
Styles de leadership des proviseurs camerounais : une analyse des pratiques en contexte scolaire

Leadership styles of Cameroonian principals: an analysis of practices in a school context.

Auteur 1 : Bonono Bakota René.

Auteur 2 : Foka Marthe.

Bonono Bakota René, PhD-Camerounais
Chercheur postdoctoral, Université du Québec à Montréal (UQAM)

Foka Marthe, PhD-Canadienne
Professeure adjointe, Université du Québec à Montréal (UQAM)

Déclaration de divulgation : L'auteur n'a pas connaissance de quelconque financement qui pourrait affecter l'objectivité de cette étude.

Conflit d'intérêts : L'auteur ne signale aucun conflit d'intérêts.

Pour citer cet article : Bonono Bakota René & Foka Marthe (2026) « Styles de leadership des proviseurs camerounais : une analyse des pratiques en contexte scolaire », African Scientific Journal « Volume 03, Num 35 » pp: 2861– 2886.



DOI : 10.5281/zenodo.20201071

Copyright © 2026 – ASJ



RESUME

Très peu d'études se sont intéressées jusqu'ici à la manière dont les proviseurs camerounais non-formés se prennent pour diriger les écoles. Cette démarche se propose de s'y intéresser à partir d'une description et d'une analyse des conceptions qu'ont ses proviseurs du management des lycées. Elle vise ainsi à identifier les styles de leadership singuliers de ces proviseurs caractérisant leurs conceptions. L'étude repose sur les récits exemplaires de pratiques de 35 proviseurs de la Région du Centre au Cameroun, sélectionnés à partir d'un échantillonnage de choix raisonné associant la boule de neige. Les résultats mettent en exergue deux styles de leadership désignés par Styles de Leadership Hors Programme (SLHP) dont le style de mobilisation des ressources. Il se décline en sollicitation des particuliers pour le fonctionnement de l'établissement, le recours à l'entre-gens et aux contacts.

Mots clés : leadership scolaire, activités des chefs d'établissement, expérience professionnelle des chefs d'établissement, proviseur camerounais

INTRODUCTION

Le contexte général, la problématique, l'énoncé du problème et la question de recherche.

1.1.Contexte général

Peu importe les sociétés, les écoles évoluent de plus en plus dans des environnements concurrentiels et volatiles. L'évolution accélérée des technologies éducatives, la compétition, la démographie scolaire, l'exigence de résultats et de transparence, les changements climatiques, les questions d'éducation socialement vives, les contextes de fragilité et de crises, les tensions liées aux ressources ainsi que les nouvelles approches pédagogiques font partie des nombreux facteurs qui entraînent des changements et nécessitent des adaptations (Pétrie, 2013). Dans un tel contexte, la question du pilotage et de la conduite des établissements scolaires devient centrale. Cet article se propose de décrire et analyser les pratiques de leadership chez les proviseurs Camerounais en contexte de fragilité ; D'où le titre : « **Styles de leadership des proviseurs camerounais : une analyse des pratiques en contexte scolaire.**».

1.2.Problématique

Le leadership des chefs d'établissement apparaît dès lors comme une approche adaptée au pilotage de cet environnement en mutation. Le leadership est une démarche à travers laquelle un acteur influence des suiveurs, par ses attitudes et ses comportements, afin de réaliser ensemble un objectif clairement défini (Collerette, 2002 ; Northouse, 2004 ; Spillane, Halverson & Diamond, 2008). Autrement dit, il s'agit à la fois de la capacité d'une direction d'établissement scolaire (DES) à mobiliser son personnel autour d'une vision commune de l'école, en s'appuyant sur la motivation et l'inspiration, et de son aptitude à piloter et à conduire les changements souhaités au sein de l'établissement (Kotter, 1999). Dans cette perspective, le leadership constitue un levier important de transformation et d'amélioration des organisations scolaires.

Au Cameroun, l'année 2001 marque le début d'un changement dans les perspectives de l'éducation nationale, marquant un engagement explicite de la part des acteurs éducatifs envers l'amélioration des résultats scolaires. Cette dynamique, telle que démontrée par Bonono (2023), s'inscrit dans une logique où les résultats obtenus par les établissements scolaires servent de fondement aux diverses actions et interventions qui y sont menées. Dans cette optique, la DES joue un rôle prépondérant. Pour autant que son action est déterminante pour les résultats des élèves. En réalité, elles jouent sur la motivation et les capacités des enseignants ; tout comme

sur l'environnement et le climat scolaire (OCDE, 2008, p. 9). Comme ont souligné Leithwood et coll., (2008), l'impact de la DÉS sur la réussite scolaire est significatif. Ils démontrent qu'elle se positionne immédiatement après l'effet des pratiques pédagogiques des enseignants. Cet effet peut être qualifié d'indirect, car il influe sur des facteurs tels que le personnel enseignant, lequel agit directement sur la performance scolaire et la réussite des apprenants (Murphy et coll., 2007).

Il convient également de souligner que l'école camerounaise évolue dans un contexte marqué par des transformations et des crises multiples. Elle connaît en effet d'importantes réformes de nature diverse. Voici quelques faits récents, qui illustrent bien le contexte dans lequel cette école évolue :

- En 2007 les écoles accueillent la généralisation de l'enseignement théorique et pratique de l'informatique¹ ;
- En 2013, la réforme sur le pilotage des établissements scolaires à travers le projet d'établissement est reformée² ;
- En 2014 l'Approche par les Compétences remplace l'Approche Par Objectif comme méthode d'enseignement ;
- Toujours en 2014, la crise sécuritaire de Boko Haram éclate dans les régions de l'Extrême-Nord et du Nord ;
- En 2016 la crise sociopolitique est engagée dans les régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest ;
- En 2017 les incursions des rebelles centrafricains se font ressentir dans les régions de l'Est et de l'Adamaoua ;
- En 2020, la crise sanitaire de COVID-19 s'empare du pays et les écoles sont fermées pendant des mois.

¹ Circulaire N°20/07/MINESEC/CAB du 12 septembre 2007 portant réglementation de l'enseignement de l'informatique dans les établissements scolaires par les opérateurs.

²Circulaire N°39/13/MINESEC/CAD de 2013 relative à l'élaboration, la mise en œuvre, la validation et l'évaluation du projet d'établissement dans l'enseignement secondaire général, technique, professionnel et normal.

Ces transformations structurelles, institutionnelles et sécuritaires modifient profondément les conditions d'exercice du leadership scolaire. Une mesure objective de ces phénomènes permet au DÉS affectées par ces changements de manifester une plus grande lisibilité du fonctionnement de leurs écoles et adresser les mécanismes en conséquence (Huguenin et coll., 2020). En réponse aux prescriptions des réformes imposées par ces changements et pour assurer la mobilisation des équipes-écoles dans leurs mises en œuvre, les DÉS doivent mobiliser différents styles de leadership (Pelletier, 2018). Ce d'autant plus que l'approche du leadership renvoie précisément à cette capacité du chef d'établissement à mettre en œuvre avec succès ces réformes tout en s'adaptant aux contextes et aux défis (Yvon, 2019). Cette réalisation des réformes n'est pas mécanique : elle se déploie dans une dynamique parfois éloignée du cadre normatif.

