



LEADERSHIP DES FEMMES CHEFS D'ÉTABLISSEMENTS DES ÉCOLES PRIMAIRES DANS LA SOUS-PROVINCE ÉDUCATIONNELLE DE NGALIEMA DE KINSHASA EN RDC

Yata Edouard¹,

Luboya Tshiunza Corneille²ⁱ

¹Assistant,

Université Pédagogique Nationale,

Candidat pour la thèse de doctorat Approfondies,

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation,

Université Pédagogique Nationale,

République Démocratique du Congo

²Professeur,

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation,

Université Pédagogique Nationale,

République Démocratique du Congo

Résumé :

Les préjugés et limites portés sur les femmes ont occasionné la rareté des femmes dans le leadership des organisations tant scolaires que parascolaires. Conscient du fait que la société semble ne pas trop faire confiance aux femmes à ce niveau de responsabilité, celles qui dirigent ces institutions sont des exemples qu'il faut interroger pour comprendre le rendement de leur leadership dans un domaine qui est encore fort masculinisé. La montée spectaculaire des femmes aux postes de responsabilité pousse les chercheurs à se questionner sur l'efficacité du leadership féminin. Comprendre comment les femmes dirigent leurs écoles est une nécessité pour la société en vue de les mettre à la place où elles ont été discriminées pendant plusieurs siècles et de donner des références à des générations montantes. L'étude a expliqué le leadership des femmes chefs d'établissements des écoles primaires dans la sous-province éducationnelle de Ngaliema de Kinshasa en RDC. L'atteinte de cet objectif était possible grâce à l'enquête par questionnaire des données dans un échantillon de commodité ou au jugement de 50 femmes-leaders, soit 79,4% de la population. L'analyse statistique (pourcentage, moyenne et écart-type) a permis l'analyse des données. Les résultats ont montré que les femmes chefs d'écoles primaires dirigent par l'exemple, la construction d'une communauté scolaire, l'élaboration, l'exécution et l'évaluation des projets éducatifs, le développement personnel et l'inclusion. Les femmes chefs d'écoles primaires privilégient la collaboration dans une logique de perfectionnement, de conscientisation et d'efficacité pour influencer le corps professoral, le personnel administratif ainsi que les parents pour

ⁱ Correspondence: email fredouard2014@gmail.com; corneilleluboya@outlook.fr

un meilleur rendement de leurs élèves. Les directrices des écoles préfèrent utiliser le leadership démocratique. Le leadership employé améliore le rendement qualitatif et quantitatif de leurs élèves dans les aspects d'apprentissage, d'acquisition des compétences et des évaluations. Les femmes chefs d'écoles primaires sont motivées par le désir d'accomplissement personnel, du changement qualitatif dans leurs écoles, d'engagement social et de l'émancipation de la femme.

Keywords: leadership, leadership féminin, chef d'établissement féminin, écoles primaires Sous-province éducationnelle, Ngaliema

1. Introduction

Le leadership est l'un des aspects clés du progrès des personnes et des institutions, dans le monde de travail et comme celui des affaires. Il sert de catalyseur pour la mobilisation et l'utilisation des ressources disponibles en vue d'atteindre les objectifs assignés.

Les études sur les styles de commandement datent de longtemps. Les études sur l'art de diriger sont nombreuses, diversifiées et la notion de leadership s'inscrit dans cette mouvance. Apparue au siècle dernier, les plus anciens travaux se sont penchés sur les caractéristiques d'un leader. Luboya (2019) note que les travaux de Lewin et Likert ont posé les jalons d'un véritable style de commandement. En s'intéressant au degré de la participation aux décisions, ces auteurs ont établi quatre styles de leadership notamment le style autocratique exploiteur, le style autocratique bienveillant, le style consultatif et le style participatif. Blake et Mouton (1981) ont aussi proposé les styles de direction connus sous le nom « grille de management ou de leadership ». Sur une échelle de 9 points, Blake et Mouton ont proposé cinq grands styles de leadership : leader autoritaire et conformiste (9 sur 1), leader mou ou désintéressé (1 sur 9), leader pauvre ou démissionnaire (1 sur 1), leader négociateur ou conciliateur (5 sur 5) et leader capitaine (9 sur 9). Hersey et Blanchard (1982) ont mis au point une grille des styles de leadership semblable à celle de Blake et Mouton. Celle-ci fait ressortir quatre styles de leadership : S1, S2, S3 et S4. Il s'agit des styles de leadership situationnel. Ces théories sur les styles de commandement, de direction et de leadership situationnel ont été enrichi par plusieurs auteurs et études.

Par ailleurs, plusieurs études académiques de la RDC se sont focalisées sur le leadership. Par exemple, Musasa (2012-2013) a porté son regard sur l'analyse des styles de leadership des cadres de l'Institut Bobokoli - Binza Delvaux. Au terme de ses recherches, l'auteur a conclu que parmi les cadres, les uns serviraient de style autoritaire et les autres recourent au style négociateur. Par conséquent, le premier style rend les collaborateurs mécontents d'une part et le seconde rend les agents mécontents d'autre part.

Ntumba (2015-2016) a étudié l'appréciation des pratiques du leadership féminin par les enseignants des écoles secondaires conventionnées catholiques de la commune de Kimbanseke. A l'issue de ses recherches, l'auteur a conclu que la majorité des enseignants déclarent avoir une connaissance sur le leadership féminin en milieu scolaire. Cette

connaissance se justifie par la présence des femmes comme chefs d'établissements dans les écoles. En majorité, les enquêtés disent que le leadership féminin est démocratique. Le complexe (de supériorité ou d'infériorité selon le cas), constitue la principale observation critique à propos du leadership féminin. La majorité des enseignants de ces écoles apprécient positivement le leadership féminin de leurs écoles respectives. Cette appréciation est basée sur les compétences des femmes leaders de ces écoles. Les leaders femmes sont caractérisés par la prise de décision participative, la communication efficace et l'exemplarité.

Dumbi (2015-2016) a traité le style de direction des chefs d'établissements des écoles secondaires privées de Kisenso selon la théorie de Blacke et Mouton. Elle conclue que le style autocratique serait fréquemment utilisé par les chefs d'établissements de ces écoles. Ce style ne motiverait pas le personnel.

Masoji (2019-2020), a tenté d'évaluer le degré d'application de styles de leadership situationnel par les agents cadres et maîtrises de la DGRAD. Les résultats ont montré qu'en majorité, les agents interrogés affirment que leurs dirigeants appliquent les styles de leadership situationnel. Cependant, l'analyse de l'application des différents styles et leurs caractéristiques révèle que le style S1 est le plus utilisé par les agents cadres et maîtrises, suivi du style S3, puis style S2 et enfin le style S4. En outre, en majorité, les agents interrogés ont jugé ce style de leadership « moins efficace ou inefficace ». Ces agents ont jugé que le style de leadership utilisé a une « assez bonne ou mauvaise » influence sur le climat organisationnel. Les agents attestent que les styles de leadership utilisés par leurs dirigeants n'apportent qu'une « production moyenne ou minimale ». Ces résultats se renforcent aussi par les reproches faits par les agents sur les styles de leadership de leurs dirigeants. Ainsi, ces résultats ont confirmé les deux hypothèses de l'étude.

Les études susmentionnées se sont intéressées soit à l'application des styles de commandement, soit des styles de direction, soit elles se sont orientées sur la question de genre dans le leadership dans un établissement scolaire ou extra-scolaire. La présente étude tente d'expliquer le leadership féminin dans le secteur éducatif.

Depuis la mise en évidence de son importance comme facteur d'amélioration de la performance scolaire, le leadership des directions d'école a été considéré comme la pierre angulaire du changement dans les écoles servant des populations défavorisées. Dans ce sens, Edmonds (1979, p. 22) considère que « *l'une des caractéristiques les plus pertinentes des écoles efficaces est un fort leadership exercé par l'administrateur, sans lequel les éléments disparates du bon fonctionnement scolaire ne peuvent jamais être mis et gardés ensemble* ». L'OCDE (2012) considère pour sa part que le leadership des directions d'école est le point de départ pour transformer les écoles de milieux défavorisés et améliorer leur performance.

Selon Langlois et Lapointe (2002), l'évolution du concept de leadership en administration de l'éducation a connu deux grandes époques : la première époque est celle du début du 20^e siècle jusqu'en 1960 ; la seconde va de 1960 jusqu'à aujourd'hui. La première période est marquée par une grande influence du champ de l'administration

des affaires, du modèle de production industrielle et du courant béhavioriste ; la seconde, elle, est marquée par les grands changements sociaux, par les théories critiques et surtout par ce que les auteures appellent « un changement paradigmatique » en administration scolaire.

En effet, avant les années 1960, celle-ci était dominée par les principales théories du management qui se sont développées sous le paradigme positiviste, notamment la théorie du management scientifique. Il a fallu attendre 1969 et la publication aux États-Unis du livre « *The structure of scientific revolution* » (Kuhn, 1969), dans lequel l'auteur avance son idée de l'existence dans tout champ scientifique d'un paradigme dominant, qui gouverne la communauté scientifique, et d'un paradigme secondaire qualifié d'alternatif. Ce livre a ouvert la voie à la critique du paradigme positiviste en administration scolaire qui, selon Langlois et Lapointe (2002, p. 6), « *répondait difficilement aux nouvelles réalités sociales, économiques, culturelles et politiques* ». C'est ainsi que la recherche sur le leadership en éducation, dominée jusqu'à alors par l'importance accordée aux caractéristiques du leader, s'ouvrira à de nouvelles perspectives considérant que « *les hommes et les femmes qui gèrent les établissements scolaires n'administrent pas une quelconque organisation : ils veillent à la bonne marche de l'éducation* », d'où l'importance de « *considérer la gestion de l'école non pas seulement d'un point de vue économique-administratif, mais surtout du point de vue d'un leadership éducationnel* » (Langlois, 2002, p. 78). Cette notion est caractérisée par Langlois (2002) comme étant « *avant tout une compétence reconnue en éducation, une compétence qui assure la réussite de la mission pédagogique de l'établissement scolaire* » (p.80). La recherche dans le domaine du leadership en éducation s'est, quant à elle, développée d'abord aux États-Unis, en réaction au rapport de Colman (1966). Elle poursuivait l'objectif de confirmer l'hypothèse selon laquelle, les caractéristiques de l'école pourraient avoir un effet positif sur les résultats scolaires des élèves, ouvrant ainsi la porte à une panoplie d'études dans divers contextes sur les écoles dites efficaces dans le cadre de ce qui est communément connu dans le domaine sous le nom du mouvement des écoles efficaces (Jansen, 1995). L'une des premières recherches entreprises dans cette perspective fut celle menée par Weber (1971) dans quatre écoles présentant des degrés de réussite au-dessus de la moyenne nationale américaine. Sept facteurs ont été mis en avant par le chercheur pour expliquer l'efficacité des écoles étudiées : (i) l'exercice d'un leadership affirmé par la direction d'école; (ii) le maintien d'attentes élevées pour les élèves; (iii) l'atmosphère où règnent l'ordre et la tranquillité; (iv) l'accent mis sur les compétences en lecture et sur la phonétique; (v) l'évaluation fréquente des compétences pour guider l'enseignement; (vi) des lectures supplémentaires personnalisées; et (vii) l'enseignement différencié.

Le leadership pédagogique semble être le facteur clé de l'efficacité d'une école. Le leadership s'impose comme un facteur primordial pour la réussite scolaire des élèves. Il est un thème de grande importance pour de nombreuses personnes concernées par l'éducation (Pont, 2008). A l'heure actuelle, le public pense que les écoles ont besoin de plus en plus de leadership pour la réussite des élèves.

Selon Hallinger (2003), le leadership pédagogique a émergé au début des années 80 dans le cadre des recherches sur l'efficacité, l'amélioration et le changement à l'école. Il est défini comme étant « un processus qui consiste à influencer les différents acteurs de l'école, soit les enseignants et les différents membres du personnel, les élèves, les parents et les membres de la communauté, à se centrer sur le but conjointement choisi de favoriser l'apprentissage de tous les élèves » (Garon et Archambault, 2010). Ce concept est à distinguer nettement du leadership éducationnel (Langlois, 2002), plus englobant et faisant référence au leadership exercé dans le contexte de l'éducation en général.

A ce propos, il y a toute une avalanche d'attributs et de substantifs associés au leadership scolaire, à savoir: (i) le leadership pédagogique (qui inclut la capacité de leadership des conseillers, des proviseurs et des inspecteurs pédagogiques), (ii) le leadership de la direction d'une école, (iii) le leadership des enseignants et (iv) le leadership des élèves et étudiants, etc...

En effet, le leadership d'un chef d'établissement scolaire commence par l'observation de ce qui se passe à l'école pour apporter des changements et améliorations en vue de concrétiser la vision. En fait, le but ultime du leadership scolaire est essentiellement le rendement, la performance des élèves et la production de bons résultats. Et, pour y arriver, le leader doit potentiellement posséder certaines expertises, entre autres fixer un bon cadre organisationnel, employer des enseignants qualifiés et compétents, recruter de bons élèves, collaborer avec les parents, communiquer régulièrement avec les enseignants, les élèves et les partenaires de l'école pour recueillir leurs impressions en vue d'ajuster la vision de l'école (Endrizzi, & Thibert, 2012).

Au fait, la dignité d'un leader revient à sa capacité de faire de bonnes choses et non de faire correctement les choses. Il doit être de bonne moralité et agir avec conscience car le leadership est essentiel pour l'essor et l'efficacité de tout établissement (French & Seward, 1983 ; Yangambi, 2005).

A cet effet, la direction des établissements scolaires est devenue manifestement une priorité forte de l'action gouvernementale en matière d'éducation dans un grand nombre de pays (Pont, 2008). Politiques publiques et recherches s'accordent pour considérer le rôle crucial joué par les chefs d'établissements. Ils sont attendus non seulement en matière de management scolaire, mais aussi dans la dynamique pédagogique axée sur la mobilisation de leur personnel en vue de la réussite de leurs élèves. Autrement dit, on évolue d'un modèle « *gestion* » à « *un modèle de direction au service des apprentissages des élèves* » (Endrizzi, & Thibert, 2012). Selon Spillane (2008), le leadership vise fondamentalement à promouvoir le changement et l'innovation ; il se distingue essentiellement du management qui cherche à garantir la stabilité et le bon fonctionnement de l'établissement.

Avec la force des choses, le leadership reste le moteur dans tous les processus qui peuvent avoir lieu à l'école. Ces processus concernent le changement, l'amélioration, la réalisation de la vision et de l'accomplissement d'un projet éducatif. Le monde étant constamment en mutation, l'école doit s'adapter au changement continu si elle veut se

crédibiliser à l'égard de la jeune génération. Par extension, sans un leadership éclairé, il est difficile de s'adapter à ce changement (Yangambi, 2020).

L'implication du genre valorise davantage le terme leadership. Elle apporte un aspect de la diversité dans la façon de diriger les institutions. A l'exemple de la société Congolaise, le taux des hommes leaders est supérieur à celui des femmes leaders dans beaucoup d'institutions (ONSIN, 2015).

