans une institution. Finalement ils ont quitté le campus.

Quelques instants après ce sont les éléments du commissariat spécial (service de renseignement de la police) qui arrivent et demandent à me rencontrer. J'ai demandé qu'ils entrent. C'est en ce moment qu'ils me disent que j'ai recruté un élève ambazonien qui est venu avec le drapeau de l'ambazonie. C'est alors que je leur dis que ce sont eux qui me mettent au courant. J'ai demandé quelle classe faisait l'enfant ? Ils évoqueront l'incident produit en indiquant qu'il y a des personnes qui sont arrivées ici et je leur ai empêché d'emmener l'enfant. Je leur ai demandé si c'est ainsi que la procédure se passe pour poser une action dans un service public ? Pourquoi eux ont daigné venir d'abord me rencontrer avec tout



le tact ? Moi je suis dans le bureau et j'entends qu'on est venu arrêter un élève en classe. Un élève ambazonien et moi je ne suis pas au courant. J'appelle en urgence les censeurs et les surveillants généraux pour leur informer de l'objet de la visite et savoir s'ils ont des informations sur le statut ambazonien de l'élève en question. Chacun a répondu par la négative.

C'est alors que j'ai proposé à nos hôtes et aux collaborateurs de se diriger tous vers la salle de classe de l'élève et nous vivrons tous ensemble la détention du drapeau ambazonien. Arrivée dans la salle de classe, je demande aux élèves s'ils savent pourquoi nous sommes là ? Puis je leur dit qu'il y a un de vos camarades qui vient en classe avec le drapeau de l'ambazoni. Les élèves se mettent à se regarder et surpris de l'information. Ils me diront qu'ils n'ont jamais vu un drapeau ici. Nous avons procédé à la fouille des élèves et rien n'a été trouvé comme drapeau de l'ambazonie. Les services secrets eux-mêmes étaient confus et troublés. Nous sommes repartis au bureau pour débriefer. C'est alors qu'ils m'expliquent d'où l'information est partie. J'ai demandé qu'on appelle l'élève en question pour qu'ils nous donnent le nom de l'élève qui dit avoir apporté le drapeau. Il citera alors le nom de l'élève que j'ai fait venir. Heureusement que l'élève avait encore ce foulard dans le sac. Fait curieux, c'était un enfant qui ne savait même pas articuler un mot en français. Ce qui fait que lors des pauses, il se retirait toujours des autres en restant seul. Ce comportement a fait dire à ses camarades qu'il est ambazonien et ont trouvé un alibi parfait pour leurs suppositions. Nous allons nous rendre compte qu'il ne s'agit que des effigies du BARCA. Finalement la famille du garçon accuseur est venue demander pardon à la famille du garçon accusé. J'ai prodigué des conseils à l'accuseur sur le fait qu'il aurait dû venir m'en parler avant d'aller voir son papa et on pouvait régler ça au sein du lycée. Voilà que la situation s'envenime.

La situation ne s'arrêtera pas là car l'information qui a circulé par la suite c'est que c'est le censeur anglophone qui a amené son frère ambazonien au lycée. Par la suite c'est toute la communauté anglophone de l'établissement qui était stigmatisée. Elle ne se sentait plus en sécurité. J'ai dû faire une réunion avec eux pour les rassurer de ma protection et qu'elle ne doit rien craindre parce que je veille sur leur sécurité. J'ai mobilisé le Président du Conseil d'Établissement, le Président de l'APEE ainsi que les membres de la communauté anglophone, nous nous sommes rendus chez le chef pour les rassurer, leur dire que c'était une bavure et que ses membres doivent se sentir chez eux.

Toutefois, les correspondances étaient déjà allées dans tous les sens. C'est ainsi que le MINDEF a instruit une enquête militaire pour davantage creuser la situation. L'enquête a conclu à une fausse alerte. J'avoue que la gestion a été de longue haleine parce qu'il fallait toujours rassurer la communauté anglophone qui commençait vraiment à s'isoler. Nous sommes arrivés à une situation où aux sorties de classe, des groupes de bagarre anglophone contre francophone se formaient. Quand ils finissaient de bagarrer ils arrivaient et je les fouettais tous. Je leur promettais le renvoi si jamais ils recommençaient. Même entre collègues le climat de stigmatisation se vivait. J'ai dû commencer à acheter le matériel

équitablement pour les deux sections pour rassurer les collègues anglophones. Beaucoup de sensibilisation et de pédagogie ont permis aux uns et autres de comprendre que ce n'était pas l'appartenance culturelle le problème. Il faut dire que la situation s'entretenait chaque fois que les populations apprenaient qu'on a tué un soldat fils de ce département dans le NOSO.

L'autre récit porte sur la consommation de la drogue. Quand j'arrive ici l'établissement était leur temple. Il y avait beaucoup d'élèves qui étaient des dealers. Surtout que l'établissement est ouvert donc il y a une mutualisation entre ceux du quartier et ceux arborent la tenue. Un jour, je surprends trois d'entre eux en train de fumer. Quand je décide de m'approcher, mes collaborateurs me déconseillent vivement parce qu'ils peuvent être violent. Mais j'ai décidé d'aller jusqu'au bout. Je leur ai demandé de venir et ils ont été conduits au bureau de la surveillance générale. Je leur ai demandé de s'asseoir. J'ai commencé par leur demander ce qu'ils sont venus chercher dans l'établissement ?

J'enchaînerai avec le fait que je sais qu'ils fument le chanvre. Tous vont nier. Je leur informe donc que je travaille avec les mineurs de prisons et je sais reconnaître un enfant qui consomme du chanvre et c'est leur cas. Je leur demande donc s'ils veulent perdre leurs frères qui fréquentent ici. Je leur donc dis que je leur donne des papiers où ils prendront des engagements de ne plus jamais se retrouver même aux environs du lycée, sinon ils seront coffrés. Un me répondra qu'il ne sait pas écrire. J'ai donc dit qu'ils avaient le choix entre prendre ces engagements où que j'appelle la police pour venir les chercher séance tenante. Finalement ils prendront l'engagement par écrit. Les collègues qui fuyaient au départ ont compris les astuces de gestion de ce genre de personne. Ils ont donc eu le courage de revenir. Les élèves qui ont vécu la situation où j'ai maîtrisé les meneurs, ils ont pris peur et se sont rangés. Par la suite beaucoup venaient me voir pour me dire qu'ils ont commencé la consommation mais ne savent plus comment arrêter. J'essaie donc de les aider à y sortir et en encadrant les autres pour qu'ils n'y plongent pas.

## **2-Apprentissage auteur**

Comme apprentissage par rapport à cet événement est que ce département a une forte tendance de repli identitaire. Mais ce repli est devenu plus fort par rapport à la communauté anglophone. L'autre chose c'est qu'il ne faut rien négliger et avoir le rapport quotidien de ce qui se passe dans la salle de classe.

**CODE ANONYMAT : PCER#28**

### **1-Récit**

Quand j'arrive dans cet établissement, je trouve un désordre fou en termes d'absentéisme des enseignants. Entendu que la discipline est pour moi l'aspect le plus important dans l'activité de proviseur, je mets en place des stratégies pour réguler cette situation. Je procède donc par les

sensibilisations, les conseils et les menaces non sincères. Beaucoup d'enseignants sont revenus à la normal. Mais il y a un particulièrement qui restera insensible à toutes ces mesures et continuait de briller par son absence. Même ses collègues ont refusé de le couvrir disant qu'il travaille ailleurs parce qu'étant syndicaliste. Je l'interpelle plusieurs fois sur ce comportement en lui signifiant que s'il ne change pas je me verrai dans l'obligation d'écrire contre lui pour abandon de poste. Il ne changera pas d'attitude. Puis j'ai commencé à me questionner s'il fallait écrire ou pas ? Mais je me suis également dit que si je ne le fait pas, les autres pourront se rebeller et commencer à avoir le même comportement.

C'est ainsi que je demande conseil çà et là y compris auprès de ma hiérarchie directe. De ces conseils, je me résous à écrire et le dossier suivra toute la procédure jusqu'au ministère. Je dois dire que j'ai déposé le dossier à des endroits différents. Le premier endroit où le dossier arrive c'est chez le conseiller technique. On le fait appeler et il profite pour me saquer copieusement. Il dira là-bas qu'il ne sait pas ce que je cherche à ses trousseaux. Malheureusement pour lui j'ai travaillé au ministère. A sa suite je suis convoqué par le Conseiller Technique. Quand j'arrive j'explique la situation, on me reproche d'être celle qui encourage ces comportements parce que je les cajole trop. On me demande de donner l'accord pour qu'on coupe son salaire. Mais j'ai refusé d'accéder à cette proposition malgré ce qu'on me relatait qu'il a dit de moi. J'ai juste indiqué que je préfère le tirer parce que c'est un enfant et il ne sait pas ce qu'il fait. Le même dossier a encore abouti à une porte plus importante et on m'appelle.

Là-bas alors, j'ai plutôt été tancée par la personne qui était en charge du dossier. On me rappellera alors que c'est un syndicaliste et je ne dois pas écrire n'importe comment contre lui parce qu'il peut utiliser ça pour faire le chantage au Ministre. On me demandera de trouver comment le manager au sein de l'établissement au lieu d'écrire à tort et à travers. J'ai décidé donc de le laisser et de ne plus m'occuper de lui pendant un certain temps. Par la suite, il est allé se plaindre auprès des personnes que je connais qui me l'ont rapporté en disant qu'il ne sait pas ce que je lui veux. Il se plaignait que je suis allé le salir au Ministère qu'il redoutait qu'on suspende son salaire. Finalement un jour je l'ai vu arriver curieusement au lycée et j'ai demandé qu'on l'appelle.

Quand il arrivé, je lui ai demandé s'il savait que j'étais son parent et que j'ai des enfants de son âge ? Il répondra oui. Je lui ai demandé s'il était conscient que les parents de ces enfants souffraient pour les envoyer à l'école ? Il me dira oui. Je lui demande donc pourquoi est-ce qu'il refusé de les enseigner ? Il me regardera et baissera la tête et n'a plus le courage de me regarder. J'ai donc profité pour créer un lien. C'est ainsi que je lui ai dit que chaque jour qu'il vient au lycée, il vient me dire bonjour. Depuis ce jour chaque fois qu'il arrive au lycée, il vient me saluer. Il est aujourd'hui l'un de mes meilleurs enseignants. Si j'ai un présent ici c'est lui, parce que très régulière il achète des trucs qu'il m'offre.

