

ÉVALUATION DE LA GESTION DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES DE KINSHASA PAR LES ENSEIGNANTS

EVALUATION OF THE MANAGEMENT OF SCHOOLS IN KINSHASA BY TEACHERS

Reagan NGONZO KITUMBA

Université de Kinshasa, République Démocratique du Congo

kitumbangonzo@gmail.com / reagan.ngonzo@unikin.ac.cd

&

Jonathan ENGUTA MWENZI

Université de Kinshasa, République Démocratique du Congo

psyjonathanenguta@gmail.com

Résumé : Plusieurs études de Paul (2010) ont révélé que la performance d'une école dépend en grande partie de la qualité de gestion de l'établissement. Il a été conclu dans que la gestion administrative, financière, pédagogique et la gestion du patrimoine influence positivement sur la performance scolaire des élèves ainsi que sur la mobilité professionnelle, la motivation, la satisfaction et les compétences des enseignants. Voulant vérifier cette thèse, nous avons mené une enquête auprès des enseignants de Kinshasa. Les résultats obtenus, qui confirment en partie cette thèse en milieu scolaire congolais, révèlent que les enseignants de Kinshasa évaluent positivement la gestion administrative, pédagogique et financière de leurs établissements. Par contre, la gestion du patrimoine est évaluée négativement. Les variables école, mode de gestion, âge, sexe, niveau d'études et ancienneté n'ont pas permis de différencier la perception des enseignants sur la gestion de leurs établissements scolaires.

Mots-clés : Evaluation, gestion des établissements scolaire, enseignants, Kinshasa.

Abstract : Several studies of Paul (2010) revealed that the performance of a school depends largely on the quality of management of the establishment. It was concluded that the administrative, financial, pedagogical management and the management of the heritage influence positively on the academic performance of the pupils as well as on the professional mobility, the motivation, the satisfaction and the skills of the teachers.

Wanting to verify this thesis, we conducted a survey of teachers in Kinshasa. The results obtained, which partly confirm this thesis in the Congolese school environment, reveal that the teachers of Kinshasa evaluate positively the administrative, pedagogical and financial management of their establishments. On the other hand, asset management is evaluated negatively. The variables school, mode of management, age, sex, level of studies and seniority did not make it possible to differentiate the perception of the teachers on the management of their schools.

Keywords: Evaluation, school management, teachers, Kinshasa.

Introduction

De nos jours, il est admis que le rôle primordial attribué à l'éducation consiste à former des citoyens capables de contribuer au développement économique, social et politique de leurs communautés (Paul, 2010). C'est la raison pour laquelle, les systèmes éducatifs se doivent d'être performants tant au niveau interne qu'externe et bien gérés. Dans cette optique, plusieurs études ont démontré que systèmes éducatifs souffrent d'un sérieux problème de performance et de gestion dans toutes ces dimensions.

Parmi ces études, les travaux de Bourdieu et Passeron (1970) démontrent que de nombreux systèmes éducatifs accusent des taux de déperdition de plus en plus élevés, ce qui inquiète les managers de--- l'éducation. De plus, avec l'émergence d'une économie de plus en plus cognitive, les systèmes éducatifs doivent être en mesure de fournir de la main d'œuvre qualifiée en quantité suffisante pour satisfaire les besoins de l'économie. Selon Scheerens (2000), la performance scolaire réfère à la performance d'une unité organisationnelle appelée « école » mesurée par son niveau d'output, c'est à dire le taux de réussite des élèves en fin de cycle scolaire formel.

Dans cette même optique, les études ont démontré que la réussite scolaire des élèves dépendait de leurs origines sociales des valeurs intrinsèques aux enseignants et du type d'école fréquenté (Baudelot & Establet, 1979; Bourdieu & Passeron, 1970 ; Meuret, 2000). Meuret et Morlaix (2006) ont fait remarquer que la réussite scolaire dépendait du lieu de scolarisation, des jugements du maître et de l'origine sociale des enfants.

En effet, les enfants issus des parents économiquement plus aisés ont plus de chance de réussir que ceux issus des parents moins favorisés. Dans le même ordre d'idée, Duru-Bellat (2003) a non seulement admis l'influence de l'origine sociale des élèves sur la performance scolaire, mais a montré également l'influence de l'environnement scolaire sur les résultats de ces derniers.

En ce qui concerne la qualité de la gestion des écoles, Scheerens (2000) a fait remarquer que la gestion d'une école, comme toute autre organisation d'ailleurs, consiste à faire une bonne allocation des ressources mises à sa disposition pour maximiser la production des extrants. Dans ce contexte, les niveaux de performance varient d'une école à l'autre et elle dépend de la qualité de gestion, du degré d'engagement du personnel enseignant dans la définition et la poursuite des objectifs pédagogiques, de la qualité des relations entre enseignants et élèves, de la qualité de gestion administrative et pédagogique du directeur et de la participation des parents. Ces éléments se conjuguent pour créer un environnement favorable à l'apprentissage et à la réussite des élèves. Rocheleau (1998) va dans le même sens en ajoutant que dans une école performante, le directeur adopte un style de gestion qui soit ouvert à l'ensemble des parties prenantes.

Duru-Bellat et Mingat (1988) suggèrent que l'évolution des performances scolaires repose sur un « effet-maître » qui influence les résultats des élèves en fin d'année scolaire. Ces auteurs ont montré que le niveau terminal des élèves diffère d'un enseignant à l'autre. Et de plus, l'évolution des différences initiales entre les élèves s'atténue dans certaines classes et ont même stagné dans d'autres. Selon ces auteurs, il existe une corrélation entre « l'effet-école » et « l'effet-maître ».