En effet, de nos jours, apparaît dans la recherche un questionnement au sujet de la légitimité épistémologique des théories de leadership, de gestion et d'administration construites par des hommes, à partir de modèles de comportement masculins.

La situation de la femme était souvent mal perçue à travers le monde. Broverman et al (1972) signalent les représentations dont les femmes sont parfois l'objet dans des postes de leadership. Celles-ci sont perçues comme dépendantes, passives, illogiques, subjectives, facilement influençables, manquant de compétitivité, d'ambition et de leadership, inhabiles en affaires, inaptés à la prise de décision. A travers tous ces positionnements théoriques, le leadership semble être incarné par l'homme.

C'est face à ces préjugés et limites portés sur les femmes que cette recherche se propose d'aborder ce problème pour explorer les profils de leadership de femmes chefs d'établissements scolaires de Ngaliema. En plus, il est question de savoir si leurs façons de faire apportent de bons ou mauvais résultats concernant le rendement ou la performance des élèves dans leurs écoles et, par voie de conséquence, les raisons de cette situation. Conscient du fait que la société semble ne pas trop faire confiance aux femmes à ce niveau de responsabilité, celles qui dirigent ces institutions sont des exemples qu'il faut interroger pour comprendre le rendement de leur leadership dans un domaine qui est encore fort masculinisé.

La montée spectaculaire des femmes aux postes de responsabilité pousse les chercheurs à se questionner sur l'efficacité du leadership féminin. Comprendre comment les femmes dirigent leurs écoles est une nécessité pour la société en vue de les mettre à la place où elles ont été discriminées pendant plusieurs siècles et de donner des références à des générations montantes.

Cette recherche s'inscrit donc dans l'exploration du leadership des femmes directrices d'écoles. Il y a une nécessité accrue de mener des recherches concernant le leadership des directrices d'écoles en exercice d'une façon multidimensionnelle. Ceci pourra aider la communauté scientifique à vérifier dans quelle mesure il est opportun de confier de tels postes de responsabilité à des femmes et à quel rendement s'y attendre.

De ce qui précède, les questions suivantes vont constituer le fil de notre raisonnement :

- 1) Comment les femmes chefs d'établissements primaires dirigent-elles leurs écoles ?
- 2) Comment les femmes leaders influencent-elles le corps professoral, le personnel administratif ainsi que les parents d'élèves vers la réalisation de la vision de leurs écoles ?
- 3) Quel style de leadership les femmes directrices d'écoles préfèrent-elles utiliser ?

- 4) Le leadership employé par les femmes directrices d'écoles améliore-t-il considérablement le rendement de leurs élèves ?
- 5) Quelles sont les motivations inhérentes à leurs sens de leadership ?
A travers ces questions, l'étude vise atteindre les objectifs suivants :
 - 1) Expliquer le leadership des écoles exercé par les femmes chefs d'établissements des écoles primaires ;
 - 2) Décrire l'influence exercée par les femmes leaders sur le corps professoral, le personnel administratif ainsi que les parents d'élèves vers la réalisation de la vision de leurs écoles ;
 - 3) Identifier le style de leadership préféré par les femmes directrices d'écoles ;
 - 4) Le leadership employé par les femmes directrices d'écoles améliore-t-il considérablement le rendement de leurs élèves ?
 - 5) Quelles sont les motivations inhérentes à leurs sens de leadership ?
Subsidiairement aux questions de recherche, l'étude soutient les hypothèses suivantes :
 - 1) Les femmes chefs d'écoles primaires dirigeraient par l'exemple, la construction d'une communauté scolaire, l'élaboration, l'exécution et l'évaluation des projets éducatifs, le développement personnel et l'inclusion.
 - 2) Les femmes chefs d'écoles primaires privilégieraient la collaboration dans une logique de perfectionnement, de conscientisation et d'efficacité pour influencer le corps professoral, le personnel administratif ainsi que les parents pour un meilleur rendement de leurs élèves.
 - 3) Les directrices des écoles préféreraient utiliser le leadership démocratique.
 - 4) Le leadership employé améliorerait le rendement qualitatif et quantitatif de leurs élèves dans les aspects d'apprentissage, d'acquisition des compétences et des évaluations.
 - 5) Les femmes chefs d'écoles primaires seraient motivées par le désir d'accomplissement personnel, du changement qualitatif dans leurs écoles, d'engagement social et de l'émancipation de la femme.

2. Cadre conceptuel et théorique

Etant donné que cette recherche veut explorer le leadership des femmes directrices d'écoles.

2.1. Définitions des concepts clés

2.1.1. Leadership

Dans son étymologie, le concept leadership vient de l'anglais. Il est composé des morphèmes *leader* et *ship*. *Leader* signifie *conducteur, chef* et *Ship* signifie *bateau*. Il désigne la qualité, la capacité, l'art de conquérir, d'exercer et de conserver ce rôle de *leader* en harmonisant les ressources financières, humaines, matérielles et temporelles. Etymologiquement on peut aussi dire que : (i) *Leader* signifie évidemment chef,

conducteur et (i) *Ship* signifie bateau (petit ou grand). La grandeur du bateau détermine le défi que rencontrera le leader.

Leadership signifie alors la capacité de diriger un bateau (sur les fleuves ou sur les océans). Y aura-t-il tempêtes ou autres défis ? Voilà ce à quoi doit se préparer un leader. Le leadership est, en fait, la capacité d'un leader de diriger ou de mener sa communauté intelligemment et moralement vers une situation meilleure. Un leader est une personnalité qui s'évertue à améliorer les conditions sociales et économiques de sa communauté. C'est à ce titre qu'un leader de l'éducation a la mission d'améliorer les conditions sociales et économiques, en plus de la situation académique de la communauté de l'éducation. (Yangambi, 2005)

Selon Endrizzi & Thibert (2012), le leadership suppose l'exercice d'une influence intentionnelle par une personne (ou un groupe) sur d'autres personnes (ou d'autres groupes), et repose sur la formulation d'objectifs ou de résultats à atteindre.

A cet effet les différentes approches scientifiques, essentiellement nord-américaines, développées depuis les années 70, distinguent deux traditions dominantes (Spillane, 2008) :

- 1) une tradition qui envisage le leadership comme lié à la personnalité, à la compétence et au style ou mode d'actions et
- 2) et une autre tradition, moins répandue liée à des formes d'organisations dominantes plutôt qu'à des pratiques individuelles.

Traditionnellement, on associait les bons leaders à des hommes et à des femmes remarquables qui ont mis en œuvre des changements et des améliorations d'une grande importance dans des domaines tels que la politique, l'art militaire, les sciences, la théologie et les arts. Ces leaders ont été considérés comme des personnes novatrices et visionnaires qui ont inspiré des changements marquants et ont laissé un héritage positif et durable à la société. Dans ce contexte, nous nous imaginons que le véritable leadership est la responsabilité d'individus héroïques qui amènent des changements positifs et remarquables dans la société (Spillane, 2008).

La conception actuelle du leadership a évolué à partir de cette idée qui passe du point de vue individuel au point de vue collectif c'est-à-dire un leader est un individu déterminé à apporter des solutions positives ou du progrès dans la vie de sa communauté. Il a, par conséquent, une mission et une vision à accomplir et un but à atteindre.

Dans nos systèmes actuels complexes de services à la personne, le leadership n'est plus axé sur le pouvoir d'un individu, mais sur l'autonomisation de chacun dans un projet, un organisme ou un système. Le leader a la vision pour le changement. Son équipe de leaders, ensemble avec lui, constituent la capacité des leaders « leadership capacity ». (Centre canadien de lutte contre la toxicomanie, 2013).

Un leadership collectif ou « leadership capacity » signifie la capacité des leaders travaillant avec un leader pour apporter rapidement des solutions aux problèmes présents. C'est la capacité de leaders qui travaillent ensemble pour apporter des solutions aux problèmes communs et connus. C'est le cas du leadership distribué où chacun

accomplit sa part car le leader ne peut pas travailler seul et accomplir beaucoup (Yangambi, 2020).

Traditionnellement, le leadership fait référence à la supériorité hiérarchique et met l'accent sur les contributions individuelles. De nos jours, cette définition évolue pour refléter les modèles partagés ou mobilisateurs fondés sur l'autonomisation et la collaboration et axés sur les connaissances du groupe. Le leadership efficace ne se mesure pas en fonction des réalisations d'une personne, mais plutôt en fonction de sa capacité à engendrer la motivation et l'enthousiasme, et à rassembler les compétences et l'énergie de chacun pour favoriser la transformation à grande échelle. C'est le cas avec le programme « Great Leaders, Great Teams, Great Results » de Franklin Covey (Duluc, 2017).

Les leaders d'aujourd'hui doivent également montrer leur capacité à inspirer une vision commune, à élaborer des principes directeurs et à véhiculer des valeurs qui favorisent la participation et la motivation des gens qui les suivent. Ils doivent créer un climat de confiance, particulièrement lors des périodes de changements (Duluc, 2017).

Il est donc important de dire que le leadership est un phénomène intérieur à la personne. Il est au cœur des organisations. L'essence même du leadership reste bien de promouvoir le changement et l'innovation. Il vise l'amélioration de la communauté.

2.1.2. Leadership scolaire

Le monde de l'éducation est aujourd'hui marqué par des enjeux liés à la recherche d'efficacité. Un de moteurs de l'efficacité reste le leadership bien intégré dans la vie des organisations de formation.

Le leadership scolaire peut être défini comme étant un processus d'influence sociale qui a pour but d'améliorer l'établissement scolaire. Il implique le développement d'une vision pour faire évoluer un établissement scolaire. Cette vision doit être partagée et obtenir le soutien de toutes les parties prenantes.

En tant que processus d'influence sociale, le leadership scolaire implique que la grande majorité d'activités accomplies par le leader soient le dialogue, l'écoute, l'échange, la force des arguments, la motivation, l'explication, la proximité etc....

Le [leadership](#), dans un contexte scolaire, est plus difficile à définir que dans certains autres contextes institutionnels. Les leaders scolaires sont responsables non seulement des adultes enseignants et non-enseignants, mais aussi des enfants, ainsi que des relations avec les parents et la collectivité. Ils sont tenus de répondre à une variété (et souvent une variété contradictoire) d'attentes au sujet de leurs comportements, de leurs relations, de leur modélisation s'étendant au-delà de leur contexte de travail à leur vie privée et aux affiliations personnelles.

Le leadership scolaire comprend à la fois des fonctions traditionnelles de l'école telles que la planification des heures de classes, l'évaluation des enseignants et des élèves, la budgétisation, la maintenance des installations avec également une forte implication des aspects spécifiques de l'enseignement et de l'[apprentissage](#).

Selon Spillane (2008), le leadership scolaire viserait fondamentalement à promouvoir le changement, l'amélioration et l'innovation. Il se distingue ainsi du management qui cherche à garantir la stabilité et le bon fonctionnement de l'établissement.

Dans cette perspective de leadership, il s'agit en priorité d'agir sur l'environnement et pas seulement de réagir à celui-ci. C'est aussi l'idée défendue par Ehrich & Cranston (2009) lorsqu'ils estiment que dans un monde en perpétuel changement, les chefs d'établissement doivent être proactifs et ne pas seulement se contenter d'appliquer des réformes.

Selon Gauthier (2007), l'initiative pédagogique doit être au cœur de l'établissement et ne peut provenir que d'un collectif. Avec le leadership, il ne s'agit en réalité pas de quelque autorité personnelle du chef qui irait imposer un « pouvoir pédagogique », mais de la fonction d'initiative pédagogique dont chaque enseignant doit être porteur et qui doit être répartie entre les acteurs et coordonnée par le chef d'établissement. C'est cela qui mènera à l'accomplissement de la mission spécifique de l'établissement.

Il en est de même pour Spillane (2008) qui dit que 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. Il implique de mobiliser le personnel, les élèves pour repérer et s'attaquer aux tâches de réformes pédagogiques et exploiter les ressources nécessaires pour soutenir la transformation de l'enseignement et de l'apprentissage.

1.2.3. Chef d'établissement scolaire féminin

Le terme « chef d'établissement » désigne tous les types des dirigeants dans le milieu scolaire. Le chef d'établissement est celui qui dirige et contrôle l'établissement.

Pour Katungo, (2006, p.1), « *le chef d'établissement est la personne physique qui administre l'école, ou mieux la gère sur le plan matériel et humain dans le respect des directives et des instructions officielles. C'est lui qui coordonne les activités de différents partenaires éducatifs afin que les objectifs assignés soient aisément atteints* ».

Likolo (2012, p.1), note que « *le chef d'établissement est l'autorité compétente officiellement reconnue pour gérer, administrer l'école avec l'assistance des autres membres du comité de direction et rendre compte au gestionnaire des écoles c'est-à-dire le coordinateur* ».

Donc, le chef d'établissement scolaire est un responsable, animateur et administrateur de l'école qui assure la bonne marche du travail à l'école, doit mobiliser, intégrer et coordonner les efforts de tous les acteurs scolaires (enseignants, élèves, personnel d'appoint), des parents et d'autres partenaires de l'école (entreprises, groupe religieux, et d'autres) dans le but d'atteindre les objectifs prédéfinis de l'école.

En République Démocratique du Congo, le chef d'établissement assume la gestion pédagogique, administrative et financière de l'école, y compris la gestion du personnel, du versement des salaires et de toutes les recettes et dépenses (Banque mondiale, 2015, p. 40). Il s'agit du directeur (au cycle maternel primaire) et de préfet des études (pour le secondaire).

La législation congolaise définit un certain nombre des critères pour la nomination au poste de chef d'établissement scolaire de l'enseignement secondaire, cycle court et cycle long à travers l'ordonnance-loi n° 67-244 du 05 juin 1997 fixant les conditions d'accès au grade de direction d'école du cycle court et à la note circulaire DEPS/SE/80/002023/83 du 30 avril 1983 portant critères de désignation du chef d'établissement scolaire.

L'ordonnance 66.1993 du 30 mars 1966 portant règlement administratif fixant les grades des cadres de l'enseignement national et désignant les agents du cadre qui effectuent une carrière pleine, sur proposition du ministère de l'éducation nationale. Selon cette ordonnance, est qualifié pour être nommé préfet du cycle long, le candidat qui a 25 ans d'âge, de nationalité congolaise et qui est détenteur du titre, reconnu égale ou supérieur à celui de gradué ou licencié d'enseignement ou d'un diplôme reconnu équivalent et justifié d'une pratique d'au moins trois ans (3 ans) d'enseignement secondaire, avoir obtenu la cote d'appréciation synthétique de son travail égal ou supérieur à « très bon » au cours de deux dernières années (MINEPSP, 2010).

Le chef d'établissement est un leader. Il peut être une femme ou un homme. Les leaders féminins sont rares dans les établissements scolaires ou dans le secteur éducatif. Noémie Allard- Gaudreau (2016) affirme que les femmes qui évoluent dans un milieu légendaire ou le symbolisme est féminin, ont une vision du leadership davantage communal. Elles représentent dans l'ensemble leur leadership comme démocratique ou participative.