**2-Apprentissage auteur**

Avec cette situation j'ai appris qu'il ne faut jamais tarir d'astuces de souplesse pour amener l'enseignant à changer. La rudesse peut mettre une tâche d'huile qui peut être préjudiciable pour tout le monde. Un chef ne doit pas faire l'affront avec son collaborateur mais doit lui montrer qu'il est patron. Quand il y a un souci avec un collaborateur, il convoque une réunion élargie et au cours de laquelle il parle fort en tapant la main sur table et beaucoup vont changer là.

**CODE ANONYMAT : PCER#29****1-Récit**

Disons que sur le plan financier c'est fréquent. J'ai connu un collaborateur intendant qui chaque année me tirait pratiquement un million et demi ou deux millions. En effet, j'ai fait confiance à ce collaborateur et il s'est permis ces écarts. Parce que les textes prévoient que l'agent financier fait le recouvrement chaque jour jusqu'à 11h, lui et moi faisons le point et il va sécuriser les fonds au plus tard à 14h. Mais j'avoue que je laisse souvent deux semaines avant de procéder au contrôle. Mais je préférais laisser passer au lieu de porter ça à la connaissance de la hiérarchie. Simplement parce que premièrement il sera relevé. Ensuite, peut-être la prison. Aussi, j'aurais dû être tancé dans l'affaire parce que j'ai laissé faire à un moment donné. Après deux années, je me suis organisé pour qu'il ne touche plus à l'argent. Après mon départ, il a été rétrogradé en ce sens qu'il a été envoyé dans un établissement d'à peine 150 élèves par rapport à l'établissement où il se trouvait avec environ 1000 élèves. Moi je n'ai rien fait parce que j'avais pitié de ce petit instituteur. Je me suis toujours dit que c'est l'Etat qui encourage ça en nommant des personnes qui n'ont pas les compétences pour cette fonction.

**2-Apprentissage auteur**

L'apprentissage c'est qu'il ne faut pas faire trop confiance aux collaborateurs surtout en matière d'argent.

**CODE ANONYMAT : PCER#30****1-Récit**

Je voudrais partager une aventure de mobilisation des ressources que j'ai eue ici dans cet établissement. Voilà une situation qui m'a poussé à sortir les forces managériales enfuies en moi. Nous sommes au troisième trimestre de l'année et le constat de l'importance de l'insolvabilité est avéré et patent. Beaucoup d'élèves n'ont pas payé les frais d'APEE et les frais de scolarité. Nous terminons l'année avec une ardoise de dette de plusieurs millions. Cette dette concerne le non-paiement d'un certain nombre de mensualité des vacataires et certains fournisseurs n'ont pas été payés. Alors nous étions butés. Je commence par réfléchir en étant très anxieux de cette situation. Je convoque une réunion

avec les enseignants vacataires et je leur explique la situation ainsi que les démarches que j'ai entreprises pour que celle-ci soit régularisée.

En véritable chef d'entreprise, j'ai commencé par contacter l'élite de la localité. Parce que je me suis dit, si elle n'est pas aveugle et de mauvaise foi, elle constatera qu'il y a un travail de titan qui se réalise dans leur localité. Si c'est le cas, elle agira sans doute. J'ai donc contacté l'élite et une collecte a été ouverte et donnera environ 500 000 XAF. Cet argent a été distribué au personnel vacataire au cours du mois d'avril, parce qu'il fallait éviter la démotivation de cette catégorie d'enseignants surtout ceux en charge des classes d'examen. Je leur ai clairement signifié d'où venait l'argent et les actions en cours.

Après avoir reçu cette somme, j'ai reçu le Maire de la localité. J'avoue que le processus de collecte a fait naître en moi la joie et la tristesse. Parce que le Maire informé de la collecte par l'élite entre en jeu. En tant que fils de la localité, il ne cotise pas en disant qu'il contribuera en tant que Maire. En tant que Maire, il me convie à une réunion pour savoir le fond du problème. Au cours de la rencontre, je lui ai donné tous les éléments de compréhension lui permettant de bien cerner le problème. Il me dira qu'il a compris. Il a promis la contribution de la Mairie à hauteur du passif restant au mois de juillet. Le personnel s'est calmé et nous sommes allés en vacances. En juillet j'appelle le Maire plusieurs fois, il réussit toujours à avoir une explication. Voyant le temps passer, j'ai encore convoqué une rencontre avec les enseignants vacataires pour leur faire comprendre que quand je suis arrivé au sein de l'établissement j'ai trouvé des dettes liées au non-paiement des mensualités de vacances, et que j'ai soldées. Par ailleurs, quand j'arrive au sein de l'établissement, j'ai augmenté le salaire des vacataires et vous l'avez vécu. Pour leur faire comprendre que la situation ne saurait venir de moi. L'idée était d'étouffer la crise naissante à travers la capacité de parler à ces enseignants et aller vers l'élite pour aider à amortir la situation. Je dois rappeler que pour avoir la contribution de l'élite j'ai dû marcher de domicile en domicile, de service en service où elles se trouvaient pour convaincre de la pertinence d'une telle action.

Aujourd'hui, la situation est calme, mais nous n'avons pas encore soldé les dettes. Nous regrettons que le Maire n'ait jamais réagi jusqu'aujourd'hui. Nous comptons solder ce passif à la rentrée. Ce qui est regrettable c'est que c'est la deuxième mauvaise expérience que nous vivons avec le Maire. Toujours la même année, nous décidons de doter l'établissement d'un puits à motricité humaine. Voilà un établissement qui a vingt ans d'âge mais les élèves continuent d'utiliser les marres d'eaux pour les besoins au sein de l'école. Même les populations environnantes ne disposent pas de puits. Je décide donc de rencontrer le Maire pour solliciter la construction du puits. Il me dira que pour l'instant, il n'y a pas encore les dotations et que si je pouvais entreprendre quelque chose, la Mairie appuiera chemin faisant. Nous avons engagé la construction du puits sur fonds propres. Au cours d'une visite qu'il a effectuée au lycée, il appréciera le niveau d'avancement de la construction du puits. Il demandera alors ce qui reste pour que le puits soit fonctionnel. Nous avons indiqué qu'il reste 300 000 XAF. Il me demandera de

faire en urgence une requête de 700 000 XAF à la Mairie que je dois déposer dans son secrétariat le lendemain. Ce que je ferai. Jusqu'au aujourd'hui aucun signal de la Mairie.

## **2-Apprentissage tiré de l'auteur du récit**

La leçon c'est que quel que soit la mesure à prendre, il y a lieu d'avoir l'argent des vacataires amassé et entassé. Tout peut manquer au sein de l'établissement, sauf ça. Parce que l'essence d'un établissement c'est le fonctionnement optimal de la pédagogie. Donc on peut faire cours dans le mur d'une salle de classe, mais que l'argent du salaire des vacataires ne manque pas. Il ne faut pas se concentrer sur le cosmétique, ce n'est pas l'essentiel.

### **CODE ANONYMAT : PCER#31**

#### **1-Récit**

Oui j'ai connu une situation où j'ai combattu avec un Sous-préfet. Tout commence avec un enfant qui s'est permis de porter main sur un censeur. Lors du conseil de disciple je le renvoie immédiatement. Quelques temps après, le Sous-préfet m'appelle pour me demander de réadmettre l'enfant parce que c'est l'enfant de son ami. Je lui ai répondu fermement toute suite que je ne pourrai jamais reprendre cet enfant. Pour la simple raison qu'il a tapée sur un censeur et je ne reprendrai jamais cet enfant. Le faire c'est humilier un collaborateur. Même-si ça avait été un enseignant de champ, je ne peux tolérer qu'un élève porte main sur son enseignant. Le Sous-préfet me demandera d'aller réfléchir. Quelques jours après, il va envoyer des gens me convaincre de reprendre l'enfant parce que je veux déjà défier son autorité. J'ai répliqué à ces envoyés que je ne reprendrai pas cet enfant et je suis catégorique même au prix de ma décharge de fonction.

Une semaine après le Sous-préfet m'appelle pour me dire qu'il se raconte que j'ai renvoyé l'enfant parce qu'il construisait ma maison. Je demande donc, quelle maison ? En effet, il s'agissait du bloc administratif. Quand j'arrive dans cet établissement, je trouve que le bloc administratif se trouve en ville et le lycée excentré. Je décide donc de résoudre le problème en faisant construire le bloc administratif au sein du campus du lycée. L'enfant en question n'a jamais travaillé dans le cadre de ce projet. Je comprends qu'il s'agit là des intimidations et un rouleau compresseur qu'il veut mettre en place. Par la suite, il me fait entendre par le commandant de brigade sur cette fausse rumeur. Lors de mon audition à la gendarmerie je dirai au commandant que je crois que vous avez perdu la tête. Je n'ai aucune maison ici et je n'y habiterai jamais parce que j'ai ma maison chez moi non loin d'ici. Je l'ai invité à venir voir ce qu'on appelle ma maison qui n'est rien d'autre que le bloc administratif du lycée. Je lui ai rappelé que je n'étais même pas fier de travailler ici parce que j'aurais souhaité travailler chez moi au village. Au nom de quoi je vais donc construire une maison ici ?

Alors je lui demande comment réussissent-ils à transformer une situation d'un enfant qui a tapé sur un censeur, motif pour lequel il a été renvoyé, en une fausse raison renvoyant au fait qu'il construisait

ma maison ? Je lui ai dit qu'ils auront à démontrer leur fausse version parce que moi je suis ferme sur ma position, je ne reprendrai pas cet enfant. Je me suis levé et je suis parti en disant qu'ils fassent ce qu'ils veulent. Dans les entrefaites certains censeurs négociaient que je puisse leur permettre de ne pas venir tous les jours au lycée. Je leur dis que je ne peux pas venir tous les jours et vous vous ne souhaitez pas venir tous les jours. J'ai refusé cette pratique. Je comprenais que c'était un piège parce qu'ils souhaitaient avoir un emploi de temps de mi-temps où chacun devait travailler trois jours. Sauf que le jour où il y a inspection, ils diront que c'est moi qui leur ai donné l'autorisation de fonctionner ainsi. Là ça ne me couvre pas. Ils engagent un combat contre moi pour que je parte. Malheureusement je réussis à leur faire partir pour la plupart. Ces censeurs frondeurs, étaient parfois manipulés par ce sous-préfet. Heureusement pour moi j'écrivais tout ce qui se passait au ministre et en temps réel.