Il a été également constaté que la formation pédagogique de l'enseignant ; le vécu scolaire antérieur de l'élève ; la nature des interactions entre le maître et l'élève ; le climat de la classe et la nature du groupe d'influence sont les fruits de la qualité de

gestion des établissements scolaires et cela jouent un rôle important dans la performance scolaire. Ainsi, la performance scolaire des élèves est l'effet indirect de la qualité de gestion de leur établissement scolaire.

D'ailleurs, l'étude de Paul (2010) a révélé que la performance d'une école dépend en grande partie de la qualité de gestion de l'établissement. Il a été conclu dans son étude que la gestion administrative, financière, pédagogique et la gestion du patrimoine influence positivement sur la performance scolaire des élèves ainsi que sur la mobilité professionnelle, la motivation, la satisfaction et les compétences des enseignants. Dans ce contexte, il a été conclu également que les enseignants et les élèves écoles secondaires en Haiti étaient satisfaits de la qualité de gestion de leurs établissements. Plusieurs études ont démontré que le sexe, l'âge, l'âge, le niveau d'instruction, l'ancienneté au travail constituent les grands déterminants de la perception de la qualité de gestion des établissements des enseignants (Paul, 2010 ; Mwantote, 2016). Dans cette optique, Durand (2003) a constaté que les enseignantes apprécient objectivement la qualité de la gestion des établissements scolaires comparativement aux enseignants. Amuedo-Dorantes et Kimmel (cités par Paul, 2010) ont découvert que les sujets les plus âgés perçoivent différemment la qualité de la gestion des organisations comparativement aux sujets les moins âgés. De même avec le niveau d'études, car il a été constaté que les sujets ayant un niveau d'instruction élevé évaluent objectivement la qualité de gestion des établissements scolaires, contrairement aux sujets ayant un faible niveau d'instruction.

L'étude de Minsch et Wehrli (citée par Mwantote, 2016) a révélé que l'école et l'ancienneté au travail influence positivement perception des sujets sur la qualité de gestion des établissements scolaires. Cette étude a démontré que les enseignants ayant une large ancienneté au travail et évoluant dans de très bonnes écoles évaluent objectivement les compétences managériales des chefs d'établissements scolaires comparativement à ceux ayant une ancienneté assez basse et évoluant dans de mauvaises écoles.

La présente étude se situe dans le prolongement de ces études antérieures et se propose de vérifier si les conclusions tirées dans ces investigations se justifient dans le contexte congolais. Cette préoccupation de notre étude a donné lieu à deux questions suivantes :

- Comment les enseignants des quelques écoles de Kinshasa évaluent-ils la gestion de leurs établissements scolaires ?
- Cette évaluation varie-t-elle en fonction de leurs caractéristiques sociodémographiques telles qu'école, régime de gestion, âge, sexe, niveau d'études et ancienneté ?

Face à ces questions soulevées, nous émettons les hypothèses de recherche suivantes :

- Les enseignants des quelques écoles de Kinshasa évalueraient négativement la gestion de leurs établissements ;
- Cependant, cette évaluation serait fonction de leurs caractéristiques sociodémographiques telles qu'école, régime de gestion, âge, sexe, niveau d'études et ancienneté.

1. Cadre théorique et conceptuel

1.1. Cadre théorique

1.1.1. Leadership pédagogique et le leadership éducationnel

Langlois et Lapointe (2002) font une distinction entre leadership pédagogique et le leadership éducationnel. Selon eux, le leadership pédagogique se réfère précisément à l'influence exercée par les professionnels de l'éducation lors du processus d'enseignement-apprentissage.

Quant au leadership éducationnel, il est plus englobant et désigne autant le leadership exercé par les administratrices et les administrateurs, les parents et la communauté des apprenants que celui exercé par le personnel enseignant.

D'autres auteurs comme Barth et Sergiovanni (cités par Paul, 2010) considèrent le directeur comme celui qui détient l'expertise pédagogique. Il maintient des standards de performance des élèves. De ce fait, il supervise l'enseignement, il coordonne la mise en application des programmes scolaires et il exerce un suivi sur le progrès des élèves. Il concentre son attention sur l'enseignement et l'apprentissage. Aussi il effectue les tâches administratives liées à l'apprentissage des élèves.

1.1.2. Leadership partagé et modèle de gestion managériale des écoles

La théorie du leadership partagé naît en milieu scolaire dans un contexte de remise en cause de l'orthodoxie conventionnelle du dirigeant unique et individualiste basée sur un système de gestion professionnel et bureaucratique. Les autorités éducatives du Royaume Uni par exemple, ont pris la décision d'impliquer davantage le personnel enseignant dans le dispositif de gestion pour les inciter à donner l'effort maximum à l'amélioration de la performance (Mandiangu, 2016).

L'auteur définit leadership partagé comme « *le fait d'endosser des responsabilités de management: diriger une équipe, coordonner un groupe d'enseignants* ». En ce sens, le gouvernement britannique a développé un programme destiné à former des leaders dans des enseignements spécialisés. Ces enseignements concernent le développement "d'aptitudes génériques, par exemple, comment motiver les gens et organiser le travail du personnel. Ils touchent aux aptitudes spécifiques du rôle du leader. Ce type de leadership peut être identifié par la façon d'exploiter les données sur la performance, d'entraîner, de former des équipes et de développer des normes cohérentes de comportement. En d'autres termes, ce leadership recouvre toutes les tâches d'encadrement, au sein d'une politique stratégique.

Le leadership partagé représente un moyen de parvenir à une intégration à la fois cognitive et culturelle des enseignants. Intégration cognitive dans le sens où la méthode de travail dans les écoles est devenue bien plus complexe et interdépendante. Au niveau culturel, il est plus facile d'obtenir la soumission des enseignants par leur implication et d'autres formes de participation dans le dispositif de gestion.