Eagly et Kanau (2002) disent que l'association du leadership des femmes aux styles de leadership communal fait qu'elles se conforment à leur genre. Il arrive sans doute qu'elles ressentent une pression à valoriser ces styles féminins. Ainsi, ces styles de leadership communal leur apparaissent plus naturels.

Souvent ce sont les milieux féminins qui amènent ces femmes à être axées sur les relations interpersonnelles alors que le milieu masculin les conduit à axer sur la tâche.

L'appartenance au genre qu'il soit féminin ou masculin, intervient dans leur leadership personnel. Il y a une tendance des femmes qui s'identifient aux milieux masculins de se comporter comme les hommes. Elles se voient surtout comme des « garçons manquées ». Elles ont tendance à décrire leur leadership en faisant référence aux stéréotypes masculins.

Powell (2011) a la même impression quand il dit que la vision des femmes dans le leadership correspond assez étroitement avec le style participatif. Elles se perçoivent comme étant créatives et curieuses. Ces caractéristiques leur permettent de se dépasser personnellement, de sortir de leur zone de confort.

Une étude de Sabine Fortine (2002) sur la mixité au travail révèle que les femmes dirigeantes de quelques groupes socio-professionnelles reprennent souvent des stéréotypes masculins par rapport à des femmes d'autres groupes socio-professionnels. Ainsi, elles favorisent fréquemment à l'embauche l'homme candidat par rapport à la candidate, à aptitude professionnelle égale, et cela par crainte de voir leur service

féminisé et donc dévalorisé par rapport à d'autres à composante masculine plus importante.

De plus, une nouvelle ségrégation femmes/femmes peut être observée. Cette ségrégation, toujours selon Sabine Fortine (2002) est déjà observable au niveau des représentations sociales et des discours des femmes cadres, et montre que la cohésion du groupe des femmes n'est pas près de se réaliser et qu'elle subit même de nouveaux revers à l'occasion de la mise en place de la mixité du travail.

2.2. Styles de leadership dans des écoles

Au vue de l'importance et du nombre de styles de leadership, il importe d'en connaître davantage sur les styles de leadership que les directions d'école peuvent adopter au sein des écoles pour améliorer la réussite éducative des élèves et le perfectionnement professionnel du personnel enseignant.

La gestion d'une école demande une attention particulière et une vaste ouverture, compte tenu d'un public varié et exigeant. Il faut nécessairement prendre en considération un certain nombre de facteurs pour mieux assumer sa tâche, à savoir : gestion de l'emploi du temps, de l'espace, du matériel, de la gestion du programme d'études et de formation, du type de situations d'apprentissage, des apprenants, des enseignants, de l'introduction des innovations éducatives, du respect des textes et même souvent des éléments extérieurs au système scolaire.

Marzano (2016) reprend les différents types de leadership dans une situation d'école. En voici quelques-uns : le leadership transactionnel, le leadership transformationnel, le leadership distribué, le leadership systémique, le leadership directif, le leadership pédagogique, le leadership éducationnel, le leadership moral ou éthique, le leadership « managérial », le leadership situationnel et le leadership de contingence et le leadership démocratique.

2.3. Traits communs aux dirigeants des écoles efficaces

Dans un article de Lathan (2020) « *10 Traits of Successful School Leaders* » (10 traits des dirigeants d'écoles les plus efficaces), il dégage des traits susceptibles de conduire à la réussite dans la direction d'une école. En voici ces dix traits :

- 1) les directeurs d'écoles efficaces comprennent l'importance de bâtir une communauté ;
- 2) les directeurs efficaces autonomisent les enseignants et cultivent leurs compétences en leadership ;
- 3) les directeurs utilisent les données et les ressources ;
- 4) ils ont une vision et un plan ;
- 5) ils créent des environnements d'apprentissage collaboratifs et inclusifs ;
- 6) ils sont passionnés par leur travail ;
- 7) ils encouragent la prise de risque ;
- 8) ils prêchent par l'exemple ;
- 9) ils persévèrent et restent avec une école pendant au moins cinq ans ;

- 10) ils sont des apprenants tout au long de leur vie, et
- 11) ils communiquent effectivement avec les enseignants, le personnel et les parents d'élèves.

2.3. Leadership dans la performance des écoles

Selon Leclercq (2005), le leadership a fait ses preuves pour la gestion des ressources dans le monde de l'entreprise. Il est supposé pouvoir apporter des bénéfices comparables au milieu éducatif sans pour autant ignorer la spécificité de celui-ci.

Il y a un consensus sur l'opportunité de recourir à la pratique du leadership pour surmonter les difficultés de la gestion scolaire dans les pays en voie de développement. En général, il y a un lien entre le leadership du directeur d'école et la performance de l'établissement. Le leadership n'a pas beaucoup de sens s'il lui manque le résultat ou l'efficacité. L'efficacité est définie généralement comme le degré d'atteinte de la mission de l'organisation, ici précisément l'école.

Les leaders ont potentiellement une relation ou une influence directe sur les "suiveurs". Dans le secteur scolaire, il existe un certain nombre de variables qui servent de modérateurs et d'intermédiaires. Elles ont une influence directe sur l'apprentissage des élèves et sur le leadership lui-même.

Il est donc communément admis que les effets du leadership sur l'apprentissage des élèves sont en grande partie indirects. Ceci est bien évidemment le cas pour les actions de leadership en dehors de la salle de classe : les chefs d'établissement, les inspecteurs pédagogiques, les recteurs d'académie, les ministres de l'éducation, les secrétaires de l'enseignement, les parents d'élèves et tous les partenaires de différentes sortes.

Pour que ces actions de leadership influent sur les résultats des élèves, elles doivent faire preuve d'une certaine forme d'influence positive sur le travail d'autres éducateurs. C'est à travers les enseignants et l'état des conditions ou des caractéristiques de l'organisation clés (culture d'apprentissage de l'école) que les actions du leadership en dehors d'école ont une influence directe sur les élèves.

Selon Chevaillier (2006) dans son livre « Les nouveaux rôles des chefs d'établissement dans l'enseignement secondaire », il affirme que les 30 années de recherche sur la performance des établissements (*school effectiveness*) et sur les facteurs d'amélioration (*school improvement*) menées principalement dans les pays développés anglophones ont établi que la qualité des directeurs est le premier facteur de performance des établissements.

Il affirme que dans « l'effet-établissement », ce sont les tâches communément exercées par les directeurs et les équipes de direction qui ont le poids le plus important. Selon l'auteur, si leurs actions sont déterminantes, leurs influences s'exercent indirectement. Les chefs d'établissement jouent un rôle de premier plan dans l'amélioration des résultats de l'école principalement pour deux raisons : (i) en influant sur la motivation et la capacité des enseignants et (ii) en influant sur le climat et l'environnement de travail et d'acquisition des connaissances.

Selon Salikou (2011), l'effet du directeur d'école sur la réussite des élèves est une réalité. En effet, l'autorité et l'influence pédagogique d'un directeur d'école jouent pour beaucoup dans l'amélioration des résultats obtenus par les élèves. Une bonne part des performances des enseignants reflètent la mise en place, par le directeur, d'une dynamique qui mobilise l'ensemble de la communauté éducative autour des objectifs de réussite scolaire de tous les élèves.

Progin et Gather (2010), parlent des attentes de plus en plus grandes de la part des directrices et directeurs d'établissement. Ils doivent y exercer un leadership pédagogique de manière à inciter leurs collaborateurs à évoluer vers des communautés professionnelles d'apprentissage. Dans les écoles primaires, le directeur est généralement plus proche des enseignants et des élèves, plus impliqué dans les questions d'ordre pédagogique. Dans les grands établissements secondaires, son rôle en matière de pédagogie est plus indirect, il s'appuie davantage sur les instances et les professeurs principaux.

Ethier (2000), fait une contribution au leadership scolaire en le situant par rapport au thème de l'excellence. Selon lui, la qualité du leadership scolaire est un élément majeur dont il faut tenir compte. Il note que tous les malaises observés actuellement dans le système scolaire public sont dus à plusieurs causes, notamment à la médiocrité de son leadership qui peut influencer sur les diverses composantes de la vie organisationnelle. Il nous décrit aussi les caractéristiques d'une école efficace : au premier rang se trouve le leadership pédagogique du directeur d'école en Anglais « Instructional Leader, ensuite un climat favorable à l'apprentissage en Anglais « School Culture, des attentes élevées quant à la performance des étudiants en Anglais « High Expectations, l'insistance sur les matières de base et enfin des évaluations régulières de l'apprentissage.

Claire Lapointe en collaboration avec Gauthier (2005) aborde la question de l'influence des directions d'écoles sur la réussite scolaire. En effet dans leur rapport, les auteurs ont identifié la conception très « managériale » du rôle des directeurs d'écoles comme une raison importante expliquant le faible niveau de réussite scolaire des élèves américains. Ils ont alors recommandé une redéfinition du rôle des directions des écoles qui devaient avant tout agir en tant que leaders pédagogiques (instructional leaders) et agent de développement de l'école.

Les chefs d'établissement des écoles les plus efficaces savent améliorer la performance de leurs établissements à travers ce qu'ils sont (leurs valeurs, leurs compétences) et les stratégies qu'ils déploient (Day, 2009). Le chef d'établissement fixe la politique de l'institution. La politique est comprise comme une orientation des activités vers l'atteinte des objectifs. Celle-ci offre la direction de la gestion d'une école ; Elle constitue un guide pour l'action et est formulée avec concision ; Elle peut être, soit politique générale, soit politique particulière (une partie de l'organisation) ; Elle doit refléter le but de l'école ; Elle concerne les principes généraux et les directives d'une école ; Elle se distingue des règles et règlements (Fuku 2015).

2.4 Impact du leadership dans la réussite des élèves

Il importe de rappeler que la performance d'un établissement ne saurait se réduire à la réussite scolaire de ses élèves. Une question que doit se poser tout leader d'école est : Faisons-nous tout ce qu'il faut pour que nos élèves réussissent ? Ou tout simplement : Que Pourrions-nous faire de mieux pour que nos élèves réussissent en plus grand nombre et qu'ils soient à mesure d'affronter efficacement la vie réelle après les études ? » (OCDE, 2004).

La littérature renseigne (OCDE, 2004) que ce qui contribue effectivement à l'amélioration des résultats des élèves n'est pas non plus évident à démontrer parce que la réussite ou l'échec n'est bien évidemment pas imputable au seul leadership. Les recherches mettent généralement en évidence trois types de corrélation :

- 1) l'origine sociale, économique et culturelle des élèves constitue la principale source de variation ;
- 2) les facteurs liés au système scolaire (comme les objectifs pédagogiques, le programme d'enseignement, les évaluations des spécialités et certificats professionnels des éducateurs...) et
- 3) les variables liées à l'établissement scolaire, en particulier l'engagement des enseignants, les pratiques pédagogiques et le leadership. (Feyfant, 2011).

Le leadership scolaire est l'un des aspects importants pour la réussite des élèves. Jacques Henry (2003) distingue la réussite scolaire d'un élève à la réussite scolaire d'un groupe d'élève. la réussite scolaire d'un élève est entendue comme l'atteinte du niveau de maîtrise des compétences définies par le programme de formation, dans l'ensemble des disciplines prévues par le curriculum. Ceci se fait à l'intérieur d'un parcours scolaire effectué dans le temps normalement prévu, le tout conduisant à l'obtention d'un diplôme (au secondaire) ou par le passage normal à l'ordre supérieur (pour le primaire). La réussite scolaire d'un groupe d'élèves ou celle de l'ensemble d'une population d'étudiants est entendue comme la réussite scolaire moyenne, manifestée par un ensemble d'indicateurs, notamment :

- 1) le niveau moyen de maîtrise des compétences atteint par l'ensemble des élèves du groupe de référence ;
- 2) le nombre (ou pourcentage) des élèves atteignant le niveau minimal de maîtrise des compétences ;
- 3) le nombre (ou pourcentage) des élèves situés dans un parcours scolaire sans retard; et
- 4) le nombre (ou pourcentage) des élèves obtenant le diplôme de fin d'études (au secondaire) ou poursuivant un parcours régulier à l'ordre supérieur (au primaire).

L'établissement scolaire à travers son chef peut contribuer à la réussite des élèves par : la qualité de l'enseignement, la qualité de l'encadrement des professeurs et des élèves, le niveau des services éducatifs offerts, les ressources affectées à ces services, l'aide aux élèves à risques (dépistage, soutien, encadrement pédagogique, etc.) ; un projet éducatif cohérent et la supervision et le développement institutionnel.

L'établissement scolaire est plus efficient dans ses efforts de promouvoir la réussite scolaire de ses élèves : s'il s'est doté d'un projet éducatif ou une mission; si les priorités éducatives sont choisies en consultation avec le personnel enseignant et quelquefois avec l'association des parents d'élèves; si les priorités éducatives sont formalisées dans un plan d'action annuel; si l'enseignement fait l'objet d'une supervision structurée; si l'établissement assure le développement de la compétence de ses enseignants, notamment par une politique de perfectionnement; si l'établissement met en place des mesures concrètes visant à réaliser l'implantation de la réforme du curriculum; s'il s'est donné une politique d'évaluation des apprentissages compatible avec une approche de développement des compétences chez les élèves; s'il encourage une pédagogie différenciée en fonction des besoins diversifiés des élèves pour parvenir à la réussite; s'il pratique le dépistage et le soutien systématiques des élèves en difficultés; s'il offre des services complémentaires adaptés aux besoins des élèves; s'il informe rapidement et clairement les parents de l'état des apprentissages de leurs enfants; s'il contre efficacement les phénomènes les plus directement nuisibles à la réussite scolaire, notamment l'absentéisme et la violence; s'il travaille activement à la rétention des élèves initialement enrôlés ; s'il permet à ses élèves de poursuivre un parcours scolaire conforme à leurs aspirations.

Certains indicateurs pour mesurer la réussite scolaire des élèves sont : le pourcentage de réussite global (% d'élèves promus ou diplômés), les moyennes obtenues dans l'ensemble des disciplines ; l'évolution de la réussite globale au cours des dernières années, la réussite comparative des garçons et des filles, l'évolution de la comparaison avec d'autres établissements, le pourcentage de retards acquis dans l'établissement, la capacité globale de rétention dans l'établissement, le taux global de départs de l'école, le niveau de sélection (rapport entre l'offre et la demande), l'évolution de la sélection et la réussite des sortants passés à l'ordre supérieur ? (si les données sont disponibles).

2.5 Leadership féminin dans les organisations

Le leadership féminin peut être défini simplement comme un leadership ou un pouvoir développé et exercé par la femme (Onsin, 2015).

En premier lieu, nous allons dire que les femmes leaders représentent l'audace au féminin. Certains les appellent les « superwomen », les dames de fer etc... Ces femmes leaders font prendre conscience à tous les humains dans le monde qu'il ne peut y avoir de développement durable dans beaucoup de secteurs de la vie humaine sans implication et sans participation des femmes ou sans prise en compte du rôle et de la place des femmes (Règne, 2013).

Les particularités du leadership des femmes ont été étudiées considérant plusieurs perspectives. Selon Saint-Michel (2010), avant les années 1990, les chercheurs dépeignaient les femmes leaders comme étant davantage orientées vers les relations interpersonnelles que vers la tâche en priorisant un style de prise de décision démocratique plutôt qu'autoritaire.