Le Sous-préfet voyant qu'il ne s'en sortait pas dans tous ces duels, décide de me créer une situation un 20 mai. Il décide secrètement que mes élèves ne défilent pas et fera un rapport que j'ai boycotté le défilé en disant que j'ai refusé que mes élèves ne défilent. En effet, nous avons régulièrement préparé nos élèves pour le défilé et tous étaient mobilisés et motivés. Ce jour, je suis assis à la tribune attendant que mes enfants passent. Au moment où mes enfants s'engagent à passer, il y a un des encadreurs du défilé qui leur demande de ne plus avancer parce qu'ils ne vont pas défiler devant la tribune, mais qu'ils laissent ceux qui sont derrière passer. On m'informe que voilà tes élèves qu'ont empêchent de passer là-bas. Je quitte immédiatement la tribune en courant. Quand j'arrive, je demande au Monsieur de laisser passer mes élèves. Il m'informera qu'il a reçu des instructions du sous-préfet que mes enfants ne passeront pas au défilé.

Les enfants voulaient faire du bruit. Nous avons fait un cordon de sécurité en leur demandant de se calmer parce qu'on va gérer. S'ils posaient des actes déviant on aurait dit que mes élèves ont troublé le défilé. Surtout que pour ces enfants qui se sont préparés pendant longtemps, ont rasé les têtes, obtenu un peu d'argent des parents, ne pas défiler est une chose dont ils sont prêts à casser. Si je restais à la tribune, cela aurait été la catastrophe. Heureusement que j'avais mobilisé 25 enseignants pour encadrer les élèves lors du défilé. J'ai donc demandé aux enfants de se calmer on trouvera une solution, mais qu'ils se dirigent déjà à notre point de rencontre d'après défilé sous la conduite des enseignants. Je suis allé voir le sous-préfet pour comprendre, il me répondra qu'il n'y a pas de problème. Entre temps le DDES écrit au MINESEC que j'ai boycotté le défilé. Je comprends qu'il y a une complicité entre le sous-préfet et ma hiérarchie technique qu'est le DDES.

Mais entretemps, les enseignants font spontanément un rapport pour expliquer ce qui s'est passé. Tous ont signé et envoyé les copies partout y compris à la Présidence, au MINATD, la Primature et au MINESEC. Les 25 enseignants ont signé avec chacun son numéro de téléphone pour expliquer ce qui s'est passé au point d'être empêchés de défiler avec leurs élèves. L'histoire commence à chauffer dans

la république surtout que le nombre était important. C'est ainsi que le rapport tombe sur la table du MINESEC et je suis acquitté de la situation. J'ai même été appelé par le ministère pour me demander de rester tranquille parce qu'on a compris ce qui se passe. Que je ne devais pas trembler, on a compris. Le Ministre a donc décidé que pour énerver le sous-préfet, je resterai là. Parce que normalement il aurait dû m'enlever de là. J'ai appris qu'au cours d'une réunion, il dira qu'il faudra que le Sous-préfet souffre de me voir. Par la suite j'ai été convoqué par l'IGS qui me dira que le Ministre a dit qu'on ne va pas me relever mais on me donnera plutôt une médaille. Pourtant le DDES avait écrit refus car je suis encore jeune. Mais le Ministre a demandé qu'on me donne la médaille exceptionnellement.

C'est ainsi qu'on me donnera la médaille du chevalier, les palmes académiques. Comme un bonheur ne vient pas seul, cette année je suis parmi les trois premiers établissements publics de la Région au CAP, au probatoire et au BAC parmi les trois premiers. Je représentais donc tous le département comme meilleur. En fin d'année après ces résultats, le Sous-préfet écrit que j'ai écrit au tableau pour que les élèves copient c'est pourquoi j'ai des bons résultats au CAP. Pourtant lors du déroulement des examens, j'étais couché malade, sortant d'un poison. C'est en ce moment que j'ai décidé d'écrire au MINESEC pour dénoncer cette forfaiture avec ampliation au SED, MINADT et partout. J'ai donc expliqué au Ministre pour cette autre roublardise du sous-préfet et de mon DDES. Quand le Ministre a reçu mes écrits, j'ai encore été convoqué au MINESEC et on m'a dit que mes termes étaient trop durs et que je devais arrêter avec les lettres. A l'occasion le Ministre demandera qu'on me dise que je serai récompensé pour la qualité des résultats mais que je reste tranquille. Il me dira que le Ministre a vérifié mes écrits et qu'après enquête c'est vrai mais que je devais rester tranquille. A l'issue de ce combat, j'ai été nommé ici dans un lycée à effectif important. Finalement le sous-préfet a été affecté en brousse.

## **2-Apprentissage**

La leçon c'est qu'il faut éviter de provoquer. Mais quand ils font des problèmes, il ne faut pas les exposer au grand jour, mais accumuler les preuves. Parce qu'ils sont souvent les premiers à vous accuser. C'est en ce moment que vous sortez le dossier et présentez les faits et montrer qui ils sont. Parce quand vous créez des problèmes même aux plus petits, ça amènera des contrôles et on découvrira des choses même-si vous avez bien fait. Je pense qu'il faut éviter les problèmes avec la hiérarchie.

### **CODE ANONYMAT : PCER#32**

#### **1-Récit**

Oui je voudrais partager les péripéties que j'ai eues en matière de gestion financière. Depuis que je suis chef d'établissement, ce sont les finances qui m'ont le plus causé des problèmes. Peut-être parce que je fais énormément et aveuglement confiance. Quand j'arrive dans mon premier établissement comme chef, les populations me disent que je suis l'enfant du village. Le président et le trésorier collectent l'argent de l'APEE. Je leur dis que nous devons monter au chef-lieu de l'arrondissement



sécuriser l'argent dans un compte. Ils me disent mais, je n'ai pas confiance en eux mes pères ? Que je n'ai pas besoin de compte, ils vont garder soigneusement l'argent. Je me dis ce sont mes oncles, je dois leur faire confiance et décide de faire haro sur la règlementation en la matière.

Au mois de février de l'année scolaire, je demande l'argent pour payer la mensualité des vacataires, il n'y a plus aucun franc. En fait, les deux oncles ont utilisé l'argent comptant le rembourser lors de la vente du cacao. Sauf que cette année le prix du cacao est parti de 1500 à 900. La situation était tellement grave surtout que nous avons encore pratiquement cinq mois dans l'année scolaire. J'ai dû m'endetter auprès de mes proches pour payer les mensualités de février, mars et la moitié d'avril aux enseignants vacataires pour une somme d'environ deux millions. Je comptais terminer l'argent l'année scolaire suivante, malheureusement j'ai été nommé dans un autre établissement. La curiosité est qu'après ces deux oncles ont écrit contre moi sur cette affaire. J'ai été convoqué et sommé de m'expliquer. L'idée pour eux était de se laver. Heureusement que je connaissais le DDES avec qui nous avons travaillé dans un établissement ensemble lui comme proviseur. J'ai beaucoup contribué pour son travail. Je l'aidais même dans la gestion des cas. Je me souviens que quand il arrive, on lui parle de moi et m'appelle pour me dire que nous devons travailler ensemble. Dès les premiers jours de la rentrée, je lui ai mobilisé 600 milles sur les cas et il en était très content.

Quand j'arrive dans cet établissement, je vis la magie sur le plan financier. Quand on me nomme, je suis tellement heureux de savoir que je vais diriger un grand établissement. Dans l'euphorie, je n'ai pas bien contrôlé le PV de passation de service que j'ai signé. Mon prédécesseur s'en va et je lance la gestion du quotidien sans demander l'état des finances. En octobre, je dois préparer les dossiers d'inscription des élèves aux examens officiels notamment de l'OBC avec le corolaire du paiement des frais d'examens. Je demande donc à ma secrétaire de faire l'état des candidats réguliers par examens (Probatoire et BAC). Quand elle m'apporte le bordereau de ces états, je découvre un gap énorme entre l'argent disponible et le nombre de candidats pour lesquels il faut payer les frais d'examens. J'appelle ma secrétaire pour lui demander de m'expliquer ce qui justifie ce gap. Elle me dira que lors de la passation de service, elle est venue plusieurs fois me demander si toute allait bien et j'ai répondu oui. Je lui demande ce qu'elle aurait voulu que je lui réponde ? Elle me dit que mon prédécesseur est parti avec les frais d'examens de presque 400 à 500 élèves. Je vous assure,

J'ai failli avoir un AVC parce que là j'étais déjà programmé pour échouer. Plus grave, l'argent des vacataires n'était disponible que jusqu'en février. Le reste avait été emporté par mon prédécesseur avec la complicité du bureau de l'APEE. Je vous avoue que j'ai passé des nuits noires, parfois en pleurant. Je ne savais comment faire dans ce tourbillon de détournement de mon prédécesseur. Si je révèle l'affaire, je serai coupable parce que j'ai signé le PV de passation de service. Puis pourquoi est-ce qu'on n'a jamais suivi que les autres aient eu ces problèmes ? La conclusion sera que je suis le

coupable. Je me suis battu comme je ne l'avais jamais fait dans ma vie. J'ai vu mes amis, tonton, sœurs et beaux-frères pour emprunter de l'argent à l'usure afin de me sortir de ce tourbillon. Je me suis donc sauvagement endetté. Il en allait de mon honneur et de la survie de l'établissement. Je dois aussi dire que cette campagne d'endettement à l'usure ne s'est pas faite sans humiliation et surprises des personnes sur lesquelles je comptais énormément qui m'ont malheureusement déposé aux moments le moins attendu.

Comme-ci cela ne suffisait pas, la COVID-19 avec ces exigences de disponibilités financières ne m'a pas du tout facilité la tâche. Un jour pendant que je me bats à trouver des solutions, le président de l'APEE arrive et me dit, petit c'est bon tu es en béton armé parce que tu tiens. En fait à travers ce message j'ai compris qu'il passait aux aveux pour tout ce qu'ils ont fait avec mon prédécesseur pour me mettre dans ces problèmes. L'année scolaire est passée, mais je me suis retrouvé avec près de sept millions de dette à rembourser à la rentrée. En fin d'année, j'ai fait une note au DRES, DDES et Sous-préfet pour leur expliquer la situation que je vis au sein de l'établissement et que je ne vais plus accepter me faire bernier par l'APEE.