Cette théorie renforce le divorce d'avec le paradigme fordiste et tayloriste d'un management de contrôle et de commandement au sein des organisations (Warhurst & Thompson, 1998). Le développement de la théorie du leadership partagé en milieu scolaire mise sur le rendement de l'enseignant pour améliorer la performance. Ainsi, le système managérial orthodoxe et le leadership partagé semblent poser deux principes antinomiques.

Selon Hopkins (2001), le leadership partagé exige une participation active à tous les niveaux de la hiérarchie administrative. Pour Hopkins et Jackson (2003), de même qu'on ne peut pas imposer le leadership, la combinaison des relations managériales et des relations de leadership se révèle problématique. Ils plaident en faveur d'une séparation du management et du leadership en deux structures parallèles.

Il s'agit de donner l'opportunité aux enseignants d'exercer leur leadership, en créant un réseau parallèle non hiérarchisé d'apprentissage collectif, séparé de la structure hiérarchique du pouvoir. Gronn (2000) a plutôt opté pour une détention de l'autorité et du leadership par le chef de l'établissement qui peut influencer les enseignants et les rallier à ses idées. C'est ce mode de gestion qui pourrait permettre d'améliorer la performance scolaire. Hatcher (cité par Mandiangu, 2016) pour sa part a identifié deux caractéristiques principales découlant du leadership partagé.

Premièrement lorsqu'il existe un « leadership partagé » qui est établi de façon officielle, c'est le principal qui doit valider et autoriser les actions posées par ses collaborateurs. Autrement dit, les décisions demeurent révocables par le directeur de l'école. Gronn (2000) propose un mode opérationnel où le pouvoir et le leadership peuvent agir indépendamment. Au niveau de l'école, le directeur occupe la position dominante dans la structure hiérarchique qui lui confère une situation d'influence privilégiée. Le leadership de type « Bottom up » est difficilement transposable de la sphère stratégique à la dimension opérationnelle lorsque le directeur de l'école demeure l'autorité qui sanctionne les actes.

Deuxièmement, le partage du leadership, tel qu'il existe effectivement, établit une différence entre les décisions stratégiques et les décisions opérationnelles. Le partage du leadership a tendance à être limité à la prise de décisions opérationnelles de niveau inférieur. La prise de décision stratégique concernant la politique de l'école n'est pas partagée. Il peut y avoir consultation, mais elle demeure la prérogative du directeur, même si le débat a été mené en faveur d'un leadership partagé à tous les niveaux.

Warhust et Thompson (1998) avancent que cette double structure des organisations, dans laquelle existent des formes horizontales de coordination du travail et subordonnées aux hiérarchies verticales dominantes, ne constitue pas la meilleure forme organisationnelle pour améliorer la performance scolaire.

1.2. Cadre conceptuel

1.2.1. Notion de culture organisationnelle de l'école

Pour Mayola (2016), la culture organisationnelle c'est la mise en valeur et l'utilisation rationnelle des ressources tant spatiales temporelle, matérielle, financières, qu'humaines qui ont été confié à quelqu'un de façon à produire les résultats souhaités. Toutes ces cultures organisationnelles contribuent à la réalisation des objectifs de l'école.

Les établissements scolaires sont d'abord les unités pédagogiques, elles sont aussi les grandes unités administratives. Une grande partie des activités de l'école se réalise au niveau administratif et, sans une gestion administrative efficace tout le travail au niveau pédagogique et sera voué à l'échec.

Ainsi, la culture organisationnelle correcte de mesure une exigence pour le suivi et la productivité de toute école.

Livian (cité par Mayola, 2016) définit la culture organisationnelle comme un ensemble de mécanisme des structures, des procédures et des conditions dans la quelles le travail se fera. C'est également préciser les tâches, leurs lieux d'exécutions, les moments, les échéances de leur réalisation. C'est enfin, déterminer les responsabilités et les limites des compétences des intervenants.

En effet, organiser une école, c'est déterminer ce qu'il y a lieu de faire sur les registre pédagogiques, administratif, matériel, financier, spirituel et ceux-ci pour atteindre les objectifs fixés. Il est à signaler que la grande partie des questions relatives à l'organisation du travail au sein de l'école est réglé par les instructions officielles qu'émettent des autorités.

Les chefs d'établissements sont surtout appelés à faire assoir concrètement l'organisation définie par le texte.

1.2.2. Facteurs déterminants la bonne gestion de l'école

Une bonne gestion est une condition essentielle pour avoir de bonnes écoles. Le renforcement des structures de direction dans les écoles améliorera la qualité des écoles s'il réduit la charge de travail, entre autres, et contribue ainsi à soutenir les enseignants dans leur activité principale d'enseignement. Lamothe et Dufour (cités par Paul, 2010) ainsi que Tingu (2014) évoquent huit principes qui devraient être appliqués à l'organisation et à la direction d'une école :

- La confiance mutuelle constitue le fondement d'une bonne direction d'école ;
- La direction stratégique doit être clairement séparée de la direction opérationnelle ;
- Chaque école a besoin d'une autonomie suffisante ;
- La direction de l'établissement doit pouvoir agir de manière autonome selon des lignes stratégiques claires dans le cadre de son activité opérationnelle et disposer, entre autres, de compétences étendues dans les domaines des finances et des ressources humaines ;
- Une direction d'école efficace agit comme une « facilitatrice » pour son établissement ;
- Elle crée des conditions-cadre et des possibilités de développement optimales tant pour le corps enseignant que pour les élèves ;
- Le nombre de personnes sous responsabilité directe ne doit pas être trop grand, afin qu'une bonne gestion du personnel soit possible ;
- Les tâches de direction sont à répartir entre plusieurs personnes. Dans un système de direction pluraliste, plusieurs personnes à différents niveaux hiérarchiques sont impliquées dans la direction et ;
- La direction d'un établissement devrait diriger en coopération.

