



HAL
open science

Pratiques de gestion des ressources humaines des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire en Guinée

Souleymane Conde

► To cite this version:

Souleymane Conde. Pratiques de gestion des ressources humaines des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire en Guinée. Gestion et management. Université Gustave Eiffel, 2025. Français. <NNT : 2025UEFL2027>. <tel-05295327>

HAL Id: tel-05295327

<https://theses.hal.science/tel-05295327v1>

Submitted on 3 Oct 2025

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire HAL, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

**Pratiques de gestion des ressources humaines des chefs d'établissement de
l'enseignement secondaire en Guinée**

Thèse de doctorat de l'Université Paris-Est

Ecole doctorale Organisations, Marchés, Institutions

Thèse préparée dans l'unité de recherche Institut de Recherche en Gestion

Sous la direction de Sylvie CHEVRIER

La codirection de Thierry CÔME

Thèse soutenue à l'Université Gustave Eiffel, le 30 juin 2025, par

Souleymane CONDE

JURY

Muriel JOUGLEUX, Professeure des Universités, Université Gustave Eiffel Présidente

Guy LAPOSTOLLE, Professeur des Universités, Université de Lorraine Rapporteur

Pierre-Charles PUPION, Professeur des Universités, Université de Poitiers Rapporteur

Mamadou Cellou DIALLO, Professeur, Institut Supérieur des Sciences de l'Education de
Guinée Examineur

Sylvie CHEVRIER, Professeure des Universités, Université Gustave Eiffel Directrice de
thèse

Thierry CÔME, Professeur des Universités, Université Versailles Saint-Quentin-en-
Yvelines Co-Directeur de thèse

Véronique ATTIAS-DELATTRE, Maître de conférences, Université Gustave Eiffel Co-
Encadrante

L'Université n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans les thèses : ces opinions doivent être considérées comme propres à leurs auteurs.

Remerciement

Docteur : un rêve, un projet de vie longuement muri, est enfin en voie de réalisation grâce à une équipe hautement performante, alliant expertise, engagement, sens du service et exigence. Remercier cette équipe est une obligation morale et constitue un témoignage de reconnaissance pour son accompagnement, ses conseils avisés et son engagement tout au long de cette aventure.

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude à mes trois directeurs de thèses, Professeure Sylvie CHEVRIER, Professeur Thierry CÔME et Docteure Véronique ATTIAS-DELATTRE, pour leur accompagnement constant et bienveillant tout au long de ce travail. Leur engagement et la richesse de nos échanges ont été une source d'inspiration et de motivation, en particulier lors des moments les plus exigeants de ce parcours doctoral.

Je remercie tout particulièrement ma directrice de thèse, Professeure Sylvie CHEVRIER, pour sa bienveillance, la qualité de ses conseils, son expertise, sa capacité à fédérer et sa rigueur scientifique, qui ont largement contribué à l'aboutissement de ce projet doctoral. Je lui suis profondément reconnaissant d'avoir été la personne ressource sur laquelle j'ai pu compter pour trouver le soutien nécessaire et la volonté de progression tout au long de ce parcours.

J'adresse également mes remerciements à Professeur Thierry CÔME, dont le soutien constant et la disponibilité ont été particulièrement précieux tout au long de ce travail. Son accompagnement attentif et ses conseils avisés ont grandement contribué à la poursuite et à l'aboutissement de cette thèse.

Je tiens également à exprimer ma profonde gratitude à Docteure Véronique Attias-Delattre pour sa bienveillance, son accompagnement attentif et la qualité de son soutien tout au long de la réalisation de cette thèse. Merci d'avoir été un appui essentiel lors des nombreux moments difficiles.

Je remercie également les membres du jury qui ont accepté d'évaluer ce travail. Je remercie les professeurs Guy Lapostolle, Pierre-Charles Pupion d'avoir accepté d'être les rapporteurs de cette thèse, ainsi que les professeurs Muriel Jougoux et Mamadou Cellou Diallo pour leur participation au jury de soutenance. Je tiens également à exprimer ma reconnaissance envers les membres de mon Comité de Suivi Individualisé pour leur soutien pédagogique et leurs conseils avisés.

Je remercie les autorités du Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche Scientifique et de l'Innovation de la Guinée qui, à travers le programme « 1000 PhD et 5000

masters », ont financé cette thèse. Par la même occasion, j'adresse mes remerciements chaleureux aux autorités de l'Institut Supérieur des Sciences de l'Éducation de Guinée (ISSEG), grâce auxquelles j'ai pu postuler à ce programme doctoral.

Je remercie l'ensemble des acteurs du ministère de l'Enseignement Pré-Universitaire et de l'Alphabétisation, ainsi que les autorités à tous les niveaux, sans oublier le personnel des établissements visités qui m'ont ouvert leurs portes.

Je tiens à remercier tous les professeurs et doctorants de l'IRG que j'ai rencontrés durant ces années de thèse. Merci pour les échanges qui ont été très bénéfiques.

J'exprime ma profonde gratitude à la professeure Djénabou Baldé, dont les encouragements et la confiance ont été déterminants dans la réalisation de ce travail de thèse. Je la remercie sincèrement de m'avoir orienté vers ce parcours doctoral et d'avoir cru en moi. J'adresse également mes remerciements à tous ses enfants, et tout particulièrement à Hadja M'bembe Doumbouya, qui a été bien plus qu'une confidente : une conseillère avisée et un soutien précieux.

Je tiens également à exprimer toute ma reconnaissance envers la famille Peudevin, qui a été ma seconde famille en France grâce à Véronique. Merci Annick et Patrick, ainsi qu'à leurs enfants Julian, Ludivine et Grégoire, d'avoir su m'accueillir et m'entourer tout au long de mon séjour.

Je souhaite remercier tout particulièrement ma famille. J'adresse ma profonde gratitude à mes parents, frères et sœurs pour leur soutien inconditionnel. Je remercie tout spécialement mon épouse, qui a supporté mon absence et fait tout son possible pour combler celle-ci auprès de nos enfants. La charge commune était lourde à toi seule ; merci de l'avoir assumée durant mes absences.

Je remercie également toutes les personnes, très nombreuses, que je n'ai pas pu citer nommément mais que je garde en mémoire, et qui ont contribué à rendre possible la réalisation de ce travail de thèse.

Enfin, je dédie cette thèse à mes enfants, qui ont été mon foyer intérieur et ma principale source de motivation pour persévérer. J'espère qu'un jour, ils auront à leur tour l'opportunité de vivre l'aventure doctorale.

Pratiques de gestion des ressources humaines des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire en Guinée

Résumé

Dans un contexte marqué par des attentes croissantes en matière de résultats scolaires, des contraintes structurelles ainsi que des réformes éducatives, les chefs d'établissement jouent un rôle clé, notamment dans la mise en œuvre de la politique éducative, l'animation des équipes, l'accompagnement professionnel et la création du climat de travail propice à la performance scolaire. Cette thèse vise à comprendre les pratiques de gestion des ressources humaines mises en œuvre par les chefs d'établissement de l'enseignement secondaire en Guinée, un enjeu central pour la qualité et la performance du système éducatif.

Cette recherche adopte une démarche qualitative, fondée sur une étude multi cas, s'appuyant sur l'analyse documentaire et les entretiens d'explicitation. Elle mobilise le cadre théorique du contextualisme de Pettigrew, ce qui a permis d'appréhender la complexité des interactions entre le chef d'établissement et les différents acteurs impliqués dans la GRH. L'objectif principal de cette recherche est, d'abord, de décrire les pratiques de GRH mises en œuvre au quotidien par les chefs d'établissement. Ensuite, il s'agit d'identifier le type d'articulation entre la GRH telle qu'elle est définie dans la politique nationale d'éducation et les pratiques locales observées. Enfin, la recherche vise à mettre en évidence les liens entre ces pratiques et les performances réalisées aux examens nationaux en particulier au BEPC.

Les résultats montrent une grande diversité de pratiques de GRH au sein des établissements d'enseignement secondaire, qui ne s'articule pas nécessairement avec la politique d'éducation, mais aussi des difficultés récurrentes notamment le manque de formation spécifique en GRH, l'insuffisance des moyens matériels et financiers, la faible organisation des dispositifs d'évaluations, l'absence de moyens de sanctions efficaces et faciles d'application, la faible implication des parents d'élèves. Bien que certains chefs d'établissement s'essaient à instaurer un climat de confiance, à motiver les équipes, la plupart d'entre eux peinent à exercer un leadership affirmé, souvent freinés par le manque de compétences, l'isolement institutionnel et la rigidité administrative.

Cette thèse se termine en soulignant le rôle essentiel des chefs d'établissement dans la gestion des ressources humaines et l'amélioration de la performance scolaire. Elle recommande la formation continue des chefs d'établissement, le renforcement de l'implication des parents d'élèves, l'accroissement de l'autonomie des établissements, ainsi que la mise en place de dispositifs d'évaluation pertinents et le développement de stratégies de motivation et de reconnaissance.

Notre première contribution, de nature empirique, met l'accent sur la reconnaissance du rôle stratégique des pratiques de GRH des chefs d'établissement guinéens dans l'obtention de la performance scolaire. La seconde contribution, de nature managériale, insiste sur la nécessité de la professionnalisation de la fonction de chef d'établissement d'enseignement, à travers la formation initiale pour les futurs chefs d'établissement et la formation continue et spécifique pour les chefs d'établissement en activité.

Mots clefs : gestion des ressources humaines, compétence, performance, pratiques, management, entretien d'explicitation.

Human Resource Management Practices of Secondary School Principals in Guinea

Abstract

In a context marked by growing expectations regarding academic results, structural constraints, and educational reforms, school principals play a key role, particularly in the implementation of educational policy, team leadership, professional support, and the creation of a work environment conducive to academic performance. This thesis aims to understand the human resource management practices implemented by secondary school principals in Guinea, a central issue for the quality and performance of the education system.

This research adopts a qualitative approach, based on a multi-case study, document analysis, and explanatory interviews. It utilizes Pettigrew's theoretical framework of contextualism, which allowed us to understand the complexity of the interactions between the school principal and the various actors involved in HRM. The main objective of this research is, first, to describe the HRM practices implemented daily by school principals. Second, it aims to identify the type of articulation between HRM as defined in the national education policy and the local practices observed. Finally, the research aims to highlight the links between these practices and performance in national examinations, particularly the BEPC (Preparatory Certificate of Professional Conduct).

The results reveal a wide diversity of HRM practices within secondary schools, which are not necessarily aligned with education policy, as well as recurring difficulties, including a lack of specific HRM training, insufficient material and financial resources, poorly organized assessment systems, a lack of effective and easily enforceable sanctions, and low parental involvement. Although some school principals strive to establish a climate of trust and motivate teams, most struggle to exercise strong leadership, often hampered by a lack of skills, institutional isolation, and administrative rigidity.

This thesis concludes by highlighting the essential role of school principals in human resource management and improving academic performance. It recommends continuing education for school principals, strengthening parental involvement, increasing school autonomy, as well as implementing relevant evaluation systems and developing motivation and recognition strategies.

Our first contribution, empirical in nature, emphasizes the recognition of the strategic role of Guinean school principals' HR practices in achieving academic performance. The second contribution, of a managerial nature, emphasizes the need to professionalize the role of head of

educational establishment, through initial training for future heads of establishments and ongoing and specific training for active heads of establishments.

Keywords : human resources management, competence, performance, practices, management, explanatory interview.

SOMMAIRE

INTRODUCTION GENERALE

1^{ère} PARTIE : GRH ET PERFORMANCES EN MILIEU EDUCATIF

INTRODUCTION 1^{ère} PARTIE

Chapitre 1 : De la GRH a la performance

Chapitre 2 : Ancrage épistémologique et design de la recherche

Chapitre 3 : Méthode de collecte et analyse des données

Conclusion 1^{ère} partie

2^{ÈME} PARTIE : RESULTATS DE LA RECHERCHE

INTRODUCTION 2^{ème} PARTIE

Chapitre 4 : Pratiques locales de GRH des chefs d'établissement

Chapitre 5 : Articulations entre politique et pratiques de GRH dans les établissements d'enseignement

Chapitre 6 : GRH et Performance dans les établissements

Conclusion 2^{ème} partie

3^{ÈME} PARTIE : ANALYSE CONTEXTUALISEE ET PRECONISATIONS

INTRODUCTION 3^{ème} PARTIE

Chapitre 7 : Analyse contextualisée

Chapitre 8 : Préconisations

Conclusion 3^{ème} partie

CONCLUSION GENERALE

BIBLIOGRAPHIE

Liste des sigles et abréviations

ANLC : Agence Nationale de Lutte contre la Corruption (Guinée)

APES : Animateur Pédagogique de l'Enseignement Secondaire

APEAE : Association des Parents d'Elèves et Amis de l'Ecole

art. : Article

BAD : Banque Africaine de Développement

BEP : Brevet d'Etudes Professionnelles

BEPC : Brevet d'Etude du Premier Cycle

BSD : Bureau Stratégique de Développement

BTS : Brevet de Technicien Supérieur

CAB : Cabinet

CAP : Certificat d'Aptitude Professionnelle

CCPA : Coordination Communale des Parents d'élèves

CDE : Comité de Développement de l'Ecole

CDI : Centres de Documentation et d'Information

CE : Chef d'établissement

CE1 : Cours Élémentaire première année

CE2 : Cours Élémentaire deuxième année

CEE : Certificat d'Etudes Élémentaires

CM1 : Cours Moyen première année

CM2 : Cours Moyen deuxième année

CNRD : Comité National du Rassemblement pour le Développement

CNPG : Centre National de Perfectionnement et de Gestion

CONFEMEN : Conférence des Ministres de l'Education des Etats et gouvernement de la Francophonie

CPA : Centre de Perfectionnement Administratif

CPMF : Conseiller Pédagogique Maître Formateur

CP1 : Cours Préparatoire première année

CP2 : Cours Préparatoire deuxième année

CQP : Certificat de Qualification Professionnelle

Coru : Collège Rural

Courb : Collège Urbain

CRH : Chargé des Ressources Humaines

CREPA : Coordination Régionale des Parents d'élèves

DNB : Diplôme National du Brevet

DPE : Direction Préfectorale de l'Education

DRETFP-ET : Direction Régionale de l'Enseignement Technique, de la Formation Professionnelle Et du Travail

DSEE : Délégation Scolaire de l'Enseignement Elémentaire

DE : Directeur des études

ENF : Education Non Formelle

ENI : Ecole Normale des Instituteurs

ENA : Ecole Nationale d'Administration

ENSup Manéah : Ecole Nationale Supérieure de Manéah

EPL : Etablissement Public Local d'Enseignement

EUROSTAT : Office Statistique de l'Union Européenne

FEUIPAE : Fédération Guinéenne des Parents d'Elèves

GPEC : Gestion Prévisionnelle des Emplois et des Compétences

GRH : Gestion des Ressources Humaines

Grp. Péd. : Groupe Pédagogique

GT : Groupe Technique

IGAENR : Inspection Générale de l'Administration de l'Education Nationale et de la Recherche

IGEN : Inspection Générale de l'Education Nationale

IGE : Inspection Générale Education

IPE : Institut International de Planification de l'Education

IES : Instituts d'Enseignements Supérieurs

IP : Indicateur de Performance

IRE : Inspection Régionale de l'Education

IRS : Institutions de Recherche Scientifique

ISSEG : Institut Supérieur des Sciences de l'Education de Guinée

JAP : Journée d'Animation Pédagogique

LOLF : Loi Organique relative aux Lois de Finances

MEPU-A : Ministère de l'Enseignement Pré-Universitaire et de l'Alphabétisation

MEN : Ministère de l'Education National

MENA : Ministère de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation

MESRSI : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique et de l'Innovation

METFP-E : Ministère de l'Enseignement Technique, de la Formation Professionnelle et de l'Emploi

METFP-ET : Ministère de l'Enseignement Technique, de la Formation Professionnelle Et du Travail

NA : N'a émis aucune proposition

NGF : Nouvelle Gestion Publique

NGP : Nouvelle Gestion Publique

NMP : Nouveau Management Public

NPG : New Public Governance

OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Economiques

OMS : Organisation Mondiale de la Santé

ONFPP : Office National de Formation et de Perfectionnement du Personnel

PISA : Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves

PP : Professeur Principal

PPCR : Parcours Professionnels, Carrières et Rémunérations

PRE : Président (de l'APEAE)

PRG : Présidence de la République de Guinée

ProDEG : Programme Décennal de l'Education en Guinée

RGPP : Révision Générale des Politiques Publiques

SAAF : Service Administratif et des Affaires Financières

SGG : Secrétariat Général du Gouvernement

SMART : Spécifique, Mesurable, Atteignable, Réaliste et Temporellement défini

SNIES : Service Nationale des Infrastructures et des Equipements Scolaires

TICE : Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement

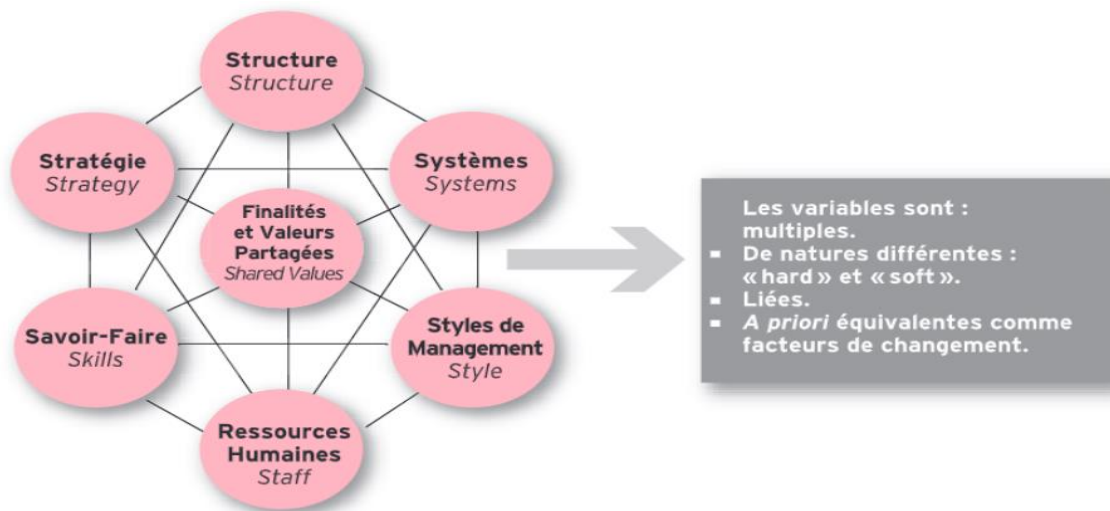
UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture

INTRODUCTION GENERALE

L'efficacité, la performance et la compétitivité d'une administration, qu'elle soit publique ou privée, dépendent de la qualité et de la gestion des ressources humaines dont elle dispose. Pour Kamdem et al., (2021 : 6) « l'efficacité d'une organisation dépend de la bonne gestion des ressources financières, humaines, technologiques, ainsi que de la gestion des interrelations entre ces catégories de ressources. » Gérer les ressources humaines c'est gérer des hommes et des femmes amenés à fournir des efforts. La gestion des ressources humaines implique de faire des choix qui servent à la fois l'intérêt de l'organisation et celui des personnes sans lesquelles aucun travail n'est possible. Selon Martory et Crozet (2016 : 2) « La gestion des ressources humaines possède la double spécificité de concerner les hommes (i) – facteur de production particulier – au travail (ii), c'est-à-dire effectuant une activité contraignante. » Gérer les ressources humaines, c'est aussi prendre en compte leurs histoires, qui les rendent uniques. Le capital humain correspond, selon Snell et Dean (1992), aux habiletés, à l'expérience et aux connaissances des employés, qui ont une valeur économique pour l'entreprise. « Les Hommes réagissent aux décisions prises en fonction de leurs passés et de leurs personnalités : ‘Entre l'événement qui les touche et la réponse qu'ils lui donnent s'interpose toute leur vie sociale, toutes leurs attentes professionnelles, tous leurs espoirs’ » (Touraine, cité par Martory et Crozet, 2016 : 2). Comme le souligne Crozet (cité par Martory et Crozet, 2016 : 2) « L'homme n'est pas seulement une main et un cœur mais il est aussi une tête, c'est-à-dire un agent autonome et libre capable de réagir non seulement contre la standardisation taylorienne mais aussi contre la manipulation psychologique. » Prendre en compte la spécificité de chaque homme et femme de l'organisation permet ainsi d'obtenir la performance sociale et, par ricochet, le meilleur de chacun dans l'exécution de la tâche commune.

La GRH est un élément d'un tout qui doit être cohérent. « Une organisation est un ensemble de variables interconnectés, qui conditionnent sa performance et ses capacités de changement » (Stern et Schoettl, 2019 : 58). Le modèle McKinsey des sept clés de l'organisation, également appelé les “7S” illustre bien cette interconnexion à travers ses éléments « outre la stratégie externe et la structure – le style de gestion, les systèmes de gestion, le personnel, le savoir-faire et les valeurs partagées (à savoir la culture) » Une organisation n'atteint la performance que lorsque ces variables fonctionnent de façon cohérente.

Figure 1 : Les sept clefs de McKinsey



Source : Adapté de Peters and Philips, « Structure is not organization », *McKinsey Quarterly*, été 80

Selon Bchini et al. (2016), le succès de l'entreprise dépend de l'utilisation efficace et efficiente de l'ensemble de ses ressources et compétences, conformément à la stratégie mise en œuvre par les dirigeants. Au sein de cet ensemble d'éléments interconnectés, les pratiques de GRH jouent un rôle fondamental. Le capital humain constitue un appui incontournable à la performance de l'organisation. Son développement est une condition de survie pour les organisations, et aucune entreprise n'y échappe, qu'elle soit privée ou public.

Les pratiques de GRH sont donc nécessaires pour construire et valoriser les caractéristiques individuelles liées aux compétences et aux comportements (Wright et al., 1994). Celles qui mobilisent les ressources humaines sont souvent considérées comme une source d'avantage compétitif et de meilleure performance. (Barney et Wright, 1998). La performance est devenue une exigence qui s'impose jusque dans le quotidien de tous les acteurs de l'organisation, qu'elle soit du secteur privé ou du public. En France, sous l'effet de la LOLF¹ du 1^{er} août 2001 et de la RGPP² de 2007, elle est devenue une obligation pour une gestion financière plus appropriée et une amélioration progressive de la gestion organisationnelle. (Fournier, 2017)

Dans cette ère du post NMP³ ou NPG⁴, les structures publiques évoluent dans une ambivalence constante de dualité entre un environnement conservateur et un environnement novateur (Osborne 2010, cité par (Fournier, 2017). A cette ambivalence s'ajoutent, pour le chef

¹ Loi Organique relative aux Lois de Finances

² Révision Générale des Politiques Publiques

³ Nouveau Management Public

⁴ New Public Governance

d'établissement d'enseignement, la superposition de deux métiers qualifiés d'impossibles par Freud : enseigner et gouverner, ainsi que la superposition de la régulation bureaucratique et la réactivité locale pour la direction des établissements scolaires (Barrère, 2006). La plupart des chefs d'établissement d'enseignement en Guinée assument des charges pédagogiques en plus de leurs responsabilités de direction. Cette superposition s'explique soit par le manque d'enseignants, soit parce que les textes en vigueur l'exigent.

Dans les établissements d'enseignement publics, les pratiques de GRH déterminent l'efficacité des pratiques d'enseignement, l'augmentation du taux de diplomation, la meilleure visibilité de l'établissement, l'accroissement de la scolarisation, l'amélioration des conditions de vie et l'implication des enseignants dans le projet d'établissement. Toutefois, malgré ces enjeux, plusieurs aspects essentiels de la GRH échappent au contrôle des chefs d'établissement guinéens, ce qui crée des difficultés dans l'atteinte des objectifs de performance. Cette situation peut être analysée à l'instar de KOFFIVI (2020) pour les entreprises publiques, à partir des sept points suivants :

1- Le manque d'enseignant : Le système éducatif guinéen est confronté à un manque criant de personnel enseignant, aggravé par l'absence de statistiques fiables. Tandis que le Ministre évoque un déficit de 15 801 enseignants, le Syndicat National de l'Éducation (SNE) avance le chiffre de 19 292 enseignants manquants. *« Depuis 2019, il a été révélé au grand public l'inexistence de 19 292 enseignants dans les 114 000 écoles primaires publiques et les 740 écoles secondaires dont 85 lycées publics sur toute l'étendue du territoire national. Et, si aujourd'hui on nous parle de 15 801 de déficit d'enseignants, je pense qu'il y a une guerre de chiffres qui ne dit pas son nom. Et, cela décrédibilise davantage le travail qui est fait actuellement par rapport à la remontée des statistiques en termes de manque d'enseignants. »* (Guineematin.com, 2022)

A cet écart s'ajoute le fait que depuis plus de cinq ans, aucun recrutements n'a eu lieu, alors que chaque année des mouvements d'enseignants (décès, retraites, promotion, changement de corps...) sont enregistrés. Pour pallier ce manque, l'Etat a fait appel à des contractuels, dont la situation est devenue problématique en raison des retards de paiement et de leur demande d'intégration dans la fonction publique, laquelle, selon les textes, ne doit se faire que par voie de concours.

Cette situation rend la gestion de l'établissement très difficile à cause de l'instabilité de la situation des contractuels. Le recrutement par concours national de ces contractuels communautaires dans la fonction publique ne résoudra pas définitivement le problème du

manque d'enseignants tant que la gestion de la répartition et des autres aspects liés à la GRH ne seront pas pris en compte.

2- La répartition inégale : La répartition des enseignants sur l'ensemble du territoire guinéen révèle une forte inégalité entre la Capitale Conakry et les autres villes, ainsi qu'entre les chefs-lieux et les villages. Plus on s'éloigne des centres urbains, plus le besoin en personnel enseignant se fait sentir. La majorité des enseignants préfèrent rester à Conakry, et lorsqu'ils sont mutés à l'intérieur du pays, ceux qui acceptent de s'y rendre ne le font souvent que pour prendre officiellement leur poste. Selon de nombreux enseignants, les mutations dépendent largement des relations personnelles, et les migrations vers d'autres départements de la fonction publique constituent une autre réalité qui prive le ministère de l'Education de ressources humaines qualifiées.

3- La rémunération/le salaire : Le salaire très bas de nombreux professeurs du public, surtout dans les grands centres où les effectifs sont importants, les amènent à exercer des activités parallèles rémunérées, notamment en enseignant dans le secteur privé public, un cumul pourtant interdit par la législation en vigueur. Cette situation favorise l'absentéisme, la corruption et le développement des établissements privés, qui offrent de meilleures rémunérations plus attractives ou du moins suffisantes pour compenser la faiblesse du salaire au public.

4- La gestion du personnel et le recrutement arbitraires : la gestion du personnel dans les établissements d'enseignement publics guinéens est assurée par un système centralisé, piloté par la fonction publique. Ce mode de gestion prive les chefs d'établissement, et même parfois son ministère de tutelle, de la possibilité de recruter et de licencier ou de prendre des décisions disciplinaires de manière autonome. Dans cette procédure, le Ministre de l'enseignement pré-universitaire formule les demandes de recrutement en fonction de ses besoins, tandis que le recrutement effectif relève du ministère de la Fonction Publique. L'une des particularités du système éducatif est sa forte centralisation, comme le souligne le ProDEG (2019 : 54) « les autorités locales et les directions déconcentrées et décentralisées rencontrent des fortes contraintes, y compris une absence de clarté sur leur rôles et compétences » ou encore au niveau déconcentré les fortes « insuffisances en autonomie dans la gestion financière et des ressources humaines » soulevées par le ProDEG (2019 : 20).

Comme l'explique Koffivi (2019 : 266), « dans la procédure centralisée de recrutement de l'Etat, c'est un organisme, une institution ou un ministère qui se charge du recrutement, avec ou sans concours ou examen de dossier, et qui envoie les nouvelles recrues aux entreprises qui ont le devoir de les accepter et de les occuper. » Ce processus est souvent perçu comme une forme de récompense pour des services rendus à une personnalité ou à un parti politique, ce qui

alimente le sentiment d'impuissance des chefs d'établissement face à des salariés qui considèrent leur poste comme acquis. Selon Koffivi, « le salarié qu'il a l'obligation de gérer considère son poste comme un service déjà rendu et ne se sent plus obligé de déployer un effort en échange de sa rémunération » (2019 : 266). Ce comportement remet en cause le principe de la ligne unique de commandement, car l'agent se réfère à son mentor plutôt qu'à la hiérarchie de l'établissement, affaiblissant ainsi l'autorité du chef d'établissement.

Par ailleurs, les recrutements inadaptés, les sélections et les nominations fantaisistes du personnel contribuent à la baisse du niveau des apprenants et à la récurrence des mauvaises performances au niveau des examens nationaux. Comme le souligne Koffivi (2019 : 269) « Le défi du recrutement et de la sélection, c'est aussi le problème des connaissances et des compétences des travailleurs : le personnel est incompetent du fait qu'il lui manque les connaissances nécessaires à la prestation de son service, au bon déroulement de son travail » Cette situation est particulièrement démotivante pour les cadres compétents, qui deviennent alors difficiles à gérer.

Bien que le ProDEG (2020-2029) vise à décentraliser progressivement la GRH et à renforcer l'autonomie des directeurs d'établissement, la planification et la gestion du système éducatif restent largement centralisées, limitant la capacité d'action locale et la réactivité des chefs d'établissement.

5- Déficit au niveau de la formation initiale et continue : la formation initiale n'est pas un critère retenu pour le poste de chef d'établissement en Guinée. Ce poste est perçu comme une récompense ou comme une suite logique d'une carrière dans l'enseignement. Comme relève Koffivi (2019) « Les nouveaux salariés rejoignent souvent leur nouveau poste de travail sans aucune forme d'appui ou d'orientation systématique. Ceux qui ont de la chance reçoivent quelques minutes, voire quelques heures d'initiation de la part des collègues de bonne volonté. Aussi, des mesures et plans de formation continue manquent cruellement. Ils ne sont ni conçus, ni planifiés ou même envisagés » (Koffivi, 2019 : 266).

6- Déficits organisationnels : Les procédures d'information sont déficientes : les informations ascendantes sont souvent arrangées pour plaire aux supérieurs hiérarchiques directs, tandis que les informations descendantes sont très rares. Comme le souligne Koffivi (2019 : 267) « les retours d'information sur le résultat des évaluations ou des supervisions, sont assez rares. Dans beaucoup de cas, il n'existe pas d'évaluation systématique et objective des performances du personnel, notamment en raison de l'absence de critères précis à cet effet. Les descriptions de postes et de fonctions de même que des objectifs de travail clairement définis constituent l'exception ; quand ils existent, ils sont souvent formulés de façon trop vague. Le

personnel est en outre rarement soutenu dans son travail par des supervisions et des mesures d'encadrement techniques. ».

7- Gestion des performances : « Le concept de la gestion des performances est issu d'un fondement théorique qui considère la motivation de l'employé comme cruciale en matière de gestion des ressources humaines. En reliant l'objectif à la motivation, la gestion des performances vise à concilier stratégiquement la tâche et le travail de l'employé individuel avec les objectifs de l'organisation. » (Koffivi, 2019 : 267). Cependant, contrairement à l'analyse de Koffivi, la motivation, dans le secteur de l'éducation ne se réduit pas à la rémunération et diffère selon le contexte public.

En effet, plusieurs études montrent que la motivation des enseignants est largement portée par des facteurs intrinsèques, tels que l'intérêt pour la discipline, le plaisir d'enseigner ou la volonté de contribuer à la société, plutôt que des considérations salariales. Selon Fournier (2017) 50% des enseignants de son échantillon ont choisi ce métier par vocation et pour Pfeffer (1994) ainsi qu'Arcand, Bayad, Fabi (2002), la valorisation salariale n'est pas le principal facteur de récompense pour les enseignants. Cette tendance est confirmée par plusieurs études bien que dans certains pays développés la tendance pour les motivations extrinsèques (comme la sécurité de l'emploi ou la rémunération) est très élevée.

En Guinée, le contexte présente des spécificités marquées. Les chefs d'établissement d'enseignement ne disposent pas de budget de fonctionnement attribué par l'Etat et doivent donc recourir à des stratégies de management social efficace pour atteindre les objectifs de performance de leur établissement.

Ces spécificités du contexte guinéen en matière de GRH en milieu éducatif questionnent l'implication effective des responsables intermédiaires dans la recherche de la performance. Si les pratiques de GRH des chefs d'établissement sont bien documentées dans d'autres contextes francophones, elles restent peu étudiées en Guinée, où le contexte institutionnel, les moyens et les attentes diffèrent d'autres pays.

D'où notre première préoccupation :

Q1 : Comment s'effectue au quotidien la gestion des ressources humaines, dans les établissements d'enseignement secondaire en Guinée ?

L'impact de la gestion des ressources humaines sur la performance dans les organisations publiques ou privées est une évidence. Plusieurs recherches en GRH ont démontré le lien entre

la manière de gérer les ressources humaines et la performance des organisations. (Fournier, 2017 ; Delery et Doty, 1996 ; Huselid, 1995 ; Pfeffer et Veiga, 1999). La littérature en gestion est particulièrement riche concernant les impacts des pratiques de GRH sur la performance des entreprises.

« Plusieurs approches ont été adoptées afin de valider ces relations (*entre les pratiques de GRH et les performances*) dans différents contextes francophones (Fabi et A., 2005) ou nord-américains (Huselid, 1995 ; Delery et Doty, 1996 ; Arcand, 2000 ; Temblay et al., 2000, Simard et al., 2005, » (Benbahia et Rajaa, 2022 : 107). Aujourd'hui, il n'est pas rare de voir apparaître dans l'administration publique des pratiques de GRH issues des organisations privées. Les questions de performance, d'efficience, de qualité de service aux citoyens et de transparence sont devenues, avec le Nouveau Management Public (NMP), des préoccupations centrales. (Mazouz et Leclerc, 2008 cité par Fournier, 2017). En France, « avec l'avènement du Nouveau Management Public (Abord de Chatillon et Desmarais, 2012), et la vulgarisation de pratiques socialement responsables à l'échelle des organisations (Chapuis et Gauthier, 2018), les services de l'Etat se modernisent, l'accent est mis sur l'efficacité de la dépense publique et la satisfaction des usagers. Le service public est ainsi dans une optique de recherche de performance. (Bidi & Bane, 2021: 120).

En Afrique, l'administration publique, qui est le plus grand employeur dans la plupart des pays, est « peu humaine ; peu informée des demandes concrètes des citoyens, lourde et rigide, mal coordonnée, faiblement indépendante de la pression politique et, enfin, manquant de moyens humains et financiers. » (Cartier-Bresson, 2009 : 29) Cette réalité favorise des pratiques concrètes qui s'éloignent de la norme affichée : la règle est rigide, la pratique est molle, et cette dernière est d'autant plus molle que la règle est inadéquate, inapplicable, « parachutée » et « non crédible. » (Cartier-Bresson, 2009 : 29). Ces pratiques sont devenues un système social, une culture organisationnelle qui détermine les normes de fonctionnement des administrations publiques dans plusieurs pays africains. « Ainsi, les comportements des fonctionnaires – et plus globalement des citoyens – sont le reflet d'une culture organisationnelle ou nationale, qui elle-même a une incidence sur la (bonne) gestion de l'administration publique. » (Bidi & Bane, 2021: 120).

Ces pratiques ont évolué pour devenir « une culture organisationnelle qui, pour reprendre Schein, (1990), Schneider et Barsoux, (2003), regroupe un ensemble de valeurs, de représentations et de mécanismes psychiques, plus ou moins partagés par les membres de l'organisation. Les pratiques organisationnelles sont ainsi transformées en une culture qui, selon Cornet (2017) comprend des valeurs, des normes, des attitudes et des comportements, qui

interagissent entre eux » (Kamdem et al., 2021: 61). Ce système, tout comme le corps humain, réagit à tout corps étrangers, selon qu'il soit favorable ou défavorable.

La gestion des ressources humaines de la fonction publique en général, et du secteur de l'éducation en particulier, demeure un champ largement inexploré, notamment dans les pays en développement. Les ouvrages et rapports consacrés à cette problématique sont rares, alors même que l'optimisation de l'utilisation des ressources et leur développement deviennent des composantes fondamentales des réformes des systèmes éducatifs. (Hddigui, 2006 : 3). Il n'est plus seulement question d'administrer les ressources humaines en milieu éducatif, mais de les manager afin d'augmenter l'efficacité et l'efficience au bénéfice des usages – parents, élèves, partenaires – qui se montrent souvent très critiques, surtout en comparaison avec le secteur privé.

Le faible investissement dans le système éducatif, le manque de personnel enseignant, la forte augmentation de la population d'âge scolaire dans les pays d'Afrique subsaharienne font qu'il « devient donc crucial pour ces pays d'optimiser l'utilisation de leurs ressources enseignantes en poste en s'assurant qu'elles soient équitablement allouées aux écoles. » (Nkengne et Marin, 2018 : 35).

Cependant, la mise en œuvre d'outils de GRH se heurte, dans l'éducatif public, à une réticence des enseignants à intégrer la notion de performance, perçue comme une antinomie avec les valeurs du système éducatif. Les pédagogues s'opposent à l'esprit consumériste et compétitif. (Pupion, 2017). A ces difficultés s'ajoute, en l'Afrique, l'absence de prise en compte de l'acquisition préalable de compétence comme fondement du GRH en milieu éducatif. En Guinée, les principaux acteurs de la gestion à la base n'ont reçu aucune formation préalable à leur prise de fonction et pour certains, aucune formation continue depuis leur entrée en poste. Selon les statistiques fournies par le Programme Décennal de l'Éducation de Guinée 2019 – 2028, « 82% des agents au niveau déconcentré de l'éducation n'ont pas bénéficié de renforcement de compétence depuis qu'ils sont employés. » (ProDEG, 2019 : 22).

Dans les établissements d'enseignement, les premiers responsables sont souvent nommés selon des critères qui ne respectent pas les exigences du poste et ils ne bénéficient pas de formation continue. C'est sur le tas que les nouveaux promus doivent s'informer seul des méandres de la gestion et de ses innombrables difficultés. (Millimouno, 1998 ; ProDEG, 2020-2029). Le rôle des chefs d'établissement à leur poste est très réduit « leur mission essentielle porte sur le respect des procédures, le contrôle des activités des enseignants (présence en classe, retards, correction des devoirs, rendu des notes, etc.) » (Attias-Delattre, 2023 : 3-4)

A cette situation s'ajoute un contexte structurel spécifique. Parlant d'un des établissements d'enseignement visités dans la région de Conakry, dont les caractéristiques semblent communes à de nombreux établissements, Attias-Delattre, (2023) relève que « le déficit d'infrastructure contraint à ne faire classe qu'en demi-journées, afin d'occuper les salles par roulement » . Cette situation oblige certains chefs d'établissement à rester à l'école de 7h à 18h soit 9 heures par jour, alors que l'implication des autres responsables, tels que les chefs des groupes techniques et les professeurs principaux, demeure très limitée. Pour ces derniers, « La prime qui leur est allouée est de 20 000 francs guinéens par mois (environ 2 euros). La faible reconnaissance qui est donnée aux professeurs principaux se conjugue avec leur difficulté à assurer une présence quotidienne, afin de permettre une continuité d'accompagnement auprès de tous les élèves et de toutes les classes dont ils ont la charge. » (Attias-Delattre, 2023).

Pourtant, devant l'exigence des partenaires techniques et financiers, l'obligation de résultats exigée par les autorités et la concurrence des établissements privés, la performance s'impose désormais comme une exigence incontournable pour les chefs d'établissement d'enseignement. L'atteinte de cette performance passe essentiellement par la mise en œuvre de pratiques de gestion efficaces et efficientes, ainsi que par une valorisation des ressources humaines disponibles.

Dans le cadre de ce travail de thèse, notre intention est, à partir d'une approche contextualiste, d'analyser et de comprendre les pratiques formelles ou informelles de GRH mises en œuvre par les chefs d'établissement d'enseignement secondaire guinéen, afin de contribuer à l'instauration de pratiques performantes dans le système éducatif. Le choix de la théorie contextualiste s'est révélé particulièrement pertinent, car selon plusieurs auteurs (Pettigrew, 1990 ; Brouwers et al. 1993 ; Husser, 2005), elle constitue un cadre d'analyse permettant de comprendre les organisations dans leurs dimensions humaines et processuelles.

D'où la préoccupation suivante :

Q2 : Quelles articulations entre la GRH, telle qu'elle est définie dans la politique nationale d'éducation, et les pratiques locales du chef d'établissement de l'enseignement secondaire guinéen ?

Inspiré du modèle de l'administration centrale, le système éducatif guinéen adopte une structure pyramidale, plaçant les proviseurs de lycée et les principaux de collège au sommet de la hiérarchie⁵ dans les établissements d'enseignement secondaire. Dans l'exercice de leurs

⁵ Voir Tableau 1

fonctions, ces responsables agissent comme des managers intermédiaires chargés de mettre en œuvre la politique éducative du gouvernement.

En Guinée, les critères de nomination aux fonctions d'encadrement pédagogique et administratif sont fixées par l'arrêté N°2021/2711/MEPUA/CAB du 29 décembre 2021, lequel précise en son article 9 que « toute nomination au poste de Proviseur ou Principal doit répondre aux critères suivants : être animateur pédagogique de l'enseignement secondaire, professeur de lycée ou professeur de collège ; avoir une expérience confirmée de 5 ans au moins de pratique de classe au secondaire ; avoir de bonnes appréciations aux inspections pédagogiques et administratives ; avoir des compétences en planification, administration et gestion de l'éducation ;... »

Suivant cet arrêté, en Guinée le chef d'établissement dans le secteur public doit obligatoirement être un enseignant, une exigence qui ne concerne pas les établissements privés. Pour la plupart des établissements public, accéder au poste de chef d'établissement constitue une progression naturelle et une forme de reconnaissance professionnelle. « Toutefois, si la nomination d'un enseignant comme directeur d'école signifie une récompense, l'exercice de la nouvelle fonction requiert une formation en gestion. » (Millimouno, 1998 : 215).

Le recrutement, notamment pour les postes à responsabilité, demeure un enjeu majeur en Guinée et dans des nombreux pays, car il vise à répondre à un besoin urgent de ressources compétentes. Malheureusement, dans la fonction publique guinéenne, les nominations sont souvent basées sur des considérations politiques plutôt que sur le mérite, et la rotation des responsabilités est très fréquente, fluctuant au gré des changements de pouvoir. Ce dysfonctionnement entraîne la rareté des projets et l'inachèvement de la plupart d'entre eux, car les responsables ne restent généralement pas longtemps en poste.

Le système de promotion obéit également à ces mêmes logiques. Pourtant, la promotion devrait constituer un droit pour tout fonctionnaire, fondé sur le mérite et les besoins de l'administration (Poaty, 1995 : 14). Ce dysfonctionnement technique a pour conséquence directe de démotiver les fonctionnaires. Au-delà de la récompense, la promotion représente un levier de gestion qui permet de valoriser les compétences internes. « Tout système mal conçu porte préjudice à l'administration, non seulement parce qu'il avantage des personnes n'ayant pas les qualifications requises, mais encore parce qu'il sape le moral des fonctionnaires. L'espoir d'obtenir une promotion le moment venu est un fait normal et si courant que les conséquences d'un système bien conçu sont déterminantes ». Fougère (1968: 236 cité par Poaty, 1995 : 14).

Cette situation transforme le système éducatif en un terrain de rivalités entre partisans politiques et syndicalistes, dont l'objectif principal est d'obtenir les faveurs du pouvoir pour accéder aux postes à responsabilités. Cela démotive de nombreux enseignants compétents, qui préfèrent alors offrir leurs services aux établissements privés. Les meilleurs professeurs fonctionnaires sont aussi recrutés, voire débauchés, par les établissements privés qui obtiennent les meilleurs résultats aux examens nationaux. Ces enseignants multiplient les absences dans le public, mais sont très assidus au sein des établissements privés.

Tableau 1 : Résultats au BEPC session 2023 ; Etablissements Publics contre Etablissements Privés

Etablissement	Rang National	Moyenne	Statuts	Région	Rang /région
A	1	17,41	Privé	Labé	1
B	2	16,73	Privé	Labé	2
C	3	15,86	Privé	Conakry	1
D	4	15,73	Privé	Labé	3
E	5	15,73	Privé	Conakry	2
F	5exo	15,73	Privé	Conakry	2ex
G	7	15,64	Privé	Conakry	4
H	8	15,5	Privé	Conakry	5
I	9	15,41	Privé	Conakry	6
J	10	15,41	Privé	Conakry	6ex
K	11	15,36	Privé	Conakry	8
L	12	15,36	Privé	Kindia	1
M	13	15,32	Privé	Conakry	9
N	14	15,27	Privé	Conakry	10
O	15	15,27	Privé	Conakry	10ex
P	16	15,23	Privé	Kindia	2
Q	17	15,18	Privé	Conakry	12
R	18	15,18	Privé	Conakry	12 ex
S	19	15,18	Privé	Conakry	12 ex
T	20	15,18	Privé	Conakry	12 ex
U	21	15,18	Privé	Kindia	3
V	22	15,18	Privé	Kindia	3 ex

W	23	15,09	PUBLIC	Conakry	16
X	24	15,09	Privé	Conakry	16 ex
Y	25	15,09	Privé	Conakry	16 ex
Z	26	15,00	Privé	Conakry	19 ex
AA	27	15,00	Privé	Conakry	19 ex
AB	28	14,91	PUBLIC	Nzérékoré	1
AC	29	14,91	Privé	Conakry	21
AD	30	14,91	Privé	Conakry	21 ex

Par soucis d'anonymat, des noms fictifs ont été utilisés pour désigner les établissements (Tableau 1). Les deux premiers élèves issus des établissements publics au BEPC, session 2023, se sont classés respectivement 23ème et 28ème au niveau national. A Conakry, la capitale qui regroupe les effectifs les plus importants d'élèves et d'enseignants du secteur public, ainsi que les sièges des autorités centrales de l'éducation, le premier établissement d'enseignement public n'occupe que la 16^{ème} place, derrière plusieurs établissements privés. Ils sont ainsi devancés par des établissements privés de l'intérieur du pays où la pénurie d'enseignant demeure pourtant une réalité marquante.

Les pratiques de GRH dans la fonction publique ont de nombreuses conséquences. Comme en évaluation des apprentissages, elles peuvent soit favoriser l'émergence des compétences, soit contribuer à leur étouffement. Les bonnes pratiques permettent d'atteindre les objectifs fixés, alors qu'à l'inverse, comme le souligne Fougère (1968) à propos de la promotion, elles « avantage des personnes n'ayant pas les qualifications requises ». Pourtant, comme le rappelle Peretti (2005), la gestion des carrières consiste à prendre en compte à la fois les besoins de l'organisation et les potentiels ainsi que les aspirations de chaque salarié. Elle oscille en permanence entre la satisfaction des besoins individuels des travailleurs (au sens de la pyramide de Maslow) et ceux de l'employeur.

Tableau 2 : L'importance de la gestion des carrières

Pour les individus	Pour l'organisation
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Jouir d'une sécurité d'emploi dans la mesure du possible. ✓ Pouvoir développer leurs compétences ; ✓ S'intégrer dans l'entreprise, être considérés comme des membres à part entière de celle-ci ; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utiliser et développer le potentiel humain dont elle dispose ; ▪ Améliorer sa flexibilité ; ▪ Mettre en place une relève de qualité ;

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Satisfaire leurs besoins d'estime et de reconnaissance (augmentation de leurs responsabilités, de leur pouvoir, de leur influence, etc.) ; ✓ Se réaliser au travail en permettant le développement et l'utilisation de leur potentiel dans l'accomplissement de leur travail. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Renforcer sa culture ; ▪ Mobiliser les employés en vue de l'atteinte de ses objectifs.
--	---

Source : (G. Guérin et T. Wils, 1993, cité par (Meryame et al., 2023 : 560)

Pour Peretti (2005), la gestion des carrières consiste à prendre en compte à la fois les besoins de l'organisation et les potentiels ainsi que les souhaits de chaque salarié. Malgré son caractère individuel, la gestion des carrières doit donc répondre non seulement aux attentes des organisations mais aussi à celles des individus (besoins d'évolution, besoins d'autonomie, employabilité, etc.). Ces missions, ainsi que le contexte dans lequel elles s'exercent, exigent du responsable des ressources humaines des compétences solides et reconnues.

En Guinée, la transition entre la fonction enseignante et celle de chef d'établissement, comme l'a souligné la Conférence des Ministres de l'Education des Etats et gouvernement de la Francophonie (CONFEMEN, 2006), « demeure insuffisamment travaillée et ne prend pas généralement en compte ce changement de tâches professionnelles dans la dynamique d'un changement de métier ». Cela contraste avec la situation de certains pays, comme la France, où « Les personnels recrutés par liste d'aptitude sont nommés personnels de direction stagiaires. La durée du stage est fixée à un an, au terme duquel ils sont titularisés si leur stage a donné satisfaction » il existe également un arrêté relatif à la formation professionnelle statutaire des personnels de direction d'établissement d'enseignement ou de formation à savoir l'Arrêté du 27 mars 2020 (<https://www.education.gouv.fr/>).

Pour d'autres pays comme la Guinée, l'enseignant promu chef d'établissement, confronté à ses nouvelles responsabilités sans accompagnement spécifique, doit se débrouiller par ses propres moyens. Ainsi, « pour le nouveau poste, l'ancien enseignant devenu chef d'établissement ne dispose d'aucune formation initiale, ni continue. Il peut avoir une expérience en tant que chef de groupe technique, mais il n'a aucune expérience dans la gestion de l'ensemble des groupes techniques, de tous les élèves de tous les niveaux, ni du personnel enseignant et non enseignant. Il doit apprendre rapidement sur le terrain, faute de temps, de tuteur et de ressources » (Condé, 2019 : 25), D'où notre troisième préoccupation :

Q3 : Dans quelle mesure la GRH mise en œuvre dans les établissements d'enseignement secondaire guinéen contribue-t-elle à l'atteinte des objectifs de performance ?

Intérêt épistémologique et méthodologique de la recherche

Dans le cadre de cette recherche, nous adoptons une posture épistémologique interprétativiste ancrée dans le constructivisme. Ce choix repose sur la conviction que les pratiques de gestion des ressources humaines (GRH) sont socialement construites et prennent sens à travers les interactions entre les chefs d'établissement et les différents acteurs du système éducatif. Comprendre les pratiques de GRH dans ce contexte implique donc de s'intéresser aux significations que les acteurs attribuent à leurs actions, ainsi qu'aux dynamiques spécifiques qui émergent dans chaque établissement.

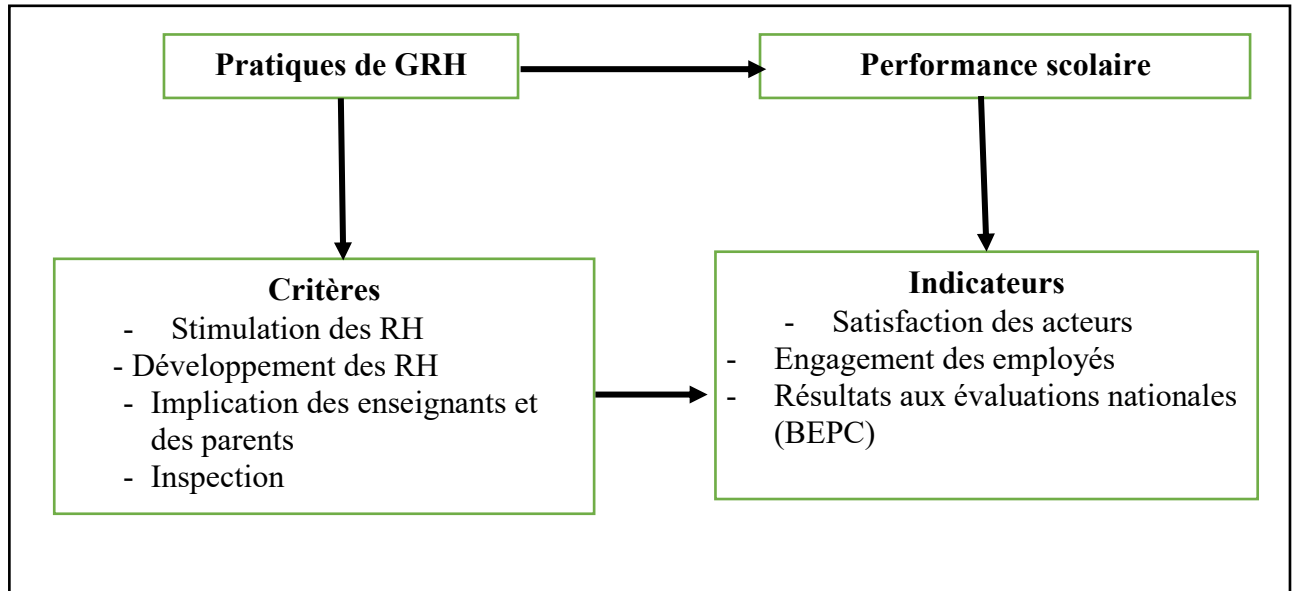
Dans le cadre de cette recherche la méthodologie retenue s'appuie sur une approche qualitative, fondée sur une étude multi-cas. Celle-ci a permis de comparer plusieurs établissements, sélectionnés en fonction de leur taux d'admission au BEPC (taux élevés et taux faible) et répartis dans trois des huit régions de la Guinée, afin de saisir la pluralité des pratiques et des contextes. Cette démarche a permis d'effectuer des comparaisons approfondies entre les établissements, en analysant leurs similitudes et leurs différences.

L'analyse repose sur deux principaux outils de collecte de données : l'analyse documentaire, qui a permis de confronter les prescriptions institutionnelles (textes réglementaires, rapports, projets d'établissement) aux réalités du terrain, et les entretiens d'explicitation menés auprès des chefs d'établissement. Ces entretiens approfondis ont permis d'accéder aux savoirs d'action, aux stratégies et aux arbitrages quotidiens des acteurs, souvent implicites ou informels.

Le cadre théorique mobilisé est celui du contextualisme de Pettigrew, qui met l'accent sur l'importance du contexte, des processus et des interactions dans la compréhension des phénomènes organisationnels. Ce cadre a permis d'appréhender la complexité des relations entre les chefs d'établissement et les différents acteurs (politiques éducatives, environnement institutionnel) et internes (culture organisationnelle, dynamique propres à chaque établissement)

La cohérence entre le positionnement épistémologique et la méthodologie choisie a permis de garantir la pertinence de l'analyse. Elle a permis de révéler des écarts entre les normes officielles et les pratiques réelles, de mettre en lumière les stratégies d'adaptation développées localement, et de mieux comprendre les enjeux spécifiques de la GRH dans le contexte éducatif guinéen. Cette démarche contribue ainsi à produire une connaissance contextualisée pour éclairer les politiques éducatives et managériales du pays.

Figure 2 : Modèle de recherche



ARCHITECTURE DE LA THESE

INTRODUCTION GENERALE

1^{ère} PARTIE : GRH ET PERFORMANCE EN MILIEU EDUCATIF

CHAPITRE 1

DE LA GRH A LA
PERFORMANCE

CHAPITRE 2

ENCRAGE EPISTEMOLOGIQUE
ET DESIGN DE LA RECHERCHE

CHAPITRE 3

METHODE DE COLLECTE ET
ANALYSE DES DONNES

2^{ème} PARTIE : RESULTATS DE LA RECHERCHE

CHAPITRE 4

Pratiques locales de GRH des
chefs d'établissement

CHAPITRE 5

Articulation entre politique et
pratiques de GRH des chefs
d'établissement

CHAPITRE 6

GRH et performance au sein des
établissements d'enseignement secondaire
en Guinée

3^{ème} PARTIE : ANALYSE CONTEXTUALISEE ET PRECONISATION

CHAPITRE 7

Analyse contextualisée

CHAPITRE 8

Préconisations

CONCLUSION GENERALE

Chapitre 1. De la Gestion des Ressources Humaines à la performance

- La notion de Gestion des Ressources Humaines
- La GRH dans le secteur de l'éducation
- La notion de performance
- La performance dans le système éducatif
- Lien GRH et Performance

Chapitre 2. Démarche de recherche

- Modèle d'analyse contextualiste comme choix méthodologique
- Démarches de collecte et d'analyse des données

Chapitre 3. La méthode de collecte et d'analyse des données

- Démarche de collecte des données
- Collecte des données
- Méthode d'analyse des données

INTRODUCTION 1^{ère} PARTIE

Cette première partie vise à asseoir notre travail sur un cadre théorique et méthodologique solide, ce qui garantit la rigueur de notre recherche ainsi que la validité des connaissances élaborées. Elle se divise en trois chapitres.

Le premier chapitre porte sur la gestion des ressources humaines (GRH) et la performance dans le secteur de l'éducation. Il y est d'abord introduit, à partir de la littérature, la notion de GRH (1.1.), puis sont présentées ses spécificités dans le domaine éducatif (1.2.). Le concept de performance est ensuite précisé (1.3.) et la performance au sein du système éducatif est analysée (1.4.). Les fondements du lien entre GRH et performance sont ensuite développés (1.5), avant de conclure ce chapitre par l'analyse de l'effet chef d'établissement (1.6).

Le deuxième chapitre présente le positionnement épistémologique ainsi que les choix méthodologiques retenus. Il y est expliqué l'ancrage épistémologique et le recours au raisonnement abductif. Le cadre théorique adopté, à savoir l'approche contextualiste, est ensuite décrit. Ce chapitre détaille également le design de la recherche, construit autour d'une étude multi-cas où chaque établissement représente un cas enchâssé. La présentation des cas à étudier vient clore ce chapitre.

Le troisième chapitre est consacré à la méthodologie de collecte des données recueillies dans les sept établissements d'enseignement secondaire en Guinée, qui constituent notre étude multi cas. Le processus de collecte des données primaires et secondaires y est exposé, puis la méthode d'analyse retenue, à savoir l'attention flottante, est présentée

Chapitre 1 : De la GRH a la performance

Dans ce premier chapitre, la notion de GRH est d'abord définie, puis ses différentes manifestations au sein du système éducatif sont examinées, tant à l'échelle générale que dans le contexte spécifique de la Guinée. Le concept de performance est ensuite exploré et ses diverses implications dans le secteur de l'éducation sont analysées, avec une attention particulière accordée à la situation guinéenne. Enfin, ce chapitre se conclut par l'exposé des arguments démontrant le lien entre la GRH et la performance.

1.1. Notion de Gestion des Ressources Humaines (GRH)

La GRH est un domaine à la fois vaste et très complexe. Pour la définir Peretti (2007, cité par Héricher et Blanchet, 2012 : 139), s'appuie trois approches complémentaires. Premièrement, elle est un champ disciplinaire qui étudie l'acquisition, la stimulation et la régulation des ressources humaines au sein des organisations. Deuxièmement, elle représente une fonction stratégique de l'entreprise visant à assurer une adéquation efficace entre les emplois et les compétences, afin de soutenir la stratégie de l'organisation. Troisièmement, la GRH se manifeste à travers un ensemble de pratiques, plus ou moins formalisées, couvrant la gestion du personnel (recrutement, rémunération, organisation du travail, règlement et sécurité), les relations sociales (communication interne, représentativité syndicale et personnel etc.) ainsi que l'intégration et le développement des salariés (formation, carrière, intéressement et motivation). »

Pour Roussel et Vacheux (2005) : « La GRH est l'ensemble des activités qui visent à développer l'efficacité collective des personnes qui travaillent pour l'entreprise ». Pour Wright, Mc Mahan, McCormick, et Sherman (1998), elle englobe l'ensemble des actions et dispositions relatifs à la gestion et au déploiement du personnel, dans le but de permettre à l'organisation d'atteindre ses objectifs (Tamghe, 2019 : 17). Au-delà de la mobilisation de l'ensemble des travailleurs pour l'atteinte des objectifs, la satisfaction de ces derniers constitue également une préoccupation centrale pour la GRH. Ainsi Boyer et Equilbey (2003) la définissent « comme l'ensemble des préoccupations de gestion sociale dans l'entreprise et les modes de traitement de ces préoccupations. » (Tamghe, 2019 : 17).

Gérer les ressources humaines implique de faire des choix stratégiques et tactiques, en ayant toujours en vue les objectifs de l'organisation. La circulation de l'information, la prise de décision et l'implication des instances responsables sont des éléments essentiels en matière de

GRH. « Derrière l'organisation formelle se cache une organisation informelle » (Kamdem et al., 2021 : 64) ce qui implique la nécessité de distinguer la gestion du personnel de son administration, cette dernière consistant à organiser l'information pour éclairer les décisions. L'administration du personnel fournit les bases des décisions de gestion et contribue à entretenir les relations courantes avec les salariés et les pouvoirs publics. Ici la fonction du personnel est conçue non pas dans sa vision administrative de chambre d'enregistrement des lois sociales, mais dans son rôle de preneur de décisions (Martory & Crozet, 2016).

S'inscrivant dans la même logique, Kamdem et al. (2021), distinguent la fonction Ressources Humaines des tâches spécialisées de GRH, confiées à des services spécialisés. Pour eux, la fonction ressource humaine renvoie à l'ensemble des tâches de gestion des femmes et des hommes au sein des organisations. Il s'agit notamment de tâches liées à l'organisation du travail, au contrôle et au fonctionnement d'un collectif de travail. L'objectif est clairement d'optimiser la gestion d'une des ressources de l'entreprise, en l'occurrence la main-d'œuvre, recrutée pour exécuter les tâches et activités en lien avec la mission de l'organisation. Cette fonction est assurée prioritairement par la ligne hiérarchique, qui peut s'appuyer, selon la taille de l'entreprise, sur des services spécialisés.

Les domaines d'intervention de la GRH, selon ces auteurs, concernent plusieurs domaines :

- La gestion des contrats de travail (cadre légal),
- La description de fonctions,
- Le recrutement et la sélection,
- La rémunération,
- La gestion de la carrière,
- L'évaluation du personnel,
- La formation,
- La gestion des temps de travail et la conciliation vie privée/vie professionnelle,
- Le management de la diversité et de l'égalité professionnelle femmes/hommes,
- La santé au travail et les conditions de travail,
- Le dialogue social ou les relations avec les syndicats.

1.1.1. GRH, une fonction à redynamiser pour la performance publique en Afrique

Des différentes définitions, il ressort que la GRH est une fonction dynamique, incontournable dans la recherche de la performance des organisations. Cette importance accordée à la GRH a

connu plusieurs évolutions dans le temps, bien qu'elle soit restée statique pour plusieurs pays et particulièrement pauvre dans le domaine éducatif. La description faites de la plupart des administrations publiques africaines, (Cartier-Bresson, 2009), (Cornet, 2022), montrent qu'elles sont encore loin de la mise en œuvre effective des théories des écoles classiques, telles que la rationalité administrative de Fayol, la rationalité productive de Taylor ou la rationalité structurelle de Weber. En Afrique, « en plus du déficit d'infrastructures, les défis sont principalement institutionnels, liés à la gouvernance, en particulier dans l'administration. L'un des plus importants est l'application coordonnée des décisions de mise en œuvre de la vision et des politiques par les institutions responsables, et l'imposition de sanctions à ceux qui en ralentissent l'exécution. » (Banque africaine de développement, BAD, 2018).

Ces écarts s'observent à travers plusieurs rapports comme celui de la Banque Africaine de Développement (BAD), qui relève que les administration publique africaines se caractérisent par :

- L'ethnisation de l'administration publique,
- L'ignorance ou la non application systématique de la loi et de certains règlements par des cadres, qui tend à devenir systémique,
- La politisation à outrance de l'administration publique,
- Les revendications sociales et politiques,
- La migration des fonctionnaires surtout enseignants vers d'autres ministères,
- L'absence d'un processus de formation continue pour les cadres,
- L'absentéisme, l'abandon de postes,
- La méconnaissance des outils technologiques,
- Le vieillissement de certaines dispositions statutaires et réglementaires régissant les agents et les services publics,
- L'absence d'infrastructures adéquates et la vétusté des existants, surtout de l'éducation,
- La négation ou la méconnaissance des avantages de l'apport de la gestion efficace des ressources humaines
- La vétusté des instruments et par endroit absences de pratiques efficaces de gestion des ressources humaines

Le rapport, de l'Institut International de Planification de l'Education (IIPE) de l'Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture (UNESCO) et de l'agence nationale de lutte contre la corruption et de la promotion de la bonne gouvernance (ANLC) de la Guinée, portant sur la cartographie des risques de corruption dans le secteur éducatif guinéen

relève qu'« en plus du déficit d'infrastructures, les défis sont principalement institutionnels, liés à la gouvernance, en particulier dans l'administration. L'un des plus importants est l'application coordonnée des décisions de mise en œuvre de la vision et des politiques par les institutions responsables, et l'imposition de sanctions à ceux qui en ralentissent l'exécution. » ((Poisson, s. d.). Ce même rapport identifie les risques de corruption dans cinq principaux domaines de l'éducation :

- 1- Gestion des effectifs des enseignants, des élèves et des étudiants,
- 2- Financement, contribution des familles et bourses aux étudiants
- 3- Gestion du personnel,
- 4- Construction d'infrastructures, gestion des manuels et cantines scolaires,
- 5- Evaluation, examens et concours

Pour spécifiquement la gestion du personnel, les principaux risques relevés sont entre autres : la nomination aux postes de fonctionnaires dans l'administration, le non-respect des critères de recrutement et d'affectation du personnel enseignant, l'emplois sous-traités à des « suppléants », pression sur les élèves/familles pour suivre les cours de soutien privés ou de révision collectives payantes, marchandage des notes contre des avantages financières ou en nature. (Poisson, s. d.)

Ces insuffisances matérielles et administratives du système éducatif influencent négativement la gestion des établissements d'enseignement, et se répercutent sur la motivation, la satisfaction au travail ainsi que sur l'engagement qui en découle. Comme le souligne Kamdem et al. (2021) : c'est « De la motivation et de la satisfaction au travail va découler l'engagement organisationnel qui renvoie à la force avec laquelle l'individu s'identifie à une organisation particulière. Cet engagement est caractérisé par une croyance forte et une acceptation des buts et des valeurs de l'organisation, une volonté d'exercer un effort pour le compte de l'organisation, un désir de continuer à faire partie des effectifs de l'organisation. » (Kamdem et al., 2021 : 202).

Cet engagement envers l'organisation est défini comme « un état psychologique caractérisant le lien entre un individu et son organisation ((Meyer & Allen, 1991), un attachement émotionnel (Mowday, Porter & Steers, 1982) ou encore une obligation morale » (Wiener, 1982 ; Randon, 2010). Ce type d'engagement organisationnel ou d'implication organisationnel correspondrait, selon Meyer et Allen (1991), à l'engagement affectif ou émotionnel qui induit un attachement à l'organisation (je désire rester) ou à l'engagement normatif qui est lié au sentiment de réciprocité que l'individu développe envers son employeur (je me dois de rester) est loin d'être une réalité chez plusieurs enseignants. Dans le secteur éducatif, la plupart des enseignants

rencontrés ne manifestent qu'un engagement de continuité (ou calculé) qui est lié aux coûts perçus en cas d'abandon de l'activité (je perds si je quitte). (WEIDMANN & GONIN, s. d.)

L'apport des pratiques de GRH pour la conservation effective et l'engagement des enseignants au sein des établissements publics demeure une problématique complexe pour les managers intermédiaires. L'intégration de la dimension humaine, à travers la motivation et la satisfaction des travailleurs (formation, salaire, promotion, mutation, ...), et plus particulièrement des enseignants du secteur public, est d'autant plus difficile qu'elle ne constitue pas une priorité qui bénéficiant de stratégies pérennes au niveau des sphères décisionnelles.

La démotivation ou l'engagement calculé des enseignants se manifeste par des migrations fréquentes, temporaires ou définitives, des établissements publics vers les établissements privés, ou encore par des départs du Ministère de l'éducation vers les autres secteurs. Ce manque d'engagement des enseignants se traduit également par le désintérêt pour les activités scolaires, comme le souligne Nji Mfout : « On remarque un enseignant non engagé par son manque d'intérêt dans les activités scolaires et périscolaires, l'absence d'efforts supplémentaires face aux besoins pédagogiques des apprenants, la non préparation des cours et la volonté de partir à la moindre opportunité » (Tamghe, 2019 : 85)

1.1.2. Périmètre d'activités de la fonction Ressources Humaines

Aujourd'hui, les mutations technologiques, les évolutions économiques ainsi que les nouveaux rôles affectés aux entreprises contribuent à l'élargissement constant du périmètre d'activités de la fonction ressources humaines. Dans la littérature, il existe deux grandes représentations de la GRH qui continuent à se distinguer :

❖ La première est un modèle de missions de la fonction RH fourni par Ulrich (1996).

Plusieurs auteurs se sont intéressés à délimiter le champ d'action des RH, tant sur le plan des missions que des activités. En 1996, David Ulrich a délimité la fonction RH en identifiant quatre missions : la gestion stratégique des RH, la gestion du changement, la gestion des tâches administratives et la gestion mobilisatrice des personnes. L'auteur représente ces quatre missions de la fonction RH à l'aide de la matrice ci-après (Betka, 2021 : 33).