Dès que la nouvelle année a commencé, je me suis organisé pour rembourser en priorité cet argent. A la rentrée, j'ai demandé d'abord à l'APEE de changer de numéro de compte parce qu'en réalité, je ne contrôlais pas l'autre compte. Donc je ne savais rien de ce qui se passait. Mon intendant même était dans cet accord tacite de ce qui se passait. Il est possible qu'ils prennent l'argent sans que je ne sache. J'avais commencé à percevoir l'argent vers mi-août. Quand je pose le problème d'ouverture d'un nouveau compte à la rentrée, ils me demandent d'aller d'abord verser ce que j'ai déjà perçu dans l'ancien compte. Heureusement pour moi le DRES, fait une descente dans le département et le DDES à un moment constitue une équipe des chefs d'établissement pour aller rester avec lui à un temps mort. Je profite pour toucher un mot sur la situation et lui informer que la situation recommence parce qu'on me demande déjà d'aller verser l'argent dans le même compte. Je lui dirai que je ne mettrai pas l'argent dans ce compte. Il me dira qu'il a compris. Je suis donc resté ferme sur ma position. Le président de l'APEE est allé se plaindre chez le Sous-préfet qui nous a convoqués à une rencontre. Un audit sur ce que j'avais déjà perçu a été fait en prenant en compte les dépenses déjà effectuées. Dès que l'audit est terminé tout était en place. Lors d'une énième rencontre chez le sous-préfet, le bureau de l'APEE dira que pour qu'ils s'assoient encore avec moi, je dois d'abord aller verser l'argent restant dans l'ancien compte. J'ai dit au Sous-préfet que je ne le ferai pas parce que je ne pourrais pas le contrôler. Nous sommes restés dans ce combat jusqu'en février de l'année scolaire.

Voyant que l'année scolaire tirait à sa fin, ils ont pondu des correspondances qu'ils ont adressées au DDES, au Préfet, au Sous-préfet et au Maire comme quoi je suis à la fois proviseur, président et trésorier de l'APEE. Le Maire nous a convié à une rencontre. Il faut signaler que le président de l'APEE est un gendarme à la retraite et adjoint au maire de la localité. Lors de la rencontre avec le maire, je lui

ai rappelé que c'est la situation dont je lui parle depuis mais je ne sais pas ce que ces gens veulent. En plus nous sommes déjà en fin d'année donc tout l'argent a été utilisé. C'est alors que je demande directement au président de l'APEE ce qu'il veut devant tout le monde ? Il me dira qu'il veut l'argent et prononcera un montant. Je lui ai dit tara, à l'heure ci il n'y a plus d'argent, mais si tu veux tu prends ceci. Je lui ai donné l'argent devant tout le monde et il a pris. Le problème était qu'au début il ne voulait pas partager mais il voulait tout pour lui seul comme l'année précédente. En plus, même s'il y a partage, c'est moi qui dois définir les parts et non lui. Cette ténacité m'a permis de rembourser les dettes et de payer tous les salaires des personnels vacataires et d'appuis normalement. La prochaine étape, c'est de faire renouveler ce bureau et vais m'arranger à ce qu'ils partent pour avoir des personnes qui me causeront moins de problèmes. Ce qu'ils n'ont pas compris, c'est que je suis très connu dans la localité.

## **2-Apprentissage**

C'est que dès la rentrée il faut demander au parent de s'acquitter. Dès que c'est fait on sécurise immédiatement. Par ailleurs, il faut une fiche de suivi du paiement des élèves de la classe d'examen. Aussi, ne jamais bâcler la passation de service parce c'est là où vous pouvez être très mal berné. Il faut être très vigilant sur le PV de passation de service qu'on vous présente. Prendre du bon temps pour apprécier tout ce qui y est écrit en allant ligne après ligne pour éviter d'être doublé et vous retrouver dans les problèmes comme moi je l'ai été ici.

## **CODE ANONYMAT : PCER#33**

### **1-Récit**

Les situations traumatisantes que j'ai vécues, ce sont les pratiques de sorcelleries. En réalité je suis chef d'établissement dans un village. La première situation est liée à la célébration du 11 février. Une année, nous devons aller défilier au chef-lieu d'arrondissement lors de la célébration d'une édition de la fête nationale de la jeunesse camerounaise le 11 février. Etant en zone rurale, il n'y a pas de cars. Le moyen le plus adéquat pour transporter les élèves ce sont les camions qui transportent les sacs de cacao. Nous nous entendons très bien avec un chauffeur camion. Le jour dit arrivé, le camion fait un premier tour, puis un deuxième. Moi je vais avec le premier tour pour ne pas arriver après le sous-préfet à la tribune. Arrivé à la tribune j'échange avec le curé de la paroisse de l'arrondissement. Pendant que nous échangeons, je reçois un coup de fil d'un ami et parent. Il me demande ce qui se passe parce qu'il aurait appris que le camion qui transporte mes élèves a fait l'accident et qu'il y a des morts. Heureusement que le camion venait juste de garer et décharger le troisième et dernier tour. Je lui réponds donc que tous mes élèves sont là et aucun camion transportant mes élèves n'a fait l'accident, peut-être c'est votre camion de sorcellerie qui a fait l'accident. Je fais part de la situation immédiatement au prêtre. Le prêtre me dira donc que ce que tu vis est exactement ce que je vis ici avec de multiples tentations de sorcellerie. En réalité le coup de fil était un signal qui me préparait à vivre ce qui allait arriver.

Après le défilé, le sous-préfet nous convie à prendre un repas et mes élèves commencent à rentrer par le même camion. Pendant que je suis entrain de me servir, je reçois un appel d'un de mes surveillants généraux qui m'informe qu'ils sont en chemin pour le retour dans le camion, mais la carrosserie est entrain de balancer. Je lui demande t'intimer l'ordre au chauffeur d'arrêter immédiatement le camion et de ne le démarrer qu'à mon arrivée, c'est ce qui a été fait. Quand j'arrive, Je monte moi-même dans le camion. Dès que les premiers enfants remontent dans le camions pour qu'on parte, j'entends les enfants crier qu'il y a une élève qui va mourir parce qu'elle s'étouffe. Je me rapproche donc d'elle et je lui demande que tu vas mourir qu'il y a quoi ? Entre temps, j'avais prévu pour le déplacement la boîte à pharmacie et des bouteilles d'eaux minérales qui se trouvaient dans mon véhicule. Quand la fille criait en demandant de l'eau, j'ai demandé qu'on aille dans ma voiture chercher les deux bouteilles d'eau qui s'y trouvaient pour la lui donner. A ma grande surprise, les deux bouteilles d'eau ont disparu. J'ai immédiatement stoppé une moto et demandé à mon chauffeur de chercher rapidement l'eau dans la localité environnante. Quand il est arrivé avec l'eau, la jeune fille a juste humé et trouver la guérison. J'ai donc demandé à mon chauffeur d'aller déposer la fille et les autres sont bien arrivés à destination avec le même camion. Je dois dire que je n'avais pas remarqué l'élève en question au point où si je la rencontrais en route je ne pouvais la reconnaître.

Le 03 mars de la même année, une nouvelle situation se produit. Le matin je dois me rendre à la réunion préparatoire pour la journée internationale de la femme qui devait se tenir au chef-lieu de la région. Je ne suis donc pas allé à l'établissement parce que je devais m'y rendre directement. Pendant que je cire mes chaussures, une dame arrive et me dis, Monsieur le Directeur je suis venu vous dire que l'enfant que je suis venue inscrire à l'établissement, je vais la ramener chez sa mère parce qu'elle peut me tuer. Instinctivement, je lui demande de ne pas la ramener aujourd'hui, qu'elle attende que je revienne nous trouverons une solution après que je sois rentré de la réunion. J'ignorais que j'étais conduit par l'Esprit Saint. Le lendemain, la dame arrive avec l'élève en question et la secrétaire l'annonce. Dès qu'elles entrent, le film du 11 février s'est immédiatement présenté devant moi et c'était la même fille. Dès qu'elle m'a dit bonjour Monsieur, je lui ai immédiatement posé la question de savoir qu'est-ce qu'elle a voulu me faire le 11 février ? On dirait que j'avais appuyé *play*.

Du coup elle me dira que non Monsieur ce n'est pas moi c'est mon grand-père. Elle me racontera comment elle a attaché ses camarades et autres choses qu'elle avait faites. La situation a provoqué une crise profonde parce que les parents voulaient en découdre avec elle. En réalité elle était juste le pion de son grand-père qui manifestait ses pratiques de sorcellerie avec sa clique. Pour gérer j'ai dû faire recours au discours de la tempérance. Mes qualités d'intégration en termes d'homme du peuple et dégonflé d'orgueil m'ont aidé à calmer les parents pour qu'ils ne commettent pas des actes de vengeance. Le fait d'avoir pénétré toutes les couches sociales, m'a aidé. J'avais pris pour habitude d'aller rendre visite

même au plus démunie et banalisés de la localité. Cette attitude marquait les esprits et augmentait mon estime auprès des populations. Donc j'ai beaucoup développé le contact personnel qui m'a beaucoup aidé. Cette approche a facilité même le recouvrement des frais de scolarité auprès des parents qui refusaient simplement de le faire.

Il arrivait qu'un parent estime qu'il ne voit pas l'importance de payer les frais de scolarité pour un enfant qui a refusé de venir l'aider à récolter le cacao ou simplement estime ne pas voir l'importance de l'école. Pourtant ayant vendu le cacao à hauteur des millions. Dès que j'étais au courant, je me rendais chez lui et immense était sa joie. Quand une personne l'appelait au téléphone ou lui rendait visite en ce moment, il disait ne pas souhaiter être dérangé parce qu'il est avec le chef d'établissement qui lui fait un grand honneur de venir chez lui. Les plus gueulards ajoutaient, est-ce que le chef d'établissement peut aussi venir chez toi ? Cette démarche créait une confiance et une bonne ambiance dans nos relations. Le problème a été géré. Elle disait avoir bloqué certains enfants qui n'allaient pas passer aux examens, mais en fin d'année tous ces enfants ont été admis. La jeune dame est allée jusqu'à me montrer où se trouvaient les boîtes magiques contenant les poudres qu'elle aspergeait aux gens quand elle voulait leur sucer du sang. Je suis allé sans avoir vu un marabout, après ma prière et l'huile d'onction, ramener ces boîtes à l'école. Parce que cette fille couchait avec sa grand-mère. En effet, dans la nuit cette fille devenait un homme et couchait avec sa grand-mère. C'est ainsi que j'ai pu sortir sa grand-mère de ses griffes.

