



**Revue des Sciences humaines  
et sociales, Lettres, Langues et  
Civilisations**

**ISSN  
2958-2814**

**Numéro 005, Janvier 2024**

**Université Alassane Ouattara  
UFR Communication Milieu et Société**

*[revue.akiri-uao.org](http://revue.akiri-uao.org)*



**ISSN 2958-2814**

Site web: <https://revue.akiri-uao.org/>

E-mail : [revueakiri@gmail.com](mailto:revueakiri@gmail.com)

**Editeur**

UFR Communication, Milieu et Société

Université Alassane Ouattara, Bouaké (Côte d'Ivoire)



**ISSN 2958-2814**

## INDEXATIONS INTERNATIONALES

Pour toutes informations sur l'indexation internationale de la revue *AKIRI*, consultez les bases de données ci-dessous :

**auré HAL**  
accès aux données  
de référence de HAL

<https://aurehal.archives-ouvertes.fr/journal/read/id/398946>

**Mir@bel**  
“(RE)CUEILLIR  
LES SAVOIRS”

<https://reseau-mirabel.info/revue/15150/Akiri>

**ORCID**

<https://orcid.org/0009-0002-6794-1377>

## Equipe Editoriale

Coordinateur Général : BRINDOUMI Kouamé Atta Jacob  
 Directeur de publication : MAMADOU Bamba  
 Rédacteur en chef : KONE Kiyali  
 Chargé de diffusion et de marketing : KONE Kpassigué Gilbert  
 Webmaster : KOUAKOU Kouadio Sanguen

## Comité Scientifique

SEKOU Bamba, Directeur de recherches, IHAAA, Université Félix Houphouët-Boigny  
 OUATTARA Tiona, Directeur de recherches, IHAAA, Université Félix Houphouët-Boigny  
 LATTE Egue Jean-Michel, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara  
 FAYE Ouseynou, Professeur titulaire, Université Cheick Anta Diop  
 GOMGNIMBOU Moustapha, Directeur de recherches, CNRST,  
 ALLOU Kouamé René, Professeur titulaire, Université Félix Houphouët-Boigny  
 KAMATE Banhouman André, Professeur titulaire, Université Félix Houphouët-Boigny  
 ASSI-KAUDJHIS Joseph Pierre, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara  
 SANGARE Abou, Professeur titulaire, Université Peleforo Gbon Coulibaly  
 SANGARE Souleymane, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara  
 CAMARA Moritié, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara  
 COULIBALY Amara, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara  
 NGAMOUNSIKA Edouard, Professeur titulaire, Université Marien N'gouabi de Brazzaville  
 KOUASSI Kouakou Siméon, Professeur titulaire, Université de San-Pedro  
 BATCHANA Essohanam, Professeur titulaire, Université de Lomé  
 N'SONSSISA Auguste, Professeur titulaire, Université Marien N'gouabi de Brazzaville  
 DEDOMON Claude, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara  
 BAMBA Mamadou, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara  
 NGUE Emmanuel, Maître de conférences, Université de Yaoundé I  
 N'GUESSAN Mahomed Boubacar, Professeur titulaire, Université Félix Houphouët-Boigny  
 BA Idrissa, Professeur titulaire, Université Cheick Anta Diop  
 KAMARA Adama, Maître de conférences, Université Alassane Ouattara  
 SARR Nissire Mouhamadou, Maître de conférences, Université Cheick Anta Diop  
 ALLABA Djama Ignace, Maître de conférences, Université Félix Houphouët-Boigny  
 DIARRASSOUBA Bazoumana, Maître de conférences, Université Alassane Ouattara  
 TOPPE Eckra Lath, Maître de conférences, Université Alassane Ouattara  
 M'BRA Kouakou Désiré, Maître de conférences, Université Alassane Ouattara

## Comité de Lecture

BATCHANA Eossohanam, Professeur titulaire, Université de Lomé  
 N'SONSSISA Auguste, Professeur titulaire, Marien N'gouabi de Brazzaville  
 CAMARA Moritié, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara  
 FAYE Ousseynou, Professeur titulaire, Université Cheick Anta Diop  
 BA Idrissa, Maître de conférences, Université Cheick Anta Diop  
 BAMBA Mamadou, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara  
 SARR Nissire Mouhamadou, Maître de conférences, Université Cheick Anta Diop  
 GOMGNIMBOU Moustapha, Directeur de recherches,  
 DEDOMON Claude, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara  
 BRINDOUMI Atta Kouamé Jacob, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara  
 DIARRASOUBA Bazoumana, Maître de conférences, Université Alassane Ouattara  
 ALABA Djama Ignace, Maître de conférences, Université Alassane Ouattara  
 DEDE Jean Charles, Maître-Assistant, Université Alassane Ouattara  
 BAMBA Abdoulaye, Maître de conférences, Université Félix Houphouët-Boigny  
 BAKAYOKO Mamadou, Maître de conférences, Université Alassane Ouattara  
 SANOGO Lamine Mamadou, Directeur de recherches, CNRST, Ouagadougou  
 GOMA-THETHET Roval, Maître-Assistant, Université Marien N'gouabi de Brazzaville  
 GBOCHO Roselyne, Maître-Assistante, Université Alassane Ouattara  
 SEKA Jean-Baptiste, Maître-Assistant, Université Lorognon Guédé,  
 SANOGO Tiantio, Maître-Assistante, Institut National Supérieur des Arts et de l'Action  
 Culturelle  
 ETTIEN N'doua Etienne, Maître-Assistant, Université Félix Houphouët-Boigny  
 DJIGBE Sidjé Edwige Françoise, Maître-Assistante, Université Alassane Ouattara  
 YAO Elisabeth, Maître-Assistante, Université Alassane Ouattara

## Contacts

Site web: <https://revue.akiri-uao.org/>  
 E-mail : [revueakiri@gmail.com](mailto:revueakiri@gmail.com)  
 Tél. : + 225 0748045267 / 0708399420 / 0707371291

### Indexations internationales :

**Auré HAL :** <https://aurehal.archives-ouvertes.fr/journal/read/id/398946>

**Mir@bel :** <https://reseau-mirabel.info/revue/15150/Akiri>

**ORCID :** <https://orcid.org/0009-0002-6794-1377>

## **PRESENTATION DE LA REVUE AKIRI**

Dans un environnement marqué par la croissance, sans cesse, des productions scientifiques, la diffusion et la promotion des acquis de la recherche deviennent un impératif pour les acteurs du monde scientifique. Perçues comme un patrimoine, un héritage à léguer aux générations futures, les productions scientifiques doivent briser les barrières et les frontières afin d'être facilement accessibles à tous.

Ainsi, s'inscrivant dans la dynamique du temps et de l'espace, la revue « **AKIRI** » se présente comme un outil de promotion et de diffusion des résultats des recherches des enseignants-chercheurs et chercheurs des universités et de centres de recherches de Côte d'Ivoire et d'ailleurs. Ce faisant, elle permettra aux enseignants-chercheurs et chercheurs de s'ouvrir davantage sur le monde extérieur à travers la diffusion de leurs productions intellectuelles et scientifiques.

**AKIRI** est une revue à parution trimestrielle de l'Unité de Formation et de Recherches (UFR) : Communication, Milieu et Société (CMS) de l'Université Alassane Ouattara. Elle publie les articles dans le domaine des Sciences humaines et sociales, Lettres, Langues et Civilisations. Sans toutefois être fermée, cette revue privilégie les contributions originales et pertinentes. Les textes doivent tenir compte de l'évolution des disciplines couvertes et respecter la ligne éditoriale de la revue. Ils doivent en outre être originaux et n'avoir pas fait l'objet d'une acceptation pour publication dans une autre revue à comité de lecture.

