

PORTRAIT DU NIVEAU DE SCOLARITÉ ET DE LA FORMATION DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE DU CYCLE PRIMAIRE AU BÉNIN : LES ENJEUX EN LIEN AVEC LES COMPÉTENCES ET APTITUDES ATTENDUES*

Judicaël ALLADATIN¹, Jean BERNACHEZ², Denise BERGERON³

DOI: 10.52846/AUCPP.43.12

Résumé

Au Bénin, très peu de travaux de recherche sont effectués sur le profil des chefs d'établissement. Il est alors impossible de savoir par exemple, dans quelle mesure, les injonctions légales en matière de profil d'entrée sont respectées ou encore si les chefs d'établissement sont susceptibles de détenir les compétences génériques recherchées. Or, cette analyse pourrait éclairer les politiques de recrutement et de formation des chefs d'établissements scolaires au Bénin en lien avec les compétences génériques recherchées.

Le présent article contribue à combler cette lacune en analysant les caractéristiques socio-démographiques et professionnelles des chefs d'établissements primaires au Bénin. Cette étude exploratoire à partir d'analyses descriptives est réalisée grâce aux données du Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN⁴ (PASEC) collectées au cours de l'année scolaire 2013-2014. Nos résultats montrent une faible féminisation des postes de direction d'établissement au Bénin, peu importe le statut de l'établissement (public ou privé). Le certificat professionnel (CAP), diplôme minimum requis pour diriger un établissement primaire dans le système éducatif béninois, est détenu par toutes les directions d'établissements publics. Cependant, le secteur privé compte plus de 43 % de directions d'établissements ne détenant pas le CAP. L'étude permet d'amorcer des réflexions notamment en ce qui concerne la nécessité ou non d'imposer un niveau de scolarisation minimum en dehors du diplôme professionnel (CAP) pour être éligible au poste de direction d'établissement primaire. Une seconde perspective concerne l'importance d'une supervision plus stricte des

* This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

¹ Professeur en Statistique, Gouvernance et Planification de l'éducation et de la Formation, Institut des Sciences de l'éducation, Université Mohammed VI Polytechnique – Maroc, Courriel : Judicael.ALLADATIN@um6p.ma, auteur correspondant.

² Professeur-chercheur en administration et politiques scolaires, Université du Québec à Rimouski (UQAR) -Canada, Courriel: Jean_Bernatchez@uqar.ca

³ Professeur enseignante, Département Éducation et Pédagogie, Unité Gestion de l'éducation, UQAM-Canada, Courriel: bergeron.denise@uqam.ca

⁴ La Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie

établissements privés relativement au respect des dispositions réglementaires en matière de nomination au poste de direction d'établissement scolaire du cycle primaire au Bénin.

Mots clés : Direction d'école ; Profil ; Compétences attendues ; Formation, primaire ; NPM.

OVERVIEW OF PRIMARY SCHOOL PRINCIPALS' EDUCATIONAL LEVEL AND TRAINING IN BENIN: THE CHALLENGES RELATED TO THE EXPECTED COMPETENCIES AND SKILLS

Abstract

In Benin, very little research has been done on the profile of head teachers. It is therefore impossible to know, for example, to what extent the legal requirements regarding entry profiles are respected or whether headteachers are likely to possess the generic skills sought. This analysis could shed light on the recruitment and training policies for school principals in Benin in relation to the generic skills sought.

This article contributes to filling this gap by analyzing the socio-demographic and professional characteristics of primary school principals in Benin. This exploratory study using descriptive analyses is carried out using data from the CONFEMEN Educational Systems Analysis Program (PASEC) collected during the 2013–2014 school year. Our results show a low feminization of school management positions in Benin, regardless of the status of the school (public or private). The professional certificate (CAP), the minimum diploma required to head a primary school in the Beninese education system, is held by all public-school principals. However, the private sector has more than 43 percent of principals who do not have the CAP. The study allows us to start thinking about whether or not it is necessary to impose a minimum level of schooling other than the vocational diploma (CAP) to be eligible for the position of head of a primary school. A second perspective concerns the importance of stricter supervision of private schools with regard to compliance with the regulations on appointment to the post of primary school principal in Benin.

Key words: School management; Profile; Skills; Training; Primary; NPM.

1. Introduction

Charger de conduire la politique pédagogique et éducative de l'établissement, les chefs d'établissement d'enseignement constituent la pierre angulaire de la stratégie mise en œuvre dans un établissement pour assurer la réussite scolaire de tous les étudiants. Pour ce faire, un chef d'établissement doit détenir ou développer un certain nombre de compétences génériques. Il est important que les candidats au poste de chef d'établissement aient un profil d'entrée adéquat, mais aussi un niveau de scolarisation suffisante défini selon chaque pays. Ils doivent pouvoir ensuite suivre des formations continues adéquates (développement professionnel).

En dépit de leurs différences importantes, les systèmes éducatifs performants mettent l'accent sur certains éléments essentiels : ils incitent les personnes les plus compétentes à devenir enseignants, ils leur offrent une formation de qualité et ils s'assurent que chaque élève reçoive le meilleur enseignement possible, car la performance globale du système dépend de la réussite de chaque élève (Barber et Mourshed, 2007).