Figure 3 : Matrice des missions de la fonction ressources humaines



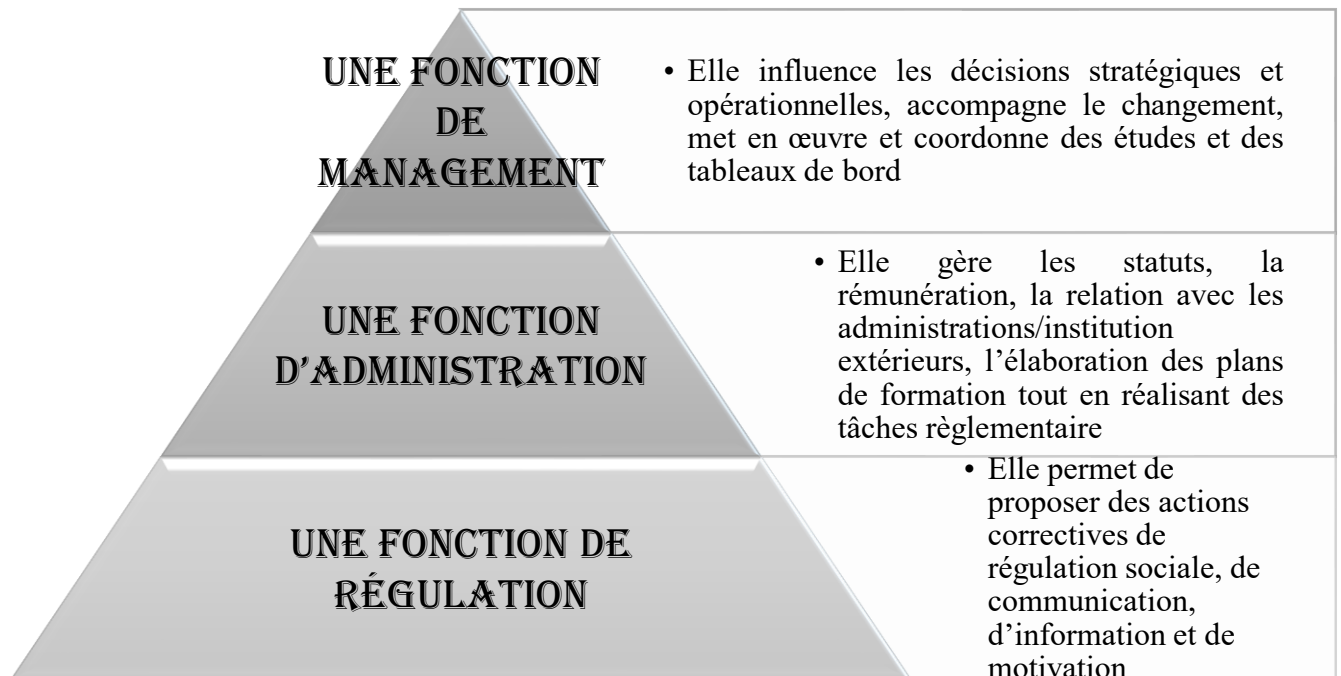
Source : (Ulrich, 1996 : 24 ; cité par Betka, 2021 : 34)

- La gestion stratégique des ressources humaines concerne la rémunération, le recrutement ou encore la gestion des compétences. Sa mission consiste à identifier les besoins en main-d'œuvre suivant la stratégie de l'entreprise, en alignant les pratiques de GRH sur les enjeux stratégiques de l'organisation.
- La gestion des tâches administratives s'attache à la gestion de la paie, les contrats, le temps de travail, les maladies ou les accidents.
- La gestion mobilisatrice des ressources humaines vise à valoriser le capital humain de l'entreprise en favorisant l'engagement et la contribution des salariés.
- La gestion du changement (ou accompagnement du changement) consiste à donner du sens au changement et de convaincre l'ensemble des parties prenantes de leur intérêt, afin de limiter les résistances face à de nouveaux objectifs, stratégies ou processus.

❖ **La seconde est la décomposition de la GRH formulée par Le Louarn et Wils (2001).**

Ces chercheurs divisent la GRH en trois composantes, qu'ils représentent sous forme pyramidale. La fonction de GRH est ainsi considérée comme une fonction de régulation, une fonction administrative et une fonction de management, comme l'illustre notre schéma ci-dessous :

Figure 4 : Les trois fonctions de la GRH selon Le Louarn et Wils (2001)



Il est facile de constater, à partir de ces domaines d'activités, que la GRH a pris une importance significative au cours des dernières décennies, en réponse aux pressions exercées par l'environnement externe et interne des organisations. Les entreprises ont intégré la GRH dans une dimension stratégique, au point qu'elle fait désormais partie intégrante de la stratégie d'affaire. Comme le précise Kamdem et al. (2021 : 7), « L'activité de GRH vise à combler les besoins de l'organisation, mais aussi à évaluer les besoins en personnel de l'organisation, dans un plan de gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (GPEC). Ce plan peut être quantitatif (nombre de personnes et durée de travail) ou qualitatif (liste des compétences et savoir-faire). »

Cet alignement avec les stratégies de l'organisation permet de mettre en place des pratiques de GRH qui favorisent l'amélioration de la performance organisationnelle. (Gagnon et Arcand, 2011 : 1). Aujourd'hui, l'influence positive de la GRH sur la compétitivité des entreprises est admise par plusieurs auteurs (Barney & Wright, 1998 ; de Geus, 1997 ; Hamel & Prahalad, 1994 ; Pfeffer, 1998).

Pour justifier cette influence, plusieurs auteurs distinguent deux grands modèles de pratiques de GRH, que Bayad et Liouville (2001) qualifient respectivement de modèle centrées sur la baisse des « coûts » et de modèle « stratégique » de GRH. Cette distinction permet d'analyser l'impact de chaque modèle sur la performance organisationnelle. Toutefois, bien que ces deux modèles puissent contribuer à l'amélioration de la performance (Day, 1996, Johnston & Snizek,

1991, Lengnick-Hall & Lengnick-Hall, 1988), la plupart des auteurs ne s'accordent pas nécessairement sur la prépondérance de l'un ou l'autre modèle et il n'existe pas de consensus sur la manière dont ces pratiques de GRH contribuent à l'amélioration de la performance.

1.2. GRH dans le secteur de l'éducation

La GRH dans la fonction publique guinéenne, à l'instar de nombreux autres pays, demeure fortement centralisée. Les chefs d'établissement, en tant que managers intermédiaires, disposent de marges de manœuvre très limitées en matière de prévision, d'emploi, de recrutement, de mutation, de promotion, d'évaluation et de sanction. Les principales compétences en matière de GRH relèvent du ministère de la fonction publique et du ministère en charge de l'éducation, qui élaborent et appliquent les politiques, les textes réglementaires, les plans de formation et les actes de gestion de carrières.

Ainsi les chefs d'établissement guinéens sont nettement moins impliqués dans la GRH, tout comme leurs homologues français qui, selon le rapport annuel de l'IGEN-IGAENR (2019 : 60), « ne jouent qu'un rôle extrêmement modeste dans le recrutement des enseignants de leur établissement. Hormis les rares postes et, parfois, les contractuels, en particulier dans les zones isolées où la connaissance du vivier local par les chefs d'établissement est un atout, leur implication dans le processus de recrutement est très faible. » Cette faible implication se retrouve également dans l'influence limitée du chef d'établissement sur le déroulement de carrière des enseignants. L'évaluation, pourtant centrale dans la GRH, demeure en Guinée, comme en France et dans d'autres pays, soumise à des règles collectives dont l'application relève de l'autorité centrale ou académique, notamment en ce qui concerne la rémunération et l'avancement des enseignants. Comme le précise le Rapport IGEN (2019 : 40) : « La rémunération principale et l'avancement des enseignants relèvent de règles collectives dont l'application est de la compétence académique. »

Néanmoins, les chefs d'établissement français disposent de certaines prérogatives, telle que l'octroi de décharge de service ou d'indemnité pour mission particulière, des avantages dont ne bénéficient pas leurs homologues guinéens. En matière d'évaluation, l'implication des chefs d'établissement guinéens demeure insuffisante pour permettre l'atteinte des objectifs de performance.

Pourtant, la fonction du chef d'établissement est essentielle, puisqu'il lui revient d'« Assurer le pilotage et le fonctionnement de l'établissement dans les domaines pédagogique, administratif, financier et des ressources humaines, et dans l'évaluation des politiques et des actions conduites

dans le cadre du projet d'établissement » (Répertoire des Métiers de l'Education de 2011, cité par Barbier, 2022 : 11). Assumer ce pilotage sans moyens de sanction et sans aucune formation préalable adaptée constitue un défi majeur pour de nombreux chefs d'établissement guinéens, qui exercent souvent leurs fonctions sans avoir acquis de compétences pédagogiques et administratives spécifiques lors de leur formation initiale.

En effet, la majorité des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire guinéen ne sont pas diplômés de l'Institut Supérieur des Sciences de l'Education de Guinée (ISSEG), la seule institution offrant une formation pédagogique ou administrative initiale pour les professeurs de collèges et lycée. Quant à la formation continue, bien qu'elle soit offerte par l'ISSEG, elle demeure très rare et peu accessible, comme le confirment les statistiques du ProDEG (2020-2029). De plus, les chefs d'établissement ne disposent pas de budget de fonctionnement, ce qui limite davantage leur capacité d'action. Les leviers de contrainte ou de motivation mis à la disposition par l'Etat guinéen sont rares et difficilement applicables, que ce soit à l'encontre ou en faveur des enseignants.

1.2.1 Système éducatif guinéen

Dans cette partie, il est présenté l'organisation administrative du système éducatif guinéen ainsi que les critères de nominations aux fonctions de chef d'établissement actuellement en vigueur dans le pays.

1.2.1.1. Organisation administrative du système éducatif guinéen

Le système d'éducation et de formation en Guinée est dirigé par trois ministères dont les appellations évoluent fréquemment : le Ministère de l'Enseignement Pré-Universitaire et de l'Alphabétisation (MEPU-A), le Ministère de l'Enseignement Technique, de la Formation Professionnelle et de l'Emploi (METFP-E) et le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique et de l'Innovation (MESRSI) (en 2023).

La politique de décentralisation et de déconcentration du système est organisée à l'image de la structure politico-administrative du pays, avec des chaînes de responsabilités administratives qui diffèrent suivant les ministères en charge du secteur. Au Ministère de l'Enseignement Pré-Universitaire et de l'Alphabétisation (MEPU-A), entre le niveau central et l'établissement scolaire, il y a trois niveaux intermédiaires à savoir : la région, la préfecture ou la commune et la sous-préfecture. Ainsi, l'école dépend de la Délégation Scolaire de l'Enseignement Elémentaire (**DSEE**), qui dépend à son tour d'une Direction Préfectorale de l'Education (**DPE**) ou d'une Direction Communale de l'Education (**DCE**), qui à leur tour dépendent de l'Inspection

Régionale de l'Éducation (**IRE**) qui en dernier rend compte aux Directions Centrales. Au Ministère de l'Enseignement Technique, de la Formation Professionnelle Et du Travail (**METFP-ET**) la Direction Régionale (**DRETFP-ET**) constitue le seul échelon administratif entre les établissements et le niveau central. Au Ministère de l'Enseignement Supérieur de la Recherche Scientifique et de l'Innovation (**MESRSI**), même si comme cela a été rappelé plus haut, les Universités et les Instituts d'Enseignements Supérieurs (IES) sont autonomes dans leur fonctionnement, ils dépendent des services centraux qui administrent également une partie des Institutions de Recherche Scientifique (**IRS**) et des Centres de Documentation et d'Information (**CDI**).

Le cadre juridique administratif actuel du système éducatif est la Loi d'Orientation de l'Éducation Nationale : L/97/022/AN du 19 juin 1997. Cette loi d'orientation, modifiée dans son article 15, portant sur les dispositifs finaux, abroge les dispositifs de l'Ordonnance n°42/MEN/PRC du 5 août 1959 relative aux réformes de l'enseignement en Guinée. Elle fixe l'obligation scolaire de 6 à 16 ans, au lieu de 7 à 15 dans l'ordonnance de 1959. Elle explicite les ordres d'enseignement du préscolaire au supérieur en passant par l'enseignement élémentaire, le secondaire, le technique et le professionnel. Elle préconise des passerelles entre les ordres d'enseignement et prévoit l'institution d'un organe consultatif : le Conseil supérieur de l'éducation.

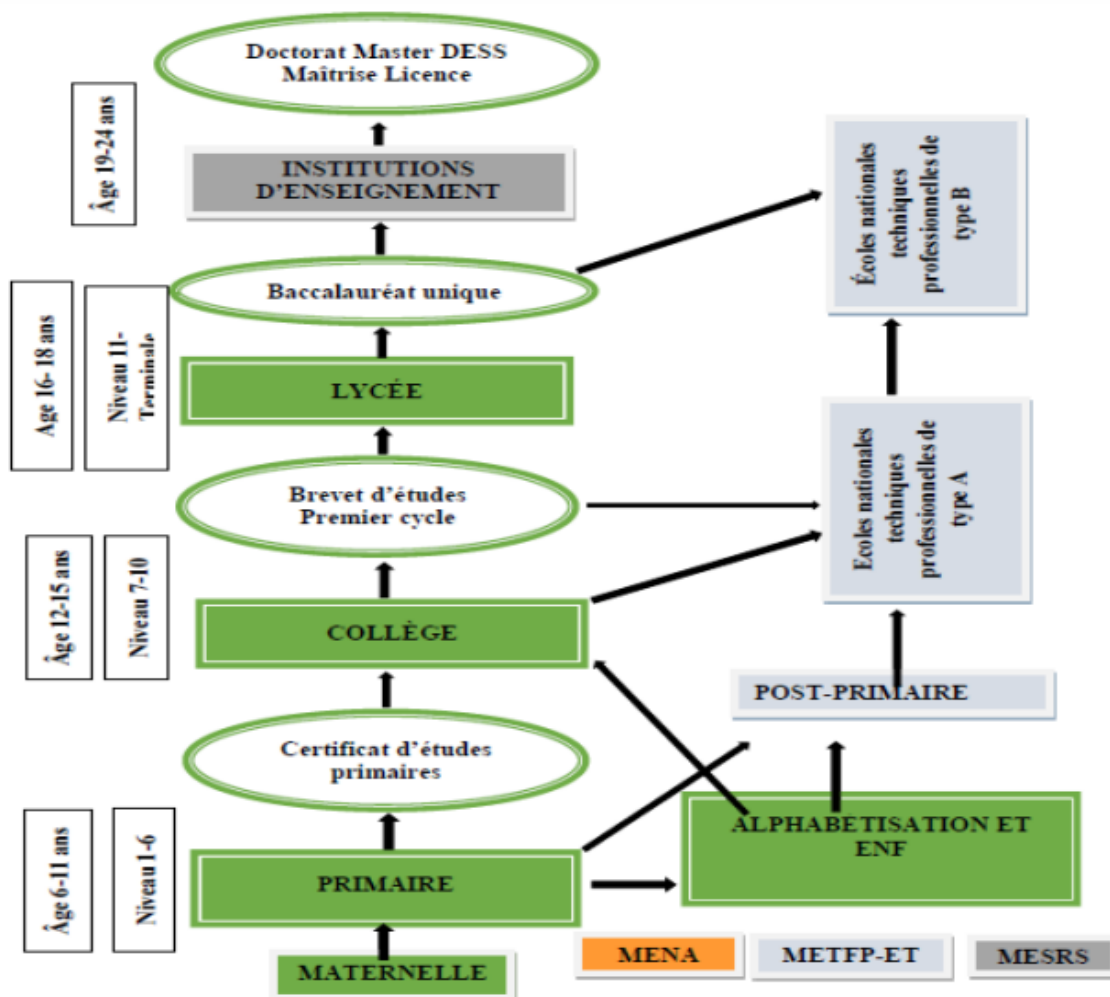
Concernant le parcours scolaire guinéen, le schéma 2.1 propose une présentation synthétique de la structure du système éducatif. Il donne ainsi une vue d'ensemble du système éducatif et indique les différentes passerelles entre les ordres d'enseignement et de formation. Le système éducatif guinéen commence par l'enseignement préscolaire qui a pour objectifs de préparer les enfants à l'enseignement primaire tout en favorisant leur épanouissement. Il concerne les enfants de 3 à 5 ans pour un encadrement qui dure 3 ans. Il est pratiqué dans les écoles maternelles et les centres d'encadrement communautaire. L'enseignement primaire vise le développement des compétences de base chez l'enfant et le prépare au 1er cycle du secondaire ou à une formation technique et professionnelle post-primaire. Les niveaux d'enseignement sont le CP1, CP2, CE1, CE2, CM1 et CM2, et le cycle est sanctionné par un Certificat d'Études Élémentaires (CEE).

Le premier cycle de l'enseignement secondaire vise à consolider les acquis de l'enseignement primaire et à préparer les élèves au second cycle du secondaire ou la formation technique et professionnelle. L'âge officiel d'accès à cet ordre d'enseignement est de 13 ans. D'une durée de 4 ans, de la 7ème à la 10ème année, il est sanctionné par le Brevet d'Études du Premier Cycle

(BEPC). Au regard de l'arrêté n° 1236/MEPU-A/CAB/2015 du 2 Novembre 2015, l'âge légal d'accès au secondaire devrait passer de 13 à 12 ans et la population scolarisable de 12- 15 ans au lieu de 13- 16 ans. Le second cycle de l'enseignement Secondaire accueille les élèves titulaires du BEPC et a pour finalité de les préparer aux études supérieures. L'âge officiel d'accès est de 16 ans pour une durée de 3 années de scolarité. Il couvre les niveaux d'études de la 11ème année à la Terminale. Il est sanctionné par le Baccalauréat Unique, diplôme requis pour l'accès à l'enseignement supérieur ou la formation technique et professionnelle de type B. L'Education Non Formelle (ENF), cible les enfants jamais scolarisés ou déscolarisés âgés de 9 à 14 ans et dure 3 ans, chaque année étant un niveau d'étude correspondant aux trois sous-cycle du primaire. A la fin de chaque niveau d'étude, chaque élève est évalué. Dans le cas où ses connaissances sont jugées suffisantes et s'il ou elle le désire, il/elle est orienté vers le formel. A la fin de la 3ème année, l'élève choisit de passer soit l'évaluation de classe qui donne droit à une attestation en cas de réussite, soit le Certificat d'Etudes Elémentaires.

L'alphabétisation concerne les adultes de 15 ans ou plus. Une campagne d'alphabétisation se déroule sur une année et comprend les phases suivantes : la sensibilisation qui dure un mois, la phase d'alphabétisation proprement dite pour 7 mois et qui est sanctionnée par une attestation d'alphabétisation. Les adultes ayant réussi suivent la phase de post- alphabétisation pour une durée de 3 mois qui a pour objectif de consolider leurs acquis.

Figure 5 : Structure du système éducatif guinéen



Sources : Auteur (ProDEG, 2020-2029 : 7)

L'enseignement technique et la formation professionnelle (ETFP) comprend trois parcours : le post-primaire, le type A et le type B, et a pour objectif principal de préparer les apprenants à un emploi tout en les dotant de compétences spécifiques. L'ETFP post-primaire (naguère appelé type A1) accueille les élèves déscolarisés de l'enseignement primaire (surtout au niveau CM2) et du 1er cycle secondaire pour une durée comprise entre 9 et 18 mois. Cette formation est sanctionnée par un Certificat de Qualification Professionnelle (CQP). L'ETFP de type A vise les titulaires du BEPC et constitue donc à ce titre une alternative au lycée général. Ce cycle d'une durée de 2 ou 3 ans, est sanctionné par le Brevet d'Etudes Professionnelles (BEP) au bout de 2 années de formation et le Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP) après 3 années de formation. L'ETFP de type B, quant à lui concerne les élèves titulaires du Baccalauréat et ceux ayant achevé le type A. Il a une durée de 2 ou 3 ans en fonction des programmes et de l'approche. Cette formation est sanctionnée par le Brevet de Technicien Supérieur (BTS).

L'enseignement supérieur accueille les titulaires du Baccalauréat et a pour but de mettre à la disposition du pays des cadres de haut niveau pour impulser le développement économique et social. La durée de l'enseignement supérieur (basé depuis 2008 sur le modèle Licence – Master – Doctorat), varie de 3 à 7 ans. La formation universitaire est sanctionnée par le diplôme de Licence (3 ans), même si certains établissements continuent de délivrer la maîtrise (4 ans) et des Diplômes d'Etudes Spécialisées (7 ans). Les formations post universitaires concernent le Master (5 ans) et le Doctorat (7 ans). Les institutions d'enseignement supérieur sont autonomes dans leur gestion. (ProDEG, 2020-2029 : 9 – 11)

1.2.1.2. Critères de nomination aux fonctions de chef d'établissement d'enseignement secondaire

La nomination aux fonctions de chef d'établissement de l'enseignement secondaire obéit à un certain nombre de critères qui varient d'un pays à un autre, bien que dans la plupart des pays de l'Afrique subsaharienne, les critères prescrits sont différents des critères réellement appliqués. La formation, la reconnaissance légale et l'expérience dans l'enseignement sont les critères retenus pour le choix du chef d'établissement dans plusieurs pays. Ces règles établies font qu'en Guinée, au Québec, en Suisse, au Sénégal et dans plusieurs autres pays, les chefs d'établissement proviennent du corps enseignant. Pour le Québec, selon Pelletier (1999 : 53) ces critères se déclinent en :

- Formation : un diplôme de premier cycle universitaire en enseignement, ou en sciences de l'éducation ou équivalent ;
- Reconnaissance : un permis permanent d'enseignement délivré par le Ministère de l'éducation du Québec ;
- Expérience dans l'enseignement : une expérience minimale, généralement de cinq ans.

Ces critères ne s'appliquent qu'aux établissements scolaire publics, dans le secteur privé il n'y a pas de critères homogènes préétablis par l'autorité et appliqués dans le choix du chef d'établissement. Toutefois, tous les établissements scolaires privés sont soumis au contrôle de l'Etat comme en France: « Le statut des établissements d'enseignement scolaire privé dépend de leurs liens avec l'Etat, mais ils sont tous soumis à son contrôle sur les questions relatives aux statuts, aux relations avec l'Etat, aux financements, aux statistiques » www.education.gouv.fr

Selon l'arrêté N°2021/2711/MEPUA/CAB du 29/12/ 2021, en son article 9, « toute nomination au poste de Proviseur ou Principal doit répondre aux critères suivants :

1. Etre fonctionnaire et diplômé d'une institution de l'enseignement supérieur ;
2. Etre animateur pédagogique de l'enseignement secondaire, professeur de lycée ou professeur de collège ;
3. Avoir une expérience confirmée d'au moins 5 ans de pratique de classe au secondaire ;
4. Avoir de bonnes appréciations aux inspections pédagogiques et administratives ;
5. Avoir des compétences en planification, administration et gestion de l'éducation ;
6. Etre capable de mettre en œuvre des innovations pédagogiques ;
7. Avoir la capacité de mobiliser et de travailler en équipe ;
8. N'avoir écopé d'aucune sanction pénale ;
9. Avoir une performance en communication écrite et orale ;
10. Entretenir de bonnes relations dans son environnement social ;
11. Etre apte physiquement et mentalement ;
12. Avoir une probité morale établie ;
13. Avoir été Chef d'établissement ou Adjoint ;
14. Connaître l'outil informatique est un atout.

❖ Analyse des critères de nomination au poste de chef d'établissement énoncés à l'article 9.

Un examen attentif des critères de nomination révèle plusieurs difficultés d'application de différentes dispositions notamment de l'article 9. En attribuant le poste de chef d'établissement à toute personne détentrice d'un diplôme universitaire, quel que soit l'établissement de formation initiale, le premier point de l'article entre en contradiction avec les points 2, 3, 4 et 5 du même article. Cette contradiction se traduit par le fait que seuls les professeurs de lycée ou de collège peuvent être Animateurs Pédagogiques de l'Enseignement Secondaire (APES), et que seuls les diplômés de l'ISSEG peuvent devenir professeurs de collège, l'ISSEG étant la seule institution chargée de la formation des professeurs de lycée et collège en Guinée. Ce premier point met en évidence certains problèmes dont souffre le système éducatif, dans lequel les responsables ne cessent de se plaindre du niveau et des compétences pédagogiques des enseignants. L'ISSEG et les ENI sont les seules institutions de formations pédagogiques pour

le secondaire et l'élémentaire en Guinée. La pratique de classe, sans aucune formation initiale et/ou continue sérieuse, ne permet pas le développement de compétences pédagogiques.

En ce qui concerne la formation des cadres en poste, le ProDEG (2020-2029 : 22) dresse un bilan alarmant, 33% des cadres du niveau central n'ont pas participé à des formations de renforcement des compétences de longue durée (minimum un mois) depuis leur prise de fonctions actuelle, et, pour les agents du niveau déconcentré, comme souligné plus haut, 82% n'ont pas bénéficié de renforcement de compétences.

Pourtant, le professeur de collège ou de lycée ne peut acquérir, en enseignant seulement une ou quelques matières dans une classe, toutes les compétences de direction d'établissement. Quant à la formation initiale des professeurs de collèges et de lycée mise en œuvre par l'ISSEG, elle ne développe pas les compétences liées à la gestion d'un établissement pour les Professeur de Collège et Lycée. Alors, comment « avoir des compétences en planification, administration et gestion de l'éducation » exigées par le point 5 de l'article 9 ? La formation liée à la gestion d'établissement n'est dispensée qu'aux étudiants des licences Direction d'Ecole et Conseillers Pédagogiques. L'article 9 légalise ainsi, pour le chef d'établissement, l'apprentissage sur le tas pour la gestion de l'établissement et offre à tout détenteur de diplôme universitaire, l'accès à la profession enseignante.

Avec ces critères, le chef d'établissement est tout d'abord un professeur, possédant un savoir formel et une expérience en enseignement. Pourtant, bien que ces deux critères soient essentiels à la direction d'un établissement scolaire, ils ne sont pas suffisants parce que comme le souligne d'une part, Bouvier (2001 : 16), parlant des chefs d'établissement du Québec, « il faudra souligner que cette nouvelle fonction croise à la fois l'administration (gestion et management), les ressources (humaines et matérielles), le pédagogique et l'innovation.» S'inscrivant dans la même logique, Pelletier (1999 : 53 – 54) met en lumière les difficultés liées à la transition de la classe à la direction à travers ce qu'il qualifie de changements :

- 1- Tant par rapport à la fonction : son statut, ses rapports à son environnement, ses besoins d'information, des responsabilités nouvelles différentes de celles de l'enseignant.
- 2- Tant par rapport à la nouvelle profession : ses expériences, sa compétence, sa connaissance des règles formelles et de la culture de son organisation scolaire et beaucoup de ses échecs et réussites sont en rapport à sa pratique de l'enseignement. Les nouveaux problèmes rencontrés ne sont plus d'ordre

éducatif, ils sont aussi d'ordre organisationnel et administratif, certains dépassent largement les limites de la classe et mettent en cause la famille, le milieu socio-économique d'appartenance ou la collectivité à laquelle se rattache l'école.

1.2.2. GRH dans le secteur éducatif guinéenne : le MEPU-A

La gestion des ressources humaines dans la fonction publique guinéenne est assurée principalement par le Ministère de la fonction publique. Le MEPU-A est un Ministère utilisateur et demandeur. Cette situation de dépendance a pour conséquence, pour le Ministère utilisateur, l'obligation de recourir au Ministère de la fonction publique pour les principales procédures de gestion du personnel comme le recrutement, l'emploi et la carrière, la position administrative, le régime disciplinaire (pour les sanctions des deuxième et troisième degrés), la cessation définitive de fonction...

1.2.2.1. Missions et attributions du MEPUA

D'après le décret D/2022/058/PRG/CNRD/SGG du 24 janvier 2022, en son article 1, du chapitre 1, relatif aux missions et attributions, le Ministère de l'Enseignement Pré-Universitaire et de l'Alphabétisation a pour mission, la conception, l'élaboration et la mise en œuvre de la politique du Gouvernement en matière d'enseignement pré-universitaire et d'alphabétisation et d'en assurer le suivi.

Ce ministère est le plus grand employeur de la fonction publique guinéenne, bien que les caractéristiques fondamentales du système éducatif guinéen soient le manque de personnel enseignant, la forte croissance de la population en âge de scolarisation et le faible niveau de qualification des enseignants. La gestion du personnel éducatif est difficile et complexe à cause de plusieurs facteurs :

- L'effectif du personnel et sa répartition équitable sur toute l'étendue du territoire
- La diversité des hiérarchies des corps, des grades, des échelons
- Les spécialités par disciplines, par niveaux
- ...

La structure professionnelle des personnels éducatifs est dominée par le corps des enseignants qui assure, en plus de sa mission d'enseigner, des fonctions à caractère administratif ou technique. La catégorisation des personnels se décline, en général par corps de métier, cadre, grade, classe ou échelle, chacun étant décomposé en échelons correspondant à un nombre de points indiciaires servant au calcul du salaire de base. Les fonctionnaires de l'éducation

nationale qui relèvent du statut particulier des enseignants se répartissent selon les corps suivants :

MEPUA	METFPT	MESRSI
<ul style="list-style-type: none"> - Instituteurs - CPMF - Professeur de collège d'enseignement général - Professeurs de lycée - animateurs pédagogiques de l'enseignement secondaire - Inspecteurs de l'enseignement élémentaire 	<ul style="list-style-type: none"> - Professeurs d'enseignement secondaire professionnel - Professeurs d'enseignement technique - Professeurs d'écoles normales - CPMF - Inspecteurs de l'enseignement secondaire 	<ul style="list-style-type: none"> - Assistants/attachés de recherche - Maîtres-assistants/chargés de recherche - Maîtres de conférences/Maître de recherche - Professeurs/Directeurs de recherche -

Dans le secteur de l'éducation, il existe quatre modes de recrutement :

- Le recrutement externe : recrutement de nouveaux fonctionnaires organisé par le ministère de la fonction publique,
- Le recrutement au titre de la promotion interne : organisé par le ministère de l'éducation
- Le recrutement de contractuels par les ministères de l'éducation nationale, de la fonction publique et nouvellement de celui de l'administration (à travers les communautés rurales, 2022-2023)
- Le recrutement de contractuels communautaires par le chef d'établissement et la communauté abritant l'établissement

Il faut souligner que la formation initiale du personnel de l'éducation est assurée, dans les conditions normales, par les Ecoles Normales des Instituteurs (ENI) et par l'Institut Supérieur des Sciences de l'Education de Guinée (ISSEG). Les ENI ont pour mission d'assurer la formation initiale des instituteurs et quant à l'ISSEG, elle a pour mission la formation initiale et continue des professeurs de l'enseignement secondaire et d'école normale d'instituteurs, des conseillers pédagogiques maîtres formateurs, des animateurs pédagogiques de l'enseignement secondaire, des inspecteurs de l'enseignement élémentaire et secondaire, des experts en éducation, des planificateurs, administrateurs et gestionnaires du système éducatif ainsi que des formateurs d'éducateurs d'adultes et assistants de développement communautaire et des animateurs préscolaires.

L'ISSEG a également pour mission d'assurer la promotion de la recherche en éducation et dans les sciences fondamentales, de garantir la diffusion des résultats obtenus en relation avec

d'autres secteurs intéressés et compétents, de développer les échanges et la coopération avec des institutions nationales et étrangères poursuivant des objectifs et pratiques similaires, et de contribuer à la définition de la politique éducative pour la qualification du système éducatif.

Jusqu'en 2000, les diplômés de l'ISSEG et des ENI étaient directement recrutés sur titre à la fonction publique. A partir de 2000, le concours de recrutement des enseignants par la Fonction Publique est rendu obligatoire et ouvert à tous ceux qui ne sont pas diplômés des institutions d'écoles normales. A partir de cette date, « dans les établissements se côtoient donc des enseignants ayant une qualification professionnelle en pédagogie et des enseignants sans qualification professionnelle mais avec le niveau académique requis pour enseigner (du moins en théorie). » (Analyse du secteur de l'éducation et de la formation pour l'élaboration du programme décennal 2019-2028, avril 2019)

L'éducation nationale étant le plus gros employeur de la Guinée, elle est devenue donc depuis 2000 la plus grande porte d'entrée à la Fonction publique guinéenne, où tous les détenteurs de diplômes, quelle que soit la spécialité, ont la possibilité d'enseigner ou de migrer vers d'autres départements ministériels. C'est à juste titre qu'à l'occasion du 2^{ème} Forum de l'Étudiant Guinéen, du 10 au 12 mai 2018, le Président de la République de Guinée de l'époque a rappelé que tous les enseignants du secondaire doivent être des diplômés de l'ISSEG, bien que ce rappel n'ait pas de force de loi pour le moment. Aujourd'hui, la plupart des enseignants évoluant dans l'éducation guinéenne, ou du moins les fonctionnaires, recrutés avant 2018 viennent d'institution ou universités n'ayant pas pour vocation la formation des enseignants ou professeurs du secondaire. Les seules institutions ayant pour vocation la formation des enseignants sont présentées dans le tableau ci-dessous :

Tableau 3 : Institut de formation initiale

N°	Ordres d'enseignement	Institution	Dates de création	Actes de création
1	Enseignants du Primaire	ENI de Conakry	1975	Décret N° 49/PRG du 24 novembre 1975
		ENI de Boké	1975	
		ENI de Labé	1976	-
		ENI de Kindia	- 1953(cours normal) - 1975 (ENI)	Décret N° 49/PRG du 24 novembre 1975
		ENI de Dubréka	1991	-
		ENI de Faranah	1966 (ENP)	-

		ENI de N’Nzérékoré	1975	Décret N° 49/PRG du 24 novembre 1975
		ENI de Kankan	1975	
		ENI de Mamou		
2	Enseignements du secondaire général	ISSEG	- 1979 (ENSup Manéah) - 1990 (ISSEG)	Ordonnance N° 018 du 12 avril 1990

Encadré

L’Institut Supérieur des Sciences de l’Education de Guinée est un établissement public à caractère scientifique et professionnel, placé sous la tutelle du Ministre chargé de l’Enseignement Supérieure et de la Recherche Scientifique. Il est doté d’une personnalité morale, d’un patrimoine propre et d’une autonomie de gestion de ses moyens conformément à la réglementation en vigueur en matière d’établissement public.

I- Missions

L’ISSEG a ainsi pour mission :

1. La formation scientifique et professionnelle initiale et continue des Professeurs de l’Enseignement Secondaire et d’Ecoles Normales d’instituteurs, des Conseillers Pédagogiques de l’Enseignement Secondaire, des Inspecteurs de l’Enseignement élémentaire et Secondaire, des experts en éducation, des planificateurs, Administrateurs et Gestionnaires du système éducatifs ainsi que des formateurs Communautaire et des animateurs du Préscolaires ;
2. La promotion de la recherche en éducation et dans les sciences fondamentales ainsi que la vulgarisation des résultats obtenus en relation avec d’autres secteurs intéressés et compétents ;
3. Le développement des échanges et de la coopération avec des institutions nationales et étrangères poursuivant les objectifs similaires ;
4. La contribution à la détermination de la politique éducative et à la définition des réformes pour la qualification du système éducatif etc.

1.2.2.2. Structures du MEPUA

Selon la loi L/2018/025/AN du 03 juillet 2018 « les services de l'administration publique sont des services créés, pour la mise en œuvre d'une politique publique, la fourniture de services spécifiques, ou la production de biens et de services (art.91) » Pour accomplir ses missions et attributions, le Ministère de l'Enseignement Préuniversitaire et de l'Alphabétisation comprend : un Secrétariat Général, un Cabinet, des Directeurs Nationaux, des services d'appui, des Services rattachés, des Services déconcentrés, des établissements publics, des Programmes et Projets ainsi que des organes Consultatifs.

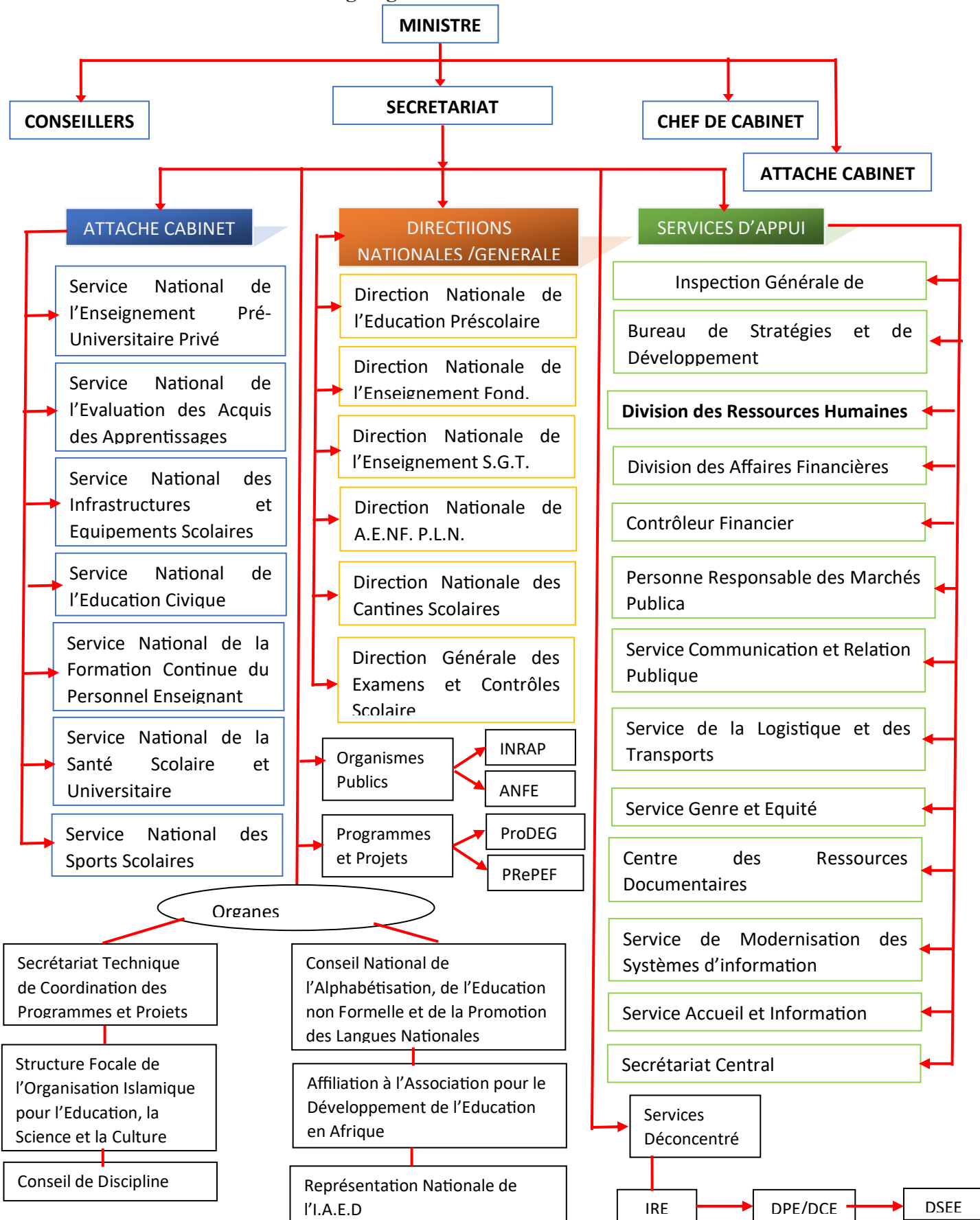
Tableau 4 : Les structures du MEPUA

Ministre	
Secrétaire Général	
Le Cabinet	<ul style="list-style-type: none"> - Un Chef de Cabinet ; - Un Conseiller Principal ; - un Conseiller Juridique ; - Un Conseiller chargé des Questions Pédagogiques ; - Un Conseiller chargé des Questions de Législation Scolaire ; - Un Conseiller chargé de mission ; - Un Attaché de Cabinet.
Les Services d'appui	<ul style="list-style-type: none"> - l'Inspection Générale de l'Education ; - le Bureau de Stratégie et de Développement ; - la Division des Ressources Humaines ; - la Division des Affaires Financières ; - le Contrôleur Financier ; - la Personne Responsable des Marchés Publics ; - le Service Communication et Relations Publiques ; - le Service de la Logistique et des Transports ; - le Service Genre et Equité ; - le Centre des Ressources Documentaires ; - le Service de Modernisation des Systèmes d'Information ; - le Service Accueil et Information ; - le Secrétariat Central.
Les Directions Nationales	<ul style="list-style-type: none"> - la Direction Nationale de l'Education Préscolaire ; - la Direction Nationale de l'Enseignement Fondamental ;

	<ul style="list-style-type: none"> - la Direction Nationale de l'Enseignement Secondaire Général et Technique ; - la Direction Nationale de l'Alphabétisation, de l'Education non Formelle et de la Promotion des Langues Nationales ; - la Direction Nationale des Cantines Scolaires.
La Direction Générale	<ul style="list-style-type: none"> - la Direction Générale des Examens et Contrôles Scolaire.
Les Services Rattachés	<ul style="list-style-type: none"> - le Service National de l'Enseignement Pré-Universitaire Privé ; - le Service National d'Evaluation des Acquis des Apprentissages ; - le Service National des Infrastructures et Equipements Scolaires ; - le Service National de l'Education Civique ; - le Service National de la Formation Continue du Personnel Enseignant ; - le Service National de la Santé Scolaire et Universitaire ; - le Service National des Sports Scolaires.
Les Organes Publics Autonomes	<ul style="list-style-type: none"> - l'Institut National de Recherche et d'Action Pédagogique ; - l'Agence Nationale de Financement de l'Education.
Les Programmes et Projets Publics	Les Programmes et Projets Publics sont ceux initiés dans les domaines d'interventions spécifiques du Ministère de l'Enseignement Préuniversitaire et de l'Alphabétisation
Les services déconcentrés	<ul style="list-style-type: none"> - les Inspections Régionales de l'Education ; - les Directions Préfectorales de l'Education ; - les Directions Communales de l'Education de la Ville de Conakry.
Les organes consultatifs	<ul style="list-style-type: none"> - le Conseil National de l'Alphabétisation, de l'Education non Formelle et de la Promotion des Langues Nationales ; - l'Affiliation à l'Association pour le Développement de l'Education en Afrique ; - la Représentation Nationale de l'Institut Africain de l'Education pour le Développement ; - le Secrétariat Technique de Coordination et de Pilotage des Programmes et Projets ; - la Structure Focale de l'Organisation Islamique pour l'Education, la Science et la Culture ; - le Conseil de Discipline.

Source : Décret D/2022/058/PRG/CNRD/SGG du 24 janvier 2022

Organigramme du MEPU-A



Source : Manuel de procédures de gestion Administrative des structures centrales MEPU-A.

1.2.2.3. Gestion des Ressources Humaines au sein des structures du MEPU-A

La gestion des ressources humaines au sein du MEPU-A s'appuie sur une organisation à la centralisée et déconcentrée, mobilisant des services centraux ainsi que des structures régionales, préfectorales et sous-préfectorales. Selon la loi L/2018/025/AN du 03 juillet 2018, en Guinée, « le management des services est basé sur la programmation et la fixation des objectifs, l'évaluation de la Gestion Axée sur les Résultats, comme méthode et outils de gestion (art.92). ». Elle précise en son article 93, que « La programmation des objectifs et l'évaluation des performances d'un service, reposent sur le principe de la contractualisation ou de contrats-programme établis avec les ministères ou structures dont relève le service. » Le contrat de programmation ou contrat-programme entre les services publics et le ministère ou la structure dont il relève porte sur les éléments d'engagement et d'évaluation suivant :

- Les objectifs à atteindre par le service et les résultats attendus, définis dans un Plan Stratégique pluriannuel et déclinés en plans de travail annuels ;
- Les ressources humaines, matérielles et le budget nécessaires à la réalisation des objectifs ;
- Les plans de soutien, de formation et de développement des ressources humaines à mettre en œuvre. (art. 94)

La référence officielle de la culture administrative de la Guinée s'identifie, comme le souligne Cartier-Bresson (2016) à la norme wébérienne d'une administration indépendante du pouvoir politique, égalitaire, dépersonnalisée, mettant en œuvre une planification rationnelle, prévisible et routinière de son action, fondée sur le droit et les règlements, et cela grâce à sa hiérarchie, sa collecte d'informations, et grâce à une communication efficace et non conflictuelle entre les divers services. Les structures en charge de la formation et du perfectionnement du personnel administratif ne manquent pas (Centre National de Perfectionnement et de Gestion (CNPG), Ecole Nationale d'administration, Office National de Formation et de Perfectionnement du Personnel, Centre de Perfectionnement Administratif (CPA)).

Néanmoins, force est de constater, comme le souligne Cartier-Bresson (2016), que si la confiance des citoyens envers leur administration est le produit d'un système juste et efficace alors la machine bureaucratique est souvent déshumanisée ; peu informée des demandes concrètes des citoyens, lourde et rigide, mal coordonnée, faiblement indépendante de la pression politique et enfin dépourvue de moyens humains et financiers. Cette réalité a favorisé des pratiques concrètes, éloignées de la norme affichée comme décrite par Cartier-Bresson, (2009 : 29, cité un peu plus haut : 6)

❖ **Gestion administrative des personnels du MEPU-A**

La politique de décentralisation et de déconcentration de la Guinée est organisée à l'image de la structure politico-administrative du pays et est encadrée par la loi L/2018/025/AN du 03 juillet 2018, qui stipule que « Les services déconcentrés sont des démembrements des services centraux de l'Etat répartis sur l'ensemble du Territoire National ou à l'extérieur du pays, accomplissant, dans le cadre Territorial de leurs circonscriptions administratives, des missions confiées aux services centraux dont ils relèvent techniquement. » Les structures relevant de la catégorie des services déconcentrés sont :

- Les services extérieurs
- Les services de l'Administration Régionale
- Les services de l'Administration Préfectorale
- Les services de l'Administration Sous-préfectorale (art. 61)

Au niveau du MEPU-A, la chaîne de responsabilité se subdivise en trois échelons intermédiaires entre le niveau central et l'établissement d'enseignement dirigé par un chef d'établissement. Cette dernière structure dépend, par ordre hiérarchique, de la Délégation Scolaire de l'Enseignement Élémentaire (DSEE) au niveau de la Sous-préfecture ou du regroupement de plusieurs quartier au niveau de la commune, puis la Direction préfectorale/Communale de l'Education (DPE/DCE), au niveau de la préfecture ou de la commune, et enfin de l'Inspection Régionale de l'Education (IRE) au niveau de la Région administrative, qui constitue l'échelon supérieur au niveau de la déconcentration. L'IRE rend ensuite compte directement au niveau central.

La coordination et le contrôle technique de ces services déconcentrés du MEPU-A, à savoir les DSEE, les DPE/DCE et les IRE en l'occurrence, sont assurés par les Directions Nationales. Ces services déconcentrés sont chargés de la mise en œuvre, dans le cadre de leur circonscription territoriale et administrative, des missions confiées aux services centraux dont ils relèvent techniquement.

Au niveau de la sous-préfecture ou des quartiers, le Délégué Scolaire de l'Enseignement Élémentaire est chargé :

- De sensibiliser et de mobiliser la communauté en matière d'éducation, de santé et de civisme ;
- D'appuyer les communautés dans la conception des programmes de développement de l'éducation et la mise en œuvre des projets éducatifs ;

- De dynamiser la participation des APEAE dans la gestion de l'école ;
- D'appuyer la coordination sous-préfectorale/sous-communale des APEAE ;
- D'appuyer et de coordonner les activités des ONG et des autres partenaires ;
- De promouvoir l'alphabétisation et les activités socio-éducatives.

Le Directeur préfectoral/communal est le représentant de l'administration scolaire au niveau préfectoral et communal. Il est chargé entre autres :

- D'approuver les plans préfectoraux de l'éducation élaborés par la Direction Préfectorale de l'Education ;
- De suivre les progrès dans l'exécution des plans préfectoraux relatifs au secteur de l'éducation ;
- De faciliter la coordination des interventions au sein de la préfecture.

Il faut préciser que les Directions Communales de l'Education (DCE) n'existent qu'à Conakry et à l'intérieur du pays, il y a les Directions Préfectorales de l'Education (DPE)

❖ Les structures en charge de la gestion des ressources humaines dans les structures déconcentrées

La gestion des ressources humaines au niveau du MEPU-A s'effectue à travers trois échelons intermédiaires entre le niveau central et l'établissement dirigé par un chef d'établissement d'enseignement. Cette chaîne de responsabilité repose sur l'article 13 de la loi L/2018/025/AN du 03 juillet 2018 qui subdivise les services déconcentrés en services extérieurs, services de l'administration régionale, Services de l'administration préfectorale et services de l'administration sous-préfectorales. Dans le cadre de cette étude, l'attention n'a pas été portée sur les Services Extérieurs.

Au sein du système éducatif, la politique de décentralisation et de déconcentration est organisée à l'image de la structure politico-administrative du pays, avec des chaînes de responsabilités administratives qui diffèrent suivant les ministères en charge du secteur. Au niveau du MEPU-A, la gestion des ressources humaines affectées aux services déconcentrés (IRE et DPE) est assurée par le Service Administratif et Affaire Financière (SAAF), les Assistants Gestionnaires du Personnel/Chargé des Ressources humaines, l'antenne SNIES, la Section Planification, les Sections Enseignement Élémentaire et Secondaire et les DSEE.

L'affectation et le contrôle des enseignants au niveau régionale/préfectorale relèvent des compétences de l'IRE et/ou du DPE. Dans leurs missions ils sont appuyés par le chargé de la

gestion des ressources humaines, qui assure la gestion du fichier régional/préfectoral des personnels enseignants de l'élémentaire, du secondaire et du personnel administratif, la centralisation des besoins exprimés par les DPE-DCE/DSEE, lycée, la coordination des mouvements des personnels enseignants et administratifs au niveau de la région/préfecture, ainsi que l'encadrement professionnel des cadres des DPE-DCE/DSEE et des chefs d'établissement scolaires en matière de gestion des ressources humaines.

D'autres acteurs de ces structures interviennent aussi dans la GRH. Au niveau de la région, en plus de l'Inspecteur et du chargé des ressources humaines, l'assistant gestionnaire qui est chargé d'assurer la gestion administrative du personnel, tandis que le SAAF (Service Administratif et Affaire Financière) est responsable de la rémunération du personnel. Au niveau de la préfecture ou commune, sous l'autorité administrative du Préfet/Maire (relevant du Ministère de l'Administration et de la décentralisation) et sous l'autorité technique de l'Inspecteur Régional de l'Education, le DPE/DCE est le représentant du Ministre de l'Enseignement Pré Universitaire et de l'Alphabétisation et assure la supervision et la coordination de toutes les institutions d'enseignement préscolaire, fondamental et secondaire général et technique.

En matière de GRH, au niveau de la Direction préfectorale ou communale de l'éducation, le directeur est chargé, avec l'accord de l'Inspecteur, de l'affectation et du contrôle des enseignants de sa préfecture. Dans la réalisation de ses tâches, il est secondé par :

- Les responsables de la section Enseignement Secondaire et de la section Planification pour l'évaluation des besoins en enseignants
- L'Assistant Gestionnaire/Chargé de la gestion des ressources humaines et les DSEE, pour la gestion administrative du personnel. Les sections pédagogiques sont également impliquées dans le suivi des avancements du personnel
- La coordination et le suivi des mouvements du personnel sont assurés par les sections pédagogiques, l'Assistant Gestionnaire des Ressources Humaines en accord avec les DSEE,
- Les sections pédagogiques pour le contrôle de la discipline au travail
- La section Enseignement Secondaire et l'Assistant Gestionnaire pour le suivi des avancements
- La rémunération du personnel est assurée par le SAAF (Service Administratif et Affaire Financière)

Sur le plan technique les Assistants Gestionnaires/Chargé des Ressources Humaines assument des fonctions relevant des prérogatives du Ministère de la Fonction Publique. A ce jour, il n'existe pas, à notre connaissance, de textes réglementaires relatifs à leur fonction au sein des DPE/DCE.

- Le chargé des ressources humains de la DPE/DCE

Dans l'accomplissement de ses tâches, le DPE/DCE s'appuie sur sept sections de sa direction : une section enseignement préscolaire, enseignement fondamental, enseignement secondaire général technique, gestion des ressources, stratégie et développement, éducation non formelle et animation communautaire, ainsi qu'un Secrétariat. Les chefs sections sont chargés d'assurer le contrôle, la coordination et l'évaluation des activités des cellules.

Le principal responsable de la gestion des ressources humaines au niveau de la DPE/DCE est un enseignant appelé chargé des ressources humaines. Il relève de la section gestion des ressources. Cette section comprend le chef de section, le chef de section chargé de la Gestion des ressources propres à la DPE/DCE, un cadre chargé de la gestion des ressources humaines, et un cadre chargé de la gestion des ressources matérielles, financières et des constructions scolaires au niveau des établissements préscolaires et scolaires.

Le chargé des ressources humaines assure la gestion du fichier préfectoral/communal des personnels enseignants et administratif du préscolaire, de l'enseignement fondamental et du secondaire général technique au niveau de la préfecture/commune :

- La centralisation des besoins en enseignants exprimés par les établissements
- La gestion des mouvements des personnels
- La préparation des actes de nomination et d'affectation
- La formation des DSEE et des directeurs et chefs d'établissement en matière de gestion des ressources humaines
- Le suivi de la régularité du paiement des salaires

Au niveau de la Délégation Scolaire de l'Enseignement Élémentaire, le DSEE est le principal responsable de la gestion de la situation administrative du personnel enseignant et administratif de sa juridiction. De ce fait, il a en charge :

- L'identification des besoins des écoles en enseignants
- La coordination et le suivi des mouvements du personnel
- La gestion administrative des personnels

❖ Défis liés à la coordination de la gestion des ressources humaines au MEPU-A

La dispersion de la gestion du personnel entre plusieurs structures, dépendant de plusieurs acteurs et relevant de différents départements, crée un conflit latent de compétences et favorise l'absence d'information fiable et de performance dans le secteur de l'éducation. Au niveau central, la gestion du personnel est partagée entre les Ministères de la Fonction Publique, de l'Administration du territorial, du Budget et de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation. Au sein de ce dernier Ministère, les principaux acteurs impliqués dans la gestion du personnel enseignant rendent des comptes à ces différents Ministères. A ces faits s'ajoutent l'absence de clarification des profils de compétences ainsi que l'insuffisance de formation des administrateurs en gestion des ressources humains. Autant de facteurs qui créent un véritable point de blocage, limitant le développement et l'efficacité des pratiques de GRH au sein des établissements.

Au niveau de la DPE/DCE, les sections enseignements préscolaire, enseignement fondamental et enseignement secondaire général technique reposent sur cinq cellules : inspection pédagogique (i), formation continue et développement pédagogique (ii), examens et transferts scolaires (iii), sport scolaire et loisirs (iv), contrôle des établissements privés (v). Ces cellules n'interviennent donc pas dans les autres sections, à savoir les sections gestion des ressources, stratégie et développement, éducation non formelle et animation communautaire. Ainsi, selon cette partition, la cellule formation continue n'a pas compétence pour le perfectionnement du personnel administratif qui relève de la section gestion.

Le chargé des ressources humaines de la DPE/DCE a deux supérieurs hiérarchiques auxquels il doit rendre compte, le DPE/DCE et le Gestionnaire des Ressources Humaines de la préfecture. Le premier relève du Ministère de l'Enseignement Pré Universitaire et de l'Alphabétisation et le second, relève à la fois, du Ministère de la Fonction publique auquel il appartient, et le Ministère de l'Administration du territoire et de la décentralisation où il rend service. Les questions liées aux salaires sont gérées par un autre Ministère, celui du budget/finance.

L'éparpillement et le cloisonnement des tâches de gestion du personnel, du niveau central aux établissements d'enseignements, s'observent à travers toutes les trois échelons intermédiaires du MEPU-A ; IRE, DPE et chef d'établissement d'enseignement. Les fonctions des principaux acteurs chargés de la gestion des ressources humaines des deux niveaux, IRE et DPE/DCE, sont presque identiques, à l'exception des différences de zones géographiques de compétence. Ces acteurs sont entre autres le chargé de la gestion des ressources humaines, le chargé du contrôle de la gestion des ressources financières, matérielles, et le chargé de la construction et des

équipements scolaire. En plus des chargés de la gestion, il existe également les cellules Inspection Pédagogique, Formation Continue et Développement Pédagogique ainsi que la cellule Examen et Evaluation...

Les difficultés de coordination des différentes tâches de GRH s'observent à chaque palier de responsabilités. En matière de GRH, les responsabilités, selon les textes en vigueur en Guinée, sont :

- L'évaluation des besoins en enseignants au niveau des établissements scolaires
- Le recrutement
- La coordination et le suivi des mouvements du personnel
- La formation
- La gestion administrative du personnel ; le suivi des avancements
- La rémunération du personnel
- Le contrôle de la discipline de travail

L'évaluation des besoins en enseignants implique tout d'abord les premiers concernés, à savoir les chefs d'établissement, qui transmettent, via le DSEE, leurs besoins au chargé de la section planification. Ce dernier, en collaboration avec le Chargé des Ressources Humaines de la DPE dressent la liste des besoins en personnel à adresser au Ministre de l'Education Nationale via l'Inspecteur Régional de l'Education. Au même moment, les statisticiens transmettent eux aussi des données vers le ministère. La définition et l'articulation des actions entre les différents acteurs impliqués dans la gestion des Ressources Humaines restent peu visibles.

De plus, le Ministère de l'Education n'est qu'un utilisateur, donc son implication dans la phase de recrutement est très modeste bien que nécessaire. Il n'intervient, fondamentalement qu'une fois les candidats retenus, sont mis à sa disposition pour les dispatcher dans les différents établissements. Souvent, on ne tient pas compte du besoin exprimé et les critères de sélection sont difficiles à expliquer. La plupart des nouveaux recrutés restent à Conakry dans la capitale ou ne rejoignent pas leurs postes s'ils sont mutés à l'intérieur du pays. Les besoins en enseignants dans les établissements s'intensifient donc de plus en plus qu'on s'éloigne de la capitale Conakry, qui, dans bien d'établissement, est en surplus. Cet état de fait est une conséquence du non-respect du principe de stage probatoire de la loi L/2019/0027/AN du 09 juin 2019 portant Statut Général des Agents de l'Etat, dans ses articles 139, 140 et suivants.
« Tout fonctionnaire nommé à un emploi permanent de la Fonction Publique et ayant accompli

un stage probatoire d'une année effective à compter de sa date de prise de service est titularisé dans un corps correspondant à son profil professionnel. » (article 139).

La répartition des enseignants après le recrutement est un défi majeur, alors que l'on parle d'excédent de personnel ou d'enseignants suppléants dans la capitale, dans les zones rurales, l'on est obligé de recourir à des classes multigrade au primaire. Quant au secondaire, des promotions peuvent rester toute l'année sans suivre certaines matières à cause du manque de professeur. Selon le secrétaire général du syndicat national de l'éducation (SNE) « *vous avez des écoles où c'est un seul enseignant qui enseigne de la première à la sixième année, vous avez un seul professeur qui enseigne quatre matières, vous voulez quelle qualité dans les résultats ?* » (Guineematin.com, 2022)

Le chef d'établissement, s'il a la chance d'être doté en enseignant n'intervient qu'en dernier ressort pour faciliter l'insertion socioprofessionnelle du nouveau fonctionnaire déjà engagé sans aucune période probatoire. Cette procédure de recrutement des enseignants va à l'encontre de la loi L/2019/0027/AN du 09 juin 2019 portant Statut Général des Agents de l'Etat qui stipule en son article 127 « Tout fonctionnaire nouvellement recruté effectue d'au moins un stage probatoire d'un an. Le stage probatoire vise à préparer les fonctionnaires stagiaires à l'accomplissement d'une carrière administrative. Il est formatif et sélectif » et poursuit en son article 141 « les fonctionnaires titulaires sont ceux admis définitivement dans les effectifs de la Fonction Publique après présentation du rapport de stage concluant. »

L'atteinte de la performance scolaire pour cet acteur, véritable pilier du Ministère de l'Education s'avère très difficile, voire hypothéquée. En effet, selon le modèle de missions de la fonction RH fourni par Ulrich (1996, cité par Betka, 2021), le chef d'établissement de l'enseignement secondaire guinéen se trouve exclu sur certains aspects et particulièrement démuné sur d'autres. Parmi ces quatre missions identifiées d'Ulrich, la gestion stratégique des RH, la gestion du changement, la gestion des tâches administratives et la gestion mobilisatrice des personnes, les difficultés du chef d'établissement sont particulièrement importantes au niveau de :

- **La rémunération et le recrutement**, des éléments fondamentaux de la gestion stratégique qui échappent totalement au pouvoir du chef d'établissement d'enseignement guinéen. En plus, le manque de compétence des chefs d'établissement, le mode de recrutement ainsi que l'absence d'accompagnement en formation de la part de l'Etat constituent autant de difficultés supplémentaires. Selon les statistiques fournies par le ProDEG (2020-2029), 82%

des agents au niveau déconcentré de l'éducation n'ont pas bénéficié de renforcement de compétences depuis qu'ils sont employés à la fonction publique guinéen. La mise en œuvre de pratiques stratégiques devient donc une équation très difficile à résoudre.

La gestion de la paie, des contrats, des maladies ou des accidents, qui relèvent de la gestion administrative du personnel, échappe aux compétences du chef d'établissement puisqu'elle est essentiellement gérée par le Ministère de la Fonction Publique, un ministère dont il ne dépend pas. Cette organisation entraîne un décalage entre le temps de travail effectif et la rémunération, puisque le salaire n'étant pas nécessairement aligné sur la charge réelle assurée par les professeurs. Ainsi, la durée réglementaire de travail, fixée à 18 heures par semaines pour tous les professeurs du collège, n'est souvent pas respectée. La majorité des professeurs sont soit sous-employés parce qu'ils ne peuvent pas compléter la charge horaire requise dans leur établissement d'affectation, une situation fréquente en milieu urbain, soit suremployé parce qu'étant contraint de dépasser la charge règlementaire en raison du manque de professeurs spécialisés dans leur discipline. Cette spécialisation à une seule matière, qui concerne ceux qui ne viennent pas de l'ISSEG, rend difficile, voire impossible pour certains professeurs d'atteindre la charge horaire exigée dans un seul établissement.

Ces carences institutionnelles font que l'engagement et la motivation au sein des établissements reposent essentiellement sur des actions de sensibilisation verbale, devenue la stratégie quotidienne des chefs d'établissement confrontés au manque de professeurs, de moyens financiers et d'appui de la part des autres acteurs. « En plus du déficit d'infrastructures, les défis sont principalement institutionnels, liés à la gouvernance, en particulier dans l'administration. L'un des plus importants est l'application coordonnée des décisions de mise en œuvre de la vision et des politiques par les institutions responsables, et l'imposition de sanctions à ceux qui en ralentissent l'exécution. » (Banque africaine de développement, 2018).

1.2.2.4. Avantages et évaluation du personnel éducatif

Au titre des avantages des fonctionnaires, l'avancement annuel d'échelon et de grade constitue un droit fondamental consacré par le statut général de la fonction publique. Cet avancement est un facteur déterminant dans l'encadrement, la motivation et la performance du personnel. Cependant, il s'effectue souvent de manière informelle et peut nécessiter plusieurs mois d'attente.

Quant à la rémunération du personnel de l'éducation, comme pour les autres fonctionnaires, elle repose sur une base d'une grille indiciaire, dont le nombre de points d'indices dépend du diplôme, du grade de l'agent et de l'ancienneté. Le bulletin de salaire d'un fonctionnaire

affiche : le salaire de base, les primes communes, les primes spécifiques au corps de métier et au cadre, les retenues, les cotisations et le salaire brut.

En ce qui concerne la formation professionnelle du personnel de l'éducation, elle implique une formation tout au long de la carrière professionnelle, d'autant plus que l'éducation est en constante évolution, influencé par les politiques et l'environnement interne et externe. Ainsi, une formation initiale des chefs d'établissement, dont la reconnaissance et l'adoption tardent en Guinée, ne saurait à elle seule garantir la qualité des pratiques managériales tout au long de sa carrière. Ce personnel, pourtant clé dans l'établissement, ne bénéficie pas de formation initiale et bénéficie spécifique et n'accède que très rarement à des formations en lien avec ses fonctions, et quant aux enseignants du secondaire, leur perfectionnement souffre d'un manque de programmation adaptée de formation continue (ProDEG, 2019).

En matière d'évaluation, dans le secteur de l'éducation, celle-ci est fondamentalement assurée par les inspecteurs venants des IRE et du Ministère et repose essentiellement sur la notation pédagogique des enseignants. Le chef d'établissement n'intervient pas dans l'évaluation de ses enseignants, son rôle se limitant à introduire les inspecteurs dans les classes. Pourtant, « il n'y a de gestion des ressources humaines que de proximité et par la confiance » (Bouvier, 2013 cité par (Marois & Moulin Civil, 2019)). Le chef d'établissement échappe très souvent aux évaluations ponctuelles, car il est souvent omis lors des programmations. De plus, lorsque ces évaluations sont réalisées, elles ont généralement peu d'incidence sur l'évolution de sa carrière. Les évaluations n'ont aucune incidence sur la rémunération des enseignants ou du personnel d'encadrement, et leur rôle dans la promotion reste très formel, voire peu visible. Contrairement à la situation de la Guinée, en France, le dispositif PPCR (Parcours Professionnels, Carrières et Rémunérations) insiste sur le renforcement de l'accompagnement des personnels tout au long de leur carrière.

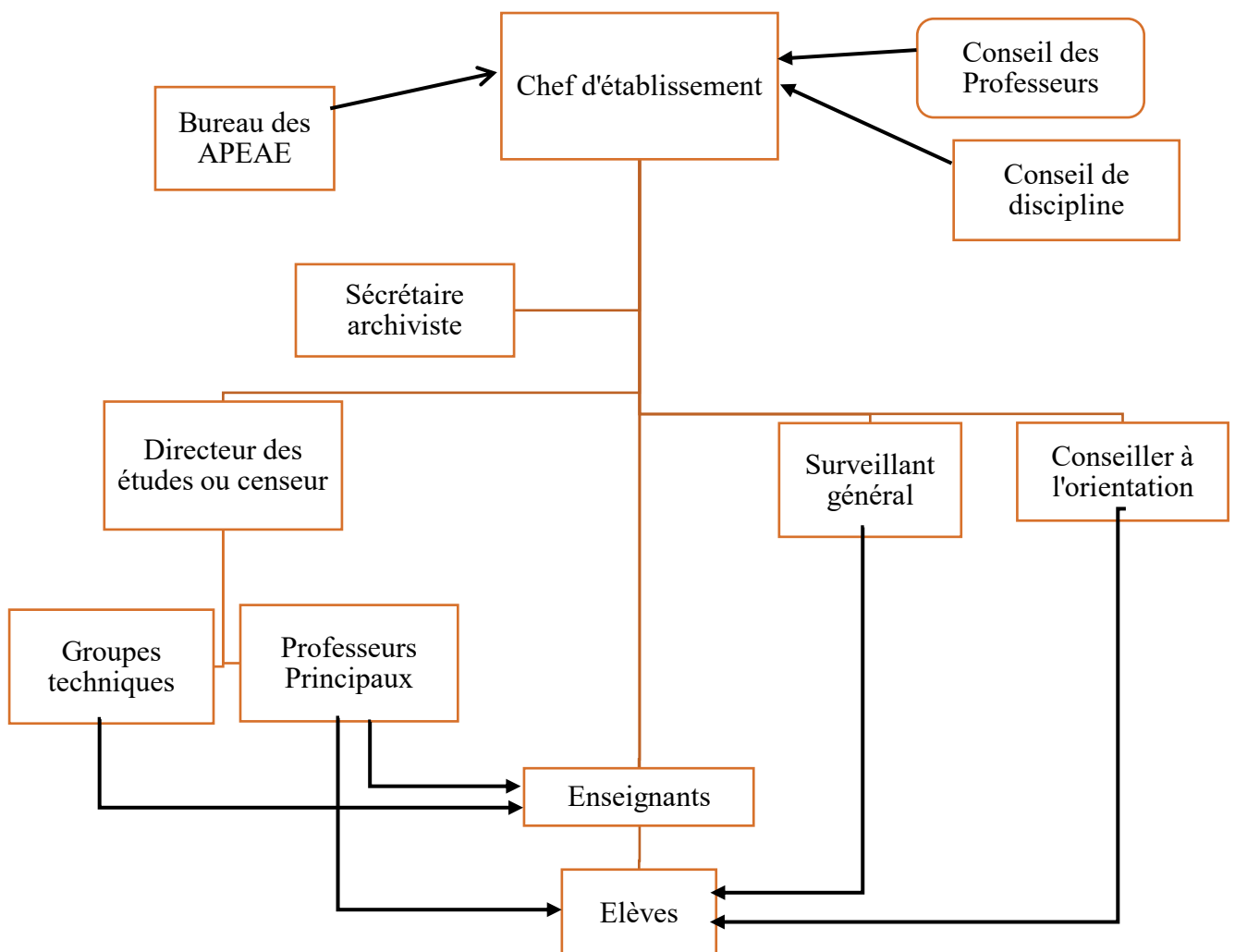
1.2.2.5. GRH des chefs d'établissement du secondaire guinéen

Dans le système éducatif guinéen, la gestion des ressources humaines est principalement assurée par la fonction publique et le ministère en charge de l'éducation. Les autorités locales chargées de la mise en œuvre de la politique du ministère disposent de marges de manœuvre très limitées. En matière de GRH, les responsabilités du chef d'établissement d'enseignement secondaire sont définies par l'article 18 de l'arrêté n°09/1984/MEPUTP-EC/CAD du 15 décembre 2010 et se limitent essentiellement à un rôle d'exécutant, avec des pouvoirs restreints :

- assurer la gestion administrative et les relations extérieures ;

- veiller à la bonne circulation de l'information ;
- présider les conseils des professeurs et de discipline ;
- délivrer les certificats de prise de service aux personnels nouvellement affectés dans son établissement ;
- veiller à la bonne tenue des dossiers des élèves et des personnels ;
- veiller au suivi médical des élèves et informer les parents de l'état de santé de leurs enfants.

