



**La place des femmes dans les postes de leadership scolaire et
l'amélioration des résultats scolaires dans les collèges et les lycées au
Sénégal : cas du département Guédiawaye.**

**Mémoire présenté à l'Université du Québec à Chicoutimi en vue de
l'obtention du grade de Maîtrise ès arts (M. A) en Éducation**

Par Oulimata Fall

Novembre 2025

RÉSUMÉ

De nombreuses études ont mis en lumière le rôle positif des femmes dans les fonctions de leadership scolaire au niveau primaire en Afrique subsaharienne et leur influence sur la réussite éducative des élèves (Alban Conto et al., 2023). Cependant, peu de recherches se sont intéressées à la place des femmes dans le leadership scolaire du secondaire au Sénégal, aux obstacles qu'elles rencontrent et aux stratégies d'adaptation qu'elles déploient dans des contextes marqués par des normes patriarcales. Bien que les établissements dirigés par des femmes affichent, ces dernières années, des résultats remarquables aux examens nationaux (UNESCO, 2025), la question de leur leadership demeure peu explorée. Cette étude, de type qualitatif et d'inspiration féministe, vise à comprendre comment les cheffes d'établissement des lycées et collèges de Pikine-Guédiawaye contribuent à la réussite et à la persévérance scolaires des élèves. Les données ont été recueillies auprès de dix cheffes d'établissement au moyen d'entrevues semi-structurées portant sur leurs pratiques de gestion, les défis rencontrés et les stratégies déployées pour surmonter les résistances institutionnelles.

Les résultats révèlent que ces femmes privilégient des styles de leadership participatif, collaboratif et transformationnel (Leithwood, 1994 ; Pesqueux, 2020) favorisant la co-construction, la mobilisation communautaire et le développement professionnel des enseignants. Elles font preuve d'une capacité d'adaptation innovante dans un contexte de ressources limitées, illustrant une tension entre légitimité institutionnelle et reconnaissance sociale.

Cette recherche met en évidence le rôle structurant de ces femmes dans la gouvernance éducative locale et appelle à une meilleure valorisation de leurs pratiques dans les politiques publiques en éducation.

Mots-clés : Leadership scolaire féminin, Cheffes d'établissement, Éducation secondaire, Réussite scolaire, Persévérance, Leadership participatif, Leadership collaboratif, Leadership transformationnel.

ABSTRACT

Recent studies have emphasized the positive impact of women in school leadership at the primary level in Sub-Saharan Africa and their contribution to students' educational achievement (Alban Conto et al., 2023). However, little research has explored women's leadership in secondary schools in Senegal, the challenges they face, and the strategies they develop within patriarchal contexts. Despite limited attention to this issue, schools led by women have shown outstanding results in national examinations in recent years (UNESCO, 2025). Understanding the leadership styles and practices of these women is therefore essential to improving student success and perseverance.

This qualitative and feminist-inspired study aims to identify and analyze how female principals and headmistresses in the colleges and high schools of Pikine-Guédiawaye contribute to academic achievement and perseverance. Data were collected through semi-structured interviews with ten women leaders over a one-month period, focusing on their management practices, challenges encountered, and adaptive strategies used to overcome institutional resistance.

Findings indicate that these women primarily adopt participatory, collaborative, and transformational leadership styles (Leithwood, 1994; Pesqueux, 2020). Their approaches promote co-construction, community engagement, and teachers' professional development. Moreover, they implement innovative strategies in resource-constrained environments, revealing a constant tension between institutional legitimacy and social recognition.

Overall, the study highlights the crucial role of female school leaders in local educational governance and calls for public policies that recognize and support their leadership practices to foster equity, inclusion, and student success.

Women's school leadership, Female principals, Secondary education, Academic achievement, Perseverance, Participatory leadership, Collaborative leadership, Transformational leadership.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ.....	ii
ABSTRACT.....	iii
TABLE DES MATIÈRES	iv
LISTES DES TABLEAUX.....	viii
LISTE DES FIGURES.....	ix
LISTE DES SIGLES ET DES ACRONYMES	x
LISTE DES ABRÉVIATIONS.....	xi
DÉDICACE.....	xii
REMERCEMENTS	xiii
AVANT-PROPOS.....	xiv
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1.LA PROBLÉMATIQUE	7
1.1 Mise en contexte de la problématique	7
1.1.1 La place des femmes dans les postes à responsabilités dans la fonction publique au Sénégal.....	17
1.1.2 Poste à responsabilités et statut dans l’enseignement au Sénégal.....	22
1.2 Quelques facteurs explicatifs de la faible représentation des femmes dans les postes de leadership	25
1.2.1 Le leadership féminin en milieu scolaire au Sénégal.....	27
1.2.2 Les avantages au leadership scolaire des femmes dans les postes à responsabilité..	33
1.3 La place des femmes dans les postes de leadership scolaire au Sénégal	36
1.3.1 Le leadership scolaire des femmes dans le département de Pikine-Guédiawaye	40
1.3.2 Problème de recherche	43

1.3.3 Objectifs de recherche.....	45
1.4 Questions de recherche	45
1.4.1 Pertinence de la recherche.....	46
CHAPITRE 2 LE CADRE THÉORIQUE	49
2.1 Le cadre conceptuel	49
2.1.1 Concept de leadership en éducation.....	50
2.1.2 Socialisation professionnelle selon le genre	51
2.2 La réussite éducative et/ ou réussite scolaire	53
2.2.1 Le leadership des femmes en gestion scolaire	55
2.2.2 Les styles de leadership en gestion scolaire.....	56
2.3 Les caractéristiques du leadership scolaire des femmes	59
2.3.1 Les limites du leadership des femmes.....	63
2.3.2 Cadre Théorique.....	64
2.3.3 Les théories classiques du leadership en éducation	65
2.4 Les théories contemporaines du leadership scolaire	68
CHAPITRE 3 :.....	72
CADRE MÉTHODOLOGIQUE	72
3.1 L'approche féministe comme fondement épistémologique	73
3.1.1 Choix méthodologique : approche qualitative interprétative.....	75
3.2 Les critères de scientificité.....	77
3.2.1 Opérationnalisation de la recherche	79
3.2.2 Le lieu de la recherche	81
3.2.3 La population retenue.....	82
3.3 L'échantillonnage.....	83
3.3.1 Les critères de sélection	83
3.3.2 Les critères d'inclusion et d'exclusion.....	84
3.3.3 L'instrument de collecte des données : l'entrevue semi-structurée	85

3.4. Les précautions éthiques	88
3.4.1 Les différentes phases du recrutement des participantes	89
3.4.2 Déroulement des entrevues	90
3.4.3 Le codage et le processus de présentation des données	92
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	93
4 Analyse des fiches sociodémographiques des participantes	95
4.1 Présentation des données sociodémographiques.....	95
4.1.2 Expérience en gestion scolaire selon la fonction	98
4.1.3 Accès au poste de gestionnaire scolaire	101
4.1.4 Description des établissements scolaires	103
4.2 Effectifs et ratio élèves/enseignants	105
4.2.1 Infrastructures socioéducatives	105
4.2.2 Environnement socioéconomique	105
4.2.3 Analyse thématique des données collectées lors des entretiens semi-dirigés	106
4.3 Manifestations concrètes du leadership` : transformatif ?	111
4.3.1 Relation avec la communauté scolaire : proximité, codes culturels et mobilisation collective	114
4.3.2 Défis rencontrés en tant que femme leader : entre stéréotypes, résistances genrées et exigences élevées.	117
4.3.3 Stratégies d'adaptation et de résilience : résistance silencieuse et intelligence contextuelle	121
CHAPITRE 5 :	126
DISCUSSION DES RÉSULTATS.....	126
5.1 Accès au poste de direction : entre mérite, équité institutionnelle et leadership transformateur	127
5.1.1 Manifestation du leadership scolaire des proviseures et principales de Guédiawaye : entre participation, transformation et sollicitude	128

5.2 La dimension genrée du leadership : entre obstacles systémiques et stratégies adaptatives.....	130
5.2.1 Vers une éthique de la sollicitude	133
5.2.2 Repenser la gouvernance éducative à l’aune du leadership scolaire des femmes au Sénégal	140
5.3 Vers une gouvernance éducative transformatrice portée par les femmes	143
5.3.1 Recommandations : vers des pratiques de gouvernance scolaire plus inclusives et équitables	144
CONCLUSION.....	148
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES ET WÉBOGRAPHIE.....	152
ANNEXE A.....	164
CERTIFICAT D’APPROBATION ÉTHIQUE	Erreur! Signet non défini.
ANNEXE B GUIDE D’ENTREVUE FINAL	165
ANNEXE C FORMULAIRE D’INFORMATION ET DE CONCENTEMENT	170

LISTES DES TABLEAUX

TABLEAU 1: Évolution du recrutement selon le sexe.....	20
TABLEAU 2: Grades et fonctions dans l'enseignement au Sénégal.....	23
TABLEAU 3: Données quantitatives sur le niveau de représentation des femmes et des hommes les postes de responsabilité-(réf. : données de la drh du 3 décembre 2021).....	28
TABLEAU 4 : Pourcentage de postes de responsabilités occupés par académie.....	31
TABLEAU 5 : Nombre d'enseignantes nommées à des postes de responsabilités.....	32
TABLEAU 6 : Statistique des femmes cheffes d'établissement de Dakar en 2020.....	37
TABLEAU 7 : Pourcentage d'enseignantes et enseignants titulaires d'un diplôme professionnel selon le type d'établissement.....	38
TABLEAU 8 : Statistique des structures et cheffes d'établissements à Guédiawaye et Pikine.....	40
TABLEAU 9 : Résultats scolaires selon le genre dans l'académie de Pikine/Guédiawaye.....	41
TABLEAU 10 : Taux de réussite au Baccalauréat 2024 (Men,2024).....	42
TABLEAU 11 : Différences notées dans le leadership scolaire entre les hommes et les femmes selon Héon, Lapointe et Langlois 2007.....	60
TABLEAU 13 : Répartition des femmes gestionnaires par niveau scolaire.....	84
TABLEAU 14 : Canevas d'entrevue semi-dirigé.....	86
TABLEAU 15: Phases du recrutement des participantes.....	89
TABLEAU 16: Les données sociodémographiques des participantes.....	95
TABLEAU 17 : Comparaison des profils des principales et des proviseures.....	98
TABLEAU 18 : Analyse croisée des profils des femmes gestionnaires, parcours, âge, enfants et fonction.....	99
TABLEAU 19 : Accès au poste de gestion : entre mérite et stratégies d'équité.....	101
TABLEAU 20 : Informations sur les établissements scolaires.....	102
TABLEAU 21 : Styles de leadership.....	106
TABLEAU 22 : Rôle des instances de gestion dans le leadership scolaire féminin.....	109
TABLEAU 23 : Actions concrètes de gestion et obstacles rencontrés.....	111
TABLEAU 24: Dynamique des relations scolaires : interaction avec les élèves, le personnel et les parents ainsi que stratégies d'engagement communautaire.....	113
TABLEAU 25 : Défis organisationnels et stratégies de réponse : perspectives et illustrations.....	117
TABLEAU26 : Stratégies d'adaptation et résilience organisationnelle.....	120

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1 : Profils d'hommes et de femmes de femmes dirigeant des écoles élémentaires.....	13
FIGURE 2 : Profils des hommes et des femmes selon le poste de responsabilités	18
FIGURE 4 :Opérationnalisation de la recherche	80
FIGURE 5 : Spécialisation académique selon la fonction.....	98
FIGURE 6 : Illustration de l'éthique de la sollicitude et ses composantes dans le leadership sacrificiel des cheffes d'établissement de Guédiawaye	134

LISTE DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ANSD : Agence Nationale de la Statistique et de la Démographie
OCDE : Organisation de la Coopération pour le Développement Économique
ODD : Objectifs de Développement Durable
ONU : Organisation des Nations Unies
OVDS : Observatoire de la Vulnérabilité à la Déperdition Scolaire
PPF : Plan de Promotion des Femmes
PSE : Plan Sénégal Émergent
RAC : Revue Annuelle Conjointe
RNSE : Rapport National sur la Situation de l'Éducation au Sénégal
SNEEG : Stratégie Nationale de l'Équité et de l'Égalité de Genre

LISTE DES ABRÉVIATIONS

BFEM : Brevet de Fin d'études Moyennes
CRÉS : Consortium pour la Recherche Économique et Sociale
DAGE : Direction de l'Administration Générale et de l'Équipement
FASTEF : Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation
GDWYE : Guédiawaye
IA : Inspection d'Académie
IEF : Inspection de l'Éducation et de la Formation
MEN : ministère de l'Éducation nationale
MFPTSP : ministère de la Fonction publique et de la Transformation du Secteur public
PAQUET-EF : Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Éthique et de la Transparence
– Éducation-Formation
PKNE : Pikine

DÉDICACE

À la mémoire de mon père, Amadou Fall, qui m'a transmis la force et la résilience, et
qui, même au ciel, continue de m'inspirer et de m'encourager.
Je lui dédie humblement ce travail, fruit d'un parcours universitaire où sa mémoire a
été ma force et mon guide dans les moments de doute et de persévérance.

REMERCIEMENTS

Je remercie de tout cœur Professeure Anastasie Amboulé-Abath, ma directrice de mémoire, pour sa patience, sa rigueur et son soutien précieux tout au long de ce parcours.

Ma reconnaissance va également à ma sœur, Professeure Marie Fall, et à ma famille : ma mère Ndoumbé Diallo, mon frère Ahmadou, ainsi que les familles Fall, Dimé, Diop et Diallo, pour leur soutien constant et leurs prières.

Un merci spécial à mon mari, Papa Gana Diop, pour sa présence et son soutien affectif, ainsi qu'à mes enfants, Ndèye Amy et Mouhamed, pour leur patience et leurs encouragements.

L'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) et son Département des sciences de l'éducation m'ont offert un accompagnement précieux tout au long de ce parcours. Je remercie également le Réseau québécois en études féministes (RéQEF) pour son soutien financier, ainsi que l'UQAC pour avoir financé mon déplacement au Sénégal, ce qui a permis la réalisation de cette recherche dans d'excellentes conditions.

Merci à Mme l'inspectrice de vie scolaire Aminata Cissé et à Mme Gaye, Provisure du lycée Banque islamique de Guédiawaye, ainsi qu'à toutes les principales et proviseurs de Guédiawaye qui ont facilité la réalisation de cette recherche.

Enfin, merci à mes amis de promotion, pour leurs encouragements et leur appui tout au long de mon cheminement académique.

AVANT-PROPOS

J'ai eu la chance de grandir dans une famille où les filles, aînées de la fratrie, portaient le leadership sous toutes ses formes. Mon père, nous a transmis la rigueur et la discipline préparant ainsi le terrain à notre réussite.

Ma mère, Ndoumbé Diallo, enseignante et leader silencieuse, a incarné au quotidien un leadership affiliatif, ancré dans l'empathie, la bienveillance et l'équité. Elle a su, par sa force tranquille et son dévouement, nourrir mon regard sur le rôle que peuvent jouer les femmes dans le monde de l'éducation.

C'est à travers son exemple que s'est façonné mon intérêt pour le leadership scolaire des femmes et que ce mémoire a pris forme. Le leadership féminin, tel que je l'ai observé dans ma propre famille, est un leadership de proximité, de résilience et d'humanité, qui vise non seulement à atteindre l'excellence, mais aussi à élever les autres sur le chemin de la réussite.

À toi, Marie, et à toi, maman, merci de m'avoir transmis ces valeurs qui continuent de m'inspirer chaque jour et qui sont à l'origine de ce mémoire.

INTRODUCTION

Depuis la Conférence de Jomtien en 1990 jusqu'à celle de New York en 2022, en passant par des événements clés comme le Forum Mondial sur l'Éducation à Dakar en 2000 et la Conférence d'Incheon en 2015, la quête de la qualité de l'éducation est devenue un enjeu mondial majeur. La déclaration adoptée à Jomtien a marqué un tournant significatif en incitant les pays à s'engager activement dans l'amélioration de l'éducation. Elle a mis en avant l'importance d'un accès équitable à l'éducation, tout en soulignant que celle-ci ne doit pas se limiter à la simple scolarisation, mais doit également garantir des standards de qualité élevés.

En 2000, le Forum de Dakar a permis de faire le point sur les progrès réalisés depuis Jomtien et d'adopter un nouveau Cadre d'Action. Ce cadre a non seulement réaffirmé les objectifs de Jomtien, mais a également souligné la nécessité d'améliorer la qualité de l'éducation. Il a insisté sur le fait que l'éducation doit être pertinente et adaptée aux besoins des apprenants, en intégrant des approches pédagogiques qui favorisent l'engagement et la réussite des élèves.

Ces rencontres internationales illustrent l'engagement continu des nations à améliorer l'éducation à l'échelle mondiale, en reconnaissant que la qualité est essentielle pour garantir des résultats d'apprentissage significatifs et durables.

Dans ce contexte, le Sénégal a adhéré aux agendas internationaux, reflétant son engagement à poursuivre cette quête de qualité, tout en tenant compte des défis liés au manque de ressources et d'infrastructures adaptées. Pour atteindre ces objectifs ambitieux, le

gouvernement sénégalais a lancé le Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence (PAQUET, 2018-2030). Ce programme succède au Programme Décennal de l'Éducation et de la Formation (PDEF) et vise à mettre en œuvre les orientations politiques définies pour le secteur éducatif. Le PAQUET se concentre sur la promotion d'une éducation inclusive, cherchant à renforcer la qualité et la pertinence des apprentissages afin d'améliorer les performances des élèves.

Dans le cadre de ce programme, plusieurs pôles d'excellence en matière de qualité éducative ont été identifiés, et divers mécanismes ont été mis en place pour soutenir cette démarche. Ces initiatives impliquent la collaboration de nombreux acteurs, y compris les enseignants, les parents, les autorités éducatives et les organisations communautaires. Il est important que ces acteurs fassent preuve d'un leadership fort et engagé pour garantir un accès équitable et une éducation de qualité pour tous les élèves. Le leadership scolaire est un élément clé de cette dynamique. Un chef d'établissement a la capacité d'influencer de manière significative la qualité de l'éducation en créant un environnement scolaire positif. Selon un rapport de (OCDE., 2013), le leadership a un impact direct sur les résultats des élèves en influençant l'organisation de l'école et le climat qui y règne. Un climat scolaire favorable, caractérisé par la collaboration et le respect mutuel, est propice à l'apprentissage et à l'enseignement. En outre, un leadership qui encourage la collaboration, la communication et l'écoute active est essentiel pour améliorer la qualité de l'éducation. Les chefs d'établissement qui adoptent ces pratiques favorisent un climat de confiance où les enseignants se sentent valorisés et soutenus. La manière dont un chef d'établissement gère les relations avec le personnel enseignant a également un impact significatif sur la qualité de l'éducation. Un leadership qui valorise et respecte les enseignants contribue à instaurer un

climat de travail positif, ce qui se traduit par une meilleure qualité d'enseignement et d'apprentissage.

Pour que le Programme d'Amélioration de la Qualité de l'Éducation (PAQUET) atteigne ses objectifs, il est donc impératif que les chefs d'établissement adoptent un style de leadership qui favorise la collaboration, l'écoute et le feedback constructif, tout en s'engageant à créer un environnement éducatif inclusif et de qualité. Ce type de leadership peut être exercé par des hommes et des femmes, ainsi que par d'autres acteurs des établissements scolaires, tels que les censeur (es), les surveillant (es), les enseignant (es) et les intendant(es). Les femmes leaders, y compris les cheffes d'établissement, ont tendance à adopter des styles de leadership plus collaboratifs et participatifs, contrastant souvent avec des styles plus autocratiques que l'on peut observer chez certains leaders masculins .

Le leadership féminin est souvent associé à des qualités telles que l'empathie, la communication ouverte et la capacité à établir des relations positives, des éléments cruciaux pour créer un climat scolaire favorable (Héon et al., 2007). De plus, les femmes occupant des postes de leadership scolaire servent souvent de modèles pour d'autres femmes et filles, démontrant que le leadership est accessible et réalisable. Cela peut encourager davantage de femmes à aspirer à des rôles de leadership dans l'éducation et d'autres domaines, contribuant ainsi à une représentation plus équilibrée des genres dans les postes de décision (Cornet & Cadalen, 2010). Cependant, malgré les avantages du leadership féminin, les femmes dans des postes de leadership scolaire peuvent faire face à des défis uniques, tels que des stéréotypes de genre, des attentes culturelles et des obstacles à la progression de carrière. Ces défis peuvent influencer leur style de leadership et leur capacité à mettre en œuvre des changements positifs dans leurs établissements. Comme l'indiquent les travaux de (Kasereka Lutswamba, 2023) sur le leadership scolaire, l'utilisation du feedback constructif est

essentielle pour améliorer la qualité de l'éducation. Les femmes leaders, en adoptant un style de leadership participatif, peuvent être plus enclines à encourager le feedback constructif, ce qui peut renforcer la collaboration et l'amélioration continue au sein de l'école (UNESCO, 2014).

Dans le contexte éducatif sénégalais, où persistent des rapports de pouvoir genrés limitant l'accès des femmes aux postes de décision (Murakami & Törnsten, 2017), certaines gestionnaires scolaires réussissent néanmoins à instaurer un leadership efficace et transformationnel. Ce mémoire s'inscrit dans une perspective d'analyse des styles et pratiques de leadership qu'elles mobilisent, ainsi que des stratégies mises en œuvre pour surmonter les contraintes structurelles et socioculturelles propres aux environnements scolaires patriarcaux (Lewin et al., 1939; Pesqueux, 2020); L'accent est mis sur l'importance du leadership féminin dans la construction d'un climat éducatif positif et inclusif, et sur sa contribution à l'amélioration des résultats scolaire (Gouédard et al., 2023). L'étude se concentre plus particulièrement sur les collèges et lycées du département de Guédiawaye, qui constituent un terrain d'observation privilégié pour examiner à la fois les défis et les leviers favorisant l'émergence d'un leadership scolaire féminin porteur de transformations durables.

Cette recherche adopte une approche féministe, inspirée notamment par les travaux de (Bourdaloie & Hübner, 2023; Charron & Auclair, 2016) , qui reconnaît la valeur des savoirs situés et ancrés dans des contextes sociaux spécifiques. Elle accorde une attention particulière aux expériences subjectives, aux tensions entre sphères privées et professionnelles, ainsi qu'aux rapports de genre structurels influençant la trajectoire des femmes dans le milieu scolaire. Cette posture critique et engagée vise à rendre visible des pratiques de leadership scolaire trop souvent ignorées ou sous-valorisées, et s'inscrit dans

une volonté de transformation sociale. La présentation des résultats cherchera ainsi à conjuguer rigueur analytique et sensibilité à la complexité des vécus féminins en contexte éducatif sénégalais.

Pour structurer cette recherche, nous avons défini trois objectifs spécifiques. L'objectif principal est d'identifier et d'analyser comment les femmes occupant des postes de direction dans les lycées et collèges contribuent à la réussite et à la persévérance scolaire des élèves. Cela implique une étude approfondie de leur style de leadership et de leur influence sur l'environnement éducatif. Les objectifs spécifiques visent à :

1. recenser et analyser les caractéristiques personnelles et professionnelles des femmes occupant les postes de gestionnaire.

2. identifier les styles et les types de leadership mobilisés par ces femmes pour améliorer la réussite des élèves.

3. analyser les motivations des femmes leaders scolaires, les défis liés à leur genre, les stratégies adoptées pour y faire face, ainsi que leur impact sur la réussite des élèves.

Pour répondre à ces objectifs de recherche, nous avons formulé les questions de recherche suivantes :

1. Quelles sont les caractéristiques des femmes occupant des postes à responsabilités dans les lycées et les collèges au Sénégal qui favorisent l'amélioration des résultats scolaires à Pikine-Guédiawaye?

2. Quels sont les styles et les types de leadership scolaire mobilisés par les proviseures et les principales dans les lycées et les collèges ?

3. Quels liens peut-on établir entre le leadership de ces gestionnaires scolaires et l'amélioration de la réussite scolaire des élèves?

Le premier chapitre, consacré à la problématique, expose le contexte dans lequel s'inscrit cette étude, met en évidence les enjeux scientifiques et sociaux qui la sous-tendent, et précise les questions de recherche qui orientent l'ensemble du travail. Le chapitre 2 présente le cadre théorique, lequel approfondira les concepts clés et les approches analytiques mobilisées pour éclairer l'objet d'étude. Le chapitre 3 aborde la démarche méthodologique. Le chapitre 4 présente les résultats de notre collecte de données. Enfin, le chapitre 5 porte sur la discussion des résultats.

CHAPITRE 1

LA PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre s'ouvre sur une mise en contexte internationale et nationale de la question du leadership scolaire. Nous allons par la suite introduire par son intégration progressive dans les politiques éducatives. Il expose aussi la place des femmes dans les postes de direction d'école au Sénégal, en soulignant les disparités régionales et le cas singulier de Guédiawaye. Les facteurs explicatifs de la sous-représentation féminine sont analysés (sociaux, institutionnels et individuels), avant de mettre en lumière les apports spécifiques du leadership féminin. Le chapitre se conclut par la formulation du problème de recherche, la question centrale et les objectifs poursuivis, ainsi que la pertinence scientifique et sociale de l'étude.

1.1 Mise en contexte de la problématique

Depuis quelques années, de grands progrès ont été réalisés dans le monde pour l'accès à une éducation de qualité pour tous (Condat, 2025). Pour un enseignement de qualité pour tous, l'urgence d'exercer un leadership scolaire inspiré et efficace n'a jamais été aussi grande aujourd'hui (Marzano et al., 2017). Toutefois, comme le souligne la majeure partie des recherches dans le monde de la gestion de l'éducation (Gouëdard et al., 2023), les leaders scolaires sont en première ligne, car ils doivent porter et appliquer les politiques éducatives. En effet, selon (Pelletier, 2018), les leaders éducatifs jouent un rôle clé en convertissant les politiques éducatives en actions concrètes au sein des établissements scolaires. Ils s'assurent ainsi que les objectifs éducatifs sont atteints et que les apprenants bénéficient d'un

environnement d'apprentissage de qualité. Dans cette même dynamique, (Bergeron et al., 2011) soulignent que la réussite de la répartition des tâches au sein des écoles repose également, dans une large mesure, sur la capacité de leurs dirigeants à exercer un leadership efficace.

À cet égard, les directions d'écoles efficaces sont indispensables pour porter ce leadership afin d'améliorer les conditions d'apprentissage des élèves et la qualité de l'enseignement (Gouëdard et al., 2023). De ce fait, la direction d'école est devenue un facteur clé dans l'amélioration des apprentissages et des résultats scolaires des élèves. Afin d'assumer pleinement ses responsabilités, la directrice ou le directeur d'école en tant que gestionnaire scolaire doit posséder les caractéristiques essentielles pour mener les responsabilités administratives et pédagogiques qui lui sont conférées dans l'exercice de ses fonctions (Lapointe & Langlois, 2002). Les compétences essentielles à maîtriser incluent la capacité à élaborer des concepts en matière de planification, à établir des relations humaines en développant une communication efficace, ainsi que des compétences techniques pour réaliser des tâches sur le terrain, notamment, lors de la survenue de problèmes (Bush, 2003). Cependant, cette compétence est souvent utilisée pour contrôler les subordonnés sur le terrain. De plus, des facteurs tels que le parcours professionnel, le niveau de formation, le genre, ainsi que le type et le style de leadership exercé, influencent le fonctionnement des établissements scolaire (Alban Conto et al., 2023).

Plusieurs recherches ont documenté le rôle de la direction d'école et en ont conclu que « la direction d'école est la deuxième influence sur l'apprentissage des élèves après l'enseignement en classe » (Leithwood, 1994).

Les résultats de l'enquête TALIS¹ 2013 ont mis en évidence que les responsables d'établissement exercent une influence significative sur la réussite des élèves. Bien que celle-ci soit souvent indirecte, elle est généralement liée au fait que « les Chefs d'établissement exercent une influence sur le climat et l'organisation de l'établissement, sur le personnel et sur les conditions de travail de ce dernier – en particulier les enseignants » (OCDE, 2014, p.3). Parallèlement, ils jouent un rôle essentiel dans l'encadrement pédagogique. Ils ont la capacité de définir des objectifs clairs pour les résultats scolaires, de veiller à ce que ces objectifs soient intégrés dans le programme d'études, et d'encourager les enseignants à adopter des stratégies d'enseignement efficaces.

(Veyrac, 2019) suggère des pistes pour des études complémentaires et des ajustements dans les dispositifs de formation des directeurs d'école, afin de mieux les préparer à leur rôle de « responsable intermédiaire ». Dans cette dynamique, les directeurs d'école et les enseignants doivent être formés et motivés pour aborder les questions de genre qui est essentiel pour créer un climat favorable à l'égalité et à la performance scolaire des élèves (Petit, 2016).

Le genre en tant que construction sociale a émergé dans les années 1950-1960, notamment grâce aux travaux de chercheuses féministes. La sociologue britannique Ann Oakley cité par (Gaussel, 2022) a joué un rôle clé dans l'introduction du concept de genre dans les sciences sociales. Son livre "*Sex, Gender and Society*" a contribué à définir le genre

¹ Teaching and Learning International Survey (en français : *Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*). Le TALIS est une enquête internationale de l'OCDE qui collecte des données comparatives sur les conditions d'enseignement et d'apprentissage, les pratiques pédagogiques, le développement professionnel des enseignants ainsi que sur le leadership et la gestion des établissements scolaires

comme une catégorie d'analyse distincte du sexe biologique. Dans le même sillage, Simone de Beauvoir, dans son ouvrage «Le deuxième sexe» (1973) cité par (Zéphir, 1984) explore la construction sociale de la féminité et de la masculinité, remettant en question les rôles traditionnels assignés aux femmes et aux hommes dans la société.

L'évolution du genre a été marquée par une remise en question des normes binaires et essentialistes, une reconnaissance de la diversité des identités de genre, ainsi qu'une lutte pour l'égalité et le respect des droits des personnes de tous genres (Laufer & Rochefort, 2014) cette évolution continue de façonner les débats et les actions en matière de genre dans la société contemporaine. Dans le domaine de l'éducation, le genre s'impose progressivement. Les premières étapes ont consisté à critiquer les normes de genre prédominantes dans le système éducatif, mettant en lumière les inégalités, les stéréotypes et les discriminations basées sur le genre qui affectent les apprenants, les enseignants et les pratiques pédagogiques. À cet égard, des recherches ont été menées pour analyser l'impact des normes de genre sur l'éducation, mettant en évidence les disparités de genre en termes d'accès à l'éducation, de performances scolaires, de choix de carrière, etc.

Cette sensibilisation a contribué à mettre le genre à l'agenda éducatif (UNESCO, 2019) et progressivement, le genre a été intégré dans les politiques éducatives nationales et internationales, reconnaissant l'importance de promouvoir l'égalité des genres, de lutter contre les discriminations et de garantir un environnement éducatif inclusif pour tous. Dans cette optique, la formation des enseignants a été adaptée pour inclure des modules sur le genre, sensibilisant les éducateurs aux enjeux de genre, aux pratiques pédagogiques inclusives et à la promotion de l'égalité des genres en classe. Les programmes scolaires ont été révisés pour inclure une perspective de genre, veillant à ce que les contenus éducatifs ne

véhiculent pas de stéréotypes de genre et reflètent la diversité des expériences et des identités de genre.

Dans la même perspective, le genre de la direction d'école devient un enjeu important dans le style de leadership exercé par les responsables d'établissement. Depuis quelques années, des études, (Gouédard et al., 2023; Martínez et al., 2021; Murakami & Törnsten, 2017), ont mis en corrélation la présence des femmes dans les postes de leadership scolaire et les avantages qui en découlent pour la réussite éducative des élèves. À cet égard, une étude récente menée dans quatorze pays de l'Afrique subsaharienne, a exploré « le rôle des directrices d'école dans l'amélioration des apprentissages en Afrique de l'Ouest ». Il en ressort que quatre pays parmi les quatorze, dont le Sénégal, « affichent de meilleurs résultats d'apprentissage dans les écoles dirigées par des femmes » (Alban Conto et al., 2023). D'une part, l'analyse des résultats des quatre pays a montré « une performance accrue » des filles et des garçons dans les écoles dirigées par des directrices au cycle primaire au Sénégal et au Bénin. D'autre part, il a été constaté que dans plusieurs pays, les directrices d'écoles ont tendance à motiver leurs enseignants en leur offrant un encadrement pédagogique et à impliquer les parents ainsi que la communauté dans l'apprentissage des enfants (Alban Conto et al., 2023).

D'autres études à travers le monde (Alban Conto et al., 2023; Giguère et al., 2020; Martínez et al., 2021) ont analysé le lien entre le genre, la direction d'école et les performances des élèves et ont confirmé que les directrices d'écoles sont associées à une qualité de gestion plus élevée par rapport à leur homologue masculin. se manifeste à travers les défis spécifiques rencontrés par les femmes dans ces rôles et la nécessité d'un soutien adapté pour faciliter leur transition.

Dans leur recherche intitulée « L'orientation scolaire et professionnelle des femmes cadres : des choix scolaires et professionnels aux premières expériences du travail d'encadrement », (Giguère et al., 2020) soulignent que les femmes accédant à des postes de direction, y compris dans le secteur éducatif, apportent des perspectives variées qui peuvent influencer la culture scolaire et les pratiques pédagogiques. Cette diversité peut avoir un impact positif sur les performances des élèves, notamment dans des environnements historiquement dominés par des hommes. De plus, la présence de femmes dans des rôles de leadership peut servir de modèle pour les élèves, en particulier pour les filles, en leur démontrant qu'il est possible d'atteindre des positions de pouvoir et d'influence. Cela peut stimuler une plus grande ambition académique et professionnelle chez les élèves, ce qui peut se traduire par de meilleures performances. Par ailleurs, les défis liés à la conciliation entre travail et vie familiale, souvent plus marqués chez les femmes, peuvent également affecter leur capacité à diriger efficacement. Ces défis peuvent entraîner des répercussions sur l'environnement scolaire et, par conséquent, sur les performances des élèves, car un leadership efficace est essentiel pour instaurer un climat d'apprentissage positif.

Les affirmations de (Giguère et al., 2020) semblent être corroborées par une étude réalisée par (UNESCO, 2023), qui met en évidence les effets positifs de la présence de femmes à la direction d'écoles à Madagascar. Cette étude propose également des réformes visant à encourager les vocations féminines dans ce secteur. Selon ces auteurs et autrices, les femmes doivent faire face à des normes plus strictes pour obtenir des promotions, ce qui signifie que seules celles qui sont hautement qualifiées parviennent à accéder aux postes de direction. Cependant, malgré les avantages liés au leadership scolaire des femmes, leur présence dans ce domaine reste encore très faible en Afrique subsaharienne comme l'indique la figure ci-dessous :

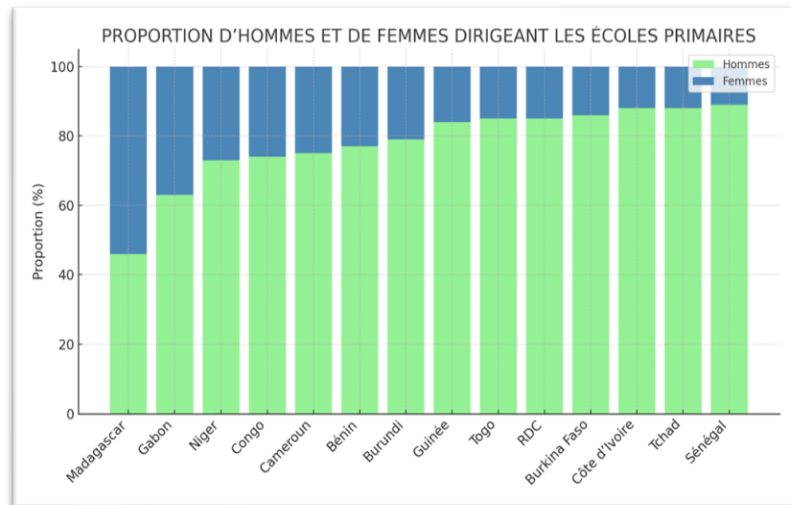


FIGURE 1 : Profils d'hommes et de femmes de femmes dirigeant des écoles élémentaires

Source : Données compilées, (PASEC²2019).

La figure montre la proportion d'élèves scolarisés dans les écoles primaires dirigées par des directrices ou des directeurs en Afrique subsaharienne. On note des disparités très accentuées entre les 14 pays. Madagascar enregistre l'un des pourcentages les plus élevés d'élèves scolarisés dans les écoles dirigées par des femmes 54% (UNESCO 2023). Tous les autres pays sont au-dessous de la moyenne et le Sénégal enregistre la plus faible proportion d'élèves scolarisés dans les écoles dirigées par des femmes 11%. Cela montre que, le leadership scolaire au niveau des écoles primaires est caractérisé par la faible représentation des femmes dans les postes de direction plus particulièrement au Sénégal. En effet, l'évaluation du Plan de Promotion des Femmes au niveau du ministère de l'Éducation

² PASEG : Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la COFEMEN

COFEMEN : conférence des ministres de l'Éducation des États et Gouvernements de la francophonie qui regroupe 44 états et gouvernements et les accompagne dans l'amélioration de la qualité de leur système éducatif.

nationale du Sénégal (MEN, 2014-2019) a montré qu'entre 2014 et 2019, la représentation féminine au poste de Chef d'établissement même s'il est passé de 3% à 10% au Sénégal demeure encore très faible malgré toutes les politiques en faveur de l'égalité homme/femme dans les postes de direction.

À l'instar de la communauté internationale, plusieurs lois et règlements ont été mis en place au Sénégal pour une politique de rattrapage de la sous-représentation des femmes dans les organisations professionnelles. L'acte législatif le plus pertinent sur la promotion des droits politiques des femmes est la loi sur la parité. Cette consécration est facilitée par un contexte politique jugé favorable (Diallo, 2020) dix ans après la première alternance politique. Dans cette dynamique, le Sénégal s'inscrivant dans le processus du développement durable accorde une place prépondérante à la question de l'égalité entre les genres dans ses politiques publiques.