Orser (2005) a valorisé les femmes leaders par la façon dont elles savent partager l'information et créer une atmosphère de travail favorable.

Fisher (2005) a insisté sur la flexibilité cognitive des femmes qui est un avantage pour exercer un leadership efficace. Dans l'article sur le site *Weka* (2002) intitulé *Femmes Managers : Dirigent-elles autrement que les hommes ?* Le constat est que lorsque des femmes participent à la gestion d'une entreprise, motivation et créativité en bénéficient : (i) elles privilégient les solutions qui ont du sens, et pas celles qui leur procurent du pouvoir ; (ii) elles prennent en outre moins de risques que les hommes dans la gestion d'une entreprise et (iv) avec des femmes aux postes supérieurs, les bénéficiaires connaissent une évolution plus stable qu'avec des hommes seulement.

Sandrine Devillard (2014) identifie quatre tendances clés de leadership susceptibles de façonner l'économie mondiale des années à venir. Parmi les quatre tendances jugées prioritaires, à l'exception de la stimulation intellectuelle pratiquée par tous les dirigeants, trois correspondent à un comportement prédominant chez les femmes :

- 1) l'inspiration,
- 2) la prise de décision participative ainsi que,
- 3) la claire définition des objectifs assortie de la reconnaissance du travail accompli.

Pour cette raison, elle souligne de la nécessité de développer la mixité dans les équipes de direction et de diversifier les formes de leadership englobant des traits masculins et féminins. Dans la revue « *les Echos* du 11 octobre 2007 » Jasor, M. identifie neuf comportements managériaux essentiels qui ont été indiqués pour qu'une entreprise atteigne la performance financière et organisationnelle. Parmi eux, trois sont prépondérants chez les femmes dirigeantes. Il s'agit :

- 1) du souci du développement des autres (notamment via le mentorat et la formation),
- 2) de la claire définition des objectifs assignés à chacun assortie de la reconnaissance du travail accompli et, enfin,
- 3) du sens de l'exemplarité (qui passe par le souci de s'attacher aux conséquences éthiques des décisions).

On ne peut avoir aucune réelle influence sans cohérence entre nos dires et nos actes. Il faut être comme vous aimeriez que les gens soient. C'est cela la valeur de l'exemple. D'habitude les gens regardent ce que vous faites et alors ils vous suivent, où que vous alliez, quoi que vous demandiez. C'est cette capacité à incarner une vision de l'entreprise à travers des engagements concrets, en cohérence avec leur discours que dépendent l'adhésion de l'organisation, son succès durable et son engagement dans une culture de la confiance (Comby, 2012).

Seul le walk the talk (« parler sans agir », « accorder ses dires sans suivi ») tant personnel – au niveau du dirigeant – qu'organisationnel – au niveau de l'entreprise – peut, en effet, convaincre les différentes parties prenantes du bien-fondé de leur investissement, que cet investissement soit personnel et/ou financier. Dans un monde aux repères bouleversés, à l'avenir incertain, la force de la cohérence entre les discours et les

actes reste, en effet, sans doute le seul repère observable et différenciant, à court, moyen et long terme (Comby, 2012).

Selon Endrizzi et Thibert (2012), le leadership scolaire reste une profession vieillissante et peu féminisée. Dans des pays tels que la Corée, la Belgique (Communauté française) et le Danemark, plus de 75% des chefs d'établissements sont âgés de plus de 50 ans.

En ce qui concerne le Congo-Kinshasa, selon les statistiques du ministère de l'enseignement primaire, secondaire et professionnel (2019) moins de 20% sont âgés de plus de 50 ans. Les femmes chefs d'établissement sont moins nombreuses alors que les enseignantes sont plus nombreuses dans les écoles primaires dans une grande majorité de pays.

Orth et Jacobs (1971) ont démontré dans leurs études que pour beaucoup de gens interrogés, les femmes étaient trop émotives et ne convenaient pas à des postes de direction.

Broverman *et al.* (1972) ont signalé les représentations dont les femmes sont victimes ; elles sont perçues comme dépendantes, passives, illogiques, subjectives, facilement influençables, manquant de compétitivité, d'ambition et de leadership, inhabiles en affaires, inaptes à la prise de décision.

Baudoux (2002) et Shakeshaft (2006) ont analysé quelques résultats des recherches ayant étudié les caractéristiques des femmes occupant un poste de leadership en éducation. Ainsi, ces deux recensions d'écrits rapportent des résultats selon lesquels les femmes chefs d'écoles : (i) favoriseraient la coopération et les relations humaines, (ii) généreraient dans la collégialité, selon une notion du *pouvoir avec* plutôt que *du pouvoir sur*, et seraient portées à innover, (iii) viseraient le mieux-être des personnes et des groupes, (iv) sont plus préoccupées de questions pédagogiques et de l'implication de tous les acteurs de l'école et (v) semblent se préoccuper moins du pouvoir et du prestige.

3. Méthodologie de l'étude

3.1. Population et échantillon

La population cible a été identifiée comme l'ensemble des directrices des écoles primaires des provinces éducationnelles de Ngaliema I, II et III. Dans le choix de la population, seules les directrices des écoles primaires des sous-provinces éducationnelles de Ngaliema I, II et III ont été retenues. Dans le temps, nous avons choisi l'année d'étude 2020-2021, soit une année scolaire pour réaliser la recherche.

Les trois sous provinces éducationnelles de Ngaliema I, II et III tirent leur origine de la Sous Division de Ngaliema qui a été créée en 1990. En effet, le ministère de l'enseignement primaire, secondaire et professionnel (EPSP) a voulu réorganiser la subdivision administrative de la ville de Kinshasa en plusieurs sous-divisions pour une meilleure gestion des écoles. A l'issue de cette réorganisation, la sous-division scolaire de Ngaliema a été créée. En 2018, cette large sous-division a été encore scindée en trois sous-divisions. Cette année scolaire 2020-2021, les trois sous-divisions ont géré 463 écoles

primaires tous réseaux confondus. Il se dégage de nos observations que de ces 463 écoles, il y a 63 femmes chefs d'établissements, soit 13%, dans les écoles primaires.

Partant de cette population, nous avons extrait un échantillon. Celui-ci a été choisi en fonction de l'intérêt de la recherche, d'après l'échantillonnage non probabiliste connu sous le nom d'échantillonnage de commodité. Le chercheur a distribué le questionnaire aux directrices d'écoles qui étaient disponibles dans une conférence des leaders des écoles. Elles répondaient au questionnaire volontairement et anonymement. Le chercheur a choisi d'utiliser les données des 50 participantes (N=50) qui s'étaient disposées à répondre aux questions d'enquête. Le chercheur a utilisé la technique d'échantillonnage de commodité pour contourner le manque d'accessibilité à d'autres écoles ainsi que la disponibilité et la coopération de certaines directrices d'écoles. Sur ce, la taille de l'échantillon est de 50 femmes-leaders, soit 79,4% de la population.

3.2. Instrumentation

Le principal instrument de collecte de données dans cette étude était le questionnaire (Annexe 1), qui a été validé avant utilisation par trois directrices d'écoles qui n'ont pas participé à l'enquête (Gall, Borg & Gall, 1998). Le questionnaire a été conçu de manière que les directrices d'écoles puissent le comprendre et répondre de façon appropriée. De plus, le questionnaire a été conçu pour englober des composantes du leadership efficace dans les écoles et fondé sur les recherches qui ont mené à des rendements plus élevés des élèves. Le questionnaire se composait de cinq parties.

La première partie concernait la façon dont les femmes chefs d'écoles primaires dirigent leurs écoles. La deuxième partie cherchait à savoir comment la collaboration est utilisée par les directrices d'écoles pour influencer le corps professoral, le personnel administratif et les parents d'élèves. La troisième partie cherchait à découvrir le style de leadership utilisé par les directrices d'écoles. La quatrième partie cherchait à savoir si le leadership employé par les directrices d'écoles améliore considérablement le rendement de leurs élèves et la cinquième ou la dernière cherchait à déterminer les motivations inhérentes à leurs sens de leadership.

Afin de recueillir des données utiles à l'évaluation des questions de recherche, le questionnaire utilisait une échelle de type Likert. Les résultats de la cote de type Likert, c'est-à-dire 1 à 5, ont révélé l'importance relative de chaque composante de chaque question de recherche.

3.3. Collecte de données

Le chercheur a établi le contact avec les directrices d'écoles primaires et a distribué les exemplaires du questionnaire (annexe 1) dans une salle de conférence des directrices d'école. L'échantillon N=50 a été obtenu par participation volontaire. Le questionnaire a été distribué aux 50 directrices d'écoles primaires réunies pour la conférence des leaders scolaires. Il leur a été demandé d'y répondre volontairement et anonymement. Le questionnaire a été administré pendant une heure avant la conférence et supervisé par le chercheur. C'était au mois de février 2021 juste après la levée du deuxième confinement

pour lutter contre le coronavirus. Les protocoles de recherche ont été collectés et soumis à l'analyse. Les réponses au questionnaire ont donné des informations sur toutes les questions de recherche.

3.4. Analyse des données

Les protocoles contenant les données ont été dépouillés. Les données issues de dépouillement ont été préparées par les analyses statistiques descriptives. Il s'agit des calculs des moyennes et des écart-types de chaque élément du leadership ciblé par l'étude. Les analyses ont été orientées pour répondre aux questions de recherche.

Les données recueillies pour répondre à la première question de recherche (comment les femmes chefs d'écoles primaires dirigent-elles leurs écoles) ont été regroupées. Des moyennes et des écart-types ont été utilisés pour analyser les données. Les moyennes de chaque question d'enquête ont été organisées dans l'ordre décroissant. Pour répondre à la question de recherche numéro deux (comment les femmes leaders influencent-elles le corps professoral, le personnel administratif et les parents d'élèves) des moyennes et des écart-types ont été utilisés pour analyser les données. Les moyennes de chaque question d'enquête ont été organisées dans l'ordre décroissant.

Il en a été ainsi pour toutes les 5 questions de l'étude dont la troisième était « Quel style de leadership les femmes directrices d'écoles préfèrent-elles utiliser ? » ; la quatrième « Le leadership employé par les femmes directrices d'écoles améliore-t-il considérablement le rendement de leurs élèves ? » et la cinquième : « Quelles sont les motivations inhérentes à leurs sens de leadership ? »

Par préférence, le chercheur a utilisé le calcul manuel à partir de l'un des « websites » (easycalculation.com) pour produire les données sur lesquelles les analyses sont basées. Easycalculation.com a été utilisé pour les calculs statistiques à cause de la facilité qu'il offre dans le calcul des moyennes et d'écart types. Le rôle du chercheur était de classer les résultats et de les interpréter selon les objectifs de l'étude.

4. Résultats et discussion

4.1 Résultats

Le chercheur a regroupé les résultats en cinq catégories liées aux questions de recherche. Les directrices interrogées ont indiqué leurs réponses aux questions de recherche en utilisant l'échelle de Likert.

Tableau 3.1 : Stratégies utilisées par les directives d'école pour diriger

Assertions	Moyennes	Ecart- types
1. (3) Je prêche par l'exemple dans plusieurs aspects de la vie de l'école : ponctualité, régularité, écoute, service, et disponibilité ...	4.9	0.36
2. (5) Je prends du temps pour apprendre et <u>adopter</u> de nouvelles manières de diriger l'école et d'évaluer les enseignants	4.7	0.68
3. (1) Je consacre suffisamment du temps pour construire une communauté scolaire où les relations interpersonnelles sont enrichissantes	4.58	0.67
4. (2) J'élabore un projet éducatif avec des objectifs à réaliser et des résultats à atteindre chaque début de l'année scolaire	4.36	0.94
5. (4) Je cherche à inclure tous les élèves dans la vie et les décisions concernant l'école.	4.12	0.72

L'analyse des résultats qui découlent de ce tableau montre que toutes les stratégies obtiennent une moyenne au-dessus de 4. Il y a une forte adhésion de toutes les directrices aux stratégies proposées qui sont : l'exemplarité (4.9), le développement personnel par la formation (4.7), la construction de la communauté (4.58), l'élaboration du projet pédagogique (planification) (4.36) et l'inclusion scolaire (4.12). L'exemplarité obtient la moyenne la plus élevée comme stratégie utilisée par les directrices d'écoles primaires pour diriger leurs écoles et l'inclusion scolaire vient en dernière position.

Concernant l'écart-type, toutes les assertions obtiennent un écart type faible, signe que les réponses des directrices sont consistantes c'est-à-dire que les réponses sont moins dispersées autour de la moyenne. Il s'agit de l'exemplarité (0.36), la construction de la communauté (0.67), le développement personnel par la formation (0.68), l'inclusion scolaire (0.72) et l'élaboration du projet pédagogique (planification) (0.94). L'exemplarité obtient l'écart type le plus faible et l'élaboration du projet pédagogique à l'écart-type le plus élevé.

Tableau 3.2 : Stratégies des directrices d'école pour influencer le personnel et les parents

Assertions	Moyennes	Ecart- types
1. (7) J'organise régulièrement les réunions avec le comité des parents ainsi que des assemblées des parents chaque trimestre pour écouter leurs aspirations ou attentes sur l'éducation de leurs enfants tout en espérant les réunir en grand nombre, recevoir un feedback sur les besoins réels de l'école et améliorer ensemble le milieu éducatif.	4.5	0.99
2. (5) Je coordonne les réunions des unités pédagogiques chaque semaine pour la formation continue et le partage des expériences pédagogiques des enseignants en vue de combattre la sous qualification et le déphasage, sans toutefois exposer des enseignants qui sont dans les besoins d'amélioration.	4.46	0.54
3. (1) J'élabore le projet pédagogique ensemble avec mes enseignants au début de chaque année pour établir les priorités, utiliser rationnellement le temps et les ressources pour ainsi éviter des contestations ou des mésententes.	4.38	0.98
4. (3) J'établis un rapport de signalement pour chaque enseignant à la fin de chaque année basée sur le degré d'exploitation des programmes, l'utilisation des méthodes et techniques d'enseignement adaptées et le degré	4.28	0.81

	d'assimilation des matières par les apprenants pour éviter de causer des frustrations aux enseignants.		
5.	(6) Je veille à la circulation de l'information et au partage des dossiers entre les administratifs pour étude avant toute décision en vue d'éviter d'être traitée de dictateur et, manquer l'adhésion ou le soutien de tout le monde.	4.1	0.71
6.	(2) J'évalue la qualité des relations entre enseignants et élèves ainsi que leurs parents à chaque proclamation des résultats des élèves pour préserver un environnement scolaire professionnellement acceptable.	3.86	1.48
7.	(4) J'organise des activités de mentorat et de soutien chaque mois pour le développement des compétences professionnelles des enseignants sans toutefois exposer les enseignants qui sont dans le besoin immédiat d'assistance.	3.74	0.88

La lecture de résultats qui se dégage à partir des données de ce tableau montre que 5 assertions sont au-dessus de la moyenne de 4. Il s'agit du dialogue avec les parents (4.5), le développement individuel de chaque enseignant (4.46), l'élaboration ensemble du projet éducatif (4.38), l'évaluation objective des enseignants (4.28) et la communication verticale et horizontale au sein de l'administration (4.1).