Figure 6 : Organigramme d'un établissement d'enseignement secondaire guinéen



Le rôle du chef d'établissement guinéen est d'assurer et de veiller aux injonctions sans aucune possibilité de sanction positive ou négative. Il n'existe aucune loi explicite et facilement

applicable qui lui confère le pouvoir de sanctionner un enseignant. Contrairement au Sénégal, les chefs d'établissement disposent de pouvoir étendus dans la gestion du personnel de leur établissement. La législation scolaire sénégalaise, leur donne la possibilité de sanctionner tout enseignant fautif. Par exemple, il est clairement stipulé que « L'agent qui s'absente irrégulièrement doit subir une retenue de salaire correspondant à la période d'absence ; ceci en application des dispositions de la Circulaire n°10/PM du 4/2/93 et n°78.227/PM du 28/2/76. Concernant l'abandon de poste, la Circulaire n°49/PR/MFPT/CAB du 21/5/63 définit cette faute comme une rupture unilatérale de contrat, entraînant la radiation. (Baldé, 2014)

L'absence de ce pouvoir chez le chef d'établissement en Guinée, entraîne un déficit de communication entre la base et la hiérarchie, contraignant l'Etat à engager régulièrement des dépenses importantes pour localiser des fonctionnaires ayant abandonné leur poste ou décédés. L'autorité la plus proche de l'enseignant, représentant du ministère à la base, ne dispose d'aucun pouvoir de contrôle assorti de sanction sérieuse, ni d'avis à donner sur les cadres qu'il est censé gérer. La seule sanction à sa disposition consiste à rédiger un rapport contre l'enseignant incriminé, souvent sans suite, ce qui démotive l'ensemble des acteurs concernés. Dans de rares cas et dans les pires situations, l'enseignant fautif est muté dans un autre établissement sans être remplacé, ce qui crée un manque à gagner pour l'établissement dans un contexte de pénurie d'enseignants. En conséquence, la plupart des chefs d'établissement guinéens n'écrivent pas de rapport, ne signalent pas les manquements de leurs enseignants et n'exercent pratiquement pas de contrôle effectif.

En ce qui concerne l'évaluation des enseignants et des enseignements en Guinée, la situation est encore plus complexe. Jusqu'à présent, et malgré les recommandations de la CONFEMEN depuis 2006, le chef d'établissement guinéen passe de la gestion d'une matière dans une classe à la gestion de l'ensemble des matières et des classes de l'établissement sans aucune formation initiale, sans transition ni formation continue planifiée. La formation pour les fonctions de administratives et pédagogiques n'est d'ailleurs pas un critère suffisamment exigé pour le poste de chef d'établissement (article 9 de l'Arrêté N°2021/2711/MEPUA/CAB du 29/12/ 2021). Cette situation confirme le constat de Condé (2019 : 38) qui relève qu'il n'est pas rare de voir des professeurs ou des groupes techniques remettre en cause l'autorité du chef d'établissement ou se substituer à lui, surtout sur le plan pédagogique. Ce dysfonctionnement est accepté par des chefs d'établissement en manque de leadership pédagogique, qui justifient leurs position par leur spécialisation disciplinaire et leur incapacité à influencer les enseignants d'autres spécialités. Pour pallier ces difficultés, ils établissent un contrat tacite avec leurs professeurs,

selon lequel le chef d'établissement les laisse libres de leurs actes sans contrôle ni pression, et en retour, ils le laissent gérer les tâches administratives et sociales en toute tranquillité.»

Ce “*contrat tacite*” élimine toute forme d'évaluation dans les établissements où il est établi. Pourtant, l'évaluation du personnel enseignant est un élément fondamental pour atteindre les objectifs de l'établissement. Dans d'autres pays, elle est systématique et ses résultats servent à améliorer les pratiques. Au Sénégal, par exemple, la date limite de l'évaluation des agents au niveau de l'établissement est fixée au 31 juillet, et le dépôt des fiches à la Fonction publique doit se faire avant le 30 septembre de chaque année. L'évaluation annuelle est obligatoire, même pour les agents ayant atteint le plafond de leur corps (Décret n° 95.264 du 10/3/95)

En Guinée, le chef d'établissement du secondaire n'évalue pas ses enseignants. La supervision pédagogique est faite par les autorités supérieures, souvent déconnectées de la réalité de l'établissement, ce qui conforte le chef d'établissement dans son “*contrat tacite*” et son incapacité à superviser ses enseignants. Ces évaluations n'ont souvent aucune répercussion sur la carrière ou la vie des enseignants.

Pourtant, « le Contrôle que le principal exerce sur le personnel placé sous son autorité est très important, car il est la marque de l'autorité et le gage d'un fonctionnement du service dans le sens de la mission d'éducation confiée au collège. Ce contrôle concerne en particulier l'assiduité et la ponctualité (contrôle écrit : fiches journalières), le travail (bonne exécution des tâches, respect des délais...), le comportement (discipline, moralité, éthique implication dans la vie de l'établissement) et la tenue du matériel mis à disposition (MEN, 1998) » (Baldé, 2014 : 27).

Néanmoins, de nombreux aspects de la GRH continuent d'échapper aux chefs d'établissement d'enseignement secondaire en Guinée, rendant la prise en compte de la dimension RH particulièrement difficile. Ces constats soulèvent des questionnements sur les pratiques de GRH mises en œuvre par les chefs d'établissement et sur leur impact sur la performance de l'établissement. A ces difficultés, s'ajoutent les mouvements syndicaux des enseignants et les revendications politiques, qui se traduisent souvent par des manifestations accompagnées de violences et de pertes d'hommes. « en Guinée, au moins 113 jeunes ont été tués depuis 2019 lors de manifestations contre les régimes » (*Tribune. En Afrique de l'Ouest, manifester, c'est mettre sa vie en danger*, 2024). Ces événements perturbent profondément le déroulement normal des cours et, par conséquent, la réussite scolaire des élèves.

Les écoles publiques sont les plus touchées par ces mouvements, car ces situations constituent des occasions pour des enseignants, souvent démotivés de prolonger leurs absences, mettant ainsi à rude épreuve la capacité managériale du chef d'établissement à limiter les absences ou à compenser le temps d'apprentissage perdu. Ces insuffisances favorisent le développement des écoles privées qui s'adaptent mieux aux mouvements de grève et assurent une GRH relativement plus efficace dans leurs établissements.

La problématique de la GRH dans le secteur public, comparativement au secteur privé, demeure préoccupante. Bien qu'il faudrait noter que tout n'est pas aussi parfait dans les établissements d'enseignement privés. Néanmoins, au vu des résultats des évaluations nationales de ces dernières années, il apparaît que la GRH dans les établissements publics pose problème. Ces différents résultats aux examens nationaux imposent une analyse de la question des compétences et des carrières dans les établissements d'enseignement publics.

Pour analyser cette situation, il apparaît pertinent de s'inspirer des approches développées par Bachelard, (2017 : 175) qui met en avant l'idée selon laquelle « les sciences de gestion analysent la problématique de la gestion des compétences et des carrières au travers des théories de deux approches conceptuelles complémentaires, centrées sur la satisfaction et l'implication des salariés, principales variables explicatives de l'engagement à l'égard de l'organisation. La motivation au travail ne suit pas un schéma simple du type stimulus réponse. Elle est reliée au sens que le salarié donne à sa conduite et à son vécu professionnel. » Ainsi, la gestion des compétences et des carrières doit être analysée à travers la satisfaction et l'implication du salarié à l'égard de son organisation.

La performance de l'établissement d'enseignement public ou privé passe par la satisfaction des enseignants ou salariés qui conduit à une plus grande implication. Bachelard (2017) propose cinq leviers pour le bien-être au travail :

- La mobilisation d'émotions positives et le ressenti subjectif de bien-être au travail ;
- L'engagement au travail, car lorsqu'un agent est absorbé dans l'action, il investit pleinement ses compétences ;
- Les relations sociales au travail, constituent une ressource positive pour renforcer le lien social ;
- Le partage d'une vision commune, car le sens de l'action est une dimension essentielle du bien-être au travail ;

- Les accomplissements, c'est-à-dire les réussites concrètes, qui donnent à chacun l'envie d'aller plus loin.

Toutefois, il ne faut pas perdre de vue la complémentarité entre les différents niveaux d'encadrement, qui présentent des problématiques spécifiques. Le cadre dirigeant est appelé à manager « un ensemble très vaste et structuré, en tenant compte de différentes parties prenantes (tutelle, représentants syndicaux, pouvoir politique...), et en s'appuyant sur des experts disposant de compétences importantes, Quant aux managers de proximité, les agents de maîtrise qui gèrent des équipes d'employés ou d'ouvriers, pris entre les injonctions des différents services fonctionnels, chargés de mettre en œuvre des procédures souvent élaborées sans concertation et l'animation quotidienne des équipes... » , (Bachelard, 2017)

Une autre difficulté que soulève Bachelard est « l'inadéquation entre les formations initiales des cadres et le travail de management opérationnels souligné par Mintzberg (2005) qui réclame “des managers, des vrais !” pas des techniciens bardés d'outils focalisés uniquement sur la dimension objective du travail, sans rapport avec la réalité des relations interpersonnelles des organisations. »

1.3. Notion de performance

La performance, historiquement issue du secteur privée, est aujourd'hui devenue un objectif affiché, voire une réalité dans l'administration publique de plusieurs Etats. Envisager la transposition des pratiques de GRH ayant fait leurs preuves dans les organisations privées vers le secteur public apparaît comme une option légitime, d'autant plus que, dans ce dernier, les performances attendues dans plusieurs domaines tardent souvent à se concrétiser. Cependant, les particularités du citoyen, les missions d'intérêt général et le statut des agents du secteur public constituent des obstacles qui limitent la possibilité d'une transposition *in extenso* de ces pratiques. Cette particularité du secteur public implique que toute transposition doit s'inscrire dans une logique de contextualisation des enseignements issus du privé (Fournier, 2017). La non prise en compte des exigences très complexes du secteur public en général et de celui de l'éducation publique en particulier ferait échouer les plus performantes des pratiques de GRH.

Le monde professionnel évolue sans cesse, au gré des transformées organisationnelles, des mutations du travail et de l'environnement socio-politique. Les entreprises qui souhaitent rester dans la course doivent s'améliorer en continu sur le plan organisationnel pour optimiser leur gestion ; c'est la « *performance organisationnelle* ». (Lefebvre, 2023). Pour Berthé et al. (2023 : 631) « La performance organisationnelle détermine la capacité de l'entreprise à mettre en

œuvre des processus efficaces pour atteindre ses objectifs stratégiques et opérationnels». Dans la même perspective, Lefebvre, (2023) la définit comme étant « cette faculté que possède l'entreprise à déterminer des processus percutants pour atteindre ses objectifs. ». L'efficacité et l'efficience sont considérés par plusieurs auteurs (Lefebvre, 2023 ; Donnadiou, 2005) comme des indicateurs de référence de la performance organisationnelle. L'efficacité fait allusion au degré d'atteinte des objectifs et quant à l'efficience, elle correspond au rapport entre les résultats obtenus et l'ensemble des moyens mis en œuvre pour les obtenir. L'efficience est donc l'atteinte des objectifs ou plus avec moins de moyens.

La performance organisationnelle est multidimensionnelle et le rendement est efficace lorsqu'il est global et ne porte pas sur une seule dimension mais sur l'ensemble des dimensions de l'organisation. Comme le souligne Bourguignon (1995), « la notion de performance est polarisée sur le résultat annoncé, mais elle véhicule en plus, un jugement de valeur sur le résultat obtenu et sur la démarche qui a permis de l'atteindre. » et « Une distinction fondamentale peut être faite entre, d'un côté, les résultats obtenus et les comportements mis en œuvre, et, d'un autre côté, les potentialités. » (Fournier, 2017 : 69)

1.3.1. Performance organisationnelle

Une organisation est un ensemble associant de biens de productions, incluant les ressources humaines, physiques et les ressources en capital, afin d'atteindre un but commun (Alchian & Demsetz, 1972 ; Jensen & Meckling, 1976 ; Simon, 1976 ; Barney, 2002). La performance organisationnelle s'étudie « au regard du ou des objectifs de l'organisation et des attentes des acteurs, en tenant compte du contexte dans lequel elle se réalise, d'où la nécessité de bien identifier ces trois aspects (objectifs, attentes et contexte) avant l'analyse de la performance. » (Berthé et al., 2023 : 631). L'analyse de cette performance s'effectue ainsi à travers trois axes : les objectifs, les attentes et le contexte de l'organisation. La performance est un objectif sans cesse renouvelé que toutes les organisations ambitionnent d'atteindre. Elle est devenue « une norme de comportement, que ce soit tant, pour les organisations que pour les individus, nécessitant un dépassement continu de soi et de ses limites afin de parvenir au dépassement des résultats attendu » (Fournier, 2017: 68)

Etudier la performance organisationnelle revient donc à étudier, non pas la performance d'un individu, d'un acteur ou d'un processus isolé, mais celle de l'organisation c'est-à-dire l'entité dans son entièreté. Cette entité peut être une entreprise, une organisation publique ou privée. Pour déterminer la performance organisationnelle de l'entreprise, selon Berthé et al. (2023),

trois facteurs sont convoqués : l'approche processus et collaborative ; la capacité à engager des démarches d'amélioration continue, et la gestion du référentiel organisationnel.

Pour Marion et al. (2012, cité par Salgado, 2013 : 3-4) « Quelle que soit la grille de lecture retenue pour définir la performance, cette dernière est associée à quatre principes fondamentaux :

- l'efficacité, qui traduit l'aptitude de l'entreprise à atteindre ses objectifs, en rapportant les résultats aux objectifs ;
- l'efficience, qui met en relation les résultats et les moyens, en rapportant un indicateur de résultat à un indicateur de mesure des capitaux employés ;
- la cohérence qui traduit l'harmonie des composantes de base de l'organisation pour mesurer la performance organisationnelle, en rapportant les objectifs aux moyens (Ecosip, Cohendet et al., 1995) ;
- la pertinence qui met en relation les objectifs ou les moyens avec les contraintes de l'environnement. La pertinence permet d'évaluer la performance stratégique, c'est-à-dire l'avantage concurrentiel, à partir d'une appréciation de l'adéquation entre les éléments de l'offre (créateurs de valeur) et les attentes du marché.

« **Lorsque la performance est entendue comme le résultat d'une action** (évaluation ex-post des résultats obtenus, - Bouquin, 2004-), l'analyse de la mesure sera prioritairement orientée sur la capacité d'une entreprise à atteindre ses objectifs. **Lorsque la performance repose sur une appréciation des processus mis en œuvre** (c'est à dire les différents modes d'obtention du résultat, "Baird, 1986") son évaluation requiert d'intégrer les conditions d'obtention du résultat. Enfin, **lorsque la performance traduit un succès d'une action** (Bourguignon, 1995) elle apparaît comme une construction sociale. Ici, la performance devient une notion contingente appelée à avoir une signification variable au gré des attentes des parties prenantes. » (Salgado, 2013 : 3-4).

Après chaque exercice comptable, activité réalisée, année scolaire ou programme de formation, toutes les attentions restent focalisées sur le résultat obtenu pour déterminer la performance réalisée. La performance en fin d'exercice est la sommation d'un ensemble de micro-performances réalisées dans la durée, permettant de porter un jugement de valeur sur l'ensemble des pratiques mises en œuvre pour atteindre le résultat. Une mesure globale de la performance s'impose dans le cadre de l'éducation. « Elle concerne aussi bien les aspects quantitatifs que qualitatifs et vise à apprécier la qualité de la prestation fournie, compte tenu de contraintes de fonctionnement, notamment budgétaires et financières. » (El Bahri, 2016 : 19). En France,

comme le rappelle El Bahri (2016), la Nouvelle Gestion Publique (NGP), met l'accent sur la recherche de l'efficacité organisationnelle du secteur public et l'amélioration de la qualité des services offerts, en s'inspirant de pratiques issues du privé. La performance devient un objectif essentiel. L'instrumentation du pilotage de l'EPL (Etablissement Public Local d'Enseignement) trouve sa légitimité dans cette quête de service public toujours plus performant.

Dans le contexte du pilotage du système éducation, le concept de performance « revêt deux aspects : les performances éducatives et scolaires (résultats aux examens, orientation des élèves, redoublement, climat scolaire ...) et les performances liées à la gestion budgétaire et au suivi des coûts. Les premières font davantage référence aux travaux en lien avec les sciences de l'éducation (N. Mons, M. Crahay, 2011). Dans ce cadre, les pratiques d'évaluation standardisée des élèves se développent, notamment par des tests à des cohortes d'élèves dans des niveaux précis du parcours scolaires. Une partie des épreuves porte sur les connaissances et compétences scolaires, et leur mise en œuvre est globalement homogénéisée (De Landsheere, 1992, 1994) » (El Bahri, 2016 : 26). Dans le cadre de cette recherche, l'analyse s'appuie principalement sur le premier aspect de la performance tel que décrit par Mons et Crahay (2011), à savoir les performances éducatives et scolaires. Cette analyse prend comme référence les résultats obtenus aux examens nationaux, notamment le BEPC, ainsi que des éléments contextuels tels que l'ambiance scolaire et la motivation afin de fournir une compréhension approfondie et nuancée de la performance scolaire.

1.3.2. Indicateur de mesure de performance

Plébiscités à la fois par le secteur public et les entreprises privées, les indicateurs de performance (IP) se sont largement répandus depuis quelques années. Les IP correspondent à des mesures quantifiables communément acceptées et doivent refléter les facteurs critiques de succès d'une organisation (Derujinsky-Laguecir et al., 2011, Lorino, 2001). Ils permettent d'évaluer la performance d'une organisation, d'un projet ou d'un individu par rapport à un objectif prédéfini. Un bon indicateur de performance doit être Spécifique, Mesurable, Atteignable, Réaliste et Temporellement défini (SMART). Derujinsky-Laguecir et al., (2011 : 112) relèvent que les indicateurs de performance doivent être complets, mesurables et contrôlables afin d'assurer la précision nécessaire à l'évaluation d'une performance se réduisant à des éléments standards et quantifiables (Atkinson et Epstein, 2000 ; Kaplan et Norton, 2002). Cet indicateur doit être en harmonie avec les objectifs de l'entreprise et doit permettre la prise de décisions pour l'amélioration des performances.

L'indicateur de performance est donc un outil de pilotage qui permet de prendre des décisions stratégiques et d'améliorer les processus en continu. Il doit permettre d'évaluer l'atteinte ou non des objectifs fixés par l'entreprise. Selon Bourrier et al. (1998 : 24), les indicateurs de performance sont des aides à la décision, du niveau stratégique à l'opérationnel. Toutefois, certains auteurs émettent des réserves quant à la capacité des indicateurs à mesurer la performance, quelle qu'en soit la nature. (Gauzente, 2000). Pour Lorino (1999) les indicateurs de performance vont au-delà d'une simple mesure de la performance et ils assureraient d'autres fonctions selon Dejean et al. (2004). En fonction de leur utilisation et de leur impact, les indicateurs de performance peuvent contribuer à la mise en œuvre et à l'amélioration des trois dimensions du processus organisationnel : l'activité opérationnelle proprement dite (agir/l'action), le processus interprétatif (interpréter/l'interprétation) et le processus d'instrumentation (instrumenter/utiliser). » (Derujinsky-Laguecir et al., 2011 : 112)

L'approche instrumentale, issue des travaux de Rabardel (1995), vise à rendre compte des activités médiatisées par des instruments. Les instruments sont des entités mixtes composés à la fois d'un outil (artefact) qui correspond à la partie technique et d'un sujet qui l'utilise grâce à des schèmes d'action ((Meunier, 2021). Cette approche, selon Derujinsky-Laguecir et al., (2011 : 113), se concentre sur les microprocessus de l'activité, où le social et les outils sont inextricablement liés. Elle propose de concevoir l'artefact comme la cristallisation de pratiques antérieures et accorde une grande importance aux tensions entendues comme les écarts qui s'instaurent entre les intentions projetées sur les outils et leurs usages en situation, mettant en évidence le fait que, loin de constituer un problème, ces tensions constituent une ressource pour l'activité.

1.4. Performance dans le système éducatif

« Dans le contexte de l'éducation, la référence au concept de performance avec leur évaluation s'est imposée de façon universelle. Au niveau international, le développement des indicateurs et études comparatives menées par les organismes de mesures tels que l'OCDE, l'EUROSTAT, l'UNESCO, OMS, PISA sur la performance des systèmes éducatifs se multiplient. Pour la France, les mesures ont débuté en 1991 par la publication des indicateurs de résultats des lycées, incluant depuis mars 2009 pour la session du baccalauréat de 2008 le niveau scolaire de départ des élèves en fonction de leur réussite au Diplôme National du Brevet (DNB). » (Fournier, 2017)

Dans ce contexte de globalisation et d'environnement complexe, l'évaluation du système éducatif apparaît comme un impératif. Les indicateurs de performances permettent de

caractériser l'évolution des systèmes éducatifs dans leur contribution à l'élévation du niveau général de formation, dans la lutte contre les inégalités sociales et, de manière plus générale, dans l'optimisation du rapport coût/ qualité du service. (Picheau, 2010 : 1).

Cette section propose un aperçu de la performance sociale dans les établissements d'enseignement et présente brièvement la situation de la performance dans l'éducation nationale guinéenne

1.4.1. Performance sociale dans les établissements d'enseignement

La réussite d'une entreprise n'est pas due exclusivement à son efficacité économique, mais aussi au climat social qui y règne et le degré d'engagement et de satisfaction de ses employés (Benbahia et Rajaa, 2022 : 107). L'objectif de la performance sociale est d'obtenir l'engagement de tous les travailleurs de l'organisation. Elle peut être « définie comme la résultante “positive ou négative” des interactions des salariés d'une organisation, dans l'atteinte des objectifs de celle-ci (Landier et al. 211). Elle peut également être définie « comme une performance mettant l'accent à la fois sur l'attention apportée aux ressources humaines au sein d'une entreprise (Arcand, Bayad, Fabi 2002) et sur les dimensions humaines de l'organisation et leurs qualités (Morin et al. 1996 ; Donnadiou 1999). » (Fournier, 2017 : 70) La performance sociale peut se décliner en performance basée sur la tâche et performance basée sur l'implication organisationnelle.

La performance basée sur la tâche est « appréhendée au moyen de quatre items pouvant contribuer à expliquer la productivité de l'organisation : rendement au travail, temps de travail, capacité du personnel à effectuer les tâches et absentéisme. Cette quatrième variable pouvant être prise comme indicateur de l'engagement de production “commitment” (Mayer & Schooman, 1992) » (Bayad et Liouville, 2001 : 16). Quant à la performance basée sur l'implication organisationnelle, elle « est appréciée à l'aide de six items, pouvant contribuer à expliquer les performances de l'organisation en matière d'innovation et de qualité : acceptation et contribution à la réalisation des objectifs de l'organisation, suggestions pour améliorer le fonctionnement de l'organisation, suggestion pour développer des innovations de produit, suggestions pour développer la qualité totale, expression des opinions et taux de démission, cette dernière variable étant prise comme indicateur d'une volonté de s'investir dans l'organisation (Arthur, 1994 ; Shaw, Delery, Jenkins, & Gupta, 1998). » (Bayad et Liouville, 2001 : 16)

Dans le système éducatif, la performance scolaire renvoie aux résultats aux examens nationaux, au taux de redoublement et de promotion interne (rendement des apprenants) ; la performance

sociale concerne donc ici le niveau d'engagement et de satisfaction au travail, l'état d'esprit et l'assiduité des enseignants. (Tamghe, 2019 : 5). « Plusieurs travaux, en effet, s'accordent à affirmer que le bien-être au travail est synonyme d'efficacité de l'entreprise. Un salarié satisfait de son environnement de travail et de la gestion de son entreprise est forcément un salarié performant. » (Benbahia & RAJAA, 2022 : 107). Puisque comme le souligne Peretti (1997) « les hommes ne sont pas des ressources ; ils ont des ressources » alors, la maximisation du potentiel des équipes enseignantes passe par la mise en œuvre de pratiques jugées efficaces, lesquelles ne le sont efficaces que lorsqu'elles créent des conditions favorables à l'obtention de la performance sociale.

En milieu éducatif, l'obtention de la performance sociale exige des pratiques particulières, tantôt spécifiques, tantôt adoptées et adaptées. Pour identifier les entreprises performantes, plusieurs auteurs ont répertorié des pratiques jugées efficaces. Cependant, celles-ci, efficaces dans les entreprises privées, peuvent se révéler inadaptées dans les organisations publiques, et plus encore dans les établissements d'enseignement, si elles ne sont pas contextualisées et adoptées par les acteurs concernés. L'adoption d'une pratique de gestion ne pourrait être efficace que si elle est appropriée par les différents acteurs impliqués. Pour identifier les organisations performantes, Pfeffer (1994) retiens, entre autres : « la sécurité de l'emploi, les possibilités de promotion, les programmes de formation et de développement des compétences, les mécanismes de participation et de responsabilisation ainsi que les systèmes de rémunération incitative. » (Pfeffer, 1994, cité par Fournier, 2017 : 70). Cette dernière pratique, la rémunération incitative, citée par Pfeffer et reprise par Koffivi (2019) n'est pas un facteur déterminant de motivation dans le système éducatif. Pour assurer la réussite scolaire de la majorité des élèves, les enseignants s'investissent généralement sans but lucratif comme le soutiennent Pfeffer (1994) et Arcand, Bayad, Fabi (2002) cité par Fournier, (2017 : 82). Le chef d'établissement est donc appelé à mettre en œuvre un management social fort, car l'efficacité de la performance dans son établissement d'enseignement dépend pour une large part, de la pertinence des pratiques de GRH mises en œuvre.

Il est donc attendu du chef d'établissement qu'il soit un leader dans tous les domaines de la vie scolaire. Sur le plan pédagogique, il doit être un leader capable de mettre les enseignants au défi sur leur propre terrain - l'enseignement dans la classe - ce qui présuppose une compréhension pédagogique et une familiarité avec l'activité centrale de l'établissement. Un proviseur doit pouvoir poser des questions déroutantes à un professeur de mathématiques sur les résultats de ses élèves par rapport à sa façon d'enseigner, sans qu'il soit lui-même un expert

ès mathématiques. Il doit pouvoir le faire sans impacter négativement l'effet-enseignant. L'effet enseignant affecte indéniablement la performance scolaire. « Il devient de ce fait nécessaire d'accroître une place de choix à la satisfaction des enseignants, leurs conditions de travail, la qualité de leurs compétences si l'on veut réaliser de meilleures performances scolaires » (Gauthier et Dembélé, 2004, cité par Tamghe, 2019 : 3)

Dans l'éducation, les pratiques en vigueur relèvent souvent d'une gestion du personnel ou un management déconnecté des réalités locales. Selon Cornet (2022 : 65) « On a généralement “sur papier” un modèle de GRH objectivant, basé sur des règles de GRH perçues comme universelles. On a aussi parfois des discours qui visent davantage d'individualisation, notamment au travers des principes de new public management avec l'idée d'évaluer les fonctionnaires, voire de les rémunérer en fonction de leurs résultats sous forme de primes. A cette formalisation “sur papier” se superposent souvent des modes de management arbitraires, ou il serait plus juste de dire, basés sur les privilèges. On a ainsi souvent une personnalisation de la relation, avec une grande place laissée à la dimension relationnelle et à la position sociale. »

L'engagement des enseignants se trouve ainsi “très hypothéqué” selon les termes de Nji Mfout (2010) et cela se manifeste par « des grèves récurrentes, du laxisme au travail, des abandons fréquents des salles de classe, des tricheries consistant à se faire remplacer dans ses fonctions par une tierce personne afin de retrouver la ville pour exercer d'autres fonctions n'ayant rien à voir avec l'enseignement, les refus de prises de service par les enseignants nouvellement affectés, notamment en zone rurale, les réaffectations frauduleuses, le faux et l'usage du faux etc. » (Tamghe, 2019). La solution de la crise de performance dans les établissements d'enseignement scolaire ne se situe plus seulement au niveau pédagogique mais dans le registre du management du personnel (Nji Mfout, 2010). Dès lors, les pratiques de GRH du chef d'établissement, au-delà de leurs fonctions classiques, doivent favoriser la mobilisation et une meilleure implication des enseignants, en réduisant, voire en éliminant, les facteurs de démotivation. Parmi ces facteurs « figurent en bonne position l'intégration des nouveaux enseignants, la rémunération incitative, la formation continue et la gestion des carrières » (Nji Mfout, 2010, Tsafack, 2000 cités par Tamghe, 2019).

1.4.2. Performance dans l'éducation nationale guinéenne

La performance publique, peut être considérée comme étant « la faculté des organisations publiques à mettre en œuvre les politiques publiques et à rendre compte de leurs résultats (Waintrop, Chol 2003, cité par Fournier, 2017 : 69), ou correspond, selon le ministère du budget

français, à « la capacité à atteindre des objectifs préalablement fixés, exprimés en termes d'efficacité socio-économique, de qualité de service ou d'efficience de la gestion » (Fournier, 2017 : 69). Suivant les différentes définitions et implications ainsi que l'origine du développement du concept de performance, le consensus entre les différents acteurs qui interagissent dans le système éducatif (l'Etat, les parents, les élèves et les enseignants) n'est pas une évidence. Bien que les points de vue de ces différents acteurs convergent, chaque partie l'observe à partir d'un angle d'analyse différent.

Les Etats l'observent sous l'angle administratif, considérant les RH comme un coût à minimiser et raisonnent selon une logique de moyens et résultats. Les usagers (parents et élèves) sont des clients dont les attentes sont différentes de celles de l'Etat et des enseignants. Ils observent entre autres la qualité de la servuction (production du service), de l'enseignement, de vie dans l'établissement, de l'accueil des élèves et de leurs familles, ainsi que les prestations délivrées par l'établissement et les relations avec les partenaires. (Fournier, 2017). Quant aux enseignants, ils mettent en avant la pédagogie en privilégiant les moyens et outils mobilisés pour un enseignement-apprentissage réussi. La satisfaction de toutes ces attentes exige l'accumulation d'un ensemble articulé d'attentes venant d'acteurs différents. Dans le secteur éducatif, l'obtention de la performance exige l'interconnexion d'un ensemble de petites performances construites au fil du temps avec les usagers (parents et élèves), les enseignants, avec et par l'Etat.

L'obtention de la performance globale du système éducatif passe, selon Tamghe (2019 : 72), par l'agrégation des résultats des différents établissements qui le composent. Et le rôle du politique dans ce domaine, est d'abord de donner le cadre, de définir des programmes nationaux et des objectifs à atteindre. La mise en œuvre de cette politique dépend de l'engagement des chefs d'établissement et des équipes enseignantes ainsi que de sa déclinaison en fonction du contexte local. A ce stade, les capacités managériales des chefs d'établissement sont particulièrement sollicitées pour motiver leurs collaborateurs enseignants. C'est aussi à ce niveau que les politiques de mobilisation des RH incluant les aspects relatifs à l'intégration, à la stimulation et au développement RH des enseignants sont nécessaires.

Dans les services publics, les systèmes d'évaluations des performances sont très particuliers du fait qu'ils « sont sans cesse en cours de réforme, signe probable qu'il existe des difficultés particulières pour évaluer la performance des administrations. » (Chemla-Lafay et al. (2008 : 24) Parmi ces difficultés recensées, figurent notamment celles qui concernent la définition et la mise en place d'objectifs de performance, ainsi que celles inhérentes à la spécificité du service

public, dont la nature particulière rend ardue l'évaluation de ses actions et de ses résultats particulièrement complexe et délicate à appréhender. Pour Chemla-Lafay et al. (2008 : 24), les objectifs de performance sont bien plus difficiles à identifier dans le secteur public que dans le privé, parce qu'ils doivent prendre en compte plusieurs facettes parfois contradictoires, comme la satisfaction de l'utilisateur, les droits des employés, les projets politiques, le principe d'égalité de traitement entre usagers.

Toutefois, malgré les difficultés liées à la mise en œuvre de la performance dans le secteur public, en France le pilotage par les résultats ou mieux par la performance est rendu quasiment obligatoire à partir de l'exercice 2006 à travers l'application de la Loi Organique relative aux Lois de Finances (LOLF). La difficulté fondamentale dans les systèmes éducatifs, est que « l'articulation entre indicateurs relevant de niveaux d'agrégation différents pose deux problèmes distincts : d'une part, le problème du chaînage des indicateurs ; d'autre part, le problème de leur complémentarité. Les indicateurs de performance produits au niveau des unités intermédiaires doivent pouvoir être comparés à un standard national qui peut être un indicateur cible ou tout simplement une moyenne nationale. En conséquence, la construction des indicateurs, aux différents niveaux du système éducatif, doit se faire à partir d'une définition commune, respecter les mêmes modes de calcul et couvrir des champs identiques de façon à rendre les données commensurables ». (Etienne, 2007 cité par El Bahri, 2016). Pour El Bahri, (2016 : 22), le pilotage par les résultats rompt avec la logique de moyens qui caractérise le fonctionnement du système éducatif, comme dans les autres administrations. Cette rupture exige, beaucoup plus aux autorités, la mise en contribution des ressources humaines pour l'atteinte des objectifs de performance dans l'établissement.

Au niveau intermédiaire, le premier défi auquel est confronté l'autorité est l'articulation du projet d'établissement avec le projet académique. Il lui est demandé, sans une vision large et complète de la réalité interne et particulière de son établissement, partagé entre les enseignants, les élèves, les parents d'élèves, l'environnement de l'établissement..., de mettre en œuvre un projet académique élaboré au niveau national. Quant à la construction des indicateurs de performance aux différents niveaux du système éducatif, elle demeure une difficulté majeure parce que, pour reprendre Etienne (2007), « dans la pratique, on a généralement une combinatoire des deux mouvements : les indicateurs sont produits au niveau centralisé, mais après consultation des unités intermédiaires et en tenant compte des contraintes de faisabilité technique et d'acceptabilité politique. Cependant, lorsque le couplage entre les différents

niveaux est trop faible, on peut voir coexister et circuler des indicateurs différents – qui sont pourtant censés mesurer la chose au niveau académique et au niveau national ! »

En Guinée, la première difficulté se trouve au niveau de la production des indicateurs de performance. L'ordre est totalement inversé : les indicateurs de performances sont produits par l'autorité centrale. Quant aux autorités intermédiaires, elles ne sont consultées qu'après la production d'une liste d'indicateurs préétablie par le niveau central. Elles sont appelées à choisir parmi ces critères préétablis ceux qu'elles estiment réalisables. Ces critères choisis constituent le contrat de performance à signer entre, par exemple, le chef d'établissement et le Directeur Préfectoral de l'Education (DPE). Il ne serait donc pas imprudent de dire que le couplage entre les différents niveaux est trop faible en Guinée et que les indicateurs sont différents d'un établissement à un autre (cf. résultats d'enquêtes). L'évaluation de la performance au niveau national n'est pas envisagée, vu qu'il n'y a pas de critère de performance nationale comme c'est le cas de la France. Les indicateurs de performances par niveau avec les attentes induites et l'intérêt des résultats, présentés par Fournier (2017 : 72-74) constituent un excellent modèle de performance quantifiables de l'EPL.

Tableau 5 : La performance quantifiable : du national à l'EPL

	LES INDICATEURS DE PERFORMANCES	ATTENTES ET EXPLICATIONS
NATIONAL	Jusqu'en 1992 : 1 indicateur <ul style="list-style-type: none"> Le taux de réussite au baccalauréat 	<ul style="list-style-type: none"> Combien d'élèves de 15 ans au moins, entrés en seconde trois ans auparavant, ont obtenu cette année leur baccalauréat ?
	À partir de 1992 : 2 indicateurs <ul style="list-style-type: none"> Le taux d'accès de seconde et de première au baccalauréat (niveau supérieur) La proportion de bacheliers parmi les sortants 	
	À partir de 1994 : 20 indicateurs regroupés en quatre catégories : <ul style="list-style-type: none"> Destination des élèves à leur sortie du lycée... 	<ul style="list-style-type: none"> Combien d'élèves entrés en seconde sortent du lycée avec le baccalauréat ?

	<ul style="list-style-type: none"> • Des indicateurs relatifs à la population prise en charge (sexe, professions et catégories socioprofessionnelles, proportion de redoublants, origines scolaires...), • Des indicateurs de ressources et de moyens (moyens horaires, effectifs, enseignants) et des indicateurs de fonctionnement et d'environnement (proportions d'heures d'enseignement effectif par élève, les offres de formation proposées, services vie scolaire, contacts avec le monde économique...). 	<p>Ces indicateurs cherchent à intégrer la politique de redoublement de l'établissement, et les sorties de l'établissement sans diplôme correspondant à un échec scolaire.</p>
<p>L'intérêt est de fournir des mesures fiables et objectives utilisées comme des outils de performances de pilotage qui rendent compte des aptitudes des établissements à faire aboutir leurs élèves vers la réussite.</p>		
ACADEMIQUE	<p>Chaque établissement a un « contrat d'objectifs » sous forme d'axes en correspondance aux objectifs académiques.</p> <p>Chaque EPLE établit son projet d'établissement (loi d'orientation du 10/07/90) avec des objectifs généraux et opérationnels à réaliser fixés par le recteur.</p> <p>Les IA-DSDEN doivent, dans cette perspective exploiter les rapports annuels sur le fonctionnement pédagogique des établissements.</p>	<p>Les indicateurs sont des outils d'évaluation et d'aide au pilotage territorial pour les inspecteurs généraux et le recteur qui examinent la « valeur ajoutée » finale des établissements. Ce sont des éléments de comparaison des résultats académiques.</p> <p>L'information et la sensibilisation des personnels aux objectifs de la politique académique, aux actions menées, aux démarches mises en œuvre et au rôle des différents acteurs sont une condition nécessaire à la mobilisation des équipes.</p>

Les taux de réussite préétablis sont présentés pour chaque établissement. Ils sont calculés en prenant une base académique pour l'ensemble des élèves où se situe l'établissement, c'est le taux attendu sur la base académique. Le deuxième est calculé, lui, sur une base nationale. Il faut toutefois tenir compte du fait que les lycées proposent des structures pédagogiques différentes. Pour chaque EPLE un taux de réussite attendu est calculé.

Ce taux attendu est une simulation de ce que serait le taux de réussite de chaque lycée si ses élèves connaissaient le même succès au baccalauréat que l'ensemble des candidats de tous les lycées de mêmes âges et origines sociales.

Si l'écart entre le taux brut et le taux attendu (taux brut – taux attendu), appelé « apport » ou « valeur ajoutée », est positif, il serait possible d'imaginer que les actions menées par le lycée ont apporté aux élèves accueillis plus, que ce que ceux-ci auraient reçu s'ils avaient été scolarisés dans un établissement différent avec des résultats de performance au baccalauréat moyen, ce qui est l'indice d'une bonne efficacité relative.

Si l'écart est négatif, la présomption inverse prévaudra. Cette approche de l'apport ou de la valeur ajoutée est relative, mais à partir des résultats, il est possible de comparer les différents niveaux d'efficacité moyenne.

Cette notion de valeur ajoutée négative n'induit pas que les lycées en question n'ont pas un apport sur les élèves dont ils ont la charge, ni une baisse de leur niveau au cours de leur scolarité.

Remarque : Les données doivent être mobilisables pour la totalité des lycées publics et privés (2 265 lycées d'enseignement général et technologique et 1812 lycées professionnels) et doivent être publiées dans l'année suivant la session du baccalauréat.

	<p>Le tableau de bord des établissements</p> <p>Il peut comprendre des renseignements sur les élèves : professions et catégories socioprofessionnelles des parents, le pourcentage de boursiers, de familles monoparentales, de familles où les deux parents travaillent, d'étrangers, du Maghreb ou d'Europe, etc.</p>	<p>Le chef d'établissement peut vérifier la mise en place de sa politique de pilotage et de management de son établissement par :</p> <ul style="list-style-type: none"> • l'attribution d'une classe à tel enseignant,
--	---	--

	<p>Le niveau d'entrée peut être repéré pour les lycées par les résultats au brevet.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • le choix du dédoublement des groupes de langues vivantes (par exemple) • les outils et moyens mis à disposition des élèves, • les différentes actions à engagées ou modifiées <p>Il peut aider à améliorer l'efficacité des méthodes (travail en équipe, travail individuel, refonte de leurs cours, révision de leur approche d'enseignement...).</p>
<p>L'établissement « performant » sera alors celui qui va plus loin que les autres et qui aura de meilleurs résultats pour diverses raisons. Il faut établir si l'EPLE a su mobiliser et développer chez des élèves entrés dans l'établissement avec des difficultés au départ, des connaissances et capacités qui ont permis leur succès ou si la valeur élevée de performance est due à de bons élèves au départ.</p> <p>Les facteurs extérieurs supplémentaires tels que l'âge et l'origine sociale des élèves sont intégrés car leur croisement donne une bonne estimation des chances (au sens statistique du terme) d'accès et de réussite au baccalauréat d'un élève. En moyenne, les différences de réussite sont donc très sensibles selon l'âge et l'origine sociale des élèves.</p>		
<p>PARTIES PRENANTES</p>	<p>À l'échelle locale, l'annonce des résultats induit l'instauration d'une confiance dans les établissements scolaires de la part des familles et des médias. On parlera de bons ou de mauvais établissements en fonction des résultats affichés et annoncés. La place des médias dans cette « mise en avant de l'excellence » exacerbe les pressions des acteurs du système éducatif à performer.</p>	

Source : Fournier (2017 : 72-74)

En Afrique en général, la recherche de la performance dans l'administration publique est une préoccupation majeure pour la plupart des autorités responsables et des chercheurs. Quant à la gestion des ressources humaines en Afrique, elle est « caractérisée par une pénurie de personnel, une répartition déficitaire des effectifs, une rémunération médiocre du personnel, un système de gestion du personnel centralisée, des déficits d'ordre organisationnel et des déficits au niveau

de la formation initiale et continue. Cette situation contribue à développer une culture d'entreprise autoritaire. » (Koffivi, 2020 : 284)

L'instabilité politique, la volatilité des postes, les multiples manifestations politiques, et les grèves à répétition font que la gestion et/ou la continuité des politiques éducatives s'avère très difficile. Chaque changement d'autorité correspond à un changement d'orientation ou parfois à une négation des pratiques des prédécesseurs. La prise du pouvoir par la junte en septembre 2021 a imprimé un nouveau tournant dans le système éducatif. Les nouvelles autorités exigent de tous les cadres des structures de l'Etat, en particulier ceux nommés par décret, de prêter serment avant leur prise de fonction. Au Ministère de l'Enseignement Pré-Universitaire et de l'Alphabétisation, les autorités exigent de tous les cadres, lors de rencontres solennelles, de prêter serment avant de recevoir leur lettre de mission ou de participer aux évaluations nationales (Bac, Brevet, Certificat d'Etudes Primaire) (2021). Ces rencontres de prise de serment sont démultipliées du sommet à la base, comme le souligne un journal d'information de la Guinée : « Les cadres de la Direction préfectorale de l'éducation (DPE) de Nzérékoré, ont prêté serment dans la journée de ce lundi 30 mai 2022. C'est en prélude des examens de fin d'année que cette décision a été prise par les autorités éducatives du pays pour freiner la fraude dans les salles d'examens. » (<https://infospremieres.com/> du mercredi, 7 juin 2023). Ces serments sont des nouveautés dans l'univers du système éducatif guinéen et sont très médiatisés

La fonction ministérielle, tout comme la plupart des postes à responsabilités, ainsi que les pratiques et les orientations politiques, connaissent une grande instabilité en Guinée. Le premier objectif du nouveau Ministre de l'enseignement pré-universitaire a été, pour les examens nationaux de 2024, contrairement à son prédécesseur, la démythification des évaluations nationales, selon lui. La première mesure prise, dans le cadre des évaluations nationales, a été la suppression de la prestation de serment qui était pourtant, une obligation et mobilisait toute la communauté éducative et médiatique depuis 2021.

A ces facteurs d'instabilité du système éducatif guinéen s'ajoute le fait que les autorités intermédiaires évoluent dans un système marqué par un sous-financement criard. Bien qu'à partir de 2016, le financement de l'éducation et la formation soit redevenu progressivement une priorité pour les autorités, il faut néanmoins souligner qu'il ne parvient pas à se hisser au niveau de la moyenne de la CEDEAO. En 2023, les dépenses publiques à l'éducation en Guinée a atteint 12% alors que le Partenariat mondial pour l'éducation recommande un seuil de référence de 20%. Quant aux dépenses d'investissement dans l'éducation sur ressources propres, elles demeurent inférieures à 10% des dépenses totales d'éducation. L'essentiel des dépenses

publiques est consacré aux dépenses courantes. (UNICEF, IPE, Pôle de Dakar – UNESCO, 2018 : 144). Les dépenses courantes représentent 91% en moyenne des dépenses totales, réduisant drastiquement les capacités du système à faire des dépenses d'investissement. Selon les partenaires techniques et financiers « Les dépenses d'investissement ont représenté entre 2 et 9% des dépenses publiques d'éducation sur la période "2006 – 2016" et les dépenses en capital ont été encore plus faibles et n'ont représenté qu'entre 30 et 78% des dépenses publiques d'investissement. » (PME/AFD/UNICEF, 2018 : 145)

Tableau 6: Evolution des dépenses publiques d'éducation par nature selon la nomenclature budgétaire nationale (2006 – 2016)⁶

Année	Dépenses courantes en %				Investissement en %			Dépenses totales d'éducation
	Personnel	Biens et services	Subventions et transferts	Total	Capital	Autres	Total	
2006	64	9	20	93	4	3	7	100
2010	52	15	27	94	4	2	6	100
2011	57	6	34	97	1	2	3	100
2012	59	10	28	98	1	2	2	100
2013	59	7	27	94	5	1	6	100
2014	55	6	30	91	7	2	9	100
2015	62	4	30	96	1	3	4	100
2016	49	8	33	91	6	4	9	100

Source : RESEN, 2018

Les dépenses d'investissement et l'évolution de la population scolarisable ne sont pas en adéquation. Pendant que les dépenses d'investissement d'éducation sur ressources propres stagnent, les effectifs des élèves scolarisés, portés par une croissance démographique dynamique de 2,7% par an, augmentent sensiblement à tous les niveaux du système d'enseignement. Ces dépenses d'investissement ne correspondent pas non plus à la recherche de l'équité au niveau d'accès aux structures éducatives et à un enseignement de qualité. Un

⁶ Année la plus récente disponible

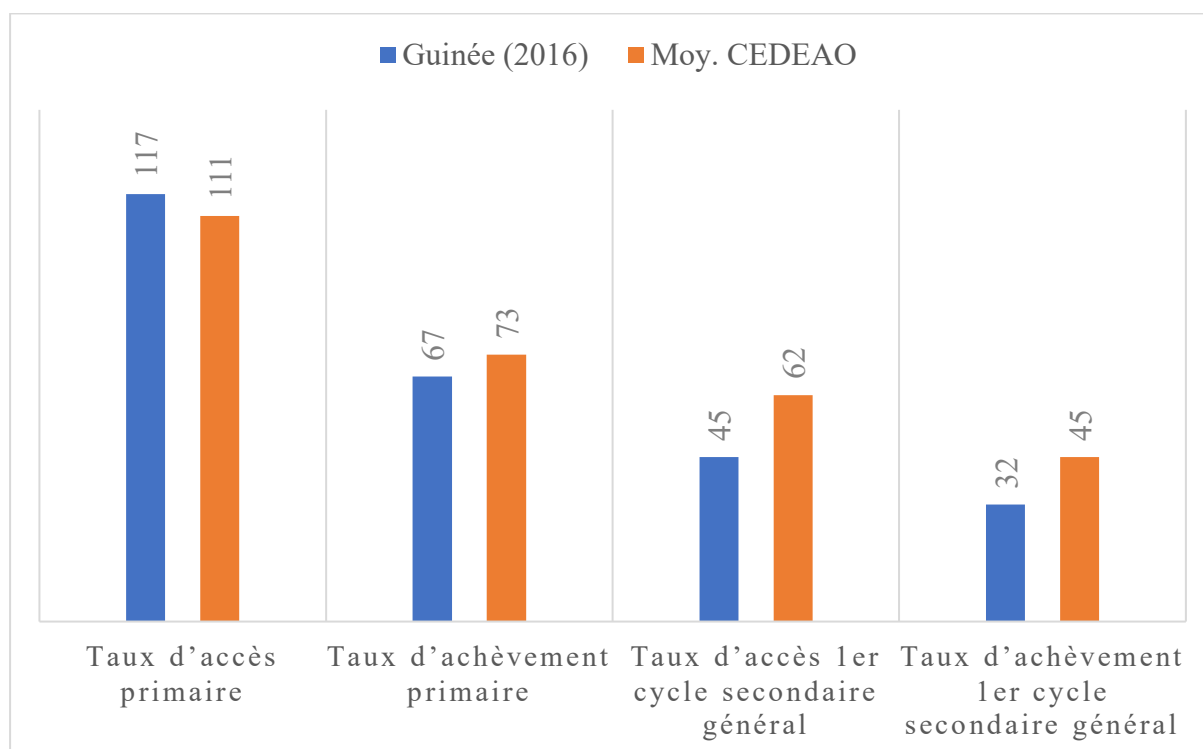
nombre très élevé d'élèves rencontrent d'énormes difficultés d'accès aux établissements scolaires et à un enseignement de qualité en raison manque de salles de classe et de personnel enseignant. Ces difficultés sont beaucoup plus pointues au niveau des établissements d'enseignement public et des zones rurales, comme le présentent ces quelques variables, recueillies dans l'annuaire statistique de l'enseignement secondaire, 2019 – 2020, élaboré par le BSD avec le concours technique et financier de l'UNICEF :

1. L'enseignement secondaire compte 16 256 salles de classes, dont 6 205 dans le secteur public et 10 050 dans le privé, soit respectivement 38% et 62%. Sur ce total, la zone urbaine en regroupe 11 407 (70%) et la zone rurale 4 848 (30%).
2. Le secteur public accueille 54% des élèves contre 46% pour le privé.
3. Les Professeurs chargés de cours sont au nombre de 31 790, dont 10 537 dans le public et 21 253 dans le privé. Les femmes enseignantes, au nombre de 1 548 (dont 901 au public et 647 dans le privé), représentent seulement 5,0% du total des enseignants. La grande majorité de ces enseignants (76%) évoluent en zone urbaine et le reste (24%), en zone rurale.
4. Les ratios élèves/salle sont de 43,9 pour l'ensemble, 62,2 pour le public contre 32,6 pour le privé.

Ces quelques variables et leurs conséquences ont une grande influence sur l'atteinte des objectifs de performance de l'établissement ainsi que la satisfaction des acteurs intervenants dans le système. Le rapport d'État du Système Educatif National guinéen (RESEN, 2018), qui a servi de bréviaire à l'élaboration du programme décennal de l'éducation en Guinée (ProDEG, 2020 – 2029), est alarmant. Il relève qu'en 2016, le Coefficient d'Efficacité Interne (CE1) à l'enseignement tournait « autour de 68% au primaire et 65% au secondaire 1^{er} cycle ». Cela signifie que près de 32% des ressources investies au primaire et 35% des ressources investies au secondaire 1^{er} cycle financent soit des redoublements, soit des élèves qui abandonnent l'école avant la fin de la 6^{ème} ou la 10^{ème} année d'études.

A cette situation préoccupante s'ajoute le fait qu'à l'horizon 2030, au moment où l'aspiration du gouvernement guinéen est d'offrir une scolarisation minimale de 10 années à chaque jeune guinéen, le taux d'accès au secondaire est de 32%. De plus, un quart (25%) des enseignants du primaire et près de la moitié (48%) des enseignants du secondaire en poste ne sont pas professionnellement qualifiés. Enfin, 82% des agents au niveau déconcentré de l'éducation n'ont pas bénéficié de renforcement de compétences depuis leur prise de fonction.

Figure 7 : Taux d'accès et d'achèvement du primaire et du premier cycle secondaire, Guinée et pays de la CEDEAO (2015 ou APR)⁷



Source : Graphique 2.8 : Base d'indicateurs de l'IPE-Pôle de Dakar et calcul des auteurs. (RESEN)

L'une des conséquences de ces faiblesses est que la durée moyenne de scolarisation au premier cycle prévu pour 4 années (de la 7ème en 10ème), est passée, selon ce même rapport, de 4 ans à 6,1 ans. Soit une augmentation de plus de la moitié du temps normal de scolarisation. Cette augmentation, ou plus exactement cette perte, correspond aux charges en termes d'énergie, d'efforts et d'argent pour la formation de plus de la moitié des élèves scolarisés. Les taux d'échecs très élevés continuent à caractériser les résultats des différents examens nationaux du pays. Pour la session 2021, au niveau du BEPC, le taux d'échec s'élevait à 64,41%⁸ et pour la session 2022, plus de 4 sur 5 des candidats (soit 84,96) n'ont pas réussi. Le taux d'échec de cette année, soit 52,89%, bien qu'encore élevé, reste relativement bas par rapport à l'année précédente. Cependant, il faut noter que le processus a été entaché d'irrégularités ayant conduit à un audit de certaines copies ainsi qu'à une diffusion différée des résultats dans certaines communes et préfectures.

⁷ Année la plus récente disponible

⁸ (<https://guineematin.com/2019/07/29/bepc-2019-44-11-dadmis-mena/>)

La performance du système éducation guinéen soulève des inquiétudes légitimes de la part des différents partenaires et acteurs. Les pertes sont énormes : « En termes de comparaison internationale, ces performances placent le pays dans une position relativement peu favorable puisque les valeurs de la Guinée classent le pays systématiquement en deçà de la moyenne des pays comparateurs sauf pour l'accès au primaire. » (ProDEG, 2020-2029: 11) Au vu des résultats en matière d'échec scolaire, l'état actuel du système éducatif guinéen peut amener à penser que « Parler de performance dans le domaine public particulièrement dans le domaine éducatif serait presque de l'ordre d'un oxymore lorsque l'on constate les chiffres inquiétants de l'échec scolaire » (Fournier (2017 : 68).

Cette situation peu reluisante du système éducatif guinéen est un signe évident de manque de performance et témoigne de l'ampleur des défis qui attendent tous les acteurs du système. Aujourd'hui,

« de plus en plus d'acteurs impliqués dans les formations continues sont attentifs à la qualité des processus de certification. Les bailleurs de fonds, les organisations professionnelles et les participants souhaitent des garanties sérieuses en termes de qualité des évaluations portant sur les apprentissages, sur les transferts des compétences acquises dans l'environnement professionnel et sur l'impact des formations dans le bon fonctionnement des organisations. A l'issue de processus de formation souvent très coûteux, ces préoccupations légitimes doivent pouvoir se mesurer à travers des évaluations de la satisfaction des apprenants, des évaluations de l'évolution de leurs acquis (comparaisons avant et après la formation), des évaluations de leur capacité à utiliser individuellement leurs nouveaux acquis dans leur travail et des évaluations des bénéfices pour les entreprises privées ou publiques qui emploient ces personnes » (Gilles, 2016 : 1)

Dans cette quête de performance, le modèle traditionnelle de GRH doit évoluer vers une gestion plus responsable, orientée vers la performance sociale, seule gage pour l'atteinte des objectifs des établissements d'enseignement du système éducatif guinéen. Parler de pratiques de gestion, revient à parler, selon Benbahia & Rajaa, (2022) de l'ensemble des actions, des tâches et des activités spécifiques à toute organisation. Les pratiques qui consistent à recruter, former, rémunérer et administrer sont celles des plus citées et représentent les pratiques fondamentales de la fonction ressources humaines.

En Guinée, comme dans plusieurs autres pays, les chef d'établissement d'enseignement n'exercent fondamentalement que des fonctions de gestion administratives et pédagogique.

Cependant, le recrutement et la rémunération des enseignants relèvent exclusivement des autorités centrales. Les compétences du chef d'établissement en matière de gestion administratives et pédagogiques, qui demeurent très limitées, sont clairement définies et encadrées par l'arrêté N°09/1984/MEPUTP-EC/CAD du 15 décembre 2010 mentionné précédemment.

Néanmoins, la précarisation et la raréfaction des ressources humaines dans le système éducatif guinéen constituent une réalité préoccupante. Les besoins de scolarisation qui ne cessent de croître, ainsi que le décalage entre les emplois éducatif et l'évolution du personnel enseignant mettent en lumière d'important déséquilibre en matière de recrutement, de qualification et de compétences du personnel d'encadrement des établissements scolaires. De plus, la contribution des structures chargée de la formation initiale et continue du personnel enseignant et d'encadrement ne parviennent pas à répondre aux besoins sur le terrain. Ces difficultés, observées en Guinée, sont à l'image de plusieurs autres pays africains.

Afin de renforcer les compétences des ressources humaines de la fonction publique guinéen, plusieurs structures ont été créées au fil des années par les gouvernements notamment le Centre National de Perfectionnement (CNPG) en 1967 ; l'Ecole National d'Administration (ENA) en 1986 ; l'Office National de Formation et de Perfectionnement Professionnel (ONFPP) en 1993 ; le Centre de Perfectionnement Administratif (CPA). Cette dernière structure mise en place par le Programme de Réforme et de Modernisation de l'Administration publique guinéenne (PREMA), officiellement amorcé à partir de 2011, qui avait pour objectif de renforcer les capacités des ressources humaines et rationaliser les structures et normes de gestion du secteur public. Le projet « Rajeunir et féminiser l'administration publique » issu de cet objectif a formé 1102 agents de l'Etat, dont 96 femmes, dans les locaux du CPA,. Quant à l'opération de recensement biométrique (2014 – 2015) de ce programme, lancé en vue de dégraisser le fichier général des fonctionnaires, elle a permis d'identifier 35000 fictifs. Malgré cela, les agents fictifs ont continué d'exister. Ainsi, en 2021, un contrôle du Ministère du Travail et de la Fonction Publique (MTFP) a détecté 14000 agents engagés et payés, mais non postés, qui perçoivent donc normalement leurs salaires, payés par le budget national sans exercer de tâches, simplement parce qu'ils sont considérés fonctionnaires.

L'administration publique guinéenne est confrontée, comme le décrit Koffivi (2020) à propos de la gestion des entreprises publiques en Afrique, à des problèmes tels que :

1. **Pénurie de personnel** : manque de personnel qualifié en raison de la faiblesse des rémunérations et de l'absence de plans de carrière motivants,

2. **Répartition des effectifs** : mauvaise répartition des ressources disponibles entre les villes et les régions.
3. **Rémunération médiocre** : La faiblesse des salaires pousse plusieurs cadres à exercer des activités parallèles, pourtant illégales, et favorise des pratiques telles que l'absentéisme et la corruption.
4. **Gestion centralisée du personnel et recrutement arbitraire** : La gestion du personnel est assurée par un système centralisé, limitant la flexibilité des responsables locaux. Cette centralisation prive les dirigeants intermédiaires du pouvoir de recruter, de licencier, de prendre des décisions disciplinaires et de pouvoir contribuer à la maîtrise de la masse salariale, ce qui impacte le budget national. La délocalisation de la prise de décision retarde et ralentit les procédures, tandis que le manque de transparence dans les décisions concernant les effectifs entraîne l'attribution de postes sans critères clairs. La fonction publique est devenue un instrument de récompense pour les serviteurs et les valets qui ont rendu un service à des personnalités de l'Etat ou du parti au pouvoir. Dans une telle situation, le salarié conçoit son poste comme une récompense d'un service déjà rendu et n'est plus obligé de déployer un effort en échange de sa rémunération. Pire encore, un tel salarié se rapporte toujours à la hiérarchie qui l'a fait embaucher, en cas de manquement disciplinaire de sa part, pour chercher la protection de son tuteur contre sa hiérarchie directe, rendant cette dernière impuissante.
5. **Déficits organisationnels** : L'évaluation systématique et objective des performances du personnel est quasi inexistante, faute de critères précis. La définition claire des descriptifs des postes, des fonctions et des objectifs de travail sont presque inexistantes et lorsqu'elles existent, elles sont souvent formulées de manière vague et imprécise. Par ailleurs, les supervisions ainsi que les dispositifs d'encadrement technique sont rares.
6. **Déficits au niveau de la formation initiale et continue** : Les nouveaux salariés rejoignent souvent leur nouveau poste sans aucune forme d'appui ou d'orientation systématique. Des mesures et plans de formation continue manquent cruellement.
7. **Culture du travail** : La culture du travail est marquée dans la fonction publique par l'influence des structures hiérarchiques, une distanciation du personnel vis-à-vis du travail, et la présence d'organisations informelles. Cela engendre la démotivation et une faible implication, le travail étant perçu comme appartenant à l'Etat ou aux supérieurs hiérarchiques, ce qui conduit à un investissement minimal. L'évaluation et l'observation pour valoriser les prestations du personnel sont rarement utilisées.

8. **Recrutement et sélection** : Les mauvais recrutements et les sélections fantaisistes sont à l'origine des mauvaises performances et de l'insuffisance des services. Le défi qui se pose par rapport au recrutement et à la sélection, c'est aussi le problème des connaissances et des compétences des travailleurs : le personnel est incompetent du fait qu'il lui manque les connaissances nécessaires à la prestation de son service, au bon déroulement de son travail. Les agents compétents sont souvent démotivés, cherchent du travail ailleurs et il est difficile voire impossible de les maintenir à leur poste.
9. **Gestion des compétences et conditions de service** : La rémunération et les conditions de service sont décisives en matière de recrutement et de maintien au poste des employés compétents.
10. **Gestion des performances** : La gestion des performances considère la motivation de l'employé comme cruciale. En reliant l'objectif à la motivation, la gestion des performances vise à concilier stratégiquement la tâche et le travail de l'employé, l'individuel avec les objectifs de l'organisation. Le grand problème est que dans la fonction publique africaine, la rémunération du personnel n'est pas prioritairement fonction de leur compétence ou du travail fourni, mais plutôt du temps ou de la durée passée dans l'entreprise.
11. **Lutte contre la corruption** : Selon l'indice de Mo Ibrahim et l'Afro baromètre cité par (Koffivi, 2020 : 271) « La corruption constitue l'un des plus gros obstacles à la réalisation des objectifs de la fonction publique et de la politique publique en Afrique ».

En somme, la légitimité de l'établissement d'enseignement dépend des compétences et de la qualité de ses enseignants, et surtout de celle de ses encadrants. Ces derniers évoluent dans un environnement peu favorable, souvent hors de leur contrôle, ce qui impacte les pratiques de GRH.

1.5. Lien entre pratiques de GRH et Performance

Le monde des affaires, tout autant que le milieu académique, a longtemps considéré la GRH comme étant uniquement une fonction de support au service des autres services ou fonctions de l'organisation (Guérin et Wils, 1990 ; Bélanger, Petit, Benabou, Foucher et Bergeron, 1993 cité par Tamghe, 2019 : 92). La recherche de lien de causalité entre pratiques de GRH et performance dans les organisations a mobilisé plusieurs chercheurs et a permis d'établir que ce lien remonte aux travaux des précurseurs de l'école des relations humaines (Mayo, 1880-1949, Lewin 1890-1947 et Moreno 1889-1974). Nombreux sont les chercheurs qui valident l'existence de lien significatif entre les pratiques de GRH et la performance (Huselid, Jackson et Schuler, 1997 ; Ichniowski, Shaw et Prensushy, 1997; Pfeffer et Veiga, 1999 ; Barraud-

Didier, Guerrero et Igalens, 2003 ; Guerrero et Barraud-Didier, 2004 et Delery, 2005 ; Collins et Smith, 2006 ; Ngo et al. 2008).

Pour trouver « les meilleures pratiques de GRH à hautes performances » dans les organisations, plusieurs recherches ont été menées depuis les années 1990 (Huselid, 1995 ; Arthur, 1994) afin de produire « une performance supérieure » (Chênevert & Tremblay, 2009). Aujourd'hui encore, les pratiques de GRH considérées performantes sont déterminées selon leur alignement avec la stratégie de l'organisation. Pour plusieurs auteurs, l'impact des pratiques des RH sur la performance peut être augmenté quand celles-ci sont liées/alignées à la stratégie d'affaires (Jackson et al., 1989 ; Miles et Snow, 1984). Toutefois, aucun consensus ne s'est imposé par rapport aux pratiques à utiliser (Ferris, et al., 1999).

Il convient de souligner que la recherche des meilleures pratiques de GRH s'inscrit dans la logique de l'approche universaliste selon Delery et Doty (1996). Ces auteurs distinguent trois approches en GRH : l'approche universaliste, l'approche de la contingence et l'approche configurationnelle. « Ces trois approches mobilisent des hypothèses et des méthodes différentes pour aborder le lien entre les pratiques de GRH et les résultats organisationnels. » (Cornet, 2022 : 63). Elles sont les plus mobilisées et répandues dans les discours sur le lien entre les pratiques de GRH et la performance.

Dans la logique universaliste, certaines pratiques de GRH sont considérées « meilleures » (Becker et Huselid ; 1998, 2006) que d'autres et elles permettraient à toutes les organisations qui les adopteraient d'améliorer leurs performances. Parmi les pratiques de GRH les plus souvent citées pour leur caractère stratégique, notons les activités liées à la rémunération incitative, la participation des employés, la formation et le développement de la main-d'œuvre, ainsi que l'aspect sécurité en emploi (Becker et Gerhart, 1996; Guest, 1997; Delery et Doty, 1996; Pfeffer, 1998; Pfeffer et Veiga, 1999 cités par (Gagnon & Arcand, 2011)

L'approche de la contingence, quant à elle, postule que les pratiques de GRH doivent être adaptées aux autres aspects de l'organisation, notamment avec la stratégie d'affaires pour améliorer la performance. Cette approche rejette l'idée de supériorité ou de meilleures pratiques et se rattache au postulat que le facteur de contingence dicte la marche à suivre (Dyer, 1985 ; Devanna, Fombrun et Tichy, 1984 ; Schuler, 1998) et qu'il existerait donc autant de pratiques appropriées qu'il existe de contextes soutient Dyer (1984). Avec l'approche de la contingence, l'environnement interne et externe de l'organisation intervient dans la détermination des pratiques L'accent est mis sur la stratégie de l'organisation comme contingence principale.

Ainsi, « la stratégie de l'organisation est considérée comme facteur primaire de contingence (Delery & Doty, 1996 ; Youndt et al., 1996 cité par Bayad & Liouville, 2001: 5)

Enfin, dans la vision de l'approche configurationnelle, l'accent est mis sur la cohérence d'un ensemble de variables indépendantes reliées à une seule variable dépendante, plutôt que sur l'analyse isolée du lien chaque variable indépendante et la variable dépendante. Selon cette logique, les pratiques doivent être cohérentes à la fois verticalement « cohérence externe⁹ » et horizontalement « cohérence interne¹⁰ ».

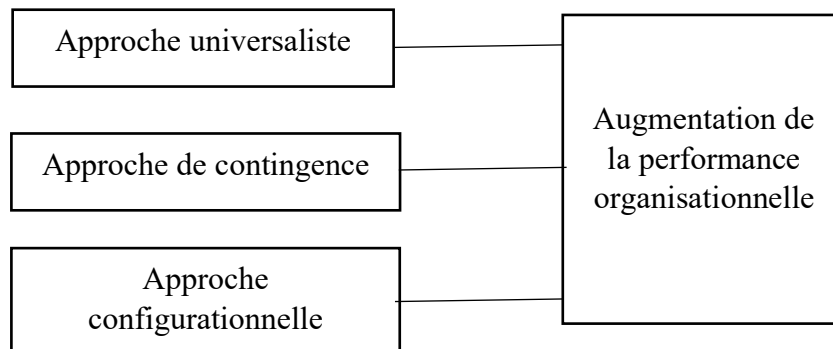


Figure 8 : Approches de gestion stratégique des ressources humaines (Gagnon et Arcand, 2011 : 6)

Quant à l'Afrique, selon (Pichault & Nizet, 2000), la littérature managériale sur la GRH identifie quatre manières d'appréhender les modes de gestion des ressources humaines : l'approche universaliste, l'approche culturelle locale, l'approche structuraliste et l'interprétativisme culturel. (Cornet, 2022 : 63). L'approche universaliste est souvent qualifiée d'ethnocentrique en Afrique, car elle prend pour référence les modèles nord-américains et/ou européens de management des entreprises. L'approche culturelle locale met en avant la spécificité des contextes culturels dans les pratiques de GRH « on parle de management polycentrique, c'est-à-dire adapté aux valeurs et normes locales » (Tidjani et Kamdem, 2010). L'approche structuraliste inscrit les pratiques de management dans leur environnement institutionnel et historique. D'Iribarne et al. (1998), Davel, Dupuis et Chanlat (2009) plaident pour une vision qui prend en compte toute la complexité des relations entre les différentes composantes d'une société. Enfin, l'interprétativisme culturel s'appuie sur les théories constructivistes et, selon Pichault et Nizet (2013), « cherche à comprendre et analyser la combinaison, par certains acteurs-clefs, d'un recours aux instruments de gestion occidentaux et d'une mobilisation sélective des particularités culturelles locales. » Cette approche montre le

⁹ Avec les caractéristiques de l'organisation

¹⁰ Avec les pratiques de GRH

"travail d'équilibriste" (Cornet, 2022) des managers africains, « coincés dans des contradictions multiples qui sont le reflet d'un environnement très complexe où se superposent des logiques individuelles, familiales, ethniques et d'appartenances sociales, politiques et économiques. » (Cornet, 2022 : 63)

Les études empiriques sur « le meilleur alignement » se concentrent sur la compréhension de l'alignement des stratégies de RH aux diverses stratégies organisationnelles (Chênevert & Tremblay, 2009). La conceptualisation du lien entre la GRH et la performance organisationnelle n'est toujours pas évidente pour plusieurs auteurs (Boselie, Dietz & Boon, 2005 ; Paauwe & Boselie, 2005 ; Paauwe, 2004 ; Truss, 2001). Le choix des variables susceptibles de clarifier le lien représente une préoccupation fondamentale parmi les chercheurs. (Chênevert et al., 2011)

Cependant, si la majorité des recherches effectuées sur les liens entre la GRH et l'efficacité des entreprises ont abouti à des résultats significatifs, leurs conclusions demeurent souvent contradictoires. Selon certains auteurs, ces contradictions proviennent des bases conceptuelles empruntées et des méthodologies adoptées. (Becker et Gerhart, 1996 ; Boselie et al. 2005 ; Truss et al. 2005)

Pour faire face à cette préoccupation, « la stratégie d'affaires doit être considérée comme la pierre angulaire, le point de départ qui éclairera la firme sur les pratiques de gestion à adopter. Compte tenu du fait qu'il existe autant de pratiques qu'il existe de contextes, la compréhension de la détermination de la stratégie d'affaire constitue un aspect charnière pour développer des explications sur les raisons pour lesquelles une entreprise privilégiera certaines pratiques de GRH plutôt que d'autres. » (Gagnon & Arcand, 2011)

En Afrique francophone, selon (Besson, 2021), la gestion des ressources humaines ou le management est un domaine peu documenté et souvent porte sur des questions culturalistes. La plupart des recherches en GRH en Afrique subsaharienne restent focalisées sur la relation entre la gestion de l'entreprise et les cultures africaines, et non sur l'administration publique. Ainsi, la plupart des décideurs de la fonction publique et surtout ceux du système éducatif africain en particulier, rencontrent d'énormes difficultés pour la mise en œuvre de pratiques de GRH performantes. Pour plusieurs d'entre eux, la GRH est encore au stade de la gestion du personnel. Les pratiques de management mises en œuvre se caractérisent selon (Cornet, 2022) :

- Une taylorisation des modes d'organisation du travail (division horizontale et verticale foret) ;
- Une standardisation des procédures ;

- Une forte centralisation de la prise de décision entre les mains des responsables hiérarchiques, voire des décideurs politiques ;
- Un environnement organisationnel fait de procédures et de règles à respecter ;
- A l'inverse, peu de contrôle sur les résultats, avec une certaine forme de fatalisme quant à l'atteinte des objectifs ;
- Un manque de confiance dans les ressources des travailleurs et dans leur niveau de formation avec souvent des modes de management qui s'inspirent de la supervision directe ;
- Un espace organisationnel qui laisse peu de place à l'expérimentation, au droit à l'erreur, à la critique ;
- Peu d'importance accordée à l'équipe de travail.