## **PROTOCOLE DE REDACTION DE LA REVUE AKIRI**

La revue *AKIRI* n'accepte que des articles inédits et originaux dans diverses langues notamment en allemand, en anglais, en espagnol et en Français. Le manuscrit est remis à deux instructeurs, choisis en fonction de leurs compétences dans la discipline. Le secrétariat de la rédaction communique aux auteurs les observations formulées par le comité de lecture ainsi qu'une copie du rapport, si cela est nécessaire. Dans le cas où la publication de l'article est acceptée avec révisions, l'auteur dispose alors d'un délai raisonnable pour remettre la version définitive de son texte au secrétariat de la revue

### **Structure générale de l'article :**

Le projet d'article doit être envoyé sous la forme d'un document Word, police Times New Roman, taille 12 et interligne 1,5 pour le corps de texte (sauf les notes de bas de page qui ont la taille 10 et les citations en retrait de 2 cm à gauche et à droite qui sont présentées en taille 11 avec interligne 1 ou simple). Le texte doit être justifié et ne doit pas excéder 18 pages. Le manuscrit doit comporter une introduction, un développement articulé, une conclusion et une bibliographie.

### **Présentation de l'article :**

- Le titre de l'article (15 mots maximum) doit être clair et concis. De taille 14 pts gras, il doit être centré.
- Juste après le titre, l'auteur doit mentionner son identité (Prénom et NOM en gras et en taille 12), ses adresses (institution, e-mail, pays et téléphones en italique et en taille 11)
- Le résumé (200 mots au maximum) présenté en taille 10 pts ne doit pas être une reproduction de la conclusion du manuscrit. Il est donné à la fois en français et en anglais (abstract). Les mots-clés (05 au maximum, taille 10pts) sont donnés en français et en anglais (key words)
- Le texte doit être subdivisé selon le système décimal et ne doit pas dépasser 3 niveaux exemples : (1. - 1.1. - 1.2. ; 2. - 2.1. -2.2. - 2.3. - 3. - 3.1. - 3.2. etc.)
- Les références des citations sont intégrées au texte comme suit : (L'initial du prénom suivi d'un point, nom de l'auteur avec l'initiale en majuscule, année de publication suivie de deux points, page à laquelle l'information a été prise). Ex : (A. Kouadio, 2000 : 15).
- La pagination en chiffre arabe apparait en haut de page et centrée.
- Les citations courtes de 3 lignes au plus sont mises en guillemet français («... »), mais sans italique.

**N.B.** : Les caractères majuscules doivent être accentués. Exemple : État, À partir de ...

### Références bibliographiques

Ne sont utilisées dans la bibliographie que les références des documents cités. Les références bibliographiques sont présentées par ordre alphabétique des noms d'auteur. Les divers éléments d'une référence bibliographique sont présentés comme suit : NOM et Prénom (s) de l'auteur, Année de publication, zone titre, lieu de publication, zone éditeur, pages (p.) occupées par l'article dans la revue ou l'ouvrage collectif.

Dans la zone titre, le titre d'un article est présenté entre guillemets et celui d'un ouvrage, d'un mémoire ou d'une thèse, d'un rapport, d'une presse écrite est présenté en italique. Dans la zone éditeur, on indique la maison d'édition (pour un ouvrage), le Nom et le numéro/volume de la revue (pour un article). Au cas où un ouvrage est une traduction et/ou une réédition, il faut préciser après le titre le nom du traducteur et/ou l'édition (ex : 2<sup>nde</sup> éd.).

Les références des sources d'archives, des sources orales et les notes explicatives sont numérotées en série continue et présentées en bas de page.

- Pour les sources orales, réaliser un tableau dont les colonnes comportent un numéro d'ordre, nom et prénoms des informateurs, la date et le lieu de l'entretien, la qualité et la profession des informateurs, son âge ou sa date de naissance et les principaux thèmes abordés au cours des entretiens. Dans ce tableau, les noms des informateurs sont présentés en ordre alphabétique
- Pour les sources d'archives, il faut mentionner en toutes lettres, à la première occurrence, le lieu de conservation des documents suivi de l'abréviation entre parenthèses, la série et l'année. C'est l'abréviation qui est utilisée dans les occurrences suivantes :  
Ex. : Abidjan, Archives nationales de Côte d'Ivoire (A.N.C.I), 1EE28, 1899.
- Pour les ouvrages, on note le NOM et le prénom de l'auteur suivis de l'année de publication, du titre de l'ouvrage en italique, du lieu de publication, du nom de la société d'édition et du nombre de page.  
Ex : LATTE Egue Jean-Michel, 2018, *L'histoire des Odzukru, peuple du sud de la Côte d'Ivoire, des origines au XIX<sup>e</sup> siècle*, Paris, L'Harmattan, 252 p.
- Pour les périodiques, le NOM et le(s) prénom(s) de l'auteur sont suivis de l'année de la publication, du titre de l'article entre guillemets, du nom du périodique en italique, du numéro du volume, du numéro du périodique dans le volume et des pages.  
Ex : BAMBA Mamadou, 2022, « Les Dafing dans l'évolution économique et socio-culturelle de Bouaké, 1878-1939 », *NZASSA*, N°8, p.361-372.

**NB** : Les articles sont la propriété de la revue.



## SOMMAIRE

### LANGUES, LETTRES, CIVILISATIONS

#### Études arabes et islamiques

1. **Le discours des mosquées d’Al-falah. L’exemple du sermon du vendredi**  
Seydou KHOUMA ..... 1-16

#### Études hispaniques

2. **Linguistique hispanique et langues endogènes dans le supérieur au Gabon. Approche prospective du développement durable**  
Lucie Eliane DISSOUVA..... 17-35

#### Lettres Modernes

3. **L’onomastique de la paix ou la figure de *Sidsore* dans « *Burkîn-bila* » de *Pëgwënde Erik Zinaaba***  
Dieu-Donné ZAGRE & Barthélemy KABORE..... 36-48
4. **De l’emploi des déterminants définis dans la presse congolaise : pour une approche méthodique**  
Système Tam’si MAVOUNGOU & Ferdinand OTSIEMA GUELLELY ..... 49-62
5. **« La Liberté guidant le peuple » de Delacroix ou l’art de la propagande**  
Bara NDIAYE..... 63-76
6. **Les formes du surréalisme français dans la poésie de Tchicaya U Tam’si**  
Serge Simplicite NSANA..... 77-94
7. **Proverbes dida et éducation : racines d’un développement endogène**  
Dago Michel GNESSOTE & Yacouba FANNY..... 95-106

### COMMUNICATION, SCIENCE DU LANGAGE, ARTS ET PATRIMOINE

#### Sciences du langage et de la communication

8. **(re)penser la presse écrite comme industrie culturelle. Enjeux et urgence d’un modèle économique au prisme du numérique.**  
Jacob Y. YARABATIOULA & Manégda Justin ROUAMBA..... 107-120
9. **La marginalisation de l’oralité dans la recherche en Sciences de l’information et de la communication (SIC)**  
Marie Zoé MFOUMOU..... 121-138

#### Sciences de l’art et du patrimoine

10. **Les mécanismes endogènes, une des solutions aux aléas du changement climatique**  
Fabrice ALIMAN..... 139-155
11. **Support de communication et son impact dans l’amélioration de la crise sanitaire à coronavirus en Côte d’Ivoire : cas des affiches de sensibilisation**  
Abdoulaziz SEIDOU & Soumaïla FOFANA ..... 156-173

## SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES

### Géographie

- 12. Impact de la mise en œuvre du plan d'aménagement de la forêt classée des monts mandingues au Mali**  
Diakaridia SIDIBE ..... 174-188
- 13. La précarité dans le quartier périphérique de Ntsangamani (Arrondissement 8, Madibou-Brazzaville)**  
MIFOUNDOU Jean Bruno & OKOUYA Clotaire Claver..... 189-203
- 14. Calendriers culturels à l'épreuve de l'évolution du climat dans la sous-préfecture de Bouaké (centre de la Côte d'Ivoire)**  
Kouakou Hermann Michel KANGA..... 204-218
- 15. Potentialités et menaces sur les zones humides du barrage de Ziga au Burkina Faso**  
Songanaba ROUAMBA..... 219-237

### Histoire

- 16. Les Dozo à l'épreuve du covid-19 en Côte d'Ivoire : entre croyances et résistances (2020-2021)**  
Noël Okobé DATRO..... 238-250
- 17. L'application du programme d'histoire dans les lycées et collèges du Sénégal, 2010-2016**  
Valy FAYE..... 251-267
- 18. La contribution de la coopération canadienne au développement de l'éducation de base au Burkina Faso (1990 à 2021)**  
Salif KIENDREBEOGO, Kapeindba TOUGMA & Jean Tiéwendé BALIMA..... 268-285
- 19. De la conception ministérielle de la royauté à la royauté élective chez les francs du IV<sup>e</sup> au X<sup>e</sup> siècle**  
EKOU Assoumou Gilbert & ETTIEN Comoé Fulbert..... 286-299
- 20. La crise économique asiatique de 1997 ou le choc systémique des économies émergentes**  
Kouamé Christophe N'GUESSAN & Ben Soualiouo MÉITÉ ..... 300-316

### Philosophie

- 21. La crise sécuritaire au sahel et la crise de l'école : enjeux politiques et perspectives**  
Boubacar OUÉDRAOGO & Moussa DIALLO ..... 317-334
- 22. L'école dans la réussite sociale : entre idéalisation et désillusion**  
Aya Anne-Marie KOUAKOU..... 335-347

### Anthropologie et sociologie

- 23. Les facteurs sociaux du conflit autour de la chefferie villageoise d'Adjéyaokro à Bouaké**  
Landry Yves FALLE ..... 348-360
- 24. Le pacte de sang entre Baye et Dah, deux villages dafing du cercle de Bankass (Mali)**  
Amadou SENOU..... 361-379
- 25. Formes et expressions des dénonciations des violences basées sur le genre (VBG) : commune de Man**  
Drissa DIARRASSOUBA..... 380-396
- 26. Négligence du dessin systématique dans certains cours élémentaire et moyen de la région pédagogique d'Abomey**  
Pierre CHANOU, Agbodjinou Germain ALLADAKAN, Koffi ALLADAKAN, Kwamè AKOGNINO, Irma ZOUNTCHEGBE & Elie MEVOGNON..... 397-410
- 27. Approche psychologique des épreuves physiques pour l'entrée en Départements STAPS/J-L : analyse et mise en pratique.**  
Cheikh SARR & Hameth DIENG..... 411-429

### Psychologie

- 28. Troubles de l'idéalisation des figures parentales et problématique du placement institutionnel des enfants en difficultés familiales à Niamey**  
AMADOU Soumana..... 430-445

### Science de l'éducation

- 29. Université Marien Ngouabi, cinquante ans après : un fleuron devenu obsolète**  
Chris Poppel LOUYINDOULA BANGANA YIYA & Roval Caprice GOMA-THETHET BOSSO ..... 446-457
- 30. Étude sur les compétences en gestion scolaire des enseignants du primaire : Quels enjeux pour la formation initiale**  
Amadou Yoro NIANG..... 458-474
- 31. Le supporter gabonais au bord de l'organisation entre le politique et le sportif : Enjeux et tribulations**  
MEGNE M'ELLA Ghislain Désiré Diether..... 475-493
- 32. Evaluation, Communication, Apprentissage dans les universités publiques du Burkina**  
Joseph Dougoudia LOMPO..... 494-501

## **Étude sur les compétences en gestion scolaire des enseignants du primaire : Quels enjeux pour la formation initiale**

**Amadou Yoro NIANG**  
*Université Cheikh Anta Diop,*  
*(Dakar - Sénégal),*  
[amadouyoro.niang@ucad.edu.sn](mailto:amadouyoro.niang@ucad.edu.sn)

### **Résumé**

Au Sénégal, il existe peu de recherches consacrées à la manière dont les enseignants s'occupent de gestion scolaire et encore moins de formation à ce sujet. Pourtant, les maîtres nommés directeur d'école quittent la classe pour occuper directement le bureau sans recevoir une quelconque formation en administration scolaire. Ainsi le problème des compétences des directeurs d'école se pose-t-il avec autant d'acuité que l'enjeu relatif à leur formation en gestion scolaire est élevé. Alors, ne peut-on pas déterminer les besoins de formation des enseignants du primaire concernant leurs aptitudes en gestion scolaire et examiner s'il n'y a pas là un moyen de former des maîtres compétents en matière d'administration d'une structure éducative, et cela dès la formation initiale ? Aux fins d'analyse, des données d'un questionnaire adressé à une cinquantaine d'enseignants du primaire ont été saisies à l'aide des statistiques descriptives afin de fournir un échiquier général des besoins de formation en gestion scolaire perçus comme étant prioritaires du point de vue des participants. Les résultats mettent en exergue l'importance du développement de ces compétences en formation initiale au regard des deux domaines définis dans le référentiel de formation des maîtres : gérer l'école ; initier des relations et des coopérations avec l'environnement scolaire.

**Mots-clés :** Compétences en gestion scolaire, enseignement primaire, formation initiale, maîtres

## **Study on the school management skills of primary school teachers: what are the challenges for initial training**

### **Abstract**

In Senegal, there is little research devoted to how teachers deal with school management and even less training on this subject. However, teachers appointed as school directors leave the classroom to directly occupy the office without receiving any training in school administration. Thus the problem of the skills of school directors is as acute as the challenge relating to their training in school management is high. So, can we not determine the training needs of primary school teachers regarding their skills in school management and examine whether there is not a way to train competent teachers in the administration of an educational structure, and this from initial training? For analysis purposes, data from a questionnaire sent to around fifty primary school teachers were entered using descriptive statistics in order to provide a general portrait of the training needs in school management perceived as being priorities of the point from the perspective of the participants. The results highlight the importance of developing these skills in initial training with regard to the two areas defined in the teacher-training framework: managing the school; initiate relationships and cooperation with the school environment.

**Keywords:** School management skills, teachers, primary education, initial training.

## Introduction

La gestion scolaire englobe l'ensemble des activités administratives et organisationnelles liées à la direction et à la coordination d'une institution éducative. Elle inclut la planification des programmes, la gestion des ressources humaines, matérielles et financières, ainsi que la mise en œuvre de politiques éducatives. Au Sénégal, selon la Direction de la Planification et de la Réforme de l'Éducation (DPRE, 2021 : 37), « les enseignants nommés directeurs d'écoles primaires sur la base du grade se disent peu formés pour gérer ces structures éducatives ». Une analyse des données issues des travaux de P. Mayen (2017 : 91) menée auprès des enseignants nommés directeurs d'écoles primaires révèle d'ailleurs que : « l'inaptitude par rapport à la fonction est significativement associée à la méconnaissance des principes, techniques et outils de gestion administrative, pédagogique, matérielle, financière et sociale de l'école ».