Deux éléments sont au-dessus de la moyenne de 3. Il s'agit de l'évaluation de la relation des enseignants avec les élèves et leurs parents (3.86) ainsi que la formation continue des enseignants (3.74).

Le dialogue avec les parents des élèves garde la moyenne la plus élevée comme moyen d'influencer et la formation continue des enseignants à la moyenne la moins élevée comme mentionné ci-dessus.

Concernant l'écart type, 6 éléments ont des écarts types de moins de 1. Il s'agit de : le développement individuel de chaque enseignant (0.54), la communication au sein de l'administration (0.71), l'évaluation objective des enseignants (0.81), la formation continue des enseignants (0.88), l'élaboration du projet pédagogique (0.98) et le dialogue avec les parents (0.99). Une seule assertion a un écart-type de plus de 1. Il s'agit l'évaluation de la relation des enseignants avec les élèves et leurs parents (1.48).

Le développement individuel de chaque enseignant (0.54) a l'écart type le moins élevé et l'évaluation de la relation des enseignants avec les élèves et leurs parents (1.48) a l'écart-type le plus le plus élevé.

Tableau 3.3 : Styles de leadership utilisés par les directrices d'écoles primaires

Assertions	Moyennes	Ecart-types
1. (1) Le leadership pédagogique	4.54	1.01
2. (2) Le leadership managérial	4.04	1.36
3. (5) Le leadership démocratique	3.80	1.06
4. (4) Le leadership éthique	3.54	1.51
5. (3) Le leadership situationnel	3.12	1.24

Nous constatons de la lecture de ce tableau que :

- Deux styles de leadership ont une moyenne de plus de 4. Il s'agit de leadership pédagogique (4.54) et de leadership managérial (4.04).

- Trois styles de leadership ont une moyenne de plus de 3. Il s'agit du leadership démocratique (3.8), du leadership éthique (3.54) et du leadership situationnel (3.12).

Le leadership pédagogique a la moyenne la plus élevée et le leadership situationnel vient en dernière position.

Quant à l'écart type, toutes les assertions ont un écart-type de plus de 1. Ceci montre que les réponses sont dispersées autour des moyennes. Il s'agit de : leadership pédagogique (1.01), leadership démocratique (1.06), leadership situationnel (1.24), leadership managérial (1.36) et leadership éthique (1.51).

Le leadership pédagogique a l'écart-type le moins élevé (1.01) et le leadership éthique a l'écart-type le plus élevé (1.51).

Tableau 3.4 : Impact du leadership des femmes chefs d'écoles sur le rendement des élèves

	Assertions	Moyennes	Ecart-types
1.	(5) Une évaluation continue des enseignants permet d'améliorer le degré d'exploitation des programmes, l'utilisation des méthodes et techniques d'enseignement adaptées et le degré d'assimilation des matières par les apprenants.	4.88	0.33
2.	(1) L'encadrement des enseignants par la directrice améliore leurs pratiques enseignantes qui font progresser la réussite des élèves.	4.88	0.33
3.	(4) La formation continue fait de toute l'école une organisation apprenante en quête de la réussite des élèves.	4.82	0.44
4.	(2) Le projet éducatif élaboré ensemble avec les enseignants améliore la performance des élèves d'année en année selon les objectifs fixés de commun accord.	4.6	0.78
5.	(3) Un leadership démocratique permet la liberté d'opinion et le choc des idées pour une bonne intégration des besoins et attentes de tout le monde dans la vie et l'amélioration continue de l'école.	4.3	0.54

Il ressort des données récoltées selon ce tableau que dans la question du leadership des directrices et son impact sur le rendement des élèves, tous les 5 aspects obtiennent une moyenne au-dessus de 4. Il s'agit de l'évaluation et supervision objectives des enseignants (4.88), le développement individuel de chaque enseignant (4.88), la formation continue du personnel (4.82), l'élaboration du projet éducatif (4.6) et une gestion démocratique (4.3).

L'évaluation et la supervision objectives des enseignants ainsi que le développement personnel de chaque enseignant ont la moyenne la plus élevée et le leadership démocratique favorisant le dialogue vient en dernière position.

Concernant l'écart-type, toutes les assertions ont un écart-type faible c'est à dire moins de 1 : l'évaluation objective des enseignants (0.33), le développement individuel de chaque enseignant (0.33), la formation continue du personnel (0.44), un leadership démocratique favorisant le dialogue (0.54) et l'élaboration du projet éducatif (0.78).

L'évaluation objective des enseignants et le développement individuel de chaque enseignant ont le plus faible écart-type (0.33) tandis que l'élaboration du projet éducatif annuel a l'écart-type le plus élevé (0.78).

Tableau 3.5 : Motivations inhérentes des femmes leaders du sens de leur leadership

Assertions		Moyennes	Ecart-types
1.	(4) La recherche du succès dans la profession	4.26	0.88
2.	(3) Le sens d'aider autrui à progresser	4.12	0.92
3.	(1) Un engagement social pour la communauté scolaire	3.90	1.25
4.	(2) Un combat féministe pour la parité homme et femme	3.78	0.84
5.	(5) La quête du pouvoir	3.16	0.87

Les résultats de ce tableau révèlent que deux motivations ont une moyenne au-dessus de 4 : Il s'agit de la recherche du succès dans la profession (4.26) et l'aide au progrès des autres (4.12). Trois motivations ont une moyenne de plus de 3 : Il s'agit d'engagement social pour la communauté (3.9), un combat féministe pour la parité (3.78) et la quête du pouvoir (3.16). La recherche du succès dans la profession obtient la moyenne la plus élevée et la quête du pouvoir vient en dernière position.

Concernant l'écart-type, 4 motivations ont un écart type faible c'est-à-dire en dessous de 1 : Il s'agit du combat féministe pour la parité (0.84), la quête du pouvoir (0.87), la recherche du succès dans la profession (0.88), l'aide au progrès des autres (0.92). Une seule motivation obtient un écart type élevé : il s'agit de l'engagement social pour la communauté (1.25).

Le combat féministe pour la parité (0.84) obtient l'écart-type le moins élevé et l'engagement social pour la communauté obtient l'écart type le plus élevé.

Dans la partie précédente, les données recueillies à partir du questionnaire ont été présentées dans des tableaux illustrant les analyses des statistiques descriptives. La partie suivante présente un résumé des principales constatations de la recherche avec ses implications.

4.1 Discussion

L'étude a produit les résultats que nous soumettons à la discussion subsidiairement aux objectifs et aux hypothèses.

4.1.1 Stratégies de leadership des femmes leaders

Toutes les directrices approuvent que l'exemplarité comme stratégie les aide à asseoir leur leadership. Ceci est confirmé par beaucoup d'auteurs dont Comby (2012) dans son article intitulé *L'exemplarité aux sources de leadership* qui affirme que l'exemplarité est une source d'efficacité. Être dirigeant est avant tout une histoire d'engagement personnel car en acceptant de devenir dirigeant, on se met en situation d'être regardé par tout le monde. A l'intérieur comme à l'extérieur parce que – qu'on le veuille ou non – tout ce que l'on peut dire ou faire prend tout de suite une importance très grande.

La stratégie du développement personnel est crucial car les différentes instructions pédagogiques, administratives et financières renseignent que l'édifice de l'enseignement repose sur les chefs d'établissements.

La directrice d'école primaire, dans la majorité des cas, est une enseignante nommée sans formation initiale, ni continue en gestion pédagogique, administrative et financière. Elle est toutefois chargée de la conduite de la politique pédagogique et éducative de l'établissement au service de la réussite des élèves, en y associant l'ensemble des membres de la communauté éducative. Le développement personnel est donc une nécessité (Fuku, 2015).

La stratégie de la construction d'une communauté scolaire vise à faire évoluer les gènes de l'institution, ses us et coutumes et les comportements de tous en direction d'un nouvel « agir ensemble ». Un nouvel « agir ensemble » qui passe notamment par un retour au réel, au pragmatisme et à la compréhension des interdépendances des rôles de chacun, à même de donner du sens à chaque contribution. Il faut une révolution interne dont l'enjeu principal est le passage d'une logique d'obéissance (correspondant à une culture de la hiérarchie et du contrôle) à une culture de la responsabilisation et de la confiance, qui permet la fertilisation des intelligences individuelles au service d'une intelligence collective et d'une vision partagée (Comby, 2012).

La stratégie de l'élaboration de projet pédagogique découle de la capacité du dirigeant à se révéler à la fois solide dans sa vision et ses objectifs et flexible sur les modalités pratiques. De ceci dépend l'adhésion de l'entreprise scolaire et la motivation des différentes parties prenantes à s'engager à ses côtés pour rendre possible l'impossible et atteindre les résultats escomptés (Comby, 2012).

La stratégie de l'inclusion scolaire est une des préoccupations des directrices d'écoles. En effet, l'inclusion scolaire est à la fois une philosophie et un ensemble de pratiques pédagogiques qui permettent à chaque élève de se sentir valorisé, confiant et en sécurité de sorte qu'il puisse réaliser son plein potentiel. Elle repose sur un système de valeurs et de croyances qui sont axées sur le meilleur intérêt de l'enfant et qui favorisent chez lui non seulement une participation active à ses apprentissages et à la vie scolaire, mais également un sentiment d'appartenance, le développement social ainsi qu'une interaction positive avec ses pairs et sa communauté scolaire (Porter & Aucoin, 2012).

Par rapport à la première hypothèse qui stipulait que les femmes chefs d'écoles primaires dirigeraient par l'exemple, la construction d'une communauté scolaire, l'élaboration, l'exécution et l'évaluation des projets éducatifs, le développement personnel et l'inclusion, il ressort des analyses faites ci-haut que l'hypothèse est confirmée. Les données de terrain confirment une forte adhésion des femmes leaders aux résultats des recherches antérieures sur les éléments de réussite d'un ou d'une dirigeante scolaire.

4.1.2 Stratégies utilisées pour influencer les acteurs scolaires

La direction d'une école est une œuvre qui nécessite de la collaboration. Seul on ne peut rien. Le leader en effet utilise le potentiel de tout acteur au sein de l'organisation pour l'atteinte des objectifs.

Les réponses reçues des directrices ont donné quelques indications concernant la collaboration comme moyen d'influence. Cette collaboration a été abordée avec trois acteurs de l'école : les administratifs, les enseignants et les parents. De tous les avis et opinions enregistrés auprès de 50 directrices de Ngaliema nous avons retenu 7 manières de collaborer qui ont eu l'adhésion de ces dernières.

Le dialogue avec les parents des élèves : Cette thématique parents/enseignants/école est essentielle dans le monde éducatif. Il y a un souci réel d'améliorer la communication et la qualité des relations entre les différents partenaires de l'école. C'est en favorisant la coopération avec les familles et en veillant à la qualité des échanges entre adultes que le bien-être et la réussite des élèves pourront être assurés. Cependant, il y a des obstacles à cette coopération (manque de temps, peurs et défiances réciproques, incompréhensions mutuelles, etc.). Le leader scolaire doit apprendre à accueillir les parents individuellement, mener des réunions collectives et constructives, apaiser les conflits et les tensions (Chemouny, 2015).

Le développement personnel de chaque enseignant : Les compétences clés des leaders du XXI^e siècle selon Comby (2011) est la vision d'une entreprise plaçant réellement les hommes et les femmes au cœur de l'écosystème de l'entreprise et de son succès, quitte à redéfinir la notion de succès pour la compléter. Les hommes de qualité sont un atout stratégique pour la croissance de toute entreprise scolaire.

L'élaboration ensemble du projet éducatif : Ceci revient à dire que tout processus de planification tourne autour de trois questions : Où en sommes – nous ? (situation actuelle, données, ressources, capacités internes) ; Où voulons – nous être dans le futur ? (Prévoir le futur) ; Comment allons-nous y arriver ? (Plans de différents types : quoi, qui fait quoi, quand et à quel niveau).

L'évaluation objective des enseignants : Les enseignants peuvent être considérés comme des professionnels autorégulateurs qui, lorsqu'on leur donne suffisamment de temps et de ressources, parviennent à construire leurs propres expériences d'apprentissage et assurent un enseignement plus efficace grâce à leur expertise collective. Mais dans ce processus il faut un contrôle du leader (Timperley, 2011).

Le contrôle est une activité qui consiste à déterminer si la performance est en accord avec les objectifs et ce qui était planifié. C'est une activité qui implique : l'établissement de standards, la mesure de la performance actuelle, la comparaison de la mesure et des standards et la prise d'actions correctives si nécessaire.

La communication fluide au sein de l'administration : Ceci revient à dire que le processus de partage d'information pour établir une même compréhension entre les personnes est vital pour l'administration (partage, transmission, échange des données). Le chef doit communiquer à temps pour éviter les suppositions et les rumeurs.

L'évaluation des relations enseignants et élèves ainsi que leurs parents : Parent et enseignant ont l'occasion, au long de l'année scolaire, de se rencontrer pour apprécier les progrès, les difficultés, les efforts... de leur enfant et élève. Une telle rencontre, qui peut s'avérer difficile, est souvent nécessaire. Elle est fructueuse pour chacun, enseignant, parent et élève, si elle se déroule dans un climat serein de part et d'autre. Chacun a un rôle important dans cet échange et peut s'enrichir de l'expérience de l'autre. Un dialogue le plus fructueux possible, au bénéfice de l'enfant et de l'élève est un gage d'une éducation réussie. L'enseignant travaille pour la réussite de tous ses élèves ; le parent est soucieux de la réussite de son enfant. Tous ont un objectif commun : la réussite de chaque élève (Chemouny, 2015).

La formation continue des enseignants : Dans le domaine sportif, le *coach*, c'est l'entraîneur. C'est lui qui accompagne un athlète (ou une équipe) ; il enseigne, conseille, motive, encourage, stimule. Le leader s'efforce de rendre à l'institution sa faculté d'être « auto-apprenante », c'est-à-dire de savoir se remettre en question et d'évoluer en profondeur pour se mettre en correspondance avec le monde et plein de défis qui l'entourent. (Palkiewicz, 1994).

Par rapport à la deuxième hypothèse qui stipulait que les femmes chefs d'écoles primaires privilégieraient la collaboration dans une logique de perfectionnement, de conscientisation et d'efficacité pour influencer le corps professoral, le personnel administratif ainsi que les parents pour un meilleur rendement de leurs élèves, il ressort des analyses faites ci-haut que l'hypothèse est confirmée. Les données de terrain confirment une forte adhésion des femmes leaders aux résultats des recherches antérieures sur les éléments de collaboration d'une dirigeante scolaire en vue d'influencer les autres acteurs de l'enseignement.

4.1.3 Styles de leadership utilisés par les femmes leaders d'écoles

Les leaders efficaces puisent dans un répertoire de styles. L'efficacité d'un style dépend à la fois de la tâche et du leadership (Stogdill 1974). Au vue de l'importance et du nombre de styles de leadership, notre question était de savoir quel style de leadership guide le plus le travail des directrices des écoles primaires dans les structures de l'enseignement des sous provinces éducationnelles de Ngaliema I, II, III.