En effet, Hostettler, et Windlinger (cités par Paul, 2010) soulignent qu'une direction d'école doit agir avec professionnalisme et a besoin, pour ce faire, de compétences de gestion. C'est pourquoi les directeurs et directrices d'établissements scolaires doivent suivre une formation et une formation continue de qualité. Il faut pour, pour commencer, une solide formation en matière de direction d'école qui permette aux enseignants ayant des ambitions et des talents de conduite d'acquérir des compétences de gestion fondamentales. Après cette formation de base, ces enseignants sont en

mesure d'assumer leurs premières tâches de conduite et, par exemple, de diriger une petite équipe. C'est important, car la conduite s'apprend principalement dans la pratique. En plus de cet apprentissage sur le terrain, les enseignants devraient toutefois pouvoir participer à d'autres formations continues taillées sur mesure (Paul, 2010). Les dirigeants devraient plutôt évaluer et promouvoir leurs collaborateurs d'une manière empathique et intéressée, sur une base de confiance. L'évaluation et la promotion continues des collaborateurs sont bénéfiques à la fois pour l'organisation et l'individu. Toutefois, la professionnalisation croissante de la direction des établissements scolaires constitue également un risque : la commission scolaire en tant qu'autorité non professionnelle ne peut vraisemblablement pas se professionnaliser dans la même mesure.

Par conséquent, le fossé entre la direction d'une école et la commission scolaire risque de se creuser. Il sera donc d'autant plus important que la direction, tant au niveau stratégique qu'opérationnel, soit consciente de son rôle et l'assume. En outre, il sera nécessaire de soutenir les organes non professionnels de direction stratégique d'une part par des formules de formation continue appropriées, d'autre part par le soutien de l'administration cantonale ou des hautes écoles pédagogiques. Seule une commission scolaire suffisamment compétente (Paul, 2010).

2. Démarche méthodologique

2.1. Milieu de l'étude

La Ville de Kinshasa et précisément la Sous-Division éducationnelle de Matete constitue le cadre physique de la présente étude. Elle est située sur n°001 quartier Bahumbu dans la commune de Matete, concession abritant. Elle est bornée à l'Est par la Sous-province Educationnelle de Ndjili, au Sud par la Sous-province Educationnelle de Kisenso et Mont-Ngafula, au Nord par la Sous-Province Educationnelle de Limete et à l'Ouest par la Sous-province Educationnelle de Lemba.

La sous-division éducationnelle de Kinshasa Matete a été instituée pour administrer de manière approximative les écoles situées dans la commune de Matete et de Kisenso en 1990. Par l'arrêté n° MINEPSP/CAB/2201/2017, du 17 décembre 2017 ; la Sous-Province Educationnelle de Matete fut amputé des écoles situées dans la commune de Kisenso et vu son champ d'action limité aux seules écoles implantées dans la commune de Matete.

2.2. Sujets de l'étude

La population d'étude est constituée des enseignants de la Sous-Division éducationnelle de Matete décrite ci-dessus. De cette population, nous avons tiré un échantillon non probabiliste de 65 enseignants variant en fonction des caractéristiques suivantes : sexe (54 hommes et 11 femmes), tranche d'âge (30 de 46 ans et plus et 35 de moins de 46 ans), régime de gestion (privée agréée, 25 ; conventionnée catholique, 5 ; conventionnée protestante, 11 ; non conventionnée, 24), école (E.P. 2 Matete, 9 ; E.P.3 Matete, 5 ; E.P.10 Matete, 11 ; E.P.9 Matete, 14 ; E.P.8 Matete, 4 ; Ecole Mai-Ndombe, 22), niveau d'études (Bac, 16 ; graduat, 20 ; licence, 29).

2.3. Instruments de collecte des données

Nous avons utilisé l'échelle d'évaluation de la gestion des établissements scolaires pour collecter les données en nous inspirant du questionnaire de Mwantote (2016). Elle est constituée de 28 énoncés (propositions) répartis en quatre thématiques : quatre thématiques : gestion administrative, gestion financière, gestion pédagogique et gestion du patrimoine.

Pour éprouver la qualité métrologique de l'échelle, nous avons recouru au coefficient alpha de Cronbach. Ce coefficient permet d'évaluer l'homogénéité interne de l'échelle et renseigne indirectement sur sa validité. Les différentes valeurs de l'alpha de Cronbach obtenues dans le cadre de l'étude (gestion administrative : .78 ; gestion financière : .74 ; gestion pédagogique : .76 et gestion du patrimoine : .79) sont supérieures au seuil d'acceptabilité (.70) et nous permettent de conclure que les différents items de notre échelle évaluent bien l'auto-perception du lecteur dans ses différentes dimensions.

Le dépouillement de notre échelle a consisté premièrement à quantifier les points de vue de tous les sujets de notre étude à chaque item de l'échelle. Ainsi, nous avons attribué aux propositions Totalemment en Désaccord (T.D.), En désaccord (D), en Accord (A) et Totalemment en Accord (T.A) respectivement les points : 1, 2, 3 et 4. Et pour les variables intermédiaires, nous avons également fait la même opération.

3. Résultats

Dans cette partie, il est question de présenter et d'analyser d'une part les résultats thème par thème grâce à la technique de pourcentage et d'autre part de discuter ces résultats, c'est-à-dire donner un sens à tous les résultats et les confronter ensuite aux études antérieures.

3.1. Présentation

Les résultats sont présentés en pourcentage suivant les modalités des réponses qui étaient prévues dans le questionnaire d'enquête. A la fin de chaque tableau, une lecture est proposée.