Dès la formation initiale, il est alors essentiel que le futur enseignant puisse avoir une connaissance réelle de la gestion scolaire et qu'il puisse initier des relations et des coopérations avec l'environnement scolaire, car il s'agit d'un travail interactif doublé d'une capacité de gestion administrative et financière (L. Progin et al., 2021 : 127). Il existe peu de recherches au Sénégal consacrées à la manière dont les enseignants directeurs gèrent leur école et encore moins de formation à ce sujet (DPRE., 2021 : 12).

D'ailleurs, de nombreux chercheurs ont récemment proposé de poursuivre les recherches qui concernent le développement des compétences en gestion scolaire dans les programmes d'études en éducation (C. Barnabé, 2016 ; C. Beaumont et N. Garcia, 2020 ; A. Bédard, 2019). Cet article fait état des premiers résultats d'une étude menée auprès de 50 enseignants à l'école primaire. L'objectif était de déterminer les besoins de formation liés au développement des compétences en matière de gestion scolaire de l'enseignant à l'école primaire qui sont perçus comme étant prioritaires.

Les résultats révèlent entre autres des besoins liés aux cinq domaines définis dans le référentiel de formation des maîtres de la Direction de la Formation Continue (DFC, 2014 : 7), soit la connaissance des principaux textes d'orientation du système éducatif sénégalais, la gestion administrative, la gestion pédagogique, la gestion du personnel, la gestion financière et matérielle. Ces résultats permettront d'établir des hypothèses de réflexion et d'actions en formation initiale

des enseignants. C'est une occasion pour développer la capacité des futurs maîtres à s'adapter à la complexité du travail d'enseignant, surtout dans des situations de chargé d'écoles.

### **1. Problématique**

La gestion administrative et pédagogique d'une école primaire est une tâche complexe qui implique de nombreuses responsabilités et activités. (J. Charuest, 2001 ; A. Brassard, 2002). Ainsi plusieurs fonctions et responsabilités sont-elles associées à la gestion de l'école primaire. Il s'agit, selon R. Guillemette (2013 : 107), « des compétences en matière de Leadership de l'équipe pédagogique, de gestion du personnel, de mise en œuvre des programmes d'études, de gestion des ressources financières, de développement professionnel du personnel et même de la planification stratégique ». Et pour pouvoir développer ces compétences, le maître doit au préalable les avoir développées pour lui-même (C. Beaumont et N. Garcia, 2018 : 34).

Dès la formation initiale, les compétences en gestion scolaire du futur maître sont déjà elles-mêmes mises à rudes épreuves. En effet, « dans le cadre d'un stage par exemple, le futur enseignant doit être en mesure de gérer aussi bien la classe que l'école pour favoriser le bon fonctionnement de l'établissement » (J. Charuest., 2001 : 15). Or, au Sénégal, l'acquisition de ces compétences n'est pas intégrée à la formation du futur maître. Souvent, l'enseignant en stage, en tant que maître de service, est confronté à des problèmes divers de gestion sans pour autant avoir les compétences nécessaires à leurs résolutions (P. Mayen, 2017 : 201). Comme l'indique L. Progin et al. (2021 : 167), « le futur maître dont les pratiques sont orientées vers la compétence en gestion scolaire développera sa capacité à résoudre des problèmes de vie scolaire qui se posent à lui ».

Le développement de ces compétences passe ainsi par la prise de conscience de ces responsabilités pouvant être vécues lors d'expériences dans l'environnement scolaire, dont celles en contexte de formation (P. Mayen, 2018 : 187). Les formateurs qui accompagnent les stagiaires doivent alors s'attarder à ce que fait le futur enseignant en dehors de la classe. Ils doivent lui faire voir en quoi il peut être utile dans la gestion de l'école dans son ensemble, l'amener à réfléchir et à participer, durant son stage de responsabilité entière, à la gestion administrative, humaine et financière de l'établissement (L. Progin et al., 2021 : 201), mais également lui permettre de réfléchir à ses propres aptitudes et limites relatives aux différentes situations de gestion vécues dans la profession (A. Bellavance, 2002, 191).

Pourtant, il existe peu de données pour former les futurs enseignants à l'acquisition de telles compétences et très peu de référentiels de formations qui font allusion au développement de ces compétences dès la formation initiale (P. Mayen 2017 ; C. Beaumont et N. Garcia, 2020 ; DPPE, 2021 ; C. Barnabé, 2016). Pour ce faire, « il s'avère essentiel de cibler des besoins plus spécifiques au développement de ces compétences professionnelles et ainsi de s'attarder aux contenus à aborder dans la formation initiale » (R. Guillemette, 2013 : 10). Les formateurs d'enseignants pourront adapter leur pratique et les outiller en fonction de ces besoins. Notre recherche dite exploratoire, interroge une cinquantaine d'enseignants au Sénégal qui ont déjà suivi le référentiel de formation de la DFC pour générer des pistes d'intervention à explorer.

## **2. Cadre théorique**

La gestion d'une école primaire est, selon J-J. Moisset et al. (2018 : 132) une tâche complexe qui exige un ensemble diversifié de compétences pour assurer le bon fonctionnement de l'établissement, la réussite des élèves et la satisfaction des enseignants, des parents et de la communauté scolaire en général. Les compétences en gestion d'une école primaire sont essentielles pour créer un environnement éducatif propice à l'apprentissage et au développement des élèves. L'enseignant, à la fin de sa formation initiale, doit avoir des compétences clés nécessaires pour gérer efficacement une école primaire.

En premier lieu, il doit être un leader pédagogique capable de définir une vision éducative claire pour l'établissement, de promouvoir des normes académiques élevées et d'encourager le développement professionnel continu des enseignants (P. Meirieu, 2004 : 108). En deuxième lieu, la gestion du personnel enseignant et non enseignant est cruciale. Cela inclut le recrutement, la formation, l'évaluation et la rétention des enseignants et du personnel de soutien. Troisièmement, comme l'affirme D. Alexandre (2011 : 202), l'enseignant doit mettre en œuvre des plans stratégiques à court et à long terme pour l'école afin d'atteindre ses objectifs éducatifs et de répondre aux besoins changeants des élèves et de la communauté.

Quatrièmement, comme l'affirment J. Labelle et P. Jacquin (2018 : 76), « la gestion des ressources financières de l'école est essentielle pour garantir une utilisation transparente et efficace des fonds alloués, la planification des dépenses ». En effet, les habiletés relationnelles impliquent la capacité d'établir et de maintenir des relations saines et harmonieuses avec les collègues (personnes en relation d'aide dans l'école) et les élèves. Le futur enseignant doit pouvoir communiquer clairement

ses attentes, écouter celles des autres, mais surtout, résister aux pressions sociales nuisibles tout en étant capable de demander de l'aide au besoin (J-J. Moisset et al., 2018 : 64).

Pour que le futur enseignant puisse prendre des décisions éclairées, il doit d'abord identifier et gérer ses propres émotions avant d'intervenir. Ainsi, dans le contexte de la formation initiale, cela se réfère à la capacité de reconnaître les problèmes, de les analyser, de les résoudre et de les évaluer tout en considérant l'importance de l'aspect transformationnel de leur futur travail (R. Lamothe, 2017 : 77). Cinquièmement, il s'agit de s'assurer que les normes de qualité éducatives sont respectées et que l'établissement est en mesure d'évaluer et d'améliorer constamment ses programmes et ses services. Enfin, sixièmement, les travaux de P. Mayen (2018 : 102), suggèrent au futur enseignant d'établir une communication efficace avec les enseignants, le personnel, les élèves, les parents et d'autres partenaires de l'école. La communication transparente est essentielle pour résoudre les problèmes et maintenir la confiance.