C'est en ce sens que la mise en œuvre du PSE (Plan Sénégal Émergent, 2014) au niveau de l'axe 3 consacre un volet important dans la lutte pour l'équité et l'égalité de genre dans les programmes de l'état en mettant en place des politiques de rattrapage. Ainsi, entre 2019 et 2020, l'évolution du recrutement selon le sexe dans la fonction publique est passée de 47 % à 58 % en faveur des femmes (MFPTSP³ 2022). Toutefois, cette évolution est à nuancer, car les « femmes continuent d'être confinées majoritairement à des postes d'adjointes et d'assistantes 46% du personnel, 80% des postes de secrétaire » selon l'audit

³ MFPTSP : ministère de la Fonction publique et de la Transformation du Secteur public du Sénégal

genre de la fonction publique sénégalaise de 2022, p 7. En outre, l'égalité professionnelle entre les hommes et les femmes, dans tous les secteurs d'activités, est le troisième axe des objectifs du millénaire pour le développement durable (Afilal, 2023). C'est ainsi que divers programmes ont été initiés par la communauté internationale afin d'apporter une réponse efficace à la lutte contre les inégalités persistantes entre les hommes et les femmes dans les organisations professionnelles, notamment dans les postes décisionnels. Le 2 juillet 2010, l'Organisation des Nations Unies a mis en place une entité pour l'atteinte de l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes. Cette nouvelle entité a été décisive dans les luttes féministes pour l'égalité de genre après les accords historiques de Beijing 1995, sur l'élimination de toutes formes de discrimination à l'égard des femmes.

En Afrique, le protocole de la Charte africaine des droits de l'homme et des peuples relatifs aux droits des femmes a été adopté le 11 juillet 2003 par la deuxième session ordinaire de la conférence de l'Organisation de l'unité africaine à Maputo au Mozambique (Kahombo, 2025). Ce protocole de Maputo est un puissant levier dans la lutte contre la discrimination et la reconnaissance de l'égalité homme/femme dans la société, dans les organisations professionnelles et dans les Instances de décisions. Toutefois, les femmes continuent de se battre pour l'application effective de ces conventions, car si plusieurs États africains ont ratifié des traités relatifs à l'égalité de genre, dans la pratique on note encore des résistances (Makamase, 2023). Les statistiques du MFPTSP (ministère de la Fonction publique et de la Transformation du Secteur public du Sénégal) où les femmes ne représentent que 32,33 % dans les postes stratégiques en sont une parfaite illustration (MFPTSP, 2022).

Dans le monde de l'éducation, le Gouvernement du Sénégal a opté pour le renforcement de la politique d'équité et d'égalité de genre dans le système éducatif en faisant du genre un des six domaines transversaux du programme 2013-2025. Le plan Sénégal émergent (PSE) a mis en place des programmes comme le PAQUET-EF⁴ 2018-2030 et la SNEEG⁵ 2016-2026 afin d'apporter des réponses efficaces à la promotion du leadership féminin. En dépit des stratégies déclinées dans le PSE, force est de constater qu'au plan national, les disparités sont persistantes entre les hommes et les femmes. C'est pourquoi le Sénégal n'a jamais cessé de renforcer ses instruments juridiques et réglementaires pour garantir les droits de la personne et faciliter l'insertion des femmes et des filles dans les organisations professionnelles (PPF/MEN, 2019)

Du point de vue institutionnel, la Stratégie nationale pour l'Équité et l'Égalité du Genre (SNEEG) mise en œuvre depuis 2015 a été mise à jour en 2016 dont la vision est de « faire du Sénégal un pays émergent en 2026 avec une société solidaire dans un État de droit, sans discrimination, où les hommes et les femmes auront les mêmes chances de participer à son développement et de jouir des bénéfices de sa croissance » (SNEEG, 2015, p.61).

Relativement à cette stratégie, l'enjeu le plus attractif reste le volet 3 dont la vision s'inscrit dans « la promotion de l'exercice équitable des droits et devoirs des femmes et des hommes et le renforcement de l'accès et de la position des femmes au niveau des sphères de décision » (SNEEG, 2015, p. 62). Dans cette même dynamique, la Cellule Genre et de

⁴ PAQUET-EF : Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence de l'éducation et de la formation

⁵ SNEEG : Stratégie nationale pour l'Équité et l'Égalité du Genre

l'Équité (CGE) du ministère de la Fonction publique est créée par arrêté n° 015815 du 28 juin 2019 avec comme mission de concrétiser la vision du Ministère dictée par le Plan Sénégal émergent (PSE) à « contribuer à faire du Sénégal un pays émergent (...) sans discrimination, où les hommes et les femmes auront les mêmes chances de participer à son développement ». Toutefois, ces lois, si elles ont conduit à une évolution du statut de la femme, elles n'ont pas pour autant fait disparaître les inégalités basées sur le genre en défaveur des femmes dans les organisations professionnelles. Selon le ministère de la Fonction publique et de la Transformation du Secteur public (2022), le taux occupationnel des femmes dans les postes de responsabilité représentait environ 22% des effectifs. Au Sénégal, les statistiques nationales mettent en exergue le déphasage entre le poids démographique des femmes et leur position sur le marché du travail. Cette situation invite à examiner plus en détail la place des femmes dans les postes à responsabilités, en particulier au sein de la fonction publique sénégalaise, afin de mieux comprendre l'ampleur et la persistance de ces inégalités.

1.1.1 La place des femmes dans les postes à responsabilités dans la fonction publique au Sénégal

Au Sénégal comme partout ailleurs dans les pays d'Afrique subsaharienne, la sous-représentation des femmes dans les postes à responsabilités demeure une réalité comme l'a souligné l'Agence Nationale de la Statistique et de la Démographie (ANSD)⁶ en 2018. Selon les données compilées par l'ANSD, les femmes représentaient en 2018, 50,2 % de la population totale alors qu'elles ne représentaient que 22 % dans les postes stratégiques

⁶ ANSD : agence nationale de la statistique et de la démographie-ministère de l'Économie, des Finances et du Plan (MEFP) Enquête nationale sur l'Emploi au Sénégal/ENES, 2018

(MFPTSP, 2021). Force est de constater dans le tableau ci-dessous que le profil de genre selon le poste de responsabilités occupé milite largement en faveur des hommes.

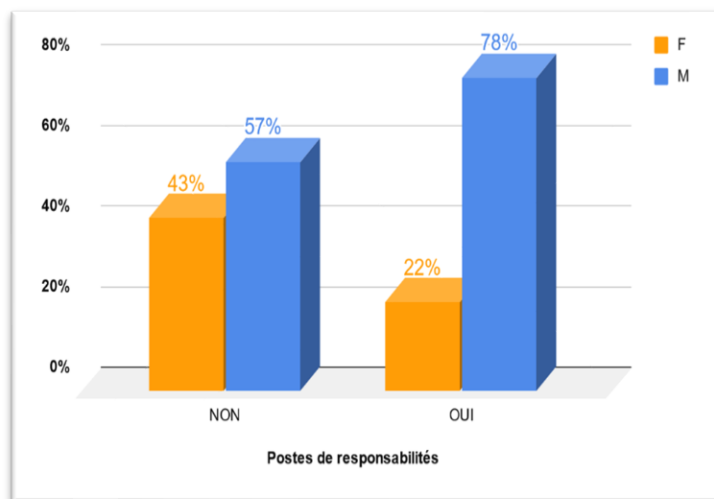


FIGURE 2 : Profils des hommes et des femmes selon le poste de responsabilités

Source : ministère de la Fonction publique et de la Transformation du Secteur public

(MFPTSP 2019) enquête audit genre du MFPTSP/2022

Ce graphique illustre le pourcentage occupationnel des hommes et des femmes dans les postes de responsabilités. On s'aperçoit aisément que les femmes qui n'occupent pas de poste de responsabilités et dont la fonction se situe dans la catégorie B et C sont très nombreuses. Ces statistiques montrent que « les femmes accèdent moins souvent que les hommes aux postes prestigieux, et qu'elles sont davantage présentes au niveau des postes d'appui avec « 46 % du personnel et 80 % des postes de secrétaire » (MFPTSP, 2022).

Par ailleurs, une étude réalisée sur la répartition sexuée des postes de responsabilités au niveau de la fonction publique du Sénégal (DREAT⁷, 2016, actuel Boom⁸) dans 37 ministères a renforcé ces tendances en montrant que les femmes sont faiblement représentées dans les fonctions stratégiques (entre 7 % et 22 %) dans les postes de directions / Chefs de service (24 %) et chef de bureau (16 %).

Plusieurs autres facteurs expliqueraient ce déséquilibre dans les hautes sphères de la fonction publique sénégalaise en défaveur des femmes parmi lesquels :

La faible représentation des femmes au niveau global de 22 % et plus particulièrement au niveau de la « hiérarchie A où les cadres sont recrutés par voie de concours et par nomination après des années d'expérience » (MFPTSP, 2022). En effet, le taux d'achèvement des études universitaires est souvent très faible chez les femmes, 38 % selon l'agence nationale de la statistique (ANDS), en 2017 cause pour laquelle elles sont faiblement représentées dans la hiérarchie A (MFPTSP, 2022).

Ce qui peut s'expliquer aisément par les mariages précoces et forcés chez les filles, mais aussi et surtout l'entrée active à la vie procréative qui se situe à 7,8 % en zone urbaine contre 17,2 % pour celle résidant dans le milieu rural chez les adolescentes âgées de 15 à 19 ans en 2017 (RAC-2018-ANSD, 2017)⁹. Au Sénégal, l'entrée à l'université se fait entre 18 ans et 20 ans, les mariages à cet âge pourraient être un handicap pour les études supérieures chez les femmes. La conciliation entre le travail et la vie de famille reste

⁷ DREAT : Délégation à la Réforme de l'État et à l'Assistance technique, Genre et Gouvernance publique : Niveau de Représentation des femmes et des hommes dans les ministères - Étude réalisée par : Socé Sène Économiste Consultant - Analyste Genre et Développement et Astou Diop Diagne - Économiste - Planificateur - Spécialiste en Genre et Développement – République du Sénégal-

⁸ Boom : Programme National de Bonne Gouvernance - 2012

⁹ RAC, 2018-ANSD, 2018 : rapport annuel des statistiques du travail, 2017. PLAN SÉNÉGAL ÉMERGENT PAP, 2019-2023.

également un grand défi pour les femmes au Sénégal. Comme l'ont souligné (Fall-Sokhna & Thiéblemont-Dollet, 2009) en théorie, les hommes et les femmes disposent des mêmes droits au Sénégal, mais dans la pratique quotidienne et à travers les non-dits sociaux, des formes de discrimination persistent dans un contexte où le mariage et les maternités demeurent un impératif pour la femme..(Pambè & Sawadogo, 2017).

Toutefois, dans sa politique de rattrapage du déséquilibre entre les hommes et les femmes au niveau de la fonction publique, le taux de recrutement des femmes est pour la première fois de son histoire supérieure à celui des hommes (MFPTSP, 2022) entre 2019 et 2021 comme l'indique le tableau ci-dessous :

TABLEAU 1 : Évolution du recrutement selon le sexe

Périodes/Sexe	Hommes	% Hommes	Femmes	% Femmes	Total
2018/2019	733	53 %	648	47 %	1381
2019/2020	232	42 %	318	58 %	550
2020/2021	1050	45 %	1261	55 %	2311
Total					4242

Source : ministère de la Fonction publique et de la Transformation du Secteur public (MFPTSP 2019) enquête audit genre du MFPTSP/2022

« Ces performances dans le recrutement des femmes pourraient être imputées à la volonté politique du Gouvernement qui a décidé d'un recrutement spécial où une bonne part a été réservée » (MFPTSP, 2022, p. 5), aux femmes diplômées qui enregistraient le plus fort taux de chômage 40,4 % par rapport aux hommes qui est de 18 % (ANDS, 2017). Toutefois, l'écart numérique à l'avantage des hommes (77 % /33 %) selon l'audit genre de la fonction publique de 2023 est notoire dans la fonction publique sénégalaise. L'égalité professionnelle entre les hommes et les femmes est loin d'être atteinte et tout un ensemble de facteurs

parfaitement combinés « fabriquent » le silence et l'invisibilité des femmes en dehors de l'espace privé au Sénégal (Sonko, 2022).

Les données statistiques de l'ensemble de la fonction publique ont montré en 2022 la prédominance des hommes dans tous les secteurs d'activités au Sénégal. Le secteur de l'enseignement n'est pas en reste avec la faible proportion de femmes au niveau global (27,8%) dont plus de 78 % au préscolaire et au primaire et 22 % au collège et au lycée (MEN, 2024). Cette faible présence des femmes au niveau global se traduit dans la représentation des femmes au niveau des postes de responsabilité qui est de l'ordre de 10%. Ces statistiques montrent que les hommes continuent toujours de dominer largement les postes de leadership scolaire au détriment des femmes. De surcroît, cet état de fait n'est pas le propre du Sénégal.

Le Québec vivait la même situation il y a un quart de siècle comme l'ont montrées les études de (Amboulé-Abath, 2022; Héon & Mayrand, 2003): « en 1998, les directrices d'écoles primaires représentaient 44 % et seulement 27 % au collège ». Un renversement de la tendance s'est opéré. En effet, une augmentation de la présence féminine dans la gestion scolaire est constatée. Pour l'année 2014-2015, parmi les 3346 gestionnaires scolaires des commissions scolaires francophones, 2248 étaient des femmes, ce qui représente 67,18 % des postes de gestion, tandis que 1098 étaient des hommes, soit 32,82 %. La féminisation des cadres scolaires se manifeste également par une hausse significative du nombre d'écoles dirigées par des femmes dans les rôles de direction et de direction adjointe depuis 2004. De plus, une étude réalisée en 2005-2006 a montré que de moins en moins de candidats se présentaient aux postes de direction, et plus des deux tiers du personnel de direction en poste depuis moins de cinq ans avaient remis en question leur choix d'occuper ces fonctions, en raison de la lourdeur des tâches et de la complexité des problèmes à gérer (Amboulé Abath, 2021).

Ces résultats révèlent d'une part une tendance nette vers la féminisation de la gestion scolaire, tout en mettant en lumière les défis et les enjeux associés à ces postes à responsabilités et d'autre part que la féminisation du leadership scolaire est un processus que seuls les chiffres ne peuvent expliquer sans les données sociologiques. Dans les lignes qui suivent, nous apporterons des éclaircissements sur les postes à responsabilités au sein du système éducatif sénégalais.

1.1.2 Poste à responsabilités et statut dans l'enseignement au Sénégal

Les postes à responsabilité sont définis dans la fonction publique sénégalaise selon le référentiel des compétences de la fonction publique. Toutefois dans le secteur de l'éducation, on distingue le référentiel des compétences des lycées et des collèges et le référentiel des compétences des écoles primaires et du préscolaire.

Le système éducatif sénégalais n'a pas connu de réformes majeures après la colonisation française dans son organisation (MEN, 2011). La loi n° 61-33 du 15 juin 1961 relative au statut général des fonctionnaires, modifiée (Version consolidée en 2020) divise la fonction publique sénégalaise en trois groupes :

Groupe I : les personnels chargés de fonctions de direction ou de supervision ; Groupe II : les personnels chargés de fonctions d'étude, de conseils ou de contrôle, Groupe III : Les personnels chargés de fonctions opérationnelles. Le tableau ci-dessus met en évidence la répartition des grades et des fonctions dans le système éducatif sénégalais. Cette organisation éclaire la manière dont les postes à responsabilités s'inscrivent dans le cadre plus large de la fonction publique et contribue à mieux situer le statut des personnels enseignants.

TABLEAU 2: Grades et fonctions dans l'enseignement au Sénégal

Éléments	Groupe 1 : Hiérarchie A	Groupe 2 : Hiérarchie B	Groupe 3 : Hiérarchie C
Diplôme requis	Maîtrise + 2 ans de formation	Baccalauréat + 2 ans de formation	BFEM + 1 ou 2 ans de formation
Fonction	Direction ou supervision	Étude, conseil ou contrôle	Fonctions opérationnelles
Titres et postes	Inspecteur d'Académie (IA) Inspecteur de l'éducation et de la formation (IEF) Proviseur Censeur Professeur de lycée	Principal de collège Professeur de collège Surveillant général Directeur d'école primaire	Surveillant Instituteur Intendant

Source : Législation scolaire, ministère de la Fonction publique (MFPTSP, 2018), adapté par Oulimata Fall (2025).

Dans le groupe I on retrouve les fonctionnaires de la hiérarchie A qui sont titulaires de la licence et de la maîtrise (3 ans à 4 ans d'études universitaires). Dans le groupe II sont classés les fonctionnaires de la hiérarchie B titulaire du Baccalauréat plus (1 an à 2 ans d'études universitaires) et enfin dans le troisième groupe on retrouve les fonctionnaires de la hiérarchie C titulaires du BFEM (Brevet de fin d'études moyen) (MFPTSP, 2012). Dans le système éducatif sénégalais, les personnels d'encadrements et de supervision (les inspecteurs d'académie, les inspecteurs départementaux, les inspecteurs de spécialités et de vie scolaire et les proviseurs) sont des fonctionnaires de la hiérarchie A.

Au Sénégal, pour candidater à un poste de proviseur, il faut être titulaire d'un CAES¹⁰, être un professeur titulaire dans les lycées PES¹¹ ou PEPS¹² en plus de 5ans d'expérience.

¹⁰ CAES : certificat d'Aptitude à l'Enseignement Secondaire qui est l'équivalent de la maîtrise en plus de 2ans de formation au FASEF (Faculté des sciences de l'éducation et de la formation)

¹¹ PES : Professeur de l'Enseignement Secondaire

¹² PEPS : Professeur d'Éducation Physique et Sportive

(MEN, MFPA, 2016, p. 16). Les principaux de collèges quant à eux doivent disposer d'une ancienneté de 5 ans et être des professeures/professeurs de l'enseignant moyen (PEM) ou des professeurs de l'enseignement moyen général (PEMG) (MEN, MFPA, 2016, P.16).

Dans les collèges et les lycées, les principaux et les proviseurs occupent des postes à responsabilités. Un « poste à responsabilités » désigne généralement une position au sein d'une organisation qui implique des tâches de gestion, de prise de décision et de supervision. Ces postes requièrent souvent un niveau élevé de compétences, d'expérience et de leadership, car ils sont associés à la direction d'équipes, à la gestion de projets ou à la prise de décisions stratégiques ayant un impact sur l'organisation dans son ensemble (Denis et al., 2016). Les postes à responsabilités sont souvent liés à des rôles de direction ou de cadre, où les individus doivent non seulement gérer des ressources humaines et matérielles, mais aussi naviguer dans des dynamiques organisationnelles complexes tout en répondant aux attentes de performance et de disponibilité. Les défis associés à ces postes peuvent inclure la conciliation entre vie professionnelle et vie personnelle, en particulier pour les femmes, qui peuvent faire face à des stéréotypes et à des attentes culturelles concernant leur rôle dans la famille et au travail (Shafiei Sarvestani et al., 2021).

En tant que responsables, les Chefs/Cheffes d'établissement sénégalais gèrent les ressources humaines et financières, supervisent et coordonnent les activités d'enseignement et d'apprentissage avec l'aide du censeur et des surveillants généraux (MEN, 2016). Ils servent de relais entre les écoles et les Inspections d'Académie (MEN, 2016). Cependant, le statut de la cheffe ou du Chef d'établissement varie d'un pays à l'autre, et les procédures de recrutement ne sont pas toujours comparable (Baudoux et al., 1992). Au Sénégal, les principaux et les proviseurs exercent le leadership scolaire de l'établissement selon le référentiel des compétences des lycées et des collèges (MEN, 2013). Contrairement à

d'autres pays, où le leadership scolaire peut être partagé entre tous les acteurs gravitant autour de l'école (parents d'élèves, professeurs et administrations scolaires), au Sénégal, ce leadership est principalement concentré entre les mains des Chefs d'établissement.

Dans les développements qui suivent, nous allons nous intéresser aux facteurs qui expliquent la faible représentation des femmes dans les postes de leadership éducatifs.

1.2 Quelques facteurs explicatifs de la faible représentation des femmes dans les postes de leadership

La sous-représentation des femmes dans les postes de direction scolaire est un phénomène largement documenté, reflétant un déséquilibre entre les sexes dans l'accès aux responsabilités éducatives (Akakpo-Numado & Senayah, 2017). Elle s'explique par une combinaison de facteurs sociaux, culturels, historiques et institutionnels.

- Les contraintes liées à la double charge et à la conciliation famille-travail : Un des freins majeurs tient à la double charge mentale supportée par les femmes, contraintes de concilier responsabilités professionnelles et tâches domestiques. Cette réalité rend plus difficile leur investissement dans la préparation des concours de promotion et leur disponibilité pour assumer des fonctions exigeantes (Amboulé-Abath, 2022; Combaz & Morin-Messabel, 2021)). Les normes sociales renforcent cette contrainte en assignant prioritairement aux femmes le rôle d'épouse et de mère.

- La socialisation de genre et les stéréotypes : la socialisation différenciée influence dès l'enfance les choix scolaires et professionnels, orientant les filles vers des carrières perçues comme « féminines » et limitant leur accès à des rôles de leadership. Ces stéréotypes persistent à l'âge adulte, les postes administratifs étant souvent perçus comme «

naturellement masculins » tandis que l'enseignement est associé aux femmes (Baudoux, 2002). Cette dynamique limite les ambitions professionnelles féminines et entretient un déficit de confiance en soi (Amboulé-Abath, 2021).

Les normes culturelles et religieuses renforcent la domination masculine dans les structures décisionnelles. Au Sénégal, par exemple, le poids des traditions et des interprétations religieuses limite les aspirations professionnelles des femmes (Sonko, 2023). De plus, l'histoire de la scolarisation tardive des filles, marquée par des résistances sociales et une politique coloniale centrée sur les garçons, a contribué à freiner l'accès des femmes à l'enseignement supérieur et, par conséquent, aux postes de direction, (Desnoyers, 2001). Les femmes se heurtent également à une culture institutionnelle patriarcale où les postes de direction sont souvent attribués aux hommes sans processus transparent de sélection (Baudoux, 2002). Le manque de mentorat, de soutien familial, et parfois d'ambition personnelle, complique encore leur progression (Boukar & Mal, 2020). Par ailleurs, le déficit de reconnaissance et de valorisation des compétences féminines demeure un frein structurel (Vagai & Tsapi, 2019).

À l'échelle mondiale, bien que les femmes représentent la majorité des enseignantes du primaire, elles restent minoritaires aux postes de direction (UNESCO, 2023). En Afrique subsaharienne, seules 22 % des écoles sont dirigées par des femmes, malgré une forte proportion d'enseignants (UNESCO, 2023). Au Sénégal, les femmes ne représentent que 17 % des gestionnaires scolaires en 2024, alors qu'elles constituent près de 28 % du personnel enseignant (MEN, 2024). Malgré ces obstacles, plusieurs études soulignent les bénéfices d'un leadership féminin. Les femmes gestionnaires sont associées à un management de meilleure qualité, davantage collaboratif et inclusif, favorisant le climat scolaire et la réussite

éducative. Elles constituent aussi des modèles inspirants pour les jeunes filles, contribuant à élargir leurs aspirations professionnelles.

En résumé, la faible représentation des femmes dans les postes de leadership scolaire résulte d'un ensemble de facteurs interdépendants : charge familiale, socialisation de genre, normes culturelles et religieuses, inégalités institutionnelles et héritages historiques. Pourtant, là où elles accèdent à des fonctions de direction, les femmes apportent des pratiques de gestion inclusives et efficaces (Alban Conto et al., 2023) ce qui plaide pour une reconnaissance accrue et un soutien renforcé à leur leadership. Ces constats invitent à examiner plus spécifiquement la manière dont le leadership féminin s'exprime dans le contexte scolaire sénégalais, afin de mieux comprendre ses caractéristiques, ses apports et ses enjeux.

1.2.1 Le leadership féminin en milieu scolaire au Sénégal

L'enseignement est devenu une profession de plus en plus féminisée dans la plupart des régions du monde, mais la proportion de femmes occupant des postes de direction ne reflète pas leur nombre croissant (Bush, 2003). Bien que la féminisation de certaines organisations professionnelles traditionnellement masculines ait été largement étudiée, il est important de noter que les situations varient considérablement et que le genre diffère d'une région à l'autre, ce qui rend cette question complexe et sans réponse unique (Guichard-Claudic & Kergoat, 2007).

La présence d'hommes au sein de certains métiers dits traditionnellement féminins soulève également des interrogations théoriques comme le souligne (Le Feuvre, 2014), a féminisation d'un métier ou d'une profession désigne généralement la croissance du nombre

de femmes dans une activité identifiée comme masculine (Malochet, 2007). Toutefois, elle doit avant tout être considérée comme un processus qui « s’inscrit dans les rapports spécifiques entre les sexes » (Amboulé Abath, 2021, p. 113)

Au Sénégal, ce processus s’inscrit en droits et en nombre avec la mise en place de leviers juridiques (loi sur la parité, discrimination positive à l’égard des femmes), mais plus encore vers une politique de rattrapage dans un contexte d’évolution sociale et économique qui le favorise. En effet, l’audit genre du ministère de l’Éducation nationale (MEN) d’avril 2024 a montré que les femmes sont moins nombreuses que les hommes avec une représentation plus faible dans les directions des établissements et dans les directions des Inspections de l’Éducation et de la Formation (IEF) comme le montre le tableau ci-dessous.

TABLEAU 3: Données quantitatives sur le niveau de représentation des femmes et des hommes les postes de responsabilité-(réf. : données de la drh du 3 décembre 2021)

Taux de représentation des femmes dans les postes de responsabilité	Hommes	Femmes	% Femmes
Cabinet ministériel	3	1	25%
Direction/chef de cabinet	0	1	100%
Conseiller technique	4	1	20%
Secrétaire général	0	1	100%
Inspection générale	0	1	100%
Inspecteurs généraux (58) répartis dans 19 collèges disciplinaires	58	9	15%
Directions centrales (DEE et DALN)	10	2	17%
Chef de division	30	3	10%
Chef de bureau	126	35	22%
Direction des IA	13	3	19%
Direction des IEF	55	5	8%
Total	299	62	17%

Source : Audit genre ministère de l'Éducation nationale (MEN, 2024, p.21)

Le tableau concernant le niveau de représentation des femmes et des hommes dans les effectifs et les postes de responsabilité met en évidence la faible présence des femmes dans le leadership scolaire au sein des directions d'établissements. Actuellement, les femmes occupent seulement 10 % des postes de direction dans les écoles. Il est toutefois important de noter que les trois postes les plus élevés (Direction générale; Secrétariat général, Inspection générale), après celui du ministre, à savoir : directrices de cabinet ministériel, secrétaire général et inspectrice générale, sont occupés par des femmes. Avec un effectif total de 28 % en 2024 au ministère de l'Éducation nationale (MEN), les femmes représentent 9,5 % des postes liés à la direction, à la gestion des établissements scolaires et aux inspections des cycles élémentaires et moyen secondaire.

Pour inciter les femmes à occuper des postes à responsabilités au sein des établissements scolaires, le ministère de l'Éducation nationale (MEN), en collaboration avec le ministère de la Formation professionnelle, de l'Apprentissage et de l'Artisanat (MFPAA), a instauré le Plan de Promotion des Femmes (PPF). Ce plan a pour objectif de faciliter l'accès des femmes à des postes de direction dans les écoles. Ainsi, entre 2013 et 2017, le taux de représentation des femmes à des postes de responsabilités dans tous les cycles d'enseignement a augmenté, passant de 10 % à 17 %, selon le MEN. De plus, entre 2015 et 2019, plusieurs initiatives ont été mises en œuvre par le MEN pour encourager les femmes à postuler à des postes de leadership scolaire. Il s'agit entre autres de la révision du Guide du Mouvement national des

Personnels enseignants- l'installation de réseaux des femmes dans toutes les Académies¹³, puis au niveau IEF¹⁴ et de cellules Genre au niveau des établissements ;

-l'information des enseignantes, en 2015 et 2016, à travers un mécanisme d'alerte par SMS au moment des déclarations des postes et des candidatures.

Il est à préciser que la révision du Guide du mouvement avait permis l'attribution de :

-un quota de 10% des postes de responsabilité vacants aux femmes, dénommé « postes priorités-femmes ou postes roses » ;

-un bonus de 05 points en faveur des enseignantes qui ont accompli une ancienneté d'au moins 05 ans dans leur corps d'appartenance ;

-un bonus de 15 points en faveur d'une adjointe sollicitant un poste de responsabilité situé en zone rurale ;

-un bonus de 10 points en faveur d'une adjointe sollicitant un poste de responsabilité situé en zone urbaine ;

-un bonus de 10 points en faveur d'une femme cheffe d'établissement sollicitant un autre poste de responsabilité (MEN, Plan de Promotion des Femmes, 2024).

Par ailleurs, en cas d'égalité dans le grade, l'arbitrage est fait en faveur de la femme avec l'adoption du genre comme premier critère pour départager les postulants.

L'impact attendu de toutes ces actions combinées était d'aboutir, aux projections résumées dans le Tableau N°5.

¹³ IA : circonscription académique déconcentrée qui représente le (MEN) au niveau régional, les lycées et les IEF dépendent directement des Inspections d'académie (IA).

¹⁴ IEF : les IA sont divisées en inspection de l'Éducation et de la formation (IEF) qui administrent les collèges, les écoles primaires et les écoles préscolaires.

TABLEAU 4 : Pourcentage de postes de responsabilités occupés par académie

Inspection d'académie	2014	2015	2016	2017	2018	2019	Progression 2014–2019
Dakar	33,63	34,9	36,2	37,5	38,7	40	5,09
Pikine-Guédiawaye	26,25	29,0	31,8	34,5	37,3	40	11,00
Rufisque	16,75	17,4	18,1	18,7	19,4	20	2,60
Diourbel	7,52	10,0	12,5	15,0	17,5	20	9,98
Fatick	5,44	8,4	11,3	14,2	17,1	20	11,65
Kaffrine	5,20	8,2	11,1	14,1	17,0	20	11,84
Kaolack	3,62	6,9	10,2	13,4	16,7	20	13,10
Kédougou	1,07	4,9	8,6	12,4	16,4	20	15,14
Kolda	2,82	6,3	9,7	13,1	16,1	20	13,74
Louga	5,86	8,7	11,5	14,5	17,3	20	11,31
Matam	5,50	8,4	11,3	14,2	17,1	20	11,60
Sédhiou	2,80	6,2	9,7	13,1	16,6	20	13,76
Saint-Louis	8,31	10,6	13,0	15,3	17,7	20	9,35
Tambacounda	4,68	7,7	10,8	13,9	16,9	20	12,26
Thiès	7,71	10,2	12,6	15,1	17,3	20	9,83
Ziguinchor	6,21	9,0	11,7	14,5	17,2	20	11,03
Niveau central	13,91	15,1	16,3	17,6	18,8	20	4,87

Source : Plan de Promotion des Femmes à des postes de responsabilité, MEN-MFPAA/DRH, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019.

Les données statistiques de ce tableau nous renseignent sur la représentation des femmes dans les postes à responsabilité au niveau national. La capitale Dakar avec la circonscription académique de Pikine-Guédiawaye qui se trouve dans la banlieue dakaroise enregistre les taux de représentativité chez les femmes dans les postes de leadership, les plus élevés 40% en 2019 contre 20% dans les autres régions (MEN, 2019). Les régions de Kédougou et de Sédhiou sont des régions qui enregistrent le plus faible taux de représentation des femmes dans les postes de direction, car faisant partie des régions les plus éloignées de la capitale (régions frontalières), mais aussi les plus déshéritées en termes de sécurité (rébellion, menace djihadiste) selon le rapport de l'audit genre de la fonction publique de 2024. Toutefois, la mise sur pied de ce Plan de Promotion des Femmes par le ministère de l'Éducation a permis aux femmes de gagner 1322 sur 5800 postes de responsabilités

(directrices d'école, proviseures de lycée, principales de collèges, directrices d'étude, Cheffes de centre de formation, surveillantes générales, Chefs des travaux et censeures) selon le MEN. Ces tendances se reflètent dans la répartition chiffrée des postes de responsabilité occupés par les enseignantes, telle que présentée dans le Tableau 6.

TABLEAU 5 : Nombre d'enseignantes nommées à des postes de responsabilités

Postes à promouvoir	2014	2015	2016	2017	2018	2019	TOTAL
Directeur d'école	387	85	72	50	51	52	697
Directeur de Centre de Formation professionnelle	46	07	04	02	02	02	63
Surveillant général	123	24	54	40	41	42	324
Principal	46	15	19	17	18	22	137
Directeur des études	00	00	01	02	03	05	11
Chef des travaux	00	00	01	02	03	05	11
Censeur	12	04	10	07	09	11	53
Proviseur	12	05	04	01	02	02	26
TOTAL	626	141	165	121	129	141	1322

Source : Rapports des Assises du mouvement national (MEN, 2015, 2016, 2017, 2018 et 2019)

L'amélioration de la représentation des femmes dans les postes de direction s'est accompagnée de plusieurs bénéfices, mis en évidence par les enquêtes menées entre 2015 et 2019 dans le cadre du Plan de Promotion des Femmes. Ces progrès méritent une attention particulière, notamment en ce qui concerne les effets concrets de la présence féminine sur la gestion des établissements scolaires et la performance éducative. La section suivante examine ainsi les principaux avantages associés au leadership scolaire exercé par des femmes.

1.2.2 Les avantages au leadership scolaire des femmes dans les postes à responsabilité

(Allard-Gaudreau, 2016) définit le leadership féminin comme « la capacité d'une femme à influencer directement ou indirectement d'autres personnes, en utilisant des pouvoirs officiels ou des qualités personnelles, afin qu'elles agissent selon ses intentions ou pour atteindre un objectif commun ». (El Houdzi & Benajiba, 2019) quant à eux, décrivent le leadership féminin comme un processus par lequel une femme inspire et influence un groupe d'individus ou une organisation pour atteindre un but commun. Dans un contexte organisationnel, les termes « manager » (gestionnaire, cadre, exécutif) et « leader » sont souvent utilisés de manière interchangeable, bien qu'ils aient des significations distinctes.

Il est désormais reconnu que les femmes peuvent non seulement occuper des postes de leadership, mais qu'elles sont également aussi efficaces que leurs homologues masculins dans ces rôles (p. 5). Par ailleurs, (Chin, 2011) définit le leadership féminin comme un style qui est souvent plus collaboratif et transformationnel, et contraste avec les styles de leadership traditionnels, qui tendent à être plus hiérarchiques et masculinisés. Il souligne que les femmes leaders doivent faire face à des attentes de genre stéréotypées qui peuvent limiter leurs comportements de leadership. (Chin, 2011) insiste, également sur l'importance de prendre en compte les identités multiples et les expériences de vie qui influencent le style de leadership des femmes, affirmant que les théories contemporaines du leadership doivent intégrer ces dimensions pour mieux comprendre et valoriser les contributions des femmes dans des rôles de leadership.

Au Sénégal, une revue documentaire réalisée sur l'éducation des filles et la santé de la reproduction des adolescentes par (Sané, 2021) indique que les femmes à la tête des établissements scolaires sont souvent plus sensibles aux questions de santé de la reproduction

et aux droits des adolescentes. Cela peut conduire à des initiatives visant à soutenir les filles dans leur parcours éducatif. Ce constat a également été souligné lors des assises nationales, qui mettent en avant l'importance du leadership féminin dans l'éducation et son impact positif sur la réussite scolaire et l'égalité des sexes. En effet, les conclusions des assises nationales de l'Éducation ont révélé plusieurs avantages liés au leadership scolaire des femmes, selon les points de vue des acteurs sur le terrain (MEN, 2021). Selon (Edouard & Corneille, 2024), les enseignantes et enseignants des écoles dirigées par des femmes ont souligné l'esprit d'ouverture et d'écoute, ainsi que la gestion inclusive et participative des directrices et cheffes d'établissement, se traduisant par :

- de bonnes relations développées avec la communauté éducative, en général, et avec les élèves et enseignants, en particulier ;
- l'installation d'organes tels que la coopérative scolaire, les clubs, et la tenue régulière de réunions de coordination.

Les collaborateurs des cheffes d'établissement ont également mis en avant leur rigueur et leur engagement dans la gestion, ce qui a permis le bon fonctionnement des écoles et établissements dans le respect de la réglementation et l'implication des autres acteurs, y compris les élèves et les enseignants (MEN, 2021). De plus, les inspecteurs d'Académie ont signalé la qualité du management des femmes, qui se traduit par le maintien de bonnes relations avec la communauté éducative et une gestion efficace de l'environnement, comme en témoigne l'amélioration des conditions de travail des élèves et des enseignants, notamment au niveau des écoles primaires et du préscolaire. En outre, des auteurs tels que (Rguibi & Asma, 2021a) soulignent que les femmes adoptent un style de management moins agressif et plus intuitif, tout en conservant parfois des traits du style autoritaire masculin. Ces

compétences interpersonnelles, plus douces, sont de plus en plus recherchées dans une société où une proportion significative de jeunes souffre de troubles anxieux.

En Afrique Francophone, une étude récente commanditée par UNESCO et menée sur 16 pays, dont le Sénégal, en 2023 par le programme d'analyse des systèmes éducatifs (PASEC) a démontré que :

Les effets positifs associés au leadership des femmes dans les domaines de la politique, de la santé et des affaires sont bien documentés, et des études ont montré que la présence de femmes leaders influence l'intégration de l'égalité des genres dans l'éducation (Alban Conto et al., 2023). Plusieurs autres aspects liés aux avantages du leadership scolaire des femmes ont été démontrés dans cette étude : les écoles dirigées par les femmes organisent régulièrement des réunions avec les parents d'élèves, apportent plus de soutien aux élèves en difficulté, les élèves des écoles dirigées par des femmes ont de meilleurs résultats en lecture que les élèves des écoles dirigées par des hommes. Les taux d'abandon sont plus faibles dans les écoles dirigées par des femmes (Alban Conto et al., 2023).

Bien que les études sur le leadership féminin des Chefs d'établissements soient relativement nombreuses, elles se concentrent principalement sur les écoles primaires. Qu'en est-il du leadership des femmes dans les collèges et les lycées en Afrique ? Même s'il existe des caractéristiques communes au style de leadership féminin, souvent collaboratif et pédagogique, comme l'ont souligné (Laufer, 2009; Shakeshaft, 2006), il est important et intéressant de mener des recherches plus approfondies sur le leadership féminin dans lycée et collèges. Ce phénomène commence à se manifester, notamment à Dakar, où il atteint 40 % (MEN, 2019).

Dans cette perspective, il convient d'interroger plus spécifiquement la place qu'occupent les femmes dans les postes de leadership scolaire au Sénégal, afin de mieux comprendre les dynamiques à l'œuvre dans les établissements secondaires.