Tableau 1 : Premier thème (Gestion administrative de l'établissement scolaire)

Dans mon école, le chef d'établissement...	DEGRE D'APPRECIATION				Total
	TD	D	A	TA	
1. rédige les notes de service et des communiqués	19 (29,2%)	12 (18,5%)	19 (29,2%)	15 (23,1%)	65 (100%)
2. préside des conseils de discipline	19 (29,2%)	14 (21,5%)	15 (23,1%)	17 (26,2%)	65 (100%)
3. participe aux manifestations officielles	19 (29,2%)	12 (18,5%)	17 (26,2%)	17 (26,2%)	65 (100%)
4. établit des attributions du personnel	22 (33,8%)	8 (12,3%)	14 (21,5%)	21 (32,3%)	65 (100%)
5. entretient des relations de qualité avec ses partenaires	14 (21,5%)	15 (23,1%)	18 (27,7%)	18 (27,7%)	65 (100%)
6. gère efficacement les conflits	25 (38,5%)	4 (6,2%)	19 (29,2%)	17 (26,2%)	65 (100%)

7. propose au recrutement des enseignants	18 (27,7%)	17 (26,2%)	21 (32,3%)	9 (13,8%)	65 (100%)
---	---------------	---------------	---------------	--------------	--------------

Il ressort de la lecture de ce tableau que 52,3% des enquêtés, bien qu'à des degrés différents, sont d'avis que dans leur école, le chef d'établissement rédige les notes de service et des communiqués, alors que 47,7% d'entre eux, à des niveaux différents, sont d'avis contraire.

Ce même tableau révèle que 50,7% des sujets, à des niveaux différents, estiment que dans leur école, le chef d'établissement ne préside pas des conseils de discipline, par contre, 49,3% d'entre eux, sont d'accord avec cet énoncé. En effet, 52,4% des sujets, à des niveaux différents, sont d'avis que dans leur école, le chef d'établissement participe aux manifestations officielles de l'école, alors que 47,6% d'entre eux, ont un avis contraire.

Ce même tableau indique que 53,8% des sujets, à des degrés divers, pensent que dans leur école, le chef d'établissement établit des attributions du personnel, par contre, 46,2% d'entre eux, pensent le contraire. Dans cette même optique, 55,4% des sujets, bien qu'à des niveaux différents, estiment que dans leur école, le chef d'établissement entretient des relations de qualité avec ses partenaires, par contre, 44,6% d'entre eux, pensent le contraire.

Aussi, 55,4% des enquêtés, à des degrés divers, à des niveaux différents, sont d'avis que dans leur école, le chef d'établissement gère efficacement les conflits interpersonnels au sein de leur école, par contre, 44,6% d'entre eux ne partagent pas ce point de vue.

Enfin, ce même tableau indique que 53,9% des enquêtés, à des niveaux différents, sont d'avis que dans leur école, le chef d'établissement propose au recrutement des enseignants, par contre, 46,1% d'entre eux, à des degrés différents, pensent le contraire.

Tableau 2 : Deuxième thème (Gestion Financière de l'établissement scolaire)

Dans mon école, le chef d'établissement...	DEGRE D'APPRECIATION				Total
	TD	D	A	TA	
8. gère les finances de l'école en veillant sur le principe sacré de l'équilibre budgétaire.	21 (32,3%)	13 (20,0%)	21 (32,3%)	10 (15,4%)	65 (100%)
9. tient correctement la comptabilité de l'école.	18 (27,7%)	13 (20,0%)	13 (20,0%)	21 (32,3%)	65 (100%)
10. élabore correctement les prévisions budgétaires pour une gestion rationnelle des fonds de l'école	23 (35,4%)	11 (16,9%)	15 (23,1%)	16 (24,6%)	65 (100%)
11. exécuter rationnellement les prescrits budgétaires.	16 (24,6%)	11 (16,9%)	14 (21,5%)	24 (36,9%)	65 (100%)
12. veiller au respect des lignes budgétaires.	26 (40,0%)	8 (12,3%)	15 (23,1%)	16 (24,6%)	65 (100%)
13. suivre et évaluer la mise en œuvre des prévisions budgétaires.	12 (18,5%)	18 (27,7%)	20 (30,8%)	15 (23,1%)	65 (100%)

Ce tableau révèle que 53,3% des enquêtés, à des degrés divers, pensent que dans leur école, le chef d'établissement ne gère pas les finances de l'école en veillant sur le principe sacré de l'équité budgétaire, alors que 46,7% s'entre eux, bien qu'à des niveaux différents, affirment le respect de principe sacré de l'équité budgétaire dans le chef des responsables de leur école.

Ce même tableau indique que 52,3% des sujets, à des degrés multiples, sont d'avis que dans leur école, le chef d'établissement tient correctement la comptabilité de l'école, par contre, 47,7% d'entre eux, pensent le contraire. Et 52,3% des enquêtés, à des niveaux différents, estiment qu'au sein de leur école, le chef d'établissement n'élabore pas correctement les prévisions budgétaires pour une gestion rationnelle des fonds de l'école, au moment où, 47,7% d'entre eux, sont d'avis contradictoire.

De ce même tableau, on se rend compte que 58,4% des enseignants, à des degrés divers, sont d'avis que dans leur école, le chef d'établissement exécute rationnellement les prescrits budgétaires, alors que 41,6% d'entre eux, ont un avis contraire. Nous constatons de ce tableau que 52,3% des enquêtés, à des niveaux différents, pensent qu'à leur école, le chef d'établissement ne veille pas au respect des lignes budgétaires, par contre, 47,7% d'entre eux, affirment que leur chef d'établissement veille au respect des lignes budgétaires de leur école. Enfin, ce même tableau révèle que 53,9% des sujets, bien qu'à des degrés différents, sont d'avis qu'à leur école, le chef d'établissement suit et évalue la mise en œuvre des prévisions budgétaires, par contre, 46,1% d'entre eux, à des niveaux différents, pensent le contraire.