Pour répondre à l'objectif de cette recherche qui est de déterminer les besoins de formation perçus comme étant primordiaux en formation initiale, la question de recherche est formulée ainsi qu'elle suit : Quels besoins de formation liés au développement des compétences en gestion scolaire de l'enseignant sont perçus comme étant primordiaux par des enseignants intervenant à l'école primaire ?

### **3. Méthodologie**

Cette section fait état de la méthodologie utilisée tout au long de ce travail de recherche. Nous présentons d'abord le site de la recherche. Nous procédons ensuite à la présentation des sujets de l'étude, de même que les outils de collecte et d'analyse des données. Nous abordons enfin la méthode d'analyse des données et les considérations éthiques associées à l'étude.

#### **3.1. Site de la recherche**

L'enquête a été réalisée auprès d'enseignants du primaire sortis du CRFPE de Dakar, exerçant dans différentes régions du pays, entre les mois d'avril et juin 2022. L'échantillonnage est non probabiliste de type accidentel (M-F. Fortin et J. Gagnon, 2016). Dans le cadre de cette recherche, un échantillon de 50 maîtres du primaire opérant comme chargé d'école a volontairement répondu au questionnaire. Le choix du cycle primaire se justifie surtout par le fait que les enseignants nouveaux sortant sont, dans leur écrasante majorité, affectés dans les régions de l'intérieur du pays



où ils assurent très souvent les fonctions de chargé d'école, dès la première année de service, exigeant des compétences en matière de gestion scolaire.

### **3.2. Sujets de l'étude**

Les sujets de l'étude sont tous des chargés d'école. Ces derniers sont des directeurs non déchargés d'écoles d'une, de deux ou de trois classes au plus. Être chargé d'école exige alors la gestion d'une classe tout en exerçant simultanément les fonctions de directeur d'école en parfaite collaboration avec l'Inspection de l'Éducation et de la Formation (IEF) qui est la tutelle. Dans ce contexte, les gestions administrative, pédagogique, financière, sociale prennent donc une place prépondérante dans les activités de l'enseignant nouvellement affecté (A. Bédard, 2019 : 14).

Des travaux de recherche de la DPRE (2018 : 89) soulignent qu'au Sénégal, ces chargés d'école sont représentés presque en totalité par des hommes, vu les conditions de travail assez difficiles en milieu rural avec les classes souvent constituées d'abris provisoires. Cela fait que dans notre étude, seuls des sujets de sexe masculin ont répondu au questionnaire. Outre la compétence professionnelle de l'enseignant, il existe également peu de données sur la réalité du travail du maître au primaire au Sénégal bien qu'il soit prouvé que les compétences que possèdent ces instituteurs puissent avoir un impact quant à l'efficacité de la gestion de ces écoles (R. Lamothe, 2017 : 33). Pour ce qui est du profil de formation des répondants, 32 (64 %) sont titulaires du baccalauréat. Cinq participants (10 %) ont le Master 2 en lettres modernes ou en sociologie. Les treize autres répondants (26 %) ont obtenu, en plus du baccalauréat, un diplôme professionnel dans d'autres secteurs d'activités comme l'industrie, le marketing, les sciences juridiques.

Pour ce qui est du type de formation reçu, tous les répondants sont sortis du CRFPE de Dakar et détiennent un Certificat de Fin de Stage (CFS) attestant qu'ils ont subi des épreuves écrites et orales du Certificat d'Aptitude Pédagogique (CAP). Parmi ces 50 enseignants, 12 (24 %) travaillent à l'IEF de Ranérou, 15 (30 %) à l'IEF de Dioffior, huit (16 %) à l'IEF de Bambey, neuf (18 %) à l'IEF de Médina Yoro Foula, quatre (8 %) à l'IEF de Linguère et deux (4 %) à l'IEF de Vélingara.

### **3.3. Les outils de collecte et d'analyse des données**

La collecte de données s'est déroulée au mois de juin 2022, en fin d'année scolaire. À partir de la recension des écrits et du référentiel de formation des maîtres de la DFC (2014), un questionnaire destiné aux enseignants du primaire au Sénégal a été développé. L'évaluation de deux experts et la recension des écrits ont permis d'assurer la validité de contenu du questionnaire. Celui-ci a été

envoyé au niveau des IEF respectives des enseignants interrogés en obtenant, au préalable l'autorisation des inspecteurs, chefs de circonscription. Il était indiqué aux participants d'envoyer, au plus tard le 31 juillet 2022, les réponses au questionnaire par mail dont l'adresse leur a été préalablement indiquée.

### **3.4. Méthode d'analyse des données**

Le questionnaire visait à analyser les représentations des répondants à propos d'énoncés divers en rapport avec les cinq compétences en gestion scolaire des enseignants du primaire (entre 10 et 15 énoncés par compétence), selon une échelle de Likert à quatre niveaux (1 = pas important, 2 = peu important, 3 = important, 4 = très important). Ainsi, il s'agissait dans un premier temps de déterminer le degré d'importance que devrait accorder un programme de formation par rapport aux compétences en gestion scolaire.

Dans un deuxième temps, à partir d'un choix forcé (F. Chevalier et al., 2018 ; J-M. Van Der Maren, 2003), il s'agissait d'identifier les cinq besoins perçus comme étant prioritaires par les enseignants interrogés. Nous avons décidé d'intégrer quelques questions ouvertes dont les réponses sont à la fois qualitatives et quantitatives et riches en informations. En effet, quand on emploie des questions ouvertes, on formule des interrogations sans fournir de modalités de réponse : les interviewés ont toute la liberté pour répondre, ils ne sont pas bridés par des réponses prédéfinies, leurs réponses sont dans ce cas plus spontanées. Ce type de question fournit des indications sur le contenu de la mémoire à court terme, ce qui vient immédiatement à l'esprit. En posant quelques questions ouvertes dans notre enquête, nous voulions montrer aux enseignants tout l'intérêt que nous portons à leur travail et à leur point de vue.

Dans une perspective d'analyse, nous avons saisi les données des questionnaires reçus (n = 50) à l'aide des statistiques descriptives générées par les logiciels Sphinx et Alcest. Malgré la présence de quelques questions ouvertes, nous avons pour l'essentiel établi des statistiques descriptives dans le but de fournir un portrait plus global des besoins perçus comme étant prioritaires selon les représentations des enseignants du primaire interrogés.

### **3.5. Le respect des valeurs et des principes de l'éthique**

Les droits des 50 Maîtres à cette recherche ont été respectés. En effet, les principes d'éthique ont garanti le respect, l'empathie, le partage et la confidentialité des informations ainsi que des informateurs. Par ailleurs, les participants avaient la possibilité d'abandonner si toutefois ils en

avaient l'intention. Les précautions prises sur le plan éthique ont été présentées aux enseignants lors de la sélection. Nous leur avons fait remplir et signé un formulaire d'approbation traitant des aspects liés aux risques et aux avantages de notre étude. Ce formulaire indique également les mesures prises durant l'enquête afin de respecter la protection de la vie privée des participants tout en assurant l'anonymat et la confidentialité des données recueillies.