La deuxième est liée à une paralysie curieuse dont j'ai été victime. Je parviens à obtenir un partenariat avec une ONG qui vient construire trois salles de classe. Lors de la cérémonie d'inauguration et de rétrocession des bâtiments à l'Etat, de nombreux invités prestigieux ont fait le déplacement du village. Après mon discours de circonstances lors de la cérémonie, je regagne ma place et un moustique vient banalement me piquer. Après la cérémonie protocolaire, nous nous dirigeons vers l'espace réservé au cocktail. Après un moment de partage du repas, Madame la Représentante du Ministre va se retirer avec les autres invités de marque qui nous ont honoré. Quand ils s'en vont, je dis donc aux chefs de services que les invités encombrants sont partis. Je cherche donc à m'asseoir, c'était impossible parce que j'avais perdu la sensibilité de mes membres inférieurs. Les populations me reprochaient de n'avoir pas partagé les fruits de la croissance. Pour elles, les blancs m'ont donné de l'argent que j'ai refusé de partager au village. Comme ils ont vu une cinquantaine de blancs arriver dans leur village pour l'inauguration, ils m'ont forcément donné de l'argent que je refuse de partager avec eux. Chemin faisant lors d'un rassemblement, je ressens une piqure et immédiatement j'ai perdu la sensibilité de mon pied droit. J'appelle le curé et m'indiquera de chauffer l'eau asperger avec le sel bénit.

## 2-Apprentissage

L'école regorge toutes les couches sociales, plusieurs types de pratiques, il faut juste avoir un discours apaisé. Deuxièmement, lorsqu'on a à prendre une décision, il ne faut jamais la prendre sous le coup de la colère. Il faut la murir en rentrant dormir. Le management des établissements en milieu rural est très différent de celui pratiqué en milieu urbain. En milieu rural, les populations sont réfractaires à l'école surtout dans les bassins de grandes productions agricoles. Pour la simple raison qu'on n'a pas besoin d'aller à l'école pour avoir de l'argent. Donc l'école n'a aucune valeur aux yeux de ces populations. Par ailleurs, comprendre que la sorcellerie est une réalité culturelle et il faut éviter de s'emballer lorsqu'on fait face à une de ses manifestations. La science peut permettre de dompter la sorcellerie. L'autre enseignement c'est que l'enseignant est un tout : marabout, guérisseur, pasteur, médecin et enseignant.

### CODE ANONYMAT : PCER#34

#### 1-Récit

Oui la situation c'est au niveau de la gestion financière. Quand j'arrive la première année ici au mois de septembre, j'hérite d'un établissement où plus de 50% des ressources sont dépensées mais ces dépenses ne correspondaient pas aux besoins restants. Plus grave encore, c'est qu'il y avait l'argent mais je devais payer les multiples factures qu'on me présentait et je n'y comprenais rien. J'étais vraiment dépassé et c'est là que j'ai compris que je j'ai été doublé lors de la passation de service. J'ai dû énormément m'endetter pour assurer certaines poches de dépenses. Jusqu'aujourd'hui, je rembourse encore ces dettes. J'ai également fait recours aux amis, membres de ma famille et connaissance pour obtenir certains matériels de bureau et autres éléments pour les pratiques. J'étais devenu mendiant, mais je n'avais pas le choix parce qu'il fallait sauver l'image du lycée et la mienne.

### CODE ANONYMAT : PCER# 35

#### 1-Récit

Le récit concerne le combat que j'ai eu avec les riverains de l'établissement pour établir la propreté et la sécurité du matériel de l'établissement. Premièrement, quand j'arrive dans cet établissement, je constate qu'il est très sale et ne me permet pas de travailler dans des conditions saines. Je souhaite donc faire de la propreté un de mes chevaux de bataille. Entre autres choses, je vais constater que les riverains ont cassé le mur du lycée pour laisser passer les eaux usées qui venaient stagner en plein campus. Je vais commencer par prendre les informations auprès de ceux qui sont là depuis pour savoir ce qui explique une telle situation. Dans un premier temps, j'ai pensé appeler mon prédécesseur pour savoir. Mais je me suis dit, j'ai déjà pris l'établissement, il m'appartient de poser mes marques. Je décide donc d'échanger avec les anciens pour savoir pourquoi a-t-on laissé cette situation se produire ? Dans les différents échanges, on me dira que ça été toujours comme. J'ai essayé de voir avec ces anciens

notamment un natif de la zone qui a vu son oncle qui était chef et la réponse c'était que ça se passe comme ça. Pire encore, pendant que les eaux nous menaçaient, de nombreuses bêtes entraient à travers ces ouvertures.

J'ai résolu de saisir par écrit le chef du quartier pour lui demander de résoudre ce problème. J'ai également saisi individuellement les riverains. Aucune de ces démarches n'a fait bouger ni le chef encore moins les riverains. J'étais vraiment anxieuse surtout que les odeurs de ces eaux polluaient sincèrement l'air. J'ai essayé d'organiser des concertations avec des collaborateurs et procéder à des consultations auprès des connaissances. Voyant que rien n'était envisagé par les riverains y compris le chef pour résoudre le problème et j'ai parlé de la situation à mon conseil d'établissement qui se trouvait être un DDES. Il me conseillera d'écrire à la Mairie parce qu'elle est bien placée pour résoudre le problème. C'est ce que j'ai fait en saisissant le Maire avec ampliation au sous-préfet et commandant de brigade. Par ailleurs, j'ai envoyé un rapport à la hiérarchie. Ces deux autorités ont fait une descente pour s'enquérir de la situation. Des réunions ont eu lieu avec les riverains y compris le chef. Les riverains ont été sommés de réparer le mur sous peine de déguerpissement. Ce qu'ils ont fait et la situation a été réglée et aujourd'hui ce n'est qu'un triste souvenir.

Deuxièmement ce sont les jeunes de la zone qui venaient jouer ici régulièrement. Après un certain temps, j'ai constaté que quand ils venaient jouer, ils utilisaient les bancs qui se cassaient toujours. J'ai donc décidé de stopper cette activité. Là encore ça n'a pas été évident de les amener à arrêter. Ils sont même allés jusqu'à porter main sur le Chef service des sports qui a porté plainte et l'affaire est pendante en tribunal.

## **2-Apprentissage auteur**

C'est qu'il faut dialoguer. Parce qu'ils ne voulaient rien entendre. Le chef au début était avec eux, mais aujourd'hui nous sommes de grands amis. Je lui offre de temps en temps à boire. Il arrive que je l'invite lors de la remise des bulletins, etc.

**ANNEXE H-GRILLE POUR SÉANCE DE GROUPE D'ANALYSE DES RÉCTIS  
EXEMPLAIRES DE PRATIQUES**

**Récit analysé (CODE ANONYMAT)** .....

**CARACTÉRISTIQUE LEADERSHIP IDENTIFIÉ**.....

.....

**Élément de la caractéristique de leadership**.....

.....

Justificatif renvoyant à la présence de l'élément dans le récit :

**CARACTÉRISTIQUE LEADERSHIP IDENTIFIÉ**.....

.....

**Élément de la caractéristique**.....

.....

Justificatif renvoyant à la présence de l'élément dans le récit :



**ANNEXE I-PARTICIPANTS RÉCIT EXEMPLAIRE DE PRATIQUE**

*Les participants concernés sont des proviseurs de la Région du Centre.*

N°	Noms et prénoms	Genre	Lycées	Année début carrière enseignante	Ancienneté comme chef d'établissement	Discipline de formation
<b>HAUTE SANAGA</b>						
01	Madame BEKALA née NYIBESSE Marie Louise	F	Lycée Classique Nanga-Eboko	1995	15 ans	Espagnol
02	Monsieur ENDANGTE ZOULA Gervais Patrice	M	Lycée Technique Nanga-Eboko	1997	06 ans	Comptabilité
03	Monsieur ETOUNDI Joseph	M	Lycée Nkoteng	1998	03 ans	Philosophie
04	Monsieur BIYO'O BISSO Siméon Désiré	M	Lycée Technique Nkoteng	1998	09 ans	Froid et Climatisation
<b>LEKIE</b>						
05	Monsieur FOU DA Dieudonné Alexis	M	Lycée Batchenga	1995	13 ans	Philosophie
06	Monsieur ELE BINGANA André Marie	M	Lycée Bilingue Monatélé	1998	11 ans	Espagnol
07	Monsieur TJOMB Benjamin	M	Lycée Monatélé	1998	03 ans	S.V.T
08	Monsieur MVONDO Luc Hubert	M	Lycée Obala	1998	12 ans	Français
09	Madame MODO ASSE Victorine	F	Lycée Zamengoe	1998	10 ans	Français
10	Madame METEKONG née SOCPA Jeannette	F	Lycée Sa'a	1993	03 ans	Géographie
11	Monsieur ATANGANA Léon	M	Lycée Technique Sa'a	1990	19 ans	Comptabilité
<b>MBAM ET INOUBOU</b>						
12	Monsieur NGON A ATIOCK Jonathan	M	Lycée Technique Bafia Lambata	1992	10 ans	Mécanique Automobile

13	Monsieur MENANG A BESSONG Samuel	M	Lycée Balamba	2005	03 ans	Lettre Bilingue
14	Monsieur ASSAMBA AHANDA Raphaël	M	Lycée Technique Bokito	1994	18 ans	Electrotechnique
<b>MBAM ET KIM</b>						
15	Monsieur NDONGO Ernest Bienvenu	M	Lycée Bilingue Ntui	2000	10 ans	Histoire
16	Monsieur AKONO MVOULA Sylvestre	M	Lycée Ntui	2001	05 ans	Mathématiques
17	Madame MELINGUI née AVOULOU Thérèse Alexandrine	F	Lycée Technique Ntui	1992	03 ans	Action et Communication Administrative
<b>MEFOU ET AFAMBA</b>						
18	Madame LITET née AMBASSA	F	Lycée Mfou	1998	04 ans	Philosophie
19	Monsieur BINYOM Marcel Emile	M	Lycée Technique Mfou	1992	03 ans	Electricité
20	Madame BELINGA BETI Marie Bernadette née BELLA MBARGA	F	Lycée Bilingue Nkoabang- Nkolafamba	1999	11 ans	Philosophie
21	Monsieur NGAMANGA NGAMANGA MESSI Alain Christophe	M	Lycée Soa	1995	18 ans	Histoire
<b>MEFOU ET AKONO</b>						
22	Monsieur NJIKE Patrice NANA	M	Lycée Bilingue Mbalgon	1994	03 ans	Histoire
23	Monsieur TIGOMO Justin	M	Lycée Mefomo	1992	11 ans	Géographie
24	Monsieur NOAH OWONA Etienne	M	Lycée Technique Ngoumou	1991	18 ans	Comptabilité
<b>MFOUNDI</b>						
25	Madame AMABO née HALLESON Mary MESSAME	F	Lycée Bilingue Technique Nsam	1997	03 ans	Action et Communication Administrative
26	Madame NDONGO née YENGUE Thérèse Bertille	F	Lycée Ngoulmekong	1995	05 ans	Philosophie