Tableau 3 : Troisième thème (Gestion pédagogique de l'établissement scolaire)

Dans mon école, le chef d'établissement...	DEGRE D'APPRECIATION				Total
	TD	D	A	TA	
14. contrôle des documents pédagogiques des enseignants	22 (33,8%)	10 (15,4%)	19 (29,2%)	14 (21,5%)	65 (100%)
15. Observe régulièrement les classes	15 (23,1%)	16 (24,6%)	18 (27,7%)	16 (24,6%)	65 (100%)
16. organise des leçons de démonstration	17 (26,2%)	12 (18,5%)	18 (27,7%)	18 (27,7%)	65 (100%)
17. fait fonctionner la cellule de base et les U.P	18 (27,7%)	19 (29,2%)	15 (23,1%)	21 (32,3%)	65 (100%)
18. contrôle des évaluations	22 (33,8%)	15 (24,6%)	15 (23,1%)	16 (24,6%)	65 (100%)
19. tient des réunions pédagogiques	18 (27,7%)	16 (6,2%)	19 (29,2%)	17 (26,2%)	65 (100%)
20. Tient ses documents pédagogiques à jour	22 (33,8%)	10 (15,4%)	17 (26,2%)	16 (24,6%)	65 (100%)

Ce tableau démontre que 50,7% des enseignants, à des degrés divers, sont d'avis que dans leur école, le chef d'établissement contrôle leurs documents pédagogiques, par contre, 49,3% d'entre eux, ne partagent pas ce point de vue.

De ce même tableau, on se rend compte que 52,3% des enquêtés, à des degrés différents, affirment que dans leur école, le chef d'établissement observe régulièrement

les classes, alors que 47,7% d'entre eux, pensent le contraire. En effet, ce même tableau révèle que 55,4% des enseignants, à des niveaux différents, sont d'avis que dans leur école, le chef d'établissement organise des leçons de démonstration, par contre, 44,6% d'entre eux, ne partagent pas cette réalité. Dans cette même optique, 55,4% des enseignants, à des degrés différents, sont d'avis que dans leur école, le chef d'établissement fait fonctionner la cellule de base et les unités pédagogiques, alors que 44,6% d'entre eux, ne partagent pas cet avis.

De ce même tableau, 58,4% des enseignants, bien qu'à des degrés différents, estiment que dans leur école, le chef d'établissement ne contrôle pas les évaluations, par contre, 41,6% d'entre eux, pensent que leur chef d'établissement contrôle les évaluations. En effet, ce tableau indique aussi que 55,4% des sujets, à des niveaux différents, sont d'avis que dans leur école, le chef d'établissement tient des réunions pédagogiques, alors que 44,6% d'entre eux, pensent le contraire.

Enfin, ce même tableau indique que 50,8% des enseignants, à des degrés différents, sont d'avis que dans leur école, le chef d'établissement tient leurs documents pédagogiques à jour, par contre, 49,2% d'entre eux, à des niveaux différents, pensent le contraire.

Tableau 4 : Quatrième thème (Gestion du patrimoine de l'établissement scolaire)

Dans mon école, le chef d'établissement...	DEGRE D'APPRECIATION				Total
	TD	D	A	TA	
21. inventorie et identifie le patrimoine de l'école	25 (38,5%)	19 (29,2%)	13 (20,0%)	8 (12,3%)	65 (100%)
22. gère rationnellement le patrimoine de l'école	25 (32,3%)	18 (27,7%)	14 (21,5%)	12 (18,5%)	65 (100%)
23. tient à jour et correctement les inventaires y relatifs	21 (26,2%)	12 (18,5%)	18 (27,7%)	18 (27,7%)	65 (100%)
24. utilise le système des fichiers pour sauvegarder le patrimoine de l'école	28 (43,1%)	11 (16,9%)	12 (18,5%)	14 (21,5%)	65 (100%)
25. détermine tout ce qui constitue le patrimoine d'une école.	22 (33,8%)	15 (24,6%)	15 (23,1%)	16 (24,6%)	65 (100%)
26. protège les biens de l'école, les conserve et les garde en bon état.	24 (36,9%)	13 (20,0%)	15 (23,1%)	13 (29,2%)	65 (100%)
27. suit le mouvement de stock et programmer les achats pour éviter la rupture.	30 (46,2%)	10 (15,4%)	11 (16,9%)	14 (21,5%)	65 (100%)
28. approvisionne l'école en fournitures et en manuels.	29 (44,6%)	13 (20,0%)	7 (10,8%)	16 (24,6%)	65 (100%)

Il ressort de la lecture du tableau n°12 que 67,7% des sujets, à des degrés différents, affirment que dans leur école, le chef d'établissement n'inventorie et n'identifie pas le patrimoine de l'école, par contre, 32,3% d'entre eux, sont d'avis contraire. Ce même tableau indique que 60% des enseignants, à des niveaux différents, avouent que dans leur école, le chef d'établissement ne gère pas de manière rationnelle le patrimoine de l'école, par contre, 40% d'entre eux, sont d'avis avec cet énoncé. Et 55,4% des enseignants, à des niveaux différents, sont d'avis que dans leur école, le chef d'établissement tient à jour et correctement les inventaires y relatifs, alors que 44,6% d'entre eux, pensent le contraire.