De tous les avis et opinions enregistrés auprès de 50 directrices de Ngaliema nous avons retenu 5 styles de leadership qui ont eu l'adhésion de ces dernières. Le leadership pédagogique suivi du leadership managérial sont venus en tête. Ceci confirme les données de l'UNESCO qui disent : « *A l'école, le rôle du chef d'établissement est essentiel... La formation à la gestion pédagogique et administrative est devenue un élément clé de l'amélioration de la réussite scolaire* » (UNESCO, 2006).

Le leadership pédagogique revient à dire que pour les directrices il y a prépondérance de la fonction pédagogique. Les résultats des écoles ne peuvent pas être mesurés en termes de rendements financiers ou politiques. Les résultats sont mesurés en termes d'apprentissage et de compétences acquis par les élèves (Timperley, 2011).

Le leadership managérial : L'école doit appliquer des méthodes scientifiques d'organisation, de gestion qui ont fait leurs preuves dans d'autres entreprises avec certains principes généraux tels que : ordre de priorité à établir parmi les objectifs, analyse, recherche de solutions possibles, choix, moyens à mettre en œuvre, directives, délégation de pouvoirs, coordination, contrôle (Plane, 2019).

Le leadership démocratique : Dans un passé un peu récent toutes les décisions étaient prises par le gestionnaire. Aujourd'hui, toute la structure éducative est renouvelée, laissant derrière elle la forme autoritaire de l'enseignement traditionnel, où le directeur était celui qui dictait les règles, non seulement pour les élèves mais pour l'ensemble de l'école (Nascimento, 2020).

Un leadership démocratique fait que l'école considère toutes les parties prenantes et ses partenaires comme de précieux collaborateurs et comme des bénéficiaires potentiels de ce qu'elle-même pourrait apporter. Sa démarche va bien au-delà d'un simple partenariat, il s'agit d'un véritable engagement démocratique.

Le leadership démocratique se présente sous bien des angles comme le modèle à privilégier afin de créer pour l'élève les conditions propices au développement de son apprentissage scolaire.

Selon les nouvelles théories pédagogiques, le chef d'établissement doit favoriser la démocratie dans chaque classe, ceci signifie que, dans cette configuration, l'enseignant n'est plus le chef suprême et que la parole de l'élève est reconnue. L'enseignant prend en considération les propositions, requêtes et plaintes éventuelles de ses élèves. Il les consulte et surtout les écoute. Les élèves prennent part aux décisions concernant les activités d'apprentissage et le fonctionnement de la classe. Ils établissent les règles en accord avec l'enseignant. Le vivre ensemble devient central et la tendance est au partage. Le leader participatif travaille sur un même pied d'égalité avec ses collaborateurs. Il ne prend pas ses décisions seules, il parle peu et donne la parole à son équipe. Il prône le « nous » et endosse le rôle de conseiller.

Le leadership éthique : Aujourd'hui le système éducatif Congolais pose problème bien que la finalité de tout système scolaire est d'être un moteur de développement capable de fabriquer des citoyens producteurs. Malgré la formation de milliers des diplômés chaque année, la société Congolaise peine à se développer (Etats Généraux de l'Education, 1996). Dans un tel contexte, non seulement les directions d'école doivent-elles se préoccuper du succès éducatif des élèves, mais aussi de l'éthique de leur action. Aujourd'hui, on définit l'éthique comme une condition nécessaire à la gestion des établissements et cette présence accrue pousse les gestionnaires à se soucier davantage de la dimension éthique dans leur leadership. Le leadership éthique favorise une culture de gestion empreinte des valeurs telles que l'intégrité, la responsabilité, la transparence, l'impartialité et l'imputabilité, le souci des autres, la compassion etc...

Par rapport à la troisième hypothèse qui stipulait que les directrices des écoles préféreraient utiliser le leadership démocratique, il ressort des analyses faites ci-haut que l'hypothèse est confirmée mais ce style de leadership ne vient qu'en troisième position

après le leadership pédagogique et le leadership managérial qui semblent plus pertinents dans le contexte d'une école efficace.

4.1.4 Leadership et rendement des élèves

Les bonnes écoles vont de pair avec des chefs d'établissement compétents. Un bon chef d'établissement doit connaître des conditions nécessaires à une amélioration des résultats des élèves ; Il ne s'agit pas exclusivement de la réussite scolaire inscrite au bulletin, mais bien de tout ce qui est inclus dans la mission de l'école. Si nous acceptons l'idée que la finalité de l'école réside dans la formation des élèves (Camburn, 1997), alors l'efficacité des efforts des leaders doit être jugée à l'aune de l'amélioration des résultats des élèves. 5 éléments du leadership des directrices de Ngaliema sont considérés comme ayant un impact sur le rendement des élèves.

L'évaluation et la supervision objectives des enseignants : A la base de l'évaluation des enseignants, il faut vérifier un meilleur bagage universitaire et pédagogique de chacun ; une meilleure capacité de transfert entre théorie et pratiques pédagogiques ; un encadrement plus efficace des élèves ; leurs besoins didactiques et pédagogiques. Plusieurs recherches sont arrivées à la conclusion que le suivi pédagogique joue un rôle important dans la réussite de l'innovation pédagogique. (Firestone 1989).

Le développement personnel de chaque enseignant : Un développement professionnel de qualité est essentiel pour relever les défis de toute réforme et améliorer les résultats des élèves les moins performants dans nos systèmes éducatifs.

La formation continue du personnel favorise le développement personnel des enseignants pour une plus grande efficacité devant les enfants: Chaque jour, les enseignants sont confrontés aux changements qu'impliquent les nouveaux programmes, les nouvelles méthodes d'évaluation et les nouvelles technologies. Les processus d'apprentissage professionnel permettent aux enseignants d'adapter leurs pratiques, et in fine d'avoir un effet positif sur les résultats des élèves.

L'élaboration du projet éducatif détermine les orientations claires et des objectifs précis qui font en sorte que les actions de tous vont dans le même sens. Plus de cohérence entre les actions menées au quotidien, plus de cohésion entre l'effort des élèves, des parents et celui des membres du personnel.

Le leadership démocratique se présente sous bien des angles comme le modèle à privilégier afin de créer pour l'élève les conditions propices au développement de son apprentissage scolaire.

Dans le milieu de l'éducation, c'est Kurt Lewin qui mène les premières expériences autour de différents modes de leadership et leurs rendements (Anzieu & Martin, 2003). Il en arrive à la conclusion que le leadership démocratique est plus efficace qu'un leadership autoritaire ou permissif. Mentionnons également les travaux de Bany et Johnson (1969) qui privilégient et soutiennent également la démocratie dans la classe.

Dans un modèle d'enseignement démocratique, le rôle de l'enseignant est de stimuler les élèves tout au long de leur apprentissage. Il n'est pas là pour donner les réponses mais les faire émerger grâce aux démarches et initiatives prises par les élèves

pour arriver au résultat. L'enseignant les accompagne mais ne résout pas les problèmes à leur place. Il donne de l'importance aux travaux de groupes et aide ponctuellement les élèves plus faibles en modifiant les activités d'apprentissage.

Mais le point fort d'une gestion de classe démocratique réside dans le partage décisionnel, c'est-à-dire que tout le groupe y participe et que la majorité l'emporte. « *Bref, grâce à cette pédagogie centrée sur le groupe, la vie du groupe, la discussion de groupe et la décision prise par le groupe, les classes ont de bons climats; et dès lors, il n'y a aucune difficulté [...] les élèves sont détendus, confiants, amicaux* » (Snyders, 1973, p. 67).

La communication et l'écoute favorisent la démocratie au sein de la classe. Les élèves participent à l'organisation de la vie du groupe. Ainsi, ils améliorent le climat de classe, l'ambiance générale. Ils évoluent dans un climat sécurisant et rassurant construit sur la confiance mutuelle ce qui crée un environnement propice à l'apprentissage.

Sous l'influence d'un climat démocratique, l'agressivité est nettement moins marquée car l'ambiance bienveillante permet de décharger les frustrations petit à petit, ce qui crée naturellement un équilibre sain. Celui-ci permet au groupe démocratique d'être le plus productif dans le travail exigé.

Selon les propos de Sarrazin, Tessier et Trouilloud dans leur article intitulé *Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches* (2006), à l'issue d'une expérience comparative entre les enseignants soutenant l'autonomie des élèves (enseignant de type démocratique) et ceux exerçant un enseignement « contrôlant » autrement dit autoritaire, il apparaît que comparé à un climat contrôlant, les élèves dont le professeur soutient l'autonomie réussissent mieux à l'école (Boggiano, 1993 ; Flink, Boggiano & Barrett, 1990), ont une compétence perçue plus élevée (Deci, 1981 ; Trouilloud, 2006), ressentent des émotions plus positives (Patrick, Skinner & Connell, 1993), ont une plus haute estime de soi (Deci, 1981), font preuve d'une meilleure compréhension (Boggiano, 1993), sont plus actifs dans le traitement des informations (Grolnick & Ryan, 1987), sont plus persévérants dans les études (Vallerand, 1997), et sont plus créatifs (Koestner, 1984 ; Sarrazin, 2006).

Par rapport à la quatrième hypothèse qui stipulait que le leadership employé par les femmes leaders améliorerait le rendement qualitatif et quantitatif de leurs élèves dans les aspects d'apprentissage, d'acquisition des compétences et des évaluations, il ressort des analyses faites ci-haut que l'hypothèse est confirmée ; leur leadership a un effet, bien qu'indirect, dans la performance de l'établissement et celle des élèves. Il faudra que les directrices soient plus sensibilisées que leur prédisposition aux aspects mentionnés ci-haut est un atout pour déclencher un bon rendement scolaire des élèves.

4.1.5 Motivations des femmes leaders

Les recherches tentent d'appréhender plus finement les motivations liées à la réussite de carrière pour les hommes et pour les femmes en considérant de multiples critères : le salaire, l'évolution, l'autonomie, l'employabilité, la satisfaction vis-à-vis du travail, la perception d'acquisition de compétences et de connaissance, les opportunités de développement personnel, le sentiment d'intégration sociale, la satisfaction dans sa vie

en général etc... (Peluchette, 1993 ; Judge et al., 1995 ; Arthur et al., 2005 ; Hall et Chandler, 2005).

Pour les directrices des écoles de Ngaliema il est ressorti que les velléités d'épanouissement professionnel constituent l'un des attraits majeurs prépondérants d'accès au poste de directrice.

Pour comprendre les aspirations et motivations de carrière des femmes et leurs positionnements, la théorie de Bandura (1980) sur le sentiment de compétence est l'une des pistes à laquelle nous pouvons avoir recours. Selon cette théorie, une personne s'engage plus ou moins facilement dans une activité particulière en fonction du système d'attentes et d'images de soi (en particulier du sentiment de compétence) que la personne s'est construite antérieurement.

La recherche de plaisir professionnel est importante car toute personne aime faire un travail qui lui plaît et qu'il aime. On est davantage dans l'accomplissement personnel. Cette motivation peut être aussi associée à la reconnaissance de l'entourage (conjoint, ami, famille). Chose qui permet un développement de soi-même et de ses compétences : s'affirmer, acquérir la sagesse, s'épanouir, oser.

L'aide au progrès des autres : pour les directrices, la motivation est celle d'apporter du bien-être aux enseignants, aux élèves et aux parents : Faire en sorte qu'ils soient heureux.

La notion de bien-être pour soi, mais plus encore pour les autres se révèle d'une grande importance aux yeux des femmes interrogées. Celles-ci témoignent de la satisfaction personnelle qu'elles retirent lorsqu'elles perçoivent que le sens de leur travail est compris et apprécié par leurs sujets : « *Réussir mon activité, c'est faire en sorte que les gens qui sortent de chez moi soient beaucoup mieux que quand ils y sont entrés* ».

Travailler sur le sens de son action semble constituer un critère tout aussi important de réussite. Les directrices interrogées poursuivent le but d'œuvrer pour les générations suivantes qui travailleront dans leur domaine.

Cette aide est aussi possible à travers la création de stratégies de collaboration : Créer des partenariats avec d'autres écoles et instaurer un management collaboratif (Libegue, 2015).

L'engagement social pour la communauté : Ici la motivation est celle d'œuvrer pour les générations futures. Eduquer les jeunes qui vont prendre la relève demain est un travail délicat. Il faut que l'école préserve les savoir et les savoir-faire de la société. Il faut aussi instaurer une démarche éthique à tous les niveaux de l'école pour former avec science et conscience. Et cela demande d'être un exemple pour ces jeunes et un modèle pour les femmes (Libegue, 2015).

Le combat féministe pour l'émancipation et la parité : Il n'y a qu'une femme pour donner le meilleur exemple à une fille. Les filles s'identifient à un modèle de même sexe et les directrices peuvent aider dans ce processus.

Cette motivation renvoie à la discrimination subie par les femmes sur le marché du travail. Les femmes peuvent renforcer le recrutement des femmes et participer au développement professionnel des autres femmes. C'est important d'œuvrer pour les

autres femmes qui suivent derrière. L'impact que les femmes souhaitent avoir sur la société se manifeste au travers de leurs fonctions (Libegue, 2015).

La quête du pouvoir : Beaucoup de femmes acceptent l'idée que la place de la femme est au foyer. Les lieux de pouvoir (les partis politiques, les conseils d'administration des grandes sociétés etc...) sont toujours dominés par des hommes ; peu de femmes ont accédé à ces postes jusqu'à présent car elles sont bloquées par le « plafond de verre » (Sita, 2010).

Par rapport à la cinquième hypothèse qui stipulait que les femmes chefs d'écoles primaires seraient motivées par le désir d'accomplissement personnel, du changement qualitatif dans leurs écoles, d'engagement social et de l'émancipation et parité, il ressort des analyses faites ci-haut que l'hypothèse est confirmée ; toutes les motivations citées ci-haut sont bien présentes chez les directrices de Ngaliema.

5. Conclusion et recommandations

La direction de l'école est l'une des nombreuses préoccupations importantes en matière d'éducation. Un leadership scolaire efficace est une question capitale non seulement pour l'amélioration des études des élèves, mais aussi pour l'amélioration de la culture scolaire. Les chefs d'établissements scolaires sont responsables non seulement de l'enseignement, mais aussi de veiller à ce que les élèves apprennent efficacement. Ce point est l'aboutissement de ce que nous avons découvert et discuté tout au long de cette étude. Il réaffirme le problème de recherche, les questions de recherche, les hypothèses et passe en revue la méthodologie principale utilisée dans l'étude ainsi que les recommandations. Cette recherche a exploré le leadership des directrices d'écoles primaires, ce qu'elles font pour s'améliorer elles-mêmes et améliorer la performance de leurs établissements et des élèves. Il s'agissait d'aborder la question de savoir si le leadership des directrices d'écoles primaires à Ngaliema est efficace ou non.