À parti de la littérature, Archambault et coll., (2015) ont ressorti 14 dimensions du leadership des DÉS qui ont un impact sur la persévérance et a réussite des élèves. Entre autres on relève la vision éducative de la direction ; les orientations, les buts et les attentes qui découlent de cette vision ; les conditions mises en place par la direction pour que cette vision soit partagée et qu'elle s'incarne dans la pratique ; les stratégies de la direction pour acquérir et utiliser les ressources; le soutien à l'apprentissage de tous, notamment par le développement professionnel de l'équipe-école; l'organisation interne de l'école en soutien à l'apprentissage; et la collaboration avec les parents, les membres de la communauté et les différents partenaires.

1.3.Énoncé du problème et question de recherche

Tout en gardant à l'esprit que ces éléments offrent aux DÉS des rudiments pour booster l'engagement et le succès scolaire, ils ont poursuivi avec un portrait de bonnes pratiques de direction pédagogique et mis en exergue leur relation positive avec les pratiques enseignants pertinentes au Québec. Dans la même veine, Lunion (2023) a questionné les manifestations du leadership des DÉS du niveau primaire dans l'amélioration de la réussite des élèves en Côte d'Ivoire. Analysant les entretiens recueillis, il ressort qu'en Côte d'Ivoire, les DÉS pratiquent à un leadership de type pédagogique manifesté par la volonté d'améliorer la réussite scolaire. Ceci est rendu possible grâce au recours à un style de leadership démocratique par lequel les différents partenaires sont mobilisés sur l'objectif qui se propose d'améliorer la réussite scolaire. En s'intéressant aux stratégies des établissements scolaires de Yaoundé en lien avec leurs performances au Baccalauréat au Cameroun, Bonono (2017) met en évidence que la capacité des DES à stimuler l'engagement des élèves dans leur projet scolaire constitue le

facteur le plus déterminant. Ces écrits mettent en évidence les pratiques de gestions des DÉS dans différents contextes éducatifs. Cependant, la littérature est peu développée en ce qui concerne les styles de leadership développés par les DÉS Camerounaises, en particulier lorsqu'il s'agit d'identifier ces styles à partir des conceptions que les directions elles-mêmes se font du management des établissements scolaires.

Or, la conception qu'a un chef d'établissement scolaire du management des établissements scolaires influence largement la manière dont il exerce ses fonctions et s'inscrit dans l'activité de gestion. En effet, les conceptions du management orientent les modes d'accompagnement des enseignants, le type de relations de management entre le chef d'établissement et les autres acteurs de l'établissement, ainsi que la manière dont la communauté éducative expérimente et vit l'activité de management.

Malgré cette importance des conceptions managériales dans la pratique du leadership scolaire, les connaissances demeurent encore limitées concernant les styles de leadership qui émergent des conceptions que les chefs d'établissement ont eux-mêmes de leur rôle. Autrement dit, on sait encore peu de choses sur les styles de leadership issus des conceptions du management des établissements scolaires.

Ce manque de connaissances constitue une limite importante pour le développement des pratiques de management scolaire et pour la formation professionnelle des chefs d'établissement, notamment dans les contextes éducatifs africains et plus particulièrement au Cameroun. Dans ces conditions, il difficile d'envisager une amélioration des pratiques de DÉS au Cameroun en termes de développement des capacités managériales et de formation professionnelle des DÉS faute de connaissances empiriques sur les styles de leadership qui émergent des conceptions qu'ils se font du management scolaire. C'est dans cette perspective que s'inscrit la présente recherche. Elle vise à répondre à la question suivante : « **Quels sont les styles de leadership qui ressortent des conceptions des chefs d'établissements scolaires camerounais ?** ».

En de la présente introduction (contexte général, problématique et problème) et de la conclusion, cet article se structure autour d'un cadre conceptuel, de la méthodologie, de la présentation des résultats, de la discussion et éventuellement des références bibliographiques.

CADRE CONCEPTUEL

Le problème soulevé dans cette étude met en exergue trois concepts majeurs à savoir Conceptions professionnelles, leadership transformationnel et leadership distribué.

2.1. Conceptions professionnelles

Le concept de conception renvoie à ce que nous construisons activement à partir de la perception : abstraction, catégorisation, généralisation, pensée symbolique. En didactique des sciences et des mathématiques, il désigne les représentations mentales organisées, les modèles explicatifs et les structures de pensée que les apprenants construisent à partir de leurs expériences (Orange et Orange Ravachol, 2013). En d'autres termes, il désigne les représentations mentales organisées, stables et explicatives que les acteurs éducatifs (ici les chefs d'établissement) construisent sur leur rôle, sur le leadership, sur la pédagogie ou sur le fonctionnement de l'école. Ces conceptions ne sont pas de simples opinions : ce sont des théories implicites (ou modèles mentaux) qui guident leurs décisions, leurs pratiques et leurs styles de leadership.

Pour sa part, le concept de conceptions professionnelles renvoie à la notion de croyances épistémiques (Vanderleyen et coll., 2025). Les croyances épistémiques sont des croyances qui concernent la nature de la connaissance, la vérité et la justification. Les travaux portant sur les croyances épistémiques caractérisent la pensée concernant la nature des connaissances et des processus qui conduisent à son acquisition, à sa production et à sa validation (Baillet et Therriault, 2021, p. 132).

Dans cette perspective, mais d'auteurs associent étroitement les croyances épistémiques aux conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage (Brownlee et coll., 2011 ; Cheng et al., 2009). Singulièrement aux moyens choisis pour gérer et faire apprendre). Ces conceptions peuvent varier en fonction d'un continuum entre deux pôles diamétralement opposés, du behaviorisme au socio-constructivisme (Baillet et Therriault, 2021).

Cependant, une attention particulière aux orientations de valeurs mérite d'être considérée (Pasco et Ennis, 2009). Dans cette brèche, les croyances systémiques renvoient aux priorités accordées par les DÉs à certains styles de leadership plutôt que d'autres. Ces priorités reposent des croyances conscientes et inconscientes en lien avec des caractéristiques des collaborateurs, du contexte scolaire et des contenus de ses responsabilités.

Pour cela, nous convenons avec Brau-Antony (2001) qui considère que les conceptions professionnelles sont « teintées d'idéologies, nourries par leur formation initiale, leur expérience professionnelle, leurs modèles d'intervention, mais aussi des choix axiologiques auxquels ils se réfèrent » (p. 94). Les conceptions professionnelles agissent sur les choix de styles de leadership des DÉS. Tout en considérant qu'il existe une dissonance entre les conceptions déclarées et celles réalisées par les DÉES, Baillet et Therriault (2021) les premières prédisent les secondes. En accord avec Brau-Anthony (2001) que les conceptions se situent au plus près des pratiques et des expériences, on observe que peu d'initiative ont analysé de près l'articulation entre les conceptions et les pratiques déclarées des DÉS.