Plusieurs études s'attardent à l'identification des caractéristiques en lien avec la performance de certains établissements scolaires (school effectiveness) (Teddlie et Stringfield, 2007) et aux facteurs d'amélioration (school improvement) (Pelletier, Collette et Turcotte, 2015). Parmi ces recherches, le rôle des directions d'établissements scolaires ressort comme un élément majeur de la réussite éducative. C'est en effet grâce à ses pratiques et à ses compétences que la direction d'école peut influencer directement le climat de travail, la motivation, les attitudes et les comportements des enseignants afin de contribuer indirectement à l'amélioration des apprentissages des élèves (Lapointe et Gauthier, 2005 ; Louis, Leithwood, Wahlstrom, et Anderson, 2010 ; Pont, Nusche et Moorman, 2008).

Selon plusieurs auteurs (Coldren et Spilane, 2007 ; Mullen et Hutinger, 2008), l'une des pistes les plus prometteuses pour améliorer la réussite scolaire réside dans le rôle de leadership pédagogique que les directions d'écoles assument quotidiennement et dans le travail de collaboration qu'elles suscitent parmi leur personnel enseignant. C'est pour cela que les politiques publiques et les résultats de recherche s'accordent sur le rôle crucial joué par la direction d'établissement non seulement en matière de management administratif et social, mais aussi dans la dynamique pédagogique qui mobilise le personnel scolaire. La direction d'établissements scolaires est donc une priorité de l'action publique en matière d'éducation dans plusieurs pays (Pont *et al.*, 2008) où l'on semble définitivement évoluer d'un modèle « gestionnaire » vers un modèle de direction au service des apprentissages des élèves.

Dans la perspective de cette dynamique managériale des directions d'établissements, il est important de veiller à la formation initiale et continue des directions d'établissements scolaires. D'ailleurs, quel que soit le champ de pratique professionnelle, la formation de base doit être constamment poursuivie pour que le professionnel ou le technicien mette à jour ses compétences (Dupuis, 2004).

Malgré les améliorations notables, la performance des systèmes éducatifs constitue encore une préoccupation importante pour les décideurs de plusieurs pays. Dans certains pays comme le Bénin, la qualité des acquis scolaires n'est pas toujours observée. Au Bénin, la politique de la gratuité de l'enseignement primaire décrétée depuis 2006 a entraîné une augmentation importante de l'accès à l'éducation, mais en même temps une baisse de la qualité des acquis scolaires (Adekou & Baba-Moussa, 2019). Cette situation pourrait être due à un manque d'enseignants, au recrutement d'enseignants non qualifiés, à un manque ou une faible expérience ou compétences des directions d'établissement en matière de leadership, etc.

Ayant à cœur la problématique de l'administration scolaire en lien avec la qualité des acquis scolaires, le présent article s'interroge sur l'état des lieux de la scolarité initiale et de la formation des chefs d'établissements primaires au Bénin.

Dans cet article, nous présentons d'abord les différentes compétences attendues des directions d'établissements scolaires en mettant en exergue le rôle de la formation dans la professionnalisation des directions d'établissement. Nous exposons ensuite le cadre juridique relatif au profil d'entrée des chefs d'établissements scolaires primaires au Bénin. Par la suite, nous présentons la démarche méthodologique utilisée avant d'exposer et de discuter les principaux résultats obtenus.

2. Compétences et aptitudes attendues des chefs d'établissements : rôle de la formation dans la professionnalisation des directions d'établissement et exigence de profil d'entrée

La prise de conscience de l'importance de la qualité de la gestion d'établissements scolaires pour la réussite des élèves semble provoquer un peu partout une révision des rôles des personnels de direction qui voient s'accroître leurs responsabilités et par le même fait leur charge de travail. Dans ce contexte, les directions d'établissements doivent avoir des connaissances, des compétences et des attitudes qui répondent efficacement aux impératifs de qualité. Malheureusement, dans certains pays, l'évolution des fonctions de directions d'établissements tarde à se traduire par un renouvellement des modes de recrutement, ainsi qu'une formation et un accompagnement appropriés (UNESCO, 2006).

Compte tenu de l'ampleur de la tâche et de l'environnement dynamique des écoles, un certain nombre de compétences et d'aptitudes sont attendues de la part des directions d'établissements scolaires. Au Québec par exemple, « pour devenir direction d'établissement scolaire ou direction adjointe, il faut être un enseignant d'expérience, posséder les compétences requises et démontrer un intérêt pour la profession » (Bernatchez, 2011).

Selon Commer (2007), toute direction d'école doit assumer trois catégories de missions essentielles : missions pédagogiques et éducatives ; missions administratives, matérielles et financières ; puis missions sociales et relationnelles. Pour accomplir ces missions, la direction doit avoir des compétences particulières. Elle doit être pédagogue, disponible, sociable et chaleureuse. Grâce à son dynamisme et à sa rigueur, elle doit être capable de gérer une équipe et d'être à l'écoute de ses différents interlocuteurs.

Au Québec, un référentiel des compétences professionnelles requises pour la gestion d'un établissement d'enseignement est adopté par le ministère de l'Enseignement (MELS, 2008). Ce référentiel est fondé d'une part, sur les fonctions et pouvoirs dévolus aux directions d'établissement par le cadre légal et d'autre part, sur l'explicitation des représentations de leur rôle et l'identification de leurs besoins en matière de formation, de soutien et d'accompagnement (FQDE, 2006 ; MELS, 2006). Comme le montre la figure 1, ce référentiel constitué de 10 compétences associées à 4 domaines dégage les compétences requises pour répondre aux

exigences d'une pratique professionnelle efficace et pertinente et s'appuie sur un curriculum favorable au développement de ces compétences.