Les données de cette étude, nous les avons obtenues en utilisant, d'une part, l'observation descriptive indépendante sur le leadership des directrices d'écoles et d'autre part, le questionnaire élaboré sous forme d'échelle de Likert mesurée de 1 à 5 (1 totalement désapprouvé à 5 totalement approuvé). Vingt-sept items portant sur les différents aspects du leadership ont été soumis à cinquante (N=50) directrices choisies selon l'échantillonnage non-probabiliste connu sous le nom d'échantillonnage de commodité.

A l'issue de la récolte des données, nous avons utilisé le logiciel *Easycalculation.com* pour obtenir les moyennes et les écart-types de chaque item. Les moyennes et les écart-types de chaque élément ont été calculés. Les moyennes rangées par ordre décroissant. Les résultats obtenus à l'issue de cette démarche méthodologique mettent en évidence plusieurs constatations importantes provenant des femmes leaders et qui sont essentielles pour assurer un leadership efficace des écoles en général. Les données produites par cette étude montrent qu'il y a une forte adhésion de toutes les directrices aux stratégies qu'elles utilisent pour diriger leurs écoles.

Il y a une forte adhésion de toutes les directrices aux stratégies suivantes qu'elles utilisent pour diriger, selon leur ordre décroissant d'approbation : l'exemplarité, le développement personnel, la construction de la communauté, l'élaboration du projet pédagogique (planification) et l'inclusion scolaire.

Concernant les mécanismes d'influence à travers la collaboration, les directrices font ressortir les mécanismes de collaboration suivants selon l'ordre décroissant d'approbation : le dialogue avec les parents, le développement individuel de chaque enseignant, l'élaboration ensemble du projet éducatif, l'évaluation objective des enseignants, la communication verticale et horizontale au sein de l'administration, l'évaluation de la relation des enseignants avec les élèves et leurs parents, ainsi que la formation continue des enseignants.

Quant aux styles de leadership où elles puisent les soubassements de leur action, les directrices ont adhéré aux styles de leadership suivants selon leur ordre décroissant d'approbation : le leadership pédagogique, le leadership managérial, le leadership démocratique, le leadership éthique et enfin le leadership situationnel.

Parlant des variables du leadership qu'elles privilégient et qui ont un impact sur le rendement des élèves, elles ont adhéré aux variables suivantes selon leur ordre décroissant d'approbation : l'évaluation et la supervision objectives des enseignants, le développement personnel de chaque enseignant, la formation continue du personnel, l'élaboration ensemble du projet éducatif et une gestion démocratique de classe.

Concernant les motivations qui donnent de l'énergie à leur sens de leadership, elles apparaissent comme suit selon leur ordre décroissant d'approbation : la recherche du succès dans la profession, l'aide au progrès des autres, l'engagement social pour la communauté, un combat féministe pour la parité et la quête du pouvoir.

Les résultats obtenus de cette recherche indiquent l'approbation globale des hypothèses énoncées pour chaque question de recherche. À l'exception de l'hypothèse 3 qui révèle que le leadership démocratique est bien sûr privilégié mais bien après le leadership pédagogique et le leadership managérial.

Ainsi, le but de cette recherche était d'explorer le leadership des directrices d'écoles primaires des provinces éducationnelles de Ngaliema I, II, III. Les résultats des directrices d'écoles interrogées ont été analysés afin de les contextualiser, c'est-à-dire de déterminer si leurs impressions d'un leadership scolaire efficace dépendaient de leurs réalisations réelles. Les données démontrent que plusieurs réponses méritaient d'être regardées de près et ont mené à des découvertes importantes telles que dans les stratégies, les pratiques, les styles et les motivations des femmes dans le leadership tels que l'exemplarité, la construction de la communauté scolaire, le dialogue avec les parents, la communication verticale et horizontale au sein de l'administration, l'évaluation objective et la formation continue des enseignants, la recherche du succès dans la profession ainsi que l'aide au progrès des autres. À la lumière de ces données, le chercheur a suggéré que l'on envisage sérieusement la promotion et la professionnalisation des femmes dirigeantes d'écoles par le biais des facultés de sciences de l'éducation et du développement professionnel pendant leurs prestations.

La recherche dans le domaine de leadership de l'éducation consiste continuellement à trouver de nouvelles informations pour améliorer ou faire progresser ce domaine d'étude. Pour relever le défi de diriger les écoles au 21ème siècle, les chefs d'établissements doivent être à la page sur les recommandations concernant le leadership de l'éducation. Pour que les directeurs et directrices d'écoles réussissent à améliorer leurs écoles, ils ont besoin des capacités de leadership actives, contributives et effectives.

Il est vrai qu'en dehors des considérations subjectives, les directrices d'écoles primaires des sous provinces éducationnelles de Ngaliema I, II, III ont intériorisé leur rôle comme leaders des institutions qui leur sont confiées. Le souci majeur est de les affermir dans leurs fonctions avec des connaissances nouvelles sur le leadership de l'éducation. Ceci demande un investissement conséquent dans la femme de la part des pouvoirs publics.

Si l'on veut que des changements durables dans l'éducation se produisent et si les écoles veulent améliorer la performance ou le rendement des élèves, il faut un leadership fort et une main-d'œuvre enseignante genrée et qualifiée (Guskey, 2000).

Bien que les résultats de cette étude ne soient peut-être pas généralisables à toutes les directrices d'écoles primaires, il y a des implications claires pour que toutes appliquent des connaissances nécessaires en vue de diriger leurs écoles de manière efficace. Au regard de tout ce qui précède, nous proposons :

- 1) Que le monde de l'éducation insiste sur la formation de la femme afin de la rendre plus qualifiée et compétente à assumer la responsabilité de chef d'établissement au même titre que l'homme.
- 2) Que la femme leader prenne en considération son poste et l'assume correctement en vue de devenir un modèle de référence pour les autres femmes.
- 3) Que la femme ait confiance en elle-même et brave la peur dans la gestion, même s'il faut diriger des plus vieux, des plus forts, des plus intelligents qu'elle dans un l'établissement scolaire. Le leadership n'est pas lié à l'âge, au sexe, à l'intelligence ou tout autre attribut, c'est d'abord un processus d'influence.
- 4) Il faut plus d'équité entre femme/homme dans le recrutement des leaders d'établissements scolaires.
- 5) Que l'Etat cherche à renforcer son arsenal législatif et administratif sur la parité en faisant un suivi coriace pour un bon équilibre entre femme et homme en vue d'une bonne représentativité des femmes dans le leadership scolaire.

Le chercheur croit que malgré un biais possible causé par l'incapacité possible des directrices d'écoles à comprendre adéquatement certaines ou toutes les questions de cette étude, un format d'entrevue donnerait des données approfondies en réponse aux cinq questions de recherche. Une entrevue exhaustive avec le corps professoral, le personnel et les parents serait plus susceptible de produire des données expliquant différents aspects de la direction d'école par des directrices.

Il serait utile qu'une étude supplémentaire soit menée à grande échelle et qu'un plus grand nombre d'administratrices puissent participer à l'étude. Le chercheur reconnaît qu'il serait avantageux de communiquer avec les directrices d'écoles

nouvellement embauchées pour obtenir leurs commentaires sur la mesure dans laquelle elles peuvent exprimer des frustrations ou des défis dans les écoles dont elles ont la charge de diriger.

Une étude supplémentaire sur les directrices d'écoles primaires devrait être axée sur la formation académique et professionnelle afin d'établir une corrélation entre un leadership efficace et la formation subie. À moins que les pouvoirs publics n'offrent une formation spécifique en leadership ou des ateliers de leadership efficaces, il serait incertain que les écoles soient dirigées efficacement dans les années à venir.

Conflict of Interest Statement

The authors declare no conflicts of interest.

About the Author(s)

Yata Edouard est détenteur du Diplôme de Licence et du Diplôme d'Etudes Approfondies (DEA) en Gestion et Administration des Institutions Scolaires et de Formation de l'Université Pédagogique Nationale en République Démocratique du Congo (RDC). Il est enseignant à l'Université Pédagogique Nationale où il enseigne le leadership de l'éducation. Il s'intéresse aux questions de management et leadership de l'éducation.

Luboya Tshiunza Corneille est aussi détenteur du Diplôme de Licence et du Diplôme d'Etudes Approfondies (DEA) en Gestion et Administration des Institutions Scolaires et de Formation de l'Université Pédagogique Nationale en République Démocratique du Congo (RDC). Il est PhD en économie et management de l'éducation de Central China Normal University. Il est Professeur à l'Université Pédagogique Nationale à Kinshasa et dans d'autres universités et instituts supérieurs de la République Démocratique du Congo. Il fait des recherches et enseigne l'économie, le management, le leadership, la gouvernance, la planification de l'éducation, le marketing, l'entrepreneuriat. Luboya a dans son actif plusieurs ouvrages et articles scientifiques.

Références bibliographiques

Allard Gaudreau, N. (2016). *Représentation Sociale : Femme Leader, leader idéal et leadership personnel* (Thèse, Université du Québec A trois Rivières). Québec : PUQ.

Allard-Gaudreau, N., & Lalancette, M. (2018). L'induction au service d'une étude des représentations sociales du leadership féminin : de la problématisation à l'interprétation des données. *Approches Inductives*, 5(1), 177-204. <https://doi.org/10.7202/1045157ar>

Amabile, T. M. (1997). Motivating Creativity in Organizations: On Doing What You Love and Loving What you Do. *California Management Review*, Vol. 40, p. 39-58.

Anzieu, D., & Martin, J. Y. (2000). *La dynamique des groupes restreints*. Paris : PUF.

- Arthur, M. B., Khapova, S. N., & Wilderom, C. P. M. (2005). Career success in a boundaryless career world. *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 26, No 2, pp. 177-202.
- Avenier, M.-J., & Gavard-Perret, M.-L. (2012). *Inscrire son projet de recherche dans un cadre épistémologique*. Montreuil : Pearson.
- Azarre, W. (2019). *Leadership éthique des dirigeants scolaire en Haïti*. Thèse de doctorat en administration et évaluation en éducation. Université Laval, Québec Canada.
- Badoux, C., & Girard, S. (1990). Sélection des candidatures féminines dans les postes de direction d'écoles et de collèges. *Revue Des Sciences de Education*, 16 (2), pp. 163-183.
- Bandura, A. (1980). Gauging the relationship between self-efficacy, judgment and action. *Cognitive Therapy and Research*, 4, 263-268.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bany, M. A., & Johnson, L. V. (1969). *Dynamique des groupes et éducation*. Paris: Dumond.
- Barabel, M., & Meir, O. (2006). *Manageor*. Paris: Dunod. (p. 326)
- Barsh, J., Cranston, S., & Lewis, G. (2009). *How remarkable women lead. The Breakthrough model for work and life*. New York : Crown Business.
- Baudoux, C. (2002). *Le leadership féminin en gestion de l'éducation*, dans L. Langlois et C. Lapointe (dir.), *Le leadership en éducation. De multiples regards, une même passion*. (). Montréal, Éditions La Chenelière : McGraw Hill : 49-74.
- Baudoux, C. (2009). Caractéristiques de gestion des directrices d'écoles secondaires. *Revue Des Sciences de l'éducation*, 13(3), 385-406. <https://doi.org/10.7202/900572ar>
- Bayedila, B. T. E. (2006). *La reproduction du statut de la femme dans la communication interpersonnelle, Approche anthropologique de la communication au sein des familles à Kinshasa*. Thèse de doctorat à IFASIC.
- Beaud, M. (1999). *L'art de la thèse : comment préparer et rédiger une thèse de doctorat, un mémoire de D.E.A. ou de maîtrise ou tout autre travail universitaire*. Paris: Editions la Découverte.
- Bisimwa, B. (n.d.). Evolution de la politique nationale du genre en RDC. Retrieved August 5, 2021, from <http://agoravox.fr/actualités/international/article/leadership-en-afrique-le-maillon-123910> website: <http://www.agoravox.fr/actualites/international/article/leadership-en>
- Blanchard, K. H., & Paul Hersey, P. (1980). So You Want to Know Your Leadership Style? *Training and Development Journal*, p. 1-15.
- Bono, J. E., & Judge, T. A. (2004). Personality and Transformational and Transactional Leadership: A Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology*, 89(5), 901-910. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.89.5.901>.
- Boring, A. (2017). Gender biases in student evaluations of teaching. *Journal of Public Economics*, Vol. 145, pp. 27-41.
- Brie, J. M. (2013). *Leadership éthique et communautés de pratique et d'apprentissage. L'éthique en gestion scolaire. Mémoire en administration et évaluation en éducation*. Université de Laval.

- Broverman, I. K., Vogel, S. R., Broverman, D. M., Clarkson, F. E., & Rosenkrantz, P. S. (1972). *Sex-role stereotypes: A current appraisal*. *Journal of Social Issues*, 28(2), 59–78.
- Bryk, A., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A Core Resource for Improvement*. New York : Russel Sage Foundation.
- Cacouault, M. (2007). *Hommes et femmes dans les postes de direction des établissements secondaires : quels enjeux institutionnels et sociaux ?* *Revue française de Pédagogie*, Vol. 158, pp. 5-20.
- Cameron, K. (1986). A study of organizational effectiveness and its predictors. *Management Science*, Vol. 32(1), pp. 87-112.
- Campusano, M. J. P. (2006). *Le nouveau rôle du directeur d'établissement dans la formation continue des enseignants dans le cadre de la réforme du curriculum du primaire*. (Mémoire de maîtrise en éducation). Université de Québec à Montréal.
- Centre Canadien de Lutte, contre les T. (2013). *Centre Canadien de lutte contre les toxicomanies. Manuel d'Approche Systématique : Leadership pour une approche systématique*. Ottawa.
- Chemouny, B. (2015). *Communiquer avec les parents pour la réussite des élèves*. Paris : Édition Retz.
- Chevalier, T. (2006). Les nouveaux rôles des chefs d'établissements dans l'enseignement secondaire. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001490/149057f.pdf>.
- Comby, P. G. (2012). L'exemplarité aux sources du leadership. *Expansion Management Review*, Vol. 144, pp. 90-95.
- Cote, R. (2012). Comprendre le pouvoir et savoir être influente. *Le Réseau*, Vol. 9, pp. 1-3.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., ... A. (2009). *The Impact of School Leadership on Pupil Outcome: Final Report*. UK Department for children, Schools and Families Research.
- Devillard, S. (2014). Why gender diversity at the top remains a challenge. *McKinsey Quaterly*.
- Duluc, A. (2017). *Leaders, inspirez confiance - 4eme édition - Guidez vos équipes vers la réussite collective*. Paris : Dunod.
- Durieux, J. M., & Besser, H. (2006). *Développement personnel et professionnel : pour s'épanouir au jour le jour*. Paris: ESF. 223 p.
- Eagly, A. H., & Karau, S. J. (2002). Role congruity theory of prejudice toward female leaders. *Psychological Review*, Vol. 109(3), pp. 573-598.
- Eagly, A. H., & Wood, W. (2011). Feminism and the Evolution of Sex Differences and Similarities. *Sex Roles*, 64(9-10), 758–767. <https://doi.org/10.1007/s11199-011-9949-9>
- Ehrich, L. C., & Cranston, N. (2009). "Deepening our understanding about school leadership: Learning from educators and non-educators". In Kline, M. S. & Saleh, I. M. (dir). *Transformative Leadership and Educational Excellence: Learning Organizations in the Information Age*. (Pp. 123–138). Rotterdam : Sense publishers.
- Endrizzi, L., & Thibert, R. (2012). Quels leaderships pour la réussite de tous les élèves ? *Dossier d'Actualité Veille et Analyses*, Vol. 73.