Cette description des pratiques de management dans les entreprises privées s'applique également à la GRH dans les services publics, où ces pratiques sont par ailleurs très peu formalisées. A ces caractéristiques, s'ajoute pour l'éducation, le contexte particulier des établissements d'enseignement public, caractérisés par le manque des ressources et la mauvaise répartition financières et humaines disponibles.

La GRH dans le secteur de l'éducation est un domaine peu documenté et particulièrement complexe pour la plupart des pays africains. Notamment, pour les chefs d'établissement d'enseignement, managers intermédiaires, dont les responsabilités restent très limitées à cause des lourdeurs administratives. Leurs marges de manœuvre ainsi que leurs pratiques de GRH varient selon les pays. En France, selon Rapport annuel des inspections générales IGEN-IGAENR (2019 : 58) « Le pouvoir dévolu aux chefs d'établissement dans la gestion des ressources humaines des EPLE peut paraître important : les textes réglementaires leur attribuent une autorité sur les personnels affectés dans les collèges et lycées, quel que soit le statut de ces personnels. Pour autant, leur marge de manœuvre est strictement limitée dans ce domaine. La prévision des emplois, le recrutement et l'évaluation échappent aux chefs d'établissement. C'est à la fois l'héritage d'une gestion administrative centralisée (au niveau national, puis au niveau académique) et de la confiance placée, en matière pédagogique, dans les corps d'inspection. »

1.6. Effet chef d'établissement

Dans la plupart des pays, le poste de chef d'établissement est traditionnellement perçu comme la suite logique de la carrière enseignante. Cependant, « devenir directeur, c'est apprendre à exercer une fonction hiérarchique à laquelle, en tant qu'enseignant, on n'est pas initialement préparé, en assumant une autorité que l'on est désormais censé incarner. » (Progin, 2017) .

Aujourd'hui la fonction chef d'établissement est considéré comme un métier à part entière, totalement distinct de celui d'enseignant. « [...] diriger n'est pas enseigner [...] c'est un autre métier, donc un métier nouveau pour un enseignant même expérimenté, un métier qui demande d'autres compétences, un autre rapport à la réalité, une autre identité, d'autres relations avec les élèves, les parents et les enseignants. » (Perrenoud, 1992 cité par Bouchamma, 2004 : 65). Dans la même logique, Barrère (2006) souligne que « Le métier de chef d'établissement combine alors des tâches bureaucratiques routinières et d'autres plus relationnelles ; son évolution, à base de projets, d'évaluations, de styles de direction, n'est pas toujours bien comprise ni acceptée, même si l'objectif affiché est d'exploiter des marges de manœuvre locales, légitimées au nom de l'égalité des chances »

Dans l'exercice de ses fonctions, le chef d'établissement doit concilier quatre logiques apparemment divergentes mais complémentaires. Selon Condette-Castelain (2015), parlant de Etablissement Public Local d'Enseignement en France, la première logique consiste en une verticalité descendante ; il s'agit d'une politique décisionnelle descendante, « top-down », la deuxième logique « bottom-up », où les initiatives et les bonnes pratiques des établissements remontent vers le rectorat et les inspections académiques, la troisième logique favorise une horizontalité interne qui se concrétise par un plus grand partage des décisions au niveau de l'établissement et la quatrième logique développe une horizontalité externe qui promeut les relations partenariales.

Le chef d'établissement est donc « considéré, comme une figure emblématique de l'articulation complexe entre le national et le local : sa mission consiste à fédérer l'ensemble des partenaires internes et externes, à limiter les résistances en associant les parties prenantes aux décisions. Mais ce management participatif, censé dynamiser les équipes et impulser des projets au bénéfice des élèves, n'est pas sans poser des difficultés organisationnelles et relationnelles dans sa mise en œuvre. » (Condette-Castelain, 2015 : 44).

Toutefois, il faut rappeler que « l'effet des pratiques de gestion sur la réussite scolaire arrive en second lieu après l'effet des pratiques pédagogiques des enseignants. Bien que l'effet des pratiques de gestion sur la réussite scolaire soit indirect, il n'en est pas moins réel. » (Leithwood, 2010 cité par Archambault et al., 2017 : 193). Ainsi, dans l'exercice de ses fonctions, le chef d'établissement cherche toujours à optimiser les ressources de l'établissement en s'appuyant « sur une forme de débrouillardise et d'artisanat faisant appel à des qualités personnelles et des compétences » (Condette-Castelain, 2015 : 47). Cela lui permet d'avoir un effet sur les résultats scolaires.

L' « effet chef d'établissement » fait référence à l'impact du chef d'établissement sur le climat scolaire, l'organisation générale, l'efficacité globale, la réussite scolaire. Pour Ballion, (1993, cité par Brest, 2011 : 334), parler d'effet chef d'établissement c'est parler « de sa contribution à la réussite des élèves ». La contribution du chef d'établissement à la performance scolaire constitue l'un des leviers essentiels pour améliorer les résultats scolaires à travers la qualité de l'enseignement apprentissage. Selon Hambrick et al. (1984, cité par Brest, 2011 : 337) « L'effet dirigeant s'appuie sur la théorie des échelons supérieurs (Hambrick et al., 1984), reliant performance d'une organisation et caractéristiques de ses responsables. Ces derniers prennent des décisions menant au succès ou à l'échec, en fonction de leur interprétation de la réalité à laquelle ils sont confrontés. L'interprétation est influencée par l'âge, la compétence, l'expérience, la formation, les origines socio-économiques, la rémunération. » (Brest, 2011 : 337).

Synthèse du Chapitre 1

Dans la première partie de ce chapitre, plusieurs définitions de la GRH ont été présentées. Il ressort que la GRH constitue une fonction dynamique et incontournable dans la recherche de performance des organisations. Cependant, des écarts importants subsistent entre les pratiques de GRH dans les administrations publiques africaines et les théories issues des écoles classiques. A ces écarts s'ajoutent des déficits infrastructurels et institutionnels liés à la gouvernance du secteur éducatif dans les pays africains, aussi qu'un manque de motivation et de satisfaction au travail chez les enseignants. Enfin, l'évolution des missions de la fonction ressources humaines a été illustrée à travers les modèles d'Ulrich (1996) et de Le Louarn et Wils (2001).

La deuxième partie s'intéresse à la GRH dans la fonction publique en général, et plus particulièrement dans le secteur de l'éducation en Guinée. Elle met en lumière les compétences des principaux acteurs responsables de la GRH, tout en mettant en valeur les liens et les insuffisances dans les rapports de subordination entre responsables notamment en comparaison avec d'autres pays. Cette section présente également l'organisation administrative du système éducatif guinéen ainsi que les critères de nomination aux fonctions de chef d'établissement d'enseignement afin de mieux comprendre les relations hiérarchiques. Elle se termine par une analyse approfondie des critères de nomination à ce poste.

La troisième partie, après avoir défini la notion de performance et souligné la nécessité de son intégration dans les pratiques des administrations publiques, met l'accent sur la performance organisationnelle. Elle se termine par la présentation des indicateurs de mesures de performance, largement utilisés dans les secteurs privés* et public.

La quatrième partie aborde la performance et son évolution dans le système éducatif. Elle met en évidence les difficultés d'articulation entre les différents niveaux de décisions, particulièrement marquées en Afrique, et présente un modèle quantifiable de la performance des EPLE proposé par Fournier (2017). Cette section se termine par une analyse de la performance dans le système éducatif guinéen, notamment au sein des établissements d'enseignement secondaire.

Enfin, la dernière partie du chapitre explore, à partir de divers travaux, le lien entre les pratiques de GRH et la performance. Elle présente d'abord les trois principales approches mobilisées pour expliquer ce lien de causalité, puis expose les quatre modes de GRH en contexte africain proposés par Pichault et Nizet (2000). Pour terminer, elle souligne le manque de documentation

sur la GRH en Afrique francophone et décrit les pratiques de management mises en œuvre sur le terrain africain.

Chapitre 2 : Ancrage épistémologique et design de la recherche

Dans ce deuxième chapitre, l'exposé débute par la présentation de l'ancrage épistémologique retenu, permettant de situer la perspective adoptée pour l'ensemble de la recherche. Par la suite, le cadre théorique qui structure la démarche est présenté de manière approfondie, afin de clarifier les fondements conceptuels ayant guidé l'analyse. Une description détaillée du design de la recherche est ensuite proposée, ce dernier étant articulé autour d'une étude multi cas afin de permettre une exploration comparative et nuancée des situations observées. Enfin, le chapitre se termine par une présentation approfondie des critères de sélection ainsi que des principales caractéristiques retenues pour l'étude, dans le but d'offrir une compréhension complète du terrain d'investigation.

2.1. Ancrage épistémologique

L'épistémologie est « une activité réflexive qui porte sur la manière dont les connaissances sont produites et justifiées. » (Allard-Poesi & Perret, 2014 : 15). Toute démarche de recherche scientifique, pour affirmer sa validité et sa légitimité, doit se positionner conformément aux quatre dimensions de la réflexion épistémologique :

- Dimension ontologique, qui questionne la nature de la réalité à connaître ;
- Dimension épistémologique, qui interroge la nature de la connaissance produite ;
- Dimension méthodologique, qui porte sur la manière dont la connaissance produite est justifiée ;
- Dimension axiologique, enfin, qui interroge les valeurs portées par la connaissance (Allard-Poesi & Perret, 2014)

A travers ces quatre dimensions épistémologiques, la posture retenue a été définie en référence aux trois paradigmes les plus mobilisés en sciences de gestion :

- Le positivisme présuppose l'existence d'une réalité objective dont le chercheur doit mettre à jour la structure intime et les lois (Comte, 1998) ; il s'agit de vérifier ou de réfuter les hypothèses formulées sur le réel.
- L'interprétativisme, quant à lui, prend acte de la dépendance de la réalité par rapport à la subjectivité, le chercheur se chargeant désormais d'élucider les représentations, les motivations et les raisons d'agir des acteurs (Dilthey, 1992)

- le constructivisme considère la réalité comme une construction des individus qui poursuivent une finalité dans l'action, promouvant ainsi, dans une perspective pragmatique, la réussite comme critère de scientificité (Le Moigne, 1990, 1995) (Girod-Séville et Perret, 1999 ; Giordano, 2003 ; (Rappin, 2011)

La synthèse des travaux d'Allard-Poesi et Perret (2014) et d'Avenier et Gavard-Perret (2012) présentée par Marie Stadge (2021 : 176) dans le tableau ci-dessous, apparaît comme un outil efficace pour justifier l'ancrage épistémologique retenu.

Tableau 7 : Croisement hypothèses et paradigmes épistémologiques

		Paradigmes		
		Positivisme	Interprétativisme	Constructivisme
Hypothèses	Ontologiques Nature de la réalité à connaître	Le réel existe en soi indépendamment des perceptions et des représentations	L'activité humaine est structurée par des patterns. La réalité est objectivée lorsque les sujets en donnent une signification	Le réel est relatif car il est socialement construit
	Epistémologiques Nature de la connaissance produite	Découverte des lois invariables entre les phénomènes	Interprétation de l'expérience vécue, liée aux spécificités du contexte et du sujet	Construction de modèle de l'expérience humaine
	Méthodologiques Manière de produire la connaissance	Approche explicative	Approche compréhensive	Approche pragmatique
	Axiologiques Valeur véhiculées par la connaissance et validité	Vérifiabilité Confirmabilité Réfutabilité	Crédibilité de l'interprétation Validité communicationnelle. Pragmatique et transgressive	Adéquation Enseignabilité

L'objectif de notre recherche est de comprendre, à travers des interprétations d'expériences liées aux spécificités des contextes, l'implication des pratiques de GRH des chefs d'établissement dans la performance des établissements d'enseignement secondaire. Au regard des quatre dimensions épistémologiques, le paradigme interprétativisme a été retenu dans le cadre de cette recherche. Cette pertinence se justifie par le fait que l'interprétativisme se donne, « sans renoncer à la possibilité d'élaborer une connaissance objective des phénomènes observés, pour objet de comprendre les actions et les significations que les acteurs accordent à leurs expériences du monde étant entendu que c'est au travers de ces significations et actions qu'ils construisent la réalité sociale » (Allard Poesi et Marechal, 2014 ; cité par Karti, 2023 : 134). L'interprétativisme vise à « oriente les travaux vers la compréhension de la manière dont le sens se construit à travers les interactions, les discours et les pratiques » (Stadge, 2021 : 177)

Ce paradigme interprétativiste correspond le mieux à nos objectifs de recherche, puisqu'il « adopte une approche compréhensive plutôt qu'explicative, visant une connaissance idiographique (Lincoln et Guba, 1985). L'approche idiographique privilégie l'étude descriptive de cas singulier renseignés de manière dense (« thick description », Geertz, 1973), afin de « donner à voir », par la compréhension, la réalité des acteurs étudiés » (Allard-Poesi & Perret, 2014). Notre objectif n'est donc pas la découverte de lois comme le voudraient les paradigmes positivistes ou la production « de connaissances pertinentes pour la mise en œuvre d'artefacts ayant les propriétés désirées dans les contextes où ils sont mis en œuvre » (Avenier et Gavard-Perret, 2012, p. 21 cité par Stadge, 2021 : 177). Le choix retenu s'oriente vers la posture compréhensive, ce qui se justifie par la volonté de rechercher, avant tout, une compréhension approfondie du phénomène étudié, en accord avec l'objectif de saisir la complexité des situations et des interactions en jeu. Il s'agit « en priorité à comprendre le sens plutôt qu'à expliquer la fréquence et à saisir comment le sens se construit dans et par les interactions, les pratiques et les discours. » (Allard-Poesi & Perret, 2014) Cette posture permet de produire des connaissances basées sur des cas singuliers sans chercher à les généraliser ou à en faire des lois universelles : « une connaissance idiographique (Lincoln et Cuba, 1985) plutôt que nomothétique » (Allard-Poesi & Perret, 2014)

Le choix de la posture épistémologique étant stabilisé, il convient de déterminer la logique de raisonnement qui va orienter le processus de construction des connaissances. En sciences de gestion, différents niveaux de choix liés à la conduite de la recherche existent ; des paradigmes épistémologiques (Philosophy) en passant par les approches de développement des théories (approach to theory development), le choix de la méthodologie de recherche (methodological

choice), les stratégies (strategies), la périodicité ou ligne de temps (time horizon) pour aboutir à la technique et procédure d'analyse des données (techniques and procedures). Ces différents niveaux, représentés par Saunders et al. (2019), sous forme d'« oignon », permettent de faire différentes combinaisons en fonction de l'objectif visé par le chercheur.

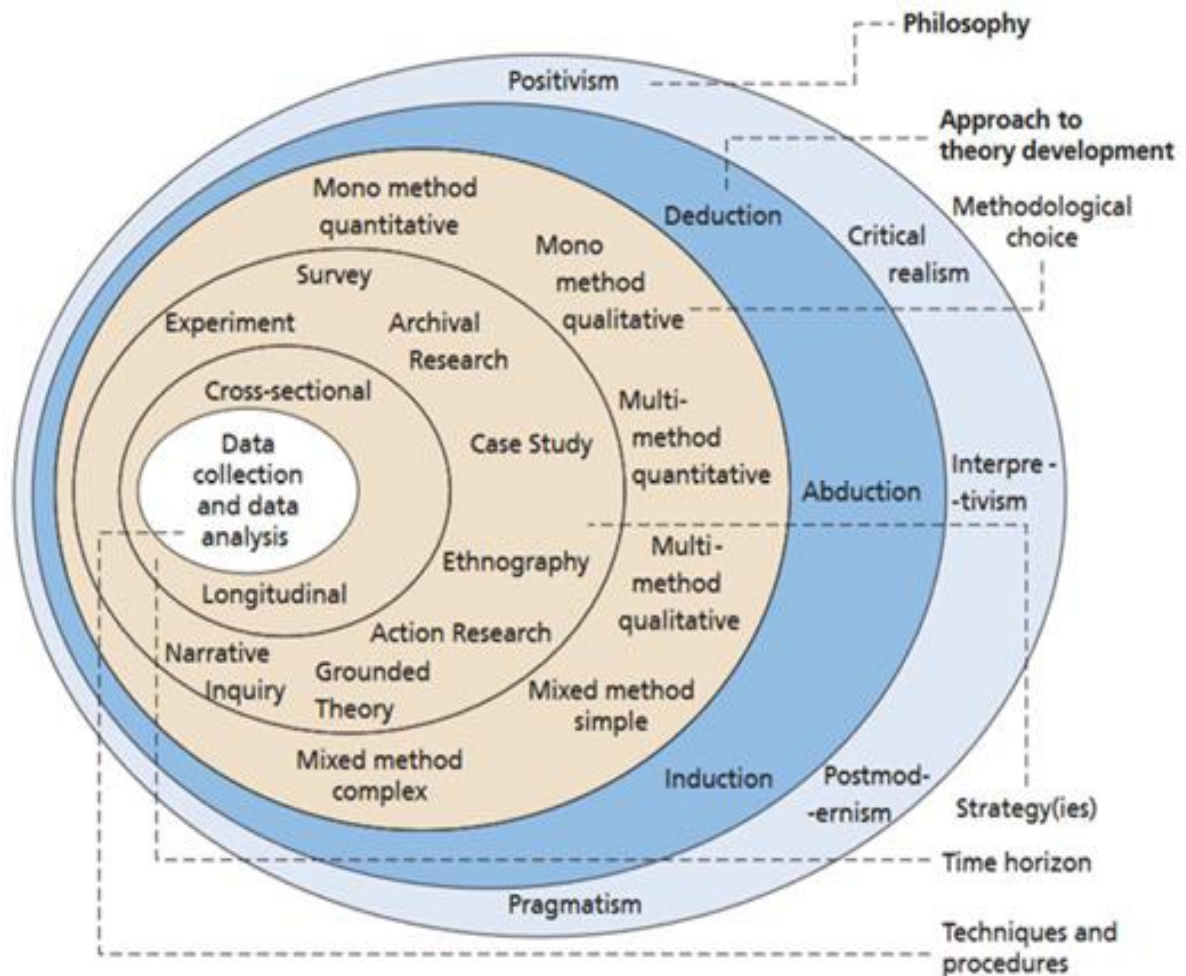


Figure 9 : La recherche en sciences de gestion vue comme un oignon (Saunders et Al. 2019 : 130)

Comme souligné un peu plus haut, une priorité a été accordée, dans le cadre du paradigme interprétativiste, à l'exploration (explorer) plutôt qu'à l'expérimentation (tester). Selon Charreire Petit et Durieux (2014, cité par Karti, 2023 : 141) en management, il existe deux processus possibles qui s'offrent au chercheur : tester ou explorer. Dans le cadre de cette recherche, l'abduction a été adoptée, représentant une position médiane située à mi-chemin entre l'expérimentation (la déduction) et l'exploration (l'induction).

La logique abductive vise la compréhension ou l'explication, bien que ses résultats fassent appel à des théories pour expliquer des faits observés. L'abduction « tire de l'observation des

conjectures qu'il convient ensuite de tester et de discuter. » (Koenig, 1993 : 7 cité par (Stadge, 2021). La compréhension des pratiques de gestion des ressources humaines des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire guinéen se construit à travers les interactions, les discours et les pratiques dans leur contexte, mais aussi à travers les connaissances théoriques pour mieux appréhender les faits observés. L'abduction permet d'expliquer les « phénomènes nouveaux » (Avenier, 1989 ; Einsenhardt, 1989 ; Yin, 1994) issus d'une étude de cas par la formulation d'hypothèses tirées du champ théorique. L'abduction est donc « un mode de raisonnement spécifique qui, fondé sur le principe d'une hypothèse, permet d'élargir la connaissance scientifique en tirant parti de ces faits surprenants » (Mourgues et al., 2002, cité par Karti, 2023 : 141) venant d'une étude de cas par exemple. Dès lors, les méthodes qualitatives de collecte et d'analyses des données à travers l'étude de cas apparaissent pour notre recherche comme les mieux indiquées pour « saisir comment le sens se construit dans et par les interactions, les pratiques et les discours » (Allard-Poesi & Perret, 2014). Cette intention a du sens puisque la « démarche qualitative n'a de sens que si elle montre et analyse les intentions, les discours et les actions et interactions des acteurs, de leur point de vue et du point de vue du chercheur » (Dumez, 2013 : 31)

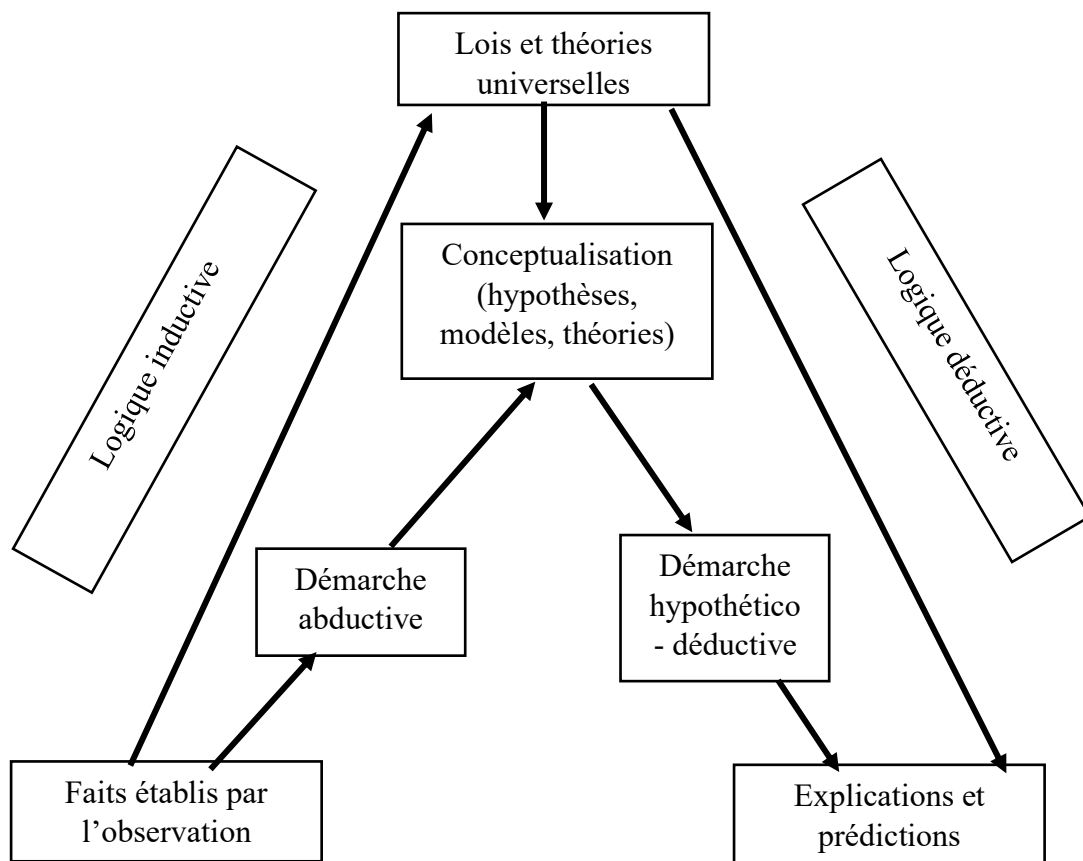


Figure 10 : Abduction, induction et déduction Source : Charreire-Petit et Durieux (2014 cité par Karti, 2013 : 141)

La recherche qualitative s'efforce « d'analyser comment agissent les acteurs ou agents. Elle s'appuie sur leurs discours, leurs intentions (le pourquoi de l'action), les modalités de leurs actions et interactions (le comment de l'action) » (Dumez, 2016a). Une démarche efficace pour notre recherche, puisqu'elle permet de « pénétrer les univers sociaux à travers l'expression orale ou écrite » comme le souligne (Tchankam et al., 2020). La compréhension de l'implication des pratiques de gestion des ressources humaines des chefs d'établissement d'enseignement dans l'obtention des performances au niveau des évaluations nationales en Guinée, exige du chercheur, la saisie du sens subjectif et intersubjectif des pratiques à partir des perceptions et actions des différents acteurs en présence. « Le comportement humain et organisationnel ne peut se comprendre et s'expliquer qu'en relation avec les significations que les personnes donnent aux choses et à leurs actions. » (Tchankam et al., 2020). « Il s'agit donc d'une recherche qui produit et analyse des données descriptives, telles que les paroles écrites ou dites et le comportement observatoire des personnes (Taylor et Boddan, 1984 cité par(Tchankam et al., 2020). Au vu des enjeux que représentent l'objet de recherche, à savoir l'implication des pratiques de GRH dans la production des performances éducatives, la démarche interprétative offre la possibilité « de comprendre et d'analyser la réalité telle qu'elle est perçue et vécue par les acteurs dans une démarche exploratoire. » (Tchankam et al., 2020). Cette approche permet également de mieux appréhender « le rapport au pouvoir, les règles, le fonctionnement des organisations, etc. » (Demony, 2016, cité par (Karti, 2023)

Etudier les pratiques de GRH en milieu éducatif pour comprendre leur implication dans les performances éducatives s'avère très complexe et expose le chercheur à des phénomènes nouveaux. Cependant, en science de gestion, lorsque les phénomènes s'avèrent complexes à étudier, l'utilisation de l'abduction est préconisée. Comme le souligne (Karti, 2023) « l'abduction est particulièrement utilisée en sciences de gestion lorsque les phénomènes s'avèrent complexes à étudier et qu'il apparaît important de "structurer son système d'observations pour produire du sens" ». Le raisonnement par abduction apparaît donc particulièrement judicieux pour la présente recherche.

Dans une logique interprétativiste et selon un raisonnement abductif, le cadre théorique du contextualisme de Pettigrew (1990) ainsi que ses implications méthodologiques ont été adoptés pour la mise en œuvre de cette recherche.

2.2. Cadre théorique : L'analyse contextualiste

Pour comprendre l'organisation scolaire dans ses dimensions humaines et processuelles, l'approche contextualiste est adoptée, laquelle s'inscrit, selon Brouwers et al. (1993), comme

« l'une des démarches les plus prometteuses et les plus riches pour la compréhension des organisations dans leurs dimensions humaines et processuelles. » (Husser, 2005 : 66). Une telle perspective oriente la recherche vers un examen minutieux des spécificités qui caractérisent le fonctionnement de chaque organisation. » (Husser, 2005 : 66). Comme le suggère McNulty (2003), il est possible de mobiliser utilement le cadre analytique du contextualisme développé par Pettigrew (1990).

L'analyse contextualiste requiert que les phénomènes soient appréhendés à un niveau vertical et horizontal. Ces deux niveaux sont interdépendants à travers le temps :

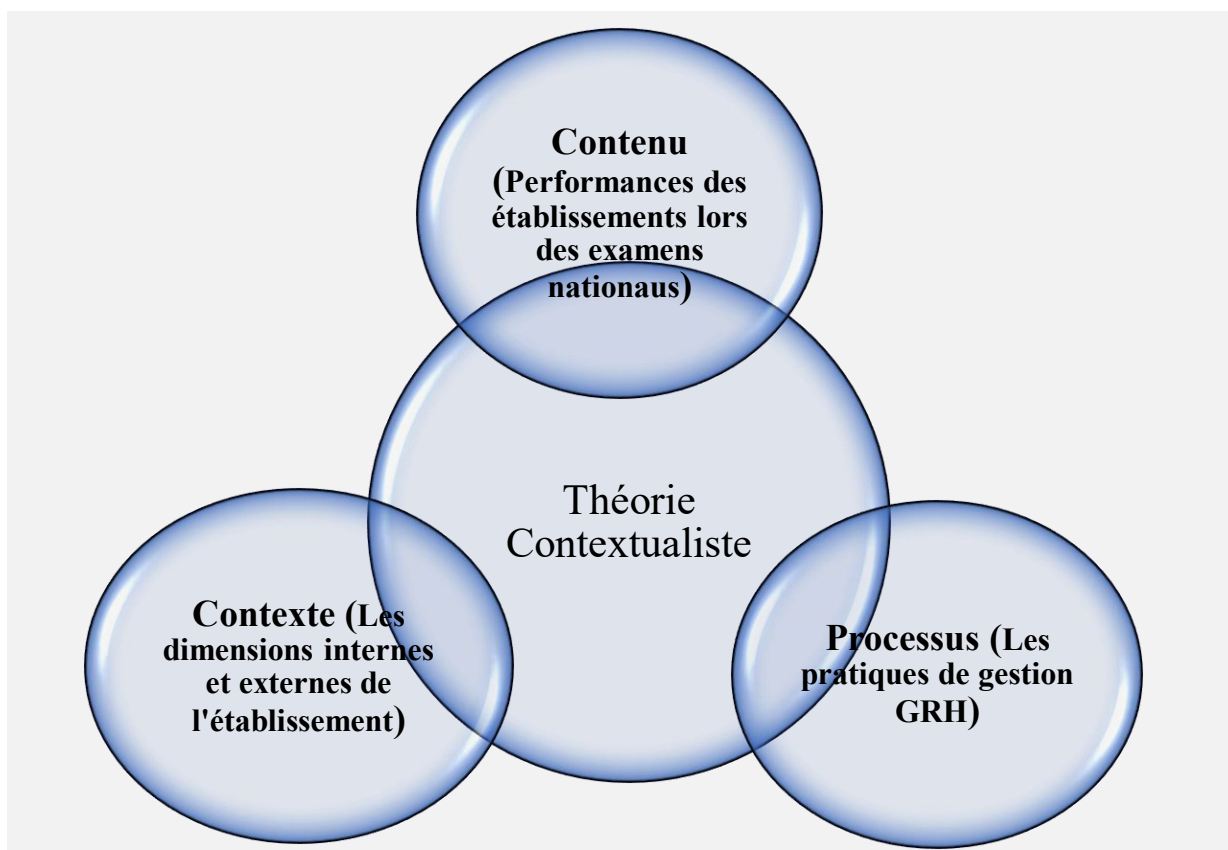
- Le niveau vertical combine les variables externes de l'organisation (facteurs environnementaux, économiques, sociaux, politiques) et des variables internes (structure, culture, technologies, acteurs, mode de management) ;
- Le niveau horizontal concerne la séquence interconnectée de phénomènes dans le passé, le présent et le futur. Il lie ainsi les contraintes organisationnelles expérimentées dans le passé, le présent et le futur. Il relie ainsi les actes et pensées de gestion construites et les objectifs représentés, voulus ou contraints, pour l'organisation future. Cette dimension processuelle recouvre les actions, les interactions, les représentations et les différents contextes au fil du temps. (Pettigrew ; 1985)

« L'approche contextualiste reconnaît une étroite relation entre contexte, processus et acteurs : les managers sont certes contraints dans leur contexte d'action concret, mais ils le construisent en même temps, soit en le renforçant, soit en le transformant (Pettigrew, 1990). » L'élément prépondérant de l'analyse contextualiste réside dans le fait de pouvoir lier les trois domaines à savoir les variables contextuelles, le processus observé et les acteurs du processus. (Husser, 2005 : 68). Ainsi, l'étude porte à la fois sur le contenu du changement étudié, la compréhension du processus du changement et le contexte dans lequel il se produit. L'imbrication de ces trois dimensions s'observe à travers les interrogations de son auteur : le contenu fait référence « au quoi ? », le contexte au « pourquoi ? » et le processus « au comment ? » La théorie contextualiste de Pettigrew s'articule autour de trois dimensions centrales : le contexte (i), le contenu (ii) et le processus (iii).

La recherche s'inscrit dans la logique de Moles et Rohmer (1976, cité par Husser, 2005 : 68) qui soutiennent que « si le projet principal des recherches en GRH est de comprendre la place de l'homme dans l'entreprise et de donner aux praticiens les moyens d'une gestion efficace et efficiente, alors l'approche contextualiste apparaît comme pertinente. »

Selon cette théorie, le contenu, fait référence à des domaines bien précis concernés par les changements que l'on veut étudier. Dans le cadre particulier de notre recherche, il s'agit des performances des établissements lors des examens nationaux en particulier du BEPC. Quant au contexte ou l'environnement de la structure, il s'observe à travers deux dimensions : une dimension interne (i) qui fait référence à la structure, la culture, les acteurs dominants, les aspects politiques propre à la structure et une dimension externe (ii) qui elle, est d'ordre social, économique et politique. Le contexte, selon cette théorie, « n'est pas simplement un stimulateur environnemental où vont se dérouler les actions de l'organisation ; il constitue en fait un mélange complexe de structures et de processus où l'interprétation et le jeu des acteurs vont contribuer à construire le processus. Dans cette perspective, le processus est contraint par le contexte et le construit en même temps, dans le sens de le préserver ou dans celui de le transformer. » (Gutierrez, 1993 : 426). Enfin, le processus fait référence à l'action, la réaction et les interactions des différents intervenants au sein de la structure qui cherchent à l'influencer, à l'améliorer.

Figure 11 : Cadre théorique du Contextualiste de Pettigrew (1987)



Dans le cadre de cette recherche, il est considéré que les faibles performances enregistrées lors des différents examens nationaux (notamment le BEPC dans le cas spécifique) peuvent

s'expliquer par des incohérences entre les trois dimensions de Pettigrew. Au niveau du processus, les pratiques de GRH formelles ou informelles mises en œuvre dans les établissements ne parviennent pas à construire ou à influencer le contexte en impliquant l'ensemble des acteurs. Quant au contexte, du fait de la rigidité des règles et des procédures bureaucratiques des responsables locaux et hiérarchiques, il ne favorise pas la mise en place de pratiques de Gestion Stratégique de Ressources Humaines (GSRH). Les routines organisationnelles en vigueur dans les établissements ne prennent pas en compte le contexte économique, social et politique de l'environnement dans lequel évoluent les différents acteurs. Le contenu qui vise l'atteinte des objectifs de réussite scolaire de tous les élèves de l'établissement se trouve hypothéqué par un contexte et un processus de GRH peu favorables.

2.3.Design de la recherche et présentation des cas

La distinction faite par David, Hatchuel et Laufer (2012 : 133) entre quatre démarches de recherche en sciences de gestion éclairent l'oscillation initiale du chercheur entre différentes stratégies de recherche et différents designs. L'objectif de la recherche peut être soit une construction concrète de la réalité, (transformant directement celle-ci), soit une construction mentale de la réalité, produisant des représentations sans intervention directe sur le réel, bien que ces descriptions puissent ultérieurement servir à l'action. Par ailleurs, la démarche de recherche peut s'appuyer sur l'existant ou partir d'une situation idéalisée, voire d'un projet concret de transformation (Chene, 2020 : 110).

Dans le cadre de cette thèse, la démarche de recherche adoptée cherche à décrire les pratiques formelles et informelles de GRH mises en œuvre dans les établissements d'enseignement secondaire guinéens. La démarche méthodologique adoptée est guidée par le cadre d'analyse contextualiste. Ce cadre, permet de mettre en évidence les interactions entre les pratiques de GRH des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire guinéen, les contextes internes (tels que la structure et la culture) et externes (social, politique, économique) des établissements. Un design de recherche de type étude de cas exploratoire (2.3.1) a été retenu, ainsi que des critères de performances, notamment les pourcentages d'admis au BEPC, pour la sélection des différents cas à étudier. (2.3.2)

2.3.1. Design de la recherche : Etude de cas exploratoire

Lorsque l'on veut étudier un phénomène en profondeur et le contexte dans lequel ce phénomène évolue ou est mis en œuvre, l'étude de cas peut être un outil très efficace. Notre objectif de recherche étant la compréhension, à travers une collecte suffisante d'informations auprès des responsables, des pratiques de GRH des chefs d'établissement, l'étude de cas s'avère donc être

l'une des meilleures approches méthodologiques puisqu'elle « vise systématiquement la collecte suffisante d'information sur une personne, un événement ou un système social (groupe d'individus ou organisation) afin de permettre au chercheur de comprendre comment celui-ci fonctionne ou se comporte en situation réelle » (Berg, 2000, cité par Barlatier, 2018 : 127), Comme le souligne Yin (2003) :

- Plus le chercheur tente de comprendre un phénomène, plus l'étude de cas apparaît pertinente ; dans le cadre de notre recherche, notre objectif est de comprendre l'implication des pratiques de GRH dans la performance scolaire.

Plus les questions de recherche impliquent d'apporter une description détaillée du phénomène, plus l'étude de cas se révèle adaptée pour y répondre ; notre objectif de recherche implique une description détaillée des pratiques des chefs d'établissement dans la production des performances.

Il est donc particulièrement pertinent d'utiliser l'étude de cas lorsque les questions posées sont de la forme « comment ? » ou « pourquoi ? ». « La mise en œuvre d'un processus de recherche qualitative, c'est avant tout vouloir comprendre le pourquoi et le comment » dira Yin (1994 : 15). L'étude de cas ne vise pas une généralisation statistique mais une généralisation analytique. Elle permet « d'identifier des mécanismes sociaux (Hedström et Swedberg, 1998 ; Depyre et Dumez, 2007 ; Hedströme et Bearman, 2009), de construire des typologies exploratoires et théoriques, et pas seulement descriptives (Elman, 2005 ; George et Bennett, 2005 ; Bayart, 2007a ; Curchod, 2007 ; Dumez, 2013a). Elle peut également permettre de redéfinir un concept en clarifiant son domaine de validité et ses contextes d'application (Dumez, 2011a). » (Karti, 2023 : 152).

L'objectif de la méthode de l'étude de cas est d'expliquer, décrire ou explorer des événements ou des phénomènes dans leur contexte réel. La question « *comment ?* » renvoie dans le cadre de cette recherche à trois interrogations ; d'abord comment s'effectue au quotidien la gestion des ressources humaines dans les établissements d'enseignement secondaire en Guinée, (Chapitre 3). Ensuite, comment ces pratiques s'articulent-elles avec la politique nationale de GRH. (chapitre 4). Enfin, le « pourquoi ? » permet de comprendre l'implication des pratiques de GRH dans l'atteinte des objectifs de performance des établissements d'enseignement (Chapitre 5).

Le milieu éducatif est un milieu complexe ; comprendre des pratiques dans ce milieu exige du chercheur une investigation en situation réelle, une enquête empirique comme le souligne Yin (2003) « une enquête qui examine un phénomène contemporain au sein de son contenu réel lorsque les frontières entre phénomène et contexte ne sont pas clairement évidentes et pour

laquelle des multiples sources de données sont utilisées ». Notre recours à cette méthode remplit également d'autres conditions soulevées par Yin (2003 ; 2009) :

- L'étude doit permettre de répondre à des questions de recherche telles que « quoi ? », (quelles sont les pratiques de GRH des chefs d'établissement ?) « comment ? » (de quelle manière ces pratiques influencent-elles les performances des établissements ?) et « pourquoi ? » (Pourquoi ces pratiques ont-elles un faible impact sur les performances ?) ;
- Le chercheur ne peut pas manipuler le comportement des informants impliqués dans l'étude (le milieu éducatif est un milieu intellectuel) ;
- Le chercheur traite des facteurs contextuels du phénomène étudié qui semblent pertinents (la performance éducative des établissements) ;
- Les limites entre le phénomène étudié, et son contexte ne sont pas claires. (Le niveau d'implication des pratiques dans la production des performances).

Par ailleurs, il convient de préciser qu'une expérience en tant qu'enseignant, praticien et formateur de formateurs dans le milieu éducatif¹¹ a été acquise. Ce statut vient renforcer la conviction quant à la pertinence du choix de l'étude de cas comme stratégie de recherche, car, « lorsque le chercheur est également praticien, l'étude de cas s'avère le plus opportun » (Duport 2020, cité par (Karti, 2023)

Le choix du chercheur concernant la catégorie d'études de cas à adopter est guidé par sa question de recherche et son périmètre d'étude. Les typologies des études de cas les plus utilisées sont celles de Yin (2003, 2009) et Stake (1995) et elles se résument comme suit :

¹¹ Enseignant chercheur accumulant une formation de l'Ecole Normale des Instituteurs et de l'Institut Supérieur des Sciences de l'Education de Guinée.

Tableau 8 : Les différentes catégories d'études de cas selon Yin (2003, 2009) et Stake (1995)

Yin (2003, 2009)			Stake (1995)		
Explicatif	Descriptif	Exploratoire	Intrinsèque	Instrumental	Collectif
Etude de cas qui adresse une problématique visant l'explication de liens causaux présumés entre phénomènes complexes.	Etude de cas utilisée pour décrire un phénomène et son contexte	Etude de cas qui explore un phénomène représentant un point d'intérêt pour le chercheur et qui vise la découverte de nouvelles causalités et/ou résultats	Approche qui vise tout d'abord une meilleure compréhension du phénomène incarné dans le cas, pour un cas particulier ou unique pour le chercheur à <i>a priori</i> à en généraliser les résultats (même si cela peut représenter une option selon Stake)	Approche qui vise essentiellement à résoudre un problème ou contribuer à la théorie. Ici le cas est un accessoire, un instrument qui sert un objectif supérieur. Evidemment le cas doit être analysé avec la rigueur nécessaire mais il sert avant tout à la poursuite d'un intérêt au cas lui-même.	Approche qui implique l'étude de plusieurs cas simultanément ou séquentiellement, afin de produire des résultats généralisables à une plus grande population.

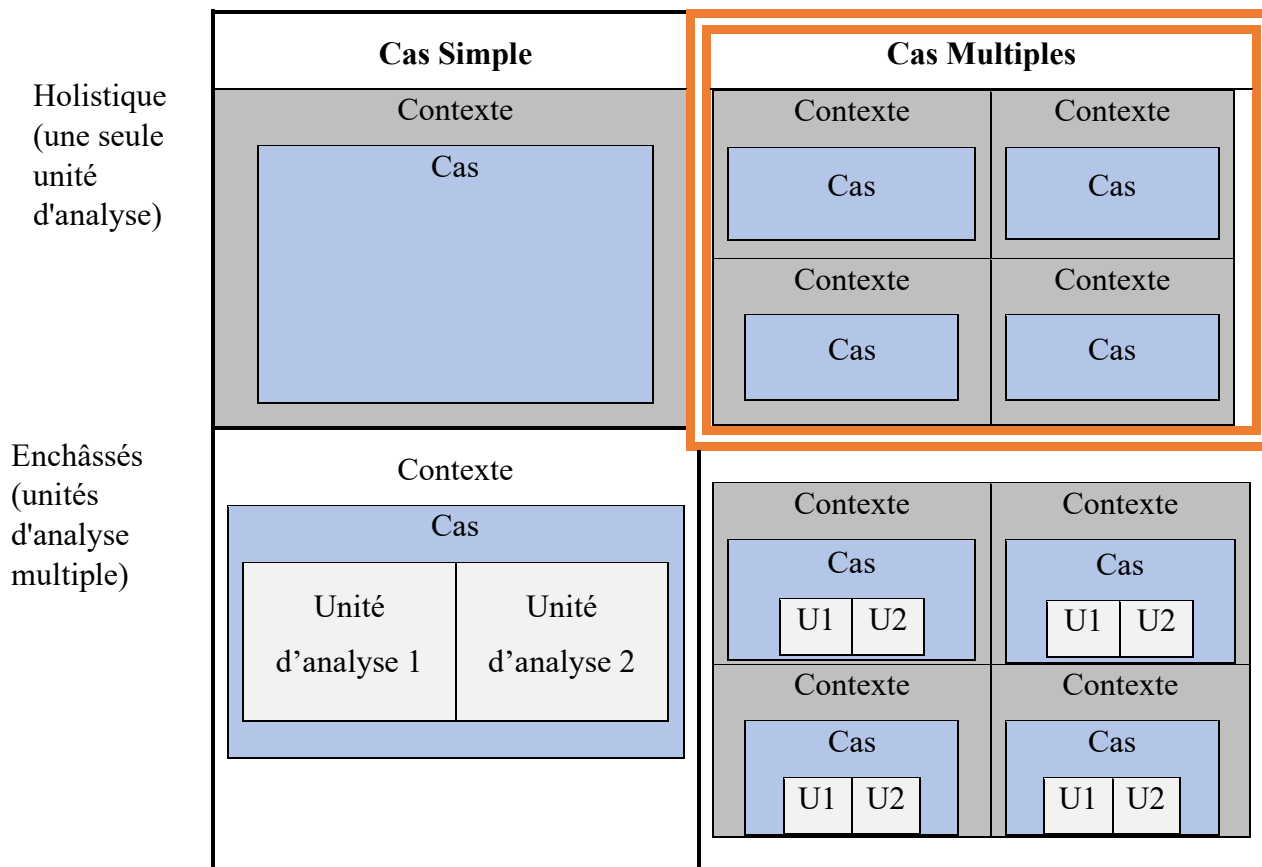
Sources : (Barlatier, 2018 : 132)

La logique de l'approche contextualiste, présentée un peu plus haut (2.2.), appliquée aux pratiques de gestion des ressources humaines des chefs d'établissement adoptée correspond parfaitement à la stratégie de recherche par étude de cas. Le cadre théorique du modèle d'analyse contextualiste fait corps avec la méthodologie de l'étude de cas exploratoire et guide nos questions de recherche et notre périmètre d'étude. En effet, l'étude de cas exploratoire permet une exploration du phénomène représentant un point d'intérêt pour le chercheur (la performance des établissements d'enseignement) et vise la découverte de nouvelles causalités (les liens entre les pratiques de GRH et les faibles performances enregistrées lors des examens nationaux). Ce choix comme le souligne (Karti, 2023) expose le chercheur, à des résultats surprenants, à « des phénomènes nouveaux (Avenier, 1989 ; Eisenhardt, 1989 ; Yin, 1994 cité par Mourgues et al. 2002). » puisque « l'accent sur la compréhension des dynamiques présentes au sein d'un environnement unique, elle se limite à un domaine d'investigation bien

spécifique » (Hlady Rispal, 2002) et permet d'apporter un examen approfondi sur un nombre limité de sujets (Barlatier, 2018).

Selon Yin (2018) une étude de cas peut être unique ou multiple, holistique ou enchâssée. Au-delà des différentes catégories d'étude de cas présentées par Yin (2003, 2009) et Stake (1995), Yin estime qu'il est plus approprié d'étudier plusieurs cas lorsque l'objectif de la recherche est davantage la compréhension d'un phénomène qui vise à être généralisé. Dans notre recherche, le défi de performance, mesuré selon les résultats des examens nationaux des trois dernières années, intéresse tous les établissements d'enseignement secondaire guinéens, notamment publics. Le choix des établissements a été un élément clé et chaque établissement est considéré comme un cas enchâssé ; ainsi une étude de cas multiple a été retenue. Selon Yin (2018) « Une étude de cas multiples comprend plusieurs unités d'analyses de cas individuels qui peuvent être soit des cas holistiques ou encastés. ». Cette recherche s'identifie donc à une étude de cas multiples, où chaque cas est considéré comme un cas enchâssé.

Figure 12 : Les différents designs de recherche d'étude de cas¹² selon Yin (2009)



Pour éviter les principaux écueils de la méthodologie de l'étude de cas, les démarches suivantes ont été adoptées, inspirées des solutions ou actions atténuantes synthétisées par Barlatier (2018) à partir des travaux de Stake (1995).

¹² Le design retenu pour cette recherche est mis en relief par un cadre de couleur orange

Tableau 9 : Les principaux écueils et solutions ou actions atténuantes adoptées.

Principaux écueils	Solutions ou actions atténuantes	Actions mises en œuvre dans le cadre de notre recherche
Sélection/conceptualisation de mauvais cas conduisant à un manque de généralisations théoriques	Approfondir les connaissances théoriques et empiriques, justifier les choix effectués	Recherches théoriques et empiriques sur la GRH en milieu éducatif, justification des choix des cas
Collecte d'un volume trop important de données non pertinentes ou insuffisant	Aligner la collecte de données avec la question de recherche, rester flexible et ouvert à d'autres pistes à explorer	Collecte de données en lien avec les pratiques de GRH des chefs d'établissement en Guinée, tout en restant ouvert à d'autres informations pertinentes
Définir/circonscrire le(s) cas	Se concentrer sur les liens des composantes des cas (temps et/ou espace), être clair sur ce qui est en dehors des cas	Définition claire du périmètre : performances au BEPC (2022), pratiques de GRH des chefs d'établissement ciblés
Manque de rigueur	Triangulation, validation des répondants, utilisation d'un échantillonnage théorique, transparence du processus de recherche	Diversification des sources : Chefs d'établissement, adjoints du Chef d'établissement, groupe technique, parents d'élèves, élèves ; triangulation des informations
Problèmes éthiques ou moraux	Anonymisation des informant afin d'éviter toute identification, consentement des participants	Entretien anonymisé, consentement des participants obtenus
Intégration avec le cadre théorique	Permettre l'émergence de pistes de recherche inattendues, ne pas forcer l'adéquation, vérifier les explications préliminaires, être clair et cohérent avec l'orientation épistémologique choisie	Emergences de piste de recherche inattendues (ex : l'implication de l'inspection dans la motivation), cohérence avec l'orientation épistémologique (étude multi cas où chaque établissement constitue un cas simple)

2.3.2. Présentation des cas à l'étude

En début de notre étude, plusieurs questions se sont posées et il a été constaté que la situation rencontrée était particulièrement complexe, comme le souligne Dumez, (2013 : 16). Un certain désarroi a été ressenti face à ce labyrinthe de questions surgissant simultanément, ce qui a soulevé des interrogations quant à la manière de s'en sortir concrètement dans la pratique. Ces questionnements auxquelles le chercheur est confronté sont, entre autres : « où sont exactement les frontières de mon cas ? dois-je élargir mon champ d'étude ou le restreindre ? jusqu'où dois-je remonter dans le passé ? que dois-je étudier dans mon cas, et comment ? comment rapprocher entre eux les éléments que j'y trouve ? dois-je les rapprocher d'éléments qui se retrouvent dans d'autres cas ? forment-ils bien un tout (qui constitue un cas) ? Et beaucoup d'autres encore. » (Dumez, 2013 : 16)

Toutes ces questions que se pose le chercheur peuvent être regroupées en « un paradoxe et trois questions ». Le paradoxe est le suivant : une étude de cas, contrairement à ce que l'expression au singulier suggère, consiste en un processus de comparaison systématique (« constant comparative method », pour reprendre l'expression de Glaser et Strauss, 2010/1967). Les trois questions fondamentales qu'il faut se poser quand on mène une étude de cas sont :

- De quoi mon cas est-il le cas ? (What is it a case of?)
- De quoi mon cas se compose-t-il ? (What is the stuff that my case is made of?)
- Que peut produire mon cas ? (What does my case do? » (Dumez, 2013 : 16).

La réponse à la première question posée par Dumez (2013) « de quoi mon cas est-il cas ? » permet d'aborder deux éléments essentiels de notre recherche, d'une part, la catégorisation empirique de notre cas qui introduit à la nature comparative « Essayer d'identifier la catégorie sous laquelle le cas étudié peut être subsumé signifie forcément procéder à une comparaison de ce cas avec des cas proches » (Dumez, 2013 : 17) et d'autre part, le volet théorique.

L'objectif de notre recherche n'est pas la quantification des récurrences mais de comprendre un phénomène organisationnel à travers les pratiques de GRH des chefs d'établissement d'enseignement. Ainsi donc, à la différence de la recherche quantitative, la recherche qualitative retenue vise une représentativité théorique à travers un processus d'échantillonnage théorique. Ce choix se justifie à travers les trois dimensions présentées par Wacheux (2005 cité par (Tchankam et al., 2020) : la volonté de contextualiser la problématique dans l'environnement même de sa production pour appréhender les dynamiques des situations, la nécessaire prise en compte du temps dans l'analyse de processus organisationnels pour montrer l'appropriation,

l'actualisation et la construction des situations, et enfin l'intérêt pour la compréhension du quotidien des acteurs dans l'entreprise... ou, dans le cadre de cette recherche, au sein de l'établissement d'enseignement.

Etant donné qu'il n'est pas possible d'étudier un nombre trop important d'établissements d'enseignement, les recommandations d'Eisenhardt (1989, cité par (Stadge, 2021) ont été suivies en sélectionnant des cas représentant des « situations extrêmes » ou cas « polarisants ». Conformément aux recommandations de Dumez (2013) et Eisenhardt (1989), les critères de choix des cas à l'étude ont été les pourcentages d'admission au BEPC, session 2012. Le choix de ce niveau d'études s'explique par le fait qu'en plus d'être une classe terminale marquant l'achèvement d'un cycle, le collège, le BEPC met en compétition tous les établissements d'une même région et permet d'évaluer les performances des établissements à travers leurs résultats. La logique des situations extrêmes pour maximiser les comparaisons a amenés à choisir les plus forts et plus faible taux d'admis au BEPC. Le positionnement de nos cas « suppose donc un jeu analogique » pour reprendre Dumez (2013 : 18). Cette stratégie de choix des extrêmes ; de plus forts et de plus faibles taux, a permis de comparer pour chaque région les pratiques favorisant l'atteinte ou non de la performance et d'apprécier les pratiques par régions.

Le choix des régions s'explique par le fait qu'en Guinée les résultats des différents examens nationaux sont proclamés par DPE (Direction Préfectorale de l'Education) pour le Certificat de fin d'Etudes Elémentaires, par IRE (Inspection Régionale de l'Education) pour le Brevet d'Etudes du Premier Cycle (BEPC) et au niveau national pour le Baccalauréat. La recherche a couvert quatre des huit régions administratives que compte la Guinée. Elle a touché, pour chaque région retenue, deux préfectures, celles qui ont obtenu les pourcentages d'admis le plus fort et le plus faible au BEPC, session 2022¹³. Le critère de zone d'implantation (zone urbaine et zone rurale) n'a pas été priorisé pour le choix des cas et, en ce qui concerne le statut, seuls les établissements publics sont pris en compte dans le cadre de cette recherche.

Les différents cas se répartissent dans les quatre régions administratives retenues, sur les huit que compte le pays. Dans chaque région les acteurs suivant ont été interviewés :

- les responsables des ressources humaines des DPE/DCE, parce qu'ils sont chargés de la gestion des ressources humains de l'ensemble des établissements de la préfecture en question

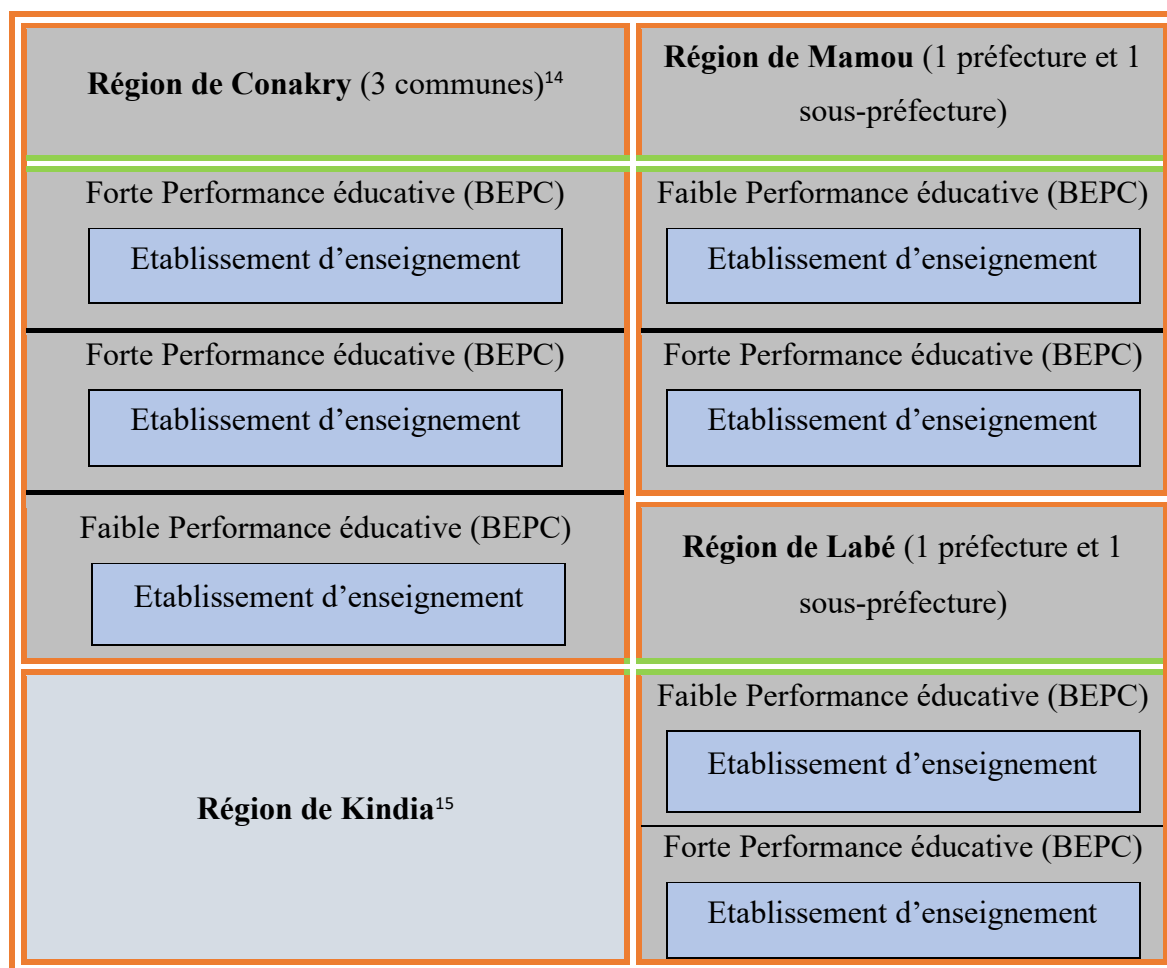
¹³ Année la plus récente disponible à la date de 06/23

- les chargés des formations des DPE/DCE, parce qu'ils sont impliqués dans l'accompagnement et le perfectionnement des personnels des établissements.
- les deux principaux acteurs de la direction, le chef d'établissement et son adjoint parce qu'ils sont les principaux gestionnaires des ressources humaines de l'établissement,
- les chefs des groupes techniques (sciences, sciences humaines, sciences de la nature) qui sont aussi des membres de la direction par le rôle de responsables pédagogiques qu'ils jouent et parce qu'ils influencent la direction dans leur prise de décision de formation
- les représentants des parents d'élèves, parce qu'ils sont impliqués dans la gestion des élèves et peuvent/doivent accompagner le chef d'établissement dans sa gestion.
- les professeurs chargés de cours en 10^{ème} année, présents lors de l'enquête. Vu qu'ils interagissent avec les élèves, les membres de la direction, les groupes techniques et même les parents.
- des élèves de la 10^{ème} année qui sont les principaux bénéficiaires des pratiques de GRH des chefs d'établissement.

Lorsque dans un établissement aucun groupes techniques n'est présent, ceux-ci ont été remplacés par les professeurs principaux des trois classes de niveaux différents (7^{ème}, 8^{ème}, 9^{ème} et/ou 10^{ème}). Le choix du professeur principal au cas où les groupes techniques n'existent pas ou ne sont pas fonctionnels, se justifie par le fait qu'en plus d'être le parrain de la classe, il participe à la prise des décisions concernant la gestion des enseignants et les élèves de la classe et par ricochet de l'établissement. Ces choix permettent d'effectuer des comparaisons empiriquement entre les établissements d'enseignement (intra) et entre ceux-ci et d'autres (inter cas) vu que « l'objet essentiel de la démarche est une approche fine de ressemblances et de dissemblances. » (Dumez, 2013 : 17).

En s'inspirant des travaux de Yin (2009) et de la figure précédente sur les designs d'études de cas (figure 11), notre design d'étude de cas multiples se présente comme suit :

Figure 13 : Design de notre recherche de l'étude de cas multiples



Le volet théorique de cette première question « de quoi mon cas est-il le cas ? » renvoie à une réponse dynamique qui se construit tout au long de la thèse. Ainsi, les théories mobilisées dans ce chapitre 1, ont permis d'orienter la démarche et de construire un cadre de départ facilitant la formulation des « bonnes questions, ... sans pourtant tomber dans la circularité » Dumez (2013). La recherche a été « démarré notre recherche avec une problématique et des construits provisoires. » qui ont été progressivement affinés et ajustés tout au long de la recherche, comme le souligne Eisenhardt (1989, cité par Stadge, 2021: 195). Cependant, il convient de rappeler que la richesse du matériau obtenu dans le cadre de la recherche qualitative présente un risque important de circularité si le chercheur n'y prend pas garde, car ces données permettent facilement de confirmer les hypothèses, l'interprétation et la théorie vers laquelle elles tendent. Comme le rappelle Dumez (2016 cité par Morinière, 2021 : 196), « Le matériau rassemblé par une recherche qualitative est riche, hétérogène et lacunaire. Les théories mobilisées sont

¹⁴ Le fait que l'établissement disposant de l'effectif le plus important de la région et du plus grand nombre d'enseignement soit classé deuxième a conduit à retenir trois établissements pour la capitale.

¹⁵ A cause de la saturation théorique, aucune enquête n'a été réalisée dans la région de Kindia

souvent très générales, abstraites, décontextualisées. Il est facile de trouver dans le matériau des éléments qui confirment une théorie en laissant de côté ce qui pourrait la mettre en cause, ou la nuancer. Il s'agit du risque de circularité, qui consiste à ne voir dans le matériau empirique que ce qui confirme une théorie. Ce risque menace toute recherche qualitative, si rigoureux que puisse sembler le dispositif de recherche mis en place. »

La deuxième question posée par Dumez (2013) « De quoi mon cas se compose-t-il ? » porte sur la structure interne du cas à l'étude. Cette structure s'inscrit dans une perspective comparative fine et suffisamment riche pour permettre de produire ou d'enrichir des concepts. Pour obtenir des données, dans une perspective comparative fine et suffisamment riche, des entretiens et observations ont été réalisés sur les pratiques formelles et/ou informelles de l'ensemble des acteurs impliqués dans la gestion des ressources humaines de l'établissement. L'enquête a débuté par la tutelle directe, ainsi que les responsables en charge de la formation et de la gestion des ressources humaines au niveau des DPE/DCE. L'attention s'est ensuite portée sur les pratiques de GRH formelles, informelle ou déléguées à différents acteurs de l'établissement. Au-delà du fait que ces choix méthodologiques ont permis d'effectuer des comparaisons riches à l'intérieur des cas (intra cas), ils ont également rendu possible des rapprochements entre les cas (inter cas). Une attention particulière a été accordée aux pratiques de gestion des ressources susceptible de ne pas favoriser la performance éducative.

La troisième préoccupation de Dumez (2013) « Que peut produire mon cas ? » renvoie à la portée théorique de l'étude du cas. Dans le cadre de cette recherche, l'objectif fixé est de conceptualiser les pratiques de gestion des ressources humaines des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire guinéen en tenant compte de la gestion des ressources humaines dans la fonction publique et dans le milieu éducatif. Notre choix du raisonnement abductif vise l'enrichissement de la théorie sur les pratiques de GRH en milieu éducatif guinéen. En général, le processus « par lequel se fait l'enrichissement de la théorie dans ce type d'étude de cas, sans nul doute le plus intéressant, est l'abduction (Fann, 1970 ; Bayart, 2007b ; Dumez, 2012 cité par Dumez, 2013 : 22).

Dans le tableau ci-dessous, sont présentés les différents cas retenus pour l'étude. Les noms des établissements présentés les tableaux, ainsi que les noms des répondants lors de la rédaction sont tous des noms anonymisés. Cette précaution promise aux acteurs a permis d'obtenir des informations riches et variées (témoignages, documents).

Tableau 10 : Distribution des établissements en fonction des critères de choix privilégiés (Résultats au BEPC, session 2022)

Régions	Préfectures				Etablissements				
	Nom (fictif)	Effectif	Admis	Admission	Nom (fictif)	Enseignants	Effectif	Grp. Péd.	Admis
Conakry	Com-A	2881	537	18,64	Courb-a	77	2766	35	34
	Com-B	1290	327	25,35	Courb-b	59	1561	26	51
	Com-C	1181	77	6,52	Courb-c	51	1529	19	5
	Com-D	6044	943	15,60					
	Com-E	6745	538	7,98					
	Total	18141	2422	13,35					
Kindia	Kin-A	1518	202	13,31	Nat	33	1225	16	60
	Kin-B	2919	84	2,88	Lam	29	912	10	17
	Kin-C	1123	80	7,12					
	Kin-D	4808	287	5,97					
	Kin-E	2414	78	3,23					
	Total	12782	731	5,72					
Mamou	Mam-A	800	111	13,88	Coru-a	26	701	16	17
	Mam-B	692	8	1,16	Courb-d	26	1379	16	6
	Mam-C	1466	83	5,66					
	Total	2958	202	6,83					
Labé	Lab-A	442	20	4,52	Coru-b	13	529	9	3
	Lab-B	2604	71	2,73	Courb-e	26	2300	16	0
	Lab-C	567	8	1,41					
	Lab-D	1192	39	3,27					
	Lab-E	201	3	1,49					
	Total	5006	141	2,82					
TOTAL	38887	3496	8,99	9 établis.	340	12902	163	193	

(Auteur, Inspire de sources BSD, statistique BEPC 2022)

Sur quatre établissements ciblés, l'enquête a été menée dans trois. Cela se justifie par le fait qu'à l'issue de 47 entretiens réalisés et le même questionnaire renseignés par 29 enseignants évoluant dans les classes de 10ème année, il a été constaté que de nouveaux thèmes ont cessé d'émerger. Il a été donc estimé que la collecte de données était suffisante et qu'il était possible de conclure à la situation théorique, puisque, comme le soulignent Glaser et Strauss, (1967, cité par Karti, 2023 : 152) « la saturation théorique permet de s'arrêter dans la collecte des données en cas de redondances liées au phénomène étudié, au cadre théorique ou aux concepts mobilisés. » Ainsi, la région de Kindia qui devait être visitée en dernière position a été écartée. Deux préfectures ont particulièrement retenu notre attention du fait de leurs scores très élevés au BEPC, dépassant plusieurs grands établissements de leur région. Comprendre les pratiques de GRH de ces deux sous-préfectures a été une expérience très riche. Parmi les sept établissements retenus, deux sont situés dans des sous-préfectures.

Tableau 11 : Etablissement effectivement visités

Région	Etablissements/collèges	Préfecture/Commune	Sous-préfecture
Conakry	Collège Courb-a	Com-A	
	Collège Courb-b	Com-B	
	Collège Courb-c	Com-C	
Mamou	Collège Coru-a		Mam-A
	Collège Courb-d	Mam-B	
Labé	Collège Coru-b		Lab-A
	Collège Courb-e	Lab-B	
Total établissement réellement visités		7 établissements	

Il convient de noter que, dans le milieu éducatif guinéen, un accès relativement facile aux structures et établissements d'enseignement général, et secondaire en particulier est constaté. Cette facilité d'accès s'explique par une expérience personnelle en tant qu'enseignant et par l'occupation de plusieurs fonctions dans le domaine de l'éducation (enseignant, directeur, chef de département adjoint). Une participation à plusieurs recherches et une contribution à la formation de nombreux cadres, notamment par l'intermédiaire de l'institut d'appartenance, l'ISSEG, ont également facilité cette démarche. Comme souligné un peu plus haut, l'Institut Supérieur des Sciences de l'Education de Guinée (ISSEG) a pour mission la formation initiale et continue des professeurs de l'enseignement secondaire et des écoles normales d'instituteurs, des conseillers pédagogiques maitres-formateurs, des animateurs pédagogiques de

l'enseignement secondaire, des inspecteurs de l'enseignement élémentaire et secondaire, des experts en éducation, des planificateurs, administrateurs et gestionnaires du système éducatif ainsi que des formateurs d'éducateurs d'adultes, des assistants de développement communautaire et des animateurs préscolaires.