Eu égard à cet état des choses, nous considérons que les conceptions professionnelles des DÉS s'entendent comme étant des croyances épistémiques, relatives à la vision de direction qu'ils se font. Elles se tissent sur l'itinéraire de l'expérience et reste dynamique. Les déterminants de ces conceptions sont variés en termes d'idéologies culturelles, des aspects normatifs, les modèles de gestion et véhiculés, les valeurs promues et le vécu expérientiel des collaborateurs. Ces conceptions influencent les choix de style de leadership, révèlent les finalités éducatives dans lesquelles ils s'inscrivent et guident leurs pratiques.

2.2. Concept de leadership transformationnel

Le leadership se définit comme la capacité que possèdent une personne à amener les membres d'un groupe à atteindre une vision (Collerette, 2011 ; Gamble et Gamble, 2016). La transformation par un soutien à la collaboration et à l'autonomisation des acteurs au sein d'un groupe est la principale fonction du leadership transformationnel. Autrement dit, le concept de leadership transformationnel (LT) est un style de leadership qui vise à inspirer et à motiver les membres de l'équipe pour atteindre des objectifs communs et à créer un changement positif dans l'organisation (Labelle et Jacquin, 2018). L'individu qui fait preuve de LT manifeste la capacité de communiquer avec confiance ses valeurs et sa vision. Tout comme il dispose le savoir faire pour engager et motiver ses collègues à l'atteinte des objectifs. Le leader transformationnel foisonne dans son agir l'intégrité, la confiance, la loyauté et l'engagement (Bass, 1998). Ce d'autant que ce meneur totalement dévoué, accepte de se rendre vulnérable en acceptant la critique, en reconnaissant et en corrigeant ses erreurs (Lachaine et Duchesne, 2019).

Le leader transformationnel accompagne au développement professionnel et au maintien d'une culture de collaboration et promeut la résolution de problèmes en (Leithwood, 2010). Landry

(2017) a identifié quatre moyens d'assurer l'exercice d'un leadership transformationnel : 1) la construction de savoirs qui favorise des activités de transmission par le partage d'information en donnant l'exemple de sa propre pratique de développement professionnel ; 2) la prise en compte de la dimension affective où le leader manifeste la sensibilité et l'empathie ; 3) la culture de changement et de pensée critique où le leader offre aux personnes un lors du déséquilibre cognitif essentiel à l'apprentissage ; et 4) le développement de la collaboration et de la coopération où il est indispensable de tirer profit des savoirs et des expériences de toute l'équipe professionnelle.

Selon Leithwood et coll. (1996), le leadership transformationnel est traduit dans le champ éducatif dans les années 1990. Le leadership scolaire transformationnel insiste sur la responsabilité d'« agent de changement » du chef d'établissement, « en le positionnant comme l'acteur qui relaie les injonctions politiques à l'intérieur des organisations scolaires » (Dumay, 2009, p. 107). Sa définition prend en compte trois catégories de pratiques de leadership (Leithwood & Jantzi, 2006, p. 205) : Une vision de l'école et des objectifs scolaires, tout en montrant des attentes élevées en matière de résultats ; le développement professionnel qui recouvre la proposition d'un soutien individualisé pour les enseignants, et la mise en exergue des valeurs et des pratiques de l'organisation ; la redéfinition de l'organisation qui renvoie au développement d'une culture scolaire collaborative, à l'élaboration des structures favorisant la participation aux décisions scolaires ; et la création de relations communautaires productives.

S'agissant de redéfinition de l'organisation, entendu comme développement d'une culture scolaire collaborative, les membres de la communauté éducative font partie intégrante du fonctionnement de l'école. Le DÉS redéfinit son organisation en intégrant la situation à travers des apports externes de survie de son établissement.

2.3. Leadership distribué

Le concept de leadership distribué admet l'activité intellectuelle intègre la situation. Du fait des rapports étroits entre individu et environnement, l'activité humaine se situe de *facto* dans les interactions entre acteurs et artefacts. La situation apparait comme une unité d'analyse pour l'étude des pratiques. Comme la cognition est distribuée en situation à travers les artefacts culturels et matériels propres à un environnement physique, elle est aussi distribuée socialement par les rapports avec autrui pour prévenir à la réalisation de tâches complexes (Latour, 1987 ; Pea, 1993).

Les différentes logiques de distribué (Harris, 2007) partagent le refus d'un leadership centré la seule direction formelle du leader, aussi « héroïque » soit-il, pour envisager une influence dispersée parmi les acteurs de l'école (Leithwood et al., 2007). Pour Bolden (2011), « le point commun de ces travaux est l'idée que le leadership n'est pas le monopole d'une seule personne, suggérant la nécessité d'une compréhension plus collective et systémique du leadership considéré comme un processus social » (p. 352 ; traduction libre). Au-delà du caractère normatif de ce style de leadership, il est aussi descriptif et vise admet le leadership en tant que qu'une action située (Spillane, Halverson et Diamond, 2008).

La direction et la dynamique de l'établissement sont ainsi décrites sur la base de leaders multiples dans des situations diverses autour de trois axes principaux que sont les situations, les leaders et les affiliés (Spillane, 2005 ; Spillane, Halverson et Diamond, 2008). Comme le mentionne Crespo (2008), le leadership distribué ne correspond donc pas uniquement à la division des tâches au sein des membres d'un groupe, mais également à l'interaction dynamique qui existe entre des membres influents confrontés aux situations de l'école et à son contexte (Poirel et Yvon, 2012).

Le style de leadership distribué est attentif aux personnes en interactions dans le leadership plutôt qu'elles-mêmes. En se fondant sur l'idée que de multiples personnes peuvent disposer l'exercice du leadership tout en cohabitant au sein d'un même organisation. Il tient compte de tout exercice de leadership indépendamment du fait qu'il soit associé à un statut formel ou informel de leader (Spillane, 2006).

Le leadership distribué, pénètre dans le champ éducatif dans les années 2000. Il se focalise sur la répartition formelle des fonctions organisationnelles de leadership parmi les membres de d'un établissement scolaire, sur la cohésion de l'équipe de direction et sur la participation des enseignants à la prise de décision (Hulpia et al., 2009). Deux dimensions du leadership distribué, « étroitement articulées » (Dutercq, Thurler et Pelletier, 2017, p. 14), sont mises en évidence : la manière dont le leader formel « reconnaît et prend en compte le leadership informel » exercé par les membres du personnel ; et la manière dont le leader formel « parvient à instaurer une organisation du travail qui permet de combiner, au mieux, les apports des uns et des autres afin de produire une valeur ajoutée » (Dutercq et al., 2017, p. 14). Cette logique entretient un lien étroit avec la présente démarche. Pour autant qu'elle met en exergue la manière dont les chefs d'établissement Cameroun se débrouille à combiner les apports des acteurs de

l'environnement des établissements pour produire une valeur ajoutée pour le fonctionnement de l'école.