1.3 La place des femmes dans les postes de leadership scolaire au Sénégal

Le nombre de femmes occupant des postes à responsabilité a considérablement augmenté, atteignant 1322, ce qui représente 7 % entre 2015 et 2019, selon le MEN. Cependant, la proportion de femmes promues en tant que principales dans les collèges et proviseures dans les lycées reste très faible, avec seulement 137 principales et 26 proviseures sur un total de 1322 postes de direction d'établissement. De plus, des disparités géographiques sont observées, notamment entre Dakar, la capitale politique et administrative du Sénégal, et les autres régions en ce qui concerne le nombre de femmes à la tête des collèges et lycées. Néanmoins, ces dernières années, une élite féminine de plus en plus visible émerge au sein des hautes structures éducatives de la capitale.

Il ressort des données compilées en 2020 que, dans la région de Dakar, les lycées dirigés par les femmes ont enregistré des résultats satisfaisants au baccalauréat¹⁵ et au-dessus de la moyenne nationale (MEN, 2019). Parallèlement en 2023, six femmes ont pu gagner au mouvement national des postes de responsabilités, dont 1 poste de proviseur, 3 postes de principaux, deux postes de directrices d'écoles primaires (MEN, PPF¹⁶, 2019). Deux

¹⁵ Au Sénégal le baccalauréat est un diplôme qui sanctionne la fin de l'enseignement secondaire général (qui est l'équivalent du CÉGEP au Québec) et ouvre les portes de l'enseignement supérieur.

¹⁶ PPF : Plan de promotion des femmes.

professeurs de lycée ont également réussi au concours d'inspection Inspecteur de l'Enseignement moyen et secondaire (IEMS) et (inspecteur de vie scolaire (IVS) grâce aux tournées de sensibilisation du réseau des femmes enseignantes de la circonscription académique de Pikine/Guédiawaye (MEN, 2019). En 2020, les statistiques du MEN ont montré un rééquilibrage entre les femmes cheffes d'établissement et les hommes surtout dans les niveaux secondaires (RNSE, 2019). Le tableau ci-dessous nous renseigne sur les données quantitatives des statistiques des femmes cheffes d'établissement de Dakar.

TABLEAU 6 : Statistique des femmes cheffes d'établissement de Dakar en 2020

Niveau	Nbre/Structures	Cheffes d'établissement	Taux
Lycée	14	7	50 %
Moyen	41	16	39 %
Élémentaire	147	38	26 %
Préscolaire	32	15	47 %

Source : Rapport national sur la situation de l'éducation au Sénégal (MEN, 2021).

Ce tableau met en évidence une surreprésentation des femmes dans certains niveaux d'enseignement à Dakar, contrastant avec la tendance observée au plan national. Selon le Rapport national sur la Situation de l'Éducation au Sénégal, dans les lycées et les collèges, le pourcentage des femmes cheffes d'établissement était de 16 % au niveau national en 2018 (MEN, 2021). Toutefois à Dakar il est de 40, 50 %, dont 80 % à Guédiawaye qui est un des quatre départements que compte la région. Plusieurs raisons peuvent expliquer cette disparité entre Dakar qui est la capitale et les régions :

La première raison qui justifie cette hausse des effectifs féminins est certainement le fait que, jusqu'aux années 1992, l'unique université du pays se trouvait à Dakar et les femmes

qui se trouvaient en région avaient peu de chance de faire des études supérieures à cause des contraintes financières et géographiques liées au logement, à la nourriture (MES, 2013), mais aussi et surtout à leur statut de femmes dans un pays culturellement très conservateur où une femme doit toujours vivre en famille. Une autre raison parmi tant d'autres qui justifierait ces disparités entre la région de Dakar et les autres régions est le fait que la capitale économique et administrative enregistre le pourcentage le plus élevé de femmes titulaires de diplômes académiques comme l'indique le tableau ci-dessous.

TABLEAU 7 : Pourcentage d'enseignantes et enseignants titulaires d'un diplôme professionnel selon le type d'établissement

Régions	Nombre d'enseignants diplômés	% ayant un diplôme professionnel	% de femmes parmi les diplômés
Dakar	842	96,2%	28,8%
Thiès	1762	94,9%	16,6%
Louga	638	92,0%	15%
Diourbel	545	94,17%	14,9%
Kaolack	995	92,1%	15,9%
Fatick	952	95,2%	13,1%
Saint-Louis	1038	92,7%	16,7%
Matam	508	95,9%	11,7%
Ziguinchor	924	93,8%	11,1%
Sédhiou	583	94,7%	10,7%
Tambacounda	410	95,16%	15,1%
Kédougou	214	97,2%	16,8%
Kolda	487	91,1%	9,9%
Kaffrine	271	97,0%	13,3%
Pikine/Guédiawaye	910	92,5%	19,6%

Source : Rapport national sur la situation de l'éducation au Sénégal 2019 (MEN)

Comme nous le constatons dans le tableau ci-dessus, la région de Dakar enregistre le pourcentage le plus élevé de femmes diplômées de 28,8 % contre la moyenne nationale qui est de 16 %. Cela peut se justifier par le fait que depuis les années 1995 avec la pénurie des professeurs, l'état avait mis en place une politique de recrutement de professeurs non qualifiés qui seront formés quelques années plus tard. Toutefois, dans les régions éloignées, les femmes pour des raisons familiales n'ont pas eu la chance de faire la formation qui dure deux ans. La présence à Dakar de l'unique école normale supérieure qui forme les professeurs des lycées et des collèges pourrait expliquer la prédominance des femmes de Dakar dans le leadership éducationnel par rapport au reste du Sénégal selon l'audit genre du ministère de l'Éducation nationale de 2019.

De façon spécifique, la forte représentation des femmes dans les postes décisionnels à Dakar a piqué notre curiosité intellectuelle dans le contexte généralisé de la faible représentation numérique des femmes dans ces postes dans les autres régions du pays. La place des femmes dans le département de Dakar constitue un élément fondamental à l'origine de cette étude.

Il sera intéressant de mettre l'accent sur le leadership scolaire des femmes dans la réussite éducative des élèves dans les collèges et les lycées d'un département qui se démarque des autres départements de Dakar avec un pourcentage de 45,5 % de femmes cheffes d'établissement dans les collèges et 80 % dans les lycées (PPF, 2019). C'est dans cette perspective qu'il convient d'analyser plus en détail le leadership scolaire des femmes dans le département de Pikine-Guédiawaye, un territoire qui se distingue par des taux particulièrement élevés de femmes cheffes d'établissement.

1.3.1 Le leadership scolaire des femmes dans le département de Pikine-Guédiawaye

Le département de Guédiawaye reste le terreau fertile du leadership scolaire des femmes dans l'enseignement au Sénégal avec 80% de femmes dans les postes à responsabilité dans les lycées, comme l'indique le tableau ci-dessous.

TABLEAU 8 : Statistique des structures et cheffes d'établissements à Guédiawaye et Pikine

Niveau	Écoles/ GWE	Écoles/ Pikine	TOTAL	Cheffes Guédiawaye	Cheffes Pikine	Cheffes TOTAL	% Guédiawaye	% Pikine	% TOTAL
Préscolaire	8	4	19	7	2	8	87,50 %	50,00 %	42,11 %
Élémentaire	42	36	161	10	5	24	23,81 %	13,89 %	14,91 %
Moyen	11	6	45	5	1	7	45,45 %	16,67 %	15,56 %
Secondaire	5	1	14	4	0	2	80,00 %	0,00 %	14,29 %
TOTAL	66	47	239	26	8	41	39,39 %	17,02 %	17,15 %

Source : Inspection d'académie Pikine/Guédiawaye 2023

Ces données mettent en relief la singularité du département de Guédiawaye, où la forte représentation féminine dans les postes de responsabilité se traduit également par des dynamiques de leadership remarquables. Le département de Guédiawaye se distingue non seulement par le nombre de femmes occupant des postes dans les hautes sphères de la hiérarchie éducative, mais également par la qualité de leur présence, notamment en raison du leadership qu'elles mobilisent pour favoriser la réussite et la persévérance scolaire des élèves. En effet, bien que Guédiawaye soit l'une des banlieues les plus défavorisées de la région de Dakar en termes d'infrastructures scolaires, comme l'indique le Rapport national de l'Éducation en 2019 (RNDE, 2019), il est remarquable de constater que les taux de réussite des élèves dans ces établissements sont élevés, comme le montrent les statistiques.

Au cours des trois dernières années, avec l'arrivée de femmes à la tête de ces établissements, le taux de redoublement a diminué, passant de 9 % à 7 %, tandis que le taux d'abandon a chuté de 8,2 % à 6 % (MEN, 2020). Cela soulève la question de savoir si la présence des femmes peut être considérée comme la seule raison de cette amélioration qualitative du taux d'achèvement des études. Parallèlement, les résultats des examens nationaux, tels que le Brevet de fin d'études, ont montré une augmentation significative des taux de réussite, passant de 56,02 % en 2021 à 75,10 % en 2023, tandis que le Baccalauréat a également enregistré une hausse des taux de réussite allant jusqu'à 9 % entre 2021 et 2023 dans tout le département, selon l'inspection de l'académie de Pikine/Guédiawaye (2022). Afin de mieux illustrer cette dynamique de progression, le tableau suivant présente une comparaison des résultats scolaires selon le genre dans l'académie de Pikine/Guédiawaye, en mettant en évidence les écarts observés entre les filles et les garçons.

TABLEAU 9 : Résultats scolaires selon le genre dans l'académie de Pikine/Guédiawaye

Académie : Pikine/Guédiawaye	Filles	Garçons	Total
Guédiawaye	76,3%	74,3%	75,3%
Keur Massar	72,2%	69,4%	70,53%
Pikine	72,3%	73,1%	72,79%
Thiaroye	73,1%	72,2%	72,58%
TOTAL	73,49%	71,8%	72,48%

Source : Académie Pikine/Guédiawaye (2023)

Les résultats du tableau 9 révèlent non seulement la progression du taux de réussite au BFEM, mais aussi l'influence croissante du leadership féminin sur la performance scolaire des filles. L'arrivée des femmes à des postes de leadership scolaire a également entraîné des répercussions positives sur le taux de réussite des filles à l'examen national du BFEM, qui

est désormais supérieur à celui des garçons. De plus, cela a contribué à améliorer le taux de réussite global des élèves dans tout le département de Guédiawaye, selon l'Inspection de l'Éducation et de la Formation. Les résultats du baccalauréat général suivent une tendance similaire, comme l'indique le Tableau 10 : Taux de réussite au baccalauréat 2024. Le taux de réussite s'élève à 60,07 % dans l'académie de Dakar et à 53,47 % dans la circonscription académique de Pikine-Guédiawaye, contre une moyenne nationale de 48,71 % (MEN, 2024).

TABLEAU 10 : Taux de réussite au Baccalauréat 2024 (Men,2024)

Rang	Académies	Pourcentage
1	Dakar	60,07
2	Matam	56,56
3	Pikine-Guédiawaye	53,47
4	Rufisque	53,33
5	Louga	50,88
6	Diourbel	50,84
7	Thiès	49,41
8	Saint-Louis	46,85
9	Tambacounda	44,63
10	Fatick	44,12
11	Kaolack	40,85
12	Ziguinchor	40,60
13	Kaffrine	39,82
14	Sédhiou	38,98
15	Kédougou	37,79
16	Kolda	37,43
	Nationale	48,71

Source : Bureau des examens et concours de la circonscription académique de Louga
(MEN,2024)

Ces résultats du baccalauréat confirment la tendance déjà observée au BFEM et renforcent l'hypothèse d'une corrélation entre leadership féminin et amélioration des performances scolaires. Ainsi, le cas du département de Pikine-Guédiawaye illustre de

manière exemplaire l'impact potentiel du leadership féminin sur la réussite et la persévérance scolaire, dans un contexte pourtant marqué par de fortes contraintes socio-éducatives. Toutefois, si les statistiques disponibles suggèrent une corrélation positive entre la présence accrue de femmes cheffes d'établissement et l'amélioration des performances scolaires, il demeure nécessaire de s'interroger sur la nature réelle de ce lien. Ces constats mènent directement au problème de recherche suivant, qui vise à examiner dans quelle mesure le leadership exercé par les femmes cheffes d'établissement contribue à transformer la gouvernance scolaire et à favoriser la réussite éducative, dans un contexte marqué par leur sous-représentation à l'échelle nationale.

1.3.2 Problème de recherche

La représentation des femmes dans les postes de leadership scolaire au Sénégal demeure limitée, malgré leur présence majoritaire dans le corps enseignant. Selon le MEN (2022), elles ne représentent que 16 % des cheffes d'établissement au niveau national, contre 22 % dans l'ensemble de la fonction publique (MFPTSP, 2021). Cette sous-représentation, particulièrement marquée dans les collèges et les lycées, s'inscrit dans un contexte où de nombreux pays cherchent à promouvoir une égalité professionnelle plus équilibrée dans la gestion scolaire (Depoilly, 2022).

Pourtant, plusieurs études (Alban Conto et al., 2023; de Macedo Maia, 2022; Langlois, 2004) mettent en évidence les avantages du leadership féminin, notamment au primaire, où les femmes gestionnaires favorisent une gestion inclusive, la persévérance des élèves et une meilleure réussite scolaire. Cependant, les impacts du leadership féminin dans le secondaire demeurent peu étudiés, en particulier au Sénégal.

L'accès des femmes à des postes de responsabilité est freiné par de nombreux défis, parmi lesquels la conciliation famille-travail, les stéréotypes de genre, les pratiques organisationnelles défavorables et les contraintes socioculturelles (Amboulé Abath, 2021; Baudoux, 2002) néanmoins, les cheffes d'établissement développent des stratégies d'adaptation pour surmonter ces obstacles : mobilisation de réseaux de solidarité, recours aux textes réglementaires, leadership participatif, ou encore implication des communautés éducatives (Rguibi et Asma, 2021 ; MEN, 2021). Ces stratégies leur permettent non seulement de s'affirmer dans des environnements dominés par les hommes, mais aussi d'améliorer le climat scolaire et la réussite éducative.

Dans ce contexte, et face à l'émergence récente d'une élite féminine dans la gestion scolaire des collèges et des lycées au Sénégal, principalement à Dakar (MEN, 2019, 2023), il devient essentiel d'interroger plus spécifiquement leur rôle dans les collèges et lycées. Cette étude se propose donc de documenter les styles et types de leadership mobilisés par les femmes gestionnaires, d'analyser les défis auxquels elles sont confrontées, ainsi que les stratégies d'adaptation qu'elles déploient pour améliorer la persévérance et la réussite des élèves. La question centrale de recherche qui guide ce travail est la suivante :

Quels sont les styles et types de leadership mobilisés par les femmes occupant des postes de responsabilité dans les collèges et lycées du Sénégal, quels défis rencontrent-elles et quelles stratégies d'adaptation déploient-elles pour favoriser la persévérance et la réussite scolaire des élèves ?

Afin d'apporter des éléments de réponse à cette question centrale, nous avons défini les objectifs de recherche suivants, qui orientent la démarche scientifique de cette étude.

1.3.3 Objectifs de recherche

Les objectifs de recherche constituent une étape essentielle pour préciser l'orientation de l'étude et définir la manière dont la question centrale sera explorée (Fortin & Gagnon, 2022). Pour répondre à notre question de recherche, nous allons nous appuyer sur les objectifs suivants :

Objectif général : comprendre et analyser l'exercice du leadership des femmes occupant les postes de direction dans les lycées et collèges au bénéfice de la réussite et de la persévérance scolaire des élèves.

Il convient désormais de formuler les questions de recherche qui permettront de structurer l'investigation scientifique et d'apporter des réponses pertinentes à la problématique soulevée.

1.4 Questions de recherche

Dans cette perspective, les questions de recherche suivantes ont été élaborées afin de guider l'analyse et d'orienter la démarche méthodologique :

1. Quelles sont les caractéristiques des femmes occupant des postes à responsabilités dans les lycées et les collèges au Sénégal qui favorisent l'amélioration des résultats scolaires à Pikine-Guédiawaye ?
2. Quels sont les styles et les types de leadership scolaire mobilisés par les proviseures et principales dans les lycées et les collèges.
3. Quels liens peut-on établir entre le leadership de ces gestionnaires scolaires et l'amélioration de la réussite scolaire des élèves ?

1.4.1 Pertinence de la recherche

Sur le plan social, le choix du Sénégal comme terrain d'investigation s'explique par la possibilité qu'offrent les résultats de cette recherche d'éclairer les politiques publiques en matière de promotion de l'égalité de genre dans le système éducatif, en cohérence avec le Plan de Promotion des Femmes (MEN, 2019-2021) qui visent l'égalité des genres dans les postes de leadership scolaire. Par ailleurs, le leadership féminin est de plus en plus reconnu comme un levier essentiel pour faire progresser la justice sociale, favoriser l'égalité des chances dans l'emploi et soutenir le développement économique (Rguibi & Asma, 2021b) . Cette étude se propose ainsi de mettre en évidence les bénéfices du leadership scolaire exercé par les femmes, tout en contribuant à déconstruire les stéréotypes persistants concernant les rôles de genre.

Sur le plan scientifique, le Sénégal est l'un des premiers pays d'Afrique subsaharienne à avoir créé un laboratoire genre, intégré à l'école doctorale des sciences appliquées au développement. Sur le plan scientifique, les résultats de cette étude permettront l'avancement des connaissances dans le domaine de la gestion scolaire et les travaux sur la place des femmes dans le leadership éducationnel au Sénégal. En effet, dans le domaine éducatif les travaux s'intéressent principalement à la violence basée sur le genre (Fall-Sokhna & Thiéblemont-Dollet, 2009). Peu d'études portent spécifiquement sur le leadership des femmes dans les organisations professionnelles, et lorsqu'elles existent, elles proviennent souvent de chercheuses occidentales.

Dans le domaine éducatif, cette recherche participe ainsi à combler une lacune dans le champ des sciences de l'éducation, encore peu développé au Sénégal en raison de l'absence

d'un département des Sciences de l'Éducation à l'UCAD¹⁷. La FASTEF¹⁸, héritière de l'ex-École normale supérieure, se concentre surtout sur la formation des enseignantes/enseignants. Les recherches sur l'éducation sont donc nécessaires pour éclairer les défis contemporains, notamment ceux liés à la mixité et au genre, identifiés comme prioritaires dans les politiques éducatives sénégalaises (PPF ; SNEEG 2016-2026 ; PAQUET-EF 2018-2030).

Cette étude pourrait montrer que, malgré ces contraintes, le leadership féminin favorise l'inclusion, la diversité et la prise en compte des spécificités de genre. Elle ouvre également la possibilité de définir un modèle de leadership scolaire ancré dans les réalités africaines, distinct des modèles occidentaux dominants.

Face à ces nouveaux enjeux, l'adoption d'un leadership efficace devient essentielle. Cela nous amène à explorer les différents types et styles de leadership qui peuvent contribuer à améliorer la réussite et la persévérance des élèves, en mettant particulièrement l'accent sur le rôle des femmes occupant des postes de responsabilité dans les lycées et collèges au Sénégal.

Pour mieux appréhender cette question, il est important de clarifier et de définir les concepts et théories liés au leadership féminin dans les instances décisionnelles. Cela permettra de mieux comprendre comment ces femmes leaders peuvent influencer positivement l'environnement éducatif et favoriser des résultats scolaires optimaux pour les élèves/

¹⁷ UCAD : Université Cheikh Anta Diop de Dakar créée le 24 février 1957

¹⁸ FASTEF : : Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation ex-école normale supérieure est créée depuis 1960 et est devenu depuis 2000 une faculté rattachée à l'UCAD (université Cheikh Anta Diop de Dakar)

CHAPITRE 2

LE CADRE THÉORIQUE

L'étude du leadership scolaire exercé par les femmes nécessite de clarifier d'abord les concepts centraux sur lesquels repose l'analyse. Ces notions telles que le leadership scolaire, le genre, l'égalité professionnelle et la réussite éducative permettent de poser un socle conceptuel solide. Dans un second temps, les perspectives théoriques relatives aux styles et approches du leadership seront mobilisées pour enrichir la compréhension du phénomène étudié.

2.1 Le cadre conceptuel

Le cadre conceptuel regroupe l'ensemble des savoirs et des théories en lien direct ou indirect avec le sujet de recherche (Formarier & Coutansais, 1986) représente une étape essentielle puisqu'il permet de définir et de clarifier les notions mobilisées. Tout au long du processus, le chercheur met à l'épreuve la validité des concepts retenus en s'appuyant sur le cadre qu'il a construit (Formarier & Coutansais, 1986). Ainsi, ce chapitre s'attache à explorer le leadership scolaire, le genre, l'égalité professionnelle et la réussite éducative, afin d'en dégager des définitions opératoires et de montrer comment ces concepts, en interrelation, éclairent les enjeux liés au leadership des femmes en milieu scolaire. Dans cette perspective, il importe tout d'abord de préciser le concept de leadership en éducation, afin d'en dégager les définitions et caractéristiques principales qui serviront de base à notre analyse.

2.1.1 Concept de leadership en éducation

Dans notre recherche, nous avons opté pour le concept de leadership plutôt que celui de direction d'école afin de souligner que, selon les actions entreprises par les femmes à la tête des établissements scolaires, le terme de leader est plus approprié à leur situation que celui de directrice. En effet, la définition des deux concepts nous éclaire à ce sujet : le terme direction évoque une position hiérarchique, une autorité, une gestion...(Kasereka Lutswamba, 2023).

En revanche, le terme de leader implique « la capacité d'un individu à influencer, à motiver, et à rendre les autres capables de contribuer à l'efficacité et au succès des organisations dont ils sont membres » (House et al., 2004, p. 37). Ainsi, un leader ne se limite pas à être un ou une directrice d'école compétente ; il ou elle doit également œuvrer à l'amélioration des conditions pour mériter le titre de « leader » (Poirel et al., 2017)

Il n'existe pas de consensus dans la définition du leadership scolaire comme l'ont souligné certains auteurs malgré l'abondance de la littérature sur le leadership (Stewart, 2006) surtout dans le domaine éducatif. Toutefois, dans le milieu scolaire des caractéristiques partagées ont été repérées dans la définition du concept.

Dans ses travaux, (Petit, 2013) a beaucoup insisté sur le rôle social de l'école et ne peut concevoir le rôle du leader scolaire sans la prise en compte de tous les acteurs sociaux qui gravitent autour de l'école de ce fait il définit le leadership scolaire comme « un phénomène d'influence social, visant l'atteinte d'un objectif commun, sujet à une interprétation subjective et un pouvoir d'action suffisant et reconnu comme légitime » (p.12).

Pour Northouse, (2025), tant que processus social, le leadership est conçu plus précisément comme un « processus par lequel un individu exerce une influence sur un groupe de personnes afin d'atteindre un but commun » (p.3).

Pour (Langlois, 2004) concept de leader se réfère à la fois à la position hiérarchique occupée par une personne et à l'influence que cette personne pourrait exercer sur les membres de l'organisation.

Quand ce leadership s'applique dans le domaine scolaire, on parle de leadership scolaire. D'emblée, le concept de leader a été défini comme « une personne qui sait stimuler et organiser le travail de ses coéquipiers ou subordonnées dans un cadre soit dans la classe, à l'école ou dans le système entier (Langlois, 2004).

Par ailleurs, comme l'a souligné cette dernière, aujourd'hui, l'étude du leadership dans l'éducation ne peut se faire sans prendre en considération les théories générales en administration scolaire. De plus, selon le genre du leader des particularités peuvent être notées. Elles seront clarifiées dans l'étude du concept de socialisation professionnelle selon le genre.

2.1.2 Socialisation professionnelle selon le genre

(Shahr et al., 2019), définissent la socialisation professionnelle comme un processus par lequel une personne devient un membre légitime d'une organisation professionnelle. Ce processus aura un impact important sur la conduite professionnelle et la moralité d'un individu. « La socialisation professionnelle semblable à un voyage qui mène à la transition d'une participation marginale à une participation pleine dans une société professionnelle » (p.1). Elle devient ainsi le processus par lequel les individus acquièrent les connaissances spécialisées, les compétences, les attitudes, les valeurs, les normes et les intérêts nécessaires

pour exercer leurs rôles professionnels de manière acceptable. Les domaines d'interaction suivants de croissance personnelle potentielle peuvent être définis comme des résultats du processus de socialisation : l'image de soi, le concept de rôle, les attitudes, les valeurs et la personnalité (Western & Anderson, 1968). La socialisation professionnelle est donc le processus d'acceptation et d'intégration des rôles professionnels.

Selon (Denave, 2020), les principaux acteurs de la socialisation professionnelle, tels que les enseignants, les formateurs, les responsables hiérarchiques et les collègues de travail, jouent un rôle important dans l'intégration des nouvelles recrues. Cependant, la socialisation professionnelle ne se limite pas à l'acquisition de connaissances et de compétences techniques, qu'elles soient formelles ou informelles. Elle véhicule également un éthos, des perspectives sur le monde et une culture professionnelle, tout en étant un espace où se construisent les rapports sociaux de sexe. Dans ce contexte, il est important de distinguer le sexe, qui se réfère à des caractéristiques biologiques, du genre, qui décrit des caractéristiques sociales. Le genre fait référence aux relations sociales entre les sexes, englobant l'analyse des statuts, des rôles sociaux et des interactions entre individus masculins et féminins dans une société donnée (Hameed & Shukri, 2014).

L'intégration de la problématique du genre dans les sciences sociales a entraîné des changements conceptuels et analytiques significatifs, notamment un passage de la sociologie du travail des femmes à celle des différences de sexe dans le monde du travail. Ce changement a permis d'adopter le terme « genre » pour analyser les disparités en matière de salaires, de carrières, de temps de travail, ainsi que la valeur genrée des diplômes et la relation entre formation et emploi (Lechevalier, 2022) Dans le monde du travail, les sociologues utilisent la théorie « du marché du travail double » pour examiner ces dynamiques. En

analysant cette théorie à travers le prisme du genre, il devient évident que les stéréotypes en milieu de travail sont profondément ancrés dans les sociétés contemporaines).

Ces stéréotypes se manifestent même dans le langage utilisé pour décrire différents emplois. Par exemple, les postes de débutants et ceux de l'industrie des services sont souvent qualifiés de « métiers féminins » (*pink-collar jobs*), car ils sont traditionnellement occupés par des femmes, tels que les secrétaires, les infirmières et les enseignants d'école primaire.

Il est donc essentiel de comprendre les rapports de genre dans le monde du travail pour déconstruire les stéréotypes et promouvoir une plus grande égalité professionnelle. Cependant, cette égalité est fréquemment entravée par des obstacles tels que les stéréotypes de sexe, qui fonctionnent à la fois comme des agents de hiérarchisation entre les femmes et les hommes et comme des outils de discrimination, légitimant ainsi les inégalités existantes (Lechevalier, 2022). Pour remédier à ces inégalités dans le domaine de l'éducation, le principe de l'égalité des chances est mis en avant. Ce principe vise à garantir à tous les individus, indépendamment de leur sexe, de leur origine sociale, de leur ethnie ou de leurs capacités, un accès équitable aux opportunités d'apprentissage et de développement professionnel. (UNESCO, 2023). Promouvoir l'égalité des chances contribue à réduire les inégalités de genre et à favoriser la réussite scolaire.

2.2 La réussite éducative et/ ou réussite scolaire

De nombreux auteurs ont exploré ces deux concepts notamment : (Bourgeois, 2010; Feyfant, 2014; Goï, 2013; Lapostolle, 2006; Leproux, 2017) L'analyse des travaux de ces chercheurs met en lumière la confusion et la corrélation entre les notions de réussite éducative et de réussite scolaire. Les principales distinctions qui émergent sont principalement liées à :

-la définition et la portée des concepts : la réussite scolaire se concentre essentiellement sur les résultats scolaires, tels que les notes, les diplômes et les performances lors des évaluations. En revanche, la réussite éducative adopte une perspective plus large, englobant le bien-être physique et psychologique de l'enfant, sa capacité à interagir socialement et son ouverture d'esprit. Elle est considérée comme un état atteint grâce à une action éducative, intégrant des dimensions telles que la socialisation et la qualification (Feyfant, 2014).

-les objectifs : la réussite scolaire vise principalement l'acquisition de connaissances et de compétences académiques, tandis que la réussite éducative cherche à développer un ensemble de compétences et de valeurs permettant à l'individu de s'épanouir dans divers aspects de sa vie, y compris sur le plan social et professionnel (Goï, 2013).

-l'interdépendance : bien que la réussite éducative dépasse la réussite scolaire, elle en dépend également. Les deux concepts sont interconnectés, et la réussite éducative ne peut être pleinement réalisée sans prendre en compte les résultats scolaires. Cependant, elle ne se limite pas à ces résultats, ce qui rend son évaluation plus complexe (Goï, 2013, P.3-4).

-critères d'évaluation : la réussite scolaire peut être mesurée par des critères quantitatifs (notes, diplômes), tandis que la réussite éducative nécessite des critères plus qualitatifs, souvent subjectifs et variant selon les valeurs et les normes de la société (Feyfant, 2014)).

L'utilisation des concepts de réussite éducative et scolaire dans cette recherche permet d'adopter une approche intégrative et contextuelle, essentielle pour comprendre les dynamiques de leadership et leur impact sur la réussite et la persévérance des élèves dans le système éducatif sénégalais. En fait, par opposition à l'échec scolaire, la réussite éducative est un gage d'un système éducatif qui performe. Cependant le concept peut revêtir plusieurs définitions selon les identités professionnelles. Pour le personnel enseignant, le plus souvent c'est prévenir l'échec scolaire, pour le travailleur social c'est prévenir la délinquance, pour

le psychologue c'est prévenir la maltraitance (Bourgeois, 2010). C'est « un concept qui englobe quasiment toutes les problématiques liées à l'éducation, la scolarité, la socialisation des enfants et des jeunes » (Feyfant, 2014). Pour les besoins de notre recherche, nous optons la définition de l'enseignant c'est-à-dire : « c'est prévenir l'échec scolaire ».

Alors que la prévention de l'échec scolaire représente un enjeu important pour assurer la réussite des élèves, il est fondamental de souligner le rôle clé du leadership dans cette démarche. Un leadership efficace non seulement guide les enseignants vers des pratiques pédagogiques appropriées, mais établit également un environnement favorable aux enseignements-apprentissages, permettant à chaque élève de s'épanouir et de surmonter les obstacles à sa réussite. Ce leadership peut être exercé par divers acteurs au sein de l'établissement scolaire, y compris les femmes.

2.2.1 Le leadership des femmes en gestion scolaire

Le leadership efficace en éducation comme un ensemble de responsabilités et de comportements ayant un impact significatif sur le rendement scolaire des élèves (Marzano et al., 2017). Ils identifient la disponibilité des ressources techniques nécessaires à l'amélioration de l'enseignement, y compris le matériel, l'équipement et l'accès à de nouvelles idées. Parallèlement, ils doivent encourager des discussions ouvertes sur les enjeux scolaires et promouvoir le développement professionnel des enseignants. Un leadership efficace nécessite également de concentrer les efforts de changement sur des objectifs concrets et mesurables, plutôt que de se laisser distraire par des innovations superficielles. Dans ce contexte, le leadership des femmes en gestion scolaire émerge comme un facteur clé pour enrichir ces dynamiques.

Les femmes leaders, souvent reconnues pour leur approche collaborative et empathique, apportent des perspectives uniques qui peuvent renforcer la culture scolaire positive (Khan et al., 2023). Leur capacité à établir des relations interpersonnelles solides et à encourager la participation des enseignants dans le processus décisionnel contribue à créer un environnement d'apprentissage inclusif et motivant (Harmand, 2013). En mettant l'accent sur le développement professionnel et en soutenant leurs collègues, les femmes leaders jouent un rôle essentiel dans l'amélioration continue des pratiques pédagogiques, tout en naviguant habilement à travers les défis spécifiques liés à leur genre (Harmand, 2013). Ainsi, leur leadership ne se limite pas seulement à la gestion des ressources et des objectifs, mais s'étend également à la création d'un climat scolaire propice à l'épanouissement de tous les acteurs de l'éducation. Pour exercer leur leadership, ces femmes leaders peuvent s'appuyer sur différents styles de leadership.

2.2.2 Les styles de leadership en gestion scolaire

Le style de leadership désigne la manière dont un leader exerce son influence, prend des décisions et interagit avec ses collaborateurs, en fonction de ses valeurs, de sa personnalité et du contexte organisationnel (Bass & Stogdill, 1990). En éducation, il correspond aux modes de gestion et de mobilisation adoptés par les directions d'établissement afin d'orienter, motiver et coordonner les acteurs scolaires pour atteindre des objectifs communs (Leithwood & Jantzi, 2005).

Selon (Cornet & Cadalen, 2010), le leadership a fait l'objet de nombreuses recherches visant à établir des typologies de styles adaptés aux contextes organisationnels. Ces études, souvent basées sur des échantillons majoritairement masculins, reflètent la prédominance des hommes dans les postes de responsabilités. Avec l'augmentation des femmes dans ces rôles, des recherches comparatives ont été menées pour examiner les différences de styles de leadership entre les sexes et leurs impacts. Cependant, le débat reste ouvert, sans consensus sur l'existence de différences significatives dans le style de leadership féminin et masculin.

Pour caractériser les styles de leadership, les comportements et les ressources mobilisées par le leader sont mis en relation afin d'en déduire une typologie (Pesqueux, 2020). Dans ses travaux ce dernier a répertorié trois styles qui qualifient souvent les leaders dans les organisations :

-Le style autocratique, caractérisé par un leader qui décide seul, mais dont l'efficacité s'épuise dans le temps.

-Le style démocratique, caractérisé par un leader qui consulte et dialogue avec les membres du groupe avant de décider, leader dont l'efficacité est ponctuellement moindre, mais plus durable que dans le cas précédent.

-Le style permissif, du « laisser faire », caractérisé par un leader qui, tout en apportant ses compétences, laisse faire le groupe, son inhérente anarchie étant facteur de faible efficacité.

Ces trois styles de leadership ont été théorisés par (Lewin et al., 1939) qui avait essentiellement orienté ses recherches sur le mode d'exercice de l'autorité, les typologies de leadership ainsi que la dynamique des groupes. La conclusion la plus significative de sa typologie du leadership est que les individus éprouvent souvent du ressentiment à l'égard du leadership autoritaire. Lorsqu'ils sont soumis à ce type de gestion, ils peuvent développer des sentiments d'agressivité, de démoralisation ou de démotivation, ce qui nuit non seulement

leur bien-être personnel, mais également à la dynamique de l'équipe et à la performance globale de l'organisation. En revanche, pour maximiser le potentiel des collaborateurs et favoriser un environnement de travail positif, il est essentiel d'adopter des approches participatives ou déléгатives en matière de leadership. Ces méthodes encouragent l'implication des employés dans le processus décisionnel, renforcent leur sentiment d'appartenance et de responsabilité, et permettent de créer un climat de confiance et de collaboration. En intégrant ces pratiques, les leaders peuvent non seulement améliorer la satisfaction et la motivation des membres de leur équipe, mais aussi stimuler l'innovation et la productivité au sein de l'organisation (Allard-Poesi & Perret, 2003).

Appliquée au contexte scolaire, la théorie du leadership pourrait présenter les situations suivantes :

-Leadership autoritaire : un leader autoritaire pourrait être un directeur ou une directrice qui impose des décisions sans consulter les enseignantes et enseignants ou les élèves. Bien que ce style puisse être efficace pour des décisions rapides ou en situation de crise, il peut également engendrer du ressentiment et une démotivation parmi le personnel et les élèves, comme le souligne la conclusion de Lewin sur les effets négatifs de ce style.

-Leadership démocratique : il favorise la participation et l'implication des membres de l'équipe dans le processus décisionnel. Un responsable d'établissement scolaire qui adopte un leadership démocratique encourage les enseignantes/enseignants à partager leurs idées et à collaborer sur des projets, ce qui peut renforcer la motivation, l'engagement et le sentiment d'appartenance au sein de l'établissement ce qui peut avoir des incidences positives sur les enseignements-apprentissages et les résultats des apprenants.

-Leadership et laissez-faire : ce style, qui laisse une grande autonomie aux membres de l'équipe, peut être bénéfique dans des contextes où les enseignantes/enseignants sont

expérimentés et capables de prendre des initiatives. Cependant, un leadership laissez-faire excessif pourrait conduire à un manque de direction et de cohérence pouvant nuire à l'efficacité des activités d'enseignement-apprentissages, à la gestion de l'établissement et surtout provoquer de très mauvais résultats scolaires des élèves.

Un leadership démocratique est souvent le plus efficace pour favoriser un environnement d'apprentissage positif, tandis que les styles autoritaires et laissez-faire peuvent avoir des impacts variés selon le contexte et les besoins spécifiques de l'établissement. Les leaders scolaires doivent donc être conscients de ces dynamiques pour adapter leur approche et maximiser l'engagement et la réussite des élèves. Toutefois, ces styles de leadership ont soulevé l'existence de très faibles différences liées au genre. Dans ce prolongement, il importe d'examiner plus spécifiquement les caractéristiques propres au leadership scolaire exercé par les femmes, afin de comprendre en quoi leurs pratiques se distinguent ou se rapprochent des modèles traditionnellement étudiés.

2.3 Les caractéristiques du leadership scolaire des femmes

Dans les années quatre-vingt, des auteures tels que (Baudoux, 2002; Shakeshaft, 2006) ont commencé à s'intéresser au leadership féminin. Dans le domaine de l'administration scolaire, les recherches sur le leadership féminin sont principalement liées à la remise en question du concept de genre dans les études en administration scolaire (Langlois, 2004). La première recherche sur la différence de leadership entre les sexes a été menée par Rosener (1990) dans son livre « façon dont les femmes dirigent ». Ce style de management propre aux femmes est décrit comme « un leadership consensuel et collaboratif plus humain et moins autoritaire que celui des hommes (Bass & Avolio, 1994).

Rosener a démontré que le style de leadership traditionnel, caractérisé par le commandement et le contrôle, associé aux hommes, n'est pas la seule voie vers le succès. Elle souligne que les femmes adoptent un style de leadership fondé sur la collégialité, l'estime de soi, l'empathie et l'écoute (Rosener, 2011). Selon elle, ces compétences découlent de la socialisation différenciée entre les hommes et les femmes, les femmes étant éduquées dès leur jeune âge en tant que futures mères et épouses, ce qui les amène à développer des aptitudes liées à l'écoute, à l'empathie et à la compassion. Son livre a fait l'objet de plusieurs controverses dans le monde scientifique et il a fallu l'avènement de chercheuses féministes comme : (Baudoux, 2002; Héon et al., 2007) pour déconstruire sa théorie. Dans cette optique, ces chercheuses mettent en avant que les femmes privilégient la coopération et œuvrent pour la justice sociale, cherchant à engendrer des changements significatifs dans leur environnement. Elles adoptent un style de leadership ancré dans leur contexte et font preuve d'une gestion fluide, basée sur la collégialité. De son côté, (Combaz, 2002) met en avant que les femmes donnent la priorité aux relations humaines, en faisant preuve d'écoute, d'empathie et de sollicitude, tout en utilisant l'humour pour créer un climat de travail positif. Elles conçoivent le pouvoir comme un partage, plutôt que comme une domination. Enfin, (Shakeshaft, 2006) note que les femmes, peu influencées par la culture traditionnelle de gestion, ont tendance à voir les choses différemment, ce qui les pousse à innover. Elles mettent également l'accent sur les aspects pédagogiques, soutenant le développement professionnel des enseignants et l'innovation, tout en recherchant un équilibre entre leur vie professionnelle et personnelle.