Cette position administrative et ces expériences accumulées favorisent des contact fréquents avec les personnels des établissements d'enseignement, ce qui permet une meilleure compréhension les significations attribuées par les enseignants aux situations et aux actions. Le fait d'être acteur du système éducatif , au même titre que les enseignants et les responsables, facilite également la compréhension du langage et des pratiques observées dans les établissements. « Les logiques institutionnelles apparaissent à travers le langage et les pratiques, elles se manifestent de manière symbolique et matérielle. » (Stadge, 2021)

Tableau 12 : Etablissements retenus en fonction des critères fort et faible

Région	Préfecture/Commune	Etablissements/Cas	Taux d'admission/par rapport à la région
Conakry	Com-A	Collège Courb-a	Fort
	Com-B	Collège Courb-b	Fort
	Com-C	Collège Courb-c	Faible
Mamou	Mam-A	Collège Coru-a	Fort
	Mam-B	Collège Courb-d	Faible
Labé	Lab-A	Collège Coru-b	Fort
	Lab-B	Collège Courb-e	Faible
Total établissement réellement visités		7 établissements	

Les taux d'admission aux examens nationaux en Guinée sont particulièrement faibles ces dernières années. Depuis plusieurs années les pourcentages d'admission au niveau national pour le BEPC n'atteignent pas les 50% d'admis. Pour les cinq dernières années ils se présentent comme suit : 35,59% session 2020 ; 35,08% session 2021 ; 15,04 % session 2022 ; 34,05% session 2023 et 47, 11% session 2024. Il faut noter aussi que les pourcentages d'admis sont plus faibles dans les établissements publics que dans les établissements privés.

Les migrations des enseignants des établissements publics vers ceux privés favorisent beaucoup plus les élèves du privé vu qu'ils ne recrutent que les bons enseignants du public et obtiennent donc les meilleurs niveaux et résultats lors des examens nationaux. Ce cumul de fonctions,

favorise l'absentéisme, la corruption et le développement des établissements privés qui paient mieux et fait que pour la session 2023 par exemple, tous les premiers au BEPC des 8 Inspections Régionales de l'Education que compte la Guinée (7 à l'intérieur et 1 à Conakry) sont venus des écoles privées. Ces cumuls de fonction des enseignants sont pourtant interdits par la loi portant statut particulier des agents de l'Etat, qui stipule en son article 51 : « les agents de l'Etat ne peuvent exercer, à titre professionnel, une activité privée lucrative de quelque nature que ce soit, ni avoir par eux même ou par personnes interposées, sous quelque dénomination que ce soit, des intérêts dans une entreprise dont ils ont ou avaient la gestion ou le contrôle. »

Quant à la migration définitive de certains enseignants, elle constitue une des causes du déficit du personnel dans les établissements. A ces facteurs s'ajoutent le fait qu'un nombre important d'enseignants du public rencontrés n'ont aucune formation professionnelle initiale ou continue. Sur 29534 professeurs chargés des cours au secondaire guinéen, 6709 ne disposent d'aucune formation professionnelle, selon l'annuaire statistique de l'enseignement secondaire (2021 - 2022 : 333). Plusieurs d'entre eux ont opté pour ce corps parce que le Ministère de l'Education représente le principal recruteur du pays et constitue l'une des meilleures portes d'accès à la fonction publique guinéenne.

Ainsi, selon l'esprit de Meyer et Allen (1991), le modèle d'engagement organisationnel fondé sur la continuité ou calculé rend compte de la situation de la plupart des enseignants en Guinée.

Tableau 13 : Les premiers des régions au BEPC session 2023 Enseignement Général

Les 1^{ers} des IRE	Rang au niveau de la région	Pv candidats	Mention	Etablissement d'origine
IRE Boké	1 ^{er}	11352	Tbien	Privé
IRE Conakry	1 ^{er}	59731	Tbien	Privé
IRE Conakry	1 ^{er}	57761	Tbien	Privé
IRE Conakry	1 ^{er}	61975	Tbien	Privé
IRE Faranah	1 ^{er}	7855	Tbien	Privé
IRE Kankan	1 ^{er}	18154	Bien	Privé
IRE Labé	1 ^{er}	373	Tbien	Privé
IRE Mamou	1 ^{er}	4170	Tbien	Privé
IRE Kindia	1 ^{er}	28034	Tbien	Privé
IRE N'Nzérékoré	1 ^{er}	17037	Tbien	Privé

Auteur (inspiré des statistiques des résultats du BEPC session 2023)

Dans le cadre de cette recherche, le critère de « fort taux » demeure relatif, car les pourcentages d'admis enregistrés ces dernières, lors des examens nationaux, en Guinée restent globalement

faibles. Aucun des établissements sélectionnés pour la recherche n'a atteint un taux d'admis au BEPC égal ou supérieur à 30%. Pour la session 2022, un seul établissement public inclus parmi les cas à l'étude a obtenu 25% d'admis au BEPC, tandis que tous les autres affichent des taux inférieurs à 20%.

Synthèse du Chapitre 2

Le premier point de ce chapitre présente notre réflexion sur l'ancrage épistémologique, ainsi que les raisons qui ont conduit au choix d'une posture interprétativiste. Ce point précise également la problématique relative aux pratiques de GRH des chefs d'établissement d'enseignement secondaire en Guinée, ainsi que les questions de recherche qui en découlent.

Le deuxième point présente le cadre théorique retenu, à savoir l'analyse contextualiste. Inscrite dans une démarche interprétativiste, cette approche constitue un cadre pertinent pour appréhender les pratiques de GRH des chefs d'établissement guinéens. Il a été également explicité comment les théories mobilisées ont permis de poser les bonnes questions, tout en évitant le piège de la circularité comme le souligne Dumez (2013).

Le troisième point aborde les fondements du choix du design de la recherche et présente les différents cas à l'étude. Il explique en quoi l'adoption d'une étude de cas exploratoire, grâce à une collecte d'information approfondie, favorise la compréhension des pratiques de GRH des chefs d'établissement. Les interrogations soulevées par la méthode de l'étude de cas, résumées en trois questions par Dumez (2013), ont également été abordées en les mettant en perspective avec la problématique de recherche. Enfin, les cas sélectionnés, choisis selon des critères extrêmes (fort et faible taux d'admissions au BEPC), sont présentés en détail.

Chapitre 3 : Méthode de collecte et analyse des données

Dans ce troisième chapitre, la démarche de collecte menée au sein des sept établissements retenus pour l'étude est exposée. Dans une première partie, l'approche méthodologique est explicitée et le choix de l'entretien semi-directif comme principal instrument de collecte de données justifié. La deuxième partie détaille la procédure adoptée pour la recueillir des données primaires et secondaires auprès des départements, des directions préfectorales et des établissements d'enseignement. Enfin, la dernière partie du chapitre est consacrée à la présentation de la méthode d'analyse des données, fondée sur l'attention flottante.

3.1. Démarche de collecte des données

Pour offrir une validité accrue aux données à recueillir, et conformément aux principes généralement admis dans l'étude de cas (Yin 1994), plusieurs sources de preuves ont été utilisées. L'analyse documentaire, les entretiens individuels et collectifs ont été les principaux outils utilisés dans le cadre de cette recherche. La diversité des outils de collecte choisis a permis la triangulation et a garanti la validité de la recherche, puisque, comme le fait remarquer Dumez (2011, cité par Stadge, 2021: 215) « C'est notamment l'hétérogénéité des sources empiriques dans la recherche qualitative qui en garantit l'objectivité : elle permet en effet la triangulation, c'est-à-dire le fait que des analyses fondées sur un type de données peuvent être confirmées par l'analyse de données obtenues de manière indépendante »

Le principal outil utilisé a été l'entretien semi-dirigé. Cet outil a permis de recueillir des informations précises et très riches à travers des entretiens individuels et collectifs (focus groups). Les pratiques formelles et informelles de GRH mises en place ont été également observées, ainsi que la documentation secondaire disponible au Ministère de l'Enseignement pré-universitaire, mais surtout dans les établissements d'enseignement. Ainsi, en fonction du flux d'informations obtenus, il a été possible d'effectuer des comparaisons fines des pratiques de GRH des chefs d'établissement et de faire émerger des thèmes généraux tels que l'inspection et la motivation en milieu éducatif guinéen, conformément aux préconisations Gagnon et Arcand (2011).

Le choix de l'entretien comme outil principal de cette recherche s'explique par le fait qu'il permet de collecter rapidement des données riches et de première main. En gardant à l'esprit que le « bon entretien » a pour objectif de permettre une compréhension de la situation de l'autre en matière de GRH. Il vise à réunir des discours, des récits et des matériaux discursifs

permettant de comprendre les représentations mentales et les pratiques des individus au sein des organisations investiguées lors d'une recherche. L'objectif visé est la compréhension des pratiques, des comportements et des perceptions des individus en lien avec les pratiques de GRH du chef d'établissement (Argyris & Schön, 1974 ; Thiétart, 2014 cité par Chevalier & Meyer, 2018).

L'instrumentation mobilisée, ainsi que l'analyse des données collectées, sont orientées vers la description de la réalité des pratiques de GRH des chefs d'établissement. Toutefois, plusieurs facteurs peuvent influencer les données exposées par le chercheur. (Karti, 2023). Les données extraites de la réalité sociale en matière de recherche restent influencées par plusieurs facteurs dont entre autres le sujet de la recherche, la subjectivité du chercheur, le contexte de la recherche, l'instrumentation de collecte de données (observation, entretiens, revue...)

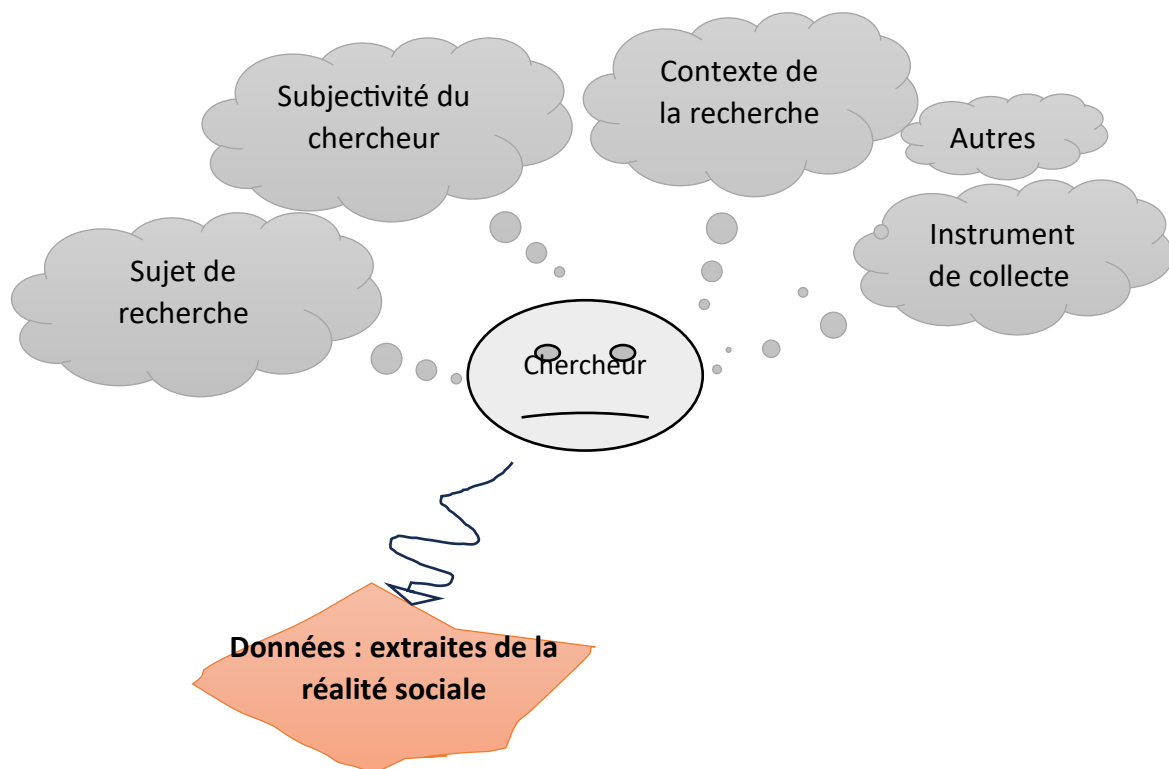


Figure 14 : Facteurs influençant le chercheur dans sa collecte (exposé par le chercheur, adapté de Allard-Poesi 2019)

Comme toute autre étude, l'étude de cas présente aussi des limites. Les principales limites sont l'absence de généralisation (Yin, 2018), l'importance et la diversité des données issues du terrain (Musca, 2006), le caractère chronophage de l'étude de cas (Yin, 2018) et la subjectivité du chercheur et des acteurs (Yin, 2018, De Luca, 2020)

Par rapport à l'importance et la diversité des données, cela fait que l'étude de cas peut « prendre trop de temps, aboutir à des documents volumineux et illisibles » (Yin, 2018 : 53, cité par Karti, 2023 : 152), la saturation théorique permet de s'arrêter dans la collecte des données en cas de redondance liée au phénomène étudié, au cadre théorique ou aux concepts mobilisés (Glaser et Strauss, 1967).

Quant à la subjectivité du chercheur, il ne peut s'en départir mais il peut éviter qu'elle ne l'envahisse au point d'obstruer son analyse et impacter négativement sa collecte en diversifiant ses sources et en prenant du recul. Il s'agit, selon Santelman et Auber (2005), d'objectiver les déclarations subjectives. La saturation théorique et la triangulation des données sont des outils efficaces pour faire face aux limites de l'étude de cas. ((Dumez, 2016, Glaser et Strauss, 1967 ; Marbot, 2006 ; Hlady-Rispal, 2015 cité par Karti, 2023 : 176). A ces éléments s'ajoute aussi la technique de l'attention flottante.

3.2. Collecte des données

Comme décrit plus haut, plusieurs méthodes de collecte de données ont été mobilisées afin de consolider les fondements de la recherche et soutenir la cohérence des développements, à travers un processus de triangulation des données secondaires et primaires. (Eisenhardt, 1989, Dumez, 2011 cité par Stadge, 2021: 215)

Notre travail empirique a commencé par la collecte des données secondaires disponibles dans les ministères, les établissements d'enseignement, sur l'internet. Cette collecte des données a été dynamique, marquée par des aller-retour entre ces données secondaires et les données primaires afin de comprendre les pratiques de GRH des chefs d'établissement d'enseignement secondaire en Guinée. Le travail de collecte des données secondaires a nourri les données primaires et vis-versa, favorisant ainsi un mouvement de va et vient permettant à ces sources de se compléter et de s'enrichir mutuellement. Cette stratégie rejoint les propos de Grenier et Josserand (2014 cité par Stadge, 2021 : 217) « Il n'y a pas d'analyse de contenu qui ne suscite ou n'utilise une réflexion processuelle et vice versa »

3.2.1. Collecte des données secondaires

Les données secondaires existent indépendamment de notre investigation et elles « constituent un matériau qui est déjà accessible pour le chercheur » (Baumard et al., 2014 cité par Karti, 2023 : 181) bien que dans certaines circonstances, pour notre recherche, elles n'aient pas très faciles d'accès. Toutefois, grâce à une connaissance approfondie du terrain ainsi qu'à celle de

plusieurs acteurs évoluant dans le système, il a été possible d'obtenir une documentation riche et variée, laquelle s'est progressivement enrichie au fil de l'avancement de la recherche.

Plusieurs documents ont été collectés à partir du cours de la législation scolaire dispensé à l'ISSEG depuis plusieurs années. Ce cours a permis de mobiliser la plupart des textes législatifs (lois, décisions, arrêtés) en vigueur dans le système éducatif guinéen. Toutefois, il convient de souligner le degré très élevé de l'ignorance de l'existence de nombreux textes législatifs par certains responsables des structures éducatives. Les étudiants en sciences de l'éducation qui avaient pour mission (travaux de pratiques de cours) de réunir ces textes ont souvent eu beaucoup de difficultés pour les obtenir, pour des raisons allant de la méconnaissance de leur existence au refus de partager ce sésame avec des étudiants.

Ces premières ressources ont été enrichies par celles collectées tout au long de la recherche. A ces documents législatifs s'ajoutent des documents de gestion administrative et pédagogique récoltés lors de nos enquêtes de terrain. Enfin, les documents disponibles en ligne et notre facilité d'accès au système éducatif¹⁶ ont été d'un grand apport dans ce processus circulaire d'enrichissement réciproque. Les documents secondaires disponibles dans les établissements visités sont très variés en termes de quantités, de richesse et sérieux dans leur mises en œuvre. Ces facteurs ont également été des éléments qui ont permis de consolider la comparaison entre ces établissements. En effet, l'impact des pratiques de GRH des chefs d'établissement sur la performance des établissements s'apprécie à travers l'environnement des établissements mais aussi à travers le processus de mise en œuvre des politiques éducatives.

3.2.2. Collecte de données primaires

Le principal outil de collecte des données primaires utilisé a été l'entretien semi dirigé tout en tenant compte des enseignements de Cosnier (1977 : 2034) qui soutient que « la communication humaine totale utilise un ensemble d'éléments verbaux et non verbaux passant par différents canaux ; auditif, visuel et olfactif.

Pour éviter la perte des données issues des entretiens, l'utilisation du téléphone comme dictaphone a été privilégiée, après avoir obtenu l'autorisation des personnes interviewées. En ce qui concerne les éléments non-verbaux, des blocs-notes ont été utilisés afin de consigner tous les éléments susceptibles d'enrichir la compréhension des pratiques de GRH des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire guinéen.

¹⁶ Une expérience riche et variée de plus de 15 ans dans l'enseignement a été acquise

Conduire des entretiens semi-directifs suppose la construction de guides d'entretien et la maîtrise de l'attitude clé de l'interviewer : celle de la compréhension faite d'empathie et de la reformulation (Chevalier & Meyer, 2018). Pour aborder le terrain, un guide d'entretien a été utilisé, celui-ci constituant, selon Chevalier et Meyer (2018), l'un des éléments clés de la préparation de l'entretien semi-directif. Notre guide était constitué d'une liste de thèmes et de questions ouvertes portant sur la gestion des ressources humaines, complétée par des reformulations et des questions de relance, en lien avec notre question de recherche. Il s'est avéré être un aide-mémoire efficace qui a permis de recentrer et obtenir des éclaircissements avec souplesse. Les guides d'entretien ont été utilisés d'une manière souple, permettant aux interlocuteurs de s'exprimer tout en restant dans le cadre du thème.

Les guides d'entretiens ont été dynamiques et enrichis au fur et à mesure de l'avancement dans la collecte des données. Ils se distribuent comme suit : un guide d'entretien pour les chefs d'établissement, un guide focus group pour les chefs de groupe technique et/ou professeurs principaux, un autre pour les enseignants, un guide focus group pour les élèves et enfin un guide d'entretien pour le représentant des parents d'élèves. Toutefois, malgré notre volonté initiale, il a été nécessaire de transformer le guide d'entretien destiné aux enseignants en un questionnaire. Cela s'explique par le fait que tous les enseignants rencontrés dans les grands centres évoluent à cheval entre l'établissement public et les établissements privés en violation du Décret D/2022/0507/PRG/CNRD/SGG du 20 octobre 2022 portant application du Statut Général des Agents de l'Etat en matière de position administrative. Les enseignants du public qui évoluent dans les classes d'examens surtout à Conakry, la capitale, sont souvent les plus efficaces et les plus sollicités par les établissements privés. Un soin particulier a été apporté afin que la plupart des items du questionnaire destiné aux enseignants soient des questions ouvertes.

Ainsi, sept outils ont été élaborés, à savoir : quatre guides d'entretiens semi-dirigés, deux guides focus group et un questionnaire enseignant :

- un guide d'entretien pour les chefs d'établissement et leurs adjoints,
- un guide d'entretien pour le chargé des ressources humaines,
- un guide d'entretien pour le chargé de la formation
- un guide d'entretien pour les parents d'élèves
- un guide focus group pour les chefs des groupes techniques/professeurs principaux
- un guides focus group pour les élèves
- un questionnaire enseignant

Comme leurs noms l'indiquent, ce sont des guides qui fixent les cadres dans lesquels les entretiens sur les pratiques de GRH des chefs d'établissement doivent se réaliser mais ils n'interdisent pas, en restant dans le cadre de notre recherche, de les adapter à la situation de communication et d'aller plus en profondeur lorsqu'il y a nécessité. Il est à noter que les contenus des entretiens se sont révélés très riches et variés d'un établissement à l'autre, et que la liberté encadrée accordée a permis d'éclairer plus précisément sur les pratiques formelles et informelles des chefs d'établissement. L'utilisation de la technique de l'entretien d'explicitation, l'adoption d'une posture d'écoute attentive et empathique, ainsi que la non interférence dans la réflexion de l'entretien, ont permis de créer une relation de confiance, de bénéficier des avantages de l'entretien *in situ* et d'obtenir un matériau riche portant sur les pratiques de GRH des chefs d'établissement d'enseignement dans le cadre de notre recherche.

Lors de nos entretiens, la prise en compte de la communication non verbale a permis d'éviter les biais de la transcription qui font souvent perdre une partie importante de l'entretien, vu qu'elle était assurée par des canaux non verbaux comme le souligne (Cosnier, 1977) « Les incorrections, et l'agrammaticalité des discussions spontanées apparaissent aisément lorsque l'on transcrit des enregistrements magnétiques. Mais on s'aperçoit aussi, ce faisant, que ce qui devient à l'écrit presque incompréhensible, était pourtant très intelligible dans la situation de communication totale. C'est que dans cette situation une partie importante de la communication était assurée par des canaux non verbaux. ». Pour éviter la perte de ces parties essentiels des entretiens, un bloc-notes a été utilisé afin consigner les communications non verbales, perçues.

La photographie a également été employée pour conserver une trace des principaux documents de GRH utilisés dans les établissements visités. Cependant, il faut noter que dans plusieurs établissements visités les documents existants sont pour beaucoup vides et n'ont qu'un nom sur la couverture. Après un test à visée exploratoire des guides élaboré à partir de nos premières lectures, et en tenant compte des thèmes qui ont émergés de cette exploration cinq principaux axes ont été retenus pour l'ensemble des guides et le questionnaire enseignant. Ces différents axes ont été dynamiques tout au long des entretiens et ont tourné autour des points suivants :

- Le statut sociodémographique de l'interviewer
- Les pratiques de GRH du chef d'établissement
- La performance de l'établissement
- Les outils de gestion des ressources humaines mis en œuvre dans les établissements
- Suggestions et recommandations

Comme souligné ci-haut, une étude de multi cas enchâssée a été privilégiée, chaque établissement choisi étant constitué de plusieurs unités d'analyse. Dans chaque région ciblée, deux préfetures ont été sélectionnées et, dans chaque préfecture, deux entretiens ont été réalisés au niveau de la DPE/DCE encadrant l'établissement ciblé, ainsi que cinq entretiens au niveau de l'école. Un seul responsable d'une préfecture et un autre d'un établissement n'ont pu être touchés par l'entretien pour cause de non disponibilité. Cette variation de choix des acteurs et responsables en tenant compte des positions s'explique tout d'abord par le fait qu'il :

- « existe un lien positif entre la position qu'occupe l'individu dans l'organisation et l'implication organisationnelle. Ainsi, plus l'individu occupe une position élevée, plus il est impliqué dans son organisation (De Clercq et Belausteguigoitia Rius, 2007).
- Les individus qui occupent des responsabilités dans leur organisation sont davantage liés à celle-ci par un contrat relationnel basé sur l'échange social que par un contrat basé sur l'échange économique (Milward et Hopkins, 1998).
- Le lien qui unit le cadre à l'organisation est donc souvent considéré comme étant privilégié (Cousin, 2006) puisqu'il repose sur un contrat de confiance et de réciprocité (Bouffartigues, 2001). Ce lien suppose ainsi un investissement au travail, une adhésion aux valeurs de l'organisation et une loyauté vis-à-vis des buts de l'organisation en échange de perspectives de carrière et d'une confiance offrant au cadre de l'autonomie.» (Carrier-Vernhet, 2012)

Ensuite, cette stratégie, en plus de garantir la variété des positions des cadres, a permis de rencontrer plusieurs acteurs dans des situations différentes. A cela s'ajoute le fait que tous les directeurs préfectoraux et communaux, concernés par l'enquête ont facilité l'accès aux établissements et à leurs cadres, ce qui a permis une meilleure compréhension des pratiques de GRH des chefs d'établissement et de principaux responsables impliqués dans la GRH. Il a ainsi été possible de rencontrer :

Au niveau des DPE/DCE

- Les chargés des ressources humaines
- Les chargés de la formation

Au niveau des établissements

- Les chefs d'établissement,
- Les adjoints des chefs d'établissement,
- Les chefs de groupe technique

- Les élèves évoluant dans la classe retenue pour la recherche

Au niveau de la communauté abritant l'établissement

- Les présidents des APEAE

Au total, 47 entretiens semi dirigés ont été menés, répartis en 33 entretiens individuels et 14 focus groups, et un questionnaire a été complété individuellement par 29 enseignants évoluant en 10^{ème} année. L'enquête a ainsi concerné 125 personnes.

Tableau 14 : Entretiens réalisés par catégories de publics

Catégories de publics	Nombre d'entretiens	Temps d'entretiens
Chargés des RH DPE/DCE	6	3h27min27s
Chargés de la formation DPE/DCE	7	4h56min53
Chefs d'établissement	7	4h30min07s
Adjointes chefs d'établissement	6	3h30min04
Groupes techniques/PP	7	5h09min31s
Focus groupe élèves	7	3h15min55
Focus APEAE	7	2h15min15s
7 établissements	47 entretiens	27h05min12s

A ces entretiens, s'ajoutent 1 questionnaire renseigné individuellement par 29 par enseignants dont un était illisible. Il faut souligner que le retour et parfois même l'acceptation des questionnaires enseignants ont été très difficiles, cela est dû à leur contrainte de temps, étant répartis entre les établissements publics et privés. Il a été nécessaire, pour plusieurs d'entre eux, de réimprimer les copies pour les personnes les ayant oubliées ou perdues, et parfois de se déplacer dans les établissements privés afin de récupérer les questionnaires renseignés. Malgré la détermination manifestée et l'implication des chefs d'établissement ainsi que de leurs adjoints, l'ensemble des questionnaires enseignants du collège Courb-a n'a pas pu être récupéré. Dans chaque établissement, il était prévu de le soumettre à six enseignants. Cependant, la variation du nombre de questionnaires renseignés démontre les difficultés rencontrées pour avoir accès aux enseignants et à leur temps.

Tableau 15 : Questionnaires renseignés par établissement

Etablissements/Cas	Questionnaires enseignants
Collège Courb-a	0
Collège Courb-b	6
Collège Courb-c	6
Collège Coru-a	6
Collège Courb-d	3
Collège Coru-b	4
Collège Courb-e	3
7 établissements	28

Il faut rappeler que l'objectif de cette démarche de collecte de données est de permettre de mieux comprendre les pratiques de GRH des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire guinéen, leur articulation avec la politique nationale d'éducation et leur contribution à l'atteinte des objectifs de performance. L'investigation a débuté au Ministère de l'Enseignement Pré-universitaire et de l'Alphabétisation, où, après une seconde tentative, un entretien a pu être réalisé avec le directeur national, représentant du Ministre en matière d'enseignement secondaire général et technique. C'est lui qui a la charge d'assurer, au nom du Ministre, la supervision et la coordination de toutes les institutions d'enseignement secondaire guinéen. Après avoir accordé l'autorisation de mener les enquêtes dans les établissements retenus pour l'étude, une information a été transmise par mail à tous les Inspecteurs Régionaux de l'éducation des localités concernées. Par la suite, une orientation a été donnée vers le chef de division de l'organisation des établissements d'enseignement secondaire général et technique. Un entretien informel a été réalisé avec ce dernier, permettant d'obtenir deux documents, l'un portant sur les attributions et l'organisation de la direction nationale de l'enseignement secondaire général et technique, qu'il dirige, et l'autre sur les critères de nomination au poste de chef d'établissement. Selon lui, c'est le principal document dont il dispose pour la gestion des établissements de l'enseignement secondaire.

Avant de quitter le ministère, le directeur national de l'enseignement secondaire général et technique a donné pour instruction de faire signer l'ordre de mission, délivré par l'institution d'appartenance (l'ISSEG), par toutes les autorités éducatives concernées. Cette injonction administrative en cette saison pluvieuse, où certaines localités de l'intérieur du pays sont

impossibles d'accès à cause de l'état des routes, a rallongé les trajets et rendu le travail plus difficile. Il n'a pas été possible de se rendre en voiture dans plusieurs localités en raison de l'état des routes. (Images 1) Les distances entre les directions préfectorales et les établissements de notre enquête, étaient souvent très longues, parfois plus de 100 kilomètre (aller-retour Courb-b et Fady) et encore impraticable, bien que la voiture ait une double traction. La distance a été parcourue à moto avec un conducteur expérimenté. Toutefois, pour certaines portions du trajet, il a été nécessaire, à plusieurs reprises, de laisser le conducteur manœuvrer seul afin qu'il puisse se débattre avec la moto pour franchir les pentes, traversé un trou ou éviter que la moto ne tombe dans le ravin.



Images 1 : La route pour la collecte

L'enquête a débuté par la région de Conakry, qui comptait cinq communes lors de l'enquête en 2023. Dans chaque commune, ainsi que dans toutes les préfectures, les investigations ont commencé auprès des responsables de la DPE/DCE pour se terminer par les acteurs des établissements. Toutefois, la proximité des zones et la disponibilité des acteurs ont été privilégiées à chaque fois que cela était nécessaire. Pour tous les entretiens, une présentation du sujet de recherche a d'abord été effectuée, suivie de l'engagement d'anonymiser les résultats et de la demande d'autorisation d'enregistrement de l'entretien. Il a été estimé qu'il n'était pas nécessaire d'enregistrer les entretiens réalisés au niveau du ministère, ceux-ci ayant été très courts. Quant aux autres acteurs concernés par l'enquête, aucun n'a émis d'objections à la demande d'enregistrement.

Sur les 47 entretiens réalisés, 46 ont été intégralement retranscrits, seul un entretien n'a pas pu être retranscrit à cause de la qualité de l'audio. Comme souligné précédemment, afin d'éviter les pertes d'informations, un bloc-notes a été utilisé en complément de l'enregistrement pour annoter certaines informations, ainsi qu'un appareil photographique (téléphone) pour la prise de photos de certains documents et de l'environnement de l'établissement si nécessaire. La prise de notes dans l'action (*in situ*) a permis de relever les premières impressions. La durée des entretiens a été très variable en fonction des publics. Elle a été particulièrement faible pour certains APEAE, en raison de leur faible implication dans la gestion de l'établissement (5min41s) et inversement très élevée pour les Groupes techniques (1h14min15s).

Tableau 16 : Ces entretiens se sont déroulés entre le 25 septembre et le 20 octobre 2023.

Acteurs	Durée des entretiens		Observation
	Minimum	Maximum	
Autorités Ministères			Pas comptabilisé
Chargé de la Formation DCE/DPE	25min28	1h03mi54	
Chargé des ressources humaines DCE/DPE	21min47	42min13	
Chef d'établissement	24min47	49min12	
Adjoint chef d'établissement	23min43	52min54	
Groupes techniques /professeur principal	25min56	1h14min15	
Elèves	21min53	36min49	
APEAE	5min41	30min04	
Questionnaire enseignant	29		

3.3. Méthode d'analyse des données

Dès lors que le chercheur se retrouve avec ce matériau riche et diversifié qui lui paraît souvent épars au premier abord, il commence à se questionner ; « Que fait-on des données à traiter ? Comment les dépouiller ? Comment les analyser ? En somme, comment passer des données brutes aux résultats ? » (Blanc, Drucker-Godard, et Ehlinger, 2014 cité par Karti, 2023 : 183). L'analyse des données a donc pour objectif de créer du sens à partir de ce matériau qualitatif apparemment dispersé et de permettre ainsi de répondre aux questions de recherche. Pour Miles et Huberman, (2003) « L'analyse a pour objectif de faire émerger des significations » permettant de répondre aux questions de recherche.

Pour éviter le risque de circularité, qui conduit à la confirmation des théories mobilisées, le recours à l'attention flottante a été privilégié. Cette approche consiste à traiter le matériau dans son entièreté, permettant ainsi d'éviter « le risque de se focaliser sur les seuls faits venant confirmer la théorie » (Dumez*, 2013 : 32). Puisque selon le même auteur, « si l'on veut éviter le risque de circularité, le matériau doit être traité de manière (relativement) indépendante de la théorie. » Pour Ayache et Dumez, (2011 cité par Dumez, 2016b : 69) « La seule solution possible consiste à opérer un traitement du matériau qui soit indépendant, au moins partiellement, des cadres théoriques de départ. Pour ce faire, il existe essentiellement deux méthodes: l'attention flottante et le codage. » Dans le cadre de cette recherche ces deux méthodes ont donc été adoptées.

3.3.1. Attention flottante

L'approche de l'attention flottante permet de considérer le matériau dans son entièreté sans se focaliser sur un ou un ensemble d'éléments susceptibles de confirmer ou infirmer une théorie mobilisée. L'attention flottante est « une manière de traiter le matériau est de le considérer dans son ensemble, son entièreté, en s'empêchant de considérer tel élément ou tel autre. » (Dumez, 2016b : 69). Il poursuit en soulignant que « pour gérer le risque de circularité, une méthode de traitement du matériau consiste donc à tout lire, de manière continue, en s'interdisant de prendre la moindre note, de souligner quoi que ce soit ou de fixer son attention sur quelque élément que ce soit. Le résultat est l'émergence de thèmes, qui peuvent être surprenants et peuvent remettre en cause les cadres théoriques attendus. » (Dumez, 2016b : 69 : 70) d'où les propos de Erikson (1958 cité par Dumez, 2016b : 70) qui rappelle « [...] que Freud a appelé 'attention flottante', une attention qui se tourne à l'intérieur vers les ruminations de l'observateur tout en restant

ournée à l'extérieur vers le champ d'observation et qui, bien loin de se fixer sur chaque élément intentionnellement, attend plutôt d'être marquée par des thèmes récurrents. »

En suivant ces recommandations, l'ensemble des données collectées (transcription, retranscription, lecture) a été parcouru, voire reparcouru. Cet exercice a permis tout, dans un premier temps, de se détacher de ses premières appréhensions tirées de la littérature et de se familiariser avec les données collectées. Ensuite, comme le relève Bardin (2007 cité par Carrier-Vernhet, 2012 : 243)), il s'agit « de faire émerger des pistes, des orientations avant de réaliser une analyse plus structurée. ». L'émergence de nouveaux thèmes, comme l'inspection, la motivation, a commencé dès le début de l'analyse amorcée pendant la collecte des données et s'est poursuivie durant tout le processus de codification qui a suivi l'attention flottante. Cette première analyse, essentiellement descriptive a permis de se « familiariser avec chaque unité d'analyse (établissement d'enseignement) et de décrypter pour chacune d'elle les schémas qui lui sont propres. Ces résultats intra-cas servent de base au deuxième volet du travail consistant à comparer les schémas des différentes unités d'analyse ». (Stadge, 2021 : 228).

Ainsi pour comprendre les pratiques de GRH des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire en Guinée, une analyse des données à deux niveaux a été privilégiée : intra-établissement et inter-établissement. L'analyse intra-établissement a été adoptée, dans une perspective diachronique, afin de comprendre les pratiques de GRH mises en œuvre par les chefs d'établissement, et qui les placent dans une des situations extrêmes (faible et fort pourcentage d'admis au BEPC). Cette analyse a permis de comprendre l'enchaînement des pratiques de GRH mises en œuvre par les chefs d'établissement, qui favorisent ou défavorisent l'atteinte des objectifs de performance lors des évaluations nationales. Comme le souligne Stadge, (2021 : 228) « Les analyses intra-cas sont essentiellement descriptives et permettent au chercheur de se familiariser avec chaque unité d'analyse et de décrypter pour chacune d'elles les schémas qui lui sont propres. » Cela a permis d'identifier :

- à travers les pratiques de gestion des ressources humaines des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire en Guinée les éléments déclencheurs de la performance,
- l'existence et/ou l'absence d'articulation entre la GRH, telle qu'elle est définie dans la politique nationale d'éducation, et les pratiques locales du chef d'établissement de l'enseignement secondaire guinéen,
- Dans quelle mesure la GRH mise en œuvre dans les établissements d'enseignement secondaire guinéen pourrait-elle contribuer à l'atteinte des objectifs de performance

A travers l'analyse inter-établissements ou intra-cas, il a été possible de « maximiser les opportunités de comparaison des données contrastées ou "hautes en couleur" afin de pouvoir proposer une conceptualisation du phénomène qui soit valable pour l'ensemble de la population qu'il touche. » (Eisenhardt, 1989 cité par Stadge, 2021). Des analyses croisées ont ainsi été réalisées à trois niveaux d'extrémités (fort-fort, faible-faible et fort-faible taux d'admission). Cela a permis d'identifier les pratiques communes et divergentes de GRH mises en œuvre par les chefs d'établissement. Cette analyse a également permis de faire émerger des concepts nouveaux tel, l'inspection et son intérêt dans la motivation des enseignants en Guinée. Cette stratégie d'analyse inter-établissement encouragée par plusieurs auteurs (Dumez, Wacheux, 1996, cité par Carrier-Vernhet, 2012 : 245) permet de faire émerger des modèles pouvant faire l'objet d'expérimentation dans d'autres établissements.

3.3.2. Codage des données

Compte tenu de la nature qualitative de notre recherche, portant sur les pratiques de GRH des chefs d'établissement d'enseignement, ainsi que de la nature des données collectées, l'analyse de contenu a été privilégiée à travers l'utilisation du logiciel NVivo14. L'analyse de contenu est bien adaptée pour l'analyse des entretiens puisque, selon Badin (1977, cité par (Daviot, 2023 : 159) c'est un « ensemble de techniques d'analyse des communications ».

3.3.2.1. Codage multithématique dans NVivo14

Ainsi, pour l'ensemble des données mobilisées, le logiciel NVivo14 a été utilisé afin de réaliser le codage analytique. Ce logiciel informatique est particulièrement intéressant en matière de recherche qualitative puisqu'il permet de structurer le contenu (les données) par sujet et de découvrir les thèmes émergents ainsi que les tendances. Nvivo14 a accompagné l'ensemble de cette analyse pour « gérer, mettre en forme et donner un sens aux données qualitatives selon l'approche de "l'analyse papier-crayon" (Descheneaux et Bourdon, 2005, cité par (Daviot, 2023))

Notre première tâche dans NVivo14 a été l'importation de nos données brutes. Une fois importées, le processus de codage multithématique a été enclenché. Selon Ayache & Dumez, (2011 : 42), ce processus de codage multithématique « constitue sans doute l'instrument le plus pratique pour traiter un très grand volume de matériau » et il permet, comme l'attention flottante ainsi que le raisonnement par abduction, de réduire le risque de circularité. Dans le cadre de cette recherche, un traitement du matériau absolument indépendant des cadres théoriques liés aux pratiques de GRH a été adopté comme le souligne Dumez (2016b : 71). Pour le traitement

des données, les principes du codage multithématique proposés par Ayache & Dumez, (2011 : 42) ont été retenus comme sources d'inspiration :

1- Codage ouvert

- A cette étape, rien n'a été mis à l'écart, puisque « la découverte du matériau mérite la plus grande ouverture possible afin d'identifier un maximum de caractéristiques. Ces caractéristiques constituent les briques élémentaires de la construction de la théorisation » (Kebabi, 2023),

2- Chercher l'hétérogénéité des thèmes

Les thèmes identifiés sont issus de plusieurs matériaux :

- Certains sont issus de l'orientation théorique ; (la performance, les pratiques de GRH)
- Certains du cadre méthodologique ; (les cadres temporels : les taux d'admission au BEPC)
- Certains sont issus du matériau mobilisé (les rapports sociaux, la motivation, ces thèmes ont été identifiés à partir de quelques compte rendu d'entretien tirés au hasard, comme le suggèrent Ayache & Dumez, 2011 : 42)

3- Le recoupement possible des thèmes entre eux

A travers le thème « relation », plusieurs autres thèmes en lien avec la relation sociale ont été regroupés, prenant en compte les rapports sociaux entre les acteurs de l'établissement (assistances aux professeurs et aux élèves, technique de motivation des enseignants, implication des parents dans la gestion de l'établissement). Le groupement a été facilité grâce au nombre important de thèmes et leur caractère hétérogène ainsi que selon un système de ressemblances/différences.

Il faut rappeler que cette recherche vise la compréhension, à travers les différents acteurs impliqués, des pratiques de GRH du chef d'établissement et leur implication dans la production des performances. Les codes généraux de premier niveau ont été hiérarchisés de 1 à 7. Quant aux codes spécifiques ou très particuliers, ils sont indexés aux codes généraux ou spécifiques Cette hiérarchisation des codes a permis d'augmenter les occasions de comparaison à l'intérieur de nos cas.

Tous les codes ont été hiérarchisés en trois niveaux. Toutefois, le nombre de codes varie en fonction de l'implication des acteurs, qui ont été par endroit regroupés. Ils se présentent comme suit :

- Des codes généraux
- Des codes spécifiques, de deuxième niveau

- Des codes très particuliers, de troisième niveau

L'analyse des discours a permis d'identifier des codes qui ont été affinés tout au long de la collecte. Leur structuration dans NVivo14 a permis de présenter des nœuds de différents niveaux. L'arborescence de l'interface se présente comme suit :

CHEFS D'ETABLISSEMENT ET PRATIQUES DE GRH			
⊕ Nom	↔ Fichiers	Références	
⊖ 1- GRH dans les établissements	20	444	
○ Influences du Milieu	17	48	
○ Pratiques de GRH	20	353	
○ Rôles des acteurs	15	43	
⊖ 2- Articulation Politique et Pratiques de GRH	20	340	
○ Critères de nomination au poste de CE	20	177	
○ Indicateurs de performance	14	112	
○ Politique nationale de GRH	16	51	
⊖ 3- GRH et Performance	20	352	
○ Inspection et motivation en milieu éducatif	15	174	
○ Lien entre GRH du Chef d'établissement et	17	23	
○ Personnel et motivation	16	155	

Figure 15 : Nœuds généraux retenus sur NVivo14 (Source l'auteur)

3.3.2.2. Double codage

Le codage exige beaucoup de temps et de concentration, selon Ayache et Dumez (2011) « le codage de 30 entretiens de 15 pages en moyenne (estimation basse) prend 450 heures, et celui de 50 entretiens 750 heures. À raison de six heures de codage par jour, il faut compter environ trois à quatre mois à temps plein en s'accordant juste les dimanches. » (Ayache & Dumez, 2011). L'échantillonnage a donc été privilégié afin de faciliter le travail de double codage pour le spécialiste. Ainsi, pour les 47 entretiens, l'aide d'une docteure ayant utilisé le double codage pour sa thèse a été sollicitée afin de réaliser le codage de 5 entretiens, soit près de 10% de nos

données. L'objectif visé à travers ce double codage était de « permettre de faire émerger des points de convergence et des enrichissements sur le codage » des pratiques de GRH des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire en Guinée.

Son indépendance, sa distance vis-à-vis de la collecte des données, son expérience de codage durant sa thèse et son regard « neuf » sur l'objet de recherche font d'elle une personne ressource pour enrichir nos codes. Son retour, a permis de conforter et d'enrichir le codage réalisé. L'attention flottante ainsi que le codage multithématique ont également été mobilisés afin d'éviter la circularité. Cette mobilisation pour éviter la circularité a commencé dès notre cadre théorique et s'est poursuivi durant toute la recherche, dont le codage et l'interprétation des données sont des parties prenantes essentielles.

Synthèse du chapitre 3

Dans ce troisième chapitre, la démarche de collecte des données a été décrite et les raisons ayant motivé le choix de l'entretien semi-directif comme principal instrument de collecte ont été exposées. Les facteurs susceptibles d'influencer la collecte des données ont également été identifiés, et les précautions prises pour en limiter les effets ont été précisées. Dans la deuxième partie du chapitre, le processus de collecte des données a été présenté, en insistant sur les mesures adoptées pour garantir une communication complète, intégrant à la fois les éléments verbaux et non-verbaux des entretiens. Enfin, la méthode d'analyse fondée sur l'attention flottante a été exposée, ainsi que les apports du double codage des données, à l'aide du logiciel NVivo14.

Tableau 17 : Synthèse de la méthodologie de collecte déployée

Différentes parties du chapitre 3	Contenu
Démarche de collecte des données	<ul style="list-style-type: none">- Démarche qualitative- Entretien semi-directif (instrument principal de collecte)
Collecte des données	<ul style="list-style-type: none">- Données secondaire (Documents interne et externe)- Données primaires : 33 Entretiens individuel 7 Focus group chefs groupes techniques (21 personnes) 7 Focus group élèves (42 personnes) 1 questionnaire (29 enseignants)
Méthode d'analyse des données	<ul style="list-style-type: none">- Attention flottante- Codage multithématique à l'aide de NVivo14

Conclusion 1^{ère} partie

Tout au long de cette première partie, les fondements théoriques, épistémologique et méthodologique qui sous-tendent notre recherche sur les pratiques de GRH des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire guinéen ont été présentés. Cette réflexion a permis d'organiser cette partie en trois chapitres complémentaires.

Dans le premier chapitre, un examen approfondi des concepts de GRH et de performance, ainsi qu'une analyse de leurs interactions dans le contexte éducatif guinéen, ont été réalisés. Cela, a permis de cerner les enjeux spécifiques et les dynamiques à l'œuvre dans les établissements d'enseignement secondaire.

Dans le deuxième chapitre, le positionnement épistémologique interprétativiste a été présenté, soutenu par un cadre théorique contextualiste. Ce choix a guidé notre réflexion et orienté l'adoption d'une méthodologie qualitative fondée sur l'étude multi-cas.

Enfin, dans le dernier chapitre, la démarche de collecte des données a été présentée et le choix de l'entretien semi-directif comme principal outil de recueil a été justifié. Les précautions prises lors de la collecte et de l'analyse des données ont également été exposées, avec une attention particulière portée à l'intégration des spécificités du terrain afin d'éviter toute circularité. Par ailleurs, les deux méthodes retenues dans cette optique, à savoir l'attention flottante et le codage multithématique ont été explicités.

2^{EME} PARTIE : RESULTATS DE LA RECHERCHE

Chapitre 4. Les pratiques locales de GRH du chef d'établissement de l'enseignement secondaire guinéen

- Pratiques de GRH
- Rôles des acteurs
- Influence du milieu sur les pratiques de GRH

Chapitre 5. L'articulation entre pratiques de GRH des chefs d'établissement et politique nationale d'éducation

- Politique nationale de GRH
- Indicateurs de performance
- Critères de nomination au poste de Chef d'établissement

Chapitre 6. L'implication des pratiques de GRH dans la performance des établissements d'enseignement secondaire en Guinée

- Personnel et motivation dans les établissements
- Pratiques de GRH et performance
- Inspection et motivation

INTRODUCTION 2^{ème} PARTIE

Cette seconde partie est consacrée à la présentation de nos résultats. Elle est structurée en trois chapitres (4, 5 et 6), en lien avec nos questions de recherche.

Dans ce quatrième chapitre, les pratiques quotidiennes de GRH des chefs d'établissement sont exposées à partir des données. Ce chapitre s'articule autour de trois axes ; (i) les rôles des différents acteurs au sein de l'établissement et l'impact de leurs pratiques de GRH sur le fonctionnement de la structure ; (ii) l'influence des acteurs et du contexte sur les pratiques de GRH ; (iii) les pratiques formelles et informelles de GRH mises en œuvre au quotidien par les chefs d'établissement.

Le cinquième chapitre s'intéresse à l'articulation entre la politique nationale et les pratiques de GRH dans les établissements d'enseignement, et il s'organise également autour de trois points. Tout d'abord, la politique nationale de GRH est présentée à partir des témoignages des différents acteurs. Ensuite, les pratiques formelles et informelles d'accès au poste de chef d'établissement sont abordées à travers les verbatims et les textes réglementaires disponibles. Enfin, sur la base des données recueillies, les indicateurs utilisés pour mesurer la performance des établissements d'enseignement sont présentés.

Le dernier chapitre de cette seconde partie présente les perceptions des acteurs concernant le lien entre la gestion des ressources humaines par le chef d'établissement et la performance des établissements d'enseignement. Les pratiques de motivation du personnel enseignant et administratif y sont détaillées, ainsi que le rôle de l'inspection dans la stimulation de cette motivation du personnel.

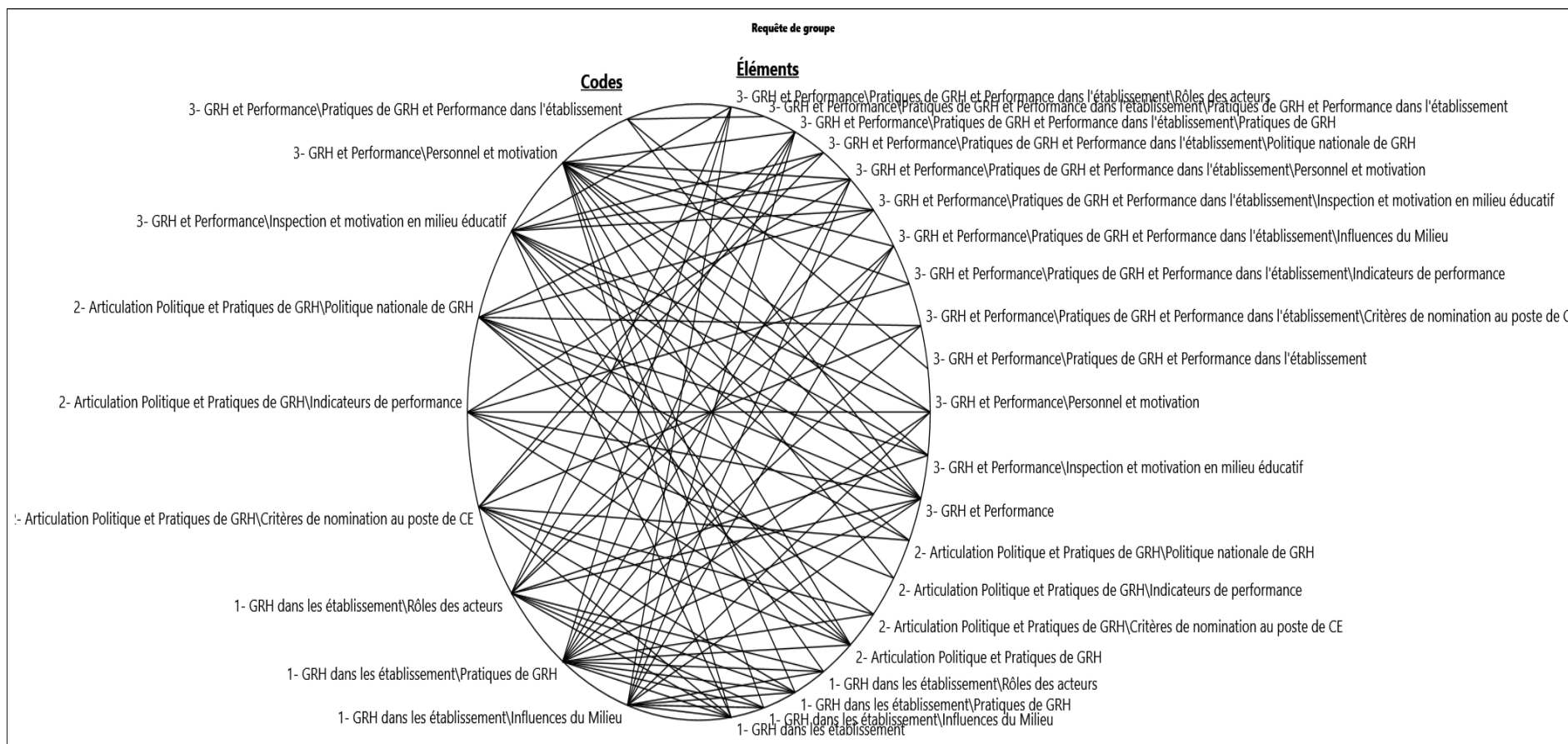


Figure 16 : Représentation synthétique de la relation entre les 3 chapitres¹⁷ (4, 5 et 6) (source auteur)

¹⁷ La figure représente les interconnexions entre les différents codes des trois chapitres. Lorsque les verbatims d'un code renseignent un autre, il est nommé élément et vis-versa. Il peut exister aussi des interconnexions entre les verbatims d'un même code. Cependant, certains éléments n'ont pas d'interconnectés (1.1 et 2.1 ; 2.2 et 2.3)

Chapitre 4 : Pratiques locales de GRH des chefs d'établissement

Dans ce quatrième chapitre portant sur les pratiques de GRH des chefs d'établissement, les rôles des différents acteurs de l'établissement sont présentés, ainsi que les implications de leurs pratiques de GRH dans le fonctionnement de l'établissement (i), l'influence des acteurs et du milieu sur les pratiques de gestion des ressources humaines (ii) et les pratiques formelles et informelles de GRH mises en œuvre aux quotidiens par le chef d'établissement.

Les liens entre ces différents points sont illustrés dans la figure ci-dessous générée à partir d'une requête sur NVivo14.

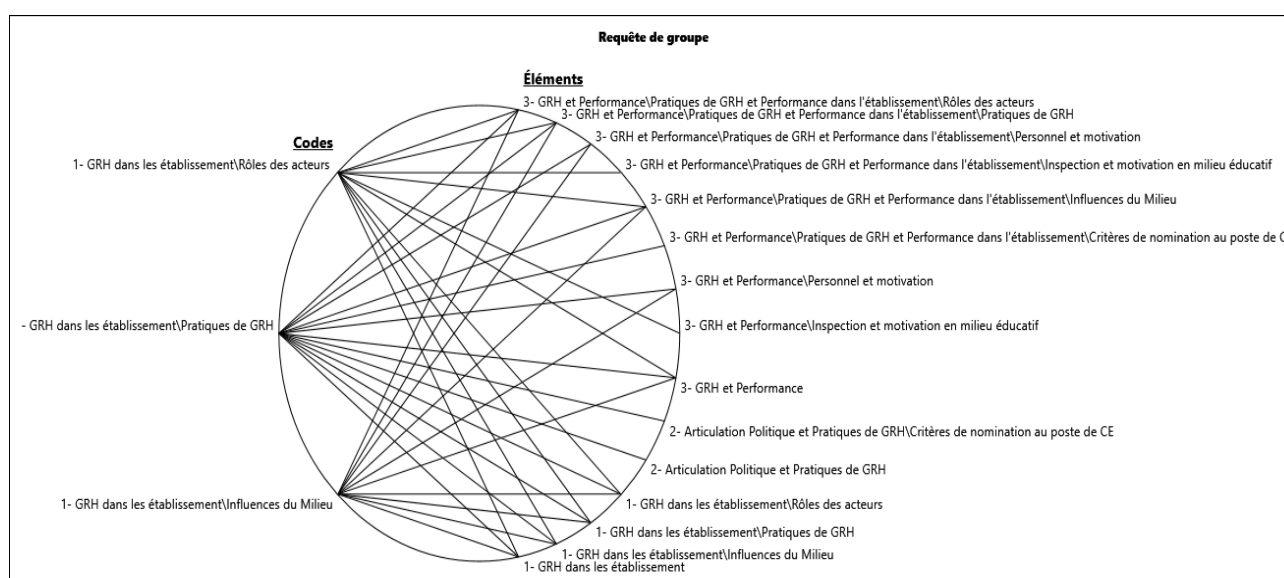


Figure 17 : Connection entre les différentes parties du chapitre 4¹⁸ (Source auteur, généré à partir NVivo14)

4.1. Rôles et implication des acteurs dans la gestion des ressources de l'établissement

La gestion des ressources humaines par le chef d'établissement englobe l'ensemble des pratiques visant à assurer la performance éducative de tous les élèves. Ces pratiques couvrent, ou devraient couvrir, des domaines tels la sélection du personnel, l'organisation du travail à l'optimisation de l'ensemble des acteurs impliquées en vue d'atteindre les objectifs fixés. Toutefois, il convient de souligner que le niveau d'implication du chef d'établissement dans

¹⁸ La figure représente les interconnexions entre les différents codes du chapitre. Lorsque les verbatims d'un code renseignent un autre, il est nommé élément et vis-versa. Il existe aussi des interconnexions entre les verbatims d'un même code. Toutefois certains éléments ne sont pas interconnectés.

justifiée. Une gestion administrative rigoureuse apparaît donc comme un facteur déterminant de la réussite dans les établissements.

Dans presque tous les établissements, le contrôle de la présence des professeurs s'effectue à l'aide de cahiers dédiés à cet effet, dans lequel chacun doit inscrire ses heures d'arrivées et de départs. Ce suivi est réalisé à chaque tranche de deux heures, permettant ainsi une vérification régulière de l'assiduité¹⁹; « Par exemple, le professeur de mathématiques son plein jour aujourd'hui, ici, c'est mercredi, il a 6h, et les 6h ne sont pas consacrées à une même classe. Et à chaque paire d'heure, nous passons parce que c'est 2h par cours » (DE Courb-a) Toutefois, la rigueur du contrôle varie d'un établissements à l'autre. Dans certains cas, les enseignants remplissent eux-mêmes le cahier d'émargement en indiquant leurs heures d'arrivée et de départ. En revanche, dans les établissements où le contrôle est plus strict, le conseiller général de l'éducation est chargé de superviser l'émargement afin de prévenir la fraude, telles que les enseignants qui inscrivent toutes les heures dès le matin ou ajuste leurs horaires à postériori. Cependant, la gestion de ces cahiers de contrôle constitue également une difficulté majeure dans certains établissements, et la plupart de ces cahiers restent vierges.



Images 2 : Cahier de contrôle

Dans tous les établissements, qu'ils affichent un taux d'admission au BEPC élevé ou faible, le personnel de direction est loin d'être au complet, ce qui complique considérablement la GRH au quotidien. Cette situation est loin d'être isolée, dans la plupart des établissements, il manque au moins un membre du personnel de direction, ce qui conduit les responsables en place à

¹⁹ Tous les cours sont programmés par tranche de deux heures

cumuler une ou plusieurs fonctions selon l'ampleur du déficit. Comme le souligne le directeur des études de Courb-d, le manque de personnel constitue un véritable obstacle à une gestion efficace de l'établissement : *« on a enlevé le poste du conseiller d'orientation. C'est suspendu jusqu'à présent. Mais ici, on en a besoin parce qu'on gère environ 1000 élèves. Ce poste est nécessaire. De pourvoir le personnel nécessaire à l'exécution des tâches pour que chacun soit performant dans le rôle qu'il doit jouer. »* (DE Courb-d).

Pour un effectif de près de 1000 élèves, on ne compte que deux personnes à la direction. Pourtant, selon le manuel de procédures de gestion des établissements d'enseignement secondaire en Guinée, le cadre organique prévoit qu'un établissement accueillant moins de 200 élèves doit disposer d'au moins cinq agents : un principal, un directeur des études, un secrétaire, pour la direction, et pour le service d'encadrement ; un conseiller d'information et d'orientation scolaire et professionnel et un Conseiller général d'éducation. Les missions et les rôles essentiels de chacun de ces agents y sont clairement définis. Leur absence contraint les membres présents à cumuler plusieurs fonctions, ce qui impacte négativement la GRH de l'établissement.

« Ici, on joue beaucoup de rôles à la fois. Si je prends le bureau au niveau de la direction ici, le tout c'est nous deux en fait, le principal et moi. Ce qui fait qu'on a beaucoup de choses à faire à la fois. Par exemple, selon les textes d'ailleurs, on doit avoir un secrétaire. Récemment, on a révoqué la fonction du conseiller à l'orientation. Cette tâche nous est revenue. Vous voyez, on a une bibliothèque ici, on a des livres à gérer. Il y a tellement de choses, mais il n'y a pas de personnel pour intégrer tout ça, sauf nous deux. » (DE Courb-d)

« Officiellement, nous sommes deux. Moi et le surveillant (le conseiller général d'éducation). Les tâches des membres de la direction sont toutes assumées par moi, tout se passe ici. C'est dans mon PC, dans mon ordinateur, je programme tout. Parce que les autres, ils ne connaissent pas. C'est ça aussi le problème, ils ne connaissent pas l'outil informatique. Le deuxième membre de la direction ne connaît pas l'outil informatique. Je suis un peu perdu. » (CE Coru-a)

Le démembrement des effectifs de la direction de l'établissement rend difficile le contrôle administratif et pédagogique. Cela occasionne des dysfonctionnements observés dans plusieurs établissements : des retards répétés des enseignants, des absences d'émargements dans les cahiers de contrôle ou des inscriptions fantaisistes en mentionnant des heures de leur convenance, l'appropriation du contrôle des cahiers de planification par des groupes techniques influents, qui supplantent le chef d'établissement dans les domaines pédagogique et même

administratif par endroit. Ces groupes organisent des séances de révision payantes, à l'insu ou parfois au su des membres de la direction, prélevant des fonds sur les élèves. Comme le souligne Condé (2019), un contrat tacite lie ces acteurs au chef d'établissement ; chacun feint de respecter ses attributions (les groupes techniques pour les tâches pédagogiques, le chef d'établissement pour celles administratives) permettant ainsi une cohabitation sans contrôle mutuel.

« Mon principal rôle c'est la gestion du personnel. La gestion des élèves. Surtout, la gestion des instructions. L'instruction, parce que l'IRE (Inspection Régionale de l'Education) vient, la DCE (Direction Communale de l'Education) vient, il faut gérer tout. » (CE Courb-c)

Plusieurs d'entre eux adoptent une gestion du personnel centrée sur l'application correcte et mécanique des instructions émanant de la hiérarchie (DPE, IRE, Ministère). Investis d'une autorité déléguée par leurs supérieurs, ils cherchent avant tout à exercer ce pouvoir de manière individuel et irréprochable, dans le but de satisfaire ceux qui les ont nommés ou soutenus, et ainsi pérenniser leur position au sein de l'établissement : *« c'est moi qui coordonne tout. Je fais l'emploi temps, je programme les professeurs. En ce qui concerne les visites de classe, je programme tout. Je remets maintenant la programmation à mes chefs de groupe techniques, qui passent dans les différentes classes »* (Coru-a). Le chef d'établissement a l'obligation de contrôle de toutes les activités de l'établissement, toutefois, il doit veiller à ne pas créer des conflits de compétences.

« Mon rôle c'est de coordonner toutes les activités de cette école. En commençant par l'encadrement pédagogique, je viens visiter les enseignants en classe, j'enregistre tout enfant qui vient avec ses dossiers. Je contrôle mon DE (Directeur des Etudes), l'emploi de temps voir si chacun a eu ses 18 heures de charges hebdomadaires. Je vérifie la présence des collègues le matin, ceux qui assistent à la montée des couleurs, je suis en collaboration directe avec l'APEAE pour la collecte des cotisations parentale, l'assainissement de l'école. Pour négocier avec d'autres partenaires qui ne sont pas de l'éducation, pour avoir des partenariats afin de parfaire les conditions de vie dans cette école ». (Courb-d)

Les rôles de plusieurs membres de la direction sont, en raison du manque de personnel, cumulés entre les mains d'une seule personne. D'autres facteurs expliquent également ce cumul, notamment la méconnaissance des textes, le refus de déléguer par manque de confiance envers

les collègues, ainsi que la volonté de satisfaire le supérieur hiérarchique. Ce cumul supplémentaire crée des distances entre les acteurs et favorise la démotivation, comme c'est le cas au collège Courb-b où selon le directeur des études « *la directrice est la seule qui travaille dans son bureau. Elle s'assoit seule comme si elle n'avait pas d'adjoint pour partager les élèves en groupes pédagogiques et elle installe des nouveaux élèves sans que je ne sois informé, la répartition des élèves en groupe pédagogique a été faite sans m'associer.* » (DE Courb-b)

A ces situations s'ajoutent la relation avec les parents d'élèves, qui sont des partenaires incontournables pour l'atteinte des objectifs de performance de l'établissement. Toutefois, la méconnaissance des textes et la volonté d'éviter tout contrôle de la part des parents amènent plusieurs chefs d'établissement à percevoir l'Association des Parents d'Elèves et Amis de l'Ecole (APEAE) comme un organe hostile ;

« Notre rapport avec l'APEAE est passable. Vous savez, les gens d'ici n'ont pas bien saisi le rôle que devait jouer l'APEAE. Sinon, à la création, c'était l'école de la communauté. Donc, l'apport de la communauté à l'école, Association des parents d'élèves et amis de l'école. Les difficultés que nous rencontrons là, en principe, c'est eux qui devaient (les prendre en charge) le faire. Parce qu'ils sont dans la communauté, ils connaissent les gens qui vivent aux alentours des écoles. Ils connaissent les gens qui peuvent faire quelque chose, apporter quelque chose à l'école. Mais ce n'est plus ça. » (Courb-b)

Les chefs d'établissement reconnaissent bien l'importance de l'APEAE bien que leur rapport reste dans certains établissements très tendu à cause de la cotisation parentale. Certains APEAE ne font pas confiance aux chefs d'établissement et vis-versa, chacun cherchant à se protéger derrière la mauvaise foi de l'autre. La gestion de la cotisation parentale, en particulier, crée un climat de méfiance entre les APEAE et les acteurs de l'établissement, qui s'accusent mutuellement de mauvaise gestion et de manque de transparence dans la collecte des fonds. A ce climat de méfiance, s'ajoute des incompréhensions sur la répartition des cotisations, un manque d'association des APEAE à la gestion, et l'absence de communication claire sur l'usage des fonds collectés est destiné au fonctionnement de l'établissement. En parlant de l'APEAE, un chef d'établissement rencontré estime que « *ça a changé de connotation. C'est ça notre problème. Au lieu d'apporter, ils cherchent à emporter.* » (CE Courb-b)

Cette interprétation des rapports avec l'APEAE peut s'expliquer par le fait que, si avant les bureaux des APEAE n'étaient constitués que de parents n'ayant pas fait l'école, aujourd'hui

beaucoup d'entre eux sont présidés par des fonctionnaires à la retraite. Souvent ces derniers connaissent les textes qui régissent l'APEAE et ils sont beaucoup plus rigoureux dans la gestion de l'établissement. *« Je pense que le rôle de l'APAE c'est la gestion, quand on parle de gestion, c'est global. Parce que très souvent, quand on parle de gestion, on voit juste la gestion financière. Généralement, si on parle de gestion, on va gérer l'argent. Mais le rôle de l'APAE dans la gestion, il y a avant tout l'accompagnement dans la gestion des élèves. Il y a la gestion des ressources humaines. Il y a la gestion de tout ce qui est matériel, infrastructures. Et maintenant, il y a la gestion de la caisse de l'APAE. »* (PRE Coru-a). Pour ce autre président d'APEAE *« Le rôle de l'APEAE, c'est d'aider les professeurs, d'être en contact avec les autres parents d'élèves, de communiquer et de travailler ensemble. »* (PRE Coru-b)

D'ailleurs, certains chefs d'établissement reconnaissent leur rôle et facilitent leur implication dans la gestion pour l'intérêt de l'établissement. *« L'APEAE doit avoir un œil particulier sur les enseignants parce que ce sont ses enfants. Dans les conditions normales ce sont eux (les parents d'élèves) qui doivent délivrer notre billet pour aller prendre notre salaire²⁰ parce que si ses enfants n'étudient pas ce sont eux les perdants. »* (CE Courb-d). S'inscrivant dans la même logique que son supérieur, le directeur des études affirme que *« c'est le partenaire avec lequel on est ici, on est obligé des fois d'appeler, pas de s'imposer, d'appeler, de sensibiliser pour que nous travaillons pour les besoins de la cause »* (DE Courb-d)

Cependant, le degré d'implication des APEAE varie d'un établissement à l'autre. C'est fut le cas lors de la gestion du dossier des contractuels communautaires, qui s'est avérée très difficile avant leur engagement dans la fonction publique. En effet, ces contractuels ont été recrutés par la communauté avec l'appui de l'Etat, lequel s'est engagé à les rémunérer après service fait. Toutefois, l'Etat n'a pas honoré à temps sa part du contrat. L'implication de certains APEAE a été très salutaire pour soutenir ces contractuels, restés plusieurs mois sans salaire. C'est le cas de l'APEAE de l'établissement Coru-b, qui a obtenu le taux d'admission au BEPC le plus élevé de la région. Son implication dans la gestion et sa motivation sont particulièrement remarquables :

« les contractuels de l'année dernière, beaucoup d'entre eux étaient logés chez nous l'année dernière. Parce que compte tenu des conditions que le gouvernement n'a pas tenu ses promesses. Et que nous, nous sommes obligés de maintenir les professeurs à l'école. Je suis resté avec d'autres professeurs chez moi. On mangeait ensemble, on

²⁰ Pour ce responsable, le fonctionnaire ne devrait être payé qu'après certification par l'APEAE du service rendu

vivait ensemble. Cette année encore, je compte faire la même chose ... l'État devrait payer les contractuels. Mais pendant les 9 mois, ils n'ont payé que les 3 mois. Donc les autres mois, c'était notre association qui avait payé les contractuels. Une somme juste pour avoir le prix du savon » (PRE Coru-b)

Certaines APEAE, en connivence avec leurs chefs d'établissement, vont plus loin pour améliorer le niveau des élèves, notamment en recrutant des enseignants qu'elles prennent en charges. Comme l'explique le président de l'APEAE de Courb-b « *Nous, on cherche un contractuel à qui nous allons payer. Si on signe un contrat avec un professeur, on négocie le prix ensemble, on lui paye.* » (PRE Coru-b). Elle s'implique également dans la gestion des retards des élèves, qui sont souvent dus aux longues distances que ces derniers doivent parcourir pour se rendre à l'école.