MÉTHODOLOGIE

Cette démarche ressort un aspect de la recherche doctorale de Bonono (2023) qui décrivait et analysait les conceptions des Proviseurs camerounais à propos du management des lycées dans une perspective de style de leadership. Cet article tente de comprendre les styles de leadership développés par les proviseurs Camerounais à partir des conceptions qu'ils ont de la direction d'établissement. C'est pourquoi il privilégie la méthode qualitative qui associe les récits exemplaires de pratiques (Desgagné et Gervais, 2000). L'étude s'est réalisée de juin à octobre 2021 dans la Région du Centre au Cameroun et a concerné 35 proviseurs n'ayant jamais été exposés à une formation initiale de direction des établissements scolaires. Plusieurs critères d'appartenance à l'échantillon ont été posés.

3.1.Critères de sélection des participants

Le premier critère de sélection est d'avoir une ancienneté d'au moins trois ans au poste de proviseur. Les participants doivent être à la tête d'un lycée d'enseignement technique et professionnel, d'un lycée d'enseignement général, d'un lycée du milieu rural ou d'un lycée du milieu urbain. Les dix départements de la Région du Centre doivent être représentés dans l'échantillon et une prise en compte du genre mérite un accent particulier. La facilité d'accès à l'établissement scolaire pour la collecte de données est aussi un critère de sélection pertinent. Ces critères visaient une représentativité des proviseurs exerçant dans différents départements de la région. Dans ce sens, un échantillonnage non probabiliste par choix raisonné avec boule de neige a été privilégié.

3.2.Présentation des participants

Le tableau 1 ci-dessous, présente les participants à l'étude. Chaque participant a reçu un formulaire de consentement signalant clairement les objectifs de l'étude, les raisons de leur sélection, les conditions de confidentialité, ainsi que les avantages, les inconvénients et les modalités d'indemnisation liés à leur participation. Après lecture et acceptation, le formulaire était signé en deux exemplaires par le participant et le chercheur, chacun en conservant une copie.

Tableau 1 : Caractéristiques des participant.es à l'enquête (Bonono, 2026)

Nombre de participants	35
Nombre de femmes	12
Nombre d'années d'ancienneté au poste de DÉS	Entre 3 et 21 ans
Nombre d'hommes	23
Lycées enseignement secondaire général bilingue	07
Lycée enseignement secondaire général	16
Lycées enseignement technique	10
Lycée enseignement technique bilingue	02
Nombre de Départements de la région représenté	10/10
Nombre d'arrondissement de la région représenté	22/70

3.3. Instrument de collecte des données : l'entrevue semi-dirigée

La collecte de données qualitatives a été réalisée principalement au moyen d'entrevues semi-dirigées, structurées selon une approche de récits de pratique. Le guide d'entrevue comprenait six rubriques, chacune accompagnée d'un ensemble de questions destinées au proviseur participant. Ces rubriques portaient sur : (1) les informations sociodémographiques (nom de l'établissement, lieu et date de l'entrevue, identité du participant, genre, nombre d'années d'expérience en tant que chef d'établissement et établissement d'origine, le cas échéant) ; (2) l'activité de proviseur ; (3) la trajectoire professionnelle et la formation ; (4) l'évolution des pratiques de gestion ; (5) les principaux enjeux liés à la fonction ; et (6) l'analyse approfondie d'une situation de gestion jugée problématique, mais que le participant estime avoir résolue à sa manière.

3.4. Analyse des données

Les récits recueillis ont ensuite été analysés à l'aide d'une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2021). L'analyse tenait compte des apprentissages identifiés par les participants

eux-mêmes dans leurs récits. Deux postures complémentaires ont été adoptées : d'abord, celle du proviseur relatant son expérience ; ensuite, celle du chercheur analysant ce récit à travers une démarche réflexive et critique. Cette double lecture visait à mettre en lumière les caractéristiques des styles de leadership, en mobilisant des cadres théoriques pertinents. L'objectif final est de produire des outils de formation favorisant une articulation entre les savoirs théoriques et les pratiques professionnelles.

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

35 proviseurs participantes et participants ont répondu aux récits exemplaires de pratiques. L'analyse des récits a repéré des styles de leadership des Proviseurs camerounais qui portent sur les connaissances non curriculaires.

4.1. Style de Leadership Hors Programme

Ce sont des connaissances développées de l'activité de management des proviseurs qui n'ont connu de formations, ou qui se sont formés sur le tas. Il s'agit de deux styles de leadership empiriques, à savoir la mobilisation des ressources et le non-formel. L'étude doctorale les a désignés par concept d'Activités de Management Hors Programme (AMHP) ou Style de Leadership Hors Programme (SLHP). Cette désignation tient de ce que la pratique de l'activité de management ne se limite pas aux seuls programmes officiels élaborés par les styles de leadership éprouvés. Elle s'étend aux activités de management isolées voire cachées, intégrées dans la gestion des établissements scolaires, dont la structuration est peu visible et n'a pas encore subi le processus d'institutionnalisation. Celles-ci ont été fréquemment soulignées dans les discours des proviseurs participants à l'étude, même si elles sont encore pour le moment peu mises en évidence dans les travaux portant sur le DÉS en contexte camerounais. Cette initiative informe sur la manifestation de la mobilisation des ressources à travers leurs éléments caractéristiques nourris par les récits exemplaires de pratiques.

La mobilisation des ressources renvoie à cette pratique où le chef d'établissement déploie une stratégie pour faire venir des apports des acteurs autres que l'État (Gouvernement et Collectivité Territoriale Décentralisée) pour faire fonctionner voire faire vivre l'établissement. Ces ressources concernent tous les aspects nécessaires au bon fonctionnement de l'établissement dont les infrastructures, les équipements, le matériel didactique, les enseignants, les bourses d'encouragement, etc. Elle sous plusieurs formes.