Toujours selon ces auteurs, les femmes détiendraient un leadership du type plutôt participatif ou transformationnel, axé sur la pédagogie et ancré dans une éthique de la sollicitude, alors que les hommes agiraient plus selon un leadership transactionnel marqué

par l'éthique de la justice. D'autres chercheurs à l'instar de (Centeno et al., 2013; Lapointe & Langlois, 2002) abondent dans le même sens. Ainsi selon elles, les attitudes et les valeurs associées aux relations humaines, à l'empathie et au soin sont très souvent associées aux femmes qui sont des leaders, alors que la capacité à gérer objectivement et de manière neutre est présentée comme appartenant aux hommes dans la même situation (Centeno et al., 2013).

Le leadership scolaire des femmes se focaliserait plus sur « la satisfaction de besoins de niveaux supérieurs chez les membres, tels que la réalisation de soi, ainsi que l'engagement et la confiance entière des membres dans l'importance de leur travail et « Les valeurs sont l'encouragement mutuel, l'*empowerment* et la transformation des membres de l'équipe en leaders (Héon & Mayrand, 2003). Par ailleurs, comme le montre le Tableau N° 11 : Différences notées dans le leadership scolaire entre les hommes et les femmes, le leadership scolaire des femmes contrairement à celui des hommes privilégierait l'atteinte des objectifs de l'organisation, il valoriserait plus la performance collective (Héon et al., 2007).

TABLEAU 11 : Différences notées dans le leadership scolaire entre les hommes et les femmes selon Héon, Lapointe et Langlois 2007.

Les femmes	Les hommes
Visent le mieux-être des personnes et des groupes	Visent les résultats
Favorisent la coopération	Favorisent la compétition
Privilégient les rapports du type collégial	Privilégient les rapports du type hiérarchique
Sont moins moulées par les traditions et innovent facilement	Ont une vision plus traditionnelle basée sur les règles, les structures et les contrôles.

Source : Héon, Lapointe et Langlois (2007). *Recherches féministes* 2007

Le tableau met en lumière les différences notables dans les styles de leadership scolaire entre les femmes et les hommes, selon les travaux (Héon et al., 2007). D'une part, les femmes se concentrent sur le bien-être des individus et des groupes, ce qui reflète une approche empathique et inclusive. Elles favorisent la coopération et établissent des relations de type collégial, ce qui peut encourager un environnement de travail harmonieux et collaboratif. Leur capacité à innover facilement, en étant moins influencées par les traditions, leur permet d'apporter des changements significatifs et de s'adapter aux besoins contemporains des établissements scolaires.

D'autre part, les hommes tendent à se focaliser sur l'atteinte de résultats, ce qui peut les amener à adopter une approche plus compétitive. Ils privilégient des relations hiérarchiques, ce qui peut renforcer des structures de pouvoir traditionnelles. Leur vision, souvent ancrée dans des règles et des contrôles, peut limiter la flexibilité et l'innovation dans le leadership.

En résumé, ce tableau illustre comment les différences de genre dans le leadership scolaire peuvent influencer la dynamique des équipes éducatives et les résultats des établissements. Les styles de leadership féminin, axés sur le bien-être et la coopération, pourraient favoriser un climat scolaire plus positif, tandis que les styles masculins, orientés vers la compétition et les résultats, pourraient parfois négliger les aspects relationnels essentiels au développement d'une communauté éducative saine.

D'autres recherches ; (Martínez et al., 2021; Marzano et al., 2017) soutiennent que le style de leadership féminin créerait des environnements plus coopératifs, qui offrent au membre d'avoir du pouvoir au travail. Cependant, selon ces auteures, il faudra nuancer les styles de leadership selon le genre, car des recherches ont montré qu'il faut « éviter de tomber

dans le piège de la « stéréotypisation » naturel des sexes ou de l'idéologie selon laquelle les qualités de leaders des femmes seraient « meilleures » que celles des hommes» (Baudoux, 2002, p.38) et que « cette vision stéréotypée risque de favoriser le cantonnement des femmes dans des postes périphériques réclamant juste leurs habiletés humaines »(Héon et al., 2007). Les analyses des recherches menées par (Centeno et al., 2013; Héon et al., 2007) ont révélé qu'il n'existe pas de différences significatives entre les hommes et les femmes dans leur manière d'exercer le leadership scolaire. En revanche, une distinction apparaît dans l'attitude des collègues. Selon ces auteures, les femmes sont généralement mieux acceptées en tant que collègues qu'en tant que supérieures hiérarchiques. Elles renforcent cette perspective en soulignant qu'il n'y a pas de consensus dans les recherches concernant les différences de leadership entre les sexes, et que la méthodologie employée par les chercheurs peut souvent influencer les résultats. Cela nous amène à nous interroger : les stéréotypes associés à la masculinité et à la féminité ont-ils un impact sur les modes de gestion des hommes et des femmes ?

2.3.1 Les limites du leadership des femmes

(Shakeshaft, 2006) a démontré, à travers ses recherches sur le leadership scolaire des femmes, que le fait de documenter des comportements de leadership prédominants chez les femmes ne signifie pas nécessairement qu'elles dirigent différemment des hommes. Elle a souligné que toutes les études qualitatives comparant le leadership des hommes et des femmes ont abouti à des conclusions faisant état de différences selon le sexe, tandis que dans les études quantitatives, seules 14 % ont relevé de telles différences.

Selon (Saint-Michel & Wielhorski, 2011), les styles de leadership peuvent varier en fonction du genre et du contexte organisationnel. En effet, leur étude révèle que les femmes

adoptent souvent un style de leadership transformationnel, qui est particulièrement efficace dans des environnements où la collaboration et le soutien sont valorisés. Par exemple les femmes pratiquent davantage un style de leadership transformationnel ce qui suggère qu'elles sont plus aptes à inspirer et à motiver leurs subordonnés dans des contextes où les relations interpersonnelles sont essentielles. Il est noté que « les hommes leaders obtiennent des scores plus élevés que les femmes sur les sous-dimensions du leadership transactionnel » (p. 9), ce qui peut indiquer une préférence pour des approches plus autoritaires dans des contextes traditionnellement masculins.

Les recherches de (Saint-Michel & Wielhorski, 2011) mettent en lumière que les femmes peuvent être perçues comme des leaders plus efficaces dans des milieux de travail à prédominance féminine, où leur style de leadership transformationnel est mieux adapté, tandis que les hommes peuvent exceller dans des environnements à prédominance masculine, où des styles de leadership plus directifs sont attendus. Cela illustre comment le genre et le contexte organisationnel interagissent pour influencer l'efficacité du leadership.

Cela nous ramène à nous intéresser dans notre cadre théorique au leadership transformationnel.

2.3.2 Cadre Théorique

Selon (Dany, 2016), les théories sont des constructions intellectuelles qui facilitent la compréhension de réalités complexes, tout en tenant compte de leur variabilité en termes de structure et de domaine d'application. Pour mieux appréhender les enjeux liés au leadership des femmes dans les lycées et collèges au Sénégal, les théories qui sous-tendent le leadership scolaire vont être explorées dans le cadre de notre recherche. Dans le cadre de ses recherches portant sur « les théories du leadership », (Pesqueux, 2020) a identifié d'une part les théories

classiques du leadership et d'autre part, les théories modernes du leadership. Les résultats de ses travaux montrent l'évolution des concepts de leadership, en passant d'une focalisation sur les traits et comportements des leaders à une compréhension plus dynamique et contextuelle du leadership.

2.3.3 Les théories classiques du leadership en éducation

D'après (Labelle & Jacquin, 2018), les théories classiques du leadership scolaire peuvent être définies comme un ensemble de modèles et de concepts qui cherchent à expliquer comment les leaders éducatifs influencent et dirigent les établissements scolaires. Ces théories se divisent en trois catégories principales :

-Théories basées sur les caractéristiques du leader qui examinent les traits personnels et les qualités des leaders, tels que le genre, l'intelligence et d'autres caractéristiques individuelles. Elles postulent que certaines de ces caractéristiques peuvent prédire l'efficacité du leader dans un contexte éducatif ;

-Théories axées sur le comportement du leader qui se concentrent sur les actions et les comportements des leaders. Par exemple, les théories X et Y de (McGregor, 1971) classifient les styles de gestion en fonction des hypothèses sur la motivation des employés. D'autres modèles, comme celui de (Likert, 1961), identifient différents styles de leadership, allant de l'autocratique au démocratique, en passant par le collégial ;

-Théories situationnelles qui soutiennent que le style de leadership approprié dépend des circonstances spécifiques dans lesquelles un leader opère. Des chercheurs tels que (Hersey et Blanchard 1982; Fiedler, 1958) ont démontré que les éléments contextuels, tels que la nature de la tâche et les relations interpersonnelles, influencent le choix du style de leadership le plus efficace.

Ces théories classiques fournissent un cadre pour comprendre les dynamiques de leadership dans les établissements scolaires et soulignent l'importance de divers facteurs dans l'efficacité du leadership éducatif. Les travaux de (Labelle & Jacquin, 2018) montrent, également, que les différentes théories de leadership en éducation sont étroitement liées aux types de leadership, chacune apportant des perspectives et des approches qui peuvent améliorer la réussite et la persévérance scolaire. Les dix types de leadership dans le domaine de l'éducation qu'ils ont identifiés sont :

Leadership distribué qui implique la répartition des responsabilités et des rôles parmi les membres de l'équipe éducative. Cela favorise la collaboration et l'engagement de tous les acteurs, ce qui peut améliorer la réussite scolaire en créant un environnement d'apprentissage plus inclusif et participatif.

Leadership éthique, il se concentre sur des valeurs morales et éthiques, promouvant l'intégrité et la justice dans les décisions éducatives. Un leadership éthique peut renforcer la confiance et le respect au sein de l'école, ce qui est essentiel pour la persévérance des élèves.

Leadership émotif met l'accent sur l'intelligence émotionnelle du leader, qui est capable de comprendre et de gérer les émotions des autres. Un leader émotif peut créer un climat scolaire positif, favorisant ainsi l'engagement des élèves et leur réussite.

Leadership entrepreneurial qui encourage l'innovation et la prise de risques calculés pour améliorer les pratiques éducatives. En favorisant un esprit d'initiative, ce type de leadership peut conduire à des approches pédagogiques novatrices qui augmentent la motivation des élèves et leur persévérance.

Leadership stratégique, ce type de leadership implique la planification à long terme et la mise en œuvre de stratégies pour atteindre des objectifs éducatifs. Un leadership

stratégique peut aider à aligner les ressources et les efforts pour maximiser la réussite des élèves.

Leadership durable qui se concentre sur la durabilité des pratiques éducatives, en tenant compte des impacts à long terme sur l'environnement et la société. En intégrant des valeurs de durabilité, ce type de leadership peut sensibiliser les élèves et les inciter à s'engager dans leur apprentissage.

Leadership inclusif qui vise à créer un environnement d'apprentissage qui respecte et valorise la diversité. En favorisant l'inclusion, ce leadership peut améliorer la réussite scolaire des élèves issus de milieux variés en leur offrant un soutien adapté à leurs besoins.

Leadership constructiviste repose sur les principes du constructivisme, qui valorise l'apprentissage actif et la construction de connaissances par les élèves. En adoptant des approches constructivistes, les leaders peuvent encourager la participation des élèves et améliorer leur engagement et leur réussite.

Leadership transformationnel inspire et motive les enseignants et les élèves à atteindre des objectifs communs. En favorisant un climat de confiance et d'innovation, le leadership transformationnel peut avoir un impact positif sur les résultats scolaires.

Leadership transactionnel repose sur des échanges clairs entre le leader et les membres de l'équipe, où des récompenses sont offertes en échange de performances. Bien que ce type de leadership puisse être efficace à court terme, il peut ne pas favoriser l'engagement à long terme des élèves.

Chacun de ces types de leadership contribue de manière significative à l'amélioration de la réussite et de la persévérance des élèves. Parmi ces types, le leadership transformationnel et le leadership transactionnel sont particulièrement mis en avant par des auteurs tel que (Leithwood, 1994) pour leur efficacité dans le contexte éducatif. Ces styles

de leadership sont reconnus pour leur capacité à inspirer et à motiver les enseignantes/enseignants et les élèves, favorisant ainsi un environnement propice aux enseignements-apprentissages. Cependant, il est important de noter que la majorité des théories de leadership appliquées dans les organisations professionnelles proviennent de recherches datant des années 1950. Ces théories, bien qu'elles aient été fondamentales à leur époque, ne répondent plus nécessairement aux besoins d'une société en constante évolution.

Les changements rapides dans le paysage éducatif, notamment en raison des avancées technologiques, des diversités culturelles et des nouvelles attentes sociétales, exigent des approches de leadership plus contemporaines et adaptatives. Ainsi, bien que les types de leadership transformationnel et transactionnel soient efficaces, il est important d'intégrer des théories et des pratiques de leadership qui reflètent les réalités actuelles et les défis contemporains auxquels les établissements scolaires sont confrontés. Cela pourrait inclure des styles de leadership plus inclusifs, collaboratifs et axés sur l'apprentissage, qui répondent mieux aux besoins des élèves et des enseignants dans un environnement éducatif dynamique.

2.4 Les théories contemporaines du leadership scolaire

Les théories contemporaines du leadership scolaire se concentrent sur des approches qui répondent aux défis contemporains des établissements éducatifs (Spillane et al., 2008). Les recherches menées par (Brassard & Lapointe, 2018) ont grandement contribué à ce changement de paradigme dans le domaine du leadership scolaire. Ils ont mis en évidence deux concepts clés : leadership distribué et le leadership concentré. Selon ces auteurs, le leadership concentré, comme son nom l'indique, émane d'un seul acteur, généralement le dirigeant, et le pouvoir s'exerce de manière unidirectionnelle. En revanche, le leadership distribué repose sur un consensus entre les différents acteurs impliqués dans le processus

éducatif (Brassard & Lapointe, 2018). Dans le domaine éducatif, le leadership distribué est le plus utilisé par les directions d'école, car souvent associé au style transformationnel et au style pédagogique. De ce fait, pour mieux comprendre le concept de leadership scolaire, nous allons plus analyser le leadership pédagogique.

Le leadership pédagogique : Selon (Kasereka Lutswamba, 2023), le leadership pédagogique englobe un ensemble d'actions et de pratiques mises en œuvre par les responsables d'établissement, les directeurs pédagogiques et les enseignantes/enseignants, dans le but d'améliorer les méthodes d'enseignement et d'apprentissage au sein d'un établissement scolaire. Dans cette même perspective (Progin, 2010), l'appuyant sur le concept de **leadership distribué**, ont identifié les étapes clés du processus de leadership pédagogique, qui sont les suivantes :

Le processus débute par l'établissement d'une vision claire et inspirante de ce que l'établissement éducatif souhaite accomplir sur le plan pédagogique. Cette vision définit les objectifs et les valeurs de l'institution en matière d'enseignement et d'apprentissage.

En se basant sur cette vision pédagogique, les leaders collaborent avec le personnel enseignant pour élaborer des politiques, des stratégies et des plans d'action visant à mettre en œuvre la vision et à atteindre les objectifs fixés.

-Les leaders pédagogiques facilitent la formation continue et le développement professionnel des enseignante/enseignants en identifiant leurs besoins de formation, en organisant des sessions de développement professionnel, en offrant des opportunités de mentorat et en encourageant la collaboration entre pairs.

-Ils fournissent un encadrement et une supervision régulière aux personnes enseignantes pour les soutenir dans leur pratique pédagogique, ce qui peut inclure des observations en classe,

des retours constructifs, des discussions sur les objectifs d'apprentissage et des occasions de partage des meilleures pratiques.

-Les leaders pédagogiques s'efforcent de créer une culture d'apprentissage au sein de l'institution, où l'expérimentation, la réflexion, la collaboration et l'innovation sont valorisées. Cela peut impliquer l'organisation de communautés d'apprentissage professionnelles, de groupes de travail collaboratifs et d'activités de partage des connaissances.

-Ils utilisent des données sur les performances des élèves, les pratiques pédagogiques, les perceptions des enseignants et d'autres facteurs pertinents pour évaluer l'efficacité des programmes pédagogiques, identifier les domaines à améliorer et prendre des décisions éclairées.

-En se basant sur les informations recueillies, les leaders scolaires ajustent les politiques, les stratégies et les pratiques pédagogiques pour répondre aux besoins changeants des élèves et améliorer continuellement la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage.

-Enfin, ils communiquent régulièrement avec les enseignantes/enseignants, les élèves, les parents et d'autres parties prenantes pour partager la vision, les objectifs et les progrès de l'institution en matière d'enseignement et d'apprentissage, tout en favorisant la participation et l'engagement de tous les membres de la communauté éducative.

Pour (Stewart, 2006, p. 23), le leadership pédagogique trouve sa pertinence dans le fait qu'il se concentre plus dans l'amélioration des résultats scolaires.

La revue de la littérature a révélé la diversité des théories sur le leadership dans le domaine de l'éducation. Pour notre recherche, nous avons choisi de nous concentrer sur le leadership pédagogique, le leadership transformationnel, le leadership distribué, le leadership inclusif et le leadership durable.

Toutefois, dans le cadre de cette recherche, le choix est porté sur le leadership transformationnel comme référence centrale. Ce modèle apparaît particulièrement adapté à l'analyse du leadership des femmes dans les collèges et lycées sénégalais, car il valorise l'inspiration, la considération individuelle et la stimulation intellectuelle des dimensions souvent associées aux pratiques relationnelles et inclusives observées chez les femmes leaders (Archambault & Harnois, 2010; Labelle & Jacquin, 2018). De plus, il constitue un levier stratégique pour comprendre comment ces cheffes d'établissement mobilisent leur leadership afin de transformer les pratiques scolaires, surmonter les obstacles socioculturels et promouvoir la réussite éducative dans des contextes marqués par la sous-représentation féminine.

Forte de ces assises théoriques, la recherche s'appuie sur une approche méthodologique rigoureuse qui sera exposée dans la partie suivante afin de rendre compte de la réalité du leadership féminin dans les collèges et les lycées de Guédiawaye.

CHAPITRE 3 :

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Le cadre méthodologique est un chapitre essentiel dans toute recherche, car il définit « les moyens et les méthodes envisagés par le chercheur pour réaliser son projet et ainsi obtenir des réponses ». (Fortin & Gagnon, 2022, p. 36). Ce cadre fournit une structure qui guide l'ensemble du processus de recherche, permettant ainsi d'organiser et de diriger les efforts pour répondre à nos trois objectifs de recherche qui sont pour rappel :

1-Recenser et analyser les caractéristiques personnelles et professionnelles des femmes occupant les postes de gestionnaire

2-Identifier les styles et les types de leadership mobilisés par ces femmes pour améliorer la réussite des élèves.

3- Analyser les motivations des femmes leaders scolaires, les défis liés à leur genre, les stratégies adoptées pour y faire face, ainsi que leur impact sur la réussite des élèves.

Dans cette perspective, ce chapitre présente tout d'abord l'approche épistémologique, qui est la manière dont nous concevons la connaissance et la recherche dans notre domaine d'étude à savoir la perspective sociologique féministe des rapports sociaux de sexe dans le champ de l'éducation. Cette approche influence la façon dont nous percevons notre sujet et les méthodes que nous choisissons d'appliquer. Ensuite, nous précisons, la démarche méthodologique adoptée, qui décrit les étapes et les techniques que nous utiliserons pour collecter et analyser les données recueillies. Cela inclut les outils de collecte de données et les procédures que nous mettrons en place pour garantir la rigueur et la validité scientifique de notre recherche. Enfin, nous définirons le cadre géographique d'investigation de notre

étude, c'est-à-dire la localité où la recherche est menée, ainsi que la population de référence, qui désigne le groupe spécifique de personnes sur lesquelles nous concentrerons cette étude. Cela permettra de contextualiser nos résultats et de mieux comprendre ses implications.

3.1 L'approche féministe comme fondement épistémologique

Cette étude s'inscrit dans la mouvance des recherches féministes. Les recherches féministes en sciences sociales se caractérisent par leur volonté de comprendre les rapports sociaux de sexe et le désir d'une transformation des inégalités et injustices sociales... Les contributions féministes aux questions méthodologiques interrogent les conditions sociales et politiques de production et de reconnaissance des savoirs scientifiques. Elles portent à la fois sur la validation des connaissances existantes, la critique de leurs limites et l'élaboration de nouvelles approches. Selon (Charron & Auclair, 2016), l'approche féministe cherche à comprendre et à analyser les inégalités de genre et les rapports de pouvoir entre les sexes. Elle se fonde sur l'idée selon laquelle les connaissances et les expériences des femmes, souvent négligées ou invisibilisées dans les discours dominants, doivent être prises en compte pour une compréhension plus complète de la réalité sociale. Inspirée par des théoriciennes comme (Haraway, 2013), cette approche reconnaît que toutes les connaissances sont influencées par le contexte social, culturel et historique des personnes qui les produisent (Savard-Laroche, 2020). Les savoirs féministes cherchent à valoriser les expériences des femmes et des groupes marginalisés (Charron & Auclair, 2016). Les objectifs des recherches féministes visent donc à fournir des connaissances nécessaires pour éradiquer les inégalités liées aux rapports sociaux de sexe et renforcer les premières études sur les femmes qui se limitaient juste à documenter l'expérience des femmes dans la société, prendre la parole sur la base de leur expérience personnelle et développer diverses expertises (Descarries, 2005).

Elles se distinguent des approches classiques notamment par leur double dimension : elle représente à la fois un projet sociopolitique de transformation des rapports sociaux et un projet scientifique d'élaboration de connaissance (Allard-Poesi & Perret, 2003). Cependant, les méthodes, tout comme les protocoles d'appréhension du réel, ne sont pas en soi féministes, c'est la façon de les utiliser et de problématiser à travers le processus de production et de localisation des savoirs qui permet de produire des savoirs féministes et de subvertir les paradigmes scientifiques hégémoniques (Charron & Auclair, 2016). En ce sens, les méthodes de recherches féministes incluent souvent des approches qualitatives et participatives qui visent à donner une voix aux femmes et à explorer des dimensions souvent négligées de l'expérience humaine, comme l'intime et le privé (Bourdaloie & Hübner, 2023).

Une perspective féministe représente ainsi une approche critique et engagée, visant à transformer les connaissances et les pratiques sociales pour mieux refléter et répondre aux intérêts des femmes et des groupes marginalisés. Dans le contexte sénégalais de cette recherche, cette approche peut permettre d'explorer comment les femmes perçoivent leur rôle en tant que gestionnaires scolaires et comment ces perceptions sont influencées par leur environnement organisationnel, social et culturel. Elle favorise une exploration narrative des expériences des femmes dans le leadership éducationnel, permettant ainsi de recueillir des témoignages et des récits de pratiques qui enrichissent notre compréhension des dynamiques organisationnelles et/occupationnelles dans les postes de leadership au sein des lycées et des collèges.

Dans le cadre de notre recherche sur le leadership des femmes gestionnaires en éducation plus particulièrement au Sénégal, cette perspective est pertinente. Elle permet d'examiner comment les savoirs sur le leadership sont construits, souvent dans un contexte de sous-représentation des femmes, et comment les approches féministes peuvent contribuer à une

meilleure reconnaissance du rôle des femmes leaders dans les écoles. En adoptant une méthodologie qualitative, nous inscrivons notre travail dans cette dynamique critique, visant à valoriser l'expérience des femmes dans un domaine dominé par les hommes. De plus, les styles et les types de leadership adoptés par les femmes jouent un rôle déterminant dans la réussite éducative des élèves, en influençant positivement leur parcours scolaire et en favorisant un environnement inclusif et équitable.

Cette perspective féministe nous aidera à saisir la signification que les gestionnaires scolaires féminines attribuent à leurs actions, aux événements qu'elles vivent, ainsi qu'aux phénomènes auxquels elles font face dans l'exercice de leurs fonctions dans les établissements scolaires de Guédiawaye. Notre choix méthodologique sera réalisé selon une recherche qualitative interprétative.

3.1.1 Choix méthodologique : approche qualitative interprétative

Dans tout travail de recherche, la rigueur méthodologique est essentielle pour produire une connaissance systématique et objective de la réalité (Chatelin, 2005). Pour cette étude, nous avons opté pour une approche qualitative, justifiée par la nature du phénomène étudié : l'exercice du leadership par les femmes occupant des postes de gestion scolaire et son impact sur la réussite des élèves.

Par définition, la recherche qualitative vise la compréhension approfondie des phénomènes en s'appuyant sur l'interprétation que les participants en donnent. Elle se caractérise par une description détaillée et une analyse en profondeur, en prenant en compte la perception des acteurs impliqués. Cette méthode repose sur la collecte de données issues d'entrevues dirigées, semi-dirigées ou non dirigées, et privilégie une démarche inductive et analytique. De plus, elle se distingue par sa flexibilité, sa diversité méthodologique et son

adaptation aux contextes variés, tout en mobilisant un échantillon restreint de participants pour répondre à des objectifs de recherche spécifiques (Fortin & Gagnon, 2022, p. 12)

Dans cette étude, la démarche adoptée vise à collecter et analyser des données permettant de mieux comprendre les dimensions du leadership scolaire exercé par les femmes occupant des postes décisionnels dans les collèges et lycées de Guédiawaye. L'objectif est de mettre en lumière les pratiques de gestion favorisant la persévérance et la réussite éducative des élèves. Cette approche est particulièrement pertinente pour interroger les styles de leadership mobilisés dans un contexte où les normes sociales et culturelles influencent fortement l'exercice du pouvoir.

La recherche qualitative se révèle ainsi adéquate pour explorer ces réalités complexes et intégrer une diversité de données (Poisson, 2011). Elle permet une construction progressive de l'objet d'étude et s'adapte aux défis liés à l'analyse des institutions sociales et des expériences vécues (Doucet, 2002). En valorisant la créativité et la découverte inductive, elle contribue à révéler des dynamiques de leadership souvent invisibles ou difficiles à saisir dans un environnement scolaire marqué par une organisation hiérarchique et patriarcale.

Ainsi, l'approche qualitative adoptée dans cette recherche offre un cadre pertinent pour analyser en profondeur les expériences des femmes leaders dans les établissements scolaires. L'étude s'inscrit dans une démarche interprétative qui cherche à saisir les significations que ces actrices attribuent à leur parcours, en mettant en avant leur récit et leur vécu professionnel. Cette approche permet de mieux comprendre les représentations, les perceptions et les dynamiques relationnelles façonnant leur leadership dans un contexte influencé par des facteurs historiques, culturels et politiques.

Ainsi, afin de garantir la rigueur et la crédibilité de cette étude, il est essentiel de s'appuyer sur des critères de scientificité adaptés à la recherche qualitative.

3.2 Les critères de scientificité

Les critères de scientificité dans la recherche qualitative sont essentiels pour garantir la rigueur et la pertinence des résultats. Selon (Paillé & Mucchielli, 2021), la validation des approches qualitatives repose sur leur capacité à produire des résultats pertinents, éclairant de manière significative la réalité ou le phénomène étudié (p. 265). Ainsi, le chercheur doit s'assurer de la validité, de la pertinence explicative et de la stabilité de ses conclusions. Pour garantir ces critères, la recherche qualitative nécessite des méthodes rigoureuses permettant de décrire et d'interpréter correctement les perspectives des participants (Fortin & Gagnon, 2022, p. 168)

Dans le cadre de notre étude sur le leadership scolaire des femmes au Sénégal, nous appliquerons des critères de scientificité, notamment la validité, la fiabilité, la transférabilité et la réflexivité comme condition de validité de la recherche.

La validité, ou crédibilité vise à garantir que les observations reflètent fidèlement la réalité perçue. Elle sera renforcée par une implication active et prolongée du chercheur auprès des participant (Hayashi et al., 2019). Plusieurs actions seront mises en place pour assurer la rigueur scientifique des résultats : tout d'abord, la validité des données sera assurée par une triangulation des sources, afin de représenter de manière précise les caractéristiques des femmes gestionnaires scolaires. Ensuite, la validité des interprétations sera renforcée en croisant les témoignages sur les styles de leadership avec le contexte socioculturel spécifique. L'analyse des dynamiques de leadership reposera sur une combinaison d'entretiens et d'observations, limitant ainsi les biais d'interprétation. Enfin, l'évaluation de l'impact du leadership féminin sur la réussite scolaire se fera en confrontant les expériences et stratégies des femmes leaders aux résultats des élèves. L'implication prolongée sur le terrain et la

diversité des sources contribueront à garantir la crédibilité et la validité des conclusions de cette recherche (Fortin & Gagnon, 2022, p.168).

- **La crédibilité** repose sur une approche impartiale et objective, permettant ainsi de mieux cerner les pratiques efficaces des femmes leaders dans un contexte scolaire patriarcal. De plus, la stabilité des données et la constance des résultats, comme le soulignent Fortin et Gagnon (2022), renforcent la crédibilité des conclusions sur les facteurs favorisant la persévérance scolaire au Sénégal. Ainsi, la crédibilité constitue un fondement méthodologique indispensable pour formuler des recommandations pertinentes en matière de leadership scolaire.

- **Le critère de transférabilité**, selon (Fortin & Gagnon 2022, p.169), les critères de transférabilité reposent sur l'idée que les conclusions tirées d'une analyse de données peuvent être appliquées à d'autres contextes similaires. Dans le cas de notre étude, ce critère permet d'examiner si les styles de leadership identifiés comme favorisant la réussite éducative des élèves à Guédiawaye peut être adaptés à d'autres établissements scolaires en Afrique subsaharienne. En analysant les pratiques de leadership des femmes et leur impact sur la résilience scolaire des élèves, la transférabilité permet de vérifier si ces résultats peuvent être généralisés à d'autres écoles confrontées à des défis similaires, renforçant ainsi la pertinence et l'applicabilité de nos conclusions au-delà de notre échantillon spécifique.

- **La réflexivité** : Dans cette recherche qualitative, la réflexivité a constitué une condition essentielle de validité. Consciente que toute production de savoir est située, nous avons cherché à restituer fidèlement la parole des femmes cheffes d'établissement tout en interrogeant nos propres présupposés liés à notre parcours et à notre position de femme dans un champ éducatif masculinisé. Ce va-et-vient entre proximité et distance a renforcé la rigueur analytique. Inspirée de la théorie féministe du standpoint (Haraway, 2007; Harding,

1987), cette posture vise une objectivité forte, fondée sur la transparence et la conscience des conditions de production du savoir

La section suivante, consacrée à l'opérationnalisation de la recherche, détaillera les choix méthodologiques mis en œuvre pour collecter et analyser les données. Il s'agira notamment de préciser le terrain d'étude, les critères de sélection des participantes, les outils de collecte de données ainsi que les techniques d'analyse adoptées pour répondre aux objectifs de cette recherche.

3.2.1 Opérationnalisation de la recherche

Comme le soulignent (Bourassa-Dansereau, 2023), l'un des principaux atouts de la recherche féministe est qu'elle favorise la participation et le pouvoir d'agir des participantes à la recherche. Cette approche permet également d'adopter une attitude et une pratique réflexives, en intégrant les expériences ; les valeurs et les savoirs des participantes. De plus, elle s'assure que la recherche ait du sens pour les participantes, en tenant compte de leurs intérêts et de leurs contraintes (Gervais & Momméja, 2024). En tenant compte de ces considérations, l'opérationnalisation de notre recherche est illustrée par la figure N° 4 : opérationnalisation de la recherche.

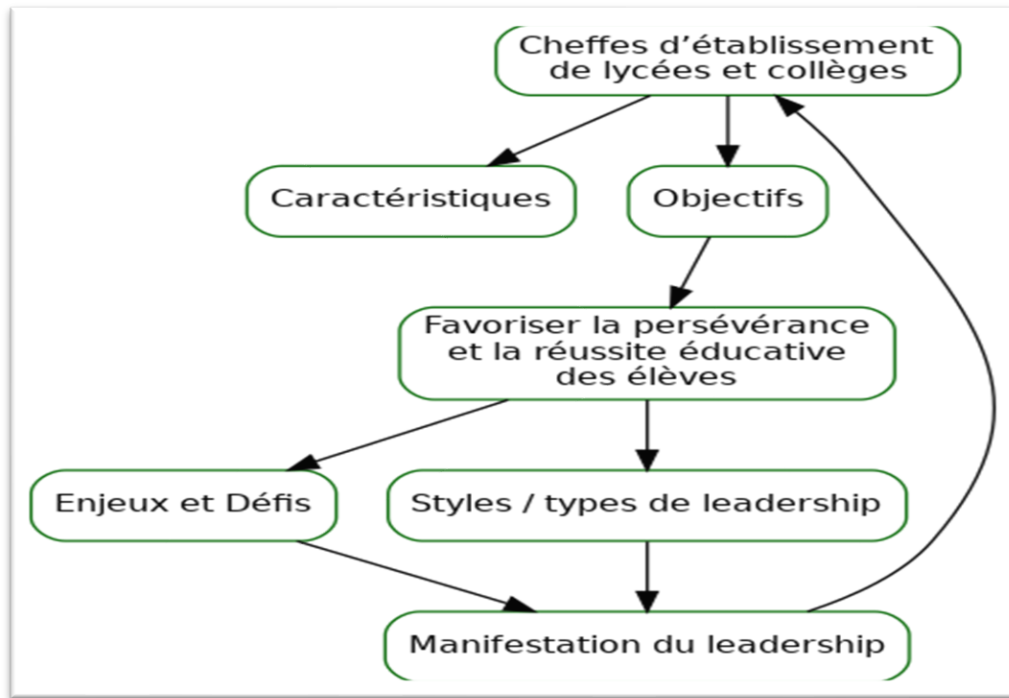


FIGURE 3 :Opérationnalisation de la recherche

Source : réalisé par Oulimata Fall 2025

Le schéma ci-dessus décrit les étapes nécessaires pour mieux cerner et comprendre comment les pratiques de gestion des cheffes d'établissement favorisent la persévérance et la réussite éducative des élèves. Dans un premier temps, nous présenterons les caractéristiques sociodémographiques (âge, situation familiale, niveau d'étude, expérience professionnelle, discipline enseignée, durée dans le poste de gestionnaire scolaire, compétence interpersonnelle, etc.) des femmes gestionnaires de lycées et de collèges à Guédiawaye. Ces dernières nous permettront de comprendre leurs parcours, les facteurs ayant influencé leur accès à des postes de leadership et les défis spécifiques qu'elles rencontrent dans un environnement dominé par les hommes. Cette analyse permettra également d'identifier les liens entre leur profil et leur style de leadership, ainsi que leur

impact sur la réussite éducative des élèves. Ensuite, nous identifierons les différents styles qu'elles mobilisent, en tenant compte de leurs savoirs, de leurs valeurs et de leurs expériences. Enfin, nous examinerons les principaux défis auxquels elles font face dans l'exercice de leurs fonctions. Toutefois, il est rarement possible d'étudier l'ensemble de la population cible dans une recherche qualitative. Il est donc nécessaire de procéder à un échantillonnage permettant de sélectionner des participantes dont les caractéristiques sont en adéquation avec les objectifs de l'étude.

Dans cette optique, la section suivante précise les critères de sélection des participantes, la taille de l'échantillon ainsi que la stratégie d'échantillonnage adoptée pour garantir une diversité d'expériences et de points de vue, tout en assurant la pertinence des données recueillies.

3.2.2 Le lieu de la recherche

La circonscription académique de Guédiawaye, qui correspond également à un département de la région de Dakar, a été choisie comme cadre géographique pour notre recherche. La région de Dakar, en tant que capitale économique, politique et administrative du Sénégal, se distingue par la présence de quatre inspections d'académie : Dakar, Pikine-Guédiawaye, Keur Massar et Rufisque, comme le souligne le Rapport national de l'éducation (MEN, 2023).

Situé à l'est de la ville de Dakar, le département de Guédiawaye est bordé par la mer à l'ouest et jouxte d'autres communes telles que Pikine et Dakar. Avec une population dépassant 413 845 habitants (ANDS, 2023, p.11), il est l'une des localités les plus densément peuplées de la région métropolitaine de Dakar.

Dans le secteur éducatif, Guédiawaye abrite 11 collèges, dont 6 sont dirigés par des femmes, ainsi que 4 lycées, entièrement dirigés par des femmes en 2023. La description du cadre géographique étant posée, la section suivante porte sur la population ciblée par notre recherche.

3.2.3 La population retenue

Un des aspects fondamentaux de la recherche qualitative est le recrutement des participants et participantes. Celui-ci doit se concentrer sur des individus ayant vécu le phénomène étudié et étant capables de partager leurs expériences (Fortin & Gagnon, 2022; Savoie-Zajc, 1999). Cette étude adopte une démarche exploratoire visant à comprendre les expériences et les dynamiques professionnelles des femmes occupant des postes de gestion scolaire dans les collèges et lycées du Sénégal. En tant qu'actrices clés du système éducatif, ces cheffes d'établissement jouent un rôle central dans la gestion quotidienne et le pilotage stratégique de leurs institutions.

La population ciblée par cette recherche est constituée des femmes gestionnaires de collèges et lycées au Sénégal. Selon Fortin et Gagnon (2022), une population cible se définit comme l'ensemble des éléments (personnes, objets, spécimens) sur lesquels une étude cherche à recueillir de l'information. Pour garantir la pertinence et la crédibilité des résultats, il est essentiel que les individus composant cette population partagent des caractéristiques communes. Ainsi, la population cible de cette étude sera constituée de toutes les cheffes d'établissement répondant aux critères d'inclusion définis.

Il est donc nécessaire d'adopter un processus d'échantillonnage, qui sera détaillé dans la section suivante.

3.3 L'échantillonnage

Après avoir défini la population cible de notre recherche, il est essentiel de préciser la démarche d'échantillonnage adoptée. La sélection des participantes joue un rôle fondamental dans la validité des résultats et la transférabilité des connaissances produites.