27	Monsieur NGONO Christophe Kisito	M	Lycée Nkolbisson	1996	20 ans	Mathématiques
28	Monsieur LIBOMANE BOLLA Bienvenu	M	Lycée Technique Bilingue Nkolbisson	1994	10 ans	Electrotechnique
<b>NYONG ET KELLE</b>						
29	Monsieur BIKOY BATJOM Ruben	M	Lycée Bilingue Eseka	1991	14 ans	Mathématiques
30	Madame BIVINA née NJOPA Jeannette	F	Lycée Technique Eséka	2000	05 ans	Action et Communication Administrative
<b>NYONG ET MFOUMOU</b>						
31	Madame NOA AVA Christine	F	Lycée Bilingue Akonolinga	1997	07 ans	S.V.T
32	Madame EYENGA EYONO Josiane Irène	F	Lycée Mixte Akonolinga	1996	11 ans	Français
<b>NYONG ET SO'O</b>						
33	Monsieur MANY MBOUDOU Jean	M	Lycée Bilingue Mbalmayo	1995	18 ans	Philosophie
34	Monsieur NKOA Jean Emmanuel	M	Lycée Technique Mbalmayo	2000	09 ans	Fabrication Automobile
35	Madame NYAMEGONG née NYANA Sylvie Valérie	F	Lycée Mengueme	2001	03 ans	Histoire

**ANNEXE J-QUESTIONNAIRE (version en français)**

**QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX PROVISEURS DES LYCÉES**

*Les données collectées dans le cadre de cette étude sont encadrées par la loi n°2020/010 du 20 juin 2020 régissant l'activité statistique au Cameroun. Cette loi stipule entre autres que toute information collectée lors des recensements ou enquêtes statistiques est confidentielle et ne peut être utilisée qu'à des seules fins d'analyses statistiques.*

QUESTIONNAIRE N° .....DATE DE L'ADMINISTRATION.....  
 NOM DE L'ENQUETEUR.....

**INFORMATIONS SOCIO-DÉMOGRAPHIQUES DU RÉPONDANT**

Type de lycée d'attache: 1-Lycée Général Bilingue; 2-Lycée Technique Bilingue; 3-Lycée Général; 4-Lycée technique ; 5-Lycée professionnel ; 6-Lycée Technique et Professionnel ; 7- Autre à préciser.....		
Milieu	Rural  _1_	Urbain  _2_
Genre	Homme  _1_	Femme  _2_
Formation en management des lycées	Oui  _1_	Non  _2_
Si oui préciser le nom de l'institut de formation	.....	
Région d'appartenance du lycée	..... _ _	
Première année de nomination comme chef d'établissement	.....	
Provient d'une autre structure comme chef d'établissement	Oui  _1_	Non  _2_
Si oui, préciser la Région de l'établissement de provenance	..... _ _	
Ancienneté comme chef d'établissement (ans)	[0 ; 3] [4 ; 6] [7 ; 9] [10 ; 15] [15 ; 20[  _1_   _2_   _3_   _4_   _5_	
Discipline de formation à l'école normale	Langues  _1_  Sciences  _2_  Sciences Humaines  _3_  STT  _4_  TI  _5_  Autres  _6_  A préciser .....	

Choisir, en cochant parmi les cinq (05) propositions **1-Jamais; 2-Rarement; 3-Parfois; 4-Souvent; 5-Toujours**, la réponse qui vous correspond pour chacune des affirmations de votre management.

<b>CHARISMATIQUE</b>	<b>Jamais</b>	<b>Rarement</b>	<b>Parfois</b>	<b>Souvent</b>	<b>Toujours</b>
1-Développe l'enthousiasme chez ses collaborateurs					
2-Apprécie le travail/l'action mené(e) par ses collaborateurs					
3-Communique ou rappelle les objectifs ou les missions de l'établissement					
4-Respecte la parole donnée ou l'engagement pris					

5-Engagement des collaborateurs au travail					
6-Arbitrage des conflits entre collaborateurs					
<b>STIMULATION INTELLECTUELLE</b>	<b>Jamais</b>	<b>Rarement</b>	<b>Parfois</b>	<b>Souvent</b>	<b>Toujours</b>
07-Fournis des conseils à ses collaborateurs					
08-Stimule les collaborateurs intellectuellement en les amenant à prendre conscience des difficultés et à réfléchir aux solutions envisageables					
09-Amène ses collaborateurs à remettre en question leurs propres suppositions, valeurs, croyances et cadre de référence					
10-Manifeste un intérêt pour les besoins individuels de ses collaborateurs					
11-Répond aux besoins de croissance et de développement de ses collaborateurs					
12-Délègue la gestion de certains aspects afin de stimuler l'apprentissage individuel de ses collaborateurs					
13-Met en place un plan d'apprentissage des collaborateurs					
<b>CONSIDERATION INDIVIDUELLE</b>	<b>Jamais</b>	<b>Rarement</b>	<b>Parfois</b>	<b>Souvent</b>	<b>Toujours</b>
14-Manifeste de l'attention aux différences de ses collaborateurs face à leurs besoins de croître et de se développer					
15-Traite chaque collaborateur selon ses besoins spécifiques et surtout ses capacités					
16-Elève ses collaborateurs au niveau supérieur et les amène à des habiletés maximales					
17-Assure le coaching de ses collaborateurs					
18-Communique la vision à atteindre à ses collaborateurs					
19-Suit en permanence ses collaborateurs					
20-Utilise des talents ou atouts de ses collaborateurs					
<b>DISTRIBUTIF</b>	<b>Jamais</b>	<b>Rarement</b>	<b>Parfois</b>	<b>Souvent</b>	<b>Toujours</b>
21-Répartition des portions de pouvoirs entre les collaborateurs et le proviseur					
22-Interactions étendues entre proviseurs et les collaborations					
23-Limites des actions du proviseur					
24-Interaction dynamique entre membres de la communauté éducative confrontés aux situations du lycée et son contexte.					
25-Interdépendance du proviseur avec les collaborateurs qu'il dirige pour parvenir à un ordre négocié					
26-Difficulté de maîtrise de certains collaborateurs					

<b>MOBILISATION DES RESSOURCES</b>	<b>Jamais</b>	<b>Rarement</b>	<b>Parfois</b>	<b>Souvent</b>	<b>Toujours</b>
27-Sollicitation des particuliers (élites, entreprises, associations, ONG, ambassades, organisations du système des Nations Unies, etc.) pour le fonctionnement de l'établissement					
28-Dynamique dans les relations publiques					
29-Entretien des bonnes relations avec l'élite de la localité et les résidents					
30-Recours aux carnets d'adresse des collaborateurs pour obtenir des apports nécessaires au fonctionnement du lycée					
31-Recours à l'entre-gens et aux contacts privés pour faire bénéficier des apports au lycée					
32-Bénéficie des recommandations pour obtenir des apports au lycée					
33-Apte à saisir les opportunités pour des apports non formels pour le fonctionnement du lycée					
<b>NON FORMEL</b>	<b>Jamais</b>	<b>Rarement</b>	<b>Parfois</b>	<b>Souvent</b>	<b>Toujours</b>
34-Motivation financière des inspecteurs de pédagogie lors des missions de supervision pédagogique					
35-Contribution financière aux réunions et rencontres sectorielles ou de coordination					
36-Contribution à la mutualisation des ressources lors des événements nationaux et internationaux (journées mondiales et nationales, fêtes nationales, etc.)					
37-Octroie des avantages financiers non formels aux collaborateurs sous diverses formes					
38-Octroie du « carburant » aux autorités administratives lors des visites au sein de l'établissement					
39-Contribution au soutien de fonctionnement de la DDES					
40-Acquisition des infrastructures et des équipements par des voies non formelles					
<b>PERFORMANCES SCOLAIRES DE L'ETABLISSEMENT</b>	<b>Jamais</b>	<b>Rarement</b>	<b>Parfois</b>	<b>Souvent</b>	<b>Toujours</b>
41-L'établissement est classé parmi les 20 premiers établissements publics des classements de l'OBC					
42-L'établissement améliore d'année en année son taux de réussite aux examens de l'OBC et/ou du GCE					
43-L'établissement régresse d'année en année dans son taux de réussite aux examens de l'OBC et/ou du GCE					

**Merci pour votre participation !!!**

**ANNEXE K-QUESTIONNAIRE (versions en anglais)**

**QUESTIONNAIRE ADDRESSED TO HIGH SCHOOL PRINCIPALS**

*The data collected as part of this study is governed by Law No. 2020/010 of June 20, 2020 governing statistical activity in Cameroon. This law stipulates, among other things, that any information collected during censuses or statistical surveys is confidential and can only be used for statistical analysis purposes.*

QUESTIONNAIRE N°.....DATE OF ADMINISTRATION.....  
 NAME OF THE SURVEYOR .....

**RESPONDENT'S SOCIO-DEMOGRAPHIC INFORMATION**

High School of attach type: 1-General Bilingual High School; 2-Bilingual Technical High School; 3-General High School; 4-Technical high school; 5-Vocational high school; 6- Vocational and Technical high school 7- Other to be specified.....		
Milieu	Rural      _1_	Urban     _2_
Genre	Female    _1_	Male      _2_
Training in High school management	Yes        _1_	No         _2_
If yes, specify the name of the training institute	.....	
High school region	..... _ _	
First year of appointment as head of establishment	..... _ _	
Comes from another institute as head of establishment	Yes     _1_	No      _2_
If so, specify the division of the High School of origin	..... _ _	
Seniority as head of establishment (years)	[0 ; 3]   [4 ; 6]   [7 ; 9]   [10 ; 15]   [15 ; 20[  _1_      _2_      _3_         _4_         _5_	
Field of studies at teachers training college	..... _ _ _	

Choose, by checking among the five (05) proposals, the answer that corresponds to you for each of the statements about your management.  
**1-Never; 2-Rarely; 3-Sometimes; 4-Often; 5-Always**

<b>CHARISMATIC</b>	<b>Never</b>	<b>Rarely</b>	<b>Someti mes</b>	<b>Often</b>	<b>Always</b>
1-Inspire enthusiasm in collaborators					
2-Appreciates the work / action carried out by collaborators					
3-Communicates or recalls the objectives or missions of the establishment					
4-Respects the word given or the commitment made					