- États Généraux de l'éducation. (1996). *Nouveau système éducatif (projet)*. Kinshasa RDC : Palais du peuple.
- Ethier, G. (1990). *La gestion de l'excellence en éducation*. Québec : Presses de l'Université de Québec.
- Feyfant, A. (2011). Les effets des pratiques pédagogiques". *Dossier d'Actualité et Veille et Analyses ; Lyon : Institut français de l'Education N, Vol. 65()*.
- Fortino, S. (2002). *La mixité au travail, la dispute/SNEDIT*. (p. 173). Paris.
- Fuku, S. F. (2015). *Gestion et administration scolaires*. Kinshasa : L'Agence Espagnole de Coopération Internationale.
- Fullan, M. (2003). *The moral imperative of school Leadership*. Londres: Corvin Press.
- Gardiner, M. E., Eromoto, E., & Grogan, M. (2000). *Coloring Outside the lines: Mentoring Women into School Leadership*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Gauthier, R.-F. (2007). Qui a l'initiative pédagogique? *Les Cahiers Pédagogiques.*, Vol. 458, p. 22-24.
- Gronn, P. (2002). Distributed Leadership as a Unit of Analysis. *The Leadership Quarterly, Vol. 13*, pp. 423-451.
- Hall, D. T., & Chandler, D. E. (2005). Psychological success: when career is calling. *Journal of Organizational Behavior, Vol. 26(2)*, pp. 155-176.
- Harman, N. (2013). *Le management au féminin : Les femmes et le leadership. Rapport de Recherche Master*. Reims : Université de Reims Champagne-Ardenne.
- Henry, J., & Cormier, J. (2003). *Outils de diagnostic et de planification de la réussite scolaire*. Montréal : DISCAS.
- Héon, L., Lapointe, C., & Langlois, L. (2007). Réflexions méthodologiques sur le leadership des femmes et des hommes en éducation. *Articles, 20(1)*, 83–99. <https://doi.org/10.7202/016117ar>
- Howard, J., Gagné, M., Morin, A. J. S., & Van den Broeck, A. (2016). Motivation profiles at work: A self-determination theory approach. *Journal of Vocational Behavior, 95-96*, 74–89. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.07.004>
- Jasor, M. (2007). Plus de femmes égale plus de performances. *Les Echos Du 11 Octobre 2007*.
- Kaitholil, G. (2005). *Make leadership your target, better yourself*. Mumbai : St Paul's.
- Kalala, M. M. (2010). Cinquante ans d'indépendance de la R D Congo : Que peut-on dire sur le rôle de la femme ? *Congo-Afrique, Vol. 443*, pp. 167-169.
- Koenig, A. M., & Eagly, A. H. (2014). Evidence for the social role theory of stereotype content: Observations of groups' roles shape stereotypes. *Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 107 (3)*, pp. 371-392.
- Kuhn, T. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Laird, J. (2011). *Initiative d'amélioration scolaire continue : Commission scolaire crie, Novembre 2011*.
- Langlois, L. (1997). *Relever le défi de la gestion scolaire d'après un modèle de leadership éthique : une étude de cas*. (Thèse de doctorat). Université Laval, Québec.

- Langlois, L. (2008). *Anatomie du leadership éthique : pour diriger nos organisations d'une manière consciente et authentique*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Langlois, L., & Lapointe, C. M. (2002). *Le leadership en éducation : plusieurs regards, une même passion*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Lapointe, C. (2009). *L'inventaire canadien des recherches subventionnées en éducation. Communication présentée dans le cadre du congrès annuel de la société canadienne pour l'étude de l'éducation e*. Ottawa, Ontario.
- Larena, P. (2006). *Le système de genre, introduction aux concepts et théories*. (, p. p. 14). Zurich: Seismo.
- Lathan, J. (2020). *10 Traits of Successful School Leaders*. University of San Diego.
- Laufer, J. (2014). *L'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes*. Paris : La Découverte, coll. "Repères Sociologique". (p. 128)
- Lebegue, T. (2015). La réussite de carrière entrepreneuriale des femmes. Académie de l'entrepreneuriat et de l'Innovation. *Revue de L'Entrepreneuriat, Vol. 14(1)*, pp. 93-127.
- Leclercq, J.-M. (2005). "Le leadership comme réponse aux nouvelles exigences ? *Administration et Éducation, Vol. 105*.
- Louviot, M. (2019). La participation des enfants à l'école sous le prisme des droits de l'enfant. *Les Cahiers Du CERFEE, Vol. 53*.
- Lumeka-lua-Yansenga, P. (2005). *Guide pour les pratiques de la recherche éducationnelle en terre d'Afrique*. (p. 26). Kinshasa : P.U.C.
- Marchand, I. (2008). *Comprendre la pérennité du plafond de verre : Le cas des entreprises privées au Québec* (Mémoire de maîtrise en intervention sociale). Université du Québec.
- Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2006). *School Leadership that works: From Research to Results*. Canberra : Australian Institute for Teaching and School Leadership, Ltd.
- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Alphabétisation et des langues Nationales. (2011). *Vade Mecum du Directeur d'École Fondamentale, les missions du directeur d'école*. Bamako : MENALN.
- Ministère de l'Éducation Nationale Enseignement Supérieur et Recherche. (2005). *Pour un dialogue réussi : enseignant / parent et parent / enseignant*. Paris : MENESER.
- Ministère du genre, de la famille et de l'enfant. (2014). *Rapport national sur la revue et évaluation du plan d'action de Beijing*. Kinshasa.
- Mintzberg, H. (1984). *Le Manager au quotidien. Les dix rôles du cadre*. Paris : Editions d'Organisation.
- Morin, E., & Aube, C. (2007). *Psychologie et management* (2ième ed.). Montréal : Chenelière Éducation.
- Muamba, N. L. (2015). *Cours de psychologie différentielle*. Kinshasa : UNIKIN. Inédit.
- Nascimento, F. S. S. (2020). Gestion scolaire : L'importance de la gestion démocratique et participative dans les écoles publiques brésiliennes. *Revista Científica Multidisciplinar Nucleo Do Conhecimento, Vol. 07*, p. 75-83.

- Ngongo, D. P. R. (1999). *La recherche scientifique en éducation*. Louvain-la-Neuve (Belgique): Bruylant Academia S. A.
- Ngongo, O. G. (2015). *Compréhension de la journée internationale de la femme par les élèves finalistes filles des écoles secondaires du quartier NGOMBA KINKUSA*. Travail de fin de cycle en Gestion et administration des institutions scolaires et de formation. Université Pédagogique Nationale (UPN).
- 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, Vol. 125*.
- Northouse, G. H. (2009). *Introduction to leadership*. London: Sage Publication.
- Northouse, P. G. (2016). *Leadership: Theory and Practice*. California: Sage.
- OCDE. (2011). *Autonomie et responsabilisation des établissements d'enseignement. Quel impact sur la performance des élèves ?* Paris : OCDE.
- OECD. (2008). *Improving school leadership*. Paris: OECD.
- OECD. (2010). *Education today: The OECD perspective*. Paris: OECD.
- OECD. (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century*. Paris: OECD.
- Okito, M. J. (2010). *L'exercice de l'activité professionnelle de la femme en droit positif congolais* (Travail de fin de cycle en droit). Université Protestante du Congo.
- Onsin, S. A. (2015). *Construction du leadership politique féminin en République Démocratique du Congo*. Kinshasa: Édition CAPM.
- Orser. (2000). *Creating high performance organizations leveraging women's leadership*. Ottawa: The Conference Board of Canada.
- Pair, C. (2007). *Points forts et points faibles de l'évaluation de l'école en France : Réflexions dans une perspective européenne*. In Derouet Jean-Louis & Normand Romuald (dir.). *L'Europe de l'éducation : Entre management et politique*. (p. pp. 101-118). Lyon : INRP.
- Palkiewicz, J. (1994). Comment diriger une organisation apprenante ? La réforme des collèges d'enseignement général et professionnel au Québec. *Revue Internationale d'Éducation de Sévres, Vol. 4*, pp. 117-123.
- Peluchette, J. V. E. (1993). Subjective career success: the influence of individual difference, family, and organizational variables. *Journal of Vocational Behavior, Vol. 43(2)*, pp. 198-208.
- Plane, J. M. (2019). *La gestion moderne des organisations*. In *Management des organisations*. (Pp. 7-54).
- Ponchut, M. (2014). *Le rôle du genre dans la conduite d'une démarche d'égalité professionnelle. Cas d'une grande entreprise de transport*. (Thèse en vue de l'obtention du Doctorat en Science de Gestion).
- Pont, B., Nusche, D., & Hopkins, D. (2008). *Améliorer la direction des établissements scolaires. Volume 2 : Etude de cas sur la direction des systèmes*. Paris : OCDE.
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Améliorer la direction des établissements scolaire*. Paris: OCDE.

- Powell, G. H. (2011). The gender and leadership wars. *Organizational Dynamics*, Vol. 40(1), pp. 1-9.
- Progin, L., & Gathier, M. T. (2012). Le leadership pédagogique : un levier pour transformer l'organisation du travail au sein des établissements scolaires. *Recherche En Éducation*, Vol. 4.
- Réseau des femmes œuvrant pour le développement rural. (1999). *Etude sur l'implication des femmes dans les instances de prise de décision*. Kigali.
- Robbins, S., & Judge, T. (2006). *Comportements organisationnels*. New Jersey: Pearson Education.
- Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why*. Wellington : Ministry of Education.
- Ricoeur, P. (1965). *De l'interprétation, Essai sur Freud*. Paris : Seuil.
- Ross, M. (2012). *Les compétences de directions d'école efficace : Etudes de cas dans deux écoles secondaires québécoises*. (Thèse de doctorat en Administration et évaluation en éducation). Université Laval, Québec.
- Rwenge, M., Njeri, K., & Maina, L. (2013). *Facteurs explicatifs de l'entrepreneuriat féminin en Afrique sous-saharienne : Cameroun et Kenya*. Yaoundé: St. Paul, 213p.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, Vol. 55, pp. 68-78.
- Saint Michel, S. (2010). Le genre leadership. L'importance d'introduire les traits de personnalité des leaders'. *Revue Internationale de Psychologie*, Vol. 40(16), pp. 181-201.
- Sarrazin, P., Tessier, D., & Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue Française de Pédagogie. Recherches En Éducation*, (157), 147–177. <https://doi.org/10.4000/rfp.463>
- Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness*. Paris: UNESCO. International Institute for educational planning.
- Scheerens, J. (2001). School effectiveness in developing countries. *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 12.
- Scheerens, J. (2007). *Review and meta-analyses of school and teaching effectiveness*. Enschede (NL). University of Twente; Department of Educational Organization and management.
- Schutz, W. (2006). *L'élément humain : Comprendre le lien entre estime de soi, confiance et performance (Grandes références de*. Paris: InterEditions.
- Sergiovanni, T. (2006). *The principalship: a reflective practice perspective* (5th ed.). Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Shakeshaft, C. (2006). "Women and Equity Issues in Educational Administration and Leadership", communication présentée au 2006 Annual Meeting de American Educational Research Association du 7 au 11 Avril.

- Sita, M. A. A. (2010). Représentations sociales et rôles de la femme. Perspectives d'avenir pour la République Démocratique du Congo. *Congo-Afrique, Vol. 443*, pp. 181-200.
- Snyders, G. (1973). *Où vont les pédagogies non directives*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Spillane, J. P., Camburn, E. M., & Stitzel, P. A. (2009). *School principals at work: A distributed perspective*. (pp. 87–110). New York: Routledge.
- Starratt, R. J. (1994). *Building An Ethical School-A Practical Response to The Moral Crisis In Schools*. London: Routledge.
- Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of leadership: A survey of theory and research*. Washington : Free Press.
- Talbot, L. (2008). Étudier les pratiques d'enseignement. Un exemple comparatif au collège et à l'école primaire. *Les Dossiers Des Sciences de L'éducation., Vol. 19*, pp. 81-101.
- Than Khoi, L. (1981). *L'éducation comparée* (p. 45). Paris : Arman Colin.
- Timperly, H. (2011). Le développement professionnel des enseignants et ses effets positifs sur les apprentissages des élèves. *Revue Française de Pédagogie, Vol. 174*, pp. 31-40.
- Udger, T. A., Cable, D. M., Boudreau, J. W., & Bretz, R. D. (1995). An empirical investigation of the predictors of executive career success. *Personnel Psychology, Vol. 48(3)*, pp. 485-519.
- UNESCO. (2006a). *Les nouveaux rôles des chefs d'établissement dans l'enseignement secondaire français*. France : UNESCO.
- UNESCO. (2006b). Education : indicateurs de qualité. Retrieved from UNESCO website: http://portal.unesco.org/education/fr/ev.phpURL_ID=27856
- Van Der Maren, J. M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2ième ed., p. pp. 33-34). Bruxelles : De Boeck.
- Weka. (2020). Femmes managers : Dirigent-elles autrement que les hommes ? Retrieved August 8, 2021, from www.weka.ch website: <https://www.weka.ch/themes/gestion-et-management/organisation-et-gestion/gestion-dentreprise/article/femmes-managers-dirigent-elles-autrement-que-les-hommes/>
- Whitaker, T. (2011). *What Great Principals Do Differently: Eighteen Things That Matter Most* (2nd ed.). Missouri: Routledge.
- Wortley, D. B., & Amatea, E. S. (1982). Mapping Adult Life Changes: A Conceptual Framework for Organizing Adult Development Theory. *Journal of Counselling and Development, Vol. 60(8)*, pp. 476-482.
- Yangambi, W. M. (2005). *Instructional Strategies for Mainstreamed English Learners*. Providence : Johnson & Wales University.
- Yangambi, W. M. (2020). *Administration et Inspection Scolaire : Leadership de l'éducation*. Kinshasa : Université Pédagogique Nationale, FPDD, L1 Pédagogie, L2 Science de l'éducation, Cours inédit.

Creative Commons licensing terms

Author(s) will retain the copyright of their published articles agreeing that a Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0) terms will be applied to their work. Under the terms of this license, no permission is required from the author(s) or publisher for members of the community to copy, distribute, transmit, or adapt the article content, providing proper, prominent, and unambiguous attribution to the authors in a manner that makes clear that the materials are being reused under permission of a Creative Commons License. Views, opinions, and conclusions expressed in this research article are the views, opinions, and conclusions of the author(s). Open Access Publishing Group and the European Journal of Education Studies shall not be responsible or answerable for any loss, damage, or liability caused by/arising out of conflicts of interest, copyright violations, and inappropriate or inaccurate use of any kind of content related or integrated into the research work. All the published works meet the Open Access Publishing requirements and can be freely accessed, shared, modified, distributed, and used for educational, commercial, and non-commercial purposes under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License \(CC BY 4.0\)](#).