#### 4. Présentation des résultats

Dans cette section, les résultats sur les besoins de formation sont organisés selon les cinq domaines des compétences en gestion scolaire présentés dans le cadre théorique. Les résultats préliminaires du questionnaire permettent d'identifier les besoins de formation perçus comme étant primordiaux par les enseignants du primaire qui ont participé à cette étude.

##### 4.1. Compétence en lien avec la maîtrise des textes d'orientation du système éducatif

Les enseignants devaient indiquer l'importance de 12 énoncés composant la compétence « maîtrise des textes » selon une échelle de Likert. Les participants étaient aussi invités à identifier les cinq énoncés qui, selon eux, sont essentiels.

**Tableau 1 : Les cinq énoncés priorités pour la connaissance des textes d'orientation du système éducatif**

Énoncés	Pourcentage de répartition des 50 participants par énoncé
Connaître les textes régissant le Curriculum de l'Éducation de Base	39 (78%)
Connaître le cahier des charges du maître	32 (64 %)
Connaître le cahier des charges du directeur	26 (52%)
Connaître la loi 61-33 portant statut du fonctionnaire	17 (34%)
Connaître la loi d'orientation 91-22 de l'éducation nationale	16 (32%)

*Source : les enquêtes de terrains, mai ; 2022*

##### 4.2. Compétence en lien avec la gestion administrative

Les participants devaient indiquer l'importance de 10 énoncés composant la compétence « gestion administrative ». On constate que l'énoncé « Développer sa capacité d'organisation face aux différentes tâches administratives », bien qu'il puisse avoir été jugé très important par 31 enseignants, ne se retrouve pourtant pas parmi les cinq besoins prioritaires identifiés.

**Tableau 2 : Les cinq énoncés priorisés pour la gestion administrative**

Énoncés	Pourcentage de répartition des 50 participants par énoncé
Reconnaître les tâches administratives à faire dans la classe	37 (74 %)
Reconnaître les tâches administratives à faire dans l'école	32 (64 %)
Connaître les documents administratifs à tenir	22 (64 %)
Collecter les informations nécessaires à la gestion administrative	26 (52 %)
Définir les objectifs de gestion administrative	16 (32%)

Source : les enquêtes de terrains, mai ; 2022

#### 4.3. Compétence liée à la gestion financière et matérielle

Les enseignants de notre échantillon devaient indiquer l'importance de 15 énoncés qui composent la compétence « gestion financière ». Comme pour les compétences précédentes, il leur était demandé d'identifier les cinq énoncés de la compétence qui, pour eux, s'avèrent prioritaires dans le cadre de la formation initiale. On constate que les énoncés « Équilibrage des revenus et des dépenses » et « suivi des dépenses » jugés très importants par, respectivement 37 et 33 participants ne figurent pourtant pas parmi les cinq besoins prioritaires énoncés par les enseignants.

**Tableau 3 : Les cinq énoncés priorisés pour la gestion financière et matérielle**

Énoncés	Pourcentage de répartition des 50 participants par énoncé
Collection des informations nécessaires à la gestion financière et matérielle de l'école	30 (60 %)
Définition des objectifs de gestion financière et matérielle	29 (58 %)
Élaboration du bilan financier et matériel de l'école	25 (50 %)
Établissement d'un budget opérationnel	24 (48 %)
Prévision des dépenses inattendues	24 (48 %)

Source : les enquêtes de terrains, mai ; 2022

#### 4.4. Compétence liée à la gestion du personnel

Les répondants au questionnaire étaient invités à indiquer l'importance de 14 énoncés concernant la compétence « gestion du personnel ».

**Tableau 4 : Les cinq énoncés priorisés pour la gestion du personnel**

Énoncés	Pourcentage de répartition des 50 participants par énoncé
Gérer efficacement les comportements des élèves de l'école avec respect conformément à la législation en vigueur	37 (74 %)
Encourager la communication ouverte et la collaboration entre tous les membres du personnel	28 (56 %)
Encadrer avec sensibilité les élèves dans des situations de conflits avec leurs pairs	27 (54 %)
Aller chercher de l'aide au besoin	22 (44 %)
Organiser des réunions périodiques avec le personnel sur les problèmes de l'école	20 (40 %)

Source : les enquêtes de terrains, mai ; 2022

#### 4.5. Compétence liée à la gestion pédagogique

Les enseignants de l'étude étaient invités à indiquer le degré d'importance de 12 énoncés en lien avec la compétence « gestion pédagogique ». Les participants devaient également identifier les cinq propositions qui, selon eux, demeurent véritablement prioritaires.

**Tableau 5 : Les cinq énoncés priorisés pour la gestion pédagogique**

Énoncés	Pourcentage de répartition des 50 participants par énoncé
Élaborer des fiches pédagogiques de séquences d'enseignement-apprentissage	39 (78 %)
Mettre en place des outils de collecte de données pour évaluer les progrès des élèves	38 (76 %)
Analyser régulièrement les données nécessaires pour identifier les forces et les faiblesses des apprenants et de l'enseignement	37 (74 %)
Assurer un suivi pédagogique individualisé pour chaque collègue en identifiant ses besoins spécifiques et en fournissant un soutien adapté	20 (40 %)
Favoriser le développement de la formation continue du personnel enseignant	17 (34 %)

Source : les enquêtes de terrains, mai ; 2022

### 5. Discussion des résultats

Sur la base des résultats obtenus à la suite de l'analyse des données, on peut dégager une synthèse générale des énoncés qui focalisent l'attention relativement aux besoins de formation perçus comme étant prioritaires par les enseignants de notre étude. En effet, ces propositions des enseignants mettent en exergue deux fonctions liées à la profession, avec d'une part les compétences relevant de la gestion de la classe et de la matière et d'autre part celles renvoyant à la gestion de l'école dans son ensemble.

#### 5.1. Compétences en lien avec la gestion de la classe et de la matière

Le fait d'avoir les aptitudes nécessaires pour gérer la classe ainsi que les différentes disciplines du primaire constitue des aspects qui ont été retenus par la majorité des participants et constituant une compétence requise dans les fonctions de chef d'établissement. Il est essentiel que le futur enseignant puisse avoir une connaissance réelle des phases préactives, actives et post actives de la leçon (P. Meirieu, 2004 : 89) et qu'il puisse gérer correctement la classe au regard des textes législatifs en vigueur (la gestion des comportements difficiles, des conflits, des émotions, de l'anxiété, du stress, etc.). Être capable de faire une bonne préparation matérielle, écrite et mentale des séquences d'enseignement-apprentissage, sont donc des éléments à mettre de l'avant dans les programmes de formation initiale des enseignants. D. Alexandre (2011 : 101) affirme que

« l'enseignant qui ne prépare pas convenablement ses leçons peut manquer d'efficacité quant à ses interventions en classe ». Par ailleurs, il peut être difficile pour les futurs enseignants de bien faire travailler les élèves, s'ils ne possèdent pas des compétences dans la gestion des comportements indésirables et notamment dans la recherche de solutions susceptibles de les modifier positivement (G. Pelletier, 2006 : 77).

D'autre part, la majorité des enseignants de notre étude considèrent que le fait de mettre en place des outils de collecte de données pour évaluer les progrès de leurs élèves et analyser régulièrement ces données afin d'identifier les forces et les faiblesses des apprenants et de l'enseignement sont prioritaires à développer en formation. Selon P. Meirieu (2004 : 34), « les données sur les élèves ont toutes des conséquences différentes qui se doivent d'être connues ». Près de la moitié des participants ont mentionné l'importance d'apprendre à planifier les apprentissages.