5-Employee engagement at work					
6-Arbitration of disputes between employees					
<b>INTELLECTUAL STIMULATION</b>	<b>Never</b>	<b>Rarely</b>	<b>Someti mes</b>	<b>Often</b>	<b>Always</b>
07-Providing advice to employees					
08-Stimulate employees intellectually by making them aware of difficulties and thinking about possible solutions					
09-Lead employees to question their own assumptions, values, beliefs and frame of reference					
10-Show an interest in the individual needs of collaborators					
11-Meet the growth and development needs of employees					
12-Delegate the management of certain aspects in order to stimulate individual learning of employees					
13-Set up a learning plan for employees					
<b>INDIVIDUAL CONSIDERATION</b>	<b>Never</b>	<b>Rarely</b>	<b>Someti mes</b>	<b>Often</b>	<b>Always</b>
14-Demonstrate attention to the differences between employees in terms of their needs to grow and develop					
15-Treat each employee according to their specific needs, especially with regards to their capacities					
16-Raise employee skills to the maximum and bring them next level					
17-Ensures the proper coaching of employees					
18-Communicate the vision to be achieved to employees					
19-Continuous monitoring of employees					
20-Uses the talents or assets of its employees					
<b>SHARING</b>	<b>Never</b>	<b>Rarely</b>	<b>Someti mes</b>	<b>Often</b>	<b>Always</b>
21-The sharing out of portions of authority and power between the collaborators and the principal					
22-Extensive interactions between principals and collaborations					
23-Limits of the principal's actions					
24-Dynamic interaction between members of the educational community confronted with high school situations and its context.					
25-Interdependence of the principal with the collaborators he/she directs to achieve a negotiated order					
26-Difficulty keeping some employees in line					

<b>RESOURCE MOBILIZATION</b>	<b>Never</b>	<b>Rarely</b>	<b>Someti mes</b>	<b>Often</b>	<b>Always</b>
27-Looking to outside help (elites, companies, associations, NGOs, etc.) for the running of the establishment					
28-Dynamics in public relations					



29-Maintenance of good relations with the elites of the locality and the residents					
30-Use of employee address books to obtain the necessary contributions for the functioning of the school					
31-Use of people-to-people and private contact to benefit from outside contributions to the high school					
32-Benefit from recommendations to obtain contributions to high school					
33-Ability to seize opportunities for non-formal contributions for the functioning of the high school					
<b>NON-FORMAL</b>	<b>Never</b>	<b>Rarely</b>	<b>Someti mes</b>	<b>Often</b>	<b>Always</b>
34-Financial motivation of educational inspectors during educational supervision missions					
35-Financial contribution to sectoral or coordination meetings and meetings					
36-Contribution to the pooling of resources during national and international events (world and national days, national holidays, etc.)					
37-Grant non-formal financial benefits to employees in various forms					
38-Provides "fuel" to the administrative authorities during visits to the establishment					
39-Contribution to the operating support of the DDES					
40-Acquisition of infrastructure and equipment through non-formal channels					
<b>SCHOOL PERFORMANCE</b>	<b>Never</b>	<b>Rarely</b>	<b>Someti mes</b>	<b>Often</b>	<b>Always</b>
41-Is your establishment in the class of top schools according to the 'OBC' leaderboard					
42-Does your establishment improve from year to year its percentage pass at the 'OBC' and/or GCE exams					
43-Is your establishment declining in its percentage from year to year in the 'OBC' and/or GCE exams					

**Thank you for your participation!!!**

## ANNEXE L-AUTORISATIONS DE RECHERCHE DES DRES

REPUBLIQUE DU CAMEROUN  
Paix - Travail - Patrie  
\*\*\*\*\*  
REGION DE L'ADAMAOUA  
\*\*\*\*\*  
DELEGATION REGIONALE DES ENSEIGNEMENTS  
SECONDAIRES  
\*\*\*\*\*  
SERVICE DES SPORTS ET DES ACTIVITES POST ET  
PERISCOLAIRES

REPUBLIC OF CAMEROON  
Peace - Work - Fatherland  
\*\*\*\*\*  
ADAMAOUA REGION  
\*\*\*\*\*  
REGIONAL DELEGATION OF SECONDARY  
EDUCATION  
\*\*\*\*\*  
SPORTS AND EXTRA-CURRICULAR ACTIVITIES  
SERVICE

BP : 54 Ngaoundéré Tél. : 222 25 10 78 E-mail : [dresadamaoua@gmail.com](mailto:dresadamaoua@gmail.com)

N° 259 /21/L/H/DRES/SAPPS

Ngaoundéré, le 21 JUIN 2021

*Le Délégué Régional*

A

Mesdames et Messieurs les Proviseurs des lycées de la Région de l'Adamaoua

S/C

Les Délégués Départementaux des Enseignements Secondaires de la Région de l'Adamaoua

Réf : V/L du 10 juin 2021

**Objet :** recommandation étude doctorales sur les « conceptions des proviseurs camerounais A propos du management des lycées »

Dans le cadre de sa formation doctorale en Management de l'Education, Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I,

J'ai l'honneur de vous faire connaître que Monsieur René BONONO BAKOTA, procède à une étude dont la collecte des données de terrain entend se faire auprès des personnes ressources que sont les Chefs d'établissements scolaires des lycées de la Région de l'Adamaoua de juin 2021 à mars 2022. Il s'agit d'une étude dont l'objectif est de décrire et d'analyser les conceptions de ces responsables camerounais à propos du management des lycées et collèges. En définitive, il est question pour le chercheur de caractériser, d'identifier les styles de leadership selon l'importance de leur effet sur la qualité des résultats des apprentissages (Examen de l'Office du Baccalauréat du Cameroun) et de proposer une méthode pouvant aider à transformer et à intégrer ces savoirs de management en contenus de formations institutionnelles.

En vue d'assurer la réussite de ces opérations, je vous recommande de bien vouloir faciliter à l'impétrant, l'accès aux informations disponibles auprès de vous et de vos lycées ciblés.

Ampliations :

-MINESEC /DOVAS ;

-GRA (ATCR) ;

-Chrono/Archives.



*Le Délégué Régional*

*Mathias Assana*  
PLEG - Français  
Hors Echelle

REPUBLIQUE DU CAMEROUN  
Paix – travail – patrie  
\*\*\*\*\*

**MINISTRE DES ENSEIGNEMENTS  
SECONDAIRES**  
\*\*\*\*\*

**DELEGATION REGIONALE DU CENTRE**  
\*\*\*\*\*

INSPECTION REGIONALE DE PEDAGOGIE CHARGÉE  
DE L'ENSEIGNEMENT NORMAL  
\*\*\*\*\*

BP. 5281 Yaoundé- Nlongkak-  
Tél. 222 23 51 87  
E-mail [drecentre@gmail.com](mailto:drecentre@gmail.com)



REPUBLIC OF CAMEROON  
Peace – work – fatherland  
\*\*\*\*\*

**MINISTRY OF SECONDARY  
EDUCATION**  
\*\*\*\*\*

**CENTRE REGIONAL DELEGATION**  
\*\*\*\*\*

REGIONAL INSPECTORATE IN CHARGE OF  
TEACHERS TRAINING  
\*\*\*\*\*

P.O. BOX 5281 Yaoundé- Nlongkak-  
Tél. 222 23 51 87  
E-mail [drecentre@gmail.com](mailto:drecentre@gmail.com)

Yaoundé, le 1-2 AVR 2021

N° 292/L/MINESEC/DRES-CE/ICR-EN

**LE DELEGUE REGIONAL**

**A**

**Mesdames et Messieurs les Proviseurs des Lycées de la Région du  
Centre**

**S/C**

**Les Délégués Départementaux des Enseignements Secondaires de la Région du  
Centre**

**Référence : S/N°154(A) du 06 avril 2021**

**Objet :** recommandation d'une étude doctorale sur les « conceptions des proviseurs camerounais à propos du management des Lycées »

Dans le cadre de sa formation doctorale en Management de l'Education, Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I.

J'ai l'honneur de vous faire connaître que Monsieur **René BONONO BAKOTA**, procède à une étude dont la collecte des données de terrain entend se faire auprès des proviseurs et des lycées de la Région du Centre d'avril 2021 à mars 2022. Il s'agit d'une étude qui porte sur

« **les conceptions des proviseurs camerounais à propos du management des lycées** » dont l'objectif est de les décrire et de les analyser en termes d'identification des styles de leadership auxquels renvoient les visages de ces conceptions, la caractérisation de ces styles de leadership selon l'importance de leur effet sur les résultats des apprentissages (Examens de l'Office du Baccalauréat du Cameroun) et proposition d'une méthode pouvant aider à transformer et à intégrer ces savoirs profanes de management en contenus de formations institutionnelles des chefs d'établissements.

En vue d'assurer la réussite de ces opérations, je vous recommande de bien vouloir faciliter à l'impétrant, l'accès aux informations disponibles auprès de vous et de vos lycées cibles.



**Le Délégué Régional,**

*Jean Paul  
Marcellin Mohada*



REPUBLIQUE DU CAMEROUN  
 Paix – Travail – Patrie  
 \*\*\*\*\*  
 REGION DE L'EST  
 \*\*\*\*\*  
 DELEGATION REGIONALE DES ENSEIGNEMENTS  
 SECONDAIRES  
 \*\*\*\*\*  
 B.P: 403 TEL: (237) 222 24 10 71  
 Email : dreses8@gmail.com

REPUBLIC OF CAMEROON  
 Peace – Work – Fatherland  
 \*\*\*\*\*  
 EAST REGION  
 \*\*\*\*\*  
 REGIONAL DELEGATION OF SECONDARY  
 EDUCATION  
 \*\*\*\*\*  
 P.O.BOX 05 PHONE: (237) 222 24 10 71  
 Email : dreses8@gmail.com

Bertoua, le 558/2021  
 N° 25 JUIN 2021 /L/RE/DRES/ BTA

**LE DELEGUE REGIONAL**

**A**

*Mesdames et Messieurs les Proviseurs des Lycées de la Région de l'Est  
 S/C*

*Madame et Messieurs les Délégués Départementaux*

**Réf:** V/L du 09 Juin 2021

**Objet :** Recommandation étude doctorale sur les « Conceptions des  
 Proviseurs camerounais à propos du management des Lycées

*Dans le cadre de la formation doctorale en Management de l'Education,  
 Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I.*