« Cette année, vu ces facteurs liés au retard des élèves, la communauté s'est sacrifiée vraiment afin de les trouver un bus qu'on n'a pas reçu d'abord. Mais moi, hier, on m'a montré le bus sur photo et on m'a dit que le bus est encore en chemin. Parce qu'il y a des élèves qui quittent loin pour venir ici. C'est un facteur qui fait que même, il y a parfois des cas d'abandon. Parce que certains doivent parcourir les 30 à 35 km à pied, pour un aller-retour. Vous voyez ce que ça fait. Donc ce n'est pas quelque chose de facile. Certains quittent la maison sans même déjeuner. Ils viennent même avec des torches dans le sac, parce qu'en quittant il fait nuit et en rentrant aussi il fera nuit. Donc c'est pour vous dire que c'est des enfants qui quittent loin. » (CE Coru-b)

Cependant, d'autres APEAE n'ont rien entrepris pour soutenir les contractuels qui se trouvaient dans la même situation que ceux de l'établissement Coru-b et n'apportent pas non plus d'aide aux élèves. C'est le cas de Courb-e, le plus grand établissement de la région. Selon son premier responsable : « *Non, en matière de contractuels, l'APEAE n'est pas impliquée.* » (CE Courb-e). Contrairement à la perception de ce responsable, l'engagement de l'APEAE de Coru-b et l'implication de l'ensemble des acteurs ont permis à cet établissement, situé dans une sous-préfecture, d'obtenir le plus fort taux d'admis au BEPC de la région, alors que Courb-e, pourtant le plus grand de la région, n'a enregistré aucun admis à cet examen.

Dans cet établissement (Courb-e), le président de l'APEAE, qui est illettré, est très faiblement impliqué dans la gestion du personnel et des élèves, comme le souligne d'ailleurs avec insistance le chef d'établissement (CE Courb-e) cité ci-haut. Pourtant, l'implication de l'APEAE dans la gestion de l'établissement a une forte incidence sur l'amélioration des

conditions de vie et de travail des enseignants. Elle permet d'accroître la motivation de l'ensemble des acteurs et d'avoir un impact positif sur l'atteinte des objectifs de performance.

Il ressort de ce point que les principales difficultés empêchant la plupart des établissements d'enseignement secondaire visités d'atteindre leurs objectifs de performance sont liées à l'exécution des rôles alloués aux gestionnaires des ressources humaines. Les principaux problèmes relevés sont : l'absence d'outils de GRH adéquats, l'insuffisance de personnel administratif entraînant le cumul des fonctions, la méconnaissance des textes réglementaires et la non-implication effective de plusieurs APEAE. Il apparaît donc que, lorsque chaque acteur de l'établissement remplit efficacement son rôle en respectant les textes en vigueur, de nombreuses difficultés peuvent être surmontées.

4.2. Influences des acteurs et du milieu

La GRH dans les établissements d'enseignement secondaire guinéens vise à optimiser l'adéquation entre les compétences et les besoins des postes, à travers une planification rigoureuse et une valorisation du capital humain. Cette démarche implique, en amont, l'identification précise des différents postes et des différents acteurs nécessaires au bon fonctionnement de l'établissement. Cependant, bien que la plupart des textes existent et que certains sont vieux de plus de 20 ans²¹, la non maîtrise des textes et le manque de personnel qualifié engendrent des écarts importants entre les prévisions et la réalité. Selon la réglementation en vigueur (notamment l'arrêté N°A/2022/0614/MEPUA/CAB du 20 avril 2022) un collège comprend :

- Direction
 - Chef d'établissement (le principal)
 - Adjoint du chef d'établissement (le directeur des études)
 - Secrétaire
- Service d'encadrement
 - Conseiller d'information et d'orientation scolaire et professionnelle
 - Conseiller général chargé de l'éducation
 - Professeur principal
- Service pédagogique
 - Professeurs (dont le nombre varie selon l'établissement)
- Service d'appui

²¹ (comme la loi d'orientation de l'éducation nationale, 1997)

- Bibliothécaire documentaliste
 - Chargé des TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement)
 - Chargé des ressources matérielles et financières
 - Chargé de la santé et de l'hygiène scolaires
 - Chargé d'entretien
 - Secrétaire archiviste
 - Planton
 - Gardien
- Organes consultatifs (au moins huit) :
- Comité de développement de l'école
 - Conseil de direction
 - Conseil de discipline
 - Conseil de professeurs
 - Conseils pédagogique ou groupe technique
 - Comité de coordination
 - Comité de classe
 - Conseil de classe

Un établissement d'enseignement secondaire devrait compter, donc, sans inclure les professeurs, au moins 12 membres du personnel administratif et d'appui, ainsi que 8 organes consultatifs sans compter les professeurs. En pratique, la composition effective du personnel est très variable d'un établissement à un autre, en raison du déficit de personnel et de la faible appropriation des textes. Cependant, il est très rare d'avoir tous ces acteurs et organes dans un établissement et la méconnaissance des textes est très répandue. Le nombre d'acteurs et d'organes varie d'un établissement à l'autre, et le personnel de direction le plus couramment rencontré se compose de deux personnes (le chef d'établissement et le directeur des études). Toutefois, un établissement a été visité où il n'existait qu'un seul membre de direction, le chef d'établissement. Ce dernier était obligé de faire un recrutement interne parmi les professeurs de son établissement pour avoir un conseiller général d'éducation contre une rémunération venant de l'APEAE. « *Officiellement, nous sommes deux. Moi et le surveillant (le conseiller général d'éducation).* » (Coru-a).

L'insuffisance du personnel conduit à un cumul des fonctions liées à la GRH, la répartition des rôles dépendant alors du nombre d'acteurs disponibles et de l'efficacité du chef d'établissement.

D'une manière ou une autre, ces écarts entraînent un cumul des tâches et ont un impact négatif sur la qualité de la gestion. Cette situation justifie la position du ProDEG (2020-2029) qui souligne la nécessité de renforcer l'autonomie des directions d'établissement, d'améliorer la formation initiale et continue des cadres, et de clarifier les rôles et compétences à chaque niveau de l'organisation. N'ayant aucune influence directe sur le recrutement au niveau central et aucun budget de fonctionnement venant de l'Etat, le seul recours du chef d'établissement est son efficacité à mobiliser l'ensemble des acteurs de l'établissement autour de ses objectifs de performance. Dans cette quête, l'APEAE, si toutefois elle est dynamique, est un appui privilégié au niveau local.

A cette pénurie de personnel de direction s'ajoute le niveau professionnel de certains professeurs. Beaucoup d'entre eux sont diplômés d'universités n'ayant pas vocation de former des enseignants et ce handicap est aussi rencontré au niveau des chefs d'établissement. Sur les 14 chefs d'établissement et adjoints rencontrés, aucun n'est diplômé d'une université de formation de professeurs de collège et de lycée et un seul chef d'établissement a une formation professionnelle d'Animateur Pédagogique de l'Enseignement Secondaire (APES). « *Je suis sortant²² de l'Institut Polytechnique de Gamal, une maîtrise et quand j'étais en activité maintenant, on a fait un test pour être Animateur Pédagogique du Secondaire, on a fait la formation à l'ISSEG.* » (CE Courb-a)

La plupart des acteurs rencontrés n'ont pas bénéficié de formation en gestion des ressources humaines. Pour certains d'entre eux, gérer les ressources humains consiste à : « *gérer tout ce qui tourne autour de toi. Tout ce qui tourne autour de toi, même les toilettes qu'on doit gérer, même le bâtiment qu'on gère. L'environnement fait partie de la gestion des ressources humaines* » (CE Courb-c). Pour le chef d'établissement de ce collège, la gestion de la propreté de l'établissement fait pleinement partie de la GRH. Situé au milieu d'un quartier très peuplé, cet établissement accueille un effectif très important et regroupe les deux niveaux du secondaire, le collège et le lycée. Malgré cette forte fréquentation, l'établissement demeure très propre grâce à l'implication du chef d'établissement, soutenu par l'APEAE, régulièrement présent pour accompagner cette gestion.

A l'inverse, le chef d'établissement du collège Courb-d, rencontre des nombreuses difficultés pour assurer la propreté de son établissement. Situé en centre-ville en et dépourvu de clôture, l'établissement est traversé quotidiennement par des passants se rendant au marché, des piétons et

²² Diplômé

des motards. Cette absence de barrière en fait généralement un lieu de rassemblement nocturne pour des délinquants et un dortoir pour les animaux (notamment les vaches), ce qui complique considérablement la gestion de la propreté et de la sécurité des lieux.

« Le fait que l'école n'est pas dans une cour, chaque matin, on lave les vérandas, les animaux y passent la nuit et on n'a pas de gardien. J'ai une vidéo ici, où ma rentrée là (la rentrée de la direction de l'établissement) a été transformé en un motel, en un nid de bandits. Donc parfois on est obligé de nettoyer des déchets humains avant de rentrer, des fois je bouche le nez avant de rentré dans mon bureau à cause des mauvaises odeurs. Dès fois, c'est moi, le DE (Directeur des Etudes) et les 2 surveillants qui nettoient avant que les élèves n'arrivent.

Le milieu à une influence sur notre gestion des ressources humaines, vous savez j'ai 17 groupes pédagogiques, je peux être dans une classe, l'enseignant qui vient en retard, si le portail est fermé, il est très facile de savoir l'heure à laquelle il est venu. Mais si le portail n'est pas fermé, vous savez, il y a d'autre qui commence à 10h donc ils peuvent venir à la récréation, au moment où je chasse les élèves pour qu'ils rentrent en classe, ils peuvent venir 5 à 10 minutes après pour faufiler et rentrer, il serait très difficile de savoir à quelle heure ils sont venus. Si c'est fermé, il est très facile de savoir à quelle heure l'enseignant est venu si c'est moi ou le surveillant général qui ouvre le portail pour permettre au Monsieur d'entrer. Donc le fait que l'école n'est pas dans une cour, impacte notre gestion des ressources humaines. » (CE Courb-d)



Image 3 : L'établissement Courb-d et sa réalité

La position géographique de plusieurs établissements urbains impacte négativement la gestion des chefs d'établissement. Leurs entourages créent des difficultés auxquelles il faut faire face au quotidien « *L'établissement se trouve dans le quartier, inséré dans le quartier donc ça nous fatigue. La clôture est envahie par les voisins* » (DE Courb-c). C'est également le cas au collège Courb-c, où la plupart des bâtiments ainsi qu'une partie de la cour sont contiguës au stade de football. Lorsque des manifestations artistique, politique et footballistique y sont organisées, les nuisances sonores et la démotivation des élèves sont telles, que les cours doivent être interrompus. « *Le milieu a une influence sur notre gestion des ressources humaines, parce qu'on est tout près du stade. Quand il y a un évènement ça va jouer sur les études. Ça sera difficile d'enseigner.* » (CE Courb-e)

La position géographique d'un établissement d'enseignement a une influence significative sur le processus d'enseignement-apprentissage. Pour justifier leurs retards, plusieurs enseignants invoquent souvent la distance entre leur domicile et l'établissement, ainsi que les embouteillages, notamment à Conakry où les bouchons constituent un véritable problème quotidien et une cause fréquente de retard. Quant aux élèves, en plus des embouteillages pour ceux de la capitale, ce sont les longues distances séparant l'écoles du domicile qui posent problème dans les régions de l'intérieur du pays. « *C'est un cas qui n'est pas du tout facile parce qu'il y a des élèves qui quittent loin pour rejoindre l'établissement. Il y a certains qui doivent parcourir le matin 15 kilomètres, voire 18 kilomètres avant d'accéder à l'établissement.* » (CE Coru-b).

A ces difficultés s'ajoutent l'état de certains établissements et de leurs salles de classes, qui, malgré l'insistance des responsables pour une amélioration des conditions, demeurent dans des situations peu favorable à l'enseignement-apprentissage ; « *Nos locaux, nos salles de classe. On a des salles de classe qui ne sont pas tellement dans les normes. De l'autre côté, on a des salles de classe. Quand il fait chaud, il est difficile d'enseigner dans ces salles de classe. On a demandé qu'on plafonne les salles au moins, mais hélas. Je suis confronté aux mauvaises conditions matérielles pour des pratiques de classe efficaces.* » (DE Courb-c) Il convient également de souligner que les chefs d'établissement de l'enseignement secondaire ne disposent pas de budget de fonctionnement dédié à l'assainissement, aux petites réparations et aux achats courant. Ces dépenses sont prises en charge par certains APEAE, mais cela dépend largement de la capacité du chef d'établissement à les mobiliser. « *Le milieu a une influence négativement sur l'établissement. Parce que l'ouverture-là, on a besoin de faire le nettoyage et ainsi de suite. En tout cas, j'ai demandé la réunion avec l'APEAE. Parce qu'ils vont voir le chef*

de quartier, ils vont mettre les jeunes à notre disposition pour que nous puissions faire l'assainissement de l'école. » (CE Courb-a) Pour les petits travaux, comme le nettoyage, ce sont les élèves qui s'en chargent collectivement, et parfois à titre de sanction pour ceux qui sont punis.

Il n'est pas rare aussi de voir des chefs d'établissement financer eux-mêmes certains travaux, en attendant que l'APEAE leur rembourse ces dépenses après le recouvrement de la cotisation parentale. Toutefois, bien que ces avances permettent d'éviter les retards dans l'exécution des tâches, elles sont parfois perçues par certains APEAE comme des occasions de surfacturation, surtout lorsqu'elles n'ont pas été impliquées en amont. Ce manque de confiance engendre souvent des tensions et des malentendus entre APEAE et chef d'établissement.

« Bon, dans un premier temps, c'est ma poche. Mon salaire des vacances des deux mois (Les enseignants reçoivent en Guinée simultanément leur salaire des deux mois des vacances) je ne les mange pas. C'est avec cet argent que j'entretiens mon école avant la rentrée. L'APEAE va rembourser en partie. Parce qu'ici, l'APEAE c'est 12 millions de cotisation parentale annuelle. Ils ne pourront pas tout rembourser, mais ils vont rembourser une partie. Mais je le fais parce que je ne peux pas recevoir les gens dans un endroit insalubre. » (CE Courb-c)

« Avant l'arrivée des enfants, moi par exemple, je prends de l'argent avec ma mère pour faire les activités de nettoyage. Quand les enfants viennent, comme ils doivent payer 10 000 francs de cotisation de l'APEAE, quand ils payent, je restitue l'argent de ma maman. Mais pour me permettre de commencer dans un environnement sain, je suis obligée de me décarcasser. Nous le faisons à nos frais, payable après. C'est dans ça (la cotisation de l'APEAE) qu'on cherche à réparer les tables bancs. » (CE Courb-b)

Ce manque de confiance entre les APEAE et les chefs d'établissement crée une distance dans leurs relations. Ainsi, lorsque certains chefs d'établissement estiment que leurs APEAE sont inactifs, ils se tournent vers d'autres autorités, telles que le chef de quartier, pour obtenir le soutien nécessaire *« Quand on a un problème, on appelle le chef de quartier, il le prend à bras le corps. Surtout quand j'étais embêtée par les vendeurs de bétail derrière ici. J'ai des vendeurs de bétail tout le long, donc ils abattaient les bêtes derrière les classes. Et quand ils abattent l'odeur nous fatiguait beaucoup. Des fois, ça les plaisait aussi, dès que les pailles que les animaux broutent sèchent, ils les brûlent. Donc la fumée nous envahissait. Mais dès que j'ai appelé le chef de quartier, il est venu. C'est lui qui a mis fin à cela. C'est ce qui nous permet de*

respirer un peu ici. » (Courb-b). Cet établissement, Courb-b, présente plusieurs particularités. Tout d'abord, il est situé dans un quartier très peuplé et accueille un effectif très important. Ensuite, il ne dispose pas d'un nombre suffisant de salles de classes, ce qui oblige la direction de l'établissement à organiser les cours en double vacation : un groupe vient le matin, l'autre l'après-midi. Enfin, l'établissement partage sa cour avec une école primaire, elle aussi très fréquentée.

La gestion simultanée de ces deux groupes d'élèves, lors de l'entrée le matin, de la sortie après les cours, les récréations, les activités culturelles et sportives, pose de nombreuses difficultés aux encadrants. Selon le directeur des études, des bagarres sont fréquemment signalées. Pour atténuer les problèmes liés aux récréations, les autorités des deux établissements ont décidé de décaler celle des collégiens d'une heure : au lieu d'avoir lieu à 10 h, comme c'est la norme nationale, la récréation des collégiens se tient désormais à 11h15 après celle des élèves du primaire. La gestion de ce décalage horaire pose un autre problème pour la direction et les professeurs, car la plupart des cours sont programmés par blocs de deux heures au niveau national et certains professeurs interviennent également dans d'autres établissements.

4.3. Pratiques quotidiens de gestion des ressources humaines

Les pratiques de gestion des ressources humaines des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire guinéen restent influencées, d'une manière ou une autre, par les éléments présentés dans la section précédente ainsi que par l'absence de formation initiale et / ou continue en gestion. Ces éléments associés à la méconnaissance de l'existence de plusieurs textes liés à la gestion des ressources humaines font que les pratiques sont beaucoup plus informelles. Elles sont adaptées en fonction des établissements, des responsables et parfois sans tenir compte des textes en vigueur.

C'est le cas du chef d'établissement de Coru-a, pour qui les principaux acteurs responsables des ressources humaines dans son établissement se résument en lui et le président de l'APEA « *Pratiquement c'est moi seul et l'APEAE qui ont la charge de gérer les ressources humaines de l'établissement.* » (CE Coru-a). Cette conception tient du fait qu'au niveau de la direction il est seul et l'APEAE de son établissement est très dynamique. Ainsi, pour avoir au moins un second pour l'aider dans la gestion, il a, en connivence avec l'APEAE, recruté, parmi les enseignants de son établissement, un surveillant général payé par les parents. Très active, cette APEAE, considère selon son président, que « *le rôle de l'APAE dans la gestion, c'est avant tout l'accompagnement dans la gestion des élèves, la gestion des ressources humaines, la gestion*

de tout ce qui est matériel, infrastructures et enfin la gestion de la caisse de l'APAE. » (PE Coru-a). Cette conception accompagnée du fait que le président de l'APEAE est un médecin originaire de la localité et d'une planification robuste explique la prise en charge du surveillant général, l'accompagnement financièrement des différents responsables de l'école (les GT et les PP) l'amélioration des conditions de vie des enseignants et l'obtention d'un taux élevé d'admis au BEPC :

nous essayons toujours d'être à côté des proviseurs pour tous les problèmes de fonctionnement de l'établissement. D'abord, chaque année, nous faisons un diagnostic de tous les problèmes. Et à partir du diagnostic, nous identifions les points faibles, que ce soit au niveau des infrastructures, de l'environnement, au niveau des élèves et au niveau des ressources humaines. Et à travers ce diagnostic, nous identifions les points faibles et les points forts, bien sûr. Une fois que nous avons identifié ces problèmes, nous établissons en compagnie de la direction un plan d'amélioration. (PR Coru-a)

Les établissements de notre recherche qui ont obtenu des forts taux d'admission au BEPC ont tous des APEAE qui accompagnent le chef d'établissement dans la gestion. Le seul établissement qui a obtenu un fort taux d'admission avec une APEAE pas très active est géré par un chef d'établissement à fort leadership partenariale, (CE Courb-b), capable de trouver d'autres alternatives pour gérer les difficultés de l'établissement comme demander le soutien du chef de quartier, prendre des prêts pour gérer le nettoyage. Toutefois, l'implication des APEAE permet de contribuer à l'amélioration de la gestion du personnel et à l'obtention de la performance puisqu'en plus d'aider à résoudre les problèmes financiers et matériels, elle peut aussi aider à la gestion des élèves.

C'est pourquoi, selon la politique de l'Etat, l'établissement d'enseignement appartient à la communauté qui l'abrite, puisque c'est elle qui y a ses enfants. Elle a un droit de regard sur tous ce qui se passe dans son école. D'ailleurs, le code des collectivités de la Guinée leurs à transfert les compétences de gestion des établissements d'enseignement. Ce qui explique leurs implications dans le recrutement de plus de 10 000 contractuels communautaires en 2021. Ces contractuels devraient être payés par l'Etat. Toutefois, le retard accusé dans le paiement des salaires de ces contractuels a créé de sérieuses difficultés aux établissements. « *L'Etat avait engagé des contractuels l'an passé. Chez moi ici il y avait 9 contractuels sur 32 enseignants pour 17 groupes pédagogiques. Ces 9 contractuels ont assuré leur part du contrat mais l'Etat*

n'a pas honoré sa part. » (Courb-d). Cette situation constituait une difficulté majeure à laquelle les chefs d'établissement devaient faire face au niveau national. L'appui des APEAE et le leadership des chefs d'établissement étaient les seuls garants de la continuité pédagogique dans les établissements. « ils n'ont pas été payés par l'Etat. A la reprise ici, j'ai appelé mon APEAE, nous avons eu des problèmes, toute l'année passée avec les contractuels qui ont accepté de travailler, parce que quand vous collaborez avec quelqu'un vous pouvez le maîtriser si vous réhaussés son moral, vous essayer de l'aider autant que vous pouvez. » (CE Courb-d)

Cette situation des contractuels a exigé des chefs d'établissement des réponses adéquates. Ceux qui ont associé l'APEAE ont mieux réussi. C'est le cas du chef d'établissement de Courb-d qui, en connivence avec l'APEAE, a pu recruter pour l'année 2023 – 2024 des contractuels en tenant compte des moyens financiers qu'il pourrait mobiliser avec l'appui de l'APEAE. *« Nous avons retenu 4 contractuels sur les 9, on a été donc obligé en 10^{ème} année de réduire les heures de français. Sur le plan d'étude, le français à 8 heures par semaine donc on a pris 6 heures pour réduire le nombre de contractuels. Ainsi les 4 contractuels sont pris en charge par l'APEAE à hauteur de cinq cents mille francs guinéen (500 000gnf) par mois. J'ai même invité tous les parents pour une réunion par rapport à la prise en charge des contractuels. ».* (CE Courb-d)

Ces différents choix du chef d'établissement posent trois problèmes. D'abord, en réduisant le nombre d'heures de cours de la 10^{ème} année, de 8 heures par semaine à 6 heures, il viole la règle de répartition nationale des heures de cours fournie par le Ministère. Ensuite, en choisissant cette classe terminale du cycle, les élèves ne pourront pas finir le programme et cela présente un risque pour eux de tomber sur une partie non enseignée. Enfin, ce choix pourrait impacter l'évaluation de la performance annuelle mesurée à partir des résultats au BEPC. Si dans cet établissement l'option choisie est le sous-emploi bien que les responsables estiment qu'ainsi ils utilisent au maximum les enseignants, dans d'autres, ils ont privilégié l'option contraire ; le suremploi. Cette dernière option est connue et facilitée par les autorités de la DPE de Fady, *« Il nous arrive de demander aux professeurs d'enseigner au-delà des 18 heures réglementaires. Parce qu'on est en manque de professeurs. Et il faut que les enfants qui quittent leur maison viennent, se déplacent vers les établissements scolaires bénéficient de quelque chose quand même. De fois, on les force. Il y a certains qui prennent les 26 heures de cours par semaine. »* (CF Fady) Le sous-emploi ainsi que le suremploi des enseignants ne sont pas des pratiques qui facilitent l'atteinte des objectifs de performance de l'établissement.

Dans la gestion de l'établissement, il arrive souvent que les rôles et les responsabilités des différents acteurs soient méconnus ou escamotés dans leurs exécutions. Pourtant, l'Arrêté

09/1484/MEPUTP-EC/CAB du 24 juin 2009, portant sur les fonctions du chef d'établissement du secondaire, explicite les principales tâches liées aux trois fonctions principales du chef d'établissement : la fonction administrative et de gestion, la fonction pédagogique et celle sociale et partenariale. Ces trois fonctions sont décrites en 27 points.

La fonction administrative et de gestion qui prend en charge la gestion des ressources humaines englobe plus de la moitié des points qui décrivent les fonction du chef d'établissement, soit 17 points sur 27. Le premier point de cette fonction porte sur la planification, la mise en œuvre, le suivi et l'évaluation des objectifs de l'établissement. Ce premier point est particulièrement important puisqu'il permet de poser les bases de toute autre pratique dans l'établissement. Les activités de l'établissement commencent par une planification. L'élaboration des emplois de temps fait partir des premières activités des chefs d'établissement. Elle requière du chef d'établissement ou de son adjoint de prendre en compte plusieurs facteurs ; la disponibilité des enseignants, les compétences, les exigences des programmes. S'inscrivant dans la même logique, le DE de Courb-d, soutient que la planification à travers l'élaboration et la mise en œuvre des emplois du temps est sa première tâche, ensuite vient le contrôle et l'encadrement.

« c'est d'abord élaborer un emploi temps en fonction du personnel que nous avons ici. Parce que sans cet emploi temps, le travail ne pourra pas marcher. Pour moi c'est la première des choses. On a un emploi temps général, mais aussi des emplois de temps individuels qu'on donne aux différents professeurs, pour qu'ils puissent vraiment dérouler le cours comme il se doit. Répartir les élèves. Orientation des élèves dans les groupes pédagogiques. Contrôler l'arrivée des professeurs sur le lieu et contrôler le déroulement du cours. On fait aussi l'encadrement rapproché. » (DE Courb-d)

L'attention accordée à la fonction administrative et de gestion justifie son importance pour la mise en œuvre effective des autres. Pour un enseignement apprentissage réussie, les activités de l'établissement commencent par la planification et la programmation des compétences en fonction du temps disponible. Ces activités exigent des choix qui combinent les particularités locales et les textes en vigueur, bien que souvent méconnus. Ces choix constituent l'épine dorsale des pratiques de GRH des chefs d'établissement. Les premières manifestation de ces choix sont enregistrées lors de l'élaboration de l'emploi du temps qui, selon le directeur des études de l'établissement Courb-d, constitue la première activité centrale. Elle exige des choix stratégiques qui tiennent compte des plans des cours, du nombre de professeurs disponible à

l'établissement, des charges hebdomadaires, des disponibilités horaires et des compétences de chacun avant de les répartir entre les classes et les plages horaires.

« Je comprends dans la gestion des ressources humaines, le management qui nous permet d'orienter des personnes suivant les besoins, de veiller à ce que ces personnes-là jouent leur rôle. Pour moi, c'est délicat en fait. Parce que non seulement on gère la personne, mais quelquefois même les humeurs. Par exemple, on peut élaborer un emploi-temps ici malgré toutes les difficultés et tous les efforts qu'on fournit à élaborer l'emploi-temps, une personne vient et dit, non, moi ça ne me satisfait pas, je devrais, je devrais... Vous voyez, c'est difficile. Dans la gestion humaine, on est appelé à orienter, appuyer et suivre » (DE Courb-d)

La gestion du temps est un élément fondamentale en matière de GRH dans les établissements d'enseignement. Pour un professeur de collège, sa charge horaire est de 18 heures par semaine. Lier cette charge au plan de cours en faisant en sorte que chaque enseignant ait la charge exigée et que chaque classe ait tous les professeurs nécessaires est une activité difficile surtout dans une situation de manque de professeur.

« Vous savez, la gestion du personnel n'est pas facile, on en a de plusieurs genres. Il y a des personnes qui sont un peu réticentes dans l'application des règles, je ne dis pas dans l'obéissance. Mais le problème le plus sérieux que nous avons, c'est lorsqu'il n'y a pas de personnel suffisant pour exécuter les tâches. Parce qu'ici, nous avons neuf contracteurs l'année dernière, qui actuellement se retrouvent en grève. On a été obligé de passer par nos propres moyens pour tenter d'engager quatre, on en a eu trois d'abord. Vous avez vu, même moi, je suis en situation de classe » (DE Courb-d)

L'insuffisance du personnel enseignant et de direction oriente les pratiques et justifient le cumul des fonctions dans plusieurs établissements. Comme c'est le cas dans l'établissement Courb-d, où la direction n'est composée pratiquement que de deux personnes, le chef d'établissement et le directeur des études. Dans cet établissement il y a un chef d'établissement et un directeur qui font face à toutes les difficultés de l'établissement, en revanche, à l'établissement Coru-a qui regroupe un collège et un lycée, il n'y a officiellement qu'une personne à la direction. Pour arriver à gérer toutes les activités de l'établissement collège-lycée « On s'organise. Le conseiller général de l'éducation se charge de tous ce qui est parents d'élèves. Quand les gens viennent, je les redirige vers lui. Pour les autres tâches j'ai demandé à un des enseignants de jouer le rôle de Censeur. Il est professeur de français et il donne les cours. Cette fois-ci, j'ai

réduit sa charge. Il a huit heures au lieu de 18 heures. » se confie le chef d'établissement (CE Coru-a)

Les classes sont toutes pléthoriques à cause du manque d'enseignants, de salles de classe et de l'insuffisance des établissements d'enseignement publics, « *Pour un effectif total approximatif de plus de 1000 élèves et plus de 70 élèves par classe. Nous avons 15 groupes pédagogiques dont 4 classes de 10^{ème} année pour 32 enseignants. L'an passé, moi le principal du collège, j'avais aussi une charge d'enseignement. Pour cette année, le directeur des études a la charge d'enseignement, des cours de physique, pour les 3 classes de 7^{ème} année en plus de ses charges de Directeur des études » (CE Courb-d).*

L'insuffisance du personnel enseignant, le faible niveau de certains d'entre eux associé à leurs faibles implications sont des phénomènes difficiles à endiguer en Guinée. Plusieurs d'entre eux n'ont pas embrassé l'enseignement par conviction et ils sont toujours en quête d'opportunités pour migrer vers d'autres départements en profitant des failles de la gestion des ressources humaines. « *Vous savez, dans le recrutement des enseignants, des fois, ceux qui le font, ils ne descendent pas en profondeur. Et lorsqu'on ne descend pas en profondeur, on va mettre les gens en classe qui sont venus parce que c'est la porte d'entrée de la fonction publique. Donc, quand on a des enseignants comme ça, qui sont venus en attendant un point de chute, ça fait un problème pour les chefs d'établissement. Parce qu'ils vont être ici pour la forme. Et ils ne méritent pas. » (Courb-b),*

A ces difficultés liées au manque de personnel de direction s'ajoutent le manque d'enseignants et les mauvais comportements de ceux qui sont présents. L'un de ces comportements est le cas des enseignants toujours malades. Certains d'entre eux le sont depuis plusieurs mois ou dès qu'ils ont obtenu leur attestation de prise de service qui leur permet de justifier qu'ils ont rejoint leur poste. A l'intérieur du pays ces cas de malades sont très fréquents bien qu'on enregistre aussi dans les grands centres.

« Nous avons un manque de professeurs. Il y a des classes qui passent toute une année entière sans professeur. Quand je prends par exemple en biologie, il y a maintenant trois ans, je n'ai pas eu de professeur en filière littéraire. Ce n'est pas seulement en filière littéraire. Il y a des professeurs qui sont en cheval. Ils peuvent donner en littéraire, mais ils vont aussi soit dans les classes de collège ou dans les salles de terminale. Donc, il y a ce problème-là. On est obligé de forcer un peu la main des biologistes ou des mathématiciens. Nous avons des enseignants qui sont

malades. Chaque fois que vous écrivez, ils sont malades. Donc, théoriquement, ils sont présents, mais physiquement, ils sont absents parce qu'ils ne sont pas aptes. »

(DE Courb-a)

Un autre mauvais comportement concerne les enseignants qui se font remplacer en classes par des assistants qu'ils recrutent dans le quartier sans l'accord d'aucune autorité. L'introduction de ces assistants se fait de façon progressive. Ils commencent par des observations, puis des interventions ponctuelles. Ensuite ils dispensent les cours en présence des enseignants titulaires qui en profitent pour mieux le positionner dans la classe parfois même à l'école. Enfin, ils prennent en charge la classe pendant que l'enseignant titulaire fait autre chose en dehors de l'établissement. Pour le directeur des études du Courb-A ; *« tous ces cas d'abandon, que le professeur titulaire abandonne la classe dans les mains de l'assistant, ou bien que le professeur titulaire soit là et laisse catégoriquement l'école, cela est dû à la sédentarisation du personnel. »* (DE Courb-a) Cette sédentarisation géographique et fonctionnel dont parle ce directeur des études est une réalité dans les établissements d'enseignement guinéens. Dans bien des cas elle impacte négativement les pratiques de gestion des ressources du chef d'établissement.

Si la sédentarisation géographique est considérée comme une source de stabilité et de socialisation pour les professeurs débutants, elle peut être aussi un obstacle à la mise en œuvre de pratiques de GRH efficaces en créant dans bien des cas des résistances au changement. Elle se manifeste à travers la négation de l'autorité du chef d'établissement, les retards, les absences, la routine dans les planifications. Cette dernière se présente à travers l'utilisation de la même planification²³ pour plusieurs années tout en évitant les surcharges des signatures des DE. Ces professeurs font signer, à la place des planification, des fiches de progression sur lesquelles les informations de la leçon sont mentionné. La sédentarisation est une réalité qui est vue par beaucoup de professeurs comme une insuffisance de la mise en œuvre des deux types de mobilité ; la mobilité géographique et fonctionnelle. La première implique un mouvement volontaire de l'enseignant ou venant de l'Etat. Toutefois, la majorité des professeurs venant de la ville ou y ayant étudié estiment que les conditions ne sont pas favorables à leur épanouissement et au développement de leurs compétences en zones rurales.

Beaucoup d'entre les enseignants considèrent leurs mutations en zone rurale ou parfois en zones péri-urbaines ou urbaines non souhaité, comme une sanction administrative. Ils ont donc, après

²³ La même planification est aussi utilisée dans les établissements privés, pour ceux qui évoluent,

quelques années de service, une motivation très basse et considèrent l'absence de mobilité géographique comme une autre injustice. Ils extériorisent leurs démotivations à travers des comportements qui ne favorisent pas la performance scolaire.

« Il y a souvent des absences et des abandons d'enseignants dans notre préfecture. Les absences sont récurrentes chez les professeurs. Il y a quelque part le laxisme. Il faut le dire. Il y a le laxisme de certains responsables. Mais, il y a le dégoût de la localité aussi. Notre localité est enclavée. Les conditions ne sont pas là. Les gens ne vivent que de leur salaire. Et si tu vis de ton salaire, les gens pour lesquels tu travailles n'ont pas assez de considération pour toi. Vous voyez ce que cela fait ? Toujours il y a des enseignants qui sollicitent de quitter. » (CF Fady)

Ce phénomène d'abandon de poste n'impacte pas seulement les préfectures de l'intérieur, il est aussi fréquent dans certains établissements de la capitale où l'implication. « Il arrive souvent qu'il y ait abandon de poste, ça arrive souvent, ça arrive souvent. » (CRH Com-C). L'instabilité des enseignants dans les établissements est parfois synonyme d'attente d'une mutation qui tarde ou qu'ils espèrent ne saurait tarder. Ce manque de mobilité géographique se combine avec l'insuffisance du second type de mobilité, celle fonctionnel c'est-à-dire les promotions, les avancements, les rétrogradations. Cette seconde insuffisance est un autre facteur de résistance au changement et elle peut être particulièrement puissante quand la sédentarisation frappe plusieurs professeurs d'un même établissement. C'est le cas de l'établissement Courb-a

« Je suis là depuis 2008. De 2008, c'est en 2020, on m'a confié le poste de directeur des études, suite au décès de celle qui était là. De 2008 jusqu'à maintenant, imaginez, ça fait maintenant plus de 15 ans, j'ai trouvé des enseignants ici en situation de classe. Donc, ces enseignants-là continuent toujours à restituer le savoir, ils sont là. Mais le Proviseur est venu en 2020. Il est venu trouver un enseignant qui est là depuis 2000. Quand le proviseur voudra prendre une décision, il dit, mais écoute, toi, tu viens d'arriver, demande-nous, nous sommes les autochtones d'ici, tu ne sais rien. Vous savez, ça intimide. C'est intimidant. Donc ça, la faiblesse-là est partie de la sédentarisation. Et puis, le professeur qui abandonne, il se dit qu'il est maître de lui-même. L'autorité en place est novice pour lui. Donc, au lieu qu'il les commande, que les décisions ne viennent de l'autorité, elles viennent un peu de lui. Parce qu'il est avoisiné aux uns des autres. Puis, il se dit que moi, ce que je dis ici, c'est ça. C'est eux qui savent narrer même l'historiette-là. Dès que vous commencez à parler, ils

disent non, à l'époque, vous vous n'étiez pas là. Il n'y avait que seulement cinq classes. À l'époque, on faisait ceci ou cela. Donc, les gens prêtent attention à ces historiques-là qu'à la décision de l'autorité. » (DE Courb-a)

Face à ces insuffisances qui rendent la gestion des ressources humaines très particulière, le chef d'établissement ne dispose pas de formation adéquate ni de moyens suffisants pour sanctionner les professeurs. Aucun des chefs d'établissement ou adjoints rencontrés n'a reçu de formation initiale l'habilitant à exercer sa fonction. Quant à la formation continue, comme précédemment en citant le ProDEG (2020-2029), elle demeure très rare et très sélective. Dans le cadre de notre recherche, aucun des chefs d'établissement rencontrés n'a bénéficié de formation continue « *Je n'ai pas reçu de formation continue ou initiale en gestion des ressources humaines et c'est la chose que nous déplorons parce que chaque fois nous le demandons* » (DE Courb-a)

La démotivation et la déstabilisation de certains chef d'établissement sont palpables une fois nommé au poste, comme cela peut être relevé à travers le discours du chargé de la formation de la préfecture de Fady « *Il y a certains parmi eux, quand on leur donne leur nomination, il se trouve qu'ils ont des compétences. Mais, au fur et à mesure, ils changent de couleur, ils changent de comportement.* » (CF Fady) L'arrivée à la direction de l'établissement n'est pas travaillée et l'accompagnement dans la nouvelle fonction n'est pas effectif. Pour l'ensemble des responsables d'établissement rencontrés, un seul a suivi une formation l'habilitant à exercer sa fonction, notamment le chef d'établissement du lycée collège Courb-a, qui pourtant fait face à un groupe d'enseignants sédentaires. Toutefois, malgré cette formation ainsi que les stratégies qu'il met en place pour impliquer et motiver son personnel, il existe une forte résistance face à son autorité, selon la description du DE Courb-a.

« Les manquements venant du personnel, les plus fréquents, c'est qu'il y a des mots déplacés de nos enseignants vis à vis de nos autorités, vous imaginez, un professeur qui s'absente une fois, deux fois et de façon volontaire, c'est vous qui l'appellez pour dire vos enfants sont là, donc il y a le retard, l'absentéisme, le retard dans l'exécution du programme. Il y a les propos déplacés, quand vous trouvez des professeurs qui donnent leurs cahiers aux élèves pour recopier la leçon au tableau. Lorsque je dis au professeur non l'élève ne doit pas recopier la leçon au tableau, lui aussi, il me dit non, il faut qu'il le fasse. » (DE Courb-a)

Devant ces difficultés liées aux manquements des enseignants, le seul moyen dont disposent les chefs d'établissement c'est l'écrit. « *Les moyens dont dispose le chef d'établissement pour*

sanctionner les absences ce sont les cahiers de contrôle de présence, il avertit. Et s'il y a récidive, il écrit. C'est à travers cet écrit que nous allons, nous aussi, nous impliquer » (CF Fady). Cependant ces écrits contre les enseignants sont très et dans la plupart des cas, ils restent sans suite. Lors les écrits venant des établissements arrivent à la DPE, *« D'abord, nous aussi, nous avertissons, nous blâmons. Et ensuite, maintenant, on prend la disposition idoine qu'il faut, s'il faut, geler son salaire afin de le ramener. Le cas ultime, c'est de le rendre, mais heureusement, on n'est pas arrivé à ce niveau pour le moment »* se confie le chargé de la formation de Fady.

Pourtant, les absences et les abandons sont récurrents selon le même responsable. En tout cas, ce ne sont pas les occasions pour écrire contre les enseignants qui manquent mais souvent les chefs d'établissement sont partagés entre perdre un enseignant dans une situation de rareté ou être fiché écrivain contre les enseignants et aggraver la situation de gestion qu'il veut corriger. Surtout que, ces lettres restent dans la plupart des cas restent sans suite puisque l'incriminé cherche lui aussi à échapper aux sanctions en faisant intervenir ses relations. Ce qui exige du chef d'établissement un suivi de l'écrit pour qu'il aboutisse *« Pour que mon écrit contre l'enseignant aboutisse, quand moi j'écris, je suis. Je suis parce que l'administration guinéenne, vous savez comment elle est. Donc moi quand j'écris, parce que je n'écris pas aussi souvent. Quand j'écris, c'est que je suis fatigué. Quand je suis fatigué, j'écris. Et quand j'écris, là je suis. »* (CE Courb-c)

Avec la charge des chefs d'établissement, les échelons et les autorités qu'il faut convaincre et parfois les distances à parcourir pour suivre un courrier, plusieurs d'entre eux optent pour la résignation. Ce qui rend le chef d'établissement faible devant certains groupes d'enseignants qui, forts de leurs relations n'hésitent pas de lui tenir tête *« Nos principales difficultés en matière de GRH c'est que la hiérarchie n'est pas respectée. La hiérarchie n'est pas respectée dans la mesure où... je peux prendre une décision en tant que Censeur., l'enseignant conscient de ça, puisque... il est voisin ou parent au DCE ou à l'IRE alors... la décision... n'est aussitôt pas prise en compte. »* (DE Courb-a).

Cette situations, de non-respect de la hiérarchie, à laquelle sont confrontées plusieurs chefs d'établissement justifie l'appel du directeur des études de Courb-a ;

« Je voudrais que la hiérarchie soit respectée. Quoi qu'il en soit... vous êtes le neveu de Monsieur le DCE, s'il a besoin de vous... qu'il passe par moi. Parce que c'est moi qui vous gère ici. Mais si vous entendez seulement... Allô... ou bien vous avez pris votre

décision... vous lui donnez une demande d'explication. C'est en ce moment, vous entendez un coup de téléphone... « Ah non, ça va, c'est moi qui l'avais envoyé au village ». ... Nous voudrions que la hiérarchie soit respectée. Si la hiérarchie est respectée, je crois que tout va rentrer en ordre. Mais à ce niveau, nous avons des sérieux problèmes. Des sérieux problèmes. » (DE Courb-a)

Lorsque l'autorité hiérarchique sanctionne, c'est souvent le gel du salaire ou la mutation. Cette dernière impacte plus qu'elle n'arrange l'établissement, puisque souvent le remplaçant si on l'obtient, prendra du temps avant d'arriver et à s'intégrer ou pire il n'arrive pas du tout. Quant au gel du salaire de l'enseignant, son application n'est pas facile avec la bancarisation de tous les fonctionnaires et elle ne peut être effectuée que par le niveau central d'où une remontée de plusieurs échelons avant d'espérer ou obtenir une suite si la lettre n'est pas interceptée entre temps ;

« Vous savez, avant... comme... l'enseignant ou le travailleur... sait que pour prendre son salaire... il faut passer, n'est-ce pas... par son chef hiérarchique... parce que, c'est son chef qui partait prendre le salaire amené. Mais aujourd'hui... il vient quand il veut... parce qu'il a mis son salaire à la banque... il n'y a plus de contact. Qu'il chôme ou pas, à la fin du mois... dès qu'il a le message, il ira chercher son salaire. Ça, je ne sais pas comment... quel mécanisme il faut mettre en place... pour amener, n'est-ce pas... les travailleurs à de bonnes raisons. Ça... ça nous donne des fils à retordre. » (DE Courb-a)

Cependant malgré les démarches que cela implique, le gel du salaire de l'enseignant est perçu différemment par les acteurs, si pour les uns c'est une sanction pour les autres ça n'en a pas une. Ces derniers soutiennent que c'est une épargne forcée puisqu'ils sont certains de pouvoir récupérer leur argent tôt ou tard :

« Si on convoque, on avertit, ainsi de suite. Tout ça, si on passe par tous les autres moyens, on ne parvient pas vraiment à le ramener à la raison, il perd le salaire. Le plus souvent, il y a certains qui considèrent encore ça comme une tontine. Ils préfèrent ça, ils l'occasionnent, ils l'occasionnent juste pour qu'on gèle un, deux, trois mois et ils reprennent juste pour débloquer ça. Donc, ça devient un mode de gestion de leur argent. Et cependant, moi, à mon avis, cet argent-là, il ne devrait pas le recevoir. Parce qu'ils n'ont pas travaillé pour mériter cet argent-là pendant ce laps de temps, ou en tout cas, pour cette période de chômage. » (CF Fady)

Synthèse du chapitre 4

Dans ce chapitre, les rôles des différents acteurs impliqués dans la GRH ont été abordés en premier lieu. Ensuite, l'importance de l'implication de la communauté, à travers l'APEAE, dans la gestion de l'établissement ainsi que son impact sur la performance de l'établissement a été mise en relief. Le cas de la gestion des contractuels a été un élément fondamental pour mettre en exergue l'importance de l'APEAE. Les impacts des éléments environnementaux sur la GRH des établissements ont également été présentés. Enfin, le chapitre a été clôturé par la présentation des pratiques de GRH des chefs d'établissement.

De ce dernier point il ressort que les chefs d'établissement, pour s'adaptent aux réalités locales, mettent en œuvre des stratégies qui violent parfois par obligation et/ou méconnaissance les règles. Ces stratégies vont de la réduction des charges horaires normales d'enseignement, à la nomination des enseignants à des fonctions de censeur et de conseiller général d'éducation, pourtant de la compétence du DPE. Souvent en situation de classe, en plus de leurs charges administratives, les chefs d'établissement travaillent généralement au-delà de leurs chargés normales.

d'œuvre, recrutée pour exécuter les tâches et activités en lien avec la mission de l'organisation. Elle est assumée prioritairement par la ligne hiérarchique qui va pouvoir s'appuyer, selon la taille de l'entreprise, sur des services spécialisés. » (Kamdem et al., 2021 : 6)

Les pratiques de GRH du chef d'établissement s'inscrivent dans la logique de la fonction ressources humaines. La taille des établissements d'enseignement du pré-universitaire guinéen ne nécessite pas l'appui d'un spécialiste en GRH. D'ailleurs même au niveau des DPE/DCE, il n'y a pas de spécialiste de GRH, le responsable de la fonction est appelé, chargé des ressources humaines « *Nous, nous provenons de l'éducation, nous sommes des chargés des ressources humaines, pas des gestionnaires des ressources humaines.* » (CRH Com-A)

Toutefois la connaissance des documents de base de la gestion des ressources humaines en milieu éducatif et la maîtrise du contenu de la politique nationale en matière de GRH sont des éléments fondamentaux pour une gestion efficace dans les établissements d'enseignement. Cependant, l'ensemble des acteurs rencontrés lors de cette recherche n'ont pas connaissance de l'existence d'une politique nationale de GRH. Pour certains ils sont catégoriques, « *Il n'y a pas de politique nationale de gestion des ressources humaines et cela a un impact sur l'atteinte de nos objectifs.* » (CE Courb-d), pour d'autres ils restent prudents « *Bon, je ne suis pas tellement renseigné s'il y a une politique nationale de gestion de ressources humaines* ». (CE Coru-a) ou encore « *Je pense qu'il existe une politique nationale de gestion des ressources humaines mais je n'ai pas du tout connaissance de son contenu, je ne sais pas si ça existe,* ». Pour certains encore, même si elle existe, elle n'est pas appliquée ;

« Si une politique nationale de gestion des ressources humaines existe, ses principes ne sont pas appliqués. Je vais prendre un exemple. Dans notre recensement biométrique, je viens de découvrir par exemple un enseignant qui sert à Kérouané alors qu'il a été muté à Conakry depuis 2010, puisque son salaire est domicilié à la banque, aucun suivi n'est fait. Aucune trace administrative ne suit ce fonctionnaire. Aujourd'hui, s'il a besoin d'un document, sa trace c'est Kérouané, il faut qu'il parte le chercher jusque là-bas. La preuve est que, quand ils ont fait un pré-enrôlement en ligne, les situations réelles des fonctionnaires c'est la préfecture antérieure qui possède leurs situations. Aujourd'hui, on a envoyé des textos pour se faire recenser dans les différentes communes. Mais chacun doit se recenser où son salaire est domicilié. Pour ce fonctionnaire c'est à Kérouané, là-bas. C'est pourquoi vous voyez, ce fonctionnaire-là, il quitte maintenant son poste actuel pour rejoindre Kérouané pour se faire recenser. S'il y avait une politique de gestion, est-ce que ce fonctionnaire-là allait se retrouver dans cette

situation ? Nous sommes à la veille de la rentrée. Ça va porter préjudice à la rentrée scolaire. Parce que les enseignants sont déplacés, çà et là, pour aller se faire enrôler. Il y a des enseignants qui quittent ici aujourd'hui pour faire 1000 km pour s'enrôler. »
(DE Courb-a)

Les insuffisances dans la gestion des enseignants impactent négativement la gestion des établissements. Tout comme la méconnaissance de l'existence d'une politique nationale de GRH constitue un handicap à la mise en œuvre de pratiques harmonisées au sein des établissements. Cela « *peut poser des problèmes ou des difficultés dans la gestion des ressources humaines de l'établissement. Les renseignements sont importants, parce que c'est avec les renseignements qu'on peut se performer. Parce que, la gestion, elle est immense. Tu te performs au fur et à mesure, que tu te mets au courant de certaines choses, comment faire, comment se comporter, comment se planifier.* » (CE Coru-a). Cette absence ou cette méconnaissance de la politique nationale de GRH agit sur le travail, la qualité de vie des enseignants et les résultats scolaires, d'après les acteurs « *L'absence de politique nationale de gestion des ressources humaines impacte, agit sur la qualité du travail. Et dès que ça agit sur la qualité du travail, ça agit sur le résultat de fin d'année.* » (Courb-c).

Dans le recrutement des enseignants, les chefs d'établissement n'ont pas leur mot à dire puisqu'il leur échappe, et même à leur ministère de tutelle. Le recrutement des enseignants est géré par le ministère de la Fonction publique. Selon le chef d'établissement de Courb-c ; « *Nous n'avons pas notre mot à dire lors du recrutement des enseignants. C'est la fonction publique qui recrute. On nous affecte, c'est l'acte que nous recevons. C'est ça* » (Courb-c)

La non implication des chefs d'établissement dans le processus de recrutement des enseignants est une insuffisance, puisqu'ils sont appelés à gérer les compétences et les carrières de ces derniers. En aval, à cause des incompétences de certains enseignants, des chefs d'établissement les remplacent par des étudiants. « *Je dis, moi j'ai fait remplacer des enseignants. Ou je te rends, ou tu m'envoies quelqu'un qui peut donner le cours à ta place. Si les cours sont bons, je prends l'intéressé.* » (Courb-c)

Les chefs d'établissement n'interviennent qu'après le recrutement et la mutation lorsque l'enseignant accepte de rejoindre son poste. Les niveaux des enseignants recrutés sont souvent très bas, et il arrive qu'ils soient obligés d'attribuer à certains professeurs des classes où ils estiment qu'ils causeront moins de dégâts « *Souvent, les gens sont mutés ici, sans qu'ils soient véritablement à la hauteur de leurs tâches. Ce qui fait qu'il est très difficile d'affecter les professeurs, du fait de leurs niveaux, dans des classes d'extrémités, par exemple la 7ème et la*

10 année, parce que ce sont les classes les plus stratégiques. Si l'enfant n'arrive pas à avoir une bonne base, il ne peut pas faire un bon score » (DE Courb-b). Certains autorités, notamment des inspecteurs vont jusqu'à demander de ne pas attribuer de classe à des professeurs recrutés et mutés dans un établissement en raison de leur d'incompétence.

« Vous savez, le recrutement des enseignants dans ce pays a donné du fil à retordre à l'éducation, je me rappelle, il y a une fois un recrutement ici, même les vendeuses des cacahuètes, des mécaniciens ont été pris comme enseignants. Ce n'est pas n'importe qui peut enseignant. Nous avons des professeurs, vraiment quand vous les voyez en classes, vous aurez pitié des enfants. Mais c'est un papier qui les a envoyés et c'est un papier qui m'a envoyé. » (CE Courb-d)

Ces remarques du chargé de la gestion du plus grand établissement de la préfecture sont confirmées par le chef d'établissement du collège Courb-b *« cette année, même l'IGE (Inspection Générale de l'Education) a demandé à ce que je rende des professeurs, de ne pas leurs donner des cours, de ne pas leur attribuer une classe, j'en ai eu deux. Heureusement pour moi, vu le nombre d'élèves ici, le DPE (directeur préfectoral de l'éducation) était obligé de les enlever ici. » (DE Courb-b). Ces enseignants sont envoyés ailleurs pour enseigner avec les mêmes lacunes parce qu'il y a toujours des postes à pourvoir dans une situation de pénurie comme c'est dans le collège Courb-d « le problème le plus sérieux que nous avons, c'est lorsqu'il n'y a pas de personnel suffisant pour exécuter les tâches. Parce que si on a quelqu'un, même s'il n'est pas bien, on peut le conseiller, on peut l'aider à rectifier jusqu'à ce qu'il s'améliore. Mais c'est l'insuffisance du personnel qui nous pose beaucoup de problèmes. »*

Les manques, de personnel ou de compétences, se gèrent différemment selon les chefs d'établissement. Lorsque le directeur des études de Courb-a s'oppose au recours aux assistants, un autre chef d'établissement, dans une commune de la capitale, recrute des assistants afin de pallier à l'insuffisance de personnel et l'incompétence de certains enseignants *« La plupart des enseignants ne viennent pas régulièrement, c'est parce qu'ils ne peuvent pas enseigner. Il y a des enseignants qu'on ne peut pas former. Il y a des non formables, en réalité. Tout ça là, c'est des lacunes. Dans le recrutement, il y a eu des copinages, parce que nous, on nous envoie. Ce n'est pas nous qui recrutons. C'est pourquoi, parfois, je fais remplacer des enseignants qui ne peuvent pas enseigner par des étudiants qui peuvent enseigner. » (CE Courb-c).*

Pour l'intérieur du pays, les mutations sur papier sont nombreuses mais souvent les intéressés ne rejoignent pas leur poste vu que les mutations restent assujetties à la volonté de l'enseignant

et de ses relations. Plusieurs d'entre eux, surtout ceux qui ont une bonne compétence, lorsqu'ils sont mutés à l'intérieur, ne rejoignent pas leur poste : ils s'absentent, cherchent à partir pour rejoindre les grandes villes ou, pire, se font remplacer par d'autres personnes qu'ils recrutent à leur compte.

« C'est connu de tous. Je ne vois pas un département ministériel qui recrute plus que le nôtre (le Ministère de l'Enseignement Pré-Universitaire). Mais la question qui se pose après le recrutement, où est-ce qu'ils sont affectés ces nouvelles recrues ? Parce que si vous écoutez dans les radios, on vous dit c'est tel nombre de personnes, d'enseignants qui ont été recrutés, et quelques temps après, deux ans après, on vous dit que le même département est en déficit de tel vous allez-vous poser la question, où sont partis ceux qui ont été recrutés ? » (DE Courb-b)

Le recrutement à la fonction publique locale de 10 000 (dix mille) enseignants contractuels est un grand soulagement, apportant une réponse aux manques d'enseignants à tous les niveaux ainsi qu'aux difficultés liées à la gestion des contractuels. En effet, à travers un concours spécial organisé à l'intention des 14 000 (quatorze mille) enseignants contractuels recrutés et mis en classe depuis 2018, 10 000 (dix mille) d'entre eux ont été sélectionnés. Ce recrutement répond à un besoin longtemps exprimé malgré quelques efforts déjà réalisées.

Toutefois, la fidélisation de ces nouveaux enseignants est un défi énorme surtout que la plupart d'entre eux pourraient chercher à quitter leur poste, comme le souligne le directeur des études cité plus haut. Encore, comme les anciens, ils sont diplômés de plusieurs universités et la situation de profil de formation des enseignants est un problème épineux pour le Ministère qui compte de nombreux cadres issus d'universités n'ayant pas vocation première de former des enseignants. La plupart d'entre eux sont sortis des universités Gamal Abel Nasser, Julius Nyerere de Kankan, Général Lansana Conté de Sonfonia et Kindia.

Selon le Bureau de Stratégie et de Développement/Division Statistiques et Informatique, en 2021 – 2022, sur 29534 enseignants 13887 n'ont soit pas reçu de formation professionnelle²⁴ ou ont reçu une formation professionnelle autre, c'est-à-dire non liée à l'enseignement. Pour l'enseignement public, 3039 enseignants sur 10 029 n'ont pas reçu une formation professionnelle en lien avec l'enseignement. A ceux-ci viennent s'ajouter les nouveaux fonctionnaires, ce qui accroît les besoins en formation. *« Les manquements administratifs les plus fréquents ; la formation des formateurs. Ça, c'est un manquement. Parce que ce n'est pas au lycée, pas au*

²⁴ Ceux qui n'ont pas reçu de formation professionnelle les habilitant à enseigner 6709 (BSD ; 2021-2022)

collège, les formateurs ne sont pas formés, les enseignants ne sont pas suffisamment formés. Il y a toujours des amours autour de la formation, mais c'est rare qu'on forme des enseignants. »
(CE Courb-c)

Ce besoin de formation concerne aussi les gestionnaires de l'éducation à la base, qui doivent être capables de gérer et fidéliser les enseignants sur place, en particulier les nouveaux arrivants. « *En tant que chef d'établissement j'ai besoin d'une formation. Ça c'est extrêmement important, parce que pour être performant, il faut être outillé.* » (Coru-a). A cela s'ajoute la nécessité d'accompagner les chefs d'établissement dans la gestion des ressources humaines, car

« pour un bon suivi des ressources humaines il doit y avoir un bon suivi de la part de l'État. Nous ne pouvons pas gérer tout seuls. Les encadreurs de l'établissement ne peuvent pas tout faire. Par exemple, certains enseignants se permettent parfois de s'absenter ou de chômer sans motif valable. Si l'État ne vient pas en aide, pour que ces intéressés arrivent à comprendre que s'ils le font, ils seront sanctionnés ou punis, nous ne pouvons pas gérer comme ça se doit. Pour que ça marche dans des conditions souhaitables, il faudrait que l'État nous accompagne dans la gestion des enseignants. Il faudrait que l'État nous accompagne. La hiérarchie doit nous accompagner dans la gestion des enseignants. Parce qu'à nous seuls, chef d'établissement, nous n'avons pas le poids » (CE Coru-b)

L'accompagnement de l'Etat pour une décentralisation réussie de la gestion des établissements d'enseignement doit aussi être consolidé par un soutien financier. Bien que le recrutement des nouveaux enseignants s'inscrive dans la logique de transfert de certaines compétences aux collectivités locales, à ce jour, il n'y a pas d'accompagnement budgétaire de la part de l'Etat.

« je suis bien placé pour vous le dire parce que je suis en même temps membre du conseil communal. Je suis le responsable de la commission, le président de la commission financière. Donc, il n'y a pas de transfèrement de financement. Parce qu'en fait, jusqu'à présent, il n'y a pas de subvention pour dire que ce montant est destiné aux écoles. Le budget communal (notre commune), sort un peu d'eau parce on peut trouver un petit budget de financement, de fonctionnement pour prendre en charge certains aspects. Mais il n'y a pas de transfèrement de financement, vous transférez l'école qui ne génère pas. Le public ne génère pas normalement. Et maintenant quand ça ne génère pas, vous transférez ça à la communauté et la communauté aussi ne génère pas. Donc finalement, c'est un peu théorique. Jusqu'à

maintenant là, je n'ai pas été informé d'une subvention de l'Etat pour l'éducation au niveau du conseil communal » (PRE Coru-a).

Toutefois, cette stratégie permet de mieux impliquer et engager la responsabilité des élus locaux, qui deviennent garants de la présence des enseignants dans les établissements. Cela permet de mieux gérer les absences et de lutter contre le paiement des enseignants fictifs. De plus, la L/2022/0017/CNT du 26 janvier 2023, portant statut des fonctionnaires des collectivités locales, précise explicitement à son article 27 que « le fonctionnaire a l'obligation d'occuper le poste qui lui est confié. Il est tenu de respecter scrupuleusement les horaires de travail et d'accomplir personnellement avec assiduité, toutes les obligations que lui impose l'exercice de ses fonctions. » En plus de ces obligations, cette loi renforce le contrôle et propose des avantages pour encourager l'assiduité à travers l'évaluation par le supérieur hiérarchique. Selon l'article 64 de la même loi citée ci-haut ; « l'évaluation des performances individuelles du fonctionnaire est réalisée lors d'un entretien avec son supérieur hiérarchique direct et le gestionnaire des ressources humaines de la collectivité ». L'implication explicite du chef d'établissement dans l'évaluation de l'enseignant lui permet de mieux le motiver, puisqu'il peut contribuer à son avancement. Cela favorise une meilleure gestion des ressources humaines de l'établissement. Cette loi donne, en fonction de la notation obtenue (excellent, très bien, bien, passable, faible) par un enseignant, droit à l'avancement de quatre, trois, deux et un échelon. (Art. 67). Pour motiver les enseignants communautaires à rejoindre leur postes, elle va plus loin en leur accordant une rémunération supérieure à celle des fonctionnaires de l'Etat. « Les modalités de rémunération des fonctionnaires d'une collectivité locale sont déterminées par décret. Toutefois, les montants des primes et indemnités allouées aux fonctionnaires d'une collectivité locale doivent être supérieurs d'au moins 5% à ceux octroyés aux fonctionnaires de l'Etat pour des emplois équivalents. Ces primes et indemnités incitatives octroyées doivent être payées par l'Etat à hauteur de 25% à 100% selon les zones d'affection. » (Art. 79)

La gestion des ressources humaines exige des chefs d'établissement qu'ils disposent de compétences solides et constamment renforcées, ainsi qu'un accompagnement efficace de l'Etat et des communautés qui accueillent l'école.

5.2. Accession au poste de chef d'établissement

Le chef d'établissement est un agent d'encadrement au niveau local qui a la responsabilité d'assurer la fonction ressources humaines dans son établissement d'enseignement. Son objectif est d'optimiser la gestion des enseignants dans le respect de la ligne hiérarchique. Optimiser les

ressources humaines tout en respectant la ligne hiérarchique exige des chefs d'établissement qu'ils disposent de compétences solides et constamment renforcées.

Cependant, aucun des membres des équipes de directions d'établissements rencontrés dans le cadre de cette thèse n'a reçu une formation préalable ou continue leur permettant d'exercer efficacement les compétences liées à la fonction ressources humaines. « *je n'ai pas bénéficié de formation en rapport avec ma fonction. J'ai un manuel de procédure que je lis. J'ai aussi consulté les censeurs qui ont duré dans la boîte. Les deux qui ont duré dans la boîte ; les principaux et les proviseurs qui ont longtemps servi dans cette boîte.* » (DE Courb-c) Un seul des responsables rencontrés a reçu une formation l'autorisant à être animateur pédagogique de l'enseignement secondaire (APES). Cette formation n'est pas spécifiquement dédiée à développer l'ensemble des compétences de gestion d'une direction d'établissement mais elle développe néanmoins des compétences en animation pédagogique. Parmi tous les critères de nomination aux fonctions de chef d'établissement, c'est le seul qui soit lié à la formation.

Quant à leur appréciation de la mise en œuvre d'un programme de formation initiale pour le poste de chef d'établissement, aucun membre des équipes de direction rencontrés n'est favorable à une telle initiative. Pour eux ; « *quelqu'un qui n'a jamais enseigné ne peut pas normalement devenir chef d'établissement. Non. Mais comme on est à Guinée, voilà. Sinon non. Non.* » (DE Courb-e). D'ailleurs, ils continuent à soutenir que le poste de chef d'établissement constitue une suite logique de la carrière enseignante. Selon eux pour « *C'est une question de confiance. Quand on te voit à la tâche, quand on te voit en situation de classe, on sait que tu es compétent, tu es dynamique. Quand on voit un poste de censeur, on voit que tu es dynamique, tu es compétent, un jour, automatiquement, on dit qu'il y a un poste vacant de proviseur ou de principal la hiérarchie supérieure peut te faire monter.* » (DE Courb-c)

Les réponses de ces acteurs se comprennent bien puisqu'ils n'ont pas reçu de formation ni initiale, ni continue les habilitant à exercer leur fonction ; « *Non, je n'ai pas reçu de formation initiale ou continue en gestion des ressources humaines.* » (DE Courb-b). Ils estiment donc qu'un programme de formation initiale en administration scolaire ne peut pas être mis en œuvre. Pourtant, l'ISSEG a mis en place des programmes de formations en licence direction d'établissement et conseil à l'orientation, dont les premières promotions sortiront cette année. Il y a déjà d'autres promotions de Sciences de l'éducation qui sont sur le marché de l'emploi, bien que la législation guinéenne tarde à préciser leur statut dans les établissements d'enseignement.

Quant à la formation des membres de la direction, seuls deux (CE Coru-b et DE Courb-e) sur les treize chefs d'établissement ont reçu des formations les préparant pour l'enseignement, mais pas pour la direction. Quant aux chefs des groupes techniques et professeurs principaux c'est-à-dire ceux qui ont la charge de représenter la direction auprès des enseignants, seuls six sur 21 qui ont bénéficié de formation initiale pour l'enseignement (diplômés de l'ISSEG). Tous les autres sont diplômés d'autres universités qui ne forment pas des enseignants ou des encadreurs du secondaire. Les universités d'origine de ces responsables sont Gamal Abel Nasser, Julius Nyerere de Kankan, Général Lansana Conté de Sonfonia, Kindia « *Foulaya, Institut Agro-Géotechnique* » (CE Courb-d) « *Je suis diplômé de l'Institut Poly Technique de Gamal* » (CE Courb-a)

Pour le recrutement ou la promotion au poste de chef d'établissement, les critères sont différents et peuvent être regroupés en fonction de la position de ceux qui occupent le poste ou qui les ont désignés et les enseignants. Selon les premiers, le choix pour le poste de chef d'établissement se fonde sur des critères objectifs tels que le travail, le sérieux, l'expérience et l'assiduité. « *il faut avoir la formation requise. Après, être universitaire. Deuxièmement, être en fonction, c'est-à-dire enseigner dans une classe. Faire le circuit, c'est-à-dire être directeur d'études, censeur. En tout cas, moi j'ai été comme ça. J'étais d'abord enseignant, j'ai fait les cours de la 7^{ème} en terminal. J'ai eu toutes les classes. Ici, c'est le lycée-collège, donc ça m'a permis d'enseigner dans toutes les classes. Même étant proviseur, je continue à donner des cours.* » (CE Courb-c). Dans le même ordre d'idées, un autre chef d'établissement estime lui aussi qu'« *Il y a des étapes à franchir il faut être au moins DE (Directeur des Etudes) Et assurer très bien la fonction de DE. Quand vous assurez très bien la fonction DE, les autorités ont confiance en vous, vous pouvez monter comme principal d'un collège.* » (CE Courb-e)

Bien que ces chefs d'établissement énumèrent des critères plus ou moins identiques, ils continuent de considérer que leur poste est une récompense de leurs engagement, de leurs performances. « *Bon, pour devenir chef d'établissement, il faut suivre la voie légale. En général, c'est le travail. Parce que, je ne pense pas qu'il y ait quelqu'un ici qui a travaillé ici comme moi. Parce que mes chefs qui étaient là, ils me donnaient beaucoup à faire. Et je n'ai jamais refusé.* » (CE Coru-a). Cependant, bien que les chefs d'établissement estiment avoir la légitimité d'occuper leur poste parce que remplissant les critères, il faut reconnaître que la presque totalité des chefs d'établissement et leurs adjoints ne connaissent pas les critères de choix utilisés par les autorités pour les nominations. Selon l'un d'entre eux exerçant dans la capitale, « *J'ignore les critères de nomination au poste de chef d'établissement pour l'instant,*

pour ne pas vous mentir. Je pense que cela relève de la discrétion des autorités. Parce qu'il y a un certain nombre de critères à leur niveau. Je pense, quand vous les remplissez, je pense que vous pouvez mériter d'être chef d'établissement. » (DE Courb-b), Selon un autre directeur des études d'une préfecture « *Pour devenir chef d'établissement cela dépend de la hiérarchie. C'est la hiérarchie qui nomme. »* (DE Courb-d) et selon cet autre chef d'établissement de la capitale « *Bon, ça, on ne peut pas être dans le secret des chefs. La façon dont ils font le choix, ça c'est dans leur secret. »* (CE Courb-b)

La presque totalité des acteurs ne connaissent pas les critères de nomination. Ils estiment que les nominations sont à la discrétion du supérieur hiérarchique. Ainsi, l'appréciation des critères dépend des positions hiérarchiques. Pour certains nommés, ils considèrent qu'« *Ils ne nous ont pas fait participer. On ne nous a pas montré les critères, mais quand même, ils nous ont observés. Ils nous ont observés sur la tâche, avant de nous nommer à ce poste »* (DE Courb-d). Pour eux, leur nomination au poste est une récompense, une conséquence des services faits, de leur sérieux. Cela les rend davantage redevables envers les autorités qui les ont nommés, et ils continuent à chercher à être appréciés par ces derniers afin de se maintenir à leur poste. « *On ne nous montre pas les critères de choix du chef d'établissement mais quand tu obtiens la promotion Principal, ça signifie que tu es vraiment apprécié par les autorités. Si l'intéressé n'est pas apprécié, il ne peut pas grimper pour devenir Principal. »* (CE Courb-e).