Ce résultat est conforme à la recherche de D. Alexandre (2011 : 115), qui démontre que la planification fait partie des dimensions devant être prises en compte dans les programmes de formation en enseignement. L'absence de planification peut, effectivement, s'avérer nuisible et avoir des effets néfastes sur l'efficacité pédagogique des enseignants (M. Altet et al., 2015 : 34 ; P. Perrenoud, 1996 : 552). Les participantes ont d'ailleurs évoqué l'idée que le fait de collaborer au sein de l'équipe pédagogique sans compromettre l'autonomie de tout un chacun et d'apprendre à se fixer des limites avec respect puisse également être développé en formation. Ainsi des études suggèrent-elles que la formation à l'enseignement mette encore plus l'accent sur la sensibilisation du futur enseignant dans sa prise de conscience du travail en équipe. Il doit pouvoir abandonner son optique personnelle, apprendre de nouvelles stratégies pour se détacher, tout en se respectant et en se fixant des limites réelles (D. Alexandre, 2011 : 211 ; P. Meirieu, 2004 : 114).

Le fait de gérer efficacement les comportements des élèves avec respect, conformément à la législation en vigueur, est un élément qui a retenu l'attention des enseignants d'un point de vue éthique. On souligne d'ailleurs cette lacune dans la formation initiale, car les limites des responsabilités des maîtres dans la maîtrise de leur classe ne sont pas clairement déterminées (C. Barnabé, 2016 : 16). Établir des balises sur la part de responsabilités qui leur revient peut guider leurs interventions et ainsi les amener à appréhender les limites de leur fonction. Sans ces connaissances pour guider leurs actions, les futurs enseignants ne peuvent que s'en remettre à leur

intuition pour encadrer les élèves dans des situations de conflits avec leurs pairs (Progin et al., 2021 : 210).

L'importance de la réflexivité a aussi été rappelée par certains enseignants de notre étude dans le cadre des questions ouvertes, ce qui traduit le besoin d'apprendre à réfléchir sur ses propres pratiques et d'assumer la responsabilité de celles-ci dès la formation initiale. Lorsqu'un enseignant est capable de réflexivité, cette compétence agit sur ses pratiques, mène à la prise de décision et peut donc réduire considérablement l'impact des décisions négatives sur son propre rendement (M. Thiébaud et Y. Vacher, 2020 : 57).

### **5.2. Compétences en lien avec la gestion de l'école**

Plus de la moitié des participants souligne l'importance de reconnaître les tâches administratives à faire à l'école bien que l'on constate que l'énoncé « Développer sa capacité d'organisation face aux différentes tâches administratives dans l'école » ne se retrouve pourtant pas parmi les cinq besoins prioritaires. Selon les données de Statistique de la DPRE (2018 : 256), 34,6 % des enseignants affectés en zone rurale y occupent un poste de chargé d'école et ont par conséquent des tâches de direction à remplir. Rappelons ici que dans le cadre de notre étude, seuls trois participants enseignent en tant qu'adjoint dans une école, ce qui pourrait expliquer ce besoin d'acquérir des compétences en gestion. Toutefois, au regard de développer les tâches administratives au sein de l'école elle-même, plus de la moitié des participants est d'avis qu'il s'agit d'un besoin prioritaire surtout quand on est chargé d'école en zone rurale comme la plupart d'entre eux. Par ailleurs, les enseignants ont besoin dans leur posture de directeur de collectionner des informations nécessaires à la gestion financière et matérielle de l'école.

Pourtant nous avons quand même observé que les énoncés « Équilibrage des revenus et des dépenses » et « suivi des dépenses » jugés très importants par près de 80 % des participants ne figurent pourtant pas parmi les cinq besoins prioritaires énoncés dans les réponses. On peut quand même prétendre que les enseignants interrogés dans notre étude auraient voulu davantage développer leurs compétences dans la collection des informations nécessaires à la gestion financière et matérielle de l'école et même dans la définition des objectifs liés à cette gestion (J. Labelle et P. Jacquin, 2018 : 184). Les participants soulignent tout de même l'importance d'effectuer un bilan financier et matériel de l'école et d'établir un budget opérationnel lorsqu'ils sont chargés d'école. En effet, les contrôles inopinés des inspecteurs de l'éducation nationale

peuvent poser des problèmes à des jeunes directeurs inexpérimentés. Autrement dit, l'enseignant peut se faire surprendre et doit demeurer vigilant et prévoir tous les scénarios possibles (P. Mayen, 2018 : 122), d'où l'importance de développer des compétences en matière de gestion administrative, financière et matérielle en formation des futurs enseignants.

Le fait de connaître les textes régissant le Curriculum de l'Éducation de Base et les cahiers des charges des maîtres et des directeurs d'école peut aussi constituer des supports importants pour mieux gérer l'école (DPRE, 2018 : 212), ce qui est d'ailleurs confirmé par près de 61 % des enseignants de notre étude. Les rapports entre le chargé d'école et les parents d'élèves peut à bien des égards engendrer des relations de tensions, de contradictions qui conduisent à l'insatisfaction, à des jeux de pouvoir qui s'exercent à son détriment et même, dans certains cas, à un sentiment de rejet qui rend son travail à l'école extrêmement difficile à vivre au quotidien (M. Altet et al., 2004 : 37). Une relation saine est notamment une relation dans laquelle l'image que chacun a de l'autre est cohérente, ce qui implique l'organisation de réunions périodiques avec les parents sur les problèmes de l'école (C. Barnabé, 2016 : 17). Il est d'ailleurs prouvé qu'un climat de confiance entre le personnel de l'école et les parents d'élève favoriserait une meilleure gestion administrative, financière, pédagogique de l'école et une orientation des membres du personnel vers des objectifs communs (A. Bédard, 2019 : 14). Selon la moitié des participants interrogés, développer des rapports harmonieux semble donc se traduire par le fait d'apprendre à collaborer avec tous les membres du personnel de l'école de même que les parents dès les stages pratiques en formation initiale.

### **5.3. Limites de l'étude**

Les analyses réalisées sont tirées d'un échantillon qui ne permet guère la généralisation des résultats. Par conséquent, cette recherche comporte certaines limites qu'il convient d'étudier. Tout d'abord, le nombre de participantes (n = 50) est insuffisant pour prétendre être représentatif de la population générale. Les données analysées sont purement descriptives, mais elles nous permettent tout de même de recueillir les besoins qui seront éventuellement soumis par entrevues semi-dirigées aux enseignants ayant participé au premier volet de l'étude. Il s'agit d'une recherche exploratoire qui aide à recueillir des données de façon concomitante par le biais du questionnaire. Les données recueillies par chacune des méthodes seront étudiées séparément, et une triangulation des résultats obtenus sera effectuée dans l'optique de « confirmer, consolider ou corroborer une



explication » (F. Chevalier et al., 2018 : 76). Nous avons exposé dans cet article les résultats quantitatifs et qualitatifs du questionnaire à partir d'une analyse statistique des données textuelles.