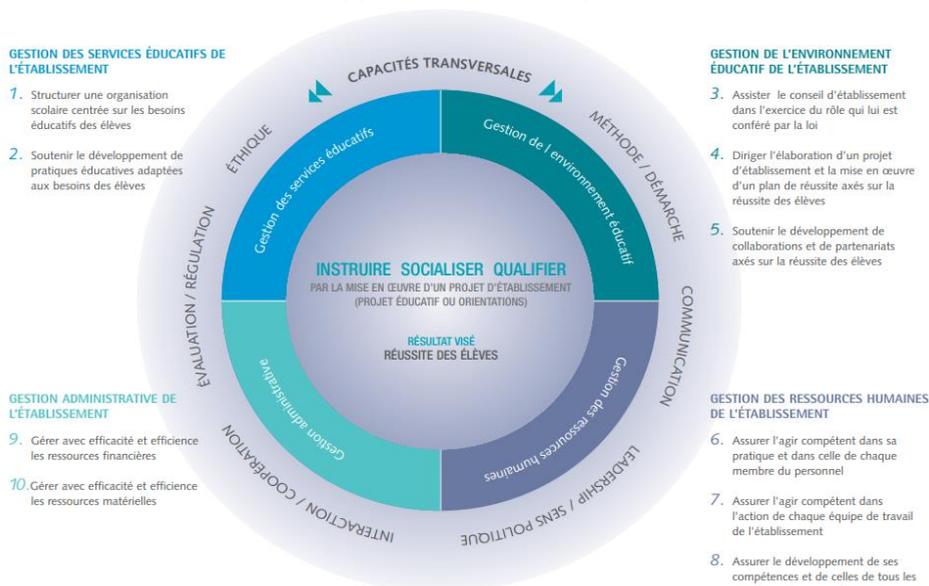


Figure 1. Référentiel des compétences professionnelles requises pour la gestion d'un établissement d'enseignement

Pour le développement des compétences suscitées, la question de la formation des directeurs d'école est essentielle alors même qu'elle est souvent indexée comme défailtante dans de nombreux pays (Pont *et al.*, 2008). Pour Hopkins (2007), les défis d'adaptation des chefs d'établissement requièrent un apprentissage et plus concrètement une nouvelle manière de penser et de travailler. Perrenoud (2002) en décrivant les visées d'une formation de directeur d'école note six dimensions essentielles : une identité et une légitimité ; des compétences ; une éthique ; une posture réflexive ; un habitus discipliné (personnalité, attitudes, habitudes) ; des connaissances. À ces éléments, Byrne Browne (2010) ajoute l'importance que représente la communauté éducative dans l'apprentissage du métier et l'acquisition d'expérience dans la fonction de leader. Ce dernier mentionne d'ailleurs que la présence d'un mentor aux côtés du directeur d'école contribue à la prise de conscience chez le directeur de son identité professionnelle en transformation et en construction. Selon Perrenoud (2002) la volonté dans l'histoire des systèmes éducatifs de proposer une véritable formation initiale aux chefs d'établissement est relativement récente.

Au Bénin, il n'existe cependant aucune formation initiale pour les chefs d'établissement. Le système mise donc probablement sur des habiletés et des capacités en lien avec les critères d'entrée dans la fonction pour poursuivre le développement professionnel à travers la formation continue.

Force est de constater que la documentation (doctrine et textes de loi) est quasiment muette en ce qui concerne les compétences et aptitudes attendues des directions d'établissements primaires. On note cependant que l'article 14 (Chapitre 2) de l'arrêté portant sur les attributions et les modalités de nomination des directions des écoles maternelles et primaires publiques souligne qu'un enseignant doit satisfaire aux critères suivants pour être admissible à une inscription sur la liste nationale d'aptitude à la fonction de direction d'établissement : être titulaire du certificat d'aptitude pédagogique (CAP) datant d'au moins 3 ans ; avoir une ancienneté générale de cinq années au moins ; être de bonne moralité et jouir d'un rayonnement social appréciable ; avoir un tempérament qui sied au commandement ; jouir d'une bonne santé physique et mentale ; ne pas être coupable de malversation ou de fraudes ; ne pas être sous le coup d'une procédure ou d'une sanction disciplinaire ou pénale. On peut remarquer cependant que ces critères d'entrée ne font pas explicitement le lien avec les compétences requises en gestion de l'éducation.

3. Cadre méthodologique

3.1. Source de données

Dans le cadre de cette étude, nous utilisons les données de l'évaluation du Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) collectées au cours de l'année scolaire 2013-2014. PASEC fait partie des sources de données de qualité du système scolaire dans l'Afrique de l'Ouest, au Bénin en particulier. Il produit des données sur les performances des systèmes éducatifs et les facteurs qui concourent à la qualité de l'éducation. À travers une enquête, les données sont collectées auprès des élèves du Cours Préparatoire et du Cours Moyen deuxième année (CM2), des maîtres du cours primaire et des chefs d'établissements primaires.

Cette étude porte sur un sous-ensemble des directions d'établissements primaires au Bénin au cours de l'année scolaire 2013-2014.