Ce tableau révèle aussi que 59,7% des enseignants, à des degrés différents, estiment que dans leur école, le chef d'établissement n'utilise pas le système des fichiers pour sauvegarder le patrimoine de l'école, alors que 40,3% d'entre eux, partagent un avis différent sur cette matière. De ce même tableau, on peut déduire que 58,4% des enquêtés, bien qu'à des degrés divers, pensent que dans leur école, le chef d'établissement ne détermine pas tout ce qui constitue le patrimoine d'une école, au moment où, 41,6% d'entre eux, pensent le contraire. Nous observons dans ce même tableau que 56,9% des enseignants, à des niveaux différents, avouent que dans leur école, le chef d'établissement ne protège pas les biens de l'école, les conserve et les garde en bon état, alors que 43,1% d'entre eux, bien qu'à des degrés divers, sont d'avis positifs avec cet énoncé.

Ce même tableau indique que 61,6% des enseignants, à des niveaux différents, estiment que dans leur école, le chef d'établissement ne suit pas le mouvement de stock et ne programme même pas les achats pour éviter la rupture, par contre, 38,4% d'entre eux, ne partagent pas ce même avis. Enfin, ce même tableau révèle que 64,6% des enseignants, bien qu'à des degrés différents, pensent que dans leur école, le chef d'établissement n'approvisionne pas les fournitures et les manuels scolaires à l'école, alors que 35,4% d'entre eux, pensent le contraire.

3.2. *Discussion des résultats*

La présente section de notre travail a pour objectif de confronter les résultats de la recherche avec nos hypothèses de recherche, afin de spécifier si celles-ci sont confirmées ou infirmées. En plus, elle compare les résultats de notre étude avec ceux des études antérieures pour savoir si nos résultats vont dans le même sens que les leurs.

Ainsi, les résultats de la présente étude révèlent dans l'ensemble que trois dimensions sur les quatre sont évaluées positivement par les enseignants interrogés. Les dimensions évaluées positivement sont : la gestion administrative, la gestion financière et la gestion pédagogique. Ainsi, seule la dimension relative à la gestion du patrimoine de l'école a été négativement évaluée par les enseignants.

S'agissant de la gestion administrative et pédagogique, les sujets de l'étude sont d'avis que dans leurs écoles, les chefs d'établissements établissent les attributions du personnel et gèrent efficacement les dossiers administratifs et pédagogiques du personnel et des élèves. Cette bonne gestion est également observée au niveau de finances, car nos enquêtés affirment qu'au sein de leurs écoles, les chefs d'établissements gèrent bien le financement de leur école, malgré de petits soucis au niveau du respect de principe sacré de l'équilibre budgétaire.

Ces résultats vont de pair avec ceux de Paul (2010) où il a été révélé que les enseignants et les élèves des quelques écoles de la ville d'en Haiti avouent que la gestion administrative, pédagogique et financière de leurs écoles était bonne et cela influençait les performances réalisées.

Nos résultats rejoignent aussi ceux de Minsch et Wehrli (2020) où il a été conclu que la bonne gestion administrative, pédagogique et financière influence le bien-être scolaire des enseignants et des élèves, qui par ricochet, contribue à l'émergence et la croissance des écoles tant publiques que privées.

Nos résultats réconfortent ceux de Corriveau et Brunet (1993) où il a été constaté que les qualités d'un bon chef d'établissement s'observent dans sa manière de gérer les ressources humaines, financières et pédagogiques qui, du reste, impact positivement sur l'efficacité des enseignants et sur la qualité de l'enseignement que bénéficient les élèves.

Etant donné que 3 sur 4 dimensions sont évaluées positivement, nous confirmons notre première hypothèse de recherche qui disait les enseignants des quelques de Kinshasa évalueraient négativement la gestion de leurs établissements.

Ces résultats déterminent en quelque sorte la qualité managériale de leurs chefs d'établissements qui s'observe dans leur manière de gérer leurs écoles. Ces résultats vont de pair avec la conclusion tirée dans l'étude de Bush (2006) selon laquelle les qualités managériales d'un chef d'établissement qui influencent d'une manière ou d'une autre la satisfaction de ses enseignants.

S'agissant de l'influence des variables sur les résultats de notre étude, les analyses ont révélé que les variables école, mode de gestion, âge, sexe, niveau d'études et ancienneté au travail n'ont pas influencé significativement les opinions, la perception des sujets sur la gestion de leurs établissements scolaires.

Ces résultats permettent de rejeter la deuxième hypothèse disant que l'évaluation de la gestion serait fonction des caractéristiques sociodémographiques des répondants.

Ainsi, la non-influence de ces variables peut se justifier par le fait que ces enseignants évoluent dans le même contexte et connaissent ou vivent quasiment les mêmes réalités dans leur profession, chose qui ne leur permet d'évaluer de la même manière la qualité de gestion de leurs écoles quel que soit leur sexe, âge, niveaux d'études, école et ancienneté au travail. Par ailleurs, ce constat remet en cause la conclusion tirée dans plusieurs études selon laquelle le sexe, l'âge, le niveau d'instruction, l'ancienneté au travail constituent les grands déterminants de la perception de la qualité de gestion des établissements des enseignants (Durand, 2003 ; Paul, 2010).

Conclusion

Ce travail portant sur l'évaluation de la gestion des établissements scolaires est parti des questions suivantes :

- Comment les enseignants des quelques écoles de Kinshasa évaluent-ils la gestion de leurs établissements scolaires ?
- Cette évaluation varie-t-elle en fonction de leurs caractéristiques sociodémographiques telles qu'école, régime de gestion, âge, sexe, niveau d'études et ancienneté ?

Face à ces questions, nous avons émis les hypothèses de recherche suivantes :

- les enseignants des quelques écoles de Kinshasa évalueraient négativement la gestion de leurs établissements ;
- Cependant, cette évaluation serait fonction de leurs caractéristiques sociodémographiques telles qu'école, régime de gestion, âge, sexe, niveau d'études et ancienneté.