*J'ai l'honneur de vous faire connaître que Monsieur **René BONONO BAKOTA** procède à une étude dont la collecte des données de terrain entend se faire auprès des Proviseurs des Lycées de la Région de l'Est de Juin 2021 à Mars 2022. Il s'agit d'une étude dont l'objectif est de décrire et analyser les conceptions des Proviseurs camerounais à propos du management des lycées en termes d'identification des styles de leadership auxquels renvoient les visages de ces conceptions, la caractérisation de ces styles de leadership selon l'importance de leur effet sur la qualité des résultats des apprentissages (Examen de l'Office de Baccalauréat du Cameroun) et proposition d'une méthode pouvant aider à transformer et à intégrer ses savoirs profanes de management en contenus de formations institutionnelles des chefs d'établissements.*

*En vue d'assurer la réussite de ces opérations, je vous recommande de bien vouloir faciliter à l'impétrant, l'accès aux informations disponibles auprès de vous et de vos lycées ciblées.*

**Ampliations**

- ✓ GOUVERNEUR/EST
- ✓ DDES/BN-HN-KA-LD
- ✓ ARCHIVES-CHRONO



**LE DELEGUE REGIONAL**

**Simlice BEDJABO**

REPUBLIQUE DU CAMEROUN  
Paix - Travail - Patrie

REGION DE L'EXTREME-NORD

DELEGATION REGIONALE DES  
ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES  
BP 1020 TEL : 222 29 14 45 \* fax 222 29 30 55 MAROUA

REPUBLIC OF CAMEROON  
Peace-Work-Fatherland

FAR-NORTH REGION

REGIONAL DELEGATION FOR  
SECONDARY EDUCATION  
PO BOX 1020 Phone : 222 29 28 38 MAROUA

N° 116 /21/L / K/DRES/EN

Maroua, le 22 JUIN 2021

*Le Délégué Régional*

A

Mesdames et Messieurs les Proviseurs des Lycées  
S/C  
Messieurs les Délégués Départementaux des Enseignements Secondaires

REF: Lettre du 09/06/2021 de Monsieur BONONO BAKOTA René  
Candidat au Doctorat de Management de l'Education

**Objet :**

Recommandation étude doctorale sur les « conceptions des Proviseurs camerounais à propos du management des Lycées ».

Dans le cadre de sa formation doctorale en Management de l'Education, Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I,

J'ai l'honneur de vous faire connaître que Monsieur René BONONO BAKOTA, procède à une étude dont la collecte des données de terrain entend se faire auprès des **Proviseurs et des Lycées de la Région de l'Extrême-Nord de juin 2021 à mars 2022**. Il s'agit d'une étude dont l'objectif est de décrire et analyser les conceptions des Proviseurs camerounais à propos du management des lycées en termes d'identification des styles de leadership auxquels renvoient les visages de ces conceptions, la caractérisation de ces styles de leadership selon l'importance de leur effet sur la qualité des résultats des apprentissages (examens de l'Office du Baccalauréat du Cameroun) et proposition d'une méthode pouvant aider à transformer et à intégrer ces savoirs profanes de management en contenus de formations institutionnelles des chefs d'établissements.

En vue d'assurer la réussite de ces opérations, je vous recommande de bien vouloir faciliter à l'impétrant, l'accès aux informations disponibles auprès de vous et de vos lycées ciblés.

Ampliations :

- GREN (ATCR)
- DDES
- PROVISEURS
- ARCHIVES/CHRONO.



Le Délégué Régional

*Wangbousoun Pierre*

PI ET-HE \* Double Chevalier



REPUBLIQUE DU CAMEROUN

*Paix - Travail - Patrie*

REGION DU LITTORAL

DELEGATION REGIONALE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES

B.P. : 3937 DOUALA Tél. : 233 42 56 38  
Email : dreslittoral@yahoo.com



REPUBLIC OF CAMEROON

*Peace - Work - Fatherland*

LITTORAL REGION

REGIONAL DELEGATION OF SECONDARY EDUCATION

P.O. Box: 3937 DOUALA Phone: 233 42 56 38  
Email : dreslittoral@yahoo.com

REF.N° 15744 2021/C/B/MINESEC/DRES/LT

*Le Délégué Régional*

A

**Monsieur BONONO BAKOTA René**

**Tél. : 676-155-402/655-265-747**

**OBJET** : accusé de réception.

Monsieur,

J'ai l'honneur d'accuser réception de votre correspondance dont l'objet porte sur la facilitation pour la production des données d'Etude Doctorale auprès des Proviseurs des Lycées de la Région du Littoral.

Y faisant suite, je marque mon accord pour votre descente dans les Lycées ciblés en vue de la réalisation de vos recherches.

Veuillez agréer l'expression de sincère collaboration.

Douala, le... **08 JUL 2021** .....

*Le Délégué Régional*



**Edjang Njoni Guillaume E**  
**PLEG Hors Echelle**

REPUBLIQUE DU CAMEROUN  
 Paix – Travail – Patrie  
 \*\*\*\*\*  
 REGION DU NORD  
 \*\*\*\*\*  
 DELEGATION REGIONALE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES  
 \*\*\*\*\*  
 SOUS DIRECTION DES AFFAIRES GENERALES  
 BP 548 – Tél. 242 15 68 07  
 Fax 222 27 20 48 – E-mail [dresnord@yahoo.fr](mailto:dresnord@yahoo.fr)



REPUBLIC OF CAMEROON  
 Peace – Work – Fatherland  
 \*\*\*\*\*  
 NORTH REGION  
 \*\*\*\*\*  
 REGIONAL DELEGATION OF SECONDARY EDUCATION  
 \*\*\*\*\*  
 SUB-DEPARTMENT OF GENERAL AFFAIRS  
 PO.BOX 548 – PHONE 242 15 68 07  
 Fax 222 27 20 48 – E-mail [dresnord@yahoo.fr](mailto:dresnord@yahoo.fr)

Garoua, le 16 JUIN 2021

N° 176 /2021/L/RN/DRES-N/SDAG/GRA

*Le Délégué Régional*

**A**  
**Monsieur BONONO BAKOTA René,**  
**étudiant en Doctorat à la FSE**  
**de l'Université de Yaoundé I,**  
**Tél : 676 15 54 02 / 655 26 57 47**

Réf : V/L du 09/06/ 2021

Objet : Demande de facilitation pour la production  
 des données d'étude doctorale

Monsieur,

J'accuse réception de votre correspondance de référence et d'objet est visé à la  
 marge.

Y faisant suite, je marque mon accord et vous invite à vous rapprocher par  
 conséquent des responsables des structures sollicitées dans le cadre de cette recherche  
 pour les modalités pratiques y afférent.

Veillez agréer, Monsieur, l'assurance de ma considération distinguée.

*Le Délégué Régional*

HENRI DJATO SADJO épouse SAIDOU  
 PLEG



REPUBLIQUE DU CAMEROUN  
 Paix – Travail – Patrie  
 .....  
 REGION DE L'OUEST  
 .....  
 DELEGATION REGIONALE DES ENSEIGNEMENTS  
 SECONDAIRES  
 .....  
 SOUS DIRECTION DES AFFAIRES GENERALES  
 .....  
 SERVICE DU PERSONNEL ET DE LA SOLDE  
 .....  
 BP 1061 BAFOUSSAM TEL/FAX : 233-446-785  
 .....  
 E-mail : dreso2017@gmail.com

REPUBLIC OF CAMEROON  
 Peace – Work – Fatherland  
 .....  
 WEST REGION  
 .....  
 REGIONAL DELEGATION OF SECONDARY  
 EDUCATION  
 .....  
 SUB-DEPARTMENT OF GENERAL AFFAIRS  
 .....  
 SERVICE OF HUMAN RESOURCES AND SALARY  
 .....  
 PO BOX: 1061 BAFOUSSAM Phone/FAX: 233-446-785  
 .....

Bafoussam, le 24 JUN 2021

N° 0622/L/F/DRES/SDAG/SPS/21

*Le Délégué Régional*

A

Monsieur BONONO BAKOTA René, Candidat au Doctorat en management de l'Education au Département de Curricula et Evaluation de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I

Réf : V/Lettre du 14 juin 2021

Objet : Demande de facilitation pour la production des données d'étude doctorale auprès des Proviseurs et Lycées de la Région de l'Ouest

Faisant suite à votre correspondance dont la référence et l'objet sont repris en marge,

J'ai l'honneur de marquer mon accord pour la conduite de vos recherches dans les établissements scolaires relevant de la Délégation Régionale des Enseignements Secondaires de l'Ouest sur « **Conceptions des proviseurs camerounais à propos du management des lycées** ».

En conséquence, vous voudrez bien prendre attache avec chacune des structures sollicitées pour y mener vos recherches.

Par ailleurs, la conduite de cette activité devrait se faire en cohérence avec les règlements intérieurs des établissements ciblés et ne devrait en aucun cas perturber le fonctionnement normal desdites structures.

Copies:

- DDES
- Proviseurs Lycées/Ouest
- Archives/Chrono



*Le Délégué Régional*

*Docteur Francis Ngabinya*

Professeur des Lycées Enseignement Général  
 Diplôme de l'Université de Bordeaux 1 France



REPUBLIQUE DU CAMEROUN

*Paix-Travail-Patrie*

MINISTERE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES

DELEGATION REGIONALE DU SUD

SOUS-DIRECTION DES AFFAIRES GENERALES

B.P 77 Ebolowa – Tél 222-28-31-87/ Fax 222-28-32-75

REPUBLIC OF CAMEROON

*Peace-Work-Fatherland*

MINISTRY OF SECONDARY EDUCATION

SOUTH REGION DELEGATION

SUB-DIRECTORATE OF GENERAL AFFAIRS

P.O. BOX 77 Ebolowa – Phone 222-28-31-87/ Fax 222-28-32-75

Ebolowa, le 07 OCT 2021

N° 550/21 /L/MINESEC/DRES/SDAG/SU

LE DÉLÉGUÉ RÉGIONAL

A

**Monsieur BONONO BAKOTA RENE**  
**Candidat au Doctorat de Management de l'Education**  
**Faculté des Sciences de l'Education de Yaoundé I**  
**Tél : +(237)676 155 402 // 655 265 747**

**Objet : V/Demande de facilitation pour la production des données d'étude doctorale auprès des proviseurs des lycées de la Région du Sud**

Monsieur,

Faisant suite à votre correspondance du 09 juin 2021 dont l'objet est repris en marge ;

Je marque mon accord pour vos descentes dans les lycées du Sud pour la collecte des données dont vous avez besoin pour votre thèse de doctorat.

Je vous recommande cependant de prendre attache au préalable, avec les Délégués Départementaux pour la réussite de vos recherches.

Veillez agréer Monsieur, l'expression de ma considération.

AMPLIATIONS

- MINESEC/DOVAS
- DDES/DL/MV/OC/VN
- ARCHIVES/CHRONO