3.2. Échantillonnage

L'évaluation PASEC 2014 a pris en compte trois catégories de personnes impliquées dans le système éducatif. Il s'agit des élèves du Cours Préparatoire et du Cours Moyen deuxième année, des maîtres des élèves inclus dans l'enquête et des directions. Dans cette étude, nous nous intéressons aux directions. L'échantillon considéré dans cette enquête a été constitué suivant deux variables dites variables de stratification. Il s'agit du département et du type d'établissement. Ainsi, le nombre de directions sélectionnées dans chaque strate est proportionnel au nombre de directions de ces deux strates dans la population. L'échantillon est constitué de 165 directions d'établissements primaires. Les tableaux suivants présentent les effectifs des directions enquêtées suivant le type d'école et leur département de travail.

Tableau 1. Statut d'établissement

Statut d'établissement	Effectifs	Fréquence (en %)
Privé	32	19,39 %
Public	133	80,61 %
Total	165	100,00 %

Source : PASEC, 2014

Tableau 2. Répartition des directeurs enquêtés suivant leur département de fonction

Région	Effectifs	Fréquence (en %)
Atacora-Donga	21	12,73 %
Atlantique-Littoral	33	20,00 %
Borgou-Alibori	27	16,36 %
Mono-Couffo	25	15,15 %
Ouémé-Plateau	28	16,97 %
Zou-Collines	31	18,79 %
Total	165	100,00 %

Source : PASEC, 2014

3.3. Variables utilisées et outils d'analyses

Sur la base des données de PASEC 2014, nous avons pu extraire une série de variables pour l'analyse descriptive de la professionnalisation des directions d'établissements. Les variables sont de plusieurs natures et principalement démographiques et professionnelles (formation de base et professionnelle). Certaines variables sont disponibles dans les bases de données brutes. Par contre, d'autres sont construites à partir de variables existantes dans la base de données. Une présentation détaillée des variables utilisées est exposée dans le tableau ci-dessous.

Tableau 3. Variables d'études

Libellés des variables	Variables	Modalités	
Caractéristiques sociodémographiques			
Genre de la direction	qd1	1 = Homme	2 = Femme
Type d'école	qd20_rec	1 = Public	2 = Privé
Âge de la direction	qd2	Nombre d'années	
Classe la plus élevée atteinte par la direction d'établissement	qd3	1 = Inférieur à la 6 ^e	7 = 4 ^{ème}
		2 = 1 ^{ère}	8 = Bac + 2
		3 = 6 ^{ème}	9 = 3 ^{ème}
		4 = 1 ^{le}	10 = Bac + 3
		5 = 5 ^{ème}	11 = 2 ^{nde}
		6 = Bac + 1	12 = Bac + 4 ou Plus

Libellés des variables	Variables	Modalités	
Formation professionnelle initiale			
Durée de la formation professionnelle initiale de la direction	qd5	1 =Aucune formation professionnelle 2 = Moins de six mois 3 = Un an (une année scolaire)	4 =Deux ans (deux années scolaires) 5 = Trois ans (Trois années scolaires) 6 = Plus de trois ans (Plus de trois années scolaires)
Diplôme professionnel le plus élevé	qd4	1 = Aucun diplôme professionnel 2 = CAP	3 = CEAP 4 =Autre diplôme
Durée de la formation pratique pendant la formation professionnelle initiale	qd6	Nombre de mois	
Formations complémentaires			
Avez-vous bénéficié d'une formation complémentaire pédagogique ?	qd7a	1 = Oui	2 = Non
Si oui, la durée totale de la formation	qd7b	Nombre de jours	
Avez-vous bénéficié d'une formation complémentaire d'animation d'une équipe pédagogique ?	qd8a	1 = Oui	2 = Non
Si oui, la durée totale de la formation	qd8b	Nombre de jours	
Avez-vous bénéficié d'une formation complémentaire sur la gestion d'une école ?	qd9a	1 = Oui	2 = Non
Si oui, la durée totale de la formation	qd9b	Nombre de jours	
Expérience de direction			
Depuis combien d'années êtes-vous nommé à la direction ?	qd12	Nombre d'années	

Libellés des variables	Variables	Modalités
Pendant combien d'années avez-vous enseigné avant d'être direction ?	qd13	Nombre d'années

4. Résultats et discussion

Quelques caractéristiques démographiques des directions d'établissements primaires au Bénin

Cette section est consacrée à la description des caractéristiques sociodémographiques des directions d'établissements primaires au Bénin. L'analyse sera focalisée sur le sexe, l'âge et le nombre d'années d'expérience au poste de direction d'établissement.

✓ *Âge et genre dans la nomination des directions d'établissement primaire*

Le tableau 4 présente la répartition des directions selon le sexe.

Tableau 4. Répartition des chefs d'établissements primaires suivant le sexe

Sexe de la direction	Effectifs	Fréquences (en %)
Femme	33	20 %
Homme	132	80 %
Total	165	100 %

Source : Nos travaux à partir des données de PASEC Bénin, 2014

D'après ce tableau, 20 % des postes de directions d'établissements sont occupés par des femmes. Malgré la présence de plus en plus de femmes dans l'enseignement, la féminisation des postes de direction d'établissement scolaire peine encore à décoller (Cacouault & Combaz, 2007). Cette proportion de femmes directions d'établissements scolaires aussi faible qu'elle apparait, montre une marche progressive vers la parité des sexes par les multiples politiques internationales et nationales encourageant l'égalité des sexes et la promotion des femmes. L'analyse de la féminisation des postes de direction selon le statut de l'école montre, malgré la faible proportion des directrices, une structure identique. Autrement dit le statut d'établissement (privé ou public) n'influence pas la présence de femmes au poste de direction d'établissement primaire dans le système éducatif béninois.