Pour vérifier ces hypothèses, nous avons recouru à la méthode d'enquête appuyée par l'échelle d'évaluation de la qualité de gestion des établissements scolaires que nous avons attribuée auprès d'un échantillon non probabiliste de 65 enseignants de six écoles ont servi de cadre physique à cette étude. Il s'agit de : (1) E.P 2 Matete ; (2) E.P 3 Matete ; (3) E.P 10 Matete ; (4) E.P 9 Matete ; (5) E.P 8 Matete et (6) Ecole Mai-Ndombe.

Après présentation, analyse et interprétation des résultats, les constats suivants ont été faits :

- les enseignants des quelques écoles de Kinshasa évaluent positivement la gestion administrative, pédagogique et financière de leurs établissements respectifs alors la gestion du patrimoine est évaluée négativement ;
- Les variables école, mode de gestion, âge, sexe, niveau d'études et ancienneté n'ont pas permis de différencier la perception des enseignants des quelques écoles de Kinshasa sur la gestion de leurs établissements scolaires.

Ces constats nous ont permis de confirmer notre première hypothèse de recherche et d'infirmer la deuxième hypothèse.

Au regard de ces résultats, nous pouvons conclure que tous les objectifs assignés à la présente étude ont été atteints avec succès. Fort de ces résultats, nous suggérons aux chefs d'établissement de Kinshasa d'améliorer l'aspect défaillant, la gestion du patrimoine scolaire pour assurer la qualité de vie des enseignants et des élèves.

Références bibliographiques

- Barth Roland (1986). On sheep and goats and school reform. *Phi Delta Kappan*, 68 (4), 293-296.
- Baudelot Christian & Establet Roger (1979). L'école primaire divise. Paris : Maspero.
- Bloch Henriette (1997). *Grand dictionnaire de psychologie*. Paris : Larousse.
- Bourdieu Pierre & Passeron Jean-Claude (1970). *La Reproduction : Éléments d'une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les éditions de minuit.
- Corriveau Lise & Brunet Luc (1993). Climat organisationnel et efficacité de sept polyvalentes au Québec en milieu métropolitain. *Revue des sciences de l'éducation*. 19(3), 483-499. <https://doi.org/10.7202/031643ar>.
- Durand Claire (2003). *L'analyse factorielle et l'analyse de fidélité*. Syllabus. Université de Montréal.
- Duru-Bellat Marie & Mingat Alain (1988). Le déroulement de la scolarité au collège : Le contexte « fait des différences. *Revue française de sociologie*, 29, 649-666.
- Gronn Peter (2000). Distributed Properties: A New Architecture for Leadership. *Educational Management and Administration*. 28 (3). 317-338.
- Hopkins David & Jackson Daver (2003). Building the capacity for leading and learning. In A. Harris et al. (eds). *Effective leadership for school improvement*. London: Routledge Falmer.
- Hopkins David (2001). *School Improvement for Real*. London: Routledge Falmer.
- Langlois Lyse & Lapointe Claire-Marie. (2002). *Le leadership en éducation : plusieurs regards, une même passion*. Montréal : Chenelière.
- Mayola Luvaluka Charline (2016). Culture organisationnelle et dynamique relationnelle au sein des organisations féminines congolaises : Etude descriptive. In. R. Ngub'usim Mpey-Nka (Ed). *La psychologie au Congo et la psychologie Congolaise : Mélanges en l'honneur du Professeur Jean Kanga K.V. : Premier Docteur Psychologue Congolais Lovanium, 1969(pp.266-272)*. Kinshasa : U-Psycom.
- Meuret Denis & Morlaix Sophie (2006). L'influence de l'origine sociale sur les performances scolaires : par où passe-t-elle ? *Revue française de sociologie*. 47(1). 49-79.
- Meuret Denis (2000). *Les recherches sur l'efficacité et l'équité des établissements scolaires, leçons pour l'inspection*. Bourgogne : Editions de l'Université de Bourgogne.
- MINEPSP (1998). *Recueil des directives et instructions officielles*. 3^{ème} édition. Kinshasa : ELISCO.

- MINEPSPN (1991). Circulaire n° MINEPSP/ CABMIN/001/02126/91 portant instructions relatives aux mesures disciplinaires à prendre par les Inspecteurs de l'enseignement
- Mwantote Mpia Jerry (2016). *Perception des promoteurs des écoles privées agréées de la province éducationnelle de Kinshasa-Est par leurs enseignants*. Mémoire de D.E.S. en psychologie non publié. Université de Kinshasa. Kinshasa.
- Nzyvake Kiripi Jacques (2004). *Rôle du chef d'établissement dans la gestion des conflits du personnel à l'école secondaire « cas de quelques écoles de la commune de Lemba »*. Travail de fin de cycle en sciences de l'éducation. Université de Kinshasa. Kinshasa.
- Paul Ellicel. (2010). *Déterminants de la performance des écoles secondaires en Haiti: le cas du département du centre*. Mémoire de master en sciences pédagogiques. Université des Antilles et de la Guyane. Guyane.
- Rocheleau Johanne (1998). *Une approche de gestion pour l'école informatisée*. Montréal : LICEF.
- Scheerens Jaap (2000). *Améliorer l'efficacité des écoles*. Paris : Éditions de l'UNESCO.
- Tingu Yaba Maurice (2014). *Psychologie scolaire*. Premier licence en Sciences de l'Éducation. Syllabus inedit: Université de Kinshasa/FPSE.
- Warhurst Chris & Thompson Paul. (1998). *Hands, Hearts and Minds: Changing Work and Workers at the End of the Century*. in C. Warhurst & P. Thompson (Eds). *Workplaces of the Future*. Basingstoke: Macmillan.