Dans cette étude, notre échantillon est constitué de cheffes d'établissement exerçant dans les collèges et lycées du département de Guédiawaye. Ce choix vise à garantir une cohérence avec notre population cible, à savoir les femmes gestionnaires d'établissements secondaires dans cette zone géographique. Afin d'assurer la représentativité de l'échantillon et de minimiser les biais, des critères de sélection rigoureux seront appliqués, et ces derniers seront détaillés dans la section suivante.

3.3.1 Les critères de sélection

Les critères de sélection, également appelés critères d'admissibilité, regroupent les caractéristiques essentielles permettant de définir la population étudiée et d'établir l'échantillonnage (Fortin & Gagnon, 2022, p. 251).

Dans cette étude, la population cible est clairement définie : il s'agit de femmes occupant des postes de gestion dans les collèges et lycées du Sénégal. L'échantillon retenu est constitué de dix (10) cheffes d'établissement exerçant au sein des collèges et lycées relevant de l'inspection d'Académie de Guédiawaye, représentant ainsi un sous-ensemble de cette population.

Les critères de sélection posés, la section suivante permet de détailler les critères d'inclusion et d'exclusion, lesquels affinent la définition de l'échantillon retenu

3.3.2 Les critères d'inclusion et d'exclusion

Dans le cadre de cette recherche, l'échantillon étant déjà défini, les critères d'inclusion retenus sont les suivants :

- . être une femme
- . occuper un poste de direction (proviseure ou principale).
- . être responsable des décisions administratives et financières dans son établissement scolaire
- exercer dans l'un des six collèges d'enseignement secondaire et/ou l'un des quatre lycées du département de Guédiawaye.

Le tableau n°13 présente la répartition des femmes occupant des postes de gestion par niveau scolaire.

Tableau 13 : Répartition des femmes gestionnaires par niveau scolaire

Niveau scolaire	Nombre de femmes par ordre d'enseignement	Quotas
Collèges	6	6
Lycées	4	4

Source : Oulimata Fall, 2025

L'objectif de cette étude est d'inclure toutes les femmes gestionnaires de lycée et de collèges du département de Guédiawaye afin d'obtenir un échantillon représentatif des deux groupes : les principales et les proviseures. Cette représentativité est essentielle pour analyser les différences et similitudes entre ces deux catégories de gestionnaires scolaires car les niveaux sont différents, les enjeux et défis également. Afin de recueillir des données approfondies sur leurs expériences professionnelles, des entretiens semi-dirigés seront menés avec ces participantes.

Afin de mener ces entretiens semi-dirigés, il est essentiel de disposer d'un instrument de collecte de données adapté aux objectifs de la recherche. La section suivante présente donc l'outil utilisé pour recueillir les informations nécessaires auprès des participantes.

3.3.3 L'instrument de collecte des données : l'entrevue semi-structurée

Pour approfondir notre compréhension du leadership des femmes occupant des postes de gestion scolaire à Guédiawaye, nous utiliserons l'entrevue-semi-structurée comme principal outil de collecte de données. L'entrevue est une forme spécifique de communication verbale qui s'établit entre deux personnes : un intervieweur, chargé de recueillir l'information, et un répondant, qui fournit les données (Fortin & Gagnon, 2022, p. 165). Pour cette recherche, l'utilisation d'une entrevue semi-structurée facilitera la collecte de données auprès des participantes en leur permettant d'exprimer leurs perceptions, leurs réflexions et leurs expériences sur des sujets définis à l'avance. Cette méthode, selon (Karsenti, 2018) combine des éléments des entrevues structurés et non structurés. Le chercheur prépare un ensemble de questions ouvertes qui orientent la conversation tout en laissant une certaine flexibilité pour explorer des thèmes émergents et approfondir les réponses des participantes.

L'entrevue semi-dirigée est particulièrement adaptée à notre recherche car il permet aussi de recueillir des informations détaillées sur les caractéristiques sociodémographiques des participantes, telles que leur âge, leur niveau d'éducation, leur parcours professionnel et leur situation familiale. Cette approche favorise une compréhension contextuelle des profils des femmes gestionnaires scolaires, essentielle pour analyser leur impact dans le milieu éducatif. En outre, cette méthode nous permettra d'identifier les différents types et styles de leadership mobilisés par ces femmes. En partageant leurs savoirs, valeurs et expériences, les participantes pourront décrire les stratégies qu'elles utilisent pour diriger leurs établissements

et promouvoir la réussite des élèves, mettant ainsi en lumière la diversité des approches du leadership féminin en gestion scolaire.

L'entrevue semi-dirigée offre également un espace pour que les femmes expriment les défis spécifiques auxquels elles font face, en raison de leur statut de femmes occupant des fonctions traditionnellement réservées aux hommes. Aborder des questions sur les obstacles institutionnels, socioculturels et personnels permettra aux participantes de fournir des témoignages détaillés sur les difficultés qu'elles rencontrent dans leurs rôles de gestionnaires scolaires. Enfin, cette méthode offre aux participantes la possibilité de partager des expériences vécues et des savoirs personnels, enrichissant ainsi notre compréhension des types et des styles de leadership utilisés pour favoriser la réussite éducative des élèves dans le département de Guédiawaye. `

Les informations recueillies pourront servir de base pour élaborer des recommandations et des stratégies visant à soutenir et renforcer le rôle des femmes dans la direction des établissements scolaires, particulièrement dans le contexte de l'Afrique subsaharienne, et plus spécifiquement au Sénégal et dans la circonscription académique de Guédiawaye, qui est notre cadre de recherche.

Contrairement à l'entretien non structuré, l'entretien semi-dirigé nécessite une préparation soignée, incluant la détermination des objectifs, l'élaboration d'un guide d'entretien, ainsi que la définition des thèmes et sous-thèmes associés à la recherche. Le tableau N°18 présente les différentes parties de notre canevas d'entretien semi-dirigé, ainsi que les thèmes à aborder avec les participantes.

TABLEAU 14 : Canevas d’entrevue semi-dirigée

Thème	Questions essentielles (exemples)	Finalités principales
1. Caractéristiques socio-démographiques	• Parlez-moi de vous, de votre parcours scolaire et professionnel. • Comment votre famille ou votre éducation a influencé votre cheminement ?	Contextualiser le vécu et comprendre les facteurs qui influencent le style de leadership.
2. Styles et types de leadership	• Comment décririez-vous votre style de leadership et pourquoi ? • Quelles valeurs ou principes guident votre approche ? • Comment gérez-vous vos relations avec élèves, personnel et parents ?	Identifier et documenter les styles de leadership féminin en lien avec valeurs et pratiques.
3. Défis rencontrés	• Quels défis ou obstacles avez-vous rencontrés dans votre rôle de gestionnaire scolaire femme ? • Ces défis sont-ils liés au genre ?	Mettre en lumière les obstacles institutionnels et socioculturels spécifiques aux femmes.
4. Impact sur la réussite éducative	• Quelles initiatives avez-vous mises en place pour améliorer la réussite des élèves ? • Comment évaluez-vous leur impact ?	Explorer le lien entre leadership féminin et performance scolaire.
5. Stratégies d’adaptation	• Quelles stratégies développez-vous pour faire face aux défis rencontrés ?	Comprendre les moyens d’adaptation et de résilience des gestionnaires.
6. Recommandations	• Quelles recommandations feriez-vous pour soutenir le leadership féminin dans les écoles ?	Recueillir des propositions concrètes pour renforcer la place des femmes leaders.
7. Autres (questions ouvertes)	• Quels changements vous rendent fière dans votre rôle ? • Qu’appréciez-vous dans votre expérience de gestionnaire ?	Donner un espace libre pour des témoignages personnels.

Le canevas d’entretien semi-dirigé a été conçu selon une approche qualitative et féministe afin d’explorer les expériences de leadership des femmes cheffes d’établissement à Guédiawaye. Il se structure autour de six grands thèmes :

Caractéristiques sociodémographiques : pour comprendre l’influence du parcours personnel et familial sur le leadership.

Styles et types de leadership : pour identifier les pratiques managériales adoptées et les valeurs qui les sous-tendent.

Défis rencontrés : pour documenter les obstacles spécifiques liés au genre dans les postes de direction.

Impact sur la réussite éducative : pour analyser les initiatives mises en œuvre et leur influence sur les performances scolaires.

Stratégies d'adaptation : pour saisir les réponses personnelles et professionnelles aux défis rencontrés, y compris l'usage stratégique des codes culturels.

Recommandations : pour recueillir des propositions concrètes visant à renforcer le leadership féminin en éducation.

Une rubrique finale permet aux participantes d'ajouter librement d'autres éléments pertinents. Ce canevas favorise une collecte de données riche et contextualisée, respectueuse des trajectoires individuelles, tout en assurant une comparabilité analytique.

Au regard de la sensibilité des thématiques abordées et de l'implication personnelle des participantes, il est fondamental d'encadrer cette démarche par des mesures éthiques strictes, garantes de la confidentialité, du respect de la dignité et de l'intégrité scientifique de la recherche.

3.4. Les précautions éthiques

Le réseau des universités du Québec attache une grande importance aux considérations éthiques dans la recherche. Dans cet esprit, nous allons veiller scrupuleusement à protéger l'identité de nos participantes et à garantir la confidentialité de leurs contributions. Plusieurs mesures ont été mises en place pour assurer cette protection.

Tout d'abord, la certification éthique nous a permis de formaliser un accord avec les participantes, incluant des engagements sur l'anonymat et le respect de l'objectivité de leurs propos. Elles ont eu également la possibilité de consulter et valider leurs interventions, afin de garantir la fidélité des retranscriptions. Par ailleurs, les identités des participantes ont été systématiquement anonymisées dans les résultats et dans les publications en attribuant un

numéro d'identification personnel à chaque participante. Les enregistrements audios ont été sécurisés dans une clé USB codée et ont été gardés dans le bureau de notre direction de recherche, et l'ensemble des données personnelles a été traité dans le respect des principes éthiques les plus stricts. Ces précautions visent à préserver l'anonymat, la confiance des participantes et à garantir l'intégrité scientifique de la recherche. La section suivante détaille les différentes phases de ce recrutement, en lien avec les critères méthodologiques établis dans ce cadre.

3.4.1 Les différentes phases du recrutement des participantes

Le processus de recrutement des participantes a suivi plusieurs étapes méthodologiques, allant de l'obtention des autorisations institutionnelles à la préparation des entretiens. Le tableau ci-dessous présente de manière synthétique les principales phases, leurs objectifs et les actions entreprises.

Le tableau suivant présente de manière synthétique les trois phases du recrutement :

Tableau 15: Phases du recrutement des participantes

Phase	Objectif	Actions principales
1. Autorisation institutionnelle et contact initial	Obtenir l'accord officiel et identifier les participantes potentielles	• Lettre de demande d'autorisation adressée à l'Inspection d'Académie de Pikine-Guédiawaye • Réponse favorable et obtention des coordonnées via la DRH • Diffusion d'une affiche de recrutement aux IEF
2. Relance directe des participantes	Informier et solliciter l'accord des cheffes d'établissement	• Envoi de courriels personnalisés avec documents (autorisation, affiche, certificat éthique) • Prise en compte d'un remplacement exceptionnel dans l'échantillon (2025) • Proposition de créneaux pour les entretiens (45–60 min)
3. Préparation des entretiens	Recueillir les informations préalables et le consentement	• Transmission des fiches sociodémographiques et du formulaire d'information/consentement (FIC) • Relance courtoise après une semaine • Début des entretiens après réception des documents signés

Après avoir présenté les différentes phases du recrutement des participantes, il convient désormais de s'attarder sur le déroulement concret des entrevues, moment central de la collecte de données permettant de faire émerger les récits et les pratiques des cheffes d'établissement.

3.4.2 Déroulement des entrevues

Même si l'entrevue semi-structurée se déroule comme une conversation, sa conduite requiert des habiletés de communication et de l'expérience (écoute active, mettre de côté ses préjugés utiliser des façons verbales et non verbales), La durée approximative des entrevues était d'une heure pour chaque participante. L'entrevue s'est déroulée dans un cadre calme et chaleureux, dans le bureau de la participante, afin de favoriser un échange confiant et

respectueux. Après les salutations d'usages, nous avons d'abord présenté nos documents officiels (carte étudiante, certification éthique, lettre de notre direction de recherche...). Ensuite la fiche sociodémographique qui a été envoyée deux semaines avant l'entrevue a été lue et commentée par la participante. Des éclaircissements ont été apportés sur certains points. Après une brève présentation de nous-même et de notre thème de recherche, nous avons expliqué l'objectif de l'entrevue, qui vise à explorer les styles et les types de leadership scolaire des femmes dirigeantes dans les collèges et les lycées de Guédiawaye.

L'entretien semi-dirigé a été guidé par des questions ouvertes tout en laissant place aux réflexions personnelles de la participante. Les femmes rencontrées se sont montrées très ouvertes dans leurs propos, manifestant un réel plaisir à partager leurs expériences et leurs réflexions. Les échanges autour des styles et types de leadership ont été particulièrement féconds, permettant de saisir la diversité de leurs approches managériales et pédagogiques. De même, les discussions sur les défis quotidiens et les stratégies adoptées pour les surmonter ont mis en lumière leur capacité d'adaptation, leur créativité et leur engagement envers la réussite éducative. Ces entretiens ont ainsi offert un regard profondément humain et incarné sur l'exercice du leadership féminin en milieu scolaire sénégalais.

Avant de commencer, la participante a lu et a signé un formulaire d'information et consentement, dans lequel elle a été informée des modalités de l'entretien entre autres. Un code fictif a été octroyé à chaque participante avant le début de chaque entrevue. Afin d'assurer une retranscription fidèle, la participante a eu la possibilité d'écouter un extrait de ses réponses et d'y apporter des rectifications si elle le souhaite

Une fois la collecte des données achevée, une vérification a été réalisée afin de garantir leur exploitabilité, permettant ainsi une attribution correcte des informations. Une fois les entrevues réalisées, l'étape suivante a consisté à traiter et organiser les données recueillies à travers un processus rigoureux de codage et de présentation.

3.4.3 Le codage et le processus de présentation des données

Une fois les données transcrites, elles ont été soumises à un processus de codage. Selon, (Fortin & Gagnon, (2022), le codage est une démarche itérative et oscillatoire qui permet d'abstraire les données en vue d'une construction théorique. Ainsi, « les données originales ont été transformés en code compatible avec l'analyse assistée par ordinateur » (Fortin & Gagnon, 2022, p. 329). Dans cette recherche, nous avons utilisé le logiciel *Nvivo 15*, pour le traitement et l'analyse des données, cette étape consiste à segmenter le contenu des textes, entretiens ou documents en unités d'analyse (mots, phrases, thèmes) et à les organiser en catégories ou nœuds selon l'objet de recherche. Chaque unité a été associée à plusieurs nœuds, facilitant ainsi une analyse thématique approfondie. L'utilisation de *Nvivo 15* a permis également de visualiser l'ensemble des verbatims liés à un même thème, rendant plus aisée la structuration et l'interprétation du corpus. Des codes fictifs ont été attribués à chaque participante (E1, E2, E3, E4, C5, E6, E7, E8, E9, E10). Le processus de codage, dernière étape de ce chapitre méthodologique, nous conduit maintenant à la phase de récapitulation des principales étapes et justifications du dispositif de collecte de données.

En définitive, ce chapitre a présenté la démarche méthodologique adoptée pour cette recherche, visant à examiner les pratiques de gestion des femmes occupant des postes de direction d'établissement sur la réussite éducative des élèves dans les lycées et les collèges de Guédiawaye.

Le chapitre suivant présente les résultats de notre collecte de données et leur analyse.

CHAPITRE 4 :

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Ce chapitre présente l'analyse des résultats de notre collecte de données.

L'objectif général de cette étude est d'identifier et d'analyser comment les femmes occupant des postes de direction dans les lycées et collèges contribuent à la réussite et à la persévérance scolaire des élèves.

Fidèle à notre ancrage épistémologique, ce chapitre adopte une démarche à la fois interprétative, contextualisée et féministe, qui dépasse les cadres normatifs classiques de présentation des résultats. Loin de se limiter à une lecture objectivante, notre analyse vise à faire émerger les voix, les trajectoires, les stratégies et les luttes de ces femmes gestionnaires, tout en valorisant la singularité de leurs parcours.

L'approche féministe, inspirée notamment par les travaux de (Bourdaloie & Hübner, 2023; Charron & Auclair, 2016; Descarries, 2005), reconnaît la valeur des savoirs situés, construits dans des contextes sociaux spécifiques. Elle accorde une attention particulière aux dimensions souvent négligées dans les recherches traditionnelles : les expériences subjectives, les tensions entre sphère privée et professionnelle, ainsi que les rapports de genre structurels qui influencent la carrière des femmes.

Ce chapitre se veut à la fois descriptif et analytique. Il est organisé en deux grandes sections complémentaires.

La première section propose une lecture statistique et synthétique des parcours des femmes gestionnaires scolaires. Les données recueillies à partir des fiches individuelles sont présentées sous forme de tableaux et de graphiques, permettant d'identifier les tendances

générales selon les fonctions (proviseure ou principale), les spécialités académiques, l'ancienneté, le nombre d'enfants ou encore le statut matrimonial. Cette contextualisation contribue à éclairer les logiques différenciées d'accès aux fonctions de leadership.

La seconde section propose une analyse approfondie des contenus d'entretien, articulée autour des grandes thématiques issues du guide d'entretien. En cohérence avec la méthodologie qualitative, nous avons opté pour une analyse thématique croisée, mettant en relation les récits des participantes selon six axes majeurs :

- Le parcours professionnel et l'accès au poste ;
- Les styles de leadership adoptés ;
- Les manifestations concrètes du leadership ;
- Les relations avec la communauté scolaire ;
- Les défis liés au genre ;
- Les stratégies d'adaptation et de résilience.

Chaque thème fait l'objet d'une synthèse narrative, appuyée par des tableaux récapitulatifs qui permettent de dégager à la fois les régularités et les contrastes entre les témoignages. Les extraits d'entretiens ont été sélectionnés pour illustrer de manière vivante et nuancée les pratiques de leadership scolaire des principales et des proviseures de Guédiawaye, dans un contexte professionnel et social encore largement dominé par une logique patriarcale.

Afin de garantir l'anonymat et le respect des participantes, chaque entrevue a été codée de manière alphanumérique (E1 à E10).

Dans les faits, cette présentation des résultats répond à un double impératif : valoriser les savoirs des femmes gestionnaires et produire une analyse rigoureuse des dynamiques de leadership scolaire des principales et des proviseures à Guédiawaye.

4 Analyse des fiches sociodémographiques des participantes

Pour amorcer l'analyse, il importe de dresser un portrait global des participantes, en mettant en lumière leurs caractéristiques sociodémographiques. Afin de mieux cerner le profil des femmes gestionnaires interrogées. Cette analyse fournit un premier aperçu des parcours individuels et des contextes personnels qui influencent leur expérience en matière de leadership scolaire.

4.1 Présentation des données sociodémographiques

Le tableau ci-dessous synthétise l'ensemble des informations recueillies, mettant en évidence l'âge, le statut civil, les diplômes, l'expérience professionnelle et familiale, ainsi que les responsabilités exercées par chacune des participantes.

TABLEAU 16: Les données sociodémographiques des participantes

Code	Âge	Statut civil	Diplôme	Spécialisation	Fonction	Exp. enseignement	Exp. gestion	Nb enfants
E1	58	Mariée	Master en Histoire-Histoire ancienne	Géographie	Proviseure	21 ans	5 ans	4
E2	56	Marié	Master en Lettres Lettres modernes		Principale	31 ans	18 ans	3
E3	59	Mariée	Maîtrise en Lettres Lettres modernes		Principale	31 ans	7 ans	4
E4	49	Divorcée	Master en STAPS	Activités sportives	Proviseure	23 ans	6 ans	2
E5	51	Mariée	Maîtrise en Lettres Lettres modernes		Principale	23 ans	5 ans	3
E6	49	Mariée	Master en Géographie		Proviseure	23 ans	8 ans	3
E7	53	Mariée	Maîtrise en Littérature Anglais	anglaise	Proviseure	26 ans	9 ans	3
E8	47	Mariée	Licence en Lettres Lettres modernes		Principale	20 ans	5 ans	4
E9	56	Mariée	Maîtrise en Géographie		Principale	28 ans	11 ans	5
E10	50	Mariée	Licence en Mathématiques		Principale	22 ans	4 ans	1

Les tendances générales et les particularités du profil des femmes leaders scolaires du tableau ci-dessus présentent les principales caractéristiques des participantes. La moyenne d'âge des participantes de cette étude est de 52,8 ans. Elles cumulent en moyenne 24,8 années d'expérience en enseignement et 7,8 années d'expérience en gestion. Le nombre moyen d'enfants est de 3,2 par participante. Ces chiffres montrent que les femmes interrogées sont toutes engagées depuis longtemps dans le système éducatif, avec une expérience significative aussi bien dans l'enseignement que dans la gestion.

1. Répartition des effectifs selon la fonction : principales vs proviseures

Dans le cadre de cette recherche, six participantes sont des principales de collèges et quatre proviseures de lycées. Cette configuration permet une comparaison intéressante des trajectoires professionnelles, des spécialisations et des profils familiaux entre ces deux catégories.

2. Spécialisation académique selon la fonction

Les données du tableau 16 montrent une forte prédominance de femmes gestionnaires issues du domaine des Lettres modernes parmi les principales, alors que les proviseures proviennent de spécialisations plus diversifiées, incluant l'histoire-géographie, la géographie, l'anglais et les activités physiques. Cette répartition pourrait s'expliquer par la présence majoritaire d'enseignantes de Lettres et d'histoire-géographie dans les collèges, ce qui favoriserait l'accès à des postes de principales pour ces profils. En revanche, le leadership exercé au niveau des lycées semble plus accessible à des parcours professionnels variés, reflétant une ouverture plus large en termes de disciplines d'origine. Le graphique suivant illustre visuellement cette répartition des spécialisations académiques selon la fonction, en mettant en évidence la concentration des principales dans les Lettres modernes et la diversité des parcours disciplinaires des proviseures.

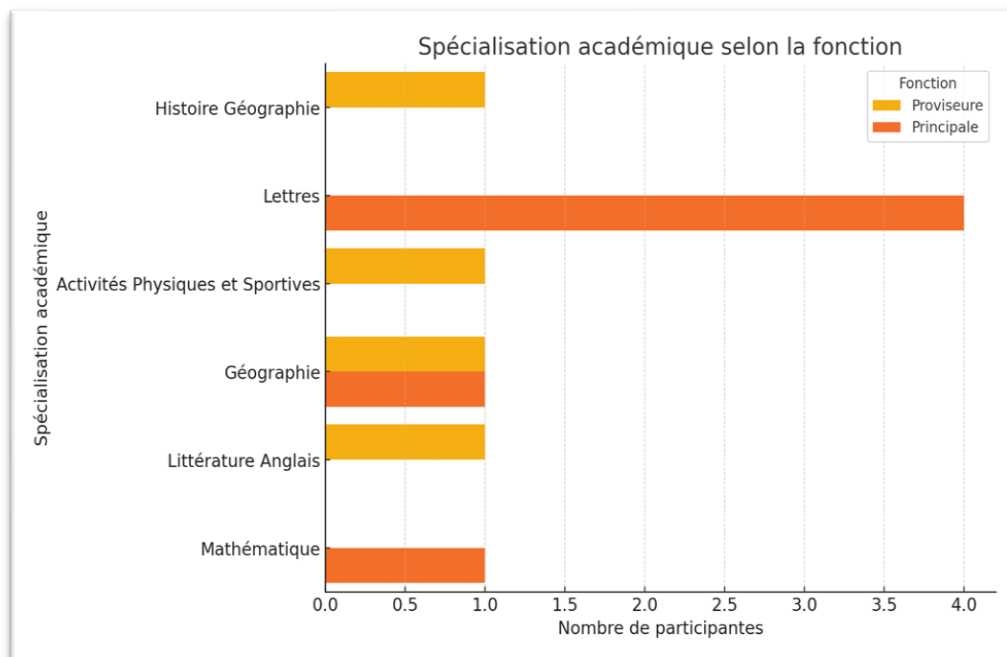


FIGURE 4 : Spécialisation académique selon la fonction

Source : Oulimata Fall, 2025, collecte de données

Après l'examen des spécialisations académiques, il apparaît essentiel d'analyser également les années d'expérience en gestion scolaire des principales et des proviseures, afin de mieux comprendre comment leurs parcours professionnels influencent leur style et leur efficacité dans les fonctions de direction.

4.1.2 Expérience en gestion scolaire selon la fonction

Le tableau 17 ci-dessous synthétise les différences de parcours académiques et professionnels entre les principales et les proviseures au Sénégal. Il met en évidence les exigences en termes de formation, de progression de carrière et d'expérience accumulée.

Ce tableau montre que l'accès au poste de proviseure repose sur un parcours académique et professionnel plus long et plus structuré, alors que celui de principale est plus

direct. Cette différence se traduit par une diversité plus grande des spécialités chez les proviseures.

TABEAU 17 : Comparaison des profils des principales et des proviseures

Éléments de comparaison	Principales	Proviseures
Diplôme requis	Baccalauréat	Master (Bac + 5)
Formation professionnelle	École normale (2 ans)	École normale (2 ans) après le Master
Expérience minimale d'enseignement	5 ans	5 ans
Poste intermédiaire obligatoire	Aucun	Censeure
Cheminement type	Bac → École normale → 5 ans enseignement → Principale	Master → École normale → Professeure → 5 ans enseignement → Censeure → Proviseure
Expérience moyenne en gestion	8,3 ans	7 ans
Expérience totale en enseignement	≈ 15 ans	≈ 19 ans
Spécialisation dominante	Lettres modernes, Histoire-Géographie	Variées : Géographie, Histoire-Géographie, Anglais, EPS

Source : Données de recherche, Oulimata Fall (2025)

Le Tableau 17 met en lumière les parcours académiques et professionnels distincts qui mènent respectivement aux fonctions de principales et de proviseures. Toutefois, au-delà de ces différences structurelles liées aux diplômes requis et au cheminement institutionnel, il importe également d'examiner les dimensions personnelles et professionnelles qui caractérisent ces cheffes d'établissement. C'est dans cette perspective que le tableau 18 propose une analyse croisée des profils en tenant compte de l'âge, de l'expérience en enseignement, de l'expérience en gestion ainsi que du nombre moyen d'enfants, afin d'affiner la compréhension des similitudes et des nuances entre principales et proviseures.

TABLEAU 18 : Analyse croisée des profils des femmes gestionnaires, parcours, âge, enfants et fonction

Fonction	Âge moyen	Exp. en enseignement (années)	Exp. en gestion (années)	Nb d'enfants (moyenne)
Principale	53,2	25,8	8,3	3,3
Provisseure	52,2	23,2	7,0	3,0

Source : Oulimata Fall, 2025

L'analyse du tableau 18 montre que les principales et les proviseures présentent des profils relativement similaires en termes d'âge et de situation familiale, avec une moyenne d'environ 3 enfants par participante. Cependant, quelques différences se dégagent. Les principales disposent d'une expérience plus longue en enseignement (25,8 ans contre 23,2 ans) ainsi qu'en gestion (8,3 ans contre 7 ans), ce qui reflète souvent une stabilité dans leur fonction et un accès plus rapide au poste. À l'inverse, les proviseures, bien qu'ayant en moyenne une expérience légèrement moins longue, possèdent des diplômes plus élevés (Master, Bac +5) et accèdent au poste par un parcours plus exigeant, nécessitant le passage par une fonction intermédiaire (censeure). Ces éléments traduisent deux trajectoires professionnelles distinctes : l'une davantage fondée sur la durée d'expérience (principales), et l'autre sur un cheminement académique et hiérarchique plus formel (proviseures).

Si l'analyse sociodémographique permet de situer les participantes dans leur contexte personnel et professionnel, elle ne suffit pas à saisir leurs pratiques et conceptions du leadership. Pour cela, l'étude des entretiens apporte des éclairages essentiels.

Dans la continuité de cette diversité de profils, il est pertinent d'examiner plus en profondeur les conditions, les motivations et les obstacles qui ont marqué l'accès de ces femmes à leur poste de direction. Cette partie explore ainsi les trajectoires individuelles, les

appuis institutionnels et les résistances socioculturelles qui ont façonné leur parcours vers les postes de gestion scolaire.

4.1.3 Accès au poste de gestionnaire scolaire

Un premier axe d'analyse porte sur les modalités d'accès aux postes de gestion. Cette dimension est fondamentale car elle révèle non seulement les critères institutionnels de nomination, mais aussi les stratégies et obstacles rencontrés par les femmes dans leur parcours.

L'accès aux postes de gestionnaire scolaire chez les participantes de cette étude révèle une diversité de parcours, mêlant promotion par mérite, ancienneté, concours administratifs et politiques d'équité. Certaines nominations s'appuient sur des critères professionnels, d'autres sur des dispositifs visant à favoriser la représentation féminine. Le tableau suivant présente ces modalités d'accès et interroge le rôle du genre dans les processus de nomination.

TABLEAU 19 : Accès au poste de gestion : entre mérite et stratégies d'équité

Code	Modalité d'accès	Rôle du genre	Citation
E1	Nomination par grade et ancienneté	Non précisé	« C'est mon ancienneté et mon grade qui m'ont fait gagner ce poste ». E1
E2	Politique d'équité (postes roses)	Discrimination positive	« Seules les femmes avaient le droit de concourir ». E2
E3	Promotion par mérite	Nomination fondée sur le mérite	« J'ai travaillé dur pour qu'on me reconnaisse ». E3
E4	Compétition nationale	Non précisé	« C'est une question de performance ». E4
E5	Bons résultats pédagogiques	Uniquement compétences	« Mes résultats aux examens m'ont aidé ». E5
E6	Candidature spontanée acceptée	Non mentionné	« J'ai postulé et on m'a fait confiance ». E6
E7	Soutenue par une inspectrice femme	Soutien féminin, pas de quota	« Elle m'a beaucoup encouragée ». E7
E8	Recommandée	Non	« Je n'ai jamais entendu parler des postes roses ». E8
E9	A dû insister face aux résistances	Obstacles liés au genre	« Il y'a eu des résistances, mais j'ai insisté ». E9
E10	Procédure normale	Aucune	« Juste la procédure normale ». E10

L'accès aux postes de gestionnaire chez les participantes de cette étude s'est opéré à travers une diversité de parcours, oscillant entre reconnaissance professionnelle, concours administratifs et politiques d'équité de genre.

Plusieurs participantes, comme E1, E3, E4 et E5, rapportent avoir été nommées en raison de leur ancienneté, de leurs résultats pédagogiques ou de leur performance lors de concours officiels, soulignant ainsi une logique fondée sur le mérite professionnel. Comme le souligne E5 :

« Ce sont mes résultats aux examens qui ont compté ».

Toutefois, certaines voix comme celle d'E2 mettent en avant l'influence de politiques volontaristes, visant une meilleure représentativité des femmes à des postes décisionnels :

« Il fallait au moins une femme à ce poste ».

Dans d'autres cas, les femmes ont dû déployer des stratégies personnelles pour convaincre ou contourner les résistances, comme E9 qui a fait face à une forte opposition locale :

« Il y a eu des résistances, mais j'ai insisté ».

Par ailleurs, le rôle du genre dans la nomination est perçu de manière contrastée. Tandis que certaines (E2, E7) reconnaissent un soutien lié à leur statut de femme, d'autres (E3, E4, E10) insistent sur leur compétence individuelle et refusent de se voir réduites à une politique de quota :

« Je n'ai jamais entendu parler de quota. » (E8)

Enfin, le tableau croisé présenté plus haut met en évidence trois tendances principales :

1. Accès par mérite ou concours : E1, E3, E4, E5, E10.
2. Influence explicite de politiques d'équité ou quotas : E2, E7.
3. Résistance ou absence de reconnaissance du genre comme facteur déterminant : E6, E8, E9.

Après avoir exploré les conditions d'accès aux fonctions de direction, il importe maintenant de faire une description sommaire des établissements scolaires qui ont fait l'objet de notre étude.

4.1.4 Description des établissements scolaires

Cette section présente les caractéristiques socioprofessionnelles des établissements dirigés par les participantes. Elle met en lumière des éléments clés tels que le nombre d'élèves, le nombre d'enseignant.es, le ratio élèves/enseignants par classe, la disponibilité des infrastructures socioéducatives (laboratoires, salles informatiques, équipements sportifs), ainsi que l'environnement socioéconomique dans lequel ces écoles évoluent. Ces données

permettent de contextualiser les conditions d'exercice de la gestion scolaire féminin au sein des établissements de Guédiawaye.

TABLEAU 20 : Informations sur les établissements scolaires

Code	Élèves	Enseignants	Ratio élèves/enseignant	Infrastructures principales	Contexte socioéconomique
E1	2337	106	22	Salle informatique, sport (foot, basket)	Défavorisé
E2	1200	40	30	Laboratoire, salle informatique	Mixte
E3	627	17	37	Aucune	Défavorisé
E4	750	32	23	Salle informatique, terrain basket	Défavorisé
E5	1626	65	25	Salle informatique	Mixte
E6	1247	43	29	Salle informatique, laboratoire, basket	Défavorisé
E7	1492	52	27	Salle informatique, basket, handball	Défavorisé
E9	1065	36	29	Salle informatique	Mixte
E10	820	29	28	Aucune	Défavorisé

Le tableau ci-dessus présente un aperçu des caractéristiques des établissements dirigés par les participantes, en mettant en relation les effectifs, les infrastructures disponibles et le contexte socioéconomique environnant. Le terme défavorisé renvoie à un milieu caractérisé par des conditions économiques et sociales précaires, tandis que mixte désigne un environnement socialement diversifié, regroupant à la fois des familles de milieux modestes et de classes moyennes. Cela ne signifie pas nécessairement qu'il n'y a aucun équipement scolaire, mais que le contexte général limite les ressources disponibles (matérielles, humaines, pédagogiques).

4.2 Effectifs et ratio élèves/enseignants

Les établissements affichent des tailles variables, allant de 627 à 2337 élèves. Le nombre d'enseignant.es varie en conséquence, avec des ratios élèves/enseignants allant de 22 à 37. Le ratio le plus élevé (E3) suggère une surcharge potentielle des classes, alors que des établissements comme E1 ou E4 bénéficient de conditions plus équilibrées, propices à un encadrement pédagogique plus efficace.

4.2.1 Infrastructures socioéducatives

L'équipement en infrastructures éducatives varie fortement d'un établissement à l'autre. Certains disposent de ressources complètes, comme E6 ou E7 (salles informatiques, laboratoires, terrains sportifs), tandis que d'autres, comme E3 et E10, ne disposent d'aucune infrastructure mentionnée. Cette disparité souligne les inégalités infrastructurelles pouvant influencer la qualité de l'enseignement et le climat scolaire.

4.2.2 Environnement socioéconomique

La majorité des établissements se trouvent dans des zones défavorisées (E1, E3, E4, E6, E7, E10), ce qui constitue un défi additionnel pour les cheffes d'établissement. Toutefois, certains établissements (E2, E5, E9) sont situés dans des quartiers mixtes, jouxtant des zones plus aisées. Cela peut impacter la diversité du public scolaire, les attentes des parents, et la dynamique de gestion au sein des écoles. Ainsi, les cheffes d'établissement doivent composer avec un environnement social et économique marqué par des écarts de richesse et des inégalités territoriales, qui influencent directement les conditions d'enseignement, la mobilisation des ressources et la réussite scolaire des élèves.

En définitive, ces données permettent de mieux comprendre l'environnement dans lequel s'exerce le leadership scolaire des participantes. La diversité des contextes révèle

l'importance de l'adaptabilité et des compétences de gestion dans des milieux marqués par des inégalités structurelles, tant sur le plan humain que matériel.

Dans la continuité de cette analyse sociodémographique et socioprofessionnelle, la seconde partie de cette section est consacrée à l'analyse thématique des données issues des entretiens semi-structurés. À partir de quatre grands thèmes transversaux, cette présentation s'appuiera sur des tableaux croisés afin de faire émerger les régularités, les contrastes et les stratégies discursives mobilisées par les participantes dans leur exercice de gestion scolaire.

4.2.3 Analyse thématique des données collectées lors des entretiens semi-dirigés

À partir des cinq grands thèmes de notre guide d'entrevue, nous allons faire une synthèse croisée des résultats pour présenter les données recueillies lors des entrevues. La première section sera consacrée aux styles de gestion, en tant que levier central du leadership exercé par ces femmes dans leurs établissements respectifs.

4.2.4 Styles de gestion entre concertation, rigueur et autorité bienveillante

Pour rappel, le style de leadership Le style de leadership désigne l'ensemble des comportements habituels d'un dirigeant dans ses relations avec ses employés. Selon la dimension considérée, il se situe sur un continuum allant du style autoritaire au style collégial ou démocratique, en passant par le style consultatif (Bergeron, 1979). En éducation, il correspond aux modes de gestion et de mobilisation adoptés par les directions d'établissement afin d'orienter, motiver et coordonner les acteurs scolaires pour atteindre des objectifs communs (Leithwood & Jantzi, 2005).

Les styles de leadership déclarés par les participantes révèlent une diversité d'approches allant du participatif au transformationnel, en passant par des formes

démocratiques, collaboratives et d'autorité bienveillante. Le tableau suivant synthétise ces styles, les valeurs mises en avant ainsi que des citations illustratives.

TABLEAU 21 : Styles de leadership

Code	Style de leadership	Valeurs / principes clés	Citation illustrative
E1	Participatif	Écoute, délégation, confiance	« Je prends toutes les décisions en concertation ». E1
E2	Transformationnel	Vision, inspiration, équité	« Mon but c'est d'élever toute l'équipe ». E2
E3	Démocratique	Dialogue, partage de pouvoir	« Je laisse la parole aux autres avant de trancher ». E3
E4	Participatif	Inclusion, implication des collègues	« On élabore les projets ensemble ». E4
E5	Autorité bienveillante	Respect, discipline, justice	« Je suis ferme, mais juste ». E5
E6	Servant	Esprit de service, reconnaissance	« Je suis là pour servir mon équipe ». E6
E7	Collaboratif	Collégialité, travail d'équipe	« On travaille dans la collégialité ». E7
E8	Participatif	Responsabilisation, esprit d'équipe	« Chaque agent se sent partie prenante ». E8
E9	Mixte (participatif et directif)	Adaptabilité, flexibilité	« Je module selon les cas ». E9
E10	Démocratique	Transparence, implication	« Je donne beaucoup d'autonomie à mes agents ». E10

Les participantes à l'étude décrivent majoritairement un leadership participatif, ancré dans le dialogue, la concertation et l'écoute. Ce style s'illustre notamment chez E1, E4, E8 et E10, qui affirment impliquer leurs équipes dans la prise de décision :

« Je prends toutes les décisions en concertation. » (E1)

« On élabore les projets ensemble » E4

Certaines cheffes d'établissement, comme E2 et E3, adoptent un leadership transformateur ou démocratique, misant sur l'inspiration, le partage du pouvoir et la mobilisation autour d'une vision commune :

« Mon but, c'est d'élever toute l'équipe. » (E2) « Je laisse la parole aux autres avant de trancher. » (E3)

Chez d'autres, le style de gestion est décrit comme autoritaire, mais juste (E5) ou servant (E6), combinant fermeté, respect et dévouement au service de l'équipe et des élèves :

« Je suis ferme, mais juste. » (E5)

« Je suis là pour servir mon équipe. » (E6)

E9 illustre quant à elle un leadership mixte, adaptant son approche en fonction des situations, entre directive et participative :

« Je module selon les cas. » (E9)

Les valeurs partagées par ces femmes leaders révèlent une forte éthique professionnelle, fondée sur la transparence, la responsabilisation, l'inclusion et un sens aigu du devoir éducatif. La gestion des ressources humaines de l'établissement est souvent rapprochée d'une dimension familiale, renforçant la cohésion interne :

« Chaque agent se sent partie prenante. » (E8)

Au total, Trois grands profils de leadership scolaire émergent :

1-Leadership participatif/collaboratif dominant: E1, E4, E7, E8, E10.