Par ailleurs, les directions d'établissements de notre échantillon d'étude ont un âge compris entre 22 et 68 ans. Leur âge moyen est de 49,56 ans avec une dispersion de 8,23. 50 % d'eux ont plus de 52 ans (âge médian) et seulement 5 % ont moins de 33 ans. Le tableau 5 ci-après montre la répartition des directions d'établissements primaires suivant la classe d'âge.

Tableau 5. Répartition des directions d'établissements primaires suivant la classe d'âge

Groupes d'âge	Effectifs	Fréquence (en %)
[22 ; 30 [3	1,82 %
[30-40 [23	13,94 %
[40 ; 50 [21	12,73 %
[50 ; 60 [118	71,52 %
Total	165	100,00 %

Source : Nos travaux à partir des données de PASEC Bénin, 2014

L'analyse de ce tableau révèle que plus de la moitié des directions d'écoles sont âgées de 50 à 60 ans. 13,94 % et 12,73 % des directions appartiennent respectivement aux groupes d'âge 30-40 ans et 40-50 ans. Moins de 2 % des directions sont en dessous de 30 ans. Ce qui atteste une faible présence des personnes jeunes au poste de direction d'établissements scolaires au Bénin. Cette situation s'explique par les exigences de l'arrêté portant attributions et modalités de nomination des directions des écoles maternelles et primaires publiques. À travers cet arrêté, l'État béninois exige d'une direction d'établissement des attitudes qui peuvent être développées avec des expériences dans l'enseignement.

✓ Le niveau de scolarisation : analyse de la dernière classe atteinte par les directions d'établissements primaires au Bénin

Le tableau 6 nous renseigne sur le niveau d'étude des directions d'établissements à travers la dernière classe atteinte.

Tableau 6. Répartition des directions d'établissements scolaires suivant leur dernière classe atteinte

Classe la plus élevée atteinte	Effectif	Fréquence (en %)
Inférieure à 6^{ème}	1	0,61
5^{ème}	1	0,61
3^{ème}	9	5,45
1^{ère}	22	13,33
2^{nde}	25	15,15
Terminale	81	49,09
Bac+1	7	4,24
Bac+2	6	3,64
Bac+3	3	1,82
Bac+4 ou plus	10	6,06
Total	165	100

Source : Nos travaux à partir des données de PASEC Bénin, 2014

Les informations contenues dans ce tableau révèlent que près de la moitié (49,09 %) des directions ont fait la classe de terminale avec succès, mais sans aucun

niveau universitaire. Environ 8 % seulement des établissements scolaires sont dirigés par des personnes ayant au moins le niveau licence. Par ailleurs on dénombre un effectif non négligeable de directions n'ayant pas achevé la classe de terminale avec succès, soit un pourcentage de 34,54 % avec 0,61 % ayant le niveau de la classe de 5^{ème}. De façon globale 57 % des directions ont le baccalauréat (BAC), 34 % le Brevet d'étude du premier (BEPC) et seulement 7 % ont au moins un diplôme de l'université. L'analyse de la répartition des directions d'établissements suivant le statut d'établissement et le dernier diplôme obtenu montre, une structure statistiquement (p -value = 0,15) identique.

Le graphique 1 ci-dessous présente la répartition des directions d'établissement suivant le statut d'établissement et le dernier diplôme obtenu.

Ce constat reste particulièrement préoccupant notamment au niveau des personnes n'ayant pas obtenu au moins le diplôme qui sanctionne la fin du second cycle des études secondaires. Il faut préciser cependant que dans l'arsenal juridique, aucune condition n'est imposée relativement au niveau de scolarisation pour devenir direction d'établissements primaires.

Analyse des niveaux de formation initiale professionnelle et pratique

✓ Formation professionnelle

Il existe plusieurs formations sous forme de recyclage sanctionné par des attestations à l'endroit des enseignants et des directions d'école au Bénin. Cependant, deux diplômes professionnels importants sont délivrés après évaluation des enseignants et contribuent spécifiquement à leurs évolutions professionnelles : il s'agit du Certificat d'Aptitude Pédagogique (CAP), Certificat Élémentaire d'Aptitude Pédagogique (CEAP). Sur le plan réglementaire, il faut être minimum titulaire du certificat d'aptitude pédagogique (CAP) datant d'au moins 3 ans et avoir une ancienneté générale de cinq années au moins pour être éligible à un poste de direction d'établissement primaire au Bénin. Il faut préciser que même si le CAP est ici désigné comme une formation initiale, il ne s'agit pas véritablement d'un certificat spécifique pour le développement de compétences en matière de gestion d'établissement scolaire.

Le tableau 7 nous renseigne sur la formation reçue par les directions des établissements primaires.