4.2. Sollicitation des particuliers pour le fonctionnement de l'établissement

La sollicitation des particuliers par les DÉs pour le fonctionnement de l'établissement concerne l'élite, les entreprises, l'association des anciens élèves et les organisations Non-Gouvernementales. Face au problème de l'insuffisance d'argent pour le paiement des vacataires et de certains fournisseurs, PCER#30 recourut à la sollicitation de l'élite de la localité pour avoir le nécessaire afin d'adresser la situation. Cette action dynamique et parfois humiliante lui a permis de mobiliser 500 000 FCFA qui lui ont permis d'amorcer le paiement des indemnités des vacataires. PCER#02 partage ce qu'il a reçu de l'élite depuis son arrivée dans le lycée après leur avoir sollicité : « *Lorsque nous sommes arrivés ici nous avons tendu la main en écrivant à toutes les élites. Nous avons reçu un tableau d'une directrice d'école primaire et un forage d'un ministre du coin* ». PCER#19 exalte son bonheur dans la qualité de l'implication des élites de la localité pour le fonctionnement du lycée :

« Oui j'ai beaucoup de chance dans ce lycée et la première c'est d'avoir un membre du Gouvernement qui nous donne un appui considérable en termes de conseil, de contacts et autres. Dès qu'il est saisi soit par téléphone ou par écrit, il agit. Je voudrais prendre un cas pour illustrer la situation. La première année quand j'arrive dans ce lycée une tornade s'est abattue sur l'établissement et 18 de 21 salles de classe que comptaient le lycée ont été touchées. C'était un sinistre total parce que même le bureau du proviseur a été sérieusement endommagé par l'eau après que la toiture ait été enlevée par la tornade. Toute la documentation est partie, seuls les diplômes qui se trouvaient dans les armoires en fer ont pu résister. J'ai saisi les DDES et DRES. J'ai aussi saisi ce membre du Gouvernement qui a rapidement fait remonter le courrier au MINESEC. Le MINESEC réagira une semaine après en donnant 54 millions pour la réhabilitation en procédure d'urgence ».

PCER#05 connaît également cette expérience avec l'élite et indique avoir reçu d'une dame qui a des élèves ici, une tonne de ciment pour soutenir le projet de construction du mur. PCER#15 souligne également son expérience de la sollicitation des élites bien que les réactions ne soient pas à la hauteur des attentes : « *De toutes les élites que nous avons saisies pour la réhabilitation du mur du lycée, il n'y a que le débuté qui a réagi en mettant à notre disposition du ciment et du sable qui a permis de prendre une sérieuse option* ».

PCER#24 souligne combien cette démarche est précieuse pour le fonctionnement de son lycée. En début d'année, ils adressent des lettres d'assistance aux élites pour solliciter le soutien nécessaire au fonctionnement de l'établissement dans l'année scolaire. Il y en a qui réagissent

favorablement, d'autres qui les frustrant, certains qui ne réagissent parfois sans mot dire, d'autres encore ne donnent rien mais frustrant. Il pense que cela relève de l'amour qu'on a pour sa contrée et de son éducation.

Les proviseurs camerounais rencontrés sollicitent également les entreprises pour des apports au fonctionnement de l'établissement chacun avec son expérience singulière. PCER#19 bénéficie de l'apport considérable des entreprises de son environnement. C'est ainsi qu'après le sinistre qu'a connu son établissement, il saisira par le truchement de l'élite membre du gouvernement, une entreprise qui preste dans la localité pour qu'elle envisage d'aider à réhabiliter le lycée. Pendant qu'il attendait la réponse du MINESEC, l'entreprise en question a décidé de reconstruire tout le lycée jusqu'à la clôture. Toujours dans cette dynamique, cette entreprise a fait bénéficier au lycée d'une sécurisation en énergie électrique :

« Dernièrement également avec le problème d'électricité, j'ai saisi l'entreprise pour avoir une autonomie électrique pour le lycée. Au moment où je vous parle, le transformateur est posé et il fonctionne. Le lycée n'a plus les problèmes d'électricité. Ceci a coûté plus de dix millions. Disons qu'ici dès que j'ai un petit souci et je l'exprime, on me trouve la solution » (PCER#19).

Les ONG font aussi l'objet de sollicitation de la part des proviseurs. C'est le cas de PCER#33 qui a fait construire 03 salles de classe dans l'un des établissements où il était, grâce au partenariat qu'il a réussi à nouer avec une ONG. Il dit d'ailleurs avoir toute une philosophie sur la mobilisation des ressources qu'il partage volontiers :

« En réalité le sceau de l'État est crédible pour mobiliser les ressources. Moi je suis en plein là-dedans et ça me permet vraiment de doter les établissements où je passe d'infrastructures que l'APEE et les Budget d'Investissement Public. Je viens d'obtenir d'une ONG la construction de trois salles de classe, d'un bloc toilettes, d'un forage et d'une minicentrale solaire dans ce lycée. ».

Les associations des anciens élèves de l'établissement apportent une contribution loin d'être négligées dans le fonctionnement de l'établissement. Certains proviseurs n'hésitent même pas à se déployer pour les créer quand elle n'existe pas au sein de l'établissement. PCER#30 s'est livré à cet exercice et partage ses motivations à propos : *« J'ai commencé ici par un lobbying pour la création d'une association des anciens élèves du lycée qui n'en existait pas jusqu'à ce que j'arrive. J'estime que c'est un groupe qui peut beaucoup aider l'établissement comme on le voit ailleurs ».* PCER#23 compte parmi les proviseurs qui bénéficient des actions de cette

association en soulignant les projets futurs. En effet, depuis qu'il est dans le lycée, il a bénéficié de trois dons des anciens du lycée. Il y a eu un don de 100 bancs, un autre de 150 bancs et dernièrement une autre promotion a donné l'énergie solaire.

4.2. Recours à l'entre-gens et aux contacts privés

Dans la dynamique de la mobilisation des ressources, les chefs d'établissement camerounais recourent à l'entre-gens qui peuvent être des amis ou camarades, parents ou tiers occupants ou connaissant une personne qui occupe une position d'influence dans l'administration publique. PCER#29 indique à propos :

« Au niveau du ministère, j'ai souvent bénéficié des appuis des amis. Vous savez au Cameroun, pour gouverner, il faut entrer et il faut sortir. Il faut aller vers ceux qui prennent les décisions. Si vous attendez tout surplace, vous n'aurez rien ou simplement un dixième de ce que vous devez avoir. J'ai eu la chance pendant mes premières années de chef d'établissement d'avoir un cadet qui occupait un poste de responsabilité à la DRFM. Donc chaque année il m'envoyait un BIP en termes de salles de classe, tables bancs, matériels de bureau, etc. Voyez-vous, une année le budget d'investissement dans les établissements scolaires publics peut être de trois milliards. Un département peut juste avoir 50 millions. Il faut se battre pour figurer parmi les établissements élus ».

Par ailleurs, il souligne qu'une compétition à la camerounaise s'installe et il faut donc jouer avec ses contacts pour y être. Surtout que les hommes politiques s'y mêlent en intervenant pour leurs localités, notamment pour l'électorat. La difficulté est encore importante quand le Ministre est de la zone. En ce moment, la répartition n'obéit plus à la démarche technique ou aux priorités. Il faut user de beaucoup de tact pour être inscrit au tableau des bénéficiaires. Les DES doivent se faufiler entre ces mailles de filets pour avoir quelques choses pour son établissement.