Ces critères, laissés à la discrétion des autorités, ne sont pas appréciés par certains chefs d'établissement, qui les jugent inadaptés. « *Ce n'est pas bien. Ce n'est pas bien, c'est le copinage, dans les nominations. Moi, je sais ça. Mais moi, je n'ai pas été nommé comme ça. Mais je vois, on prend les gens qui n'ont même pas d'expérience et on les nomme chef d'établissement. »* (CE Courb-c). Ces critiques à l'égard des critères sont également exprimées par les chef d'établissement adjoints, qui sont pourtant les collaborateurs directs des chefs d'établissement. « *Je crois qu'il y a des chefs d'établissement qui n'ont pas été choisis par un bon critère. Il y en a qui n'ont pas été choisis par leur compétence, par leur expérience, par leur dynamisme, je crois qu'ils ne se sont pas choisis par ces critères. »* (DE Courb-c) Les points de vue de ces principaux acteurs de la direction sont également partagés par certaines autorités aux niveaux des DPE/DCE. Selon l'un d'entre eux « *Par endroit, nous déplorons que des chefs d'établissement n'aient pas les compétences nécessaires, nous le regrettons. Il y en a des gens, parmi eux aussi, qui sont naturellement naïfs »* (CF Fady).

Les entretiens mettent en évidence une forte méconnaissance des critères de nomination au poste de chefs d'établissement. La plupart des chefs d'établissement perçoivent leur nomination

comme une récompense pour les efforts qu'ils ont fournis. Par ailleurs, l'appréciation de l'autorité demeure le principal critère d'accès à ce poste. Les fondements de cette appréciation ne sont pas formalisés et restent à la discrétion de l'autorité, ce qui rend le chef d'établissement davantage redevable envers l'autorité plutôt qu'à l'établissement lui-même. Quant aux critères formels de nomination au poste de chef d'établissement, ils sont méconnus par la plupart des acteurs et sont rarement pris en compte dans le processus de nomination.

5.3. Indicateur de performance dans les établissements d'enseignement guinéen

L'indicateur de performance est un outil de pilotage permettant de rendre compte des capacités des établissements d'enseignement à atteindre les objectifs de réussite scolaire de tous les élèves. La conception qu'ont les acteurs de la performance est très changeante d'un établissement d'enseignement à un autre. Toutefois, il faut noter que la plupart d'entre eux mettent en avant les résultats aux examens nationaux comme indicateur de performance. « *C'est à partir des résultats, à partir des résultats. Surtout les gens se focalisent sur les résultats des examens nationaux.* » (CE Coru-a). « *un établissement d'enseignement est performant lorsque le pourcentage est très élevé dans les différents examens.* » (DE Courb-c)

Cette opinion est partagée par le chargé des ressources humaines de la préfecture de Fady, pour qui « *Un établissement d'enseignement est performant, c'est lorsque nous constatons la rigueur de ce chef d'établissement, par rapport à sa manière de gérer son personnel. Et l'impact positif de ça, c'est d'abord que les enseignants ne viennent pas en retard, les enseignants ne s'absentent pas, ils viennent tous régulièrement à leur poste pour bien travailler. Et aussi l'impact sur les élèves que nous constatons pendant les évaluations.* » (CRH Com-C) Pour d'autres responsables interrogés, la performance de l'établissement incombe à l'ensemble des acteurs du système, c'est-à-dire de la direction jusqu'au niveau de l'Etat. « *pour qu'un établissement d'enseignement soit performant, c'est au niveau non seulement de la direction, au niveau des professeurs, au niveau des élèves, au niveau des parents d'élèves, plus même de l'État* » (DE Courb-e).

L'implication de l'Etat dans la réalisation de la performance au niveau des établissements est appréciée de manière différente. A la différence de la France, il n'existe pas en Guinée de critères formels de performance des établissements d'enseignement, que ce soit au niveau national ou local. Le seul indicateur de performance retenu est le taux de réussite aux examens nationaux. Les attentes des établissements ne sont pas formulées en termes de contrats. De ce fait, les taux de réussite aux examens nationaux ne sont pas utilisés comme outils de pilotage de la performance permettant de rendre compte des aptitudes de chaque établissement à

accompagner les élèves vers la réussite. En 2021, le Ministère de l'Education Nationale de Guinée exigeait des Directions Préfectorales de l'Education et Direction Communale de l'Education la signature de contrat d'objectif, appelé contrat de performance, conformément à la directive alors en vigueur pour l'ensemble des départements ministériels. Ce contrat d'objectif était constitué d'un ensemble de points à choisir par chaque chef d'établissement. Selon l'un des chefs d'établissement ; *« Le contrat de performance, c'est le département qui élabore. Ce qu'il dit, il l'amène de façon titrée. Et arrivée chez nous, nous, on peut voir à l'intérieur qu'est-ce qu'il faut, quels sont les éléments qu'il faut regrouper pour que ce contrat de performance soit effectif. Vous voyez ? Donc on voit des éléments qui sont, par exemple, assainissement, la propriété de l'établissement. »* (CE Courb-a)

Toutefois le contenu des contrats de performance proposé aux chefs d'établissement n'est pas formalisé sous la forme d'un projet d'établissement et reste très vague ou trop indirect. Ce qui explique la réaction de ce chef d'établissement

« Le contrat de performance. tel qu'il est élaboré, tel qu'on est en train de l'élaborer maintenant, il ne va pas permettre d'atteindre l'objectif des établissements. Parce que ce qu'ils ont mis dedans ; mettre des parterres, organiser des tournois de football, avoir une miss mathématique, tout ça, ce n'est pas tellement bon. Pour moi, ce n'est pas beau comme ça. Pour moi, le contenu de ce contrat de performance ne permet pas d'atteindre l'objectif. Non. Il doit aller très loin. Plus loin.» (CE Courb-c).

Beaucoup d'autres responsables en charge de la gestion des établissements ignorent l'existence de ce contrat ou n'en connaissent pas le contenu. C'est le cas, par exemple, du principal responsable de l'établissement ayant obtenu le meilleur score d'admis au BEPC lors de la session 2022 : *« J'ai entendu parler du contrat de performance mais je ne connais pas du tout de quoi il s'agit, parce que je ne me suis pas tellement intéressé. »* (CE Coru-b). Pour cet autre directeur des études en parlant du contrat de performance, il souligne qu'il n'a pas accès à son contenu que *« Le contrat de performance, c'est Madame la principale qui le détient, je n'ai pas accès à son contenu »* (DE Courb-b). Cette rétention d'information pourrait nuire à l'atteinte des objectifs assignés au chef d'établissement. Certains chefs d'établissement, en revanche, bien que n'ayant pas connaissance de l'existence du contrat de performance, se fixent tout de même des objectifs en impliquant leurs collaborateurs, tels que réaliser une performance supérieure que celle de l'année précédente. *« Notre objectif de performance cette année c'est surtout la réussite. On veut qu'en fin d'année, comme l'année passée, qu'on soit l'un des*

meilleurs établissements de la région. Pourquoi pas même dans le pays ? C'est notre vision, c'est notre objectif. » (CE Coru-b)

Toutefois, malgré les imperfections liées à l'élaboration et la mise en œuvre de ces contrats de performance en 2021, ils représentaient une première en Guinée. Bien qu'ils soient mentionnés et détaillés dans la loi L/2018/025/AN du 03 juillet 2018, ils demeuraient une nouveauté pour de nombreux acteurs. La suppression de ces contrats entraîne un déficit de contractualisation, ce qui se traduit par l'absence d'objectifs clairement définis et de résultats attendus. A cela s'ajoute, l'insuffisance de ressources humaines, matérielles et budgétaires nécessaires à la réalisation des objectifs, ce qui conduit à un pilotage à vue des établissements d'enseignement.

Bien que l'ensemble des acteurs se focalisent sur les réussites aux examens nationaux pour déterminer la performance des établissements d'enseignement, le taux de réussite n'est pas un critère préétabli formulé en termes de contrat. La performance scolaire est ainsi réduite aux seuls résultats des examens nationaux. Lorsque le pourcentage d'admis est élevé, on considère que tous les autres facteurs liés à la performance sont bons, notamment le niveau d'engagement, la satisfaction des enseignants, l'état d'esprit et l'assiduité des enseignants. *« Tout ce que nous faisons ici, même si nous gérons très bien le personne et tout ce qui s'ensuit, mais si nous n'avons pas un pourcentage en fin d'année dans les examens nationaux vraiment satisfaisant, je crois que ça prouve à suffisance qu'on n'a pas exécuté comme ça s'est devait. »* (DE Courb-a). Ainsi, les meilleurs professeurs et les énergies sont davantage concentrés dans les classes d'examen. Selon les élèves de Coru-a *« Les enseignants qui enseignent en 10^{ème}, n'enseignent que ceux qui font le BEPC. Les enseignants qui enseignent en 7^{ème}, 8^{ème}, eux ils ne nous enseignent pas en 10^{ème} »* (EL Coru-a)

Cependant, pour une performance scolaire de l'ensemble des élèves de l'établissement, les contrats de performance sont des outils efficaces d'évaluation et d'aide au pilotage. Ces contrats auraient dû permettre aux DPE/DCE d'évaluer la « valeur ajoutée » et d'établir des comparaisons entre les établissements. L'un des indicateurs fondamentaux d'évaluation pour chaque établissement aurait dû être le taux de réussite préétabli au niveau préfectoral et national. Ce taux préétabli pourrait être, comme le montre Fournier (2017) en parlant des établissements publics locaux d'enseignement (EPL), une simulation de ce que serait le taux de réussite de chaque établissement d'enseignement si ses élèves connaissaient le même succès au brevet que l'ensemble des candidats de tous les collèges de mêmes âges et origines sociales. L'écart entre le taux brut et le taux net, c'est-à-dire la valeur ajoutée, peut être positif ou négatif et il est calculé à partir des résultats obtenus par établissement ou au niveau national.

Synthèse du chapitre 5

Ce cinquième chapitre, consacré à l'articulation entre politique et pratiques de GRH dans les établissements d'enseignement, a permis de déterminer le niveau d'appropriation de la politique nationale de GRH en milieu éducatif. Ensuite, les critères formels et informels d'accès au poste de chef d'établissement ont été discutés avec les différents acteurs occupant différents postes. Cela a permis d'avoir deux points de vue, déterminés le plus souvent, en fonction du poste occupé.

Enfin, les indicateurs utilisés pour déterminer la performance scolaire dans les établissements d'enseignement en Guinée ont été débattus. Il en est ressorti que le critère le plus partagé est le résultat au niveau des examens nationaux et dans la plupart des établissements aucun contrat ne lie les acteurs.

stratégies sont utilisées par les chefs d'établissement. Certains chefs d'établissement en manque de stratégies efficaces, optent pour la fermeté en considérant parfois à juste titre, comme la théorie de Mac Gregor, que les enseignants ne veulent pas travailler.

« Le suivi administratif des enseignants, On suit la ponctualité. On suit aussi la présence. Certains peuvent venir, vous les voyez, ils rentrent, ils font 30 minutes. Ils sortent pour aller. Donc, il y a un cahier qui vient, qui suit la régularité. Est-ce qu'il a suivi les deux heures en plein ? Il y a un cahier qui passe. Il y a un autre cahier, c'est une fiche de contrôle pédagogique et administratif des enseignants qu'on donne au chef du groupe technique et au directeur des études. Pour qu'ils puissent suivre comment les cours se passent, quelle est la qualité, est-ce qu'il est profitable pour les enfants. Comment se fait l'échange entre l'enseignant et les élèves. Voilà, les documents qui sont produits. » (CE Courb-a)

Pour un autre établissement qui a obtenu un fort taux d'admis au BEPC, session 2022, le chef d'établissement de Coru-a adopte pour une approche proactive et stratégique où il alterne action et observation pour sensibiliser et motiver les enseignants :

« On sensibilise les collègues parce qu'il est arrivé un moment où je fermais le portail par rapport à ça. Je fermais pour voir. Parce que si je parle, ceux qui ne comprennent pas je passe d'abord à l'action. Après, je recule. C'est comme ça, je joue au chaud et au froid pour que ça marche. Quand je ferme le portail, ils s'arrêtent au dehors avec les élèves, ça les gêne. Ça les gêne beaucoup. Par après, je viens ouvrir, après les cours, je les appelle pour leur dire d'arrêter. Parce que des fois, ils ont l'idée qu'on ne peut pas les traiter comme des élèves. Vous voyez ? Quand je ferme le portail, ils s'énervent. Ils disent, ah, nous nous sommes des professeurs, alors que ceci, ce sont des élèves. Il ne faut pas nous traiter de la même manière. Ça, c'est le règlement. Le règlement dit que vous et moi, au plus tard on doit être là à 7h30, on doit nous trouver ici pour assister à la montée des couleurs à 7h45. Si vous restez à la maison jusqu'à 7h45, jusqu'à 7h50, vous allez accuser des retards. Maintenant, si vous venez, vous ne pouvez pas dire qu'on ne peut pas vous traiter de la même manière que les élèves. C'est le règlement. » (CE Coru-a)

A travers ce verbatim, ce chef d'établissement utilise la sensibilisation, ce qui montre une préoccupation de sa part pour impliquer tous les enseignants. La prise de recul, illustrée par la fermeture du portail, qui peut être considérée comme une période de réflexion et d'observation

avant d'agir. L'usage de la stratégie du chaud et du froid lui permet de jouer sur les émotions pour susciter la motivation.

Quant à la gestion des absences des enseignants, plusieurs stratégies sont mises en œuvre. Pour un autre chef d'établissement, il fait intervenir les autorités locales, car sa DPE est éloignée et difficile d'accès, et le risque de perdre l'enseignant dans cette situation de pénurie d'enseignant est élevé « *Pour gérer le problème des absences des enseignants j'ai impliqué directement le sous-préfet et la commune. Ceux-là qui s'absentaient, je portais plainte contre eux. Et on se retrouvait chez le sous-préfet et le maire. Et là-bas, on réglait le problème. Ils signaient un engagement par rapport à leur absence. Et puis le problème est résolu.* » (CE Coru-a)

Ce chef d'établissement de Coru-a combine le recours aux autorités, le dialogues et l'engagements pour résoudre le problème des absences ce qui constitue une belle initiative pour conserver ses cadres. Quant au chef d'établissement de Courb-a qui se trouve à proximité des autorités et fait face à une forte résistance de la part des enseignants sédentaires, il a opté pour des stratégies plus souples et stimulantes, comme la remise de satisfecit et la reconnaissance publique des efforts fournis.

« Pour motiver notre personnel, on passe par l'octroi de satisfécits lors des cérémonies de classes. Chaque année, la commission culturelle organise la semaine de la culture. Lors de cette cérémonie, on fait appel aux voisins, aux parents des élèves, le personnel, les élèves. Lors de la cérémonie, Monsieur le proviseur prend la parole, il remercie tout le personnel mais il fait distinguer les bons enseignants de façon positive devant la masse, ça c'est un. Secundo, c'est à dire en remettant au bons enseignants des certificats après vraiment tous les honneurs qu'il leur faut, et mieux que ça, nous avons le tableau d'honneur nous avons des tableaux d'honneur ici, ce n'est pas seulement les brillants élèves mais il y a des professeurs, on leur demande leur photo d'identité on met à telle année scolaire, voilà ceux-là qui se sont fait remarquer de façon positive, le nom est là, la matière et puis la photo du monsieur. » (DE Courb-a)

« Pour les motiver, vous savez, il y a un tableau d'honneur qu'on a juste à la sortie. Et chaque fois qu'on finit, moi j'ai un cahier qui me permet de suivre les professeurs. J'appelle ça l'œil du maître. Je passe quand le programme finit, je passe aussi voir les élèves, je prends les cahiers, je regarde. Je fais comme si je ne veux pas. Je dis bon, quels sont vos problèmes en réalité par matière ? C'est eux qui vont dire. Je ne dis pas le nom du professeur, je ne mets pas le nom de quelqu'un. Je dis, si je dis

mathématiques, comment ça se passe ? Ils me disent, je relève. Je mentionne ce qu'ils ont dit. Et par rapport au maître, j'appelle les chefs de groupe technique. Je dis, voilà ce que j'ai constaté dans les classes. Il faut essayer de voir comment travailler avec le professeur afin que cela soit remédié. Donc, il y a ce cahier qui me permet de suivre. Comme je vous ai dit, il y a un cahier, une fiche de visite de classe qu'on donne aux chefs de groupe technique, qu'on donne aux censeurs, pour que chacun puisse voir ce qui se passe dans les classes au niveau des enseignants. Il y a un autre cahier aussi qui est là, je le donne au conseiller général d'éducation, qui suit la rentrée et la sortie des enseignants. L'heure à laquelle il est venu, on mentionne. L'heure à laquelle il est parti, on mentionne aussi. Il y a un autre cahier aussi, celui qui vient, tu mets l'heure à laquelle tu es venu, tu signes. » (CE Courb-a, fort taux d'admis)

La délégation de pouvoir, les encouragements pécuniaires et/ou la sensibilisation sont aussi d'autres stratégies adoptées par certains chefs d'établissement. C'est le cas au collège Coru-à, où le chef d'établissement nomme certains enseignants à des postes à responsabilités internes et délègue certaines tâches parce que comme il le dit, il ne peut pas tout faire seul.

« Je donne à mes chefs de groupe technique parce que moi seul je ne peux pas le faire. Je ne peux pas le faire parce que je suis en situation de classe et j'ai mes 12 heures de cours ... On s'organise. Le conseiller général de l'éducation se charge de tout ce qui est parents d'élèves. Quand les gens viennent, je les redirige vers lui. Pour les autres tâches j'ai demandé à un des enseignants de jouer le rôle de Censeur. Il est professeur de français et il donne les cours. Cette fois-ci, j'ai réduit sa charge. Il a huit heures au lieu de 18 heures. » (CE Coru-a)

Cette délégation de pouvoir dans cet établissement est accompagnée d'une motivation pécuniaire. Pour ne pas laisser les enseignants en marge ou créer des frustrations, ces derniers reçoivent eux aussi une motivation pécuniaire à travers les cours de révisions payants. Souvent, les montants perçus sont modestes ; ainsi, l'APEAE s'implique pour permettre à l'ensemble des enseignants d'obtenir un complément financier. Cette stratégie est aussi accompagnée d'une cotisation sociale permettant de consolider les liens entre les enseignants de l'établissement. L'ensemble de ces stratégies, associées à une très forte implication de l'APEAE, permet à cet établissements, situé dans une sous-préfecture, d'obtenir régulièrement de très bonnes performances scolaires.

« Pour les motiver, pour qu'ils aient quelque chose avec nous, j'organise les révisions et je fais payer les enfants. A partir de là-bas, ils gagnent quelque chose. Et puis, je parle aussi avec le président de l'APEAE, s'il faut augmenter leur argent. Mais bon, c'est des gens pratiquement, nous sommes tous des amis ici. Ce problème-là ne se pose pas et quand quelqu'un a un problème on s'est organisé à l'intérieur. Nous avons une caisse sociale qui marche. A la fin du mois, après paie, parce que la majeure partie ici sont tous des fonctionnaires de l'État. Quand on paye, chacun vient verser 10 000 francs dans la caisse. » (Coru-a)

Quant au perfectionnement des enseignants, il n'est pas planifié dans le temps par les autorités préfectorales. Selon le chargé des ressources humaines d'une des préfectures visitées *« Non, nous n'organisons pas des séances de formation pour les chefs d'établissement ... nous avons des réunions. Quand je vois des manquements, comme ils sont là en grand nombre, j'interviens dans ce sens et je leur explique ce qu'il faut faire. »* (CRH Com-A). Les formations sont presque inexistantes pour les membres de la direction, selon le directeur des études de Courb-A *« les autorités n'organisent pas de formation pour le personnel de direction »* (DE Courb-a) et quant aux formations pour les enseignants, elles sont très rares. Le chef d'établissement devient donc le recours ultime, puisque selon le chargé de la formation de la DCE de Com-A

« il a charge non seulement de faire le travail administratif, c'est-à-dire de faire l'interface entre les structures de gestion et les enseignants, mais aussi de savoir quel enseignant est capable de quoi et qu'est-ce qui lui manque en termes de formation ... Quand il s'agit de la formation, le chef d'établissement n'est pas que responsable administratif, il est aussi responsable de la pédagogie. Donc, il cherche à travers son équipe, à voir les tâches de préparation, les cahiers de préparation, comment se présente. Et à partir de là, lui-même peut identifier les besoins en formation dans son école. Il peut connaître les capacités, les compétences de chaque enseignant de son école.» (CF Com-A)

La réalité de la formation dans les établissements est très différente de celle décrite par le responsable de la formation de la DPE. Cette description correspond davantage à ce que le chef d'établissement devrait faire qu'à ce qui se passe réellement. Pourtant, l'encadrement rapproché du chef d'établissement ou l'évaluation de proximité faite dans le cadre d'une évaluation formative est un excellent outil pour l'obtention de la performance scolaire. Parmi tous les chefs d'établissement rencontrés, seul celui qui est animateur pédagogique de l'enseignement secondaire (APES) propose lui-même des formations à ses professeurs.

Selon son directeur des études, qui a exercé dans cet établissement depuis 2008 jusqu'en 2020 en qualité d'enseignant et de 2020 à 2023 en qualité de DE, « *depuis que j'ai connu cette école, je suis à mon 3^{ème} proviseur, c'est à seulement lui, lors des vacances surpassées à la veille de la rentrée, qui a organisé un atelier de formation et a donné même des satisfécits.* » (DE Courb-a). Quant aux autres, la tâche est laissée aux soins des groupes techniques, qui, dans l'ensemble, font plutôt une répartition mensuelle des programmes et planifie quelques leçons modèles, puisque ces groupes rassemblent des enseignants intervenant à plusieurs niveaux. « *En tant que chef du groupe technique, ma première responsabilité, c'est, en collaboration avec mes collègues profs de mathématiques, le premier travail c'est la répartition annuelle du programme. Après, nous prenons des thèmes que nous discutons au cours de l'année, on appelle ça des leçons modèles.* » (Courb-b). Pourtant comme le relève le chargé de la formation de la DCE de Com- A « *le plus souvent, il y a un problème de maîtrise des contenus. Il y a un problème de maîtrise de stratégie. Il y a un autre problème de maîtrise des métiers d'enseignement.* » (CF Com-A)

L'encadrement rapproché du chef d'établissement est un facteur important pour l'obtention de la performance scolaire. L'encadrement du chef d'établissement et sa rigueur dans la gestion des ressources humaines sont des facteurs de réussite qui permettent l'atteinte, avec beaucoup plus d'efficacité, des objectifs de performance scolaire. C'est la gestion de ces facteurs qui fait la différence entre les établissements privés, qui obtiennent souvent les meilleurs scores lors des évaluations nationales, et ceux du public. Du moins, c'est ce qu'affirment les élèves de Coru-a, qui apprécient particulièrement leur établissement « *ça ne sert à rien de quitter le public et aller au privé, parce que c'est les mêmes professeurs. C'est les mêmes professeurs qui évoluent au public, qui évoluent encore au privé. Donc, ça ne sert à rien de quitter ... Tu sais, au privé, c'est soit tu enseignes bien, sinon ils vont te renvoyer.* » (EL Coru-a)

La motivation et la rigueur dans les établissements d'enseignement public sont des éléments qui méritent d'être mieux articulés pour accroître l'implication des acteurs. En effet, l'augmentation de l'implication des enseignants dans la gestion de l'établissement améliore la performance individuelle ainsi que la motivation de l'ensemble du personnel. Ceci entraîne une réduction des retards, du taux d'absentéisme, des migrations temporaires des enseignants, ce qui a pour effet d'augmenter la performance scolaire. C'est le cas des deux établissements de l'étude se trouvant dans des sous-préfecture et ayant obtenu des forts taux d'admission. Toutefois l'implication de la communauté, à travers l'APEAE, a joué un grand rôle dans

l'obtention de ces résultats. Quant à la rigueur dans les établissements, elle peut s'obtenir et être renforcée par les inspections internes et externes.

6.2. Inspection et motivation du personnel

L'inspection et la motivation des enseignants sont des éléments clés pour assurer la qualité de l'éducation et le fonctionnement normal des établissements d'enseignement. L'inspection est un processus d'évaluation des pratiques pédagogiques et administratives des enseignants. Elle est réalisée principalement par les inspecteurs venant du ministère et les chefs d'établissement. Toutefois, certaines autorités déconcentrées issues des DPE et des IRE, effectuent aussi des visites, assorties d'inspections, dans certains établissements. La forme d'inspection la mieux connue, voire la seule réellement mise en œuvre dans l'éducation en Guinée, est l'inspection sommative, menée par l'inspection général de l'éducation (IGE) « *Les inspections, de façon générale, sont menées par l'inspection générale de l'éducation nationale* » (DE Courb-b)

Les deux autres formes d'inspection, à savoir l'inspection à visée formative et auto-évaluation, sont très peu répandues. Quant à celle qui est pratiquée, elle se limite à l'attribution de la note qui, pour l'ensemble des acteurs interrogés dans le cadre de cette thèse, n'a aucune influence sur la carrière de l'enseignement (avancement, promotion...) comme le confie ce directeur des études « *Sans vous mentir, ces inspections n'ont aucun intérêt. Mêmes les notes que nous affectons aux enseignants lors des inspections²⁵, au jour d'aujourd'hui, certains s'en moquent et disent que ça n'a aucune incidence.* » (DE Courb-b). Un autre, pourtant évoluant dans la capitale, renchérit en ces termes :

« Franchement pour les inspections je ne vois pas de résultats. Moi, j'ai été beaucoup inspecté, beaucoup, mais il n'y avait pas d'impact. Oui! chacun aura le même salaire. Ça n'a pas d'impact. Il n'y a pas d'impact financier. Moi, j'ai eu des 19, moi en tant que proviseur, j'ai tous les documents, mais quand ils viennent m'inspecter, il n'y a pas d'impact. » (CE Courb-c)

Ces positions sont partagées par l'ensemble des acteurs interrogés. Pourtant, au-delà de l'évaluation des compétences pédagogiques et disciplinaires et du contrôle de la conformité des pratiques aux programmes en vigueur et aux exigences des autorités supérieures, l'inspection devrait, à partir des points forts et des axes d'amélioration identifiés, proposer des formations adaptées, dans le but d'améliorer la performance des enseignants. Les insuffisances des

²⁵ Inspection interne réalisée par quelques établissements

inspections, telle qu'elles sont pratiquées actuellement, font que les enseignants ne leur accordent aucune importance. Elles sont loin d'être un outil favorisant la motivation chez les enseignants « *Lors d'une réunion, quand nous avons dit à ces enseignants-là, que la semaine prochaine, il y a des missions d'inspection qui vont passer. Ils ont dit, bon, oui, des missions d'inspection. Et puis, quoi ?* » (DE Courb-a) Certains enseignants considèrent que les inspections sont une perte de temps, comme le souligne ce groupe d'enseignants « *les évaluations n'ont aucune incidence sur la carrière de l'enseignant. Elles ne favorisent pas l'avancement, pas de promotion pour les meilleurs enseignants*» (GT Courb-b, fort taux d'admis).

Pourtant comme le souligne l'OCDE (2005, cité par Tamghe, 2019 : 215) « la satisfaction des enseignants au travail est liée aux perspectives de carrière et à la diversité des fonctions (OCDE, 2005). ». L'inspection sommative externe, menée par les autorités supérieures, constitue la principale forme d'inspection utilisée dans les établissements d'enseignement guinéens. « *Il n'y a pas d'évaluation interne. Mais, il y a des inspections qui passent, faites par l'IRE, par l'IGE* » (CE Courb-a) Dans cette évaluation, le rôle du chef d'établissement se limite à l'introduction de l'inspecteur dans la salle de classe. Son avis ne compte pas dans l'attribution de la note à son enseignant. Comme le confie le directeur des études de l'établissement Courb-a :

« Lorsque les inspecteurs arrivent, ils demandent l'emploi du temps. Quels sont les professeurs que vous avez sous la main aujourd'hui ? ou bien on vous dit, vous avez combien de mathématiciens ou bien de professeurs de français aujourd'hui ? Ils passent à quelle heure ? Vous énumérez et puis on prend le programme et aussitôt vous les accompagnez dans les classes. Par exemple pour le professeur de français de terminal, Monsieur X, voici Monsieur Y, inspecteur il est avec vous et nous nous quittons. » (DE Courb-a)

Pour l'ensemble des enseignants interrogés, le seul objectif de l'inspection c'est la notation ; cette inspection sommative, menée par l'IGE, n'a aucun impact sur les carrières et n'offre pas de perspectives de développement professionnel. Par conséquent, les enseignants ne lui accordent aucune importance. Quant aux missions d'inspections au niveau local, elles sont rares et les autorités considèrent qu'elles relèvent de la responsabilité de l'équipe de direction, comme le souligne le chargé des ressources humaines de la commune de Com- A « *Vous savez, dans les concessions scolaires, toute gestion administrative et pédagogique, c'est la direction qui s'en occupe. Donc le principal, le proviseur ou le directeur d'école jouent en quelque sorte*

ce rôle. Donc le personnel de son école, c'est lui qui les gère. » (CRH Com-A). Cette position est confirmée par le chef d'établissement de Courb-c *« Si vous ne gérez pas bien les ressources humaines, ils ne viennent pas. Si vous ne les contrôlez pas, ils ne vont pas venir. Il faut être quelqu'un de très dur, très rigoureux pour que les enseignants et les élèves viennent. Pour qu'ils restent jusqu'à 14h, jusqu'à l'heure, il faut que tu sois dur. »* (CE Courb-c)

Ainsi, pour pallier les insuffisances des inspections externes, des journées d'animation pédagogique sont organisées dans le cadre de l'encadrement rapproché. *« A l'interne, il y a la commission, le groupe technique, il y a une fiche que je produis, qui est avec eux, ça c'est l'encadrement rapproché »* (CE Courb-a). Ces journées sont essentiellement gérées par les différents groupes techniques. Dans les établissements, où ces journées pédagogiques sont organisées, tous les enseignants bénéficient selon les chefs d'établissement :

« elle est tenue par le chef du groupe technique. Nous le faisons par groupe technique. Quand on est dans un groupe technique, on demande de nous préparer une leçon modèle. Et lui (le chef du groupe technique) choisit un membre de son groupe qui va nous présenter une leçon. Comment préparer une leçon de géométrie en 10^{ème}, 9^{ème}, 8^{ème} et 7^{ème} année. Mais tout le monde profite. » (CE Courb-b)

Les JAP sont organisées sans qu'aucune évaluation préalable ne soit réalisée. D'ailleurs, la seule évaluation planifiée et effectuée dans les établissements est celle des élèves, comme le confie ce chef d'établissement : *« Nous ne faisons pas d'évaluation internes des enseignants, ce sont les élèves que nous évaluons. L'évaluation des enseignants, c'est à partir des inspections là, dont je vous ai parlé. »* (CE Courb-b)

En effet, une inspection réussie permet d'identifier les besoins et d'améliorer la performance des enseignants en augmentant leur motivation et leur satisfaction. L'inspection, qu'elle soit interne ou externe est un puissant levier pour l'amélioration de la performance scolaire dans les établissements d'enseignement secondaire guinéen. Elle est une nécessité pour offrir aux enseignants des perspectives de carrière et de développement professionnel. Cependant, dans sa forme actuelle, elle ne favorise pas la motivation des enseignants et la performance scolaire. Ceux qui manifestent le plus leur démotivation, à travers des résistances aux changements, des menaces à peine voilées, des absences, des retards, ou encore le recours aux assistants pour pouvoir exercer dans les établissements privés, sont souvent les enseignants sédentaires. *« le Proviseur est venu en 2020. Il est venu trouver un enseignant qui est là depuis 2000. Quand le proviseur voudra prendre une décision, il dit, mais écoute, toi, tu viens d'arriver, demande-nous, nous sommes les autochtones d'ici, tu ne sais rien. Vous savez, ça intimide. »* (DE Courb-

a) En plus d'être des obstacles, ils cherchent souvent à démotiver les autres enseignants en se présentant comme les mieux informés de la situation et les plus expérimentés au sein de l'établissement « *Dès que vous commencez à parler, ils disent non, à l'époque, vous vous n'étiez pas là. Il n'y avait que seulement cinq classes. À l'époque, on faisait ceci ou cela. Donc, les gens prêtent attention à ces historiques-là qu'à la décision de l'autorité.* » (DE Courb-a). Dans ce contexte de manque d'enseignants, il arrive que certaines classes restent toute une année entière sans recevoir certains cours « *Il y a des classes qui passent toute une année entière sans professeur.* » (DE Courb-a) et où certains enseignants dépassent leurs charges horaires normales de travail, la résistance des sédentaires, qui démotivent leurs collègues, constitue un obstacle majeur à la performance scolaire.

Ces enseignants sédentaires peu motivés au changement trouvent toujours des justifications pour leurs mauvais comportements, d'autant plus qu'ils bénéficient souvent de la protection de certaines autorités supérieures. « *le professeur qui abandonne, il se dit qu'il est maître de lui-même. L'autorité en place est novice pour lui. Donc, au lieu qu'il les commande, que les décisions ne viennent de l'autorité, elles viennent un peu de lui. Parce qu'il est avoisiné aux uns des autres. Puis, il se dit que moi, ce que je dis ici, c'est ça.* » (DE Courb-a)

L'absence de formation initiale et la faiblesse de la formation continue sont d'autres éléments qui favorisent les mauvais comportements de certains enseignants sédentaires. « *Il nous faut des formations en tant responsables de l'établissement Même pas une seule fois. Il nous faut des formations. Pas de formation, pas de progrès. Pas de résultats fiables.* » (DE Courb-b). Concernant la formation en GRH, aucun acteur n'en a bénéficié, que ce soit dans le cadre de la formation initiale ou de la formation continue.

Synthèse du chapitre 6

Dans ce chapitre portant sur le lien entre la GRH et la performance dans les établissements d'enseignement, les différentes pratiques mises en œuvre par les chefs d'établissement pour obtenir un niveau d'engagement et de satisfaction du personnel permettant de le mobiliser autour d'objectifs ont été déterminées. Toutefois, l'absence de contrat de performance scolaire clairement défini fait que dans la plupart des établissements le pilotage est à vue.

Enfin, la manière dont l'inspection influence la motivation du personnel de l'établissement a été analysée. Sur ce point, il est ressorti que la seule inspection connue par la plupart des enseignants est l'inspection sommative qui est motivée par la sanction, l'obtention d'une note. Malheureusement cette note n'a aucun impact sur la carrière des enseignants et cela donne aux enseignants une mauvaise perception de l'inspection.

Conclusion 2^{ème} partie

Cette deuxième partie de notre travail aborde les pratiques locales de gestion des ressources humaines des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire guinéen. Dans cette partie, les rôles et implications des acteurs dans la GRH, l'influence de l'environnement sur les pratiques, ainsi que les pratiques quotidiennes de GRH du chef d'établissement ont été présentées.

L'articulation entre la politique nationale d'éducation et les pratiques locales de GRH dans les établissements d'enseignement a également été abordée. Les appréciations qu'on les acteurs des différents critères formels et informels de nomination au poste de chef d'établissement ainsi que les indicateurs utilisés pour déterminer la performance des établissements d'enseignement secondaire guinéen.

Enfin, le lien entre les pratiques de GRH des chefs d'établissement et la performance scolaire a été abordé. Dans cette dernière partie, l'analyse s'est attachée à identifier l'effet chef d'établissement ainsi que le rôle de l'inspection dans la motivation du personnel.

Chapitre 7. Analyse contextualisée des pratiques de GRH du chef d'établissement

- GRH dans les établissements d'enseignement secondaire en Guinée
- Apport de l'APEAE dans la gestion scolaire
- Sédentarisation des acteurs et pratiques de gestion
- Inspection et motivation des enseignants

Chapitre 8. Préconisations

- Recommandations aux chefs d'établissement pour une meilleure performance scolaire
- Recommandations aux autorités pour une GRH efficace dans les établissements d'enseignement
- Recommandations pour meilleur engagement des parents d'élèves dans la gestion des établissements

INTRODUCTION 3^{ème} PARTIE

Dans un environnement éducatif caractérisé par une faiblesse récurrente de la performance scolaire, l'analyse approfondie de nos résultats a été une étape essentielle pour comprendre les dynamiques en jeu et formuler des recommandations qui tiennent compte de la réalité locale des établissements d'enseignement secondaire guinéen. En effet, cette recherche s'inscrit dans un contexte de récurrence de faible performance scolaire et où plusieurs facettes de la GRH échappent à l'expertise du chef d'établissement guinéen. Comprendre les pratiques de GRH mises en œuvre au quotidien, leur articulation avec la politique nationale d'éducation ainsi que leurs implications dans la performance scolaire est un enjeu majeur pour le système éducatif.

L'objectif principal de cette analyse contextualisée des résultats est donc de déterminer l'effet chef d'établissement sur la performance scolaire, l'apport de l'APEAE dans la gestion de l'établissement, les obstacles liés à la sédentarisation dans les établissements et le rôle de l'inspection dans la motivation des enseignants afin d'identifier les tendances, les forces, les points d'amélioration. Cette analyse vise à identifier les facteurs qui influencent les pratiques de GRH dans les établissements d'enseignement et à formuler des préconisations à la fois pertinentes et opérationnelles.

Ainsi, à l'issue de la présentation des résultats, une analyse approfondie a été menée afin de formuler des recommandations visant à améliorer les pratiques de GRH dans les établissements d'enseignement, en tenant en compte les enjeux identifiés.

Chapitre 7 : Analyse contextualisée

Le contexte de cette recherche est très particulier par rapport à plusieurs recherches effectuées dans le cadre de la GRH. En effet, les recherches en gestion des ressources humaines dans le milieu éducatif sont assez rares dans le contexte africain et presque inexistantes en contexte guinéen. Au niveau des préfectures ou communes guinéennes, la gestion des ressources humaines est confiée à des enseignants promus sans aucune préparation préalable à la fonction chargés des ressources humaines. Ces derniers, qui ont la lourde charge d'optimiser la gestion des ressources humaines, n'ont eux aussi aucune formation préalable en la matière.

Dans ce contexte très particulier, une analyse contextualisée de l'effet du chef d'établissement sur les pratiques a semblé particulièrement intéressante. L'apport des parents d'élèves dans la recherche de la performance scolaire a été aussi un élément qui a retenu notre attention. Ensuite, l'attention s'est portée sur la sédentarisation des enseignants et des chefs d'établissement. Enfin, l'inspection a été abordée en tant qu'instrument de motivation des enseignants. Ces différents éléments sont apparus comme des leviers convergents, permettant aux chefs d'établissement de l'enseignement secondaire guinéen d'accroître la performance scolaire des élèves.

7.1. GRH dans les établissements d'enseignement secondaire en Guinée

Dans le contexte de l'enseignement secondaire guinéen, l'effet du chef d'établissement est analysé à partir des résultats aux examens nationaux et il constitue l'un des leviers d'actions possibles pour atteindre de meilleures performances scolaires. Le lien entre les pratiques de GRH du chef d'établissement et la performance scolaire est très fort. D'ailleurs, les responsables des établissements ayant obtenu des forts taux d'admis au BEPC lors de la session 2022, estiment que « *la façon de gérer peut justifier les résultats. Obligatoirement c'est ça.* » (DE Courb-b, fort taux d'admis) « *il peut y avoir un lien entre les pratiques de gestion des ressources humaines du chef d'établissement et la performance de l'établissement.* » (DE Courb-c, faible taux d'admis). Quant à ceux qui ont eu de faibles taux d'admis pour la même session, ils partagent le même point de vue. « *Il y a un lien très étroit entre la façon de gérer les ressources humaines de l'établissement et la performance, en fait, pour moi.* » (DE Courb-d, faible taux d'admis).

- L'influence du chef d'établissement sur la performance scolaire

Ainsi, d'après les données recueillies à partir des témoignages des divers acteurs, et cela, indépendamment des résultats obtenus lors des examens nationaux, les pratiques mises en œuvre par les chefs d'établissement exercent une influence significative sur la performance scolaire. L'influence des pratiques de GRH sur les résultats scolaires est largement reconnue, y compris par les parents d'élèves. Même les chefs d'établissement ayant obtenu des faibles résultats adhèrent à cette opinion. « *C'est le plus grand collège de la région administrative en termes d'effectif, j'ai 16 groupes pédagogiques, 4 classes de 10 années et le même nombre de classes pour les autres niveaux...En 2022, ça n'a pas marché, nous avons eu zéro admis au BEPC. La gestion du chef d'établissement a une influence sur la performance de l'établissement* » (CE Courb-e).

Il est vrai que le chef d'établissement en Guinée n'a pas encore pleinement pris en charge ses responsabilités. Pourtant, selon Brest (2011) parlant des chefs d'établissement français, il « dispose, par nature, d'une part de responsabilité au sujet de la répartition des élèves dans les classes, de l'utilisation des dotations en heures d'enseignement, des modalités de la vie scolaire, de la préparation à l'orientation et à l'insertion sociale et professionnelle des élèves, de la formation continue, de l'ouverture de l'établissement sur son environnement (IGEN, 2001). » (Brest, 2011 : 334).

En ce qui concerne les pratiques mises en œuvre, dans les établissements d'enseignement guinéen, plusieurs lacunes sont à signaler. Parmi les aspects à améliorer, on note l'utilisation des dotations en heures d'enseignement, qui sont présentées sous formes de plan des cours indiquant le nombre d'heures par matière par semaine, au niveau national. Dans ce contexte, plusieurs chefs d'établissement apportent des modifications à ces plans de cours nationaux en diminuant le temps d'enseignement accordé, parfois, à des matières à fort coefficient, ou en effectuant une répartition inappropriée des enseignants dans les classes, privilégiant ainsi les classes intermédiaires au détriment des classes des pôles (7^{ème} et 10^{ème} pour le secondaire).

Pourtant, le bon fonctionnement de l'établissement dépend de la capacité de son chef à organiser et à répartir les tâches, à soutenir les différents acteurs et à mobiliser les ressources humaines autour du projet d'établissement. Son engagement en faveur de l'amélioration des conditions de travail des membres de l'établissement est crucial pour permettre d'atteindre les objectifs de performance. Comme le mentionne Kamdem et al., (2021 : 201-202) « Les facteurs liés à l'environnement du travail influencent fortement la satisfaction au travail. Il y a des

facteurs internes (tels que la bonne ambiance au travail, le soutien organisationnel, les conditions de travail), mais aussi externes (conditions de transport, situation socioéconomique et politique, rapports sociaux femmes/hommes [F/H] et entre les groupes sociaux, etc.). »

Les conditions de travail dans les établissements d'enseignement varient considérablement et peuvent être particulièrement difficiles. Parmi les facteurs qui affectent l'environnement d'apprentissage de presque tous ces établissements, on trouve l'absence de clôture, la proximité de zones très bruyantes, le manque d'infrastructures adéquates telles que des tables-bancs, des salles de classes, des toilettes en nombre suffisant et en bon état. Les diverses attentes, qui sont toutes urgentes et essentielles, font que dans plusieurs établissements où les chefs d'établissement manquent d'un leadership fort capable de mobiliser à la fois les acteurs internes et externes, l'atmosphère de travail, le soutien organisationnel et l'amélioration des conditions de travail ne sont pas des priorités. La gestion se fait au quotidien sans objectifs préétablis. Comme le souligne ce chef d'établissement :

« si vous voyez une école, il n'y a pas de bruit, c'est calme, c'est qu'il y a un bon chef, il y a un bon leader. C'est le leadership qui fait marcher les écoles. C'est ça, si tu n'es pas le leader, tu ne peux pas gérer de milliers d'élèves. Si vous ne gérez pas bien les ressources humaines, ils ne viennent pas. » (CE Courb-c, faible taux d'admis)

La communauté qui abrite l'établissement partage cette perception. Ainsi, lorsque les taux d'admis aux niveaux des examens nationaux sont élevés, les parents félicitent le chef d'établissement. Il est même très fréquent de voir des parents d'élèves apporter des cadeaux au chef d'établissement lorsque leurs enfants sont admis aux examens nationaux. Il est même félicité publiquement par les plus hautes autorités lors des cérémonies, lui témoignant ainsi sa part de responsabilité dans la performance de l'établissement. Que les résultats soient bons ou mauvais, le chef d'établissement en est le principal responsable. Tous les présidents des APEAE rencontrés sont d'accord qu'« *il y a un lien entre la façon de gérer les ressources humaines et la réussite des élèves en fin d'année* » (PRE Courb-d, faible taux d'admis) et que « *les résultats dépendent beaucoup du management du leader. Oui. Parce que du coup, comme je l'ai dit avant, avant ici c'était toujours les 2, 3, 4% d'admission. Maxi 5%. Mais les 2 dernières années c'est bon. Cette année vraiment, c'était au même niveau que presque les privés.* » (PRE Coru-a, fort taux d'admis).

L'engagement de la communauté dans la gestion des établissements améliore les pratiques de GRH des chefs d'établissement et augmente la performance scolaire, comme on peut l'observer dans quelques établissements exceptionnels. En revanche, dans d'autres établissements, les

parents ne sont pas associés à la gestion, et les chefs d'établissement considèrent qu'ils n'ont rien à voir avec le personnel. Cette mise à l'écart des parents d'élèves rend plus difficiles la gestion des ressources humaines de l'établissement et se solde souvent par des faibles taux d'admission lors des examens nationaux. Cela a été le cas lors de la gestion des contractuels dans plusieurs établissements d'enseignement.

En effet, plusieurs chefs d'établissement de l'enseignement secondaire guinéen réduisent, selon la description d'Ulrich, (1996, : 24 ; cité par Betka, 2021 : 34), la fonction ressources humaines à une seule mission, celle de la gestion administrative. Pour eux, cette mission de gestion administrative se limite, à des degrés variables en fonction des établissements, à la gestion du temps de travail et des maladies du personnel. Ce qui explique la posture de certains chefs d'établissement qui estiment que la gestion des contractuels relève de l'Etat, donc, ils n'ont rien d'autre à faire sauf croiser les bras et attendre que l'Etat résolve le problème. « *Tant que l'Etat n'intervienne pas pour nous aider ça va être difficile. Ça, c'est la réalité.* » (CE Courb-e, faible taux d'admis) et il estime qu'il a fait ce qui lui était possible de faire alors il ne se reproche rien.

Face à la situation des contractuels, plusieurs responsables d'établissements d'enseignement secondaire guinéens ont renié leur rôle de représentant de l'Etat. La réalité de cette fonction, face aux défis inhérents à la GRH n'est pas toujours perceptible dans les établissements scolaires. Lorsqu'il s'agit de gérer les difficultés plusieurs d'entre eux se dissocient de l'Etat bien qu'ils soutiennent tous être les premiers représentants de l'Etat dans leur établissement. « *C'est moi, qui suis le premier représentant de l'Etat dans l'établissement* » (CE Courb-e).

Quant à la gestion au quotidien des manquements, plusieurs insuffisances sont à signaler. C'est le cas de la gestion des présences pour laquelle un cahier est souvent élaboré. Ce cahier de contrôle des présences est censé permettre de vérifier, au quotidien ou en fin de semaine, que les enseignants ont bien accompli leurs 18 heures de service hebdomadaire. Cependant, la plupart de ces cahiers restent vierges et, lorsqu'ils sont renseignés, ils ne sont généralement pas exploités pour effectuer un réel suivi de la charge horaire.

En plus, la méconnaissance des rôles au sein des établissements est généralisée. Aucune description claire des responsabilités n'est fournie par les autorités de l'établissement. Les textes régissant la gestion sont souvent absents, créant ainsi une confusion dans la répartition des tâches. Quant au contrôle pédagogique, il varie d'un établissement à l'autre. Confié au directeur des études dans certains cas, les plus fréquents, confisqué par les groupes techniques dans d'autres comme le cas de la validation des plans de cours.

L'absence de formation initiale qualifiante pour les chefs d'établissement, couplé à la rareté des formations continues occasionne des interprétations divergentes des rôles, laissant craindre des risques de conflits de compétence. Alors que certains chefs d'établissement rencontrés, limitent leur rôle à l'exécution stricte des consignes de la hiérarchie, d'autres s'approprient l'ensemble des activités de l'établissement, au point de nier les rôles des autres acteurs ou à laisser le pilotage pédagogique à des groupes d'enseignants (Groupe technique).

Ces pratiques conduisent à la démotivation et vont à l'encontre des missions du chef d'établissement, dont le rôle devrait reposer sur le pilotage, la délégation et la coordination des activités, tout en garantissant la cohérence de l'action et le respect des responsabilités de chaque acteur au sein de l'établissement.

- L'implication des parents d'élèves dans la gestion de l'établissement

En dépit du fait qu'aujourd'hui en Guinée, il est admis que l'école appartient à la communauté qui l'abrite, la majorité des chefs d'établissement expriment des réserves quant à l'implication des parents d'élèves dans la gestion des ressources. Cette hésitation frôle parfois l'hostilité, notamment en ce qui concerne la gestion de la cotisation parentale. Quant à leur rôle dans la gestion des ressources humaines, certains chefs d'établissement estiment que « *l'APEAE n'a pas à s'impliquer dans la gestion des enseignants* » (Courb-e, b, d).

Pourtant « la littérature de recherche a largement démontré les corrélations, voire les liens de causalité positifs qui unissent l'engagement des parents, la réussite scolaire et d'autres variables conatives telles que la motivation ou encore le bien-être à l'école (Fan, 2001 ; Fantuzzo, McWayne, Perry et Childs, 2004 ; Gonzalez-Dehass, Willems et Holbein, 2005 ; Tam et Chan, 2009 ; Tan et Goldberg, 2009) » (Poncelet et al., 2014 : 62). Cette corrélation ne se retrouve pas dans les établissements où le président de l'association des parents d'élèves n'a pas de formation académique. Dans ces situations, il est souvent sous la domination du chef d'établissement puisqu'il ne maîtrise pas pleinement son rôle, ce qui est généralement le cas. Ainsi, dans ces établissements, les conditions de mise en œuvre de l'engagement parental sont, comme le souligne Poncelet et al., (2014), définies de façon unilatérale par le monde scolaire.

Ces attitudes des chefs d'établissement vis-à-vis des rôles des parents, ainsi que leur perception de ces rôles, influencent fondamentalement leur niveau d'engagement. Dans les établissements scolaires, le soutien des APEAE se manifeste de différentes manières, allant d'une implication totale à des formes plus symboliques ou même conflictuelles. Le niveau d'instruction du

représentant des parents d'élèves et le leadership du chef d'établissement sont les principaux déterminants des rapports.

Lorsque le président de l'APEAE ne sait ni lire ni écrire, il souscrit souvent sans réserve aux propositions du chef d'établissement puisqu'il n'a pas une bonne compréhension de son rôle. Pendant la recherche les échanges avec les présidents des APEAE, dépourvus de formation académique se sont révélés peu informatifs. Par exemple au collège Courb-e, l'entretien avec le président n'a duré que 5 minutes 41 alors que la moyenne des entretiens avec les autres présidents est de 21 minutes 54 secondes. La méconnaissance des rôles de l'APEAE par certains présidents, ainsi que le refus ou la prise en charge de ces rôles par certains chefs d'établissement, ont conduit à une gestion inefficace des contractuels dans plusieurs collèges. Les conséquences de cette gestion pourraient expliquer les faibles taux d'admissions aux examens nationaux de ces dernières années (2020, 2021, 2022, 2023 et 2024)

En revanche, d'autres établissements ont su mieux gérer la situation des contractuels, ce qui leur a permis d'éviter des décrochages et d'obtenir des forts taux d'admis au BEPC. C'est notamment le cas des deux collèges ruraux (Coru-a et b), où une forte complémentarité existe entre les communautés représentées par les APEAE et les chefs d'établissement. En effet, dans ces établissements, l'ensemble des parents d'élèves sont impliqués dans l'amélioration des conditions de vie des contractuels et des enseignants.

Plusieurs enseignants et tous les contractuels sont logés gratuitement et nourris par les parents d'élèves ou à partir d'une cotisation de ces derniers. Ainsi, tous les contractuels de ces établissements étaient logés, nourris et rémunérés à partir de cotisations votées et payées par les parents d'élèves pour assurer la continuité pédagogique. Dans ces établissements, les chefs d'établissement et les présidents des APEAE ont été des leaders forts dans la mobilisation et l'implication des acteurs internes et externes.

Toutefois, il faut souligner que le degré d'implication des APEAE dans la gestion varie d'un établissement à un autre. Dans plusieurs établissements, leur implication n'est pas aussi effective et efficace que dans ces deux établissements ruraux ou bien dans certains affichant un fort taux d'admis évoqués précédemment. Dans cette dernière forme d'implication, l'APEAE demeure très dépendante de l'orientation donnée par le chef d'établissement. Cette variation de l'apport des APEAE est comparable, en dépit des évolutions, à celle de la France où « l'implication des parents varie encore fortement en intensité : les situations peuvent aller de l'investissement important, dans le cas des représentants élus des parents, à l'absence presque complète de relation avec l'établissement fréquenté par son enfant. » (France, 2011 : 79)

Toutefois, la complémentarité entre les chefs d'établissement et les communautés à travers les APEAE pour la Guinée ne suffit pas à elle seule pour expliquer les taux d'admission enregistrés lors des examens nationaux 2022.

A cet élément, s'ajoute l'engagement du chef d'établissement qui a été, dans un contexte d'insuffisance d'enseignants en Guinée, un levier important dans la mobilisation des parents, la gestion des contractuels, la répartition des élèves et l'utilisation des charges horaires hebdomadaires des enseignants. Pour les établissements qui ont obtenu des forts taux d'admission au BEPC, l'implication des chefs d'établissement pour stimuler les ressources humaines a été très importante. Les principaux leviers utilisés pour stimuler les ressources humaines ont été la promotion à l'interne des enseignants à travers l'inscription à un tableau d'honneur, la formation par les pairs, la sensibilisation et la prise de décision participative. Ces deux derniers éléments ont été les plus partagés par les acteurs interrogés.

- **La promotion interne des enseignants**

Pour maximiser la motivation des enseignants, la presque totalité des chefs d'établissement utilisent la promotion interne à des postes à responsabilités pour récompenser les meilleurs ou les plus impliqués dans la vie de l'établissement. Cependant, certains n'exploitent pas efficacement la promotion des enseignants comme étant un levier permettant d'accroître l'implication. Ils estiment que l'absence de ressources financières dans les établissements d'enseignement public rend impossible toute mobilisation des enseignants. *« Vous savez, ici au public, il n'y a pas de ressources. Comment on peut mobiliser les ressources humaines ? Si c'était au privé là d'accord. »* (CE Courb-e). Pourtant, selon plusieurs auteurs (Fournier, 2017 ; Arcand, Bayar, Fabi, 2002) la valorisation financière n'est pas un facteur déterminant de motivation des enseignants.

Les chefs d'établissement qui partagent ces positions utilisent donc plusieurs techniques, plus ou moins élaborées pour accroître l'engagement des enseignants. La plupart d'entre eux adoptent des méthodes variées afin de renforcer l'engagement des enseignants, tout en intégrant l'APEAE dans leurs démarches.

« Pratiquement pour motiver les enseignants, je les mets comme chef de groupe technique ou professeur principal. Les chefs des groupes techniques et les professeurs principaux ont des primes octroyées par l'établissement. Le chef du groupe technique avec la cotisation parentale, il a 10000gnf par mois. Les professeurs principaux ont 20000gnf

par mois et pas tous les mois ; le 1er mois (octobre) et le dernier mois (juillet) de l'année ne sont pas payés donc ils sont payés pour 7 mois. » (CE Courb-d, faible taux d'admis)

Cette stratégie s'identifie à une politique de gestion des carrières au niveau local dont le but est de rapprocher les besoins de l'établissement (la performance scolaire), les compétences (les meilleurs enseignants) et les besoins personnels des enseignants (de reconnaissance, d'estime de soi). Cette politique de gestion interne ou de mobilité interne permet au chef d'établissement, pour accroître la motivation des enseignants, d'exploiter deux des trois principales formes de mobilités évoquées par Kamdem et al., (2021) à savoir : la mobilité horizontale, verticale et d'environnement.

Pour la mobilité horizontale au niveau de l'établissement d'enseignement, il est possible qu'un professeur principal d'une classe soit affecté à une autre classe du même établissement. Quant à la mobilité verticale, le chef d'établissement peut nommer des enseignants à des postes de chefs de groupes techniques, de professeurs principaux, de conseillers d'orientations, de bibliothécaires. C'est fut le cas au collège Coru-b où le chef d'établissement a nommé un enseignant de son établissement au poste de conseiller général. Quant à la mobilité d'environnement, le pouvoir du chef d'établissement se limite à apposer son avis, favorable ou défavorable, sur la demande de mutation de l'enseignant.

- L'octroi de satisfécits

A ces techniques de motivation par la mobilité interne s'ajoute la reconnaissance des efforts fournis par les différents acteurs de l'établissement. Cette reconnaissance se matérialise par l'octroi de satisfécit, de témoignages exprimés publiquement lors de cérémonies organisées par l'établissement, et/ou l'inscription à un tableau d'honneur préparée à cet effet ; « *Pour motiver les enseignants. Par exemple, je prends l'exemple pour l'année passée, le proviseur a fait des satisfécits pour certains enseignants* » (DE Coru-b) Courb-a « *On passe par l'octroi des satisfécits.* » (DE Courb-a). Ces techniques de motivation ont beaucoup contribué à l'accroissement de l'implication des enseignants dans la recherche de la performance scolaire dans les établissements comme dans le cas de l'établissement Courb-a, où la sédentarisation et la résistance du personnel enseignant sont très fortes.

Ces reconnaissances sous formes de satisfécits octroyées aux enseignants renvoient à la description de Cornet, (2022) du modèle de GRH objectivant, basé sur des règles perçues comme universelles. L'idée qui sous-tend ces reconnaissances est l'individualisation à travers l'évaluation des fonctionnaires à l'interne et de leurs rémunérations en fonction de leurs

résultats ainsi que de la reconnaissance symbolique sous formes de satisfécit. La solution à la crise de performance des établissements d'enseignement en Guinée ne se situerait donc pas seulement au niveau pédagogique mais aussi dans le registre du management, pour reprendre les propos de Nji Mfout (2010) cité plus haut.

- **La formation continue des enseignants**

Le développement des ressources humaines à travers la formation continue des enseignants est une autre technique de motivation utilisée par la plupart des chefs d'établissement. Cet autre élément est fondamental pour améliorer la motivation du personnel surtout que les formations organisées par les autorités supérieures sont très rares. Cet état de fait est confirmé par l'ensemble des acteurs rencontrés, comme en témoigne l'un d'entre eux « *les formateurs ne sont pas formés, les enseignants ne sont pas suffisamment formés. Il y a toujours des amours autour de la formation, mais c'est rare qu'on forme les enseignants.* » (CE Courb-c, faible taux). D'ailleurs, pour cet autre chef d'établissement d'un établissement se trouvant dans une préfecture « *Il n'y a pas de formation continue pour les enseignants.* » (CE Courb-d, faible taux d'admis). Si pour la capitale, il y a quelques formations qui sont organisées pour les enseignants, dans certains préfectures du pays ils n'en bénéficient pas ou très rarement.

Pour pallier donc le manque de formation continue venant des autorités supérieures, les chefs d'établissement se rabattent sur les Journées d'Animation Pédagogiques (JAP). Ces JAP servent à combler les insuffisances des enseignants par groupes techniques. Lors de cette journée, un enseignant dispense une leçon modèle devant les autres membres de son groupe technique, qui lui font un retour après sa présentation. L'organisation et l'importance accordée à ces JAP varient d'un établissement à un autre et dépendent beaucoup de la capacité de mobilisation du chef d'établissement.

« Nous organisons des formations pour les professeurs. Nous appelons ça la journée d'animation pédagogique (JAP). Mais, elle est tenue par le chef du groupe technique. Nous le faisons par groupe technique. Quand on est dans un groupe technique, on demande de nous préparer une leçon modèle. Et lui (le chef du groupe technique) choisit un membre de son groupe qui va nous présenter une leçon. Comment préparer une leçon de géométrie en 10^{ème}, 9^{ème}, 8^{ème} et 7^{ème} année. Mais tout le monde profite. » (CE Courb-b, fort taux d'admis)

Bien que ces JAP contribuent à combler quelques insuffisances des enseignants et renforcent la cohésion des groupes, elles ne peuvent être qualifiées de formation continue puisqu'elles ne se

limitent qu'aux critiques des pratiques d'enseignement. Ces JAP ne suivent pas un plan de formation qui partirait de l'analyse des besoins, de la conception de l'architecture de la formation, de la réalisation de la formation et de terminer par l'évaluation du plan après la formation. A ces insuffisances de planification s'ajoute le manque de financement et d'implication des enseignants pour ces journées d'animation pédagogique.

- **Le budget de fonctionnement**

Les chefs d'établissement de l'enseignement secondaire guinéen ne disposent pas de budget de fonctionnement venant de l'Etat et beaucoup d'entre eux ne reçoivent pas non plus leur primes de fonction. « *Depuis que j'ai été principal (en 2010) même ma prime de fonction je n'ai pas eu.* » (CE Courb-d). Néanmoins, les chefs d'établissement reçoivent 50% de la cotisation parentale comme prime de fonctionnement. « *Nous n'avons pas de budget de fonctionnement. C'est seulement la cotisation de l'APEAE qu'on reçoit parfois. C'est ça.* » (CE Courb-a). Cette cotisation parentale est fixée, au niveau national, à hauteur de 10000 GNF²⁶ (dix mille francs guinéen) par élève et par an.

Le budget de fonctionnement du chef d'établissement est fonction de l'effectif des élèves et du taux de recouvrement de la cotisation parentale. Ce recouvrement est souvent source de désaccords entre les chefs d'établissement, l'APEAE, les adjoints et parfois les enseignants. Pour pallier le détournement des montants collectés, certains APEAE, comme celui de Courb-b, exigent une responsabilité partagée pour le recouvrement. Ainsi pour chaque jour de recouvrement, le trésorier de l'APEAE et le directeur adjoint (directeur des études) se retrouvent pour faire le bilan.

« mon trésorier vient avec son directeur adjoint, les deux, ils demandent à l'APEAE par jour ce qui est rentré, ils viennent devant tout le monde ils comptent, ensuite on remet au trésorier, il va, il verse donc il revient et nous remet un reçu il photocopie le reçu et lui remet la photocopie. »

A cette difficulté liée au recouvrement s'ajoute la gestion opaque du budget de fonctionnement souvent considéré par certains chefs d'établissement comme une prime de fonction. Seul un chef d'établissement rencontré a fait cas de l'usage des 50% de la cotisation parentale. Souvent, ils cherchent, bien qu'ils aient un budget de fonctionnement, à exiger de l'APEAE le financement du fonctionnement et même de disposer d'un autre montant pour la petite caisse.

²⁶ Environ 1 euro (un euro)

Face à l'absence de budget de fonctionnement octroyé par l'Etat et à l'insuffisance de la cotisation parentale, la mobilisation du personnel enseignant exige du chef d'établissement de trouver des moyens financiers additionnels. Ainsi, certains chefs d'établissement parviennent, avec l'aide de l'APEAE, à atteindre leurs objectifs en ayant recours à d'autres financements, en communiquant et en impliquant l'ensemble des acteurs. Les ressources complémentaires mobilisées par certains acteurs ont beaucoup servi au maintien des contractuels et à la motivation des enseignants. Ce fut le cas, avec l'aide de l'APEAE, pour presque l'ensemble des collèges ayant obtenu des forts taux d'admis. Un seul chef d'établissement de ce groupe n'a pas fait appel à l'APEAE pour la mobilisation de ressources complémentaire puisqu'ils ne partagent pas la même vision. Alors, pour impliquer les enseignants le chef d'établissement a opté pour une utilisation judicieuse de la motivation financière de l'Etat, offerte après un service rendu.

Principalement, il y a deux formes de motivations financières qui sont utilisées par les chefs d'établissement ; celle obtenue grâce à l'appui de l'APEA et celle obtenue de l'Etat suite à un service rendu. La première forme de motivation financière obtenue grâce à l'APEAE a été judicieusement utilisée par les deux chefs établissements ruraux. Cette motivation obtenue grâce à l'APEAE est un montant additionnel différent de la cotisation parentale. Il permet d'impliquer davantage les enseignants dans la vie de l'établissement à travers les cours de révisions (cours de soutien).

« Pour les motiver, pour qu'ils aient quelque chose avec nous, j'organise les révisions et je fais payer les enfants. A partir de là-bas, ils gagnent quelque chose. Et puis, je parle aussi avec le président de l'APEAE, s'il faut augmenter leur argent. Mais bon, c'est des gens pratiquement, nous sommes tous des amis ici. Ce problème-là ne se pose pas et quand quelqu'un a un problème on s'est organisé à l'intérieur. Nous avons une caisse sociale qui marche. A la fin du mois, après paie, parce que la majeure partie ici sont tous des fonctionnaires de l'État. Quand on paye, chacun vient verser 10 000 francs dans la caisse. » (CE Coru-a)

Quant à la seconde motivation financière, elle est obtenue de l'Etat suite à la réalisation d'une activité comme la surveillance et/ou la correction des épreuves d'examens. Cette dernière forme de motivation est utilisée par la quasi-totalité des établissements visités. Elle permet aux chefs d'établissement d'amener les enseignants à mieux s'impliquer pour qu'ils soient inscrits sur la liste des surveillants et/ou des correcteurs. Cependant, le degré d'impact de cette forme de motivation dépend du management des chefs d'établissement, puisque certains enseignants

utilisent d'autres moyens (relationnel, d'appartenance politique) pour s'inscrire sur les listes sans passer par leurs établissements. Malgré ces difficultés, certains chefs d'établissement parviennent, en utilisant avec efficacité leur budget de fonctionnement et /ou en cumulant ou non les deux formes de motivations financières, à obtenir une certaine implication et amélioration des conditions de travail des enseignants.

- **La communication interne et la sensibilisation**

Le degré d'efficacité des stratégies mises en œuvre, pour obtenir l'implication des acteurs, varie d'un établissement à un autre. Parmi les stratégies utilisées par les chefs d'établissement, il y a aussi la communication interne et la sensibilisation. La communication interne « concerne les différentes informations qui circulent dans l'organisation de manière formelle et informelle. » (Kamdem et al., 2021 : 365) Les principaux flux sont :

- Les flux descendants : les circulaires, les notes de services externes provenant souvent des autorités supérieures (DPE, IRE, Ministères) et les notes de services internes (convoquant des réunions ou parfois nommant des responsables)
- Les flux ascendants : les rapports de rentrées, les résultats des évaluations des élèves
- Les flux latéraux : les membres des groupes techniques.

Les principaux supports de communication utilisés par l'ensemble des chefs d'établissement sont la communication verbale à travers les réunions, l'entretien direct et les supports écrits comme les cahiers de présences et les circulaires.

La communication verbale à la réunion du collectif ou du personnel de direction est l'une des pratiques les plus utilisées par les chefs d'établissement rencontrés pour donner ou recueillir des informations ou encore sensibiliser les acteurs de l'établissement. En effet, dans ce contexte de manque de personnel et de moyens financiers, la prise en compte de la perception de l'ensemble des acteurs de l'établissement contribue à améliorer le climat de travail et à mobiliser le personnel pour l'atteinte des objectifs des performances scolaires.

« La décision, c'est à partir d'une réunion. À la fin de chaque mois, on a une réunion. Et à l'issue de ça, nous disons des choses que nous allons mettre sur le papier. C'est ensemble que nous faisons le travail. Chacun est d'accord, on met sur le papier et on l'applique à la lettre. Et le registre, en fait foi. Parce que si on décide quelque chose, on le met dans le registre. Et moi, je vais l'appliquer, parce que chacun sera obligé de l'appliquer. » (CE Courb-c, faible taux d'admis)

« Il y a d'abord une réunion de direction qui réfléchit sur la décision. Si c'est d'accord, on convoque une réunion collective. C'est-à-dire l'ensemble des professeurs, et on partage avec eux. » (CE Courb-a, fort taux d'admis)

Pour faire face aux nombreuses difficultés liées à la mobilisation et à l'obtention de l'engagement des enseignants, la sensibilisation, lors des rencontres individuels ou collectifs, a été l'expression la plus utilisée par l'ensembles des responsables.