2-Leadership transformateur ou démocratique : E2, E3.

3-Leadership pragmatique ou mixte : E5, E6, E9.

Les styles de leadership, bien qu'inspirés par des principes collaboratifs ou transformateurs, se traduisent de manière concrète dans les pratiques quotidiennes de gestion scolaire. Dans le cadre de cette recherche, la gestion scolaire est comprise comme l'ensemble

des fonctions liées à la direction d'établissement, incluant la planification, l'encadrement pédagogique, la communication et la résolution des problèmes sur le terrain (MEN, 2021). Cela consiste à impliquer tout le personnel de l'école en le responsabilisant, en le motivant et en l'encourageant à contribuer à la réussite des élèves

L'analyse des données révèle également que l'ensemble des femmes cheffes d'établissement interrogées s'appuient de manière unanime sur les textes réglementaires et sur les organes de gestion pour assurer le pilotage de leurs établissements. Les organes de gestion jugés essentiels dans leur pratique quotidienne sont notamment : le CGE (Conseil de Gestion de l'Établissement), l'APE (Association des Parents d'Élèves) et l'OVDS (Observatoire de la Vulnérabilité à la Déperdition Scolaire qui est « un organe de veille et de surveillance mis en place dans les établissements pour détecter et prendre en charge les élèves vulnérables en vue de les aider à améliorer leurs performances scolaires »(USAID/EDB, 2012)

Ce dernier est considéré comme un outil majeur dans le suivi et l'accompagnement des élèves vulnérables. Le tableau suivant présente la synthèse de leurs rôles, leur importance dans le leadership scolaire féminin, ainsi que des extraits illustratifs issus des entretiens.

TABLEAU 22 : Rôle des instances de gestion dans le leadership scolaire féminin

Organe de gestion	Rôle du chef d'établissement	Importance dans la gestion scolaire des femmes	Citations illustratives
CGE (Conseil de Gestion de l'Établissement)	Valider les décisions stratégiques et budgétaires de l'établissement	Renforce la légitimité des décisions des cheffes d'établissement en assurant la transparence et la participation	E5 : « On a validé les nouveaux projets pédagogiques avec le CGE. » E7 : « J'ai soumis la demande de réhabilitation du terrain de basket au CGE et ils ont approuvé les fonds. »
APE (Association des Parents d'Élèves)	Mobiliser les parents, soutenir les activités éducatives et participer au suivi des élèves	Facilite le lien école-famille-communauté, soutient les initiatives éducatives des femmes leaders	E3 : « Les parents membres de l'APE ont appuyé les clubs citoyens dès le début. » E6 : « J'ai invité l'APE à chaque réunion trimestrielle pour renforcer la collaboration. » E10 : « Grâce à l'APE, on a pu rassembler les familles autour du projet d'appui aux élèves en difficulté. »
OVDS (Observatoire de la vulnérabilité à la déperdition scolaire)	Prévenir la vulnérabilité scolaire, détecter et suivre les élèves à risque	Outil central permettant un suivi individualisé, démontrant un leadership inclusif et attentif aux élèves vulnérables	E1 : « Les cercles ont permis d'identifier les élèves vulnérables que l'OVDS suit maintenant. » E4 : « L'OVDS nous a aidés à structurer l'écoute des élèves en difficulté. » E8 : « C'est avec l'OVDS qu'on a lancé la campagne contre l'intimidation. » E9 : « On a créé le comité de mentorat dans le cadre de l'OVDS pour les élèves à risque. »

En définitive, l'analyse des données met en évidence la diversité des styles de leadership mobilisés par les cheffes d'établissement interrogées, allant du participatif/collaboratif dominant, au transformateur ou démocratique, jusqu'à des formes plus pragmatiques ou mixtes, adaptées aux contextes et aux besoins.

Malgré cette pluralité, un fil conducteur se dégage : la recherche d'un équilibre entre concertation, rigueur et autorité bienveillante, appuyée sur des valeurs fortes telles que

l'écoute, la transparence, l'équité, la responsabilisation et l'inclusion. Ces principes se traduisent dans des pratiques concrètes de gestion, centrées à la fois sur la performance éducative et sur le bien-être des équipes et des élèves.

Par ailleurs, la gouvernance scolaire observée repose sur une utilisation stratégique des organes de gestion notamment le CGE, l'APE et l'OVDS qui renforcent la légitimité décisionnelle, consolident le lien-école-famille-communauté et offrent des mécanismes de suivi ciblé des élèves vulnérables. L'OVDS, en particulier, illustre la capacité des dirigeantes à intégrer des dispositifs institutionnels pour promouvoir un leadership inclusif et préventif, contribuant ainsi à l'amélioration de la réussite scolaire et à la réduction des inégalités éducatives.

En somme, cette combinaison de styles de leadership humaniste et d'un pilotage institutionnel structuré traduit une posture de gestion orientée vers la cohésion interne, la réussite éducative et l'ancrage communautaire

Partant de cette analyse des styles de gestion et des leviers institutionnels mobilisés par les cheffes d'établissement à Guédiawaye, il importe désormais d'observer comment ces orientations se traduisent concrètement dans leurs pratiques quotidiennes. La section suivante s'attachera ainsi à examiner les manifestations tangibles du leadership scolaire sur le terrain, à travers des actions, initiatives et stratégies qui reflètent et incarnent les principes énoncés.

4.3 Manifestations concrètes du leadership` : transformatif ?

Afin de mieux comprendre comment les styles de leadership identifiés se traduisent dans la pratique quotidienne, cette section met en lumière les actions concrètes mises en œuvre par les cheffes d'établissement dans leur fonction de direction. À travers leurs initiatives, elles cherchent à transformer l'école, à surmonter les obstacles structurels ou culturels et à

créer un environnement éducatif plus équitable et performant. Le tableau ci-dessous présente une synthèse des manifestations tangibles de leur leadership, en regroupant pour chaque participante les actions entreprises, les freins rencontrés ainsi que des extraits d'entretiens illustrant leur démarche.

TABLEAU 23 : Actions concrètes de gestion et obstacles rencontrés

Code	Actions mises en œuvre	Freins ou obstacles	Citations illustratives
E1	Cercles de parole avec les élèves	Manque de moyens	« Les cercles ont permis d'ouvrir la parole ».
E2	Réforme de la gestion administrative et financière	Résistances internes	« J'ai réorganisé tous les emplois du temps et le comité de gestion ».
E3	Clubs citoyens	Méfiance initiale des collègues	« Les clubs ont permis de responsabiliser les élèves ».
E4	Redynamisation du conseil pédagogique	Charges administratives lourdes	« Beaucoup venaient parler de leur difficulté y compris les agents ».
E5	Redynamisation du conseil pédagogique	Implication timide des parents	« On a revu ensemble nos pratiques pédagogiques ».
E6	Encadrement des nouveaux enseignants	Surcharge de travail	« J'essaie d'accompagner chaque nouveau jusqu'à son intégration ».
E7	Mobilisation communautaire (réfection, cours de renforcement)	Manque d'adhésion au début	« J'ai convaincu les parents de venir peindre les classes ».
E8	Campagne inclusion et lutte contre l'intimidation des filles	Vision patriarcale de certains enseignants	« On a fait des affiches et organisé des débats ».
E9	Comité d'élèves leaders et mentorat	Manque de soutien institutionnel	« Les élèves ont proposé eux-mêmes des actions ».
E10	Suivi rigoureux des performances scolaires	Conservatisme du personnel expérimenté	« J'évalue les bulletins de note des élèves un à un ».

Ce tableau 23 met en évidence une diversité d'initiatives portées par les participantes, révélatrices de leurs approches du leadership. À travers ces actions, elles démontrent leur

capacité à mobiliser les ressources disponibles, à innover face aux contraintes, et à répondre de manière proactive aux besoins de leur communauté scolaire.

Le leadership scolaire exercé par les participantes se traduit par une série d'actions concrètes et visibles dans la gestion quotidienne de leurs établissements. Ces initiatives révèlent à la fois leur engagement personnel, leur créativité et leur souci de répondre aux besoins spécifiques des élèves et de la communauté scolaire.

Plusieurs d'entre elles, comme E1, E3 et E4, ont mis en place des dispositifs favorisant l'expression, l'écoute et l'implication des élèves, tels que des cercles de parole, des clubs citoyens ou des cellules d'écoute :

« Les cercles ont permis d'ouvrir la parole. » (E1), (E4).

« Les clubs ont permis de responsabiliser les élèves. » (E3)

Certaines participantes se sont investies dans la réorganisation structurelle et pédagogique de leur établissement. E2 a réformé la gestion administrative, tandis qu'E5 a redynamisé le conseil pédagogique :

« J'ai réorganisé toute l'archive et les emplois du temps pour booster la réussite éducative des élèves » (E2)

« On a revu ensemble nos pratiques pédagogiques pour mieux prendre en charge les élèves en difficultés d'apprentissage » (E5)

L'accompagnement personnalisé est également au cœur des pratiques de leadership. E6 a encadré individuellement les nouveaux enseignants pour faciliter leur intégration :

« J'ai accompagné chaque nouvel enseignant jusqu'à son intégration. »

Les défis matériels, comme la vétusté des infrastructures ou le manque de moyens, ont été compensés par des efforts personnels et la mobilisation communautaire. E7 raconte avoir

sollicité les parents pour peindre les classes, et E10 a fait preuve d'un sacrifice personnel fort :

« J'ai convaincu les parents de venir peindre les classes. » (E7)

« J'ai vendu ma voiture pour repeindre 8 classes. » (E10)

En résumé, les actions concrètes relèvent de quatre types principaux d'interventions stratégiques :

1. Initiatives pédagogiques et éducatives : cercles de parole, clubs, conseils.
2. Réformes organisationnelles : gestion administrative, suivi pédagogique.
3. Accompagnement individuel : nouveaux enseignants, élèves en difficulté.
4. Mobilisation communautaire et contributions personnelles : financement, entretien, initiatives locales.

Outre ces actions de terrain, la relation qu'entretiennent les cheffes d'établissement avec leur communauté scolaire constitue un levier fondamental de leur gestion. Il convient donc d'analyser à présent la nature de ces interactions.

4.3.1 Relation avec la communauté scolaire : proximité, codes culturels et mobilisation collective

Afin de mieux illustrer la diversité des pratiques relationnelles et des modes d'engagement communautaire observés, le tableau 24 présente une synthèse des interactions des participantes avec les élèves, le personnel et les parents, ainsi que des stratégies mobilisées pour renforcer la proximité et l'implication collective.

Tableau 24: Dynamique des relations scolaires : interaction avec les élèves, le personnel et les parents ainsi que stratégies d'engagement communautaire

Code Entrevue	Relations avec élèves / personnel / parents	Méthodes d'engagement de la communauté	Citations illustratives
E1	Proximité avec les élèves, dialogue ouvert	Réunions de sensibilisation avec les parents	« Les élèves me parlent comme à leur maman ».
E2	Équipe soudée, réunions régulières	Implication dans les projets d'école	« Mon équipe est mon premier soutien ».
E3	Communication permanente avec enseignants, gouvernement scolaire et APE	Journées portes ouvertes, causeries thématiques (sécurité, santé reproductive, adolescence...)	« Certains parents restent à distance, mais j'essaie de les impliquer ».
E4	Communication permanente avec enseignants, gouvernement scolaire et APE	Ateliers participatifs	« On échange nos difficultés entre collègues ».
E5	Dialogue parfois difficile avec certains parents	Organisation d'ateliers socio-culturels	« Ce n'est pas toujours évident pour les parents ».
E6	Relation chaleureuse avec le personnel	Consultations régulières	« Le personnel me respecte parce que je les respecte ».
E7	Écoute active et respect mutuel	Participation aux décisions scolaires	« Tout le monde se sent écouté ». E7
E8	Climat familial renforcé par une approche maternelle (appellations : mon frère, ma sœur, mon fils...)	Participation active aux réunions pédagogiques	« Nous sommes une famille, tout le monde s'entraide ».
E9	Relation tendue avec certains hommes, amicale avec le président de l'APE	Sondages d'opinion dans l'établissement	« Certains hommes ont du mal à accepter une femme cheffe ».
E10	Bonne collaboration malgré certaines tensions	Financement personnel de la réfection de 8 classes	« J'ai vendu ma voiture pour financer la réfection ».

L'examen des données relatives au thème « *Relation avec la communauté scolaire* » fait ressortir des éléments significatifs quant aux modalités d'interaction développées par les femmes proviseures et principales avec les différents acteurs de leur environnement scolaire.

Les cheffes d'établissement interrogées s'efforcent de construire une relation de proximité et de confiance avec l'ensemble de la communauté scolaire, en adaptant leur

posture à leur environnement. Le lien avec les élèves, le personnel et les parents d'élèves repose sur des valeurs de respect, de dialogue et de familiarité culturelle.

Certaines comme E1 et E6 mettent en avant une approche chaleureuse et humaine, basée sur la proximité, l'écoute et le respect mutuel :

« Les élèves me parlent comme à leur maman. » (E1)

« Le personnel me respecte parce que je les respecte. » (E6)

La collégialité est au cœur de la démarche de plusieurs participantes comme E2, E4 et E7, qui soulignent la cohésion de leurs équipes et les échanges permanents avec les enseignants :

« Mon équipe est mon premier soutien. » (E2)

« On échange nos difficultés entre collègues. » (E4)

Envers les parents d'élèves, les approches sont plus contrastées : certaines comme E3 ou E5 évoquent une relation distante ou difficile, alors que d'autres cherchent à les mobiliser activement à travers des rencontres, des activités ou des journées portes ouvertes.

L'originalité de certaines pratiques mérite d'être soulignée, notamment chez E8, qui mobilise des codes culturels et affectifs pour rallier les membres de la communauté scolaire à sa vision éducative. Elle emploie volontairement des expressions ancrées dans la tradition pour renforcer les liens d'attachement et de confiance :

« Je dis à chacun “mon frère, ma sœur, mon fils, mon grand” [...] c'est une famille ici. » (E8)

De même, l'implication personnelle de certaines cheffes (comme E10) dans l'entretien matériel de l'école est un acte fort de leadership et d'exemplarité :

« J'ai vendu ma voiture pour repeindre 8 salles de classe. »

En résumé, trois logiques se dégagent :

1-Relations basées sur la proximité affective et culturelle (E1, E6, E8).

2-Mobilisation structurée de la communauté par des actions concrètes (E2, E4, E7, E10).

3-Relations plus distantes ou confrontées à des résistances parentales ou genrées (E3, E5, E9).

Si les relations avec la communauté témoignent d'un leadership humain et contextualisé, elles ne sont pas exemptes de défis. Les femmes leaders doivent faire face à des résistances liées à leur genre. C'est ce que nous aborderons dans la section suivante

4.3.2 Défis rencontrés en tant que femme leader : entre stéréotypes, résistances genrées et exigences élevées.

Si les cheffes d'établissement interrogées ont su mettre en œuvre des actions concrètes témoignant d'un leadership affirmé et transformateur, leur parcours n'en reste pas moins jalonné de défis spécifiques. En effet, exercer une fonction de direction en tant que femme dans un contexte scolaire imprégné de normes patriarcales soulève des tensions, des résistances et parfois même des remises en question de leur légitimité. La section suivante explore ces défis à travers les récits des participantes, en mettant en lumière les obstacles liés au genre, les formes de résistance rencontrées, ainsi que les stratégies qu'elles mobilisent pour y faire face.

Tableau 25 : Défis organisationnels et stratégies de réponse : perspectives et illustrations

Code d'entrevue	Défis rencontrés	Stratégies adoptées pour surmonter les défis	Citations illustratives
E1	Doute sur la légitimité en raison du genre	Instaurer la rigueur et l'exemplarité	« On pense qu'une femme ne peut pas diriger, j'ai dû prouver le contraire »
E2	Résistances des collègues masculins	Renforcer la cohésion de l'équipe	« Certains hommes ne voulaient pas me suivre »
E3	Stérotypes de genre persistants	Multiplier les dialogues et les formations	« On m'appelait 'madame la mère' comme une moquerie »
E4	Sous-estimation de la hiérarchie dans sa capacité à revaloriser l'espace	Développer des espaces verts y compris un jardin potager pour renforcer l'implication	« Le jardin potager a changé la dynamique de l'école »
E5	Non-respect du quantum horaire	Mettre en place des autorisations d'absence et un calendrier de rattrapage des cours	« Je veille à ce les professeurs respectent les quantums en plus d'organiser des cours de renforcement pour les élèves en difficulté »
E6	Manques de moyens financiers	Faire appel à ses réseaux féminins et développer des partenariats avec des organismes non gouvernementaux	« J'ai payé le portier de ma poche pendant deux mois »
E7	Attentes élevées car femme perçue comme plus compréhensive	Utiliser les textes comme outil de légitimation	« Tout doit être conforme aux textes, sinon ce n'est pas validé »
E8	Difficultés à s'imposer sans un contexte patriarcal	Investir dans la réussite éducative des élèves, dans la propreté et l'environnement de l'école	« L'école je la gère comme ma maison, je la veux propre avec des enfants disciplinés et travailleurs »
E9	Contestation ouverte de l'autorité	Exiger le rattrapage ouvert des cours perdus	« Je fais rattraper chaque cours perdu »
E10	Incompréhension initiale de certains enseignants	Suivis rigoureux des résultats scolaires et accompagnement	« Depuis deux ans, les résultats scolaires montent en flèche »

Toutes les participantes ont, à des degrés divers, évoqué des obstacles liés à leur identité de genre dans un environnement scolaire dominé par des hommes. Ces défis sont multiples : ils sont institutionnels, culturels, matériels et parfois psychologiques.

Certaines, comme E1 et E3, ont dû affronter des stéréotypes de genre profondément ancrés, remettant en question leur légitimité :

« On pense qu'une femme ne peut pas diriger. J'ai dû prouver le contraire. » (E1)

« On m'appelait "madame la mère" comme une moquerie. » (E3)

Chez d'autres comme E2, E9 et E10, la résistance vient des collègues masculins ou d'un personnel peu habitué à être dirigé par une femme :

« Certains hommes ne voulaient pas me suivre. » (E2)

« Certains enseignants ne supportent pas d'être dirigés par une femme. » (E9)

Le manque de moyens, la surcharge de travail, ou les attentes exagérées liées à la perception d'une femme « naturellement compréhensive » (E7) sont aussi pointés comme des pressions spécifiques.

Pour faire face à ces défis, les cheffes d'établissement ont développé des réponses concrètes et contextualisées, souvent ancrées dans leur vision éducative. Parmi les plus marquantes :

Une gestion "maternelle" et métaphorique de l'école comme de leur propre foyer, axée sur la discipline et la rigueur, la propreté de l'environnement, l'attention aux détails :

« L'école, c'est ma deuxième maison. Je la veux propre. » (E8)

La mise en place systématique de cours de rattrapage pour chaque absence ou retard d'un enseignant, illustrant leur attachement rigoureux aux textes officiels, à l'équité scolaire et au respect du quantum horaire pour la réussite éducative des élèves :

« Je fais rattraper chaque cours perdu. » (E9, E7)

Des résultats tangibles : plusieurs participantes comme E10 notent que leurs efforts ont produit des résultats mesurables, notamment dans les examens officiels :

« Depuis deux ans, les résultats aux examens montent en flèche. »

Des projets de verdissement scolaire à travers la mise en place de jardins potagers (E2, E4, E7), visant à impliquer toute la communauté et à améliorer l'environnement physique :

« Le jardin potager a changé la dynamique de l'école. » (E4)

« Les élèves se sentent mieux à l'école et ne trainent plus dehors aux heures creuses » (E2)

En résumé, trois types de défis se dégagent :

1-Défis relationnels et symboliques : remise en question de l'autorité féminine, stéréotypes (E1, E2, E3, E9).

2-Défis institutionnels ou matériels : surcharge de travail, manque de ressources (E5, E6, E7, E10).

3-Défis transformés en opportunités éducatives : rigueur administrative, gestion familiale, verdissement (E4, E8, E10).

Les participantes ont décrit de nombreux obstacles liés à leur condition de femme : manque de reconnaissance, résistances masculines, attentes irréalistes, surcharge de responsabilités. Ces défis prennent un relief particulier en ce qui concerne la gestion financière :

Les principales de collèges se disent souvent débordées par une charge administrative, pédagogique et financière concentrée sur une seule personne.

À l'inverse, les proviseuses de lycées semblent plus à l'aise grâce au soutien de personnels comme l'intendant (gestion financière) et le censeur (suivi pédagogique et administratif). Cette différence structurelle accentue les inégalités entre types d'établissements et affecte la capacité des principales à se concentrer sur leur mission éducative.

Face à ces nombreux défis, les participantes ont mis en œuvre diverses stratégies d'adaptation. La partie suivante s'intéresse à leur capacité de résilience, aux ressources mobilisées, et aux sacrifices consentis pour maintenir la persévérance et la réussite éducative des élèves.

4.3.3 Stratégies d'adaptation et de résilience : résistance silencieuse et intelligence contextuelle

Au-delà des défis auxquels elles font face, les cheffes d'établissement interrogées développent des formes de résistance discrètes, mais puissantes, fondées sur l'adaptation, la solidarité et une intelligence contextuelle. Ces stratégies, souvent invisibles dans les discours institutionnels, traduisent une résilience active qui leur permet de poursuivre leurs objectifs, d'affirmer leur leadership et de faire évoluer les pratiques éducatives. La section suivante présente, à travers des témoignages, les mécanismes mis en place par ces femmes pour surmonter les difficultés et s'imposer dans un environnement parfois hostile.

TABLEAU 26 : Stratégies d'adaptation et résilience organisationnelle

Code Entrevue	Relations avec élèves / personnel / parents	Méthodes d'engagement de la communauté	Citations illustratives
E1	Proximité avec les élèves, dialogue ouvert	Réunion de sensibilisation avec les parents	« Les élèves me parlent comme à leur maman » E1
E2	Équipe soudée, réunions régulières	Implication dans les projets d'école	« Mon équipe est mon premier soutien »
E3	Relations distantes mais respectueuses avec les parents	Journées portes ouvertes	« Certains parents restent à distance, mais j'essaie de les impliquer à travers des causeries des thèmes d'actualité (sécurité des enfants, santé reproductive, orientation sexuelle, troubles de l'adolescence...) » E3
E4	Communication permanente avec les enseignants, le gouvernement scolaire et l'association des parents d'élèves.	Ateliers participatifs	« On échange nos difficultés entre collègues » E4
E5	Dialogue difficile avec certains parents	Organisation d'ateliers socio-culturelles	« Ce n'est pas toujours évident pour les parents » E5
E6	Relation chaleureuse avec le personnel	Consultations régulières	« Le personnel me respecte parce que je les respecte » E6
E7	Écoute active et respect mutuel	Participation aux décisions scolaires	« Tout le monde se sent écouté » E7
E8	Climat familial renforcé par une approche maternelle et des appellations familières	Participation actives aux réunions pédagogiques	« Nous sommes une famille, tout le monde s'entraide (...) Je dis à chacun, mon frère, ma sœur, mon fils, mon doyen... » E8
E9	Relation parfois tendue avec le personnel masculin mais très amicale avec le président de l'association des parents d'élèves	Sondages d'opinions dans l'établissement	« Certains hommes ont du mal à accepter une femmes cheffe »
E10	Bonne collaboration malgré certaines tensions	A financé personnellement la peinture de huit salles de classe	« J'ai vendu ma voiture pour financer la réfection de 8 huit salles de classes »

Face aux obstacles institutionnels, culturels et personnels rencontrés, les femmes leaders scolaires interrogées déploient un large éventail de stratégies d'adaptation qui témoignent d'une forte résilience individuelle et collective.

Plusieurs d'entre elles, comme E1, E2 et E5, mettent en avant l'importance de l'autoformation, du soutien entre pairs féminins et du travail en réseau comme leviers de développement professionnel :

« J'ai suivi des formations en ligne toute seule. » (E1)

« Entre nous, proviseures, on s'appelle pour s'entraider. » (E2)

« Nous ne sommes pas formées pour être proviseures ou principales, nous sommes des enseignantes, donc nous sommes souvent aidés par nos doyennes qui sont dans le réseau des femmes enseignantes de Pikine-Guédiawaye » (E5)

La spiritualité et la famille jouent également un rôle central dans le maintien de leur équilibre psychologique, comme chez E3 :

« Ma foi m'aide à ne pas lâcher »

« Je veux être une référence pour mes enfants ».

Certaines (E4, E7) s'inspirent de figures familiales ou communautaires pour maintenir leur cap, ou mobilisent les textes réglementaires pour légitimer leurs décisions :

« Je sors le décret pour montrer que je suis dans mon droit. » (E7)

« Je m'inspire de ma grand-mère qui a été la première femme directrice d'école de notre région » (E4)

D'autres, comme E8, adoptent une posture de « grande sœur » ou de « mère », en s'appuyant sur des codes relationnels affectifs qui facilitent leur acceptation dans un milieu où le pouvoir reste souvent associé au masculin :

« Je parle comme une grande sœur, une maman. »

« Le matin je salue mes adjoints avec familiarité (bonjour mon fils, bonjour ma fille, bonjour mon marabout, bonjour doyen...) et cela me permet de faire passer mes messages dans la bienveillance ».

Plusieurs participantes illustrent leur résilience par des sacrifices personnels importants, à l'image de E6 qui a payé le concierge de sa poche pendant trois mois ou de E10 qui a vendu sa voiture :

« J'ai sacrifié ma voiture pour que l'école respire. » (E10)

Enfin, les femmes gestionnaires cherchent à valoriser chaque réussite, même modeste, et à mobiliser les résultats scolaires positifs pour affirmer leur légitimité dans un environnement parfois hostile :

« Quand les résultats sont bons, on ne peut plus contester. » (E9)

En conclusion, les stratégies adoptées s'articulent autour de :

1-L'autonomie et l'apprentissage continu : E1, E2, E5.

2-Le soutien spirituel ou culturel : E3, E4, E7.

3-Les relations affectives contextualisées : E8.

4-Les actes concrets d'engagement et de sacrifice : E6, E10.

5-La mobilisation des résultats et des textes comme leviers d'autorité : E7, E9.

Ces constats, issus de l'analyse approfondie des trajectoires, pratiques et stratégies des cheffes d'établissement interrogées, appellent désormais à être replacés dans une perspective plus large. La conclusion qui suit vise à en dégager les enseignements clés, à en cerner les limites, et à proposer des pistes concrètes pour inscrire durablement le leadership scolaire des femmes dans une gouvernance éducative équitable, inclusive et orientée vers la réussite des élèves.

En définitive, l'analyse thématique croisée, structurée autour de six axes majeurs et appuyée par des tableaux synthétiques, met en évidence des pratiques de gestion scolaire marquées par la collaboration, la rigueur et une forte implication personnelle. Malgré des parcours diversifiés, les participantes partagent une posture commune centrée sur la réussite

éducative des élèves, l'implication communautaire et la résilience face aux défis structurels et genrés.

Ces résultats confirment les apports du leadership transformateur (Leithwood, 1994) dans la mobilisation des équipes et l'amélioration des résultats scolaires, comme en témoignent les progrès significatifs observés aux examens nationaux. En effet, les performances de l'IEF de Guédiawaye au BFEM sont passées de 56,02 % en 2021 à 75,10 % en 2023, rejoignant et parfois surpassant la moyenne nationale. De même, les taux de réussite au baccalauréat dans le département se maintiennent à un niveau élevé, atteignant 76,3 % en 2021, 74,3 % en 2022 et 75,3 % en 2023, contre une moyenne nationale de 72,48 % en 2023. Ces résultats traduisent concrètement l'impact positif de la gouvernance éducative assurée par les femmes gestionnaires scolaires dans cette région.

Par ailleurs, les pratiques familialisantes et contextualisées des participantes illustrent la capacité d'adaptation des femmes leaders dans un environnement encore fortement patriarcal. Enfin, ce chapitre confirme l'impact du genre sur les conditions d'exercice du leadership scolaire, en lien avec la surcharge mentale, les contraintes familiales (Combaz & Morin-Messabel, 2021), et l'inégale répartition des ressources dans les établissements. Elle ouvre ainsi la voie à une lecture critique des dynamiques de pouvoir éducatif à l'échelle locale et nationale.

Ces constats empiriques invitent désormais à une analyse critique, à la lumière des cadres conceptuels mobilisés. Le chapitre suivant propose une discussion approfondie des résultats, en les replaçant dans une perspective théorique et comparative, afin de mieux comprendre les logiques de pouvoir, de genre et de performance éducative à l'œuvre dans l'exercice du leadership scolaire des femmes dans les lycées et collèges de Guédiawaye.

CHAPITRE 5 :

DISCUSSION DES RÉSULTATS

Ce chapitre vise à faire ressortir les principales tendances observées en lien avec le leadership des femmes dans les postes de gestion scolaire, tout en interrogeant les réalités vécues par ces gestionnaires dans l'exercice de leurs fonctions. À partir des témoignages recueillis, nous cherchons à comprendre les dynamiques de légitimation, les styles de leadership mobilisés, les obstacles rencontrés ainsi que les stratégies déployées pour assurer la réussite éducative.

Ce travail analytique nous a permis de dégager plusieurs éléments saillants : les caractéristiques sociodémographiques récurrentes chez les participantes ; les styles de leadership les plus fréquemment mobilisés ; les défis rencontrés dans le contexte de leur fonction ; ainsi que les perceptions, pratiques et expériences qui éclairent leur posture professionnelle.

Structuré en sept sections, ce chapitre s'ouvre sur la discussion des modalités d'accès aux postes de direction et de l'influence du genre dans ces processus de nomination. Il se poursuit par l'examen des styles de leadership mobilisés par les gestionnaires scolaires, suivi de l'identification des résistances structurelles auxquelles elles sont confrontées et des stratégies de résilience qu'elles mettent en œuvre pour y faire face.

Par la suite, une réflexion approfondie est menée sur la gouvernance éducative, éclairée par l'expérience des femmes leaders, débouchant sur la formulation de recommandations visant à institutionnaliser et à renforcer un leadership féminin à la fois transformationnel et ancré dans les réalités locales. L'ensemble de ces analyses, étayées par les propos recueillis

permet ainsi de dégager des pistes pour repenser la gestion scolaire dans une perspective inclusive et équitable, ouvrant la voie à la conclusion générale de ce chapitre.

Avant d'aborder les styles de leadership mobilisés par les participantes, il convient d'abord d'examiner les conditions d'accès aux postes de direction, qui constituent un indicateur clé des dynamiques de pouvoir et de reconnaissance dans le système éducatif sénégalais.

5.1 Accès au poste de direction : entre mérite, équité institutionnelle et leadership transformateur

Le département de Guédiawaye présente une configuration exceptionnelle dans le paysage éducatif sénégalais : près de 80 % des lycées et 60 % des collèges y sont dirigés par des femmes. Ce contexte soulève des interrogations sur les trajectoires d'accès à ces postes, situées à l'intersection de logiques méritocratiques, de politiques d'équité de genre et de négociations complexes dans un environnement encore largement dominé par des normes masculines de gouvernance.

L'analyse croisée des données montre que si certaines participantes ont bénéficié de mécanismes de promotion du genre, traduit localement sous l'expression de postes roses, d'autres ont accédé à leur poste par concours, sur la base de leurs résultats académiques ou de leur expérience pédagogique, souvent en compétition directe avec des collègues masculins.

Ces constats rejoignent les travaux de (Baudoux, 2002) qui indiquent que malgré leur forte représentation féminine dans l'enseignement, les femmes doivent redoubler d'efforts pour accéder aux fonctions de pouvoir, en raison des modèles masculins dominants de gestion et de la sous-valorisation du mérite féminin. Comme le souligne également (Amboulé Abath, 2021), il convient d'éviter de réduire la féminisation de la gouvernance

scolaire à une simple dynamique de rattrapage. Sans reconnaissance structurelle, ces nominations peuvent s'accompagner d'une « dévalorisation symbolique des postes de direction », perçus comme moins prestigieux dès lors qu'ils deviennent accessibles aux femmes.

En parallèle, (Héon & Mayrand, 2003) soulignent que même lorsque les femmes accèdent à des postes d'encadrement, elles continuent à faire face à des biais structurels et symboliques, qui dévalorisent leurs compétences informelles ou invisibilisent leur contribution réelle à la réussite scolaire.

Si les modalités d'accès aux postes de direction révèlent l'entrelacement de logiques méritocratiques, d'équité institutionnelle et de contraintes symboliques, l'analyse des styles adoptés par les cheffes d'établissement de Guédiawaye met en lumière la manière dont ces femmes transforment ces trajectoires en pratiques concrètes de leadership, oscillant entre participation, transformation et sollicitude.

5.1.1 Manifestation du leadership scolaire des proviseures et principales de Guédiawaye : entre participation, transformation et sollicitude

La majorité des participantes (E1, E4, E7, E8, E10) décrivent un leadership participatif ou démocratique, caractérisé par la concertation, la délégation et la collégialité (« Je prends toutes les décisions en concertation », E1 ; « On élabore les projets ensemble », E4). Cela correspond au style démocratique/participatif de (Lewin et al., 1939) et s'aligne, en contexte scolaire, avec le leadership pédagogique mobilisateur, fondé sur le travail d'équipe, la co-construction et la responsabilisation. Selon (Leithwood & Jantzi, 2005), ce style favorise l'adhésion et la circulation d'une vision partagée, conditions d'une amélioration durable des pratiques éducatives.

Les propos d'E2 et E3 mettent en avant la vision, l'inspiration et le partage du pouvoir (« Mon but c'est d'élever toute l'équipe », E2 ; « Je laisse la parole aux autres... », E3). Ces éléments caractérisent le leadership transformationnel de (Bass & Stogdill, 1990) et, en éducation, les « dimensions transformationnelles » vision, stimulation intellectuelle et considération individuelle, décrites par ce registre transformationnel renforce la capacité à mobiliser les équipes autour d'objectifs d'équité et de réussite.

Deux profils (E5, « ferme, mais juste » ; E6, « servir mon équipe ») incarnent un leadership éthique et de sollicitude, fondé sur la fermeté, l'équité, le service et la reconnaissance. (Centeno et al., 2013) soutiennent qu'une autorité légitime en milieu scolaire se fonde sur l'éthique de la relation (respect, justice, souci du bien-être).

E9 adopte un style mixte (participatif/directif) en fonction des situations (« Je module selon les cas »). Cette plasticité correspond à l'idée d'un leadership (Leithwood & Jantzi, 2005) situationnel, ajusté aux contraintes du contexte (manque de moyens, résistances internes), permettant de stabiliser l'organisation sans renoncer aux principes participatifs.

Ces résultats qualitatifs (forte présence de registres participatifs, transformationnels et éthiques) s'inscrivent dans un contexte où les femmes doivent négocier leur légitimité et composer avec des normes organisationnelles masculinisées. Amboulé Abath (2021) montre que la féminisation progressive des postes de direction scolaire reste marquée par des ambiguïtés structurelles et institutionnelles. De même, (Giguère et al., 2020) documentent les obstacles organisationnels, les tensions identitaires et les biais de recrutement rencontrés par les femmes cadres, ce qui fait écho aux témoignages d'E7, E9 et E10 sur les résistances internes et la charge personnelle.

Dans l'ensemble, l'analyse des entretiens révèle que le style de leadership le plus dominant chez les principales et proviseuses de Guédiawaye s'inscrit dans une dynamique

transformationnelle, soutenue par une forte dimension d'éthique de la sollicitude. En conjuguant participation, inspiration, vision et attention au bien-être collectif, ces cheffes d'établissement parviennent à mobiliser leurs équipes et à impulser des changements concrets favorisant la réussite éducative. Cette prédominance d'un leadership collaboratif, transformationnel et bienveillant souligne l'émergence de pratiques managériales adaptées aux réalités sociales et scolaires locales, capables de transformer les contraintes en opportunités.

Toutefois, si ces styles de leadership apparaissent porteurs d'innovation et de mobilisation, ils ne se déploient pas sans entraves. Les cheffes d'établissement doivent composer avec un environnement marqué par des stéréotypes persistants, des résistances genrées et des exigences institutionnelles élevées, ce qui constitue l'un des défis majeurs auxquels elles sont confrontées. C'est précisément ce que met en lumière la section suivante.

5.2 La dimension genrée du leadership : entre obstacles systémiques et stratégies adaptatives

Les résultats de cette étude confirment que le leadership scolaire des femmes reste soumis à des résistances multiples, qu'elles soient symboliques, structurelles ou culturelles. Plusieurs participantes ont évoqué des freins à la reconnaissance de leur légitimité, rejoignant ainsi les constats de (Kivogui, 2024), le leadership féminin se heurte souvent à des cultures organisationnelles androcentrées, qui valorisent des modèles de gestion masculins et tendent à invisibiliser les compétences des femmes, limitant ainsi leur accès aux postes décisionnels et leur reconnaissance.

Comme en témoignent les extraits suivants :

« On pense qu'une femme ne peut pas diriger. J'ai dû prouver le contraire. » (E1)

« On m'appelait "madame la mère" comme une moquerie. » (E3)

Par ailleurs, selon E2 et E9, la résistance vient des collègues masculins ou d'un personnel peu habitué à être dirigé par une femme : « Certains hommes ne voulaient pas me suivre » E2

« Il y a eu des résistances, mais j'ai insisté » (E9),

Illustrant une dynamique où la persévérance devient une condition d'accès au pouvoir pour les femmes. Ce constat est corroboré par (Couillard, 1994) qui évoque une tension constante entre légitimité institutionnelle et reconnaissance sociale du pouvoir exercé par les femmes.