PCER#10 pour équiper son premier établissement en matériel nécessaire pour les pratiques, il a fait recours à son oncle qui était délégué régional des enseignements secondaires. En réalité, la situation de dispersion des sites de l'établissement l'a amené à utiliser ses relations personnelles avec cette autorité pour faire bénéficier à l'établissement des structures et des équipements. Il souligne à propos que *« j'ai décidé d'utiliser mes relations au ministère pour faire bénéficier à l'établissement des structures. Il faut savoir que le Cameroun c'est le Cameroun et il faut savoir actionner ses relations pour avoir quelque chose ».*

PCER#11 fait du recours aux contacts privés tout un style savamment bien huilé :

« C'est une pratique à laquelle nous faisons recours très régulièrement. Il est impossible pour un établissement en milieu rural de se passer de cette pratique. Tenez par exemple, ce dernier bâtiment du Budget d'Investissement Publics que vous voyez, je l'ai obtenu par mon entre-gens. En réalité, par la largesse d'un proviseur, il arrive à obtenir beaucoup de choses du ministère. Par exemple, obtenir les salles de classe, les enseignants permanents, etc. Ce qui fait que des gens seront étonnés qu'à chaque session de mutations des enseignants, vous en bénéficiez toujours. Les collègues viennent même vous voir pour demander votre secret. Mais ceci dépend de la largesse du chef d'établissement. Parce que quand vous allez rencontrer un ami qui est aux ressources humaines du ministère, vous devez vous munir par exemple d'une bassine de poisson, du plantain, du bon gibier, etc. Au moment où la commission d'affectation siège, il pense à vous et après il vous appelle pour vous demander si vous avez vue. C'est le Cameroun et ça fonctionne ainsi. Après cette passe, vous devez aller le remercier comme cela se doit avec une enveloppe. Nous sommes obligés de le faire pour pouvoir faire fonctionner l'établissement ».

Tableau 2 : Récapitulatif du style de leadership mobilisation des ressources par les proviseurs camerounais (Bonono, 2026)

Dimensions	Items
Sollicitation des particuliers pour le fonctionnement de l'école	Elites, entreprises, associations (anciens élèves) et ONG
Recours à l'entre-gens	Amis, camarades, parents ou tiers occupants ou connaissant une personne qui occupe une position d'influence dans l'administration publique

DISCUSSION

Deux éléments déterminent la discussion des résultats obtenus.

5.1. Implications empiriques et pratiques

La mobilisation des ressources par les proviseurs camerounais consiste à rechercher activement des ressources financières et matérielles pouvant contribuer au fonctionnement du projet d'établissement. Pour mieux cerner ce concept, il est judicieux de souligner le climat de financement de l'éducation au Cameroun. Ceci afin de comprendre la contrainte qu'on les chefs d'établissement à recourir à cette approche.

Le Rapport d'État du Système Éducatif National (RESEN, 2020) rappelle les mécanismes et l'état du financement au Cameroun. Dans ce rapport, des six ministères responsables de l'éducation, le MINESEC avec ses 57% (RESEN, 2020, p.63), revendique la part la plus importante du financement public de l'éducation. 90% dépenses courantes du MINESEC sont consacrés au paiement des salaires du personnel.

Par ailleurs, environ 104 milles FCFA est dépensés par les familles par élève du secondaire privé alors que l'État dépense plus de 250 milles FCFA pour un élève du secondaire public. Cette différence de coût par élève entre le privé et le public trouve difficilement des argument de défense. Sauf en considérant la faible efficience de l'utilisation des ressources financières disponibles pour le public. En somme, l'État endosse 79% des dépenses au secondaire contre 21% pour les familles. Les familles assurent une part importante des dépenses d'éducation soit le 5^{ème} des dépenses courantes de l'éducation au MINESEC. Les Partenaires Techniques et Financiers (PTFs) contribuent aux dépenses en capital sous forme de projets.

Ceci se traduit par l'insuffisance des ressources disponibles pour faire fonctionnement correctement les établissements. Cet état des choses amène les chefs d'établissements à recourir à d'autres formes de financements pour pouvoir réaliser le minimum de la qualité de l'éducation attendu d'eux. Il faut indiquer que le décret du 19 février 2001 a restructuré l'institution scolaire au Cameroun en opérant une décentralisation des pouvoirs vers les établissements. Aussi, d'autres évènements affectent également l'espace scolaire. Il s'agit de la baisse des effectifs, les coupures budgétaires en termes de subvention de l'État (carton), la création anarchique des établissements scolaires publics qui entraînant une compétitivité croissante entre les établissements. Certains auteurs tels que Bertholot (2002), Brouillette (2003), Boutin et Julien (2000), Larson et Stéphan (2003) parlent d'une commercialisation de l'éducation qui place le

système scolaire dans une logique marchande, où la préoccupation d'assurer à l'ensemble de la population scolaire une éducation de qualité fait place à une compétition, ce qui n'est pas sans incidence sur l'offre de service.

Ce phénomène est encouragé par l'État qui se désengage progressivement dans le financement de la part directe de l'action pédagogique. La mobilisation des ressources se présente alors comme un financement complémentaire à celui de l'État (Clennet-Sirois, 2008). Ces frais selon cette auteure regroupent entre autres les sommes d'argent recueillies par la collecte des fonds divers et les dons ou les autres subventions non étatiques. Il faut rappeler que le financement de l'école publique est régi par des règles qui sont influencés par divers facteurs contextuels. Au terme de l'Article 46 alinéa 2 du décret du 19 février 2001, les ressources financières d'un établissement scolaire public comprennent entre autres les contributions des autres partenaires de la communauté éducative, des contributions des usagers aux charges de fonctionnement et les dons et legs.

Les contributions d'autres partenaires de la communauté éducative, les contributions des usagers aux charges de fonctionnement ainsi que les dons et legs représentent, ce que Souley Daouda (2020) appelle « les autres ressources » parlant des différentes ressources de la structure budgétaire des établissements secondaires publics. Il précise que ces ressources proviennent des personnes physiques de bonne volonté ; des personnes morales de droits publics (communes, mairies de villes, établissements publics, etc.) ; des personnes morales de droits privés (association de bienfaisance, banques, organismes religieux, ONG, fondations, etc.) ; des partenaires nationaux ou étrangers ; des associations des parents d'élèves ; des fonds générés par les conventions et les partenariats ; les dons ; les Aides diverses ; les legs (Souley Daouda, 2020, p.25).

La réforme du 19 février 2001 consacre aussi une forte décentralisation dans la mobilisation des ressources pour le financement privé des établissements scolaires. Ce décret confie au conseil d'établissement de chaque école les fonctions et les pouvoirs en vue de favoriser la participation du milieu aux besoins de la population scolaire (Article 23 alinéa1). Le conseil d'établissement détient le pouvoir de prendre des décisions en regard du milieu où se trouve l'établissement. Entre autres, la question de la mobilisation des ressources privées. À travers le projet d'établissement, cet organe suprême du lycée est autorisé à demander et à recueillir des montants d'argent et toutes autres formes de contributions bénévoles provenant des personnes ou d'organismes désireux de soutenir les activités de ce document de pilotage. Le chef

d'établissement se charge très souvent de rendre dynamique les prérogatives du conseil d'établissement.