Tableau 7. Formation initiale spécialisée

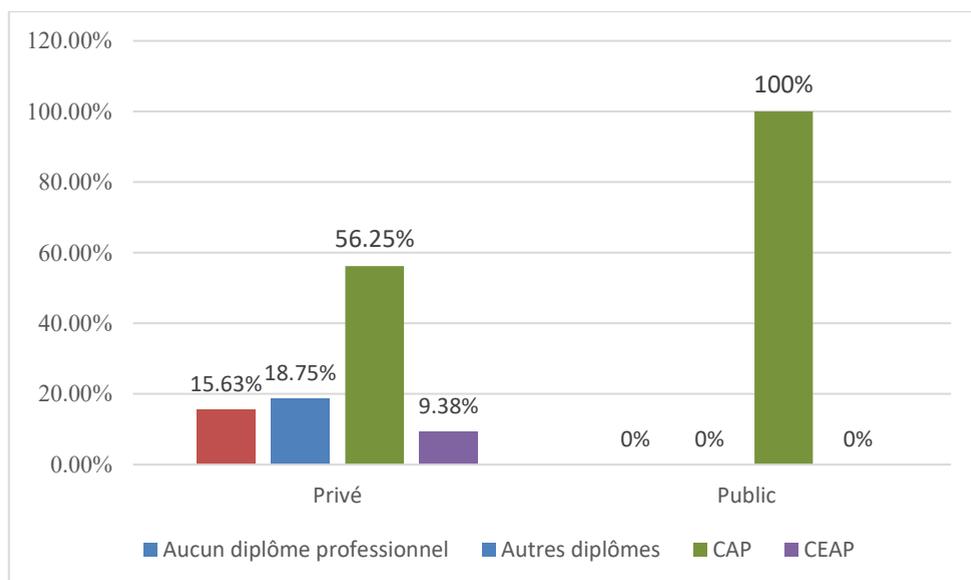
Diplôme professionnel	Effectif	Fréquence (en %)
Aucun	5	3,03
Autres diplômes	6	3,64
CAP	151	91,52
CEAP	3	1,82
Total	165	100

Source : Nos travaux à partir des données de PASEC Bénin, 2014

Sur les 165 établissements d'éducation primaire enquêtés, plus de 8 % sont sous la direction de personnes n'ayant aucun diplôme professionnel. Plus de 90 % sont dirigés par des personnes titulaires du CAP, le diplôme de base légalement requis au Bénin pour diriger un établissement primaire. 1,82 % des établissements ont en leur tête des chefs titulaires du CEAP, un diplôme professionnel non suffisant pour diriger un établissement primaire au Bénin au regard de la législation.

Une analyse suivant le statut d'établissement montre que la totalité des établissements publics échantillonnés est dirigée par les personnes disposant du diplôme requis. On peut donc dire qu'il y a une violation flagrante des dispositions réglementaires par certaines écoles primaires privées.

Le graphique 1 présente la répartition des directions suivant le statut d'établissement et la formation initiale spécialisée. On note une diversité statistique significative ($p\text{-value}=0,000$) entre le privé et le public en matière de formation initiale reçue par les directeurs. On constate en effet que près de 44 % des directions des établissements privés n'ont pas le diplôme pour diriger un établissement primaire au Bénin. Cette situation doit attirer l'attention des autorités publiques sur la qualité de la gouvernance scolaire et la qualité de l'enseignement donné dans les établissements privés.



Graphique 1. Répartition des directeurs suivant le statut d'établissement et la formation initiale spécialisée

Source : Nos travaux à partir des données de PASEC Bénin, 2014

✓ *Durée de la formation professionnelle initiale*

Le tableau 8 nous renseigne sur la durée de la formation initiale reçue par les directions des établissements primaires. Ainsi, il ressort de cela que la plupart des directions (41,72 %) ont suivi une formation professionnelle initiale d'un (01) an.

Quelques directions (26,99 %) ont reçu une formation initiale de trois (3) ans. 11,66 % ont suivi une formation initiale de deux ans (02) et 9,20 % des directeurs ont reçu une formation initiale de moins de six mois. Seulement 6,13 % ont reçu une formation professionnelle initiale de plus de trois ans. Par ailleurs, on décompte 4,29 % d'établissements primaires dirigés par des personnes n'ayant reçu aucune formation professionnelle initiale.

Tableau 8. Durée de la formation professionnelle initiale

Temps passé à la formation initiale	Effectif	Fréquence
Aucune formation professionnelle initiale	7	4,24 %
Moins de six mois	15	9,09 %
Un an	71	43,03 %
Deux ans	19	11,52 %
Trois ans	44	26,67 %
Plus de trois ans	10	6,06 %
Total	165	100,00 %

Source : Nos travaux à partir des données de PASEC Bénin, 2014

Analyse des niveaux de formation complémentaire (pédagogie, animation d'une équipe pédagogique et gestion d'une école)

✓ Formation complémentaire pédagogique

Au cours de leurs carrières professionnelles, les enseignants tout comme les directions sont appelés à suivre des formations complémentaires axées sur diverses thématiques. Le tableau 9 ci-après renseigne sur la répartition des établissements suivant la formation complémentaire en pédagogie des directions.

Tableau 9. Formation complémentaire pédagogique

Formation complémentaire en pédagogie	Effectifs	Fréquence
Non	41	25 %
Oui	124	75 %
Total	165	100

Source : Nos travaux à partir des données de PASEC Bénin, 2014

De ce tableau, il ressort que la majorité des directions a suivi des formations complémentaires en pédagogie au cours de leurs carrières. En effet un quart (25 %) des directions a suivi des formations complémentaires en pédagogie. Ces formations complémentaires sont généralement de courte durée. Le tableau 10 informe sur la durée de la formation complémentaire reçue.

D'après ce tableau, la majorité des directions (85,12 %) ont bénéficié d'une formation de moins d'un mois sur la pédagogie. Seulement 11,57 % ont bénéficié d'une formation complémentaire pédagogique d'un mois.