### **Conclusion**

En définitive, plusieurs défis liés à la formation initiale ont été mis en lumière dans cette recherche. D'abord, la gestion administrative semble constituer une grande préoccupation pour les participants dans la mesure où la formation pourrait leur faire connaître les tâches administratives du directeur dans l'école, les documents administratifs à tenir, les informations nécessaires à collecter ainsi que les objectifs à atteindre. Ainsi certaines tâches administratives effectuées à l'école sont-elles primordiales et doivent être maîtrisées. Toutefois, ces tâches ne sont pas propres à la gestion de l'école elle-même. En effet, les enseignants ont également priorisé les compétences à collaborer avec les autres membres du personnel, les parents, mais également avec l'Inspection de l'Éducation et de la Formation (IEF) qui constitue l'autorité administrative. Ensuite, les maîtres montrent la nécessité de s'interroger sur la place qui doit être accordé à la gestion financière et matérielle dans la formation initiale des maîtres souvent nommés dès leur prise de fonction au poste de chargé d'école. Gaudreau *et al.* (2012, p.89) soulignent, par exemple, que « le grand écart entre les connaissances de l'enseignant en matière de gestion scolaire et son intervention auprès des élèves, des collègues et des parents, le rend très inexpérimenté et impuissant face à la résolution des problèmes scolaires ». C'est ce qui justifie l'importance de développer les compétences des enseignants en matière de gestion des ressources humaines dès la formation initiale.

Enfin, cet article a permis de connaître les besoins prioritaires perçus par des enseignants du primaire concernant les compétences pédagogiques. Cependant Il serait tout aussi pertinent d'étendre ce champ de recherche aux formateurs, aux maîtres-formateurs et aux directeurs d'école en vue d'identifier leur besoin et de connaître leurs points de vue. Il s'avère donc nécessaire d'améliorer les aptitudes en matière de gestion scolaire des enseignants dans une perspective de professionnalisation. Vu que les compétences en administration scolaire tournant autour de l'exercice du métier ont également un impact sur la qualité de l'éducation, et dans l'optique de contrer le phénomène de l'abandon de la profession enseignante, cette étude constitue un apport de connaissances important pour mieux outiller les enseignants du primaire et pour orienter la formation initiale quant aux contenus à aborder en matière de gestion scolaire.

Tout compte fait, les compétences en gestion scolaire des enseignants peuvent avoir un impact quant à la qualité des enseignements-apprentissages, à l'adaptation à l'environnement scolaire, aux exigences du métier, mais surtout aux relations positives qui doivent prévaloir avec les élèves, les membres du personnel et les parents. De ce point de vue, les formations doivent aider les futurs enseignants à réfléchir à leurs propres pratiques en tant qu'acteur central du système éducatif sénégalais. Mais cela n'est possible qu'à condition qu'ils soient accompagnés et soutenus dans cette démarche par des formateurs compétents capables de les inscrire dans une perspective de professionnalisation (M. Thiébaud et Y. Vacher, 2020 : 64).

### Références bibliographiques

ALEXANDRE Danielle, 2011, *Les méthodes qui font réussir les élèves*, Paris, E.S.F, 296 p.

BARNABÉ Clermont, 2016, « La gestion de relève des ressources humaines en éducation. Perspective post moderniste », *Printemps*, Vol.2, N°3, p.15-19. <http://eduq.info/xmlui/handle/11515/8815>

ALTET Marguerite, SECK Mouhamadoune et VALLÉAN Tindaogo, 2015, « Enseigner dans le primaire en Afrique subsaharienne : Que nous apprend la recherche OPERA au Burkina Faso ? », *Éducation Sciences et Société*, 6 (1), p. 29-49. [https://riviste.unimc.it/index.php/es\\_s/article/viewFile/1334/901](https://riviste.unimc.it/index.php/es_s/article/viewFile/1334/901)

BEAUMONT Claire et GARCIA Natalia, 2018, *La formation initiale des futurs enseignants du primaire les prépare-t-elle à soutenir le développement socio émotionnel de leurs élèves ?* [Communication], Lausanne, Colloque Innovation et Recherche. URL: <https://www.hepl.ch/files/live/sites/files-site/files/unite>

BEAUMONT Claire et GARCIA Natalia, 2020, « L'apprentissage socioémotionnel à l'école primaire : compétences attendues des enseignants et formation initiale ». *Recherches en éducation*, 41 (2), p. 60-73, <https://doi.org/10.4000/ree.544>

BÉDARD, André, 2019, « Quelles compétences pour l'avenir ? », *Le Point en administration scolaire*, Vol. 4, N°3, p. 14-15. DOI: <https://doi.org/10.7202/900403ar>

BELLAVANCE André, 2002, « La direction d'établissement : jongleur ? », *Le Point en administration scolaire, printemps*, Vol.4, N° 3, p. 6-9.

BRASSARD André, 2002, « Quelles compétences pour l'avenir ? » *Le Point en administration scolaire*, Vol. 4, N° 3, p. 14-15.

CHARUEST Jacques, 2001, *L'attrait pour la fonction de direction d'établissement*. L. Inc.

CHEVALIER Françoise, CLOUTIER Martin et MITEV Nathalie, 2018, *Les méthodes de recherche du DBA*. EMS Éditions.

DPRE, 2018, *Rapport national sur la situation de l'éducation au Sénégal*. Éditions MEN.

FORTIN Marie-Fabienne et GAGNON Johanne, 2016, *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (3e édition), Québec, Chenelière éducation.  
<https://www.cheneliere.ca/fr/fondements-et-etapes-du-processus-de-recherche-3supesup-edition-9896.html>

GUILLEMETTE Roger, 2013, « L'administration au service de la pédagogie ». *Le point en administration scolaire*, Montréal, p. 10-11.  
<https://www.google.com/search?q=GUILLEMETTE+Roger%2C+2013%2C+%C2%AB+>

IPE, 2000, Améliorer la gestion des écoles : une promesse et un défi. *La lettre d'information de l'IPE*, Vol. XVIII, N° 4 p. 145-161. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192870\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192870_fre)

LABELLE Jean et JACQUIN Philippe, 2018, « Leadership transformationnel des directions d'école et communauté d'apprentissage professionnelle : une analyse ». *Éducation et francophonie*, 46(1), 179–206. <https://doi.org/10.7202/1047142ar>

LAMOTHE Roxane, 2017, *Leadership de la direction d'école dans la mise en place et la progression des communautés d'apprentissage professionnelles dans quatre écoles francophones de l'Ontario : étude multicas*, Mémoire de maîtrise, Canada, Université d'Ottawa.  
<https://ruor.uottawa.ca/handle/10393/36224>

MAYEN Patrick, 2018, *Gestion des établissements scolaires*. Éditions Vuibert.

MEIRIEU Philippe, 2004, *Faire l'école et faire la classe*, Paris, ESF éditeur.

MOISSET Jean-Joseph, PLANTE Jean et TOUSSAINT Pierre, 2018, *La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire*, Québec, PUQ.

PELLETIER Guy, 2006, « La professionnalisation de l'éducation : défis, enjeux et pistes d'action. Conférence lors des Assises francophones de la gestion scolaire. », *La revue des échanges*, (3), N° 90, p.1-9. <https://doi.org/10.4000/dse.888>

PERRENOUD Philippe, 1996, « Le métier d'enseignant, entre prolétarisation et professionnalisation : deux modèles du changement ». *Revue Perspectives*, 26 (3), 543-562. [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1996/1996\\_16.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_16.html).

PROGIN Laetitia , LETOR Caroline, ÉTIENNE Richard et PELLETIER Guy , 2021, *Les directions d'établissement au cœur du changement: Pilotage, collaboration et accompagnement des équipes éducatives*, Bruxelles, De Boeck supérieur, 288 p.

THIÉBAUD Marc et VACHER Yann, 2020, « L'analyse de pratiques professionnelles dans une perspective d'accompagnement, d'intelligence collective et de réflexivité ». *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, N°18, p.43-69 et *Le Co-développeur*, vol 6, N°3. <https://www.aqcp.org/wp-content/uploads/3.-thiebaud-vacher-revue-app-16juin2020.pdf>.

VAN DER MAREN Jean-Marie, 2003, *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck et Larcier, 264 p.