Par conséquent, et en accord avec Clennet-Sirois (2008, p.41), toute décision de mobilisation de financement privé ne peut aller à l'encontre de la mission de l'école. Ainsi, les contributions ou dons ne peuvent être assorties d'une condition prévoyant que les élèves, leurs parents et, de façon générale, les personnes fréquentant l'école feront l'objet d'une sollicitation de nature commerciale et seront incitées à acheter certains produits ou services. Dans cette perspective de recevoir un appui financier, il appartient au conseil d'établissement d'encadrer les actions du chef d'établissement. De plus, ces dons devraient s'inscrire exclusivement dans le cadre du projet d'établissement que doit disposer l'établissement.

Le style de mobilisation des ressources met également en exergue le concept de mixité du financement de l'éducation que l'on retrouve chez Chemaillier (2014). En effet, l'évolution du financement de l'éducation fait apparaître de grandes lignes. La stricte séparation entre secteurs public et privé, tant en ce qui concerne les financements que les modes de gestion, tendent à disparaître au profit du système de financement mixtes où fonds publics et privés contribuent au fonctionnement des établissements des deux secteurs ou parfois d'un troisième secteur dont la nature est elle-même mixte.

Cette mixité du financement était déjà recommandée par Fozing (2014, p.164) pour le cas du Cameroun. Pour lui, dans une économie complètement changée comme celle du Cameroun et caractérisée par le partage des coûts dans le financement de l'éducation, les exigences d'efficacité et de diversification des sources de financement notamment dans un contexte de l'amaigrissement consécutif des ressources allouées aux secteurs sociaux en générale s'imposent.

5.2.Limite et perspective

Le système éducatif Cameroun compte deux sous-systèmes, anglophone et francophone. Dans chacun des deux sous-systèmes, on retrouve le préscolaire (écoles maternelles), le primaire (écoles primaires) et le secondaire (enseignement général, enseignement technique et professionnel et l'enseignement normal). L'étude porte exclusivement sur les proviseurs des établissements d'enseignement secondaire général, technique et professionnel. Il serait intéressant de documenter les styles de leadership des directeurs d'écoles maternelles, des

directeurs d'écoles primaires, des directeurs d'écoles normales d'instituteurs et de comparer les styles de leadership des quatre types de DES.

Par ailleurs, l'étude montre que l'activité du Proviseur camerounais interagit avec plusieurs autres activités des acteurs de l'administration scolaire. Ce serait très pertinent de mobiliser des connaissances sur les conceptions de l'activité de censeur, des chefs de services (Activités poste et péri scolaires, sports scolaires, orientation scolaire, action sociale et médecine scolaire), l'agent financier (intendant), Animateur pédagogique, etc.

CONCLUSION

Le problème soulevé dans cette démarche est celui des styles de leadership développés par les proviseurs camerounais à partir de leurs conceptions du management des lycées. Les écrits sont très peu expressifs sur ces styles et la question de recherche qui a conduit l'analyse était de savoir : « Quels sont les styles caractéristiques de leadership qui ressortent des conceptions des managers camerounais ? ». L'entrée par l'activité a été priorisée, en considérant qu'elle se rapporte à l'expérience, pour autant qu'expérience et activité sont dynamiquement liées. Au sens de cette démarche, l'étude des conceptions des proviseurs camerounais à propos du management des lycées n'est rien d'autre que l'étude des styles de leadership.

Dans cette perspective, les concepts de leadership transformationnel et de leadership distributif ont été mobilisés pour analyser le phénomène des conceptions des proviseurs camerounais. Le concept de leadership transformationnel est repéré en cohérence avec la logique de gestion des écoles au Cameroun en termes de non-recherche du profit. Tout comme le concept de leadership distributif est choisi parce que le lycée au Cameroun est une organisation distributive avec plusieurs acteurs qui influencent l'accomplissement de l'action des proviseurs.

Les récits exemplaires de pratiques ont servi de devis pour la collecte des données auprès de 35 proviseurs camerounais de la Région du Centre recrutés à partir d'un plan d'échantillonnage non probabiliste par choix raisonné avec boule de neige. L'analyse thématique des récits obtenus a permis de constater que les proviseurs camerounais développent des styles de leadership dont la mobilisation des ressources. Celle-ci apparaît sous formes de sollicitation des particuliers pour le fonctionnement de l'établissement, le recours à l'entre-gens et aux contacts privés.

Ces résultats s'inscrivent dans un mouvement de la littérature à travers les concepts de financement privé et de financement mixte de l'éducation publique. L'étude portant uniquement sur les chefs d'établissements de l'enseignement secondaire général, technique et professionnel, il est judicieux de documenter, en identifiant et en comparant, les styles de leadership développés par les directeurs d'écoles maternelles, les directeurs d'écoles primaires et les directeurs des écoles normales d'instituteurs camerounais. Tout comme des travaux sur les relations de travail entre les proviseurs et leurs différents collaborateurs seraient pertinents à documenter, notamment les tensions qui les caractérisent.

REFERENCE BIBLIOGRAPHIQUES

Aldebert, B. et Rouziers, A. (2014). Quelle place pour les méthodes mixtes dans la recherche francophone en management ? *Management international/international Management/Gestion internationale*, 19(1), 43-60.

Archambault, J., Gabon, R. & Poirel, E. (2014). Portrait des pratiques de directions d'école primaire en milieu défavorisé et de leur arrimage aux pratiques pédagogiques des enseignants, en rapport avec la priorisation de l'apprentissage dans la gestion de leur établissement. Rapport de recherche, *Université du Québec à Montréal*

Baillet, D., et Therriault, G. (2021). Entre ce qu'ils pensent, ce qu'ils disent et ce qu'ils font, quelles articulations ? Analyse quantitative des croyances épistémologiques, des conceptions pédagogiques et des pratiques d'enseignants québécois du secondaire en sciences naturelles et en sciences humaines et sociales. *Phronesis*, 10(2-3), 129-152.

<https://doi.org/10.7202/1081789ar> Barbier, J.-M. et Durand, M. (2003). L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ?

Recherche et Formation, 42, 99-117.

Bass, B.M. (1985). *Bass stogdill's handbook of leadership: theory, research and managerial application* (3^e édi.). Free Press

Bertholot, J. (2002). *Le hit-parade des écoles secondaires : le palmarès des bons élèves*. Le Devoir.

BOLDEN, R. (2011). Distributed Leadership in Organizations: A review of theory and research. *International Journal of Management Reviews*, 13(3), pp.251-269.