Les données sociodémographiques révèlent une moyenne d'entrée dans la fonction de direction à 52 ans, suggérant une trajectoire professionnelle différée par rapport à leurs homologues masculins. Plusieurs participantes ont indiqué avoir accédé au poste après avoir élevé leurs enfants, ou après un long parcours d'ancienneté. Cette observation reflète ce que (Amboulé Abath, 2021) qualifie de parcours professionnels différés, où les responsabilités familiales retardent l'entrée des femmes dans les sphères de décision.

C'est ce que confie E7 lorsqu'elle déclare :

« J'ai attendu que mes enfants soient plus grands pour postuler. Avant ça, c'était impossible avec toutes les charges à la maison » (E7).

Ce phénomène illustre bien la notion de charge mentale, telle que décrite par (Bezzaou & Hassani, 2023) comme « la gestion simultanée des tâches domestiques, éducatives et professionnelles, qui pèse de manière disproportionnée sur les femmes et entrave leur capacité à innover ou à s'investir pleinement dans des projets de transformation. »

Ces situations obligent les cheffes d'établissement à assumer seules la double charge professionnelle et familiale, ce qui influence leur manière de gérer leur établissement.

E5, quant à elle déclare à cet effet qu'il

« Il faut tout organiser, à la maison comme à l'école. Je suis la seule à tout porter » (E5).

Ces réalités s'inscrivent dans ce que (El Houdzi & Benajiba, 2019) appellent un « leadership invisible, c'est-à-dire une posture souvent discrète, mais fondée sur une grande capacité de résilience, de travail et d'adaptation ».

Dans un contexte où le soutien institutionnel reste limité, plusieurs participantes développent des stratégies d'adaptation informelles comme le recours à l'entraide entre collègues, soutien affectif des proches, autoformation continue, ou mobilisation de ressources personnelles pour compenser les lacunes du système.

Comme l'indique E10 :

« Ici, il n'y a pas de superviseur pour nous guider. Alors je me suis formée seule, j'ai cherché, lu, demandé à d'autres comment faire » (E10).

On note également une forme de solidarité féminine comme en témoigne E2 lorsqu'elle déclare : « Entre nous, proviseures, on s'appelle pour s'entraider. » (E2)

Précisons par ailleurs que la spiritualité et la famille jouent également un rôle central dans le maintien de leur équilibre psychologique, comme l'explique-E3 :

« Ma foi m'aide à ne pas lâcher, je veux être une référence pour mes enfants »

Certaines (E4, E7) s'inspirent de figures familiales ou communautaires pour maintenir leur cap, à travers les textes réglementaires pour légitimer leurs décisions :

« Je sors le décret pour montrer que je suis dans mon droit. » (E7)

« Je m’inspire de ma grand-mère qui a été la première femme directrice d’école de notre région » E4

Cette logique d’autorenforcement professionnel et d’apprentissage par l’expérience est également documentée dans l’étude de (Amboulé Abath, 2021), qui montre que dans un contexte de sous-encadrement, les femmes leaders doivent continuellement justifier leurs compétences, prouver leur mérite, et développer des réseaux de soutien informel.

D’autres, comme E2, évoquent des obstacles liés aux stéréotypes de genre :

« Quand une femme donne des consignes claires, on dit qu’elle est autoritaire, lorsque c’est un homme, on dit qu’il est fort. Il faut toujours se justifier » (E2).

Ce double standard dans la perception de l’autorité féminine confirme les observations de , selon lesquelles les femmes leaders doivent constamment négocier leur légitimité dans un univers de normes masculines.

L’analyse de ces expériences montre que, face à des résistances institutionnelles et culturelles persistantes, les femmes leaders développent des pratiques de gestion marquées par l’empathie, l’écoute et le soutien mutuel. Ces stratégies, bien qu’issues de contraintes, traduisent une posture professionnelle où la relation humaine devient un outil de gouvernance. Cette dynamique ouvre la voie à l’exploration d’une « éthique de la sollicitude », susceptible de transformer les modes de leadership scolaire et de favoriser un climat éducatif plus inclusif.

5.2.1 Vers une éthique de la sollicitude

Cette partie analyse les stratégies individuelles et collectives mises en œuvre par les cheffes d’établissement de Guédiawaye pour faire face à la faiblesse du soutien institutionnel. Les données recueillies révèlent une forme de leadership sacrificiel, caractérisé par

l'engagement personnel, la responsabilité collective et un sens aigu du devoir envers les élèves et la communauté scolaire.

Ces stratégies sont illustrées dans le schéma ci-dessous :

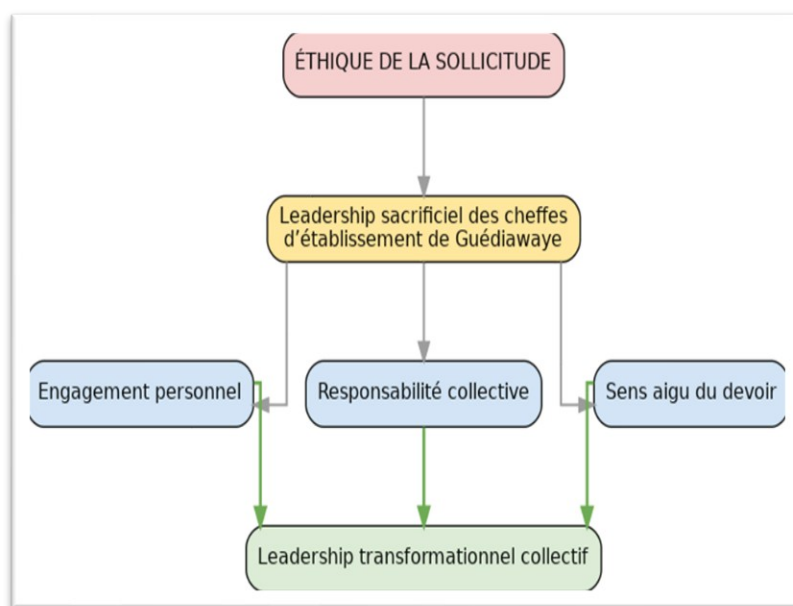


FIGURE 5 : Illustration de l'éthique de la sollicitude et ses composantes dans le leadership sacrificiel des cheffes d'établissement de Guédiawaye

La figure illustre de manière simplifiée la dynamique de l'éthique de la sollicitude telle qu'exercée par les cheffes d'établissement de Guédiawaye. Elle met en évidence la relation entre les dimensions clés de leur engagement et la finalité d'un leadership transformationnel collectif.

Cette représentation met en lumière la progression des valeurs et actions individuelles et collectives vers un modèle de leadership transformationnel collectif, centré sur l'engagement, la responsabilité et le devoir.

Le schéma met en évidence les obstacles structurels, la charge mentale, et les stratégies de résilience mobilisées pour soutenir la réussite éducative. Ces constats rejoignent

les travaux (Dewulf & Le Masson, 2024) qui montrent que les femmes assument souvent une part invisible du travail institutionnel, générant une surcharge émotionnelle et cognitive.

Ils sont également en phase avec les analyses de (Laugier, 2011; Tronto, 2003) sur l'éthique du *care*, qui mettent en avant la centralité de la sollicitude et de la responsabilité morale dans les pratiques de leadership.

Cette dynamique illustre les logiques d'engagement caractéristiques d'un sacrificiel (Centeno et al., 2013; Depoilly, 2022) ou l'investissement personnel des dirigeantes compense les insuffisances structurelles du système éducatif. Elle se manifeste de manière tangible dans les récits des cheffes d'établissement de Guédiawaye, dont les actions traduisent une résilience quotidienne pour pallier les défaillances institutionnelles. Comme le rappellent (Amboulé Abath, 2021; Giguère et al., 2020) G, ce type d'engagement illustre la capacité des femmes à transformer les contraintes organisationnelles en leviers d'action collective, tout en révélant les tensions liées à la persistance des discriminations systémiques.

Ainsi, pour mieux comprendre les ressorts de ce leadership, il convient d'en analyser les différentes facettes en articulant éthique de la sollicitude, charge mentale et stratégies de résilience.

1. L'engagement personnel comme moteur de compensation structurelle

Une première manifestation de ce leadership sacrificiel réside dans l'implication financière directe des cheffes pour combler les manques en ressources matérielles.

Plusieurs participantes déclarent avoir mobilisé leurs propres moyens pour subvenir aux besoins urgents de leurs établissements comme l'ont souligné (E6 et E1) :

« J'ai vendu mes bijoux pour acheter des bancs aux élèves. » (E6)

« Il fallait réparer la toiture avant l'hivernage. J'ai fait appel à mes anciens élèves et j'ai mis de ma poche. » (E1)

Ces gestes s'inscrivent dans une éthique du care (Baudoux, 2002; Tronto, 2003), laquelle place la préoccupation pour les plus vulnérables au centre du leadership. Ils traduisent un modèle relationnel, réactif et profondément humain, en rupture avec les cadres hiérarchiques classiques.

2. Un leadership transformationnel fondé sur l'estime mutuelle

En continuité avec cette éthique de sollicitude, les proviseures et principales rencontrées adoptent souvent une posture transformationnelle fondée sur la reconnaissance et l'estime mutuelle. Ces pratiques rappellent les logiques de leadership transformationnel (Bass & Stogdill, 1990) pour qui « le leader fait passer ses collaborateurs de l'ordinaire à l'extraordinaire. Comme l'exprime E2 :

« Mon but, c'est d'élever toute l'équipe, mais aussi chaque élève. S'il faut donner de soi, je le fais. » (E2)

Certaines vont même jusqu'à assumer les frais de scolarité pour les élèves issus de milieux défavorisés :

« Quand les parents n'ont pas les moyens, je paie les photocopies ou les dossiers d'examen. Je ne peux pas les laisser tomber. » (E4)

Ces pratiques, bien qu'informelles, ont un impact mesurable sur les performances scolaires, contribuant à une hausse des taux de réussite aux examens nationaux. La mobilisation communautaire, au-delà de son rôle de soutien logistique, devient ainsi un levier stratégique pour renforcer la réussite scolaire et répondre aux réalités spécifiques du contexte local.

3. La mobilisation communautaire : Une réponse contextualisée

Face aux limites des politiques publiques, plusieurs cheffes s'appuient sur les dynamiques locales (anciens élèves, associations de quartier, parents). Ce modèle rejoint les analyses de (Leithwood, 1994) sur le leadership collectif et transformationnel.

. Leur stratégie repose sur l'activation de réseaux communautaires comme l'ont souligné plusieurs participantes dont E7 :

« Je travaille beaucoup avec les anciens élèves, les associations de quartier, les parents. Ce sont eux qui nous aident à entretenir l'école. » (E7)

Cette gouvernance enracinée met en lumière la spécificité contextuelle et solidaire du leadership féminin en Afrique. Certaines n'hésitent pas à dépasser les frontières de leur fonction administrative en engageant leurs biens personnels.

« J'ai vendu ma voiture pour financer la réfection de huit salles de classe. » (E10)

Néanmoins, un tel investissement, mobilisant à la fois des ressources communautaires et personnelles, interroge la capacité de ces cheffes d'établissement à concilier les exigences de leur fonction avec les impératifs de leur vie privée, posant ainsi la question de l'équilibre entre sphère professionnelle et sphère personnelle.

4. Trouver un équilibre entre vie professionnelle et vie privée

Outre leurs responsabilités institutionnelles, ces femmes doivent aussi affronter le défi de la conciliation entre les sphères professionnelle et personnelle. Certaines y parviennent en cultivant un climat familial au sein de l'établissement. Ces pratiques rejoignent l'idée de leadership relationnel (Garner, 2015; Langlois, 2004) les constats s'incarnent concrètement dans les récits des cheffes d'établissement, qui traduisent leur conception du leadership relationnel par des pratiques quotidiennes de proximité et de sollicitude.

« Les élèves me parlent comme à leur maman

« Nous sommes une famille, tout le monde s'entraide [...] »

je dis à chacun « mon frère, ma sœur, mon fils, mon doyen » » (E8)

Ces interactions démontrent une volonté de construire un environnement affectif sécurisant, renforçant ainsi la cohésion de la communauté éducative. Cette capacité à instaurer un climat relationnel chaleureux et inclusif constitue également un levier pour favoriser la collaboration professionnelle, ouvrant ainsi la voie à l'analyse des dynamiques de coopération pédagogique

5 Stimuler la performance à travers la coopération pédagogique.

Dans cette même logique de proximité, plusieurs cheffes mettent en place des mécanismes pédagogiques collaboratifs pour améliorer les résultats scolaires. Elles misent sur l'entraide, la formation mutuelle et la responsabilité partagée ce qui reflète les travaux de (Leithwood & Jantzi, 2005) sur la coopération et la responsabilité partagée. Comme en témoignent les cheffes rencontrées, ce leadership relationnel s'exprime par des gestes concrets au quotidien.

« J'ai mis en place un système de tutorat entre élèves. C'est du bénévolat, mais ça marche. On ne peut pas attendre le ministère. » (E10)

« On échange nos difficultés entre collègues. » (E4).

Ces stratégies relèvent d'un leadership transformationnel collectif (Leithwood & Jantzi, 2005), centré sur la mobilisation des ressources internes de l'établissement.

Toutefois, la mise en œuvre de ces pratiques collaboratives se heurte parfois à des résistances, notamment lorsqu'elles sont amplifiées par les stéréotypes et inégalités de genre, ce qui amène à examiner la manière dont ces cheffes d'établissement surmontent ces obstacles.

6. Surmonter les résistances liées au genre

Malgré ces efforts, Le sexe des dirigeantes demeure un facteur de tension. Les constats relevés par (Giguère et al., 2020) se matérialisent dans les expériences vécues par les cheffes d'établissement de Guédiawaye, dont les témoignages révèlent les résistances liées au genre.

« Certains hommes ont du mal à accepter une femme cheffe. » E9

« On pense qu'une femme ne peut pas diriger. J'ai dû prouver le contraire » E1

Pour surmonter ces résistances, plusieurs cheffes adoptent un style de leadership bienveillant et participatif, basé sur le respect mutuel :

« Le personnel me respecte parce que je les respecte. » (E6)

« Tout le monde se sent écouté. » (E7)

« Je sors le décret pour montrer que je suis dans mon droit » (E7)

Ce positionnement permet une reconfiguration des rapports de pouvoir, dans un sens plus inclusif et égalitaire. Si ces stratégies contribuent à atténuer les résistances et à instaurer un climat plus égalitaire, elles s'accompagnent néanmoins d'une charge émotionnelle souvent invisible, qu'il convient à présent d'examiner.

7. Une charge émotionnelle souvent invisible

Cependant, ce leadership sacrificiel n'est pas sans coût. L'intensité émotionnelle du rôle, couplée au manque de reconnaissance institutionnelle, engendre un profond sentiment d'épuisement : Ce leadership sacrificiel engendre une charge émotionnelle invisible, proche du concept de « travail invisible » décrit par (Giguère et al., 2020).

« Parfois, je suis épuisée. Mais je pense aux enfants, je me dis que je n'ai pas le droit de flancher. » (E5)

« Ma foi m'aide à ne pas lâcher » (E3).

« Je m'inspire de ma grand-mère qui a élevé toute seule sept enfants qui ont tous réussi ». E4

Cette charge mentale, souvent tue, met en lumière les limites d'un modèle basé sur le dévouement, et interroge les conditions de soutenabilité du leadership féminin dans le contexte scolaire. Ces constats invitent ainsi à dépasser une logique de dévouement individuel pour envisager des formes de gouvernance plus soutenables, ce qui conduit à repenser le leadership scolaire des femmes dans le contexte sénégalais.

5.2.2 Repenser la gouvernance éducative à l'aune du leadership scolaire des femmes au Sénégal

Les données issues de cette recherche mettent en lumière un leadership féminin exercé par les cheffes d'établissement à Guédiawaye, qui se distingue par sa dimension collaborative, inclusive, et résolument orientée vers l'amélioration des apprentissages. Ce leadership se traduit par une gouvernance de proximité, fondée sur le dialogue, la co-construction des décisions et l'implication de l'ensemble des acteurs éducatifs.

Il ne s'agit pas ici d'attribuer à ces pratiques une essence prétendument « féminine » (Ocampo, 2022), mais plutôt de reconnaître qu'elles s'ancrent dans une intelligence contextuelle développée par les actrices elles-mêmes. Elles sont le fruit d'une adaptation progressive aux réalités sociales et institutionnelles spécifiques de leur environnement. Comme le rappellent (Héon et al., 2007), il est essentiel d'éviter les généralisations stéréotypées sur le leadership féminin et de privilégier une lecture située, construite à partir des expériences vécues.

Individualisé ce leadership se manifeste dans des initiatives variées et adaptées, comme la mise en place de cercles de parole, de clubs de filles, de dispositifs d'accompagnement individualisé ou de tutorat. Ces actions visent à soutenir les élèves en difficulté et à prévenir le décrochage scolaire. E2 illustre cette logique :

« J'ai instauré une séance hebdomadaire avec les élèves en difficulté, en collaboration avec les professeurs principaux. On ne les laisse pas tomber » (E2).

D'autres soulignent la structuration collective des pratiques pédagogiques, comme E10 :

« Chaque trimestre, on organise une réunion de l'équipe pour revoir nos stratégies d'enseignement. On part toujours des résultats et on ajuste » (E10).

E4 met l'accent sur le soutien mutuel entre pairs :

« On échange nos difficultés entre collègues. Cela permet de trouver des solutions ensemble » (E4).

Dans une dynamique de gouvernance participative, E7 insiste sur l'implication active des familles et des associations :

« Je fais participer les parents et les associations à toutes les décisions importantes. Ce sont nos partenaires » (E7).

Enfin, certaines, comme E8, mobilisent des codes relationnels issus de la culture locale pour renforcer l'attachement à l'institution scolaire :

« Je les appelle mon frère, ma sœur, mon fils... C'est une façon de dire qu'on est ensemble » (E8).

Ces démarches relèvent clairement d'un leadership transformationnel au sens de (Leithwood, 1994), c'est-à-dire un leadership qui mobilise les équipes autour d'une vision partagée, valorise les compétences individuelles et favorise l'amélioration continue des pratiques.

Les effets de ces pratiques sont perceptibles dans les résultats empiriques obtenus dans la zone de Guédiawaye :

Taux de réussite au BFEM (2023) : 75,3 % à Guédiawaye, contre 72,48 % au niveau national ;

Taux de réussite au baccalauréat (2024) : 53,47 %, dépassant la moyenne nationale qui est de 48,71 %.

Ces performances confirment les constats du rapport UNESCO/IIEP (2023), qui associe la présence de femmes cheffes d'établissement à une meilleure qualité de gouvernance scolaire, en particulier dans des contextes marqués par des inégalités de genre.

Dans cette perspective, repenser la gouvernance scolaire à partir de l'expérience des femmes leaders implique plusieurs engagements fondamentaux :

D'abord, reconnaître et valoriser leurs compétences relationnelles, organisationnelles et pédagogiques, développées dans des environnements souvent précaires ;

Ensuite, interroger les inégalités d'accès aux ressources et au soutien institutionnel, en particulier les écarts de traitement entre hommes et femmes ;

Enfin, promouvoir une gouvernance fondée sur l'équité, la justice sociale et la reconnaissance du travail invisible, que ces femmes accomplissent bien souvent sans soutien formel.

Dès lors, le département de Guédiawaye peut être considéré comme un véritable laboratoire d'innovation éducative, où se déploie un leadership solidaire, ancré dans les réalités locales et porteur de transformations durables.

Ces observations permettent désormais de synthétiser les principaux enseignements tirés de l'expérience des cheffes d'établissement de Guédiawaye, afin d'en cerner la portée et les implications pour une gouvernance éducative transformatrice.

5.3 Vers une gouvernance éducative transformatrice portée par les femmes

Dans cette partie, nous allons présenter les formes de leadership exercées par les cheffes d'établissement de collèges et de lycées à Guédiawaye, ainsi que les conditions dans lesquelles elles déploient leurs pratiques professionnelles. À travers une analyse croisée des données qualitatives recueillies, plusieurs constats majeurs émergent.

D'abord, l'accès des femmes aux postes de direction, bien qu'en progression dans ce département, reste le fruit de parcours hétérogènes, souvent marqués par la persistance de logiques discriminantes et de stéréotypes de genre. Les participantes ont dû, dans la majorité des cas, conquérir leur légitimité à travers le mérite professionnel, la performance éducative et une résilience remarquable face à la charge mentale et aux résistances symboliques.

Ensuite, les styles de leadership mobilisés s'inscrivent dans une dynamique transformationnelle, collaborative et ancrée dans les réalités sociales locales. Loin de toute lecture essentialiste du leadership féminin, les pratiques observées révèlent une capacité à créer du lien, à mobiliser les acteurs autour d'une vision partagée, et à adapter les stratégies éducatives aux besoins réels des élèves et des communautés. Ce leadership de proximité, imprégné d'une éthique de la sollicitude, participe activement à l'amélioration des résultats scolaires et au renforcement du climat scolaire.

Enfin, cette étude montre que les cheffes d'établissement développent des stratégies de contournement face à la faiblesse du soutien institutionnel : implication financière personnelle, recours à des réseaux communautaires, autoformation et gouvernance partagée. Elles deviennent ainsi actrices de la transformation éducative dans un contexte où l'État demeure quelquefois en retrait.

Ces constats invitent à repenser en profondeur les politiques éducatives en intégrant les expériences, les compétences et les innovations portées par les femmes leaders scolaires.

Guédiawaye, en tant que contexte singulier, se présente comme un laboratoire vivant d'une gouvernance scolaire alternative et inclusive. Toutefois, cette dynamique doit être consolidée par des réformes structurelles favorisant l'égalité des chances, la reconnaissance institutionnelle du travail des femmes, et la diffusion de leurs pratiques à d'autres échelles.

Ce chapitre ouvre ainsi la voie à la formulation de recommandations concrètes pour accompagner, valoriser et institutionnaliser le leadership scolaire féminin, dans une perspective de justice sociale et d'amélioration durable des apprentissages.

5.3.1 Recommandations : vers des pratiques de gouvernance scolaire plus inclusives et équitables

À l'issue de cette discussion, plusieurs axes d'action se dégagent pour renforcer la légitimité, la reconnaissance et les conditions d'exercice du leadership scolaire féminin à Guédiawaye. Ces propositions s'appuient directement sur les données empiriques recueillies, les récits des cheffes d'établissement, ainsi que sur les perspectives théoriques mobilisées tout au long de cette recherche. Elles visent à répondre aux défis structurels identifiés, tout en valorisant les pratiques innovantes et résilientes mises en œuvre par les femmes leaders.

1. Renforcer la reconnaissance institutionnelle du leadership féminin

Créer des dispositifs de valorisation publique (prix, distinctions, mises en lumière dans les communications officielles) du leadership exercé par les femmes, afin de légitimer leur contribution dans l'espace scolaire.

Favoriser leur accès aux instances décisionnelles régionales et nationales, pour assurer une représentation équitable et renforcer la voix des femmes dans la gouvernance éducative.

« Ce que nous faisons ne se voit pas, mais sans ça, l'école ne tient pas » (E5).

2. Réduire la surcharge administrative et structurelle

Affecter systématiquement des adjoints administratifs aux établissements surtout dans les collèges pour alléger les tâches logistiques des principaux.

Promouvoir une organisation du travail fondée sur la délégation, la confiance et l'autonomie, dans l'esprit du leadership partagé décrit par (Pesqueux, 2020).

« Je suis cheffe, censeur, assistante sociale... tout en une seule personne » (E4).

3. Favoriser un meilleur équilibre entre vie professionnelle et vie familiale

Mettre en place des mesures concrètes de soutien à la parentalité : horaires adaptés, services de garde pour les enfants, congés souples.

Intégrer des modules de sensibilisation aux questions de genre, de charge mentale et de répartition des responsabilités familiales dans les plans de développement des établissements

« Quand je rentre le soir, je dois encore m'occuper de mes enfants. Mon travail ne s'arrête jamais » (E1).

4. Instaurer une formation professionnalisante dès l'entrée en fonction

Instituer une formation obligatoire en gestion scolaire pour la formation des directions d'école.

Mettre en place des réseaux de mentorat entre femmes cheffes expérimentées et nouvelles nommées, afin de favoriser la montée en compétence et le partage d'expérience.

« J'ai appris sur le tas. Heureusement que des collègues m'ont guidée » (E6).

5. Transformer les représentations sociales du leadership scolaire

Intégrer la dimension du genre dans la formation initiale et continue des enseignants et enseignantes, des inspecteurs et inspectrices ainsi que des futurs cadres de l'éducation, afin de promouvoir une culture organisationnelle plus inclusive et équitable.

Lutter contre les stéréotypes par des campagnes de communication mettant en avant des figures de leadership féminin, issues de contextes locaux. Travailler sur les normes socioculturelles qui perpétuent les inégalités de genre, notamment en valorisant les réussites éducatives portées par des femmes, en déconstruisant les représentations traditionnelles du rôle des femmes dans l'espace public et scolaire, et en encourageant la reconnaissance sociale de leur contribution au développement éducatif et communautaire.

« Certains hommes n'acceptent pas qu'une femme leur donne des ordres » (E9).

6. Institutionnaliser une gouvernance éducative inclusive et équitable

Intégrer les pratiques de gouvernance féminine observées à Guédiawaye dans les politiques nationales d'éducation même si elle peut être difficilement généralisable.

- Reconnaître le travail informel de care et de médiation sociale comme un levier essentiel de réussite scolaire, à intégrer dans les évaluations de performance des établissements.

« Nous faisons plus que gérer une école. Nous portons toute une communauté » (E8)

Ces propositions ne visent pas à créer un modèle figé de leadership scolaire féminin, mais à reconnaître et institutionnaliser des pratiques éprouvées sur le terrain, souvent invisibles, mais hautement efficaces. Elles invitent à repenser la gouvernance éducative en valorisant un leadership fondé sur la proximité, l'engagement communautaire, l'équité et la transformation sociale. À Guédiawaye, ces cheffes d'établissement incarnent déjà cette dynamique ; il appartient désormais aux politiques éducatives de s'en inspirer et de les accompagner afin de favoriser un leadership plus inclusif, équitable et porteur de réussite pour tous les élèves. » c'est dans cette perspective que s'inscrit la conclusion générale, où sont formulées des recommandations visant à soutenir l'émergence de pratiques de leadership plus justes et réellement porteuses de réussite pour toutes et tous.

CONCLUSION

Ce mémoire, intitulé « *Les femmes dans les postes de leadership scolaire et l'amélioration des résultats scolaires dans les collèges et les lycées au Sénégal : cas du département de Guédiawaye* », a proposé une analyse approfondie du rôle et de l'impact du leadership scolaire féminin dans un contexte local marqué par des inégalités structurelles et culturelles. Il s'inscrit dans une démarche à la fois empirique, critique et située, visant à éclairer les modalités concrètes par lesquelles les femmes cheffes d'établissement contribuent à l'amélioration de la réussite scolaire des élèves.

La problématique centrale s'articulait autour des types et styles de gestion des femmes dans les postes à responsabilités, des obstacles qu'elles rencontrent dans leur parcours professionnel, et des formes innovantes de gouvernance qu'elles mettent en œuvre pour améliorer les résultats scolaires.

Le cadre conceptuel mobilisé, a croisé les apports des théories du leadership dans l'éducation et particulièrement, les leaderships transformationnel (Leithwood, 1994), participatif, situationnel et relationnel, ainsi que la perspective féministe en éducation. Une attention particulière a été portée à l'intelligence contextuelle des participantes, à leur rapport à l'autorité, et à la manière dont elles négocient leur pouvoir dans des environnements souvent hostiles aux femmes.

Le choix de la méthode-qualitative, interprétative et féministe a permis de recueillir des récits d'expérience riches et nuancés à travers dix entrevues semi-structurées auprès de cheffes d'établissement à Guédiawaye.

Les résultats révèlent que ces femmes accèdent généralement tardivement aux fonctions de direction (âge moyen de 50 ans), souvent après avoir élevé leurs enfants ou affronté des parcours de vie complexes. Le mérite, la compétence et l'engagement sont les principaux

moteurs de leur nomination, en dépit de politiques ambiguës telles que les « postes roses » qui entretiennent des formes d’invisibilisation symbolique (Héon & Mayrand, 2003).

Ces cheffes d’établissement rencontrées se distinguent par un leadership fondé sur la proximité, l’écoute, la mobilisation collective et l’ancrage communautaire. Elles fédèrent les équipes pédagogiques, instaurent un climat de confiance, réduisent le redoublement et augmentent significativement les taux de réussite aux examens. Leur investissement va souvent au-delà du cadre professionnel : certaines ont financé personnellement des salaires ou rénové des infrastructures scolaires, démontrant ainsi un leadership sacrificiel tourné vers le bien commun.

Leurs pratiques de gouvernance, bien qu’inspirées des modèles transformationnels, dépassent les cadres théoriques classiques. Elles intègrent une intelligence émotionnelle et stratégique des dynamiques sociales locales, comme en témoigne cette proviseure qui affirme : « Pour mobiliser mon équipe, j’appelle mes adjoints : mon frère, mon oncle, mon marabout, ma sœur... » (E8). Ce style relationnel fait de tact, de négociation et de résilience permet d’éviter les confrontations frontales avec l’ordre patriarcal tout en occupant des espaces de pouvoir réels.

En ce sens, ces pratiques s’apparentent à un féminisme de la frontière (Abadie, 2017) : elles reconfigurent les normes sociales depuis l’intérieur, sans rupture brutale, mais avec constance et créativité. Ces femmes ne rejettent pas leurs ancrages culturels ou religieux ; mais elles les réinterprètent pour construire un leadership situé, incarné et porteur de transformation. Leurs trajectoires rejoignent ainsi les analyses (Rosener, 2011) sur les formes féminines de pouvoir, orientées vers la facilitation, la coopération et la construction de sens collectif.

Cependant, cette recherche n'est pas exempte de limites. Le contexte de Guédiawaye, marqué par une majorité visible de femmes proviseures et principales, un soutien administratif bienveillant et des partenariats actifs (notamment avec SCOFI¹⁹), constitue un environnement relativement favorable, difficilement généralisable à d'autres zones moins dotées. De plus, l'échantillon restreint dix participantes ne permet pas d'extrapoler les résultats à l'ensemble du territoire sénégalais. Enfin, la littérature spécialisée appelle à la prudence face à une éventuelle essentialisation du leadership féminin, dans la mesure où les différences observées relèvent davantage du contexte que du genre en tant que tel (Saint-Michel & Wielhorski, 2011; Shakeshaft, 2006).

Malgré ces réserves, ce mémoire confirme que les femmes cheffes d'établissement pourraient incarner une forme innovante, inclusive et efficace de leadership scolaire, capable de répondre aux défis contemporains de l'éducation. Leur action, à la fois discrète et transformatrice, mérite une reconnaissance institutionnelle forte et un accompagnement adapté. Guédiawaye, à travers ces proviseures de lycées et principales de collèges, apparaît comme un véritable laboratoire d'innovation en gouvernance éducative.

Ce travail appelle donc à poursuivre l'engagement scientifique et politique autour de plusieurs axes : une meilleure reconnaissance des pratiques genrées de gouvernance scolaire, une intégration systématique de la perspective de genre dans les politiques éducatives, et la promotion de recherches comparatives dans d'autres régions du Sénégal ou en Afrique francophone. Cette recherche contribue au développement des connaissances en gestion scolaire de différentes manières : 1) notre étude permet de mieux connaître et comprendre

¹⁹ Service de la Scolarisation des Filles : partenaire institutionnel et levier d'appui aux chefs d'établissement dans la mise en place de politiques inclusives.

l'expérience des femmes occupant des postes de leadership scolaire au Sénégal. Il existe peu ou pas de travaux sur les femmes dans ce domaine en Afrique subsaharienne. De plus, cette étude a permis d'identifier certains facteurs méconnus jouant un rôle déterminant dans l'amélioration de la réussite des élèves.

Ainsi, la conclusion générale de cette recherche ouvre sur une conviction : les femmes, occupant les postes de leadership scolaire, en valorisant leur histoire, leur ancrage local et leur intelligence relationnelle, construisent une école plus juste, plus humaine, et profondément transformatrice. Il revient désormais à l'ensemble des acteurs éducatifs et institutionnels de soutenir, de diffuser et d'institutionnaliser cette dynamique pour bâtir une gouvernance.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES ET WÉBOGRAPHIE

- Abadie, D. (2017). Le «féminisme de la frontière», une heuristique décoloniale. *Philosophiques*, 44(1), 123-130.
- Afilal, K. (2023). Dimensions, Déterminants et Effets de l'Égalité Professionnelle Entre les Femmes et les Hommes: Enseignements d'Une Enquête Auprès des Cadres Marocaines. *ESI Preprints (European Scientific Journal, ESJ)*, 16, 120-120. <https://esipreprints.org/index.php/esipreprints/article/view/369>
- Akakpo-Numado, S., & Senayah, K. (2017). Facteurs explicatifs de la faible représentation des femmes au sein du corps enseignant à l'Université de Lomé. *Annales de l'Université de*, 2017.
- Alban Conto, C., Guilbert, N., & Devignes, F. (2023). Le rôle des directrices d'école dans l'amélioration des apprentissages en Afrique francophone. <http://www.iiep.unesco.org/en>
- Allard-Gaudreau, N. (2016). *Représentations sociales: «femme leader, leader idéal et leadership personnel», une approche biographique du leadership* Université du Québec à Trois-Rivières].
- Allard-Poesi, F., & Perret, V. (2003). La recherche-action. *Conduire un projet de recherche, une perspective qualitative*, pp. 85-132.
- Amboulé-Abath, A. (2022). Gilles Combaz, Les paradoxes de la féminisation. Analyse comparative de trois postes à responsabilités dans le système éducatif, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 2021, 147 p. *Recherches féministes*, 35(1-2), 343-346. <https://doi.org/https://doi-org.sbioproxy.uqac.ca/10.7202/1099926ar>
- Amboulé Abath, A. (2021). Des enjeux de genre à la (re) féminisation de la gouvernance scolaire au Québec: une dynamique d'égalisation de rattrapage ou de dévalorisation? *Revue Organisations & Territoires*, 30(3), 107-119.
- Archambault, J., & Harnois, L. (2010). Les réactions de directions d'écoles de milieux défavorisés aux caractéristiques des écoles performantes de milieux défavorisés. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 109-126. <https://doi.org/https://doi-org.sbioproxy.uqac.ca/10.7202/1017285ar>
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). Shatter the glass ceiling: Women may make better managers. *Human resource management*, 33(4), 549-560. <https://doi-org.sbioproxy.uqac.ca/10.1002/hrm.3930330405>
- Bass, B. M., & Stogdill, R. M. (1990). *Bass & Stogdill's handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications*. Simon and Schuster.

- Baudoux, C. (2002). Le leadership «féminin» en gestion de l'éducation». *Le leadership en éducation. De multiples regards, une même passion*. Montréal, Éditions La Chenelière/McGraw Hill, 49-74.
- Baudoux, C., Zaidman, C., & Bachelet, P. (1992). Égalité entre les sexes: mixité et démocratie. (No Title). <https://lcn.loc.gov/93137730>
- Bergeron, J.-L. (1979). Les dimensions conceptuelles du leadership et les styles qui en découlent. *Relations industrielles*, 34(1), 22-40. <https://doi.org/https://doi-org.sbioproxy.uqac.ca/10.7202/028935ar>
- Bergeron, L., Rousseau, N., & Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle: au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 87-104. <https://doi.org/https://doi-org.sbioproxy.uqac.ca/10.7202/1007729ar>
- Bezzaou, S., & Hassani, D. (2023). «Plafond de verre» contraintes à la gestion de carrière des femmes dans le secteur public. Université Mouloud Mammeri]. <https://dspace.ummto.dz/handle/ummto/23580>
- Boukar, H., & Mal, I. H. (2020). Les obstacles à l'exercice du leadership féminin au sein de l'Université. *Revue Internationale des Sciences de Gestion*, 3(2). <http://revue-isg.com/index.php/home/management/settings/www.revue-isg.com>
- Bourassa-Dansereau, C. (2023). Recherche collaborative et approches féministes: apports et tensions de la recherche par, pour et avec les femmes immigrantes au Québec. *Les cahiers du CEDREF. Centre d'enseignement, d'études et de recherches pour les études féministes*(26). <https://doi-org.sbioproxy.uqac.ca/10.4000/cedref.2076>
- Bourdaloie, H., & Hübner, L. (2023). Introduction: Faire de la recherche féministe: défis épistémologiques et méthodologiques au Québec et en France. *Les cahiers du CEDREF. Centre d'enseignement, d'études et de recherches pour les études féministes*(26). <https://doi-org.sbioproxy.uqac.ca/10.4000/cedref.1921>
- Bourgeois, F. (2010). Définir la Réussite éducative? *Cahiers de l'action*, 27(1), 57-72. <https://doi.org/10.3917/cact.027.0057>
- Brassard, A., & Lapointe, P. (2018). Le leadership associé à l'exercice de la fonction de dirigeant d'une organisation: de quoi s'agit-il? *Éducation et francophonie*, 46(1), 11-32.
- Bush, T. (2003). *Theories of educational leadership and management*. sage. <http://cnx.org/content/m13867/1.1/>
- Centeno, J., Lapointe, C., & Langlois, L. (2013). Le leadership 1 des femmes et des hommes: plutôt violet que rose ou bleu. *Recherches féministes*, 26(1), 69-87.
- Charron, H., & Auclair, I. (2016). Démarches méthodologiques et perspectives féministes. *Recherches féministes*, 29(1), 1-8. <https://doi.org/https://doi-org.sbioproxy.uqac.ca/10.7202/1036666ar>
- Chatelin, C. (2005). Epistémologie et méthodologie en Sciences de gestion: réflexion sur l'étude de cas. *Document de recherche*, 1, 3-29.