Tableau 10. Durée de la formation complémentaire pédagogique

Durée de la formation complémentaire	Effectifs	Fréquences (en %)
1 mois	14	11,38 %
2 mois	2	1,63 %
3 mois	1	0,81 %
4 mois	1	0,81 %
Moins d'un mois	105	85,37 %
Total	123	100,00 %

Source : Nos travaux à partir des données de PASEC Bénin, 2014

✓ **Formation complémentaire d'animation d'une équipe pédagogique**

L'animation d'une équipe pédagogique est une compétence essentielle pour une direction d'établissement. Il est donc très important que cette compétence soit renforcée par des formations de qualité. Le tableau 11 présente la répartition des directions ayant bénéficié ou non d'une formation complémentaire d'animation d'une équipe pédagogique.

Tableau 11. Animation d'une équipe pédagogique

Animation d'une équipe pédagogique	Effectifs	Fréquences (en %)
Non	59	35,76
Oui	106	64,24
Total	165	100,00

Source : Nos travaux à partir des données de PASEC Bénin, 2014

D'après ce tableau, sur les 165 établissements échantillonnés, 106 (soit 64,24 %) sont sous la direction des personnes ayant bénéficié au moins d'une formation complémentaire d'animation d'une équipe pédagogique. Près de 36 % des directions n'ont bénéficié d'aucune formation en animation d'une équipe pédagogique. La plupart de ces formations ont une durée de moins d'un mois.

✓ **Formation complémentaire sur la gestion d'une école**

Le tableau 12 présente les pourcentages des directions ayant bénéficié ou non d'une formation complémentaire sur la gestion d'une école. Selon ce tableau, 53,94 % des directions ont bénéficié d'une formation complémentaire sur la gestion d'une école.

Tableau 12. Formation sur la gestion d'une école

Gestion d'une école	Effectifs	Fréquences (en %)
Non	76	46,06
Oui	89	53,94
Total	165	100,00

Source : Nos travaux à partir des données de PASEC Bénin, 2014

Synthèse

L'analyse des données met en évidence la part prépondérante des hommes dans les postes de direction des établissements primaires du système éducatif béninois. Généralement âgés d'au moins 40 ans, les directions d'établissements primaires sont nommées en tenant compte non seulement de leur nombre d'années d'expérience dans le corps enseignant, de leurs attitudes managériales, mais surtout du diplôme de CAP. La qualification académique semble non prise en compte. Or, on dénombre une proportion non négligeable de directions d'établissement primaire n'ayant pas obtenu le diplôme qui sanctionne la fin des études secondaires de second cycle (BAC). Très peu d'entre eux ont d'ailleurs réussi à avoir un diplôme universitaire. Si l'ensemble des directions d'établissements primaires publics détiennent un CAP, on note que plus des 43 % des établissements privés ont en leur tête des directions n'ayant pas le CAP et parfois même le CAEP, un diplôme professionnel que devrait avoir tout enseignant titulaire du primaire au Bénin). Il est donc primordial que le gouvernement veille à la déférence des textes dans les établissements privés, comme il le fait dans le système public en nommant des personnes détenant le CAP et en sanctionnant les directions reconnues coupables de mauvaise gestion (Houngbadji, 2017). Il faut cependant dire que même dans le système public, le respect de la législation en matière de profil d'entrée dans la fonction de chef d'établissement ne garantit pas explicitement la possession des compétences requises en gestion de l'éducation.

Dans une perspective d'aider les directions d'établissement à remplir leur fonction de leadership (Coldren et Spilane, 2007 ; Mullen et Hutingger, 2008 ; Bernatchez, 2011), des formations pertinentes et continues sont organisées par l'État. Bon nombre de directions ont alors bénéficié de formation pédagogique complémentaire, de formation complémentaire en animation d'une équipe pédagogique et de formation complémentaire sur la gestion d'une école avec les proportions respectives de 75 %, 64,24 % et 53,94 %. Il serait intéressant alors d'évaluer la capacité de ces formations complémentaires à favoriser le développement des compétences attendues des chefs d'établissement.

5. Conclusion et perspectives

La professionnalisation de la gestion scolaire s'inscrit dans un ensemble de processus qui transforment la conception du pilotage et de l'organisation du système éducatif. Elle est étroitement associée à la mise en place de nouvelles régulations qui accompagnent des politiques de décentralisation/déconcentration, d'ouverture partenariale avec les communautés de proximité et de reddition de comptes. Bref, un ensemble d'orientations et de pratiques que l'on associe à la nouvelle gouvernance de l'éducation (Bouvier, 2007 ; Pelletier, 2001, 2009 b).

La professionnalisation de la gestion scolaire est déjà engagée en plusieurs régions du monde. Certes, suivant les pays ou les régions, sa réalisation progressive empruntera des chemins dont les trajectoires seront vraisemblablement différentes. Mais, il est important de demeurer attentif au fait que la professionnalisation de la

gestion scolaire ne peut pas se limiter à des discours sur le sujet ou à une simple opération de changement cosmétique.

Si l'on veut professionnaliser le métier de direction d'établissement, il faut prendre le risque d'une vision dynamique du secteur de l'éducation. À cet effet, la formation initiale, mais aussi et surtout la formation continue, devraient tenir une place de choix dans la gestion des systèmes éducatifs.