Bonono, B.R. (2023). *Conceptions des proviseurs camerounais non-formés à propos du management des lycées* [Thèse de doctorat, Université de Yaoundé 1]

Bonono, B.R. (2017). *Stratégies des établissements scolaires de Yaoundé et performance au Baccalauréat au Cameroun* [Mémoire de master, Université de Yaoundé 1]

Boudin, G. et Julien, L. (2000). *L'obsession des compétences*. Editions Nouvelles.

Brau-Antony, S. (2001). Les conceptions des enseignants d'éducation physique et sportive sur l'enseignement et l'évaluation des jeux sportifs collectifs : résultats d'une enquête. *STAPS*, 56, 93-108. <https://doi.org/10.3917/sta.056.0093>

Brouillette, V. (2003). *L'AGCS et les services publics*. Présentation au RQC.

Chevallier, T. (2014, avril). Introduction, financement et régulation des systèmes éducatifs innovateurs et évolutions du rôle de l'État. *Revue Internationale de Sèvres*. Scribbr.

<http://journals.openedition.org/ries/3676>: DOI :10.4000/ries.3676.

Brownlee, J., Schraw, G., & Berthelsen, D. (2011). Personal Epistemology and Teacher Education. Collerette, P. (2002). Pouvoir, Leadership et autorité dans les organisations. Presses de l'Université du Québec.

Daouda, S. (2020). *Guide de la gestion financière des établissements scolaires*.

Dinimber Larimber

Desgagné, S. et Gervais, F. (2000). Pour un héritage de profession enseignante : récits exemplaires de pratiques. <http://www.recitdepratique.fse.ulaval.ca>

Dutercq, Y. ; Thurler, M.G. ; Pelletier, G. (2017). Le leadership éducatif: Entre défi et fiction.

[URL:http://sbiproxy.uqac.ca/login?url=https://international.scholarvox.com/book/88841177](http://sbiproxy.uqac.ca/login?url=https://international.scholarvox.com/book/88841177)

Fozing, I. (2014). *L'éducation au Cameroun, entre crise et ajustement économiques*.

Harmattan.

Harris, A. (2007). Distributed leadership: conceptual confusion and empirical reticence. *International Journal of Leadership in Education*, 10(3), 315-325.

Huguenin, J.M., Bassin, E. et Yvon, F. (2020). Les établissements face au pilotage de la performance. *Éducation permanente*, 223, 101-110

Hulpia, H. ; Devos, G. ; Rosseel, Y. (2009). The relationship between the perception of distributed leadership in secondary schools and teachers' and teacher leaders' job satisfaction and organizational commitment. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(3), 291-317

<https://doi.org/10.1080/09243450902909840>

Isabelle, C. & Labelle, J. (2017). Rôles, responsabilités, pratiques et compétences des directions d'école. *Revue des sciences de l'éducation*, 43(2), 1–14.

<https://doi.org/10.7202/1043024ar>

Kottier, J.P. (1999). Qu'est-ce que le leadership ? Dans *Havard Business Review* (dir), le Leadership (55-84). Édition organisation

Labelle, J., & Jacquin, P. (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>

Labelle, J. et Jacquin, P. (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>

Lachaine, C. & Duchesne, C. (2019). Le conseiller pédagogique en tant qu'agent de changement : compétences et leadership transformationnel. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(3), 625–645.

<https://doi.org/10.7202/1069773ar>

Landry, S. (2017). L'amélioration continue pour construire l'organisation apprenante. *Gestion*, 42(4), 96-99.

Doi:10.3917/riges.424.0096

Larson, K. et Stéphan, L.V. (2003). *Le commerce de l'éducation : un nouvel enjeu*

international ? L'observation de l'OCDE.

Leininger, A. et Kuhn, A. (2025). Le leadership du chef d'établissement d'enseignement : proposition d'une définition, d'une typologie et d'une échelle de mesure. *Gestion et management public 4 Vol. 13*, 31-59. DOI 10.3917/gmp.134.0031

<https://shs.cairn.info/revue-gestion-et-management-public-2025-4-page-31?lang=fr>

Leithwood, K., Mascal, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N. et Yashkina, A. (2007). Distributing leadership to make schools smarter: Taking the ego out of the system. *Leadership and Policy in Schools*, 6, 37-67.

Lunion, B. (2023). *Leadership des directions d'établissement scolaire de niveau primaire en vue de l'amélioration de la réussite des élèves en Côte d'Ivoire* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]

Murphy, J., Elliott, S.N., Goldring, E., et Porter, A.C. (2007). Leadership for learning: a research-based model and taxonomy of behaviors. *School Leadership and Management*, 27(2), 179-201.

Northouse, P.G. (2007). *Leadership: Theory and Practice*. Thousand Oaks

Orange, C. et Orange Ravachol, D. (2013). « Le concept de représentation en didactique des sciences : son nécessaire composant épistémologique et ses conséquences ». *Recherches en éducation*; n°17

URL : <http://journals.openedition.org/ree/7934> DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.7934>

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). Chapitre 5. L'analyse qualitative dans l'enquête anthroposociologique. L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales (p. 129-146). Armand Colin. <https://shs.cairn.info/l-analyse-qualitative-en-sciences-humaines--9782200624019-page-129?lang=fr>.

Pasco, D., & Ennis, C.-D. (2009). Les orientations de valeur des enseignants. Une revue de question en éducation physique. *Movement & Sport Sciences*, 66(1), 85-112.

<https://doi.org/10.3917/sm.066.0085> Pelletier, G. (2018) Le leadership éducatif et la gouvernance des systèmes éducatifs : un regard pluriel. *Éducation et francophonie*. 46(1), 1-10.

Petrie, N. (2013). Vertical Leadership Development-Part 1. *Developing Leaders for Complex Work*. Center for creative Leadership. *VerticalLeadersPart1.pdf*

Poirel, E. & Yvon, F. (2012). Le leadership distribué : l'épreuve des réformes éducatives. *Éducation et francophonie*, 40(1), 94-118. <https://doi.org/10.7202/1010148ar>

République du Cameroun (2020). Rapport d'État du Système Éducatif du Cameroun.

République du Cameroun (2001). Décret N°2001/041 du 19 février 2001 portant organisation et fonctionnement des établissements scolaires publics ainsi que attributions des responsables de l'administration scolaires.

Routledge Clennet, S.S. (2018, octobre). *Processus de régulation du financement privés de l'école publique québécoise* [(Mémoire non publié). Université du Québec à Montréal].

Spillane, J. P. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum*, 69, 143-150

Spillane, J.P., Halverson, R.R. & Diamond, J. B. (2008). Théorisation du leadership en éducation : une analyse en termes de cognition située. *Éducation et sociétés*, 21, 121-149.

Vandercleyen, F., Sara Grand'Maison, S. et Spindler-Guy, C. (2025). Conceptions du métier de futurs enseignant.es en éducation physique au Québec issues de groupes de codéveloppement professionnel. *EJRIEPS*, n°58. URL : <http://journals.openedition.org/ejrieps/10508>

DOI : <https://doi.org/10.4000/14bie>