- Chin, J. L. (2011). Women and leadership: Transforming visions and current contexts. Forum on Public Policy Online, Oxford Round Table. 406 West Florida Avenue, Urbana, IL 61801, 2011,
- Combaz, G., & Morin-Messabel, C. (2021). Égalité professionnelle et genre en contexte: l'exemple des chefs d'établissement du secondaire. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 27(2), 89-104. <https://doi-org.sbiproxy.uqac.ca/10.1016/j.pto.2021.02.001>
- Condat, S. (2025). L'égalité filles-garçons en éducation: un objectif mondial. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*(98), 12-16. <https://doi-org.sbiproxy.uqac.ca/10.4000/13wia>
- Cornet, A., & Cadalen, S. (2010). Leadership et genre: regard croisé de la gestion et de la psychanalyse. *Gazette Cournot*, 47. <https://hdl.handle.net/2268/18201>
- Couillard, M.-A. (1994). Le pouvoir dans les groupes de femmes de la région de Québec. *Recherches sociographiques*, 35(1), 39-65. <https://doi.org/https://doi-org.sbiproxy.uqac.ca/10.7202/056826ar>
- Dany, L. (2016). Analyse qualitative du contenu des représentations sociales. *Les représentations sociales*. <https://amu.hal.science/hal-01648424v1>
- de Macedo Maia, V. (2022). *Le genre et le leadership: L'avantage féminin dépend-il du type de crise?* Université Côte d'Azur]. <https://www.theses.fr/2022COAZ2000>
- Denave, S. (2020). La socialisation professionnelle: de l'orientation dans un métier aux possibles bifurcations professionnelles. (2020): <http-ses.ens-lyon.fr/articles/la-socialisation-professionnelle-de-lorientation-dans-un-metier-aux-possibles-bifurcations-professionnelles>. (halshs-02955814).
- Denis, J.-P., Martinet, A.-C., & Silem, A. (2016). *Lexique de gestion et de management-9e éd.* Dunod. 2016
- Depoilly, S. (2022). COMBAZ Gilles. Les paradoxes de la féminisation. Analyse comparative de trois postes à responsabilités dans le système éducatif. Lyon: Presses universitaires de Lyon, 2021, 152 p. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*(216), 131-133. <https://doi-org.sbiproxy.uqac.ca/10.4000/rfp.12195>
- Descarries, F. (2005). Le mouvement des femmes québécois: état des lieux. *Cités*, 23(3), 143-154. <https://doi.org/DOI 10.3917/cite.023.0143>
- Desnoyers, J. (2001). *Histoire des femmes au Sénégal et au Mali et processus de modernisation: itinéraires et aspirations de la première génération de femmes lettrées*. National Library of Canada= Bibliothèque nationale du Canada, Ottawa.
- Dewulf, A.-L., & Le Masson, V. (2024). Stratégies de soutien aux femmes dirigeantes dans les organisations d'aide. *Les Papiers de la Fondation*. <https://hal.science/hal-04514661v1>
- Diallo, I. (2020). L'accès des Femmes au Pouvoir Décisionnel dans les Instances Politiques Sénégalaises. In: Africa Portal. <https://www.africaportal.org/publications/lacc%C3%A8sdes...>

- Doucet, H. (2002). *L'éthique de la recherche: guide pour le chercheur en sciences de la santé*. PUM. <https://doi-org.sbiproxy.uqac.ca/10.1515/9782760623675>
- Edouard, Y., & Corneille, L. T. (2024). Leadership des femmes cheffes d'établissements des écoles primaires dans la sous-province éducationnelle de Ngaliema de Kinshasa en RDC. *European Journal of Education Studies*, 11(11). <https://doi.org/10.46827/EJES.V11I11.5672>
- El Houdzi, A., & Benajiba, K. (2019). La sous-représentation des femmes marocaines dans les postes de décision: les obstacles face au développement du leadership féminin. *Revue des Études Multidisciplinaires en Sciences Économiques et Sociales*, 4(2).
- Fall-Sokhna, R., & Thiéblemont-Dollet, S. (2009). Du genre au Sénégal. *Questions de communication*, 16(2), 159-176. <https://doi.org/https://shs.hal.science/halshs-03627111v1>
- Feyfant, A. (2014). Réussite éducative, réussite scolaire. *Note de Veille de l'institut français de l'éducation*, 24.
- Formarier, M., & Coutansais, G. P. (1986). Le cadre conceptuel dans la recherche. *Recherche en soins infirmiers*, 4(1), 71-78. <https://doi.org/10.3917/rsi.004.0071>
- Fortin, M., & Gagnon, J. (2022). Fondements et étapes du processus de recherche. 4 e édition. Montréal, Canada: Chenelière Éducation. 2022.
- Garner, P. (2015). Les effets de l'équilibre travail/famille sur la satisfaction au travail et l'intention de départ des cadres: une investigation du rôle modérateur du sentiment d'efficacité personnelle. *Doctorat dissertation, Université de Lorraine*. <http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>
- Gaussel, M. (2022). Le sexe, le genre et l'égalité (à l'école). *Dossier de veille de l'IFÉ*. <https://doi.org/https://shs.hal.science/halshs-03627111v1>
- Gervais, M., & Momméja, L. (2024). L'éthique dans les expériences de coconstruction des connaissances. *Coconstruction en recherche partenariale*, 71. <http://www.editionsjfd.com/coconstruction>
- Giguère, É., St-Arnaud, L., & Bilodeau, K. (2020). Travail invisible et rapports sociaux de sexe lors des parcours d'insertion socioprofessionnelle des femmes cadres. *L'orientation scolaire et professionnelle*(49/2), 281-312. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.4000/osp.12078>
- Goï, C. (2013). Réussite scolaire versus réussite éducative: une affaire de conformité? *Diversité*, 172(1), 34-39.
- Gouédard, P., Ramos, C., & Tameza, B. (2023). *Women in Learning Leadership: Le leadership des femmes dans les apprentissages au Tchad* UNICEF Innocenti–Global Office of Research and Foresight, Florence]. <https://hal.science/hal-04339148v1>

- Guichard-Claudic, Y., & Kergoat, D. (2007). Le corps aux prises avec l'avancée en mixité. *Cahiers du genre*, 42(1), 5-18. [https://doi.org/ 10.3917/cdge.042.0005](https://doi.org/10.3917/cdge.042.0005)
- Hameed, N., & Shukri, A. (2014). The Concept of “Gender” According to Different Approaches. In.
- Haraway, D. (2007). Le témoin modeste: diffractions féministes dans l'étude des sciences. *Manifeste cyborg et autres essais. Sciences-Fictions-Féminismes. Paris, Exils, Essais*, 209-333. <http://www.jstor.org/stable/3178066?origin=JSTOR-pdf>
- Haraway, D. (2013). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective 1. In *Women, science, and technology* (pp. 455-472). Routledge.
- Harding, S. (1987). Is There a Feminist Method? EN: Sandra Harding, ed. *Feminism and Methodology*. Bloomington/Indianapolis: Indiana University Press. *Existe un método feminista*. <https://www.jstor.org/stable/940973>
- Harmand, N. (2013). Le management au féminin: les femmes et le leadership. 2013.
- Hayashi, P., Abib, G., & Hoppen, N. (2019). Validity in qualitative research: A processual approach. *The qualitative report*, 24(1), 98-112. <https://doi.org/https://doi.org/10.46743/2160-3715/2019.3443>
- Héon, L., Lapointe, C., & Langlois, L. (2007). Réflexions méthodologiques sur le leadership des femmes et des hommes en éducation. *Recherches féministes*, 20(1), 83-99.
- Héon, L., & Mayrand, N. (2003). L'accès des femmes à un poste de direction dans des écoles secondaires de Montréal. *Recherches féministes*, 16(1), 159-185.
- House, R. J., Hanges, P. J., Javidan, M., Dorfman, P. W., & Gupta, V. (2004). *Culture, leadership, and organizations: The GLOBE study of 62 societies*. Sage publications. <https://lccn.loc.gov/2003024360>
- Kahombo, B. (2025). Le Protocole de Maputo: une révolution pour les droits des femmes en Afrique? *Revue des Sciences Juridiques*(7). <https://www.pugoma.com/index.php/RFD/article/view/515>
- Karsenti, T. (2018). *La recherche en éducation: Étapes et approches. 4e édition revue et mise à jour*. Les Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.14375/NP.9782760639331>
- Kasereka Lutswamba, J. (2023). *Les héros dans l'ombre: Leadership scolaire et qualité de l'éducation dans un contexte de précarité*. University of Bamberg Press. <https://doi.org/10.20378/irb-58608>
- Khan, B. N., Dang-Nguyen, M., Gordon, D., Chandra, S., & Abejirinde, I.-O. O. (2023). What comes after strategy: Moving beyond statements and open letters—An analysis of three Toronto hospitals' diversity, equity and inclusion (DEI) plans. *BMJ Leader*, 7(Suppl 2), e000808. <https://doi.org/https://doi-org.sbiproxy.uqac.ca/10.1136/leader-2023-000808>

- Kivogui, M. K. (2024). Les voies de la réussite en Afrique: Leadership, éducation et inégalité de genres. 2024.
- 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/https://doi-org.sbiproxy.uqac.ca/10.7202/1047142ar>
- Langlois, L. (2004). La résolution de problèmes complexes: et le leadership de cinq femmes directrices générales de la province de Québec. *Éducation et francophonie*, 32(2), 79-94. <https://doi.org/https://doi-org.sbiproxy.uqac.ca/10.7202/1079073ar>
- Lapointe, C., & Langlois, L. (2002). *Le leadership en éducation: plusieurs regards, une même passion*. Chenelière/McGraw-Hill. 2002.
- Lapostolle, L. (2006). Réussite scolaire et réussite éducative quelques repères. *Pédagogie collégiale Vol. 19, no 4, été 2006*. <http://www.aqpc.qc.ca/revue/index.php#>
- Laufer, J. (2009). L'égalité professionnelle entre les hommes et les femmes est-elle soluble dans la diversité? *Travail, genre et sociétés*, 21(1), 29-54. <https://doi.org/10.3917/tgs.021.0029>
- Laufer, L., & Rochefort, F. (2014). *Qu'est-ce que le genre?* Payot.
- Laugier, S. (2011). Le care comme critique et comme féminisme. *Travail, genre et sociétés*, 26(2), 183-188. <https://doi.org/DOI10.3917/tgs.026.0183>
- Le Feuvre, N. (2014). Quelques défis pour l'appréhension sociologique des souffrances au travail sous l'angle du genre. *La santé au travail au prisme du genre: épistémologie, enquêtes et perspectives internationales*, 105-125. http://www.nfp60.ch/F/projets/travail_organisations/egalite_seniors_emploi_egalise/Pages/default.asp
- Lechevalier, A. (2022). Ce que le genre apporte aux sciences sociales: un panorama des recherches en France. *Les catégories dans leur genre: genèses, enjeux, productions*, pp. 91-156.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational administration quarterly*, 30(4), 498-518. <https://doi-org.sbiproxy.uqac.ca/10.1177/0013161X94030004006>
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). Transformational leadership. *The essentials of school leadership*, 31, 43.
- Leproux, O. (2017). *Sociologie de la "Réussite éducative": un cas d'école des nouvelles politiques éducatives* Paris 10].
- Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates". *The Journal of social psychology*, 10(2), 269-299. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.1080/00224545.1939.9713366>
- Likert, R. (1961). New patterns of management. <https://hdl.handle.net/2027/mdp.39015071811744>
- Makamase, M. (2023). Reflections on the Maputo Protocol at 20. *Southern African Public Law*.

- Malochet, G. (2007). La féminisation des métiers et des professions. Quand la sociologie du travail croise le genre. *Sociologies pratiques*, 14(1), 91-99. <https://doi.org/10.3917/sopr.014.0091>
- Martínez, M. M., Molina-López, M. M., & de Cabo, R. M. (2021). Explaining the gender gap in school principalship: A tale of two sides. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(6), 863-882. <https://doi-org.sbioproxy.uqac.ca/10.1177/1741143220918258>
- Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2017). *Leadership scolaire: de la recherche aux résultats*. PUQ. <https://educ.info/xmlui/handle/11515/34303>
- McGregor, D. (1971). *The human side of enterprise*. Hsin Lu Book Company. 1971.
- Murakami, E. T., & Törnsten, M. (2017). Female secondary school principals: Equity in the development of professional identities. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(5), 806-824. <https://doi.org/10.1177/1741143217717273>
- Ocampo, J. S. (2022). *De l'écriture à la réception, de la fiction à la presse: condition des femmes et engagement chez Icaza, Tusquets et Mayoral* Université Jean Monnet-Saint-Etienne].
- OCDE. (2013). une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage. Paris, France : Éditions. <https://doi.org/10.1787/9789264214293-6-fr>
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales-5e éd.* Armand Colin. <https://doi.org/https://doi.org/10.24201/es.2013v31n91.126>
- Pambè, M. W., & Sawadogo, N. (2017). Dépasser le patriarcat pour mieux définir les féminismes africains? *Travail, genre et sociétés*, 38(2), 187-192.
- Pelletier, G. (2018). Le leadership éducatif et la gouvernance des systèmes éducatifs: un regard pluriel. *Éducation et francophonie*, 46(1), 1-10. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1047135ar>
- Pesqueux, Y. (2020). À propos des théories du leadership. 2020.
- Petit, V. (2016). Hommes, femmes, leadership: mode d'emploi. *Hommes, femmes, leadership: mode d'emploi*. <https://econpapers.repec.org/RePEc:hal:journl:hal-03407653>
- Poirel, E., Yvon, F., Lapointe, P., & Denecker, C. (2017). La fonction de direction scolaire adjointe: une comparaison des sources de stress entre adjoints et directions. *Revue des sciences de l'éducation*, 43(2), 231-260. <https://doi.org/https://doi-org.sbioproxy.uqac.ca/10.7202/1043031ar>
- Poisson, Y. (2011). *La recherche qualitative en éducation*. Puq. <https://dx.doi.org/10.1353/book15511>
- Progin, L. (2010). Occuper une position avant d'exercer du leadership: ou l'entrée dans le métier de chef d'établissement scolaire. <https://www.researchgate.net/publication/325018529>

- Rguibi, K., & Asma, A. (2021a). Femmes et leadership. *Revue Internationale des Sciences de Gestion*, 4(2).
- Rguibi, K., & Asma, A. (2021b). Leadership dans une perspective de genre. *Revue Internationale du Chercheur*, 2(3).
- Rosener, J. B. (2011). Ways women lead. In *Leadership, gender, and organization 2021*, (pp. 19-29). Springer.
- Saint-Michel, S., & Wielhorski, N. (2011). Style de leadership, LMX et engagement organisationnel des salariés: le genre du leader a-t-il un impact? @ *GRH*, 1(1), 13-38. <https://doi.org/10.3917/grh.111.0013>
- Sané, A. (2021). Les agressions sexuelles faites aux enfants dans la commune de Ziguinchor: cas de l'excision et du viol. <http://rivieresdusud.uas.sn/xmlui/handle/123456789/1536>
- Savard-Laroche, S. (2020). Travail et justice du care. <https://hdl.handle.net/20.500.11794/66804>
- Savoie-Zajc, L. (1999). Les processus de recherche-action collaborative et d'évaluation continue en éducation relative à l'environnement. *Éducation relative à l'environnement. Regards-Recherches-Réflexions*(Volume 1). <https://doi-org.sbiproxy.uqac.ca/10.4000/ere.7335>
- Shafiei Sarvestani, M., Rajaei Azarkhavarani, A., & Rashidi, F. (2021). A phenomenological Analysis of the Teachers' Perceptions and Lived Experiences of Educational Leadership. *School Administration*, 9(2), 166-190.
- Shahr, H. S. A., Yazdani, S., & Afshar, L. (2019). Professional socialization: an analytical definition. *Journal of medical ethics and history of medicine*, 12, 17.
- Shakeshaft, C. (2006). Gender and educational management. *The Sage handbook of gender and education*, 497-511. <https://doi.org/https://doi.org/10.4135/9781848607996.n36>
- Sonko, F. B. (2022). Perspectives critiques du féminisme en Afrique: femmes «sous silence» au Sénégal. *Recherches féministes*, 35(1), 325-342. <https://doi.org/https://doi-org.sbiproxy.uqac.ca/10.7202/1099925ar>
- Sonko, F. B. (2023). Femmes sous silence au Sénégal: une fabrique du patriarcat. 2003, <https://digital.casalini.it/9782140325038>
- Spillane, J. P., Halverson, R. R., & Diamond, J. (2008). Théorisation du leadership en éducation: une analyse en termes de cognition située. *Éducation et sociétés*, 21(1), 121-149. <https://doi.org/10.3917/es.021.0121>
- Stewart, J. (2006). Transformational leadership: An evolving concept examined through the works of Burns, Bass, Avolio, and Leithwood. *Canadian journal of educational administration and policy*(54). 2003, <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjeap/issue/view/2936>
- Tronto, J. (2003). Time's place. *Feminist Theory*, 2003, 4(2), 119-138. <https://doi-org.sbiproxy.uqac.ca/10.1177/14647001030042002>
- USAID/EDB. (2012).

- Vagai, D., & Tsapi, V. (2019). Perception des Femmes des Obstacles dans leur Progression vers les Postes de Direction au sein des Entreprises au Cameroun. *Global Journal of Management And Business Research*. <http://creativecommons.org/licenses/by>
- Veyrac, H. (2019). L'influence des chefs d'établissement d'enseignement. AREF 2019 Actualités de la Recherche en Education et en Formation, 2019
- Western, J. S., & Anderson, D. S. (1968). Education and professional socialization. *The Australian and New Zealand Journal of Sociology*, 1968, 4(2), 91-106. <https://doi.org/10.1177/144078336800400203>
- Zéphir, J. J. (1984). IMPORTANCE DES ÉCRITS FÉMINISTES DE SIMONE DE BEAUVOIR POSTÉRIEURS AU "DEUXIÈME SEXE". *Simone de Beauvoir Studies*, 1994, 2, 117-147. <https://philpapers.org/go.pl?id=ZPHIDC&proxyId=&u=https%3A%2F%2Fdx.doi.org%2F10.1163%2F25897616-00201009>

RAPPORT GOUVERNEMENTAUX :

- 1.African. Union Commission (WGYD). (2022). Femmes d'influence : Témoignages inspirants de Femmes Leaders Africaines.2022
- 2.AMC. (2022). Réussir – analyse Équité et Égalité de Genre – Sénégal.2022
- 3.ANSD. (2016). *Situation économique et sociale du Sénégal en 2016*. Dakar: Ministère de l'économie des finances et du plan.2016
- 4.D. M. G. Mbaye. Audit Genre ministère de l'Éducation nationale 2024

5. Loi d'orientation 91-22. (Du 16 Février 1991). LOI N° 91-22. *JO n° 5401*, 107.1991
6. MEN, M. D. (2024). DPPD 2024. Dakar: DEPRE
7. MEN, M. D. (2019). DPPD 2020-2022. Dakar: DEPRE.
8. MEN. (2018). Rapport national sur la situation de l'éducation. Dakar: DEPRE.2018
9. MEN. (2015). Rapport national sur la situation de l'éducation. Dakar: DEPRE.2018
10. MEN, M. D., & MFPAA, M. D. (2016). Guide pratique du mouvement des enseignants. Dakar : DEPRE.2018
11. MEN. (2013). Guide pour le management des établissements scolaires : Gestion de l'environnement scolaire, équité de genre, communication et partenariat dans les collèges et lycées du Sénégal. Dakar : Projet EDUFORM/APSE2, Financement AFD.2013
12. Ministère de l'Éducation nationale du Sénégal. (2019). Plan stratégique de l'éducation.2019
13. Ministère de l'Éducation nationale. (2021). Rapport d'évaluation d'impact PPF 2015-2019.
République du Sénégal. (2015). Stratégie nationale de l'Équité et de l'Égalité de Genre (SNEEG).
14. MEN. (2013). *Programme d'Amélioration de la Qualité, de l'Équité et de la Transparence (PAQUET)* Dakar:2013 Ministère de l'Education National DEPRE.2013
15. Ministère de la Fonction publique et de la Transformation du Secteur public du Sénégal. (2022). Audit Genre.
16. PADES. (2019). Document de présentation du programme d'appui au développement de l'éducation au Sénégal – PÉDÉS 2019-2023. Dakar : République du Sénégal / Agence française de Développement.2019
17. UNESCO. (2025). *Rapport mondial sur l'égalité de genre dans l'éducation : Vers un leadership inclusif*. Paris : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.2025
18. PNUD. (2021). Rapport sur le développement humain et le genre. New York.2021

19.UNESCO. (2023). Les femmes dans le leadership éducatif. Paris : UNESCO.2023

20.UNESCO (2019). Draft recommandations on Open Éducationnels Ressources (OER).

21.UNESCO. (2014). Rapport mondial de suivi sur l'éducation. Paris : UNESCO

22.UNESCO. (2015). Rapport mondial de suivi sur l'éducation. Paris : UNESCO.

23.UNESCO. (2016). Rapport mondial de suivi sur l'éducation. Paris : UNESCO.

24.UNESCO. (2023). Rapport mondial de suivi sur l'éducation. Paris : UNESCO.

25.UNICEF. (2021). Leadership des jeunes filles et autonomisation. New York:

ANNEXE A

CERTIFICATION ÉTHIQUE

La présente atteste que le projet de recherche décrit ci-dessous a fait l'objet d'une évaluation en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains et qu'il satisfait aux exigences de la politique de l'UQAC en cette matière. De plus, à la lumière de l'évaluation faite, le projet rencontre les critères d'une recherche à risque minimal.

N° de référence : 2025-1902

Titre du projet de recherche : Les femmes dans les postes de leadership scolaire et l'amélioration des résultats scolaires dans les collèges et les lycées au Sénégal : cas du département Guédiawaye.

Chercheur principal à l'UQAC

OULIMATA FALL, Étudiante, Département des Sciences de l'Éducation, UQAC

Direction de recherche

En provenance de l'UQAC : Anastasie Amboulé-Abath

Financement : Aucun

Date d'approbation du projet : 25 avril 2025

ANNEXE B
GUIDE D'ENTREVUE FINALE



Guide d'entretien semi-structuré

Titre du mémoire :

Les femmes dans les postes de leadership scolaire et l'amélioration des résultats scolaires dans les collèges et les lycées au Sénégal : cas du département Guédiawaye

Partie 1 : Renseignements généraux

Voir fiche sociodémographique.

Partie 2 : Parcours académique et cheminement professionnel

Voir fiche sociodémographique.

Partie 3 : Les pratiques de leadership des femmes gestionnaires des lycées et collèges de Guédiawaye

1. Accès au poste

Avez-vous été nommée ou promue à cette fonction ? Bref, comment avez-vous été choisie ?

2. Leadership et gestion éducative

2.1 Rôle et responsabilités

Parlez-moi de vous, de votre rôle et de vos responsabilités au sein de l'établissement ?

2.2 Mission et objectifs

Parlez-moi des services éducatifs offerts et des objectifs en termes de réussite scolaire ?

Comment ces objectifs sont-ils communiqués aux enseignants et aux parents ?

2.3 Gestion du curriculum et de l'enseignement

Comment gérez-vous le programme et l'enseignement ?

Comment se déroule la supervision pédagogique dans votre établissement ?

Disposez-vous des outils nécessaires pour atteindre les objectifs de réussite ?

Comment repérez-vous les élèves en difficulté et quels dispositifs existent pour eux ?

3. Gestion du climat scolaire et amélioration de la réussite des élèves

3.1 Climat scolaire

Comment décririez-vous le climat de votre école ? Est-il favorable aux apprentissages ?

3.2 Relations avec l'équipe éducative

Comment accompagnez-vous les enseignants ? Ont-ils accès à des formations ?

Existe-t-il un conseil d'établissement ou une association des parents d'élèves ?

3.3 Problématiques et dispositifs d'amélioration

Quelles sont les principales difficultés limitant la réussite des élèves ?

Quels dispositifs d'amélioration avez-vous mis en place ?

Comment valorisez-vous les réussites des élèves ?

4. Styles et types de leadership

4.1 Styles de leadership

Comment décririez-vous votre style de leadership (participatif, autoritaire, transformationnel, autre) ?

Quelles valeurs ou principes guident votre approche en tant que leader ?

Quelles stratégies utilisez-vous pour améliorer le climat scolaire ?

4.2 Types de leadership favorisant la réussite éducative

Quelles stratégies spécifiques mettez-vous en œuvre pour favoriser la réussite éducative ?

Comment mobilisez-vous votre équipe pour atteindre les objectifs pédagogiques ?

Comment impliquez-vous les parents et la communauté dans la réussite des élèves ?

4.3 Manifestations du leadership

Pouvez-vous partager des exemples concrets d'initiatives que vous avez mises en place ?

Comment évaluez-vous leur impact sur la réussite des élèves ?

Quels sont les facteurs limitant la réussite scolaire sous votre direction ?

Quels moyens sont mis à disposition des élèves à risque d'échec ?

4.4 Interactions avec les différents acteurs

Comment établissez-vous des relations avec les élèves, le personnel et les parents ?

Comment encouragez-vous l'engagement des élèves et des parents ?

Partie 5 : Défis rencontrés

1. Défis quotidiens

Quels sont les principaux défis que vous rencontrez dans votre fonction ?

Quelles sont vos motivations à occuper ce poste ?

Percevez-vous des résistances ou une méfiance envers les femmes dans ces fonctions ?

Avez-vous déjà fait face à un refus d'autorité en raison de votre genre ?

Quelles sont les incidences de votre travail sur votre vie privée et inversement ?

Rencontrez-vous des obstacles particuliers en tant que femme gestionnaire ?

2. Stratégies d'adaptation

Quelles stratégies mettez-vous en place pour surmonter ces défis ?

Disposez-vous de réseaux de soutien ou de mentors ?

Autres questions

Avez-vous réalisé des changements importants dont vous êtes fière ?

Ressentez-vous de l'admiration de votre entourage professionnel pour votre travail ?

Ce poste vous a-t-il permis d'exploiter pleinement vos compétences en gestion ?

Qu'est-ce qui vous anime dans vos fonctions ? Qu'est-ce que vous aimez moins ?

Quels conseils donneriez-vous aux femmes aspirant à ces fonctions ?

ANNEXE C

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONCENTEMENT



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT CONCERNANT LA PARTICIPATION

1.TITRE DU PROJET

Les femmes dans les postes de leadership scolaire et l'amélioration des résultats scolaires dans les collèges et les lycées au Sénégal : cas du département Guédiawaye.

2.RESPONSABLE(S) DU PROJET DE RECHERCHE

Responsable

Oulimata Fall,

Étudiante en maîtrise en éducation (profil recherche).

Ofall2@etu.uqac.ca

3-Direction de recherche

Anastasie Amboulé-Abath, Ph.D

Professeure à l'UQAC

Département des sciences de l'éducation

(418) 545-5011, poste 4268

aaabath@uqac.ca

4-FINANCEMENT

CE PROJET N'EST PAS FINANCÉ

5-PRÉAMBULE

Nous sollicitons votre participation à un projet de recherche. Cependant, avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement, veuillez prendre le temps de lire, de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la responsable du projet ou aux autres membres du personnel affecté au projet de recherche et à leur demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair.

Vous avez deux semaines pour lire ce formulaire, poser vos questions s'il y a lieu et le retourner par courriel à la chercheuse principale.

6-DESCRIPTION DU PROJET DE RECHERCHE, OBJECTIFS ET DÉROULEMENT

7-Description du projet de recherche

Ce projet de recherche porte sur « Les femmes dans les postes de leadership scolaire et l'amélioration des résultats scolaires dans les collèges et les lycées au Sénégal : cas du département Guédiawaye.

Cette étude a pour but de mieux comprendre les types et les styles de leadership mobilisés par les femmes gestionnaires de lycées et collèges au bénéfice de la réussite et la persévérance scolaire des élèves. En tant qu'enseignante depuis 20 ans dans un lycée de Dakar et femme évoluant dans une société patriarcale, j'ai constaté les nombreux obstacles auxquels sont confrontées les femmes aspirant à des postes de leadership scolaire au Sénégal. Dans un

environnement largement dominé par les hommes, qui imposent souvent leur vision du leadership, les femmes peinent à se faire une place. Pourtant, malgré les discriminations basées sur le genre, certaines parviennent à briser le plafond de verre, à s'affirmer et à exceller grâce à un leadership remarquable.

Alors que de nombreuses recherches mettent l'accent sur les barrières entravant l'accès des femmes à ces postes, j'ai choisi, pour ma part, de valoriser celles qui, en dépit des défis, réussissent à s'imposer (Proviseures des lycées, principales de collèges...). Par leur détermination et leurs pratiques innovantes, ces femmes leaders contribuent de manière significative à encourager la persévérance et la réussite des élèves. Cette dynamique inspirante a guidé mon choix de sujet pour ce mémoire en maîtrise en Éducation, dont l'objectif est d'étudier les styles et pratiques de leadership des femmes gestionnaires de collèges et de lycées du département de Guédiawaye afin de comprendre les défis qu'elles surmontent pour exercer efficacement leurs rôles et responsabilités.

8-Objectif(s) spécifique(s)

Dans cette étude, nous avons identifié trois objectifs spécifiques :

Recenser et analyser les caractéristiques personnelles et professionnelles des femmes occupant les postes de gestionnaire scolaire.

2-Identifier les styles et les types de leadership mobilisés par ces femmes pour améliorer la réussite des élèves.

3-Analyser les motivations, défis, stratégies et impacts des femmes leaders sur la réussite des élèves.

9-Déroulement

Pour participer à cette recherche, vous devez d'abord répondre à une fiche sous forme de questionnaire en ligne 10 jours avant le début des entretiens semi-structurés, afin que nous puissions recueillir vos données sociodémographiques. La fiche de données sociodémographique sera déjà anonymisée et vous n'aurez pas besoin de mettre votre nom et prénom.

Après avoir récupéré les fiches sociodémographiques et une semaine après, nous commenceront les entretiens. L'entretien se déroulera dans l'endroit que vous aurez choisi (bureau, salle de classe...), afin de favoriser un échange confiant et respectueux. Après une brève présentation de nous-même et de notre thème de recherche, nous expliquerons l'objectif de l'entretien, qui vise à explorer l'expérience des femmes dirigeantes dans les collèges et les lycées de Guédiawaye. L'entretien, de nature semi-dirigée devrait durer 1h de temps et sera guidé par des questions ouvertes tout en laissant place à vos réflexions personnelles sur l'exercice de votre leadership. Avant de commencer, vous devriez lire et signer un formulaire de consentement, dans lequel vous serez informées des modalités de l'entretien, notamment l'utilisation d'un enregistrement audio et d'une prise de notes comme outils de collecte de données. L'enregistrement ne sera réalisé qu'avec votre accord, et toutes vos réponses seront anonymisées pour garantir la confidentialité. Afin d'assurer une transcription fidèle, vous aurez la possibilité, à la fin de l'entretien, d'écouter un extrait de vos réponses et d'y apporter des rectifications si vous le souhaitez. Tout au long de l'échange, nous adopterons une posture d'écoute active, en veillant à ce que vous vous sentiez libre d'exprimer vos opinions et expériences. À la fin de l'entretien, nous vous remercierons pour votre contribution et nous vous rappellerons que vous pouvez, si vous le souhaitez, demander la suppression partielle ou totale de vos données jusqu'à la publication des résultats ou

l'anonymisation complète des informations. Les enregistrements et transcriptions seront conservés de manière sécurisée à l'UQAC dans le bureau de notre directrice de recherche madame Anastasie Amboulé-Abath. Les modalités de retrait des données seront clairement indiquées dans le formulaire de consentement, avec nos coordonnées pour toute demande de modification ou de suppression.

10-AVANTAGES, RISQUES ET/OU INCONVÉNIENTS ASSOCIÉS AU PROJET DE RECHERCHE

La recherche n'entraîne pas de risque ou de désavantages prévisibles pour votre participation hormis le temps nécessaire pour participer à ce projet. En revanche, il se peut que vous ressentiez du stress ou de l'anxiété en parlant des défis auxquels vous faites face en tant que femmes gestionnaires dans des écoles où la représentation féminine est largement inférieure à celui des hommes. Pour cette raison, des ressources sont disponibles à l'inspection de l'Éducation et de la formation. Vous retrouverez leurs informations de contact à la fin de ce formulaire.

Cette recherche comporte plusieurs avantages pour les participantes. Votre participation permettra de faire avancer les connaissances sur le leadership scolaire des femmes dans l'amélioration de la réussite des élèves en Afrique subsaharienne et surtout au Sénégal en montrant des pratiques qui participent à la réussite des élèves. Avec les résultats de notre recherche, nous ferons avancer la recherche sur les gestionnaires féminines en éducation et sur la place des femmes dans les organisations scolaires en montrant des modèles de femmes comme références pour les générations futures.

11-CONFIDENTIALITÉ, DIFFUSION ET CONSERVATION

1.Confidentialité

Il est entendu que les renseignements recueillis dans les fiches sociodémographiques et lors de l'entretien sont confidentiels et que seul moi-même aurai accès à votre fiche sociodémographique et votre enregistrement à des fins de transcription. Le contenu de cette transcription (en partie ou en entier) sera aussi partagé avec ma direction de recherche.

Afin d'assurer l'anonymat des informations, j'utiliserai des pseudonymes. Nous anonymiserons aussi les noms de vos écoles et autres institutions que vous mentionnerez afin de préserver votre anonymat. Tout document ou matériel contenant des informations sensibles seront gardés à L'UQAC, sous clé dans le bureau de ma directrice de recherche, madame Anastasie Amboulé-Abath et les données sur ordinateur seront conservées sur une clé USB avec code d'accès confidentiel pendant 7 ans au maximum et seront ensuite détruite avec des logiciels de déchiquetage de données numériques.

Soyez consciente que malgré tous nos efforts pour protéger votre identité, il est possible que certains de vos propos permettent à certaines personnes de votre entourage de vous identifier ce qui est peu probable

2.Diffusion

Les résultats de cette étude seront diffusés sous forme d'un mémoire de maîtrise et en aucun cas les participantes ne seront identifiées. Aucune commercialisation n'est envisagée. Dès l'acceptation du mémoire de maîtrise, les résultats de l'étude seront disponibles dans le dépôt institutionnel de l'UQAC : <https://constellation.uqac.ca>.

Les résultats de ce mémoire pourraient être aussi faire l'objet d'autres types de publications (livre, articles scientifiques, etc.) et pourraient être présentés lors de colloques scientifiques ou dans le cadre d'un cours. Soyez assuré que nous veillerons à garder votre anonymat en tout temps.

3. Conservation

Le matériel de recherche (enregistrement audio codé et leurs transcriptions), votre fiche sociodémographique anonymisée ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément pour une période de sept ans après la fin de l'étude (sous clé dans un classeur du bureau de madame Anastasie Amboulé-Abath). Ils seront détruits de façon sécuritaire par la suite tout en respectant les règles en vigueur.

La confidentialité des données recueillies dans le cadre de ce projet de recherche sera assurée conformément aux lois et règlements applicables dans la province de Québec et aux règlements et politiques de l'Université du Québec à Chicoutimi.

12.PARTICIPATION VOLONTAIRE ET DROIT DE RETRAIT

Votre participation à ce projet de recherche est volontaire. Vous êtes donc libre de refuser d'y participer. Vous pouvez également vous retirer de ce projet à n'importe quel moment, sans avoir à donner de raison, en me faisant connaître votre décision, et ce, sans qu'il y ait de préjudice.

La demande de retrait des données doit être effectuée avant la transcription en verbatim. Une fois les transcriptions effectuées, nous ne pourrons plus les retirer, car elles seront déjà anonymisées.

13.INDEMNITÉ COMPENSATOIRE

Aucune rémunération ou compensation n'est offerte.

14.PERSONNES-RESSOURCES

Si vous avez des questions concernant le projet de recherche ou si vous éprouvez un problème que vous croyez relié à votre participation au projet de recherche, vous pouvez communiquer avec les responsables de ce projet de recherche aux coordonnées suivantes :

Responsable du projet de recherche : Oulimata Fall

Courriel : ofall2@etu.uqac.ca

Directrice : Anastasie Amboulé-Abath, 418-545-5011, poste 4268.

Courriel : aaabath@uqac.ca

15. CONSENTEMENT DE LA PARTICIPANTE

Dans le cadre du projet intitulé : Les femmes dans les postes de leadership scolaire et l'amélioration des résultats scolaires dans les collèges et les lycées au Sénégal : cas du département Guédiawaye, j'ai pris connaissance du formulaire d'information et de consentement et je comprends suffisamment bien le projet pour que mon consentement soit éclairé. Je suis satisfait des réponses à mes questions et du temps que j'ai eu pour prendre ma décision. Je consens donc à participer à ce projet de recherche aux conditions qui y sont énoncées. Je comprends que je suis libre d'accepter de participer et que je pourrai me retirer en tout temps de la recherche si je le désire, sans aucun préjudice ni justification de ma part. Une copie signée et datée du présent formulaire d'information et de consentement m'a été remise.

☐ Je consens à ce que les données recueillies soient utilisées dans le cadre d'un autre projet de recherche ayant reçu au préalable une approbation éthique.

Nom et signature de la participante

Date

Signature et engagement de la chercheuse responsable du projet

Je certifie avoir moi-même, ou un membre autorisé de l'équipe de recherche, expliqué au participant les termes du présent formulaire d'information et de consentement, répondu aux questions qu'il a posées et lui avoir clairement indiqué qu'il pouvait à tout moment mettre un terme à sa participation, et ce, sans préjudice. Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au formulaire d'information et de consentement et à en remettre une copie signée au participant à cette recherche.

Nom et signature de la chercheuse responsable du projet de recherche

Date

16. CONSENTEMENT DE LA PARTICIPANTE (Copie de l'équipe de recherche)

Dans le cadre du projet intitulé : Les femmes dans les postes de leadership scolaire et l'amélioration des résultats scolaires dans les collèges et les lycées au Sénégal : cas du département Guédiawaye, j'ai pris connaissance du formulaire d'information et de consentement et je comprends suffisamment bien le projet pour que mon consentement soit éclairé. Je suis satisfait des réponses à mes questions et du temps que j'ai eu pour prendre ma décision. Je consens donc à participer à ce projet de recherche aux conditions qui y sont énoncées. Je comprends que je suis libre d'accepter de participer et que je pourrai me retirer en tout temps de la recherche si je le désire, sans aucun préjudice ni justification de ma part. Une copie signée et datée du présent formulaire d'information et de consentement m'a été remise.

Nom et signature de la participante

Date

J'ai expliqué à la participante à la recherche les termes du présent formulaire d'information et de consentement et j'ai répondu aux questions qu'elle m'a posées.

Signature et engagement du chercheur responsable du projet

Je certifie que j'ai (ou un membre autorisé de l'équipe de recherche) expliqué à la participante les termes du présent formulaire d'information et de consentement, répondu aux questions qu'il a posées et lui ai clairement indiqué qu'elle pouvait à tout moment mettre un terme à sa participation, et ce, sans préjudice. Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au formulaire d'information et de consentement et à en remettre une copie signée à la participante à cette recherche.

Oulimata Fall

Nom et signature de la chercheuse responsable du projet de recherche

Date : 04-03-2025