L'organisation de la formation des directions d'établissements scolaires doit, comme dans toute autre formation professionnelle, partir d'une analyse de l'activité réelle et des problèmes à résoudre. C'est pourquoi Thurler et Perrenoud (2004) diront que si la fonction joue un rôle stratégique, on devrait penser sa professionnalité et la formation des directions d'établissements dans le même registre. Au demeurant, même le cadre législatif applicable doit tenir compte de l'impératif du développement professionnel, des compétences génériques et de l'analyse de l'activité réelle.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Adekou, C. & Baba-Moussa, A. (2019). La formation initiale et continue au Bénin : entre professionnalisation et déprofessionnalisation. *Formation et profession*, 27. 20. 10.18162/fp.2019.442
2. Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *Les clés du succès de systèmes scolaires les plus performants*. New York, NY : McKinsey and Co. https://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/How_the_Worlds_Best_Performing_french.pdf
3. Bernatchez, J. (2011). La formation des directions d'établissement scolaire au Québec : Apprendre à développer un savoir-agir complexe. *Télescope*, 17(3), 158-175.
4. Bouvier, A. (2007) « *Le CPE, moteur de changements organisationnels* », Éduquer [En ligne], <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/255> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.255>
5. Byrne, B. (2010). *Structural Equation Modelling with AMOS. Basic Concepts, Applications, and Programming*. New York, NY: Routledge.
6. Cacouault, M., & Combaz, G. (2007). Hommes et femmes dans les postes de direction des établissements secondaires : Quels enjeux institutionnels et sociaux ? *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 158, 5-20. <https://doi.org/10.4000/rfp.358>
7. Coldren, A. F., & Spillane, J. (2007). Making connections to teaching practice: The role of boundary practices in instructional leadership. *Educational Policy*, 21(2), 369–396.
8. de Commer, B. (2007). *Le statut des directeurs d'école*. Courrier hebdomadaire du CRISP, 1975, 5-48. <https://doi.org/10.3917/cris.1975.0005>
9. Dupuis, P. (2004). L'administration de l'éducation : quelles compétences ? *Éducation et francophonie*, 32, 133-157.

10. Fédération québécoise des directions d'établissement. (2006). L'insertion professionnelle des nouvelles directions d'établissement d'enseignement. *Recherche et Développement, Vol. 1*.
11. Gather Thurler, M., Perrenoud, P. (2004). Professionnalisation et formation des chefs d'établissement. *La revue des Échanges, 21(3)*, 67-76.
12. Hopkins, D., et Higham, R. (2007). System Leadership: Mapping the Landscape. *School Leadership & Management, 27(2)*, 147-166.
13. Hounbadji, C. S. (2017, décembre 4). Bénin : Voici la liste des directeurs d'écoles déchargés de leurs fonctions. BENIN WEB TV. <https://archives.beninwebtv.com/2017/12/benin-voici-liste-directeurs-decoles-decharges-de-leurs-fonctions/>
14. Lapointe. C., Gauthier, M. (2005). *Le rôle des directions d'écoles dans la dynamique de la réussite scolaire*. La réussite scolaire. Comprendre et mieux intervenir, 39-50. Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.
15. Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L., and Anderson, S. E. (2010). *Investigating the links to improved student learning*. Récupéré du site : <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/key-research/Pages/Investigating-the-Links-to-Improved-Student-Learning.aspx>
16. MELS. (2006). *Étude des pratiques de soutien et d'accompagnement des nouvelles directions d'établissement*. Québec : Gouvernement du Québec.
17. MELS. (2008). *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement : Les orientations et les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
18. Mullen, C. A., & Hutinger, J. L. (2008). The principal's role in fostering collaborative learning communities through faculty study group development. *Theory Into Practice, 47(4)*, 276-285.
19. Pelletier, D., Colletette, P. et Turcotte, G. (2015). Les pratiques de gestion des directions d'école secondaire sont-elles liées à la réussite des élèves ? *Revue canadienne de l'éducation, 38(1)*, 1-23.
20. Pelletier, G. (2001). La relève des dirigeants scolaires au Québec. *La revue des échanges, vol. 18, N°70*, 26-27.
21. Perrenoud, P. (2002). *Une formation réflexive et constructiviste des chefs d'établissement*. Communication présentée au séminaire national sur les pratiques de formation des personnels encadrants, Poitiers, 22-24 avril.
22. Pont, B., Nusche, D. et Moorman, H. (2008). *Améliorer la direction des établissements scolaires*. Volume 1 : Politiques et pratiques. Organisation de coopération et de développement économiques-OCDE. <http://www.oecd.org/fr/edu/prescolaireetscolaire/44374906.pdf>
23. Teddlie, C. and S. Stringfield. (2007). A history of school effectiveness and improvement research in the USA focusing on the past quarter century. In T. Townsend (ed.). *International handbook of school effectiveness and improvement*, 131-166. Dordrecht, Netherlands: Springer Publishers.
24. UNESCO. (2006). *Les nouveaux rôles des chefs d'établissement dans l'enseignement secondaire*. UNESCO 2006, Printed in France.

ANNEXE

Percentiles	Smallest			
1%	27	22		
5%	33	27		
10%	36	28	Obs	165
25 %	48	30	Sum of Wgt.	165
50%	52		Mean	49.56364
		Largest	Std. Dev.	8.229402
75 %	54	62		
90 %	57	65	Variance	67.72306
95 %	60	67	Skewness	-.9569553
99 %	67	68	Kurtosis	3.724068