« Pour se comprendre avec les enseignants nous utilisons la sensibilisations à chaque fois. Surtout, on fait des réunions. Je fais des réunions avec le personnel » (CE Coru-b, fort taux d'admis)

« Pour se faire comprendre avec les enseignants nous les moralisons, afin qu'ils puissent vraiment s'accrocher, surtout sur le travail. On organise des cours de révision payants » (CE Coru-b)

« La sensibilisation. On communique. Quand ça va, on communique et quand ça ne va pas on communique aussi. Nous avons un PV (procès-verbal) ici. Si on doit se retrouver pour communiquer, pour échanger, on le mentionne dans notre procès-verbal. Je les encourage aussi pendant les réunions. Quand un enseignant a bien fait, pendant les réunions du collectif, je le félicite et c'est lui qui a mal fait aussi, je le dénonce » (CE Courb-b, fort taux d'admis)

Tableau 18 : Technique de motivation utilisées par les chefs d'établissement

Techniques mises en œuvre pour motiver les enseignants		Etablissements						
		Fort taux de réussite au BEPC				Faible taux de réussite au BEPC		
		Courb-a	Courb-b	Coru-a	Coru-b	Courb-c	Courb-d	Courb-e
Promotion / Nomination au poste de	Chef de groupe technique							NA ²⁷
	Professeurs principal							NA
	Cotisation parentale	NA	NA			NA	NA	NA

²⁷ N'a émis aucune proposition

Financière	Organisation de révision	NA	NA			NA	NA	NA
	Inscription sur la liste d'examen					NA		NA
Témoignage	Inscription au tableau d'honneur		NA	NA	NA	NA	NA	NA
	Satisfecit		NA	NA		NA	NA	NA
Formation	JAP ²⁸					NA		NA
	Autre	Autre ²⁹	NA	NA	NA	Autre ³⁰	NA	NA
Sensibilisation								NA
Prise de décision	Réunion du collectif							NA
	Personnel de direction		NA					
Rationalisation des effectifs des classes		NA		NA	NA	NA	NA	NA
Gestion des absences et des retards								

A ce stade, il apparaît que les principales pratiques locales mises en œuvre par les chefs d'établissement les plus performants pour motiver les enseignants sont l'inscription sur la liste des surveillants aux examens, l'inscription au tableau d'honneur avec photo, les témoignages publics lors des cérémonies organisées dans l'établissement, les nominations au postes de chef de groupe technique et professeur principal, la rémunération de ces responsables nommés localement grâce à l'aide des APEAE.

Cependant, bien que certaines de ces pratiques des chefs d'établissement parviennent à mobiliser un certain nombre d'enseignants, il est manifeste qu'elles ne sont pas suffisantes dans leur forme actuelle. Il serait donc très bénéfique de les améliorer et d'intégrer d'autres approches qui ont déjà fait leurs preuves dans des pays comme la France.

Dans cette première section, les pratiques de GRH quotidiennes des chefs d'établissement, ont été présentées, en mettant l'accent sur leurs interactions avec l'organisation administrative et pédagogique de l'établissement, ainsi qu'avec les enseignants, les élèves et les parents d'élèves.

²⁸ Journée d'Animation Pédagogique organisée par les groupes techniques

²⁹ Le chef d'établissement est un Animateur Pédagogique du Secondaire. Il fait appel à ses promotionnaires pour former ses enseignants pendant les vacances

³⁰ Elaboration des emplois de temps en fonction des groupes techniques (sciences exactes, expérimentale et littéraire) pour qu'ils puissent s'entraider

De notre analyse, il est apparu que les pratiques de GRH actuellement en place dans les établissements d'enseignement secondaire ne favorisent pas, dans la plupart des cas, la performance scolaire. Cela se manifeste surtout à travers le manque de soutien pédagogique pour les enseignants, l'absence de coordination dans l'organisation des JAP par les groupes techniques, le faible engagement des parents dans la gestion de l'établissement, la résistance aux changements des enseignants sédentaires. De plus, les stratégies mises en œuvre pour motiver les différents acteurs s'avèrent peu efficaces. En conséquence, cela joue un rôle significatif dans les faibles taux d'admission observés lors des examens nationaux ces dernières années. Ce point répond ainsi de manière significative à notre première question de recherche et fournit des éléments de réponse à notre troisième question.

7.2. Apport de l'APEAE dans la gestion scolaire

En Guinée et « dans d'autres pays, la place des parents dans le système éducatif a beaucoup évolué, passant d'une situation où les parents étaient largement tenus à l'écart du processus éducatif et des établissements scolaires à une reconnaissance explicite du rôle important qu'ils peuvent jouer. » (France, 2011 : 79)

Toutefois en Guinée, bien que les rôles et responsabilités des parents dans les établissements scolaire soient reconnus et clarifiés à travers une note circulaire N°0999/MEPU-EC/CAB, 2005, fixant le cadre général du partenariat et de l'intervention des Associations des Parents d'Elèves et Amis de l'Ecole (APEAE), l'implication effective des parents continue à se heurter à plusieurs obstacles. Les principaux obstacles qui émergent de notre terrain, sont l'analphabétisme de certains présidents d'APEAE, l'absence de formation des responsables locaux, la faible divulgation des textes notamment le fait que les textes et les documents ne sont pas largement accessibles aux parents. Cela a des implications sur la transparence et favorise l'exclusion des parents par certains chefs d'établissement. Quant à l'autre organe de cogestion, le Comité de Développement de l'Ecole (CDE), créé à la suite de l'APEAE pour renforcer la liaison entre les communautés et l'Etat, il n'existe que de nom dans beaucoup d'établissements.

La complémentarité de ces deux organes, le Comité de Développement de l'Ecole (CDE) et l'APEAE, est clarifiée par l'arrêté n°2660/MEPUTP6EC/CAB/09 qui précise en son article 2 ; « Le CDE est responsable du développement de l'école/établissement et de la gestion des ressources. Ainsi la gestion des cotisations des parents d'élèves, les subventions, les dons et legs, relève de l'autorité du CDE. » et en son article 12 il souligne que « le CDE ne remplace en aucun cas l'APEAE ». Cependant, l'APEAE continue à gérer la cotisation des parents d'élèves et dans bien des établissements leur rôle est renié. Quant au CDE, il n'est pas

mentionné dans la clé de répartition des fonds de l'APEAE. Ainsi pour les 10000gnf de la cotisation parentale, la clef de répartition se présente comme suit selon le chef d'établissement de Courb-b :

« Les 10 000 ne restent pas avec nous. C'est 8 500 qui restent à l'école parce qu'il y a 500 francs pour le sport et 1000 pour l'APAE de base. Dans les 8 500 francs, les 5 000 francs c'est pour le chef de l'établissement, son budget de fonctionnement. Les 3 500 francs c'est pour le comité de développement de l'école (CDE). Ce qui nous permet si c'est beaucoup comme l'année dernière, par exemple, de faire la peinture du bloc (bâtiment) là. Mais je n'ai pas pu terminer. Voilà, cette année si ça rentre encore, je vais aller progressivement. » (CE Courb-b)

La non-maîtrise de la clef de répartition des recettes générées est une source de difficultés. La plupart des acteurs ne la maîtrise pas. Selon le texte en la matière, elles sont réparties comme suit :

- 50% du montant total pour l'entretien des écoles ;
- 50% répartis selon la clef suivante :
- 65% achat de tables-bancs ;
- 10% aide à la DCE/DPE ;
- 10% pour récompenser les meilleurs élèves et enseignants de l'année ;
- 10% pour le fonctionnement de la CCPA (Coordination Communale des Parents d'élèves) ;
- 3% pour la CREPA (Coordination Régionale des Parents d'élèves) ;
- 2% pour la FEUIPAE (Fédération Guinéenne des Parents d'Elèves)

De plus le rôle de l'APEAE, organe principal que le CDE devait appuyer, est renié par plusieurs chefs d'établissement. La place des parents dans la gestion de l'établissement d'enseignement guinéen est source de conflit perpétuel entre eux et les chefs d'établissement. En se focalisant sur les rapports de force et de faiblesse entre le chef d'établissement et l'APEAE, les situations présentées dans le tableau suivant ont été identifiées.

Tableau 19 : Les formes de rapports de forces entre APEAE et chef d'établissement les plus fréquents

Etablissement	Leadership	Alignement ou divergence par rapport aux objectifs de l'établissement		Désalignement	Alignement
		APEAE	Chef d'établissement		
1	Forts	→			+ →
	Faible		→		
2	Forts		→		++ →
	Faible	→			
3	Forts			- Inertie	
	Faible	→	→		
4	Forts	→	→		+++ →
	Faible				
5	Forts	→	←	-- Inertie	
	Faible				
6	Forts				
	Faible	→	←	--- INERTIE	

Légende :

Alignement : faible → Fort : → Très fort : →

Désalignement/divergence : faible → Fort : → Très fort : →

Opposition : faible ← Fort : ← Très fort : ←

Parmi les situations rencontrées entre ces deux principaux acteurs, seules trois sont favorables à l'obtention de la performance scolaire. Toutefois, la meilleure situation est celle où les deux acteurs ont des leaderships forts et vont dans le même sens ; l'un est fort pour mobiliser la communauté qui abrite l'école et l'autre pour mobiliser l'ensemble des ressources humaines de l'établissement pour la performance scolaire. Les deux acteurs s'alignent aux objectifs de

l'établissement et se complètent dans la gestion des ressources internes et externes de l'établissement comme cela a été constaté dans les établissements ruraux (Coru-a et b). Les deux autres situations de convergences (1 et 2) sont moins efficaces puisque le leadership de l'un ou l'autre des deux acteurs, APEAE ou chef d'établissement, est faible. Toutefois, lorsque c'est l'APEAE qui manque de leadership, les conséquences sur la performance sont moins importantes que le manque de leadership fort du chef d'établissement ; c'est le cas de l'établissement Courb-c.

En revanche, lorsqu'au contraire le président de l'APEAE a un leadership fort et que le chef d'établissement est faible, alors il a tendance à le remplacer officieusement par un autre enseignant. Le bureau de l'APEAE devient la direction de l'établissement où toutes les décisions sont prises concernant le fonctionnement de l'établissement. Cependant, lorsque les deux acteurs sont en manque de leadership l'obtention de la performance scolaire devient très difficile, comme c'est le cas de l'établissement Courb-e, où l'APEAE est analphabète et n'a aucune influence, et le chef d'établissement ne s'intéresse qu'aux tâches administratives. Toutefois, il faut préciser que les alignements des éminences ne permettent l'atteinte des objectifs de performance que lorsque c'est l'intérêt de l'établissement qui est la priorité.

Les causes des oppositions les plus fréquentes entre APEAE et chef d'établissement résident dans la non maîtrise des textes, le refus de les appliquer et / ou la mauvaise foi de certains responsables qui cherchent à mettre à l'écart tout contrôle de proximité. La plupart des chefs d'établissement ont une certaine maîtrise des textes mais espèrent tenir à l'écart les parents d'élèves surtout intellectuels pour ne pas avoir à rendre compte de leur gestion. Le problème fondamental entre les APEAE et les chefs d'établissement réside autour de la gestion de la cotisation parentale. Pour certains chefs d'établissement, les parents « *n'ont pas bien saisi le rôle que devait jouer l'APEAE. Sinon, à la création, c'était l'école de la communauté. Donc, l'apport de la communauté à l'école [...] Mais ce n'est plus ça. Donc, ça a changé de connotation. C'est ça notre problème. Au lieu d'apporter, ils cherchent à emporter.* ». (Courb-b). Pour les parents d'élèves, le problème réside plutôt du côté des chefs d'établissement qui souhaitent s'accaparer et utiliser à leur guise la cotisation parentale : « *Ils ne veulent même pas entendre parler de l'APEAE. Ils ne veulent même pas voir l'APEAE. Et surtout, quand il y a ce problème d'APEAE³¹, ce petit problème d'argent de l'APEAE, 10.000 francs guinéens, ils ne*

³¹ La cotisation parentale

veulent pas. Non, il y a des directeurs, 70% ne veulent même pas entendre l'APEAE. Pour eux, il faut dissoudre l'APEAE. » (PRE Courb-b).

De nombreux présidents d'APEAE estiment que les comportements hostiles des enseignants et des chefs d'établissement envers eux s'expliquent par leur méconnaissance des textes. C'est le cas de ce président qui a une expérience de 27 ans au poste qui estime que « *les 70% des directeurs sont extrêmement difficiles. Ils connaissent la définition de l'APEAE. Mais ils ne connaissent pas le rôle de l'APEAE.* ». D'ailleurs, la plupart d'entre eux confondent souvent budget de fonctionnement de l'établissement et leur fond propre, à tel point que la plupart d'entre eux soutiennent qu'ils n'ont aucun budget de fonctionnement. « *On n'a pas de budget. Si on est en manque de craie, parce qu'on a des dotations qu'on doit recevoir venant de la DPE, ça pose problème.* » (CE Courb-e, faible taux). Pourtant, la moitié de la cotisation parentale, soit 5000gnf est allouée au fonctionnement de l'établissement. Cette somme est remise au chef d'établissement dès que la collecte des montants est terminée, afin de couvrir les petites dépenses de l'établissement. Ce budget de fonctionnement provenant de la cotisation parentale est utilisé par les chefs d'établissement sans aucune justification devant l'APEAE ou les collègues.

Quant au budget d'investissement, il est géré par l'APEAE dans plusieurs établissements, alors que cette responsabilité devrait revenir au CDE (Comité de développement de l'école). La principale source de désaccord entre les chefs d'établissement et les APEAE concerne la collecte et l'utilisation de la cotisation parentale. En effet, la confiance fait défaut lors de la collecte des fonds. Les montants collectés sont souvent inférieurs aux attentes. De plus la gestion des 3500 ou 4000gnf destinés à la réalisation de certains projets d'établissement, tels que la rénovation des tables-bancs, des toits pose un véritable problème, bien que la répartition de ces montants soit généralement connue de la plupart des APEAE, notamment les membres intellectuels. Ce qui fait que certains chefs d'établissement considèrent l'APEAE comme l'organe qui les empêche de disposer à leur guise de ces 35 ou 40% du montant de la cotisation destiné à l'investissement à l'établissement.

Ainsi, pour contrer les intentions financières malveillantes et les défis liés à la gestion des cotisations parentales, plusieurs APEAE ont décidé d'ouvrir un compte bancaire commun. Les transactions effectuées sur ce compte nécessitent l'approbation du trésorier de l'APEAE et du chef d'établissement ou son adjoint. Cette forme rigoureuse de gestion du budget d'investissement de l'établissement par l'APEAE n'est pas bien appréciée par beaucoup de

chefs d'établissement. Cependant, pour certains chefs d'établissement, ils estiment que les APEAE doivent aller au-delà de la seule gestion de la cotisation parentale. Pour ces chefs d'établissement, les APEAE ne font rien pour l'amélioration des conditions de vie et de travail des enseignants. Cela met en lumière le déficit de leadership de plusieurs APEAE, en particulier dans les établissements affichant de faibles taux d'admission au BEPC. Ainsi, pour motiver les enseignants, ces APEAE se limitent à des encouragements verbaux et des actions de sensibilisation. « *Pour aider les enseignants, seulement, on leur encourage. On leur parle, on les encourage parce qu'on n'a rien à leur donner. C'est vrai. Mais quand même, c'est-à-dire, nous leur disons des mots doux, pour qu'ils puissent avoir le courage d'enseigner nos enfants.* » (PRE Courb-b).

La coexistence entre ces deux acteurs représente un véritable défi au sein des établissements d'enseignement secondaire guinéen et ce problème est particulièrement marqué dans la majorité des établissements ayant un faible taux d'admission. Cette difficulté de collaboration entre les parents d'élèves et les acteurs des établissements d'enseignement secondaire guinéen rappelle des problèmes similaires dans un autre contexte comme en témoigne le titre très évocateur de l'article de Migeot-Alvarado, (2002 : 54), « Un mariage forcé ? les parents et l'école en France ». Pourtant, il est attendu de l'APEAE une collaboration étroite avec les enseignants et le chef d'établissement, tout en s'impliquant activement dans la gestion des difficultés et à la mise en place d'un environnement favorable à l'enseignement et à l'apprentissage. Ce qui justifie d'ailleurs le transfert des compétences de gestion des établissements d'enseignement vers les collectivités. Cependant, tout comme en France.

« Il s'avère que la grande majorité de parents n'adhère pas aux associations, à l'exception de « cadres et professions intellectuelles supérieures ». Très nombreux sont les parents qui émettent des critiques à l'égard des associations ; elles sont de différentes sortes : certaines se réfèrent à l'impuissance des associations face aux décisions imposées au niveau national et face aux résistances des chefs d'établissement et des enseignants ; d'autres concernent davantage le manque de représentativité de ces associations, d'autres encore évoquent la distance qui existe entre les représentants et les parents, d'autres enfin incriminent la dimension politique des associations. » (Migeot-Alvarado, (2002 : 57)

La consolidation des rapports entre parents d'élèves et établissements d'enseignement est une nécessité urgente en Guinée. Tout comme le souligne Migeot-Alvarado, (2002 : 54)

citant une circulaire française du ministre portant sur le « renforcement du dialogue entre les établissements et les parents d'élèves » (circulaire 96-117), « la nécessité de renforcer la coopération entre les parents d'élèves et les différents membres de la communauté scolaire, la reconnaissance et la valorisation du rôle des parents d'élève [...] » sont également des conditions incontournables pour une implication active des parents d'élèves en Guinée. Ceci est d'autant plus important que l'engagement des parents contribue à améliorer les performances scolaires. Dans le cadre de notre recherche, tous les établissements qui ont obtenu des forts taux d'admis, à l'exception d'un seul, entretiennent des liens de confiance et des partenariats solides avec les parents d'élèves. Cela est mis en relief par la Circulaire 96-117 du Ministre de l'éducation nationale français cité par Migeot-Alvarado, (2002 : 54) qui stipule que « Des liens confiants entre les parents et les établissements scolaires constituent en effet un élément clé de la prévention de la violence à l'école et un fondement essentiel du projet éducatif de l'établissement ».

Pour atteindre la performance scolaire, l'APEAE est appelée à s'engager activement auprès des parents d'élèves et des partenaires afin de soutenir les chefs d'établissement au-delà de la cotisation parentale qui ne permet pas à elle seule de faire face à toutes les charges liées au bon fonctionnement et à la motivation des enseignants. Cet accompagnement est souvent tributaire de la bonne coopération entre le chef d'établissement et la communauté. Par ailleurs, le poste de président d'APEAE est basé sur du volontariat. Le rôle de l'APEAE « *c'est servir l'école. Pas pour se servir. Il n'y a pas d'argent. Nous sommes des... Comment on dit ça ? On n'est pas payés.* » (PRE Courb-b). Il est donc souvent difficile d'avoir des bons candidats intellectuels volontaires pour occuper le poste de président de l'APEAE et quant à la formation des élus locaux, elle est rare et ne permet pas de les rendre efficaces dans la gestion des ressources.

Pourtant, l'accompagnement de la communauté dans la gestion est un facteur clef de succès surtout s'il va dans le même sens que les efforts d'un chef d'établissement leader. La présence d'un appui local renforce indéniablement la gestion des ressources humaines du chef d'établissement. Cet accompagnement local permet de mieux assurer le contrôle de tous les acteurs, de faciliter et renforcer la relation école – communauté.

L'alignement des efforts de l'APEAE et du chef d'établissement permet de mieux assurer la mobilisation et l'orientation des fonds vers l'amélioration des conditions de vie et de travail. C'est le cas des deux collèges ruraux où, avant la rentrée administrative, les présidents des

APEAE et les chefs d'établissement élaborent des projets d'établissements qu'ils soumettent aux partenaires (CE Coru-a et Coru-b, forts taux). Cette convergence des efforts permet ainsi de combler un vide financier et d'assurer au niveau local, un contrôle efficace. En effet, les établissements d'enseignement secondaire guinéens ne bénéficient pas de budget de fonctionnement de la part de l'Etat et la majorité des postes à responsabilités ne sont pas rémunérés par celui-ci. De plus, il est important de noter que la sédentarisation des enseignants et des responsables engendre une certaine routine et constitue un obstacle à l'introduction des nouvelles idées et la mise en œuvre des innovations.

Dans cette section a mis en lumière les principaux défis liés à l'exercice des rôles et responsabilités des parents dans la gestion des établissements d'enseignements secondaire en Guinée. L'analyse des apports de l'APEAE dans la gestion de l'établissement a permis d'examiner les interactions quotidiennes entre la communauté et l'établissement scolaire, l'influence du chef d'établissement sur leur engagement, ainsi que la manière dont ces interactions s'articulent avec la politique nationale d'éducation. Cela a fait émerger certains obstacles, notamment l'analphabétisme de nombreux présidents d'APEAE, qui est en partie attribué à un manque d'attractivité du poste³², l'absence de formations des responsables locaux, la faible divulgation des textes ainsi que la volonté de certains chefs d'établissement de tenir à l'écart les APEAE pour disposer des cotisations parentales à leur guise. De plus, il y a un déficit de supervision des relations entre les APEAE et les chefs d'établissement. Ces difficultés engendrent des pratiques locales au sein des établissements qui ne favorisent pas l'engagement des APEAE dans la GRH de l'établissement et cela met en lumière l'absence d'articulation entre la GRH, telle qu'elle est définie dans la politique nationale d'éducation, et les pratiques locales du chef d'établissement de l'enseignement secondaire guinéen. Cela donne des éléments de réponse à notre deuxième question de recherche.

7.3. Sédentarisation des acteurs et pratiques de gestion

L'accès aux emplois de la fonction publique guinéenne est régi par la loi L/2019/0027/AN. Selon cette loi, l'accès à la fonction publique se fait par voie de concours et cette loi ne peut être dérogée que dans des conditions exceptionnelles. Le fonctionnaire recruté est intégré dans un parcours de carrière où il est appelé à exercer en s'améliorant dans le temps. Le recrutement dans la fonction publique implique pour tout fonctionnaire, l'obligation de servir partout où

³² Les cadres intellectuels acceptent rarement d'occuper le poste vu qu'il n'est pas rémunéré mais est très exigeant

l'administration l'exige et d'obéir aux règles de mobilité. Cela signifie également que l'autorité a le pouvoir de nommer toute personne qu'elle juge apte à occuper un poste à responsabilités pour gérer un service.

La gestion efficace des deux types de mobilités, tant géographique que fonctionnelle, constitue un facteur de motivation pour les enseignants et les chefs d'établissement. Cependant, une mauvaise gestion de ces mobilités entraîne des frustrations et des démotivations. Parmi tous les éléments qui suscitent la résistance aux changements et perturbent le bon déroulement des enseignements, la nomination d'un chef d'établissement est sans doute le plus sensible (mobilité fonctionnelle). En effet, la promotion des enseignants au poste de chef d'établissement mérite d'être mieux travaillée, en intégrant des critères de formation et d'évaluation connus et partagés. Au-delà de la récompense, la promotion des enseignants méritants permet l'affirmation des compétences internes et l'accroissement de la motivation de l'ensemble des acteurs de l'établissement. Selon un enseignant de Courb-c (faible taux d'admis) « *les autorités n'ont qu'à encourager les enseignants qui se font remarquer au cours de l'année* » parce que « *L'espoir d'obtenir une promotion le moment venu est un fait normal et si courant que les conséquences d'un système bien conçu sont déterminantes* ». (Fougère, 1968: 236 cité par Poaty, 1995 : 14).

Quant à la mobilité géographique, si elle permet un réajustement des effectifs, elle peut aussi être cause de plusieurs problèmes si elle est mal gérée. Dans cette dernière situation, elle crée des surplus dans les grandes villes et des manques parfois criants dans les zones rurales. « *vous avez des écoles où c'est un seul enseignant qui enseigne de la première à la sixième année, vous avez un seul professeur qui enseigne quatre matières, vous voulez quelle qualité dans les résultats ?* » s'interroge le secrétaire général du syndicat national de l'éducation (Guineematin.com, 2022). Ces enseignants, qui ont passé de nombreuses années dans leur poste sans réussir à obtenir une mutation, perçoivent cette situation comme une injustice et ont tendance à développer des sentiments de frustrations. Dans ce contexte, le manque de mobilité géographique entraîne une sédentarisation qui peut générer une démotivation chez les enseignants.

De plus, la sédentarisation fonctionnelle représente également une source de frustration chez certains enseignants. En général, ce sont ceux qui pensent répondre à toutes les conditions nécessaires pour accéder à l'une ou l'autre forme de mobilité qui deviennent les plus difficiles à gérer lorsqu'ils en sont privés. En effet, les critères de nomination aux postes à responsabilités

sont contournables et la formation initiale ne fait pas partie des exigences pour le poste de chef d'établissement. Tous les acteurs impliqués dans la gestion des ressources humaines des établissements de notre recherche sollicitent des autorités compétentes la prise en compte dans les nominations des expériences et du niveau de formation des promus aux poste de chef d'établissement. *« Seulement il faut tenir aussi compte du niveau d'étude et de la hiérarchie de la personne, il y a certains qui deviennent chef d'établissement, qui sont nouveaux, qui sont venus vous trouver quelque part, qui sont de différence même, d'expérience, et qui deviennent votre chef d'établissement, tandis que hiérarchiquement, niveau de diplôme, vous dépassez encore. »* (PP Courb-c)

Le manque de diffusion des textes et le non-respect des critères de nomination aux postes à responsabilités dans les établissements scolaires ont des impacts négatifs sur la motivation et l'implication des enseignants dans l'atteinte de la performance. C'est frustrant, comme le soulignent certains groupes de professeurs principaux sédentaires, de voir accéder à des postes à responsabilités des enseignants jugés incompetents et dépourvus d'expérience. *« C'est quand j'entends comment certains accèdent au poste de chef d'établissement. Parce que d'autres viennent, ils n'ont même pas la compétence, ils accèdent ici. Et certains durent pendant combien d'années dans l'enseignement ? Ils sont dans la même classe, dans la même école, ils ne bougent même pas. Certains ont fait 20, 30 ans, ils sont dans la même école. »* (PP Courb-c) Pourtant ce sont ces groupes, les professeurs principaux, qui ont, selon Migeot-Alvarado, (2002 : 56), la charge *« de coordonner les observations des enseignants de la classe et d'être l'interlocuteur privilégié des familles sur les questions concernant le travail et les difficultés des élèves de la classe. »*

Lorsque dans un établissement, les principaux acteurs chargés de la gestion des ressources humaines ressentent de la frustration, la résistance au changement, le refus de reconnaître l'autorité du chef d'établissement, ainsi que la routine dans les planifications, les retards et les absences deviennent des comportements acceptés qui impactent négativement l'organisation et le bon déroulement des activités. Face à des responsables adjoints démotivés, la détermination du chef d'établissement se heurte à une résistance plus forte et plus négative que celle des autres membres du personnel. *« Quand le proviseur voudra prendre une décision, il dit, mais écoute, toi, tu viens d'arriver, demande-nous, nous sommes les autochtones d'ici, tu ne sais rien. »* (DE Courb-a). Quant au chef d'établissement, lorsqu'il se sédentarise, son autorité s'étiolle devant la communauté, les enseignants et même les élèves. Si la sédentarisation géographique et ou fonctionnelle, permet la socialisation des nouveaux enseignants, elle produit des effets négatifs

chez les enseignants plus anciens et favorise le développement de mauvais comportements comme la résistance au changement.

Les conséquences de la sédentarisation n'impactent pas seulement les rapports avec les autres ou les comportements des autres, elles impactent aussi fondamentalement l'engagement des chefs d'établissement. De nombreux chefs d'établissement, après avoir passé plusieurs années dans le même établissement, voient leurs compétences diminuer en raison du manque de pratique et d'actualisation de leurs connaissances. Cette diminution de compétences ou d'implication est accentuée par le manque d'objectifs clairement définis et par la faible prise en compte de l'évaluation dans la gestion des carrières des chefs d'établissement d'enseignement secondaire en Guinée. En revanche, la situation est différente France où :

« Les personnels de direction doivent réaliser un diagnostic de leur établissement dans les 6 mois après leur arrivée dans un poste. Des objectifs de progrès de l'établissement doivent servir de base à une lettre de mission du chef d'établissement, négociée avec le recteur ou avec l'inspecteur d'académie, puis alimenter le projet d'établissement. Après trois à quatre ans d'exercice, les chefs d'établissement doivent être évalués dans le cadre d'un entretien formel en vue d'une mutation éventuelle » (Pélage, 2011 : 81-82)

En Guinée, plusieurs chefs d'établissement voient leur poste comme une finalité. L'absence d'objectif et d'évaluation en lien avec la gestion de leurs carrières les amènent à considérer leurs postes comme le summum de la profession enseignante. Pour eux, occuper le poste de chef d'établissement correspond à occuper le poste le plus élevé de la profession. Dans le cas d'un établissement de grande taille situé en milieu urbain, le chef d'établissement n'a pour seule priorité que de conserver sa position, d'autant plus que les possibilités de formations continues sont rares. Le changement de corps de métier ou d'activités est faiblement intégré dans la gestion des carrières des enseignants. Contrairement à certains pays comme le Cameroun, où, selon Tamghe, (2019 : 50) « Le changement de corps de métier, ou d'activité peut revêtir plusieurs formes, parmi lesquelles, on retrouve :

- l'accès au métier d'inspecteur d'enseignement, très prisé par les enseignants, sur la base d'un concours ouvert sous certaines conditions d'ancienneté et une formation au nouveau métier, sanctionnée par un certificat d'aptitude à la profession ;
- la nomination à la direction d'un établissement scolaire ou de formation, par voie directe, ou après un transit par un poste d'administration scolaire, et dans tous les cas,

sur la base d'une liste d'aptitude et d'un stage en situation de responsabilité et une évaluation par une commission qui peut confirmer ou infirmer le poste ;

- l'affectation dans un poste administratif ou technique, dans un service central ou déconcentré ;
- le détachement (ou la mise à disposition) auprès d'un établissement ou tout autre organisme ou organisation nationale ou internationale. »

En Guinée, la seule forme de promotion pour les enseignants consiste en la nomination à la direction d'un établissement. En ce qui concerne l'accès au métier d'inspecteur, le recrutement est très rare et la procédure reste mal connue. Quant à la nomination à la direction d'un établissement, elle ne fait pas l'objet d'un stage de formation aux responsabilités ni d'évaluation et elle dépend entièrement de la discrétion du supérieur hiérarchique. Selon la plupart des acteurs, les critères de nomination pour la direction de l'établissement ne tiennent pas compte d'une politique de promotion objective et équitable basée sur le travail.

En ce qui concerne l'évaluation qui permet de valoriser le travail des enseignants et des chefs d'établissement, celle-ci n'est pas prise en compte dans la gestion des carrières. De plus, les avancements, souvent liés aux échelons, se déroulent de manière automatique pour tous les enseignants, en théorie chaque année. Ces lacunes, combinées à l'absence de contrats d'objectifs clairement établis et au nombre très limité de possibilités de promotions pour les chefs d'établissement (proviseur, chef section pédagogique préfectoral, régional), contribuent à une gestion de l'établissement dépourvue de véritables perspectives. Plusieurs chefs d'établissement d'enseignement guinéens tendent à relâcher leurs efforts une fois qu'ils sont nommés, étant donné que les évaluations sont rares et n'ont que peu d'impacts. Dès lors, leur principal objectif devient la satisfaction de l'autorité qui les a nommés, afin de se sédentariser à leur poste. Ils considèrent alors leur fonction comme un service déjà rendu et ne se sentent obligés de déployer un effort supplémentaire qu'envers l'autorité qui les a nommés.

A l'inverse de la situation de la France où « chaque année, un chef d'établissement sur trois demande sa mutation, un sur six l'obtient mais c'est surtout pour les nouveaux personnels de direction que la mobilité devient une réalité puisqu'à compter des promotions 2005, un nouveau chef sur quatre obtient sa mutation au bout de trois ans. Avec ce dispositif, les chefs d'établissement sont tenus de montrer qu'ils sont capables de faire avancer leur établissement dans des délais fixés et sur des dimensions très variées: résultats aux examens, gestion des flux d'élèves, attractivité de l'établissement, offre de formation, climat général, accueil des parents, etc. » (Pélage, 2011 : 82)

Pour faire face à ces lacunes liées à la gestion des établissements d'enseignement en Guinée et lutter contre la sédentarisation, une liaison de la mobilité (géographique et fonctionnelle) et de l'évaluation pourrait être envisagée comme en France, où cette liaison est érigée depuis 2001 en norme de carrière. « En liant évaluation, mobilité et promotion, le statut de 2001 érige la mobilité en norme de carrière. Outre l'obligation de changer d'établissement au bout de 9 ans d'ancienneté dans le poste, le statut de 2001 contient une forte incitation à la mobilité au bout de trois ans, en général vers un établissement plus rémunérateur ou constituant une étape favorable à une stratégie de promotion de carrière. » (Pélage, 2011)

En somme, la mauvaise gestion de la sédentarisation des acteurs aux postes tant au niveau national que local constitue un obstacle majeur pour la mise en œuvre efficace des pratiques de GRH dans les établissements d'enseignement secondaire en Guinée. En effet, dans de nombreux établissements d'enseignement, les enseignants sédentaires remettent souvent en question l'autorité des chefs d'établissement, se considérant comme plus compétents. De plus, chez les chefs d'établissement qui occupent leur poste depuis plusieurs années, on constate une diminution de l'engagement, surtout en l'absence de la mise en œuvre des critères de performance qui sont pourtant précisés dans la loi L/2018/025/AN du 03 juillet 2018, et ce, contrairement à des pratiques observées dans des pays comme la France. Cette section fournit des réponses pertinentes à notre troisième question de recherche qui s'interroge sur l'influence de la GRH sur l'atteinte des objectifs de performance scolaire dans les établissements d'enseignement secondaire en Guinée.

7.4. Inspection et motivation des enseignants

D'après les entretiens réalisés avec les différents acteurs, il ressort que l'inspection joue un rôle essentiel dans l'augmentation de la motivation et de l'engagement des enseignants. En effet, l'inspection est un processus qui vise à vérifier et à évaluer la conformité, la qualité ou l'efficacité d'un service, d'un système ou d'une activité. Au niveau scolaire, elle renvoie à l'évaluation et au contrôle de conformité avec les textes et instructions officielles émanant des institutions compétentes. En Guinée, en plus de l'inspection générale d'Etat, et de l'inspection des finances, chaque ministère possède une équipe d'inspecteurs chargés de garantir que les actes respectent les normes en vigueur. Dans le domaine de l'éducation, l'Inspection Générale de l'Education (IGE) est, conformément au décret N°094/PTG/SGG/90 du 21 avril 1990, sous la responsabilité du secrétaire d'Etat à l'enseignement pré-universitaire. Toutefois, selon l'arrêté d'application de ce décret, arrêté N°2013/2242/MEPU-EG/CAB/DRH du 24 mai 2013 entré en vigueur 23 ans plus tard, l'IGE est sous l'autorité du ministre de l'enseignement pré-

universitaire. Nonobstant cette différence de dépendance qui peut occasionner des difficultés de coordination, les activités des inspecteurs de l'éducation sur le terrain se déroulent en trois phases : la supervision de la rentrée scolaire, l'encadrement rapproché et l'inspection systématique.

- **Insuffisances des inspections**

Cependant, selon notre analyse, l'inspection générale de l'éducation ne se rend dans les établissements d'enseignement que deux fois dans l'année à l'ouverture, pour évaluer l'effectivité du démarrage des cours et au cours du second semestre de l'année scolaire. *« l'inspection générale, c'est deux fois ; à l'ouverture des classes, en tout cas jusqu'à mi-novembre. Et après le premier semestre, c'est-à-dire janvier-février, automatiquement il y a une seconde inspection qui est organisée pour le second semestre. »* (CE Courb-b). De manière générale, l'inspection dans le système éducatif guinéen se focalise uniquement sur les dimensions pédagogiques et administratives des enseignants. En ce qui concerne l'encadrement rapproché des inspecteurs, il n'est pas mis en œuvre. La faiblesse du nombre d'inspecteurs (48 au secondaire pour toute la Guinée) et l'éloignement des inspecteurs des zones à inspecter est une préoccupation majeure.

Pourtant, l'inspection est un puissant outil pour améliorer la performance des enseignants et des établissements scolaires. Toutefois, une mauvaise gestion de l'inspection, allant de la planification à la mise en œuvre, peut impacter la motivation des enseignants et provoquer des résistances ainsi que des rejets affectant négativement son efficacité. A cela s'ajoute le fait que les inspections n'influencent pas la carrière des enseignants et ne jouent aucun rôle pour la promotion des enseignants. *« Les évaluations externes n'ont aucune incidence, c'est ce qui décourage maintenant les enseignants. Ça n'a pas d'impact pour l'enseignant. Ça n'a aucun impact. »* (DE Courb-a). L'inspection gendarme effectuée souvent par des inspecteurs qui n'ont pas une formation spécifique pour la fonction, crée souvent des mécontentements auprès des enseignants. Pour assurer une mise en œuvre efficace de l'inspection dans les établissements d'enseignement guinéens, il est essentiel que les inspecteurs disposent de compétences fondamentales et bénéficient d'un développement continu.

Toutefois, la formation n'est pas un critère obligatoire pour rejoindre le corps des inspecteurs. Ceux-ci sont sélectionnés parmi les enseignants jugés compétents par l'autorité. Ainsi, leur situation est similaire à celle des chefs d'établissement, qui sont également désignés sans avoir suivi une formation initiale ou continue spécifique les préparant à exercer cette fonction. Les

critères mis en avant pour le choix, selon les élèves inspecteurs en formation, sont la maîtrise des contenus d'enseignement, l'engagement, l'honnêteté, la probité morale, l'intégrité, la discrétion, le sérieux dans le travail. Néanmoins, l'appartenance politique et autres affinités priment souvent sur ces critères.

En ce moment, les rôles d'inspecteurs d'enseignement en République de Guinée sont assurés par des personnes qui n'ont pas reçu de formation spécifique pour exercer ce métier. Cela explique d'ailleurs, l'importance de l'engagement en faveur de la formation de l'ensemble des inspecteurs que compte le pays, soit 70 inspecteurs repartis en 22 pour l'enseignement élémentaire et 48 pour le secondaire (collège et lycée).

Le nombre d'inspecteurs est largement insuffisant par rapport au nombre d'enseignants que compte toute la République de Guinée. De plus, le faible financement des activités aggrave la situation de l'Inspection Générale de l'Education, après une inspection réalisée dans cinq DPE en 2003, il a fallu attendre dix ans et plus pour que l'IGE réalise une autre mission d'inspection en 2013. En conséquence, les inspections sont souvent irrégulières, et dans certains établissements des zones rurales, elles sont tout simplement absentes. Selon le Bureau Stratégique de Développement (BSD), pour 27002 professeurs que comptait le secondaire, les missions d'inspection n'ont rencontré que 1234 professeurs soit un pourcentage de 4,57%. Un pourcentage qui reflète le très faible niveau d'implication de l'inspection dans la gestion des enseignants.

Par conséquent, la mise en œuvre de l'article 172 du statut des agents de l'Etat guinéen devient impossible. Selon cet article « Tout fonctionnaire en activité ou en détachement doit faire l'objet, chaque année, d'une évaluation exprimant son rendement dans le service ». Les insuffisances des inspections privent les chefs d'établissement d'un outil efficace de gestion des ressources humaines. Puisque « l'évaluation est un moment important d'échanges autour des pratiques pédagogiques, des postures professionnelles, des projets et de l'évolution professionnelle envisagée incluant les besoins éventuels de formation. Cette évaluation doit être source de progrès pour l'agent et contribuer à une plus grande efficacité de la gestion des ressources humaines. » (Accompagnement et évaluation des personnels d'enseignement et d'éducation, s. d.)

Telle que pratiquée actuellement en Guinée, l'inspection n'a que peu d'influence sur la mobilité géographique. Quant à son apport sur la mobilité fonctionnelle, il est très modeste estiment les uns et inexistant estiment les autres. Dans ce processus, le rôle du chef d'établissement se limite

à l'introduction de l'inspecteur dans la classe du professeur choisi. Il n'a aucun autre rôle à jouer dans la production de la note de son enseignant et n'a aucun compte rendu à avoir par rapport à l'évaluation de l'inspecteur. Telle que pratiquée actuellement en Guinée, l'évaluation des enseignants au collège ressemble à l'ancienne forme d'évaluation pratiquée en France avant 2016 où, selon Marois & Moulin Civil, (2019), elle restait constituée d'une notation attribuée par l'inspecteur de circonscription pour le premier degré, et d'une double notation séparée (chef d'établissement annuellement d'un côté, corps d'inspection à la suite d'une inspection ponctuelle de l'autre) pour le second degré.

En Guinée, la note d'inspection obtenue n'a aucun impact sur la carrière de l'enseignant et pratiquement il n'existe pas de formations en lien avec les inspections. En ce qui concerne les chefs d'établissement, ils présentent des similitudes avec leurs homologues de la France, où « les chefs d'établissement n'interviennent ni dans la construction des référentiels pédagogiques ni dans le recrutement du personnel enseignant et seulement partiellement dans leur évaluation. » (Attarça & Chomienne, 2013 : 47). Ainsi, la plupart des chefs d'établissement et des enseignants considèrent que l'inspection n'est rien d'autre qu'une perte de temps puisqu'elle n'apporte rien sur leur carrière et leur développement professionnel. « *Les évaluations n'ont aucune incidence sur la carrière de l'enseignant. Elles ne favorisent pas l'avancement, pas de promotion pour les meilleurs enseignants* » se confient les membres du groupe de technique de Courb-b (fort taux d'admis) de notre recherche.

Bien que le principe d'évaluation et de son impact sur la carrière soient clairement exposés à l'article 172, de l'arrêté relatif aux statuts des fonctionnaires, la pratique reste très éloignée de la réalité, contrairement à la France où, à présent, « tous les fonctionnaires font l'objet d'une évaluation (décret n° 2010-888 du 28 juillet 2010). Pour les personnels d'enseignement et d'éducation, celle-ci intervient à des moments précis de la carrière et s'appuie sur le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. Les personnels enseignants bénéficient d'un accompagnement tout au long de leur parcours professionnel. Ces dispositions s'inscrivent dans le cadre du PPCR (Parcours professionnel carrières et rémunérations) et des rendez-vous de carrière qui concernent toute la fonction publique. » (Accompagnement et évaluation des personnels d'enseignement et d'éducation, s. d.)

- Techniques d'inspections des chefs d'établissement pour stimuler la motivation

Pour combler les insuffisances des pratiques d'inspection en Guinée, des tentatives sont mises en œuvre par certains chefs d'établissement. Ainsi, à la place de l'Etat qui n'évalue pas ou peu

les enseignants, ce sont les chefs d'établissement qui mettent en place des évaluations internes afin de désigner des enseignants à des postes à responsabilités, tels que chef de groupe technique ou professeur principal. Cependant, le nombre de postes disponibles que le chef d'établissement peut combler à travers l'évaluation est très limité.

« Nous évaluons les enseignants parce que l'État même ne prend pas en compte les évaluations. J'évalue les enseignants, pour nommer un chef de groupe technique je tiens compte de ces évaluations. Pour nommer quelqu'un professeur principal, parce que c'est moi qui nomme, je tiens compte du niveau de l'enseignant. » (CE Courb-c, faible taux d'admis).

Par ailleurs, dans certains établissements, des encadrements rapprochés sont instaurés grâce au soutien des groupes techniques qui planifient des journées d'animation pédagogique (JAP). L'organisation de ces JAP ainsi que l'engagement des groupes techniques dans le soutien aux enseignants diffèrent d'un établissement à l'autre et ils se présentent sous trois formes :

- Organisation unilatérale : Dans cette forme de supervision, le chef d'établissement n'a aucun leadership pédagogique, n'a pas la possibilité d'exprimer son avis et ne reçoit pas de rapport de la part des responsables des groupes techniques. Dans ce contexte, ils désavouent l'autorité pédagogique du chef d'établissement en arguant qu'il n'est pas spécialiste dans le domaine.
- Organisation supervisée : Dans cette variante de la JAP, le chef d'établissement supervise l'ensemble des étapes, de la planification à la rédaction du rapport, tout en affirmant son rôle de leader pédagogique.
- Absence de JAP : Malgré l'insistance des autorités sur l'importance et la nécessité d'organiser les JAP avec le soutien des groupes techniques, elles ne sont qu'une simple formalité dans certains établissements. L'absence des groupes techniques dans certains établissements explique d'ailleurs pourquoi les professeurs principaux ont été interrogés à leur place.

Toutefois, bien que ces journées d'animations pédagogiques offrent des avantages pour les pratiques des enseignants, il est important de prendre en considération leurs limites à garantir une meilleure implication de tous. En effet, telles qu'elles sont pratiquées, elles se limitent à la présentation d'une séance d'enseignement choisie par un professeur, devant le collectif

ou les membres de son groupe. Cette approche d'accompagnement présente plusieurs limites.

- 1- La leçon à présenter est choisie par l'enseignant lui-même sans aucune évaluation préalable.
- 2- Les apports ou amendements de certains collègues lors de ces JAP sont souvent teintés du désir de se mettre en valeur,
- 3- L'événement et le cadre des JAP sont trop formels pour que les enseignants puissent exposer leurs lacunes en public.
- 4- Certains professeurs choisissent souvent de ne pas participer, préférant dissimuler leurs imperfections plutôt que de risquer l'humiliation ou de devenir des boucs émissaires pour que d'autres puissent se mettre en valeur.

En ce qui concerne l'évaluation des personnels de direction à travers l'inspection, elle n'est pas planifiée dans le temps et elle est plus rare que celle des enseignants. Contrairement à la différence de la France où, depuis 2002, l'évaluation des personnels de direction et d'inspection s'appuie sur un dispositif composé d'une lettre de mission et, au bout de trois années, d'un entretien professionnel. Il faut d'ailleurs noter que depuis 2016 ce dernier constitue un élément important du dossier de mutation des personnels de direction.

L'analyse contextualisée des données, soutenue par la littérature révèle que les pratiques de GRH mises en œuvre par les chefs d'établissement d'enseignement secondaire guinéens ne favorisent pas la performance scolaire. Il est donc essentiel d'approfondir l'analyse des causes afin d'identifier des solutions pertinentes. Des verbatims des acteurs de notre recherche, il ressort une piste significative qui mérite d'avoir toute notre attention sur les pratiques de GRH dans les établissements d'enseignement

« En matière de gestion des ressources humaines, on s'efforce, mais on n'a pas une connaissance approfondie en la matière. C'est ça, la vérité. Ce qui fait que je ne peux pas vous donner une réponse satisfaisante, parce que je ne maîtrise pas. Je n'ai jamais eu la chance de suivre une formation, même une seule fois en GRH. Ce qui fait, qu'il m'est difficile de vous répondre avec beaucoup plus d'efficacité. » (DE Courb-b)

L'intégration de la formation en gestion des ressources humaines en formation initiale et surtout continue est une nécessité urgente pour faire face aux mauvaises pratiques comme

l'abandon de poste, le cumul de fonction, la substitution par des tiers dans l'exercice des tâches, l'absence, le retard dans les établissements d'enseignement secondaire en Guinée. Une gestion efficace des ressources humaines est un gage de performance scolaire.

Cette dernière section, a permis de mettre en évidence les insuffisances des pratiques d'inspection, tant sur le plan national qu'au sein des établissements scolaires, et met en lumière la non implication des inspections dans le plan de carrière des enseignants. Cela permet de montrer qu'elle ne sert pas de lien entre la GRH, telle qu'elle est définie dans la politique nationale d'éducation, et les pratiques locales du chef d'établissement de l'enseignement secondaire en Guinée. En effet, l'inspection telle qu'elle est pratiquée actuellement en Guinée se caractérise par plusieurs insuffisances, notamment par la non prise en charge de l'encadrement rapproché, la limitation aux seules dimensions pédagogiques et administratives de l'enseignant, le nombre très réduit des inspecteurs, l'éloignement des zones à inspecter, l'absence d'impact sur la carrière des acteurs, le manque de compétences appropriées chez les inspecteurs, l'absence d'implication du chef d'établissement dans le processus, le manque de motivation des enseignants pour l'inspection ainsi que, les insuffisances des rares techniques locales d'inspections. L'ensemble de ces insuffisances favorise la non application de l'article 172 du statut des agents de l'Etat guinéen portant sur l'évaluation. Par conséquent, elle ne constitue pas un levier de motivation pour ces chefs d'établissement et leurs enseignants. Cela répond à notre deuxième question de recherche.

Synthèse du chapitre 7

Un tableau récapitulatif est présenté ci-dessous, synthétisant ce chapitre en exposant les réponses apportées aux questions de recherche

Tableau 20 : Synthèse des réponses aux différentes questions

Questions	Eléments de réponses
<p>Q1 : Comment s'effectue au quotidien la gestion des ressources humaines, dans les établissements d'enseignement secondaire en Guinée ?</p>	<p>Les pratiques de GRH en vigueur dans les établissements présentent plusieurs difficultés, notamment :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le manque de soutien pédagogique pour les enseignants, - L'absence de coordination dans l'organisation des JAP, - Le faible engagement des parents dans la gestion de l'établissement, - L'absence d'inspections internes et externes, - La résistance aux changements des enseignants sédentaires, - L'inefficacité des stratégies de motivation mises en œuvre.
<p>Q2 : Quelles articulations entre la GRH, telle qu'elle est définie dans la politique nationale d'éducation, et les pratiques locales du chef d'établissement de l'enseignement secondaire guinéen ?</p>	<p>De l'analyse, il ressort une absence de lien entre la GRH au niveau des établissements et la politique nationale d'éducation. Elle se manifeste à travers plusieurs insuffisances, notamment au niveau de :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- L'implication des APEAE qui se caractérise par : <ul style="list-style-type: none"> - le faible engagement des APEAE dans la gestion des établissements, - la faible divulgation des textes relatifs au rapport école-communauté, - la volonté des chefs d'établissement de disposer des cotisations parentales à leur guise, - l'absence de supervision des rapports entre les APEAE et les chefs d'établissement, 2- L'inspection se caractérise par <ul style="list-style-type: none"> - La limitation de l'inspection aux dimensions pédagogiques et administratives de l'enseignant, - La non prise en charge de l'encadrement rapproché, - Le faible effectif des inspecteurs, - L'éloignement des zones à inspecter, - L'absence d'impact sur la carrière des acteurs, - Le manque de compétences appropriées chez les inspecteurs, - L'absence d'implication du chef d'établissement dans l'inspection, - L'insuffisances des techniques locales d'inspections - Le manque de motivation des enseignants pour l'inspection, - Le non-respect de l'article 172 du statut des agents de l'Etat guinéen sur l'évaluation.

<p>Q3 : Dans quelle mesure la GRH mise en œuvre dans les établissements d'enseignement secondaire guinéen contribue-t-elle à l'atteinte des objectifs de performance ?</p>	<p>De l'analyse, il ressort que les pratiques de GRH en œuvre dans les établissements contribuent faiblement à l'atteinte des objectifs de performance scolaire. Elles se caractérisent par :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- La sédentarisation <ul style="list-style-type: none"> - La remise en question de l'autorité des chefs d'établissement - La négation de leur compétence - La diminution de l'engagement des chefs d'établissement sédentaires due au non-respect des critères de performance conformément à la loi L/2018/025/AN du 03 juillet 2018 2- Les pratiques de GRH <ul style="list-style-type: none"> - La remise en question de l'autorité des chefs d'établissement - Le manque de soutien pédagogique pour les enseignants, - L'absence de coordination dans l'organisation des JAP - Le faible engagement des parents dans la gestion de l'établissement, - L'absence d'inspections internes et externes - La résistance aux changements des enseignants sédentaires - L'inefficacité des stratégies de motivation mises en œuvre.
---	--

Chapitre 8 : Préconisations

Les résultats des examens nationaux sont le principal critère utilisé pour évaluer la performance des établissements en Guinée. Cet indicateur est fortement influencé par les pratiques de gestion des ressources humaines mises en œuvre dans les établissements d'enseignement secondaire. Pour obtenir une meilleure performance scolaire grâce à la gestion des ressources humaines, il convient d'agir à plusieurs niveaux. C'est pourquoi des préconisations sont adressées à trois cibles : les chefs d'établissement, mais aussi les autorités publiques et les APEAE.

8.1. Recommandations aux chefs d'établissement pour une meilleure performance scolaire

La mise en œuvre de projets d'établissement ou encore l'exécution de contrats d'objectifs initiée par l'ancien ministre de l'éducation guinéen (en 2021), sont des techniques souvent évoquées pour rehausser les performances scolaires. Cependant, au vu des résultats aux examens nationaux de ces dernières années, force est de reconnaître qu'elles n'ont pas permis d'atteindre les objectifs souhaités.

Les causes de ces faibles performances sont nombreuses et en examinant les divers éléments cités plus haut (Tableau 19), on comprend rapidement que la GRH dans les établissements est un facteur déterminant. Pour améliorer la GRH dans les établissements d'enseignement, il serait avantageux que le chef d'établissement cherche à motiver les enseignants en ;

- reconnaissant leur travail

Il serait très profitable pour l'établissement que le chef d'établissement incite davantage l'implication des enseignants en valorisant leurs contributions par une rémunération adéquate et une reconnaissance symbolique. Il serait pertinent d'envisager d'explorer des pistes telles que l'inscription des enseignants sur la liste des surveillants et des correcteurs pour les examens nationaux, en tenant compte des résultats obtenus lors des évaluations internes, qui sont des activités rémunérées par l'Etat.

Une autre option qui mériterait d'être envisagée est l'organisation des cours de révision pris en charge par les APEAE et gérés par la direction de l'établissement, dont le but est, tout en rehaussant le niveau des élèves, d'offrir des incitations financières aux enseignants les plus engagés dans la gestion de l'établissement. Il serait également pertinent de négocier un engagement financier de l'APEAE pour motiver les enseignants qui occupent des postes à

responsabilités. La mise en place d'un système d'octroi de reconnaissances symboliques des efforts fournis, à travers des satisfécits ou l'affichage des noms des meilleurs enseignants du mois sur un tableau, augmenterait également la motivation.

- **développant leurs compétences**

Les stratégies de motivation mobilisées avec le soutien des APEAE, ainsi que la collaboration avec les groupes techniques doivent permettre de valoriser l'inspection interne des enseignants et d'identifier leurs véritables besoins en formation. Cela permettra d'organiser des séances de renforcement ciblées, d'améliorer la coordination dans l'organisation des JAP et d'augmenter le nombre de séances de formation continue.

La prise en charge des pauses café et des déjeuners pendant ces sessions de formation (JAP) constitue également une stratégie efficace pour encourager la participation. Ces initiatives sont accompagnées souvent de sensibilisation et d'encouragements verbaux, ce qui produit des effets très favorables pour l'établissement. Cela permettra de remédier au manque de soutien pédagogique pour les enseignants et à l'absence de formation organisée par les autorités.

- **créant un environnement bienveillant avec l'appui de l'APEAE**

Créer un environnement bienveillant au sein de l'établissement contribuera à maintenir les enseignants en poste, notamment ceux des zones rurales ainsi que ceux des grandes villes, qui sont souvent partagés entre les établissements publics et privés, ce qui constitue une violation de la loi. Par ailleurs, l'implication des APEAE dans la gestion contribuera à renforcer la communication entre l'établissement et la communauté. Cela renforce le soutien des parents envers le personnel (en matière d'hébergement, de soutien financier et de financement des activités) ainsi qu'envers l'établissement lui-même (pour la réparation des bancs et l'aide pour avoir des enseignants contractuels).

En plus, le soutien des parents renforce l'encadrement des élèves et favorise une collaboration efficace entre les acteurs, en soutenant le chef d'établissement dans la gestion des enseignants, notamment ceux qui sont sédentaires. Leur implication contribue à créer un environnement bienveillant. Cette stratégie, mise en œuvre dans certains établissements, a permis de stimuler la motivation et la participation des différents acteurs, et elle pourrait être exploitée davantage.

8.2. Recommandations aux autorités pour une GRH efficace dans les établissements d'enseignement secondaire en Guinée.

Les recommandations formulées à l'intention des autorités visent à améliorer la GRH dans les établissements d'enseignement secondaire en Guinée. Elles cherchent à renforcer l'engagement

de trois acteurs essentiels, notamment le chef d'établissement, les inspecteurs et les APEAE, afin d'améliorer les performances scolaires. Cela est abordé à travers l'amélioration de l'impact des pratiques de GRH des chefs d'établissement, l'optimisation des pratiques d'inspection ainsi que le renforcement de l'implication des parents d'élèves dans la GRH de l'établissement.

8.2.1. Pour améliorer l'impact des pratiques de GRH du chef d'établissement

Aborder l'effet chef d'établissement dans le système éducatif guinéen est une notion récente, étant donné le faible niveau d'implication de ces derniers dans la majorité des établissements. Dans la plupart des cas, les efforts des chefs d'établissement pour améliorer les performances scolaires sont très modestes. Ainsi, pour améliorer la performance, il est essentiel que les chefs d'établissement guinéen aient des compétences préalables à leur nomination et des stratégies appropriées afin d'instaurer un leadership solide. Cela permettra la mise en œuvre d'une vision claire et des objectifs partagés avec l'ensemble des acteurs de l'établissement. Il est nécessaire de revoir les critères de nomination au poste de chef d'établissement en faisant de la formation intégrant la GRH une exigence incontournable. Avoir une formation en GRH permettra au chef d'établissement d'acquérir des compétences qui leur permettront de :

- former et développer les compétences des enseignants : identifier les besoins de formation, planifier et mettre en œuvre des actions de formation, développer les compétences et gérer les carrières au niveau local (au sein de l'établissement),
- gérer le personnel de l'établissement : s'occuper du dossier du personnel (en intégrant la gestion informatisée),
- gérer les performances : évaluer les enseignants, fixer des objectifs réalisables et motiver le personnel de l'établissement,
- Entretenir des relations sociales et un climat de travail positif : dialoguer avec les partenaires comme les parents d'élèves et les APEAE, gérer les conflits et améliorer le climat social,
- Gérer les conditions de travail à savoir l'aménagement des salles de classes, de la cour de l'école, le bien-être dans l'établissement,
- Gérer prévisionnellement les emplois et les compétences : anticiper les besoins en enseignants en fonction des demandes de mutations et planifier les demandes selon l'évolution des effectifs des élèves.

Au vu des défis, la formation des chefs d'établissement en GRH est un levier qui permettra d'influer positivement sur la performance scolaire. De plus, il est important d'instituer, pour les chefs d'établissement, la formation continue comme une exigence pour rester en fonction. La

meilleure alternative à proposer à cet égard est une offre de formation hybride destinée aux responsables des établissements, qui en bénéficient très rarement. Cette formation devrait privilégier celle à distance, et celle en présentiel devrait être programmée dans des sites proches des acteurs pendant les périodes de vacances.

En ce qui concerne la formation initiale et continue des cadres du système éducatif guinéen, l'ISSEG, institution principale chargée de cette mission, est la meilleure solution.

- Pour la formation initiale des cadres, l'ISSEG, en plus de se consacrer à la formation des enseignants du secondaire, a formé plusieurs cohortes d'étudiants en Sciences de l'éducation, la huitième promotion est sortie en 2024. Cette année 2025, il livrera sur le marché de l'emploi sa première promotion de diplômés en direction d'établissement et en conseil d'orientation, issus de la restructuration du programme Sciences de l'Education en deux parcours. Ces étudiants représentent des pépinières susceptibles d'accéder à des postes de direction dans les établissements d'enseignement, puisqu'ils possèdent les formations adéquates. Cependant, il serait judicieux d'attendre quelques années, 3 à 5 ans, avant de leur confier la responsabilité l'établissement, afin qu'ils puissent capitaliser l'expérience nécessaire.
- Pour la formation continue des cadres du système éducatif, l'ISSEG dispose d'une expérience très solide ainsi que de plusieurs programmes de formation continue, en présentiel ou à distance, destinés aux cadres de l'éducation. Celle à distance s'adapte mieux aux administrateurs en activités comme les chefs d'établissement même s'il faudra envisager des séances de formations en présentielle. Ces séances de formation continues en présentiel pourraient être programmées pendant les grandes vacances (de trois mois) et/ou les petits congés (7 à 14 jours). Quant aux lieux de regroupements des chefs d'établissement pour la formation, ils pourraient être dans les huit régions administratives que compte la Guinée.

La formation initiale pour le poste de chef d'établissement ou continue pour ceux qui sont en activité est une condition fondamentale pour que les pratiques de gestion aient un effet approprié sur la performance scolaire en Guinée. La formation continue des cadres en activité doit être une exigence, car elle permet au chef d'établissement d'exercer un leadership clair et une vision partagée.

Cela favorisera la performance scolaire grâce à l'implication de tous les acteurs au niveau local (enseignants, élèves, parents et partenaires) dans l'élaboration et la mise en œuvre effective du

plan d'action de l'établissement. Ainsi, la mise en œuvre adéquate, par le chef d'établissement, des principes de l'administration du personnel, acquis lors de la formation initiale ou continue, contribuera à créer un climat de travail favorable et à optimiser la performance scolaire. Cela permettra d'instaurer une culture de haute performance et d'attente élevée afin de s'assurer la pérennisation de la performance scolaire.

De plus, plusieurs techniques de motivation identifiées lors de notre analyse pourraient être retravaillées, expérimentées et améliorées (voir 8.1) en intégrant d'autres qui ont déjà prouvé leur efficacité dans des pays comme la France. Par ailleurs, l'évaluation de la performance des établissements d'enseignement envisagée au niveau national en France constitue une autre piste qui pourrait permettre de rehausser la performance scolaire en Guinée. Cette stratégie d'évaluation repose sur des indicateurs de performance par niveau. Cela inclut des mesures de performance quantifiables, allant du national à l'EPL, comme l'a présenté Fournier (2017 : 72-74 ; cf. Tableau 5)

8.2.2. Inspection et motivation des enseignants

Le suivi pédagogique et administratif, à travers l'inspection et l'encadrement rapproché, doit être régulier grâce à une meilleure implication du chef d'établissement, des groupes techniques et, surtout, des inspecteurs dans l'amélioration des pratiques pédagogiques des enseignants.

L'instauration d'une évaluation continue, tant interne qu'externe, des performances à travers les inspections permet d'assurer une gestion stratégique et mieux organisée des établissements d'enseignement secondaire. Cela contribuera à corriger les manquements de certains chefs d'établissement qui, bien que pensant bien faire dans de nombreux cas, rendent difficile l'obtention de la performance scolaire. En effet, l'évaluation des pratiques est un outil efficace qui doit servir la gestion stratégique des chefs d'établissement. Elle doit permettre de contrôler les pratiques des enseignants et d'améliorer les performances scolaires en assurant un suivi régulier de la cohérence entre les pratiques d'enseignement, les objectifs et les moyens mis en place.

La prise en compte effective des appréciations des inspections (internes et externes) dans le cadre de l'avancement en grade et en échelon des enseignants, ainsi que dans le cadre de la promotion à des postes à responsabilités, comme cela se pratique dans certains pays tels que le Cameroun (Tamghe, 2019) et la France, est un élément fondamental pour augmenter la motivation des enseignants et améliorer la performance scolaire. Ces inspections mériteraient d'être mieux retravaillées et planifiées dans le temps, et intégrées de manière effective dans le

processus de gestion des carrières des enseignants afin d'influer de manière efficace sur la GRH de l'établissement.

Pour les inspections internes, elles contribueraient mieux à la gestion de l'établissement si elles étaient permanentes et si les appréciations issues de ces inspections étaient prises en compte, comme c'est le cas au Sénégal où, « L'agent est évalué sur la base de sa prestation durant toute l'année scolaire. » et le dispositif de contrôle est considéré comme « un instrument essentiel dans l'évaluation du personnel. L'évaluation étant une action permanente, le principal doit autant que possible, procéder à des réglages périodiques en cours d'année, afin d'amener les agents en difficulté à se ressaisir (Décret n°98.286 du 26/3/98). » (Baldé, 2014). La régularité des évaluations au sein des établissements d'enseignement en Guinée doit être respectée conformément au principe de l'évaluation annuelle édicté à l'article 180 du statut Général des Agents de l'Etat. La fixation des modalités de mise en œuvre des évaluations du personnel enseignant par un texte législatif serait bienvenue, comme c'est le cas au Sénégal, où « La date limite de l'évaluation des agents au niveau de l'établissement est fixée au 31 juillet et l'échéance pour le dépôt des fiches à la Fonction publique, le 30 septembre de chaque année. (Décret n° 95.264 du 10/3/95). »

Quant aux évaluations externes, elles gagneraient en efficacité en envisageant, en plus de la formation continue, qui est en cours à l'ISSEG (2025), d'augmenter considérablement le nombre d'inspecteurs pour réduire progressivement le ratio nombre d'enseignants/inspecteurs par an, qui varie actuellement entre 261 à 1167 par an, selon les spécialités en tenant compte de ceux qui seront formés à l'ISSEG (voir Tableau 21), afin de couvrir l'ensemble du territoire. Un ratio de 300 à 400³³ enseignants à inspecter par an, comme c'est le cas en France, pourrait être un objectif intermédiaire vu les difficultés d'accès à certaines localités de la Guinée. En plus, il serait également essentiel de prendre en considération les distances et l'accessibilité des différentes localités en procédant à la mutation des inspecteurs formés dans les préfectures afin de les rapprocher des établissements inspectés. Une autre option serait d'adopter le modèle du « pilotage pédagogique partagé » comme cela se pratique en France.

Le but est de désigner des inspecteurs comme référents afin de mieux articuler la mise en œuvre du projet d'établissement, à l'instar de la France où, selon (Buisson-Fenet, 2015) « L'articulation des deux lignes hiérarchiques se renforce avec la diffusion du contrat d'objectifs, qui lie plus solidement les EPLE au projet académique : dans l'idée d'un « pilotage

³³ (*Inspecteur, une profession méconnue et très diversifiée*, s. d.)

pédagogique partagé », des inspecteurs sont désignés comme référents dans plus de la moitié des académies en 2009 (IGEN 2009), et peuvent être présents à différentes étapes du processus (négociation, suivi, accompagnement, évaluation), et sous différents formats d'intervention (audits, actions d'animation et de formation). »

Tableau 21 : Ratio Enseignants/Inspecteurs par matière en Guinée

Spécialités des inspecteurs	Inspecteurs Disponible	Effectif Professeurs (2022-2023) ³⁴	Ratio
Biologie Géologie	6	2610	261
Chimie	4		
Economie	5	6640	390,59
ECM	1		
Histoire	4		
Géographie	3		
Philosophie	4		
Français	4	4669	1167,25
Maths	4	3611	902,75
Physique	4	4601	1150,25
Anglais	4	1959	489,75
Franco-Arabe	5	511	102,2
Autres		661	
Non précisé		1740	
Insp. Gle	Déchargé		
Insp. Gle A.	Déchargé		
Total	48	24601	637,68
Total Général	48	27002	562,54

Le dispositif PPCR (Parcours Professionnels, Carrières et Rémunérations) peut servir d'excellent modèle et être adapté aux contextes guinéens. La réintroduction des contrats de performance³⁵ en intégrant des critères harmonisés mieux structurés et partagés avec les différents acteurs de l'établissement permettra de mieux articuler les objectifs et maximiser les performances des établissements d'enseignement guinéen.

La prise en compte de certains indicateurs suggérés par Fournier (2017) tels que « la qualité de la servuction, la qualité de l'enseignement, la qualité de vie dans l'établissement, l'accueil des élèves et de leurs familles, ainsi que la qualité de toutes les prestations délivrées par l'établissement et des relations avec les partenaires » sont aussi des gages supplémentaires

³⁴ Annuaire statistique Enseignement Secondaire 2022-2023

³⁵ Introduit par en 2021 par le Ministre d'alors, supprimé par celui de 2023

d'évaluation qui peuvent être adaptés en tenant compte du contexte guinéen. La mise en œuvre du modèle permettra d'accroître l'engagement. De plus, il serait bénéfique de promouvoir et d'encourager l'innovation ainsi que les occasions d'échanges entre les différents établissements et acteurs, tout en accordant une certaine autonomie de gestion aux chefs d'établissement.

Enfin, doter le chef d'établissement de moyens de sanction plus efficaces lui permettrait de mieux gérer les ressources humaines et lutter contre les mauvaises pratiques. En l'occurrence, les moyens mis à la disposition du principal du Sénégal pour gérer son personnel pourrait être une piste à explorer. La gestion des manquements du personnel est régie, au Sénégal, par « le décret 63.0116 du 19 février 1963 et par divers textes dont la Circulaire n°49/PR du 21/5/63 sur les abandons de poste. » (Baldé, 2014). Selon ces textes « L'agent qui s'absente irrégulièrement doit subir une retenue de salaire correspondant à la période d'absence; ceci en application des dispositions de la Circulaire n°10/PM du 4/2/93 et n°78.227/PM du 28/2/76. » (Baldé, 2014)

Quant à l'abandon de poste, au lieu qu'il n'intervienne qu'après trois mois et après plusieurs procédures administratives, il devrait être rigoureusement sanctionné à l'image du Sénégal qui considère, « l'abandon de poste, c'est la situation de l'agent qui déserte son poste sans autorisation pendant une période de plus de huit jours. La Circulaire n°49/PR/MFPT/CAB du 21/5/63 définit clairement les conditions de gestion de cette faute professionnelle qui est une rupture unilatérale de contrat dont la conséquence logique est la radiation. » (Baldé, 2014)

8.3. Recommandations pour un meilleur engagement des parents d'élèves dans la gestion des établissements

Le principe de la décentralisation fait de l'établissement scolaire un bien appartenant à la communauté qui l'abrite. Cela implique nécessairement la participation des parents à sa gestion. Leur implication active dans l'amélioration des conditions pédagogiques et matérielles stimule la motivation des enseignants, renforce l'accompagnement des élèves et favorise la réussite scolaire. L'engagement des parents constitue un puissant levier contre l'abandon scolaire et les inégalités d'accès, grâce à leur proximité avec l'établissement. Promouvoir une coopération active avec les acteurs de l'établissement permet ainsi d'assurer une meilleure mobilisation et gestion des fonds pour répondre aux besoins financiers.

Les APEAE doivent s'engager pour créer un espace de coresponsabilité valorisant les efforts individuels des acteurs de l'établissement. Les parents doivent percevoir leur

impact comme indispensable à l'atteinte des objectifs de réussite scolaire de leurs enfants. Leur implication permet, avec rapidité et efficacité, des solutions locales aux problèmes des établissements. La recherche de moyens financiers supplémentaires, en complément des cotisations parentales insuffisantes, ainsi que leur gestion pour faire face aux besoins de l'établissement, devient plus efficaces.

Le renforcement de la décentralisation par l'augmentation de l'autonomie des APEAE dans la gestion des ressources peut influencer positivement sur cette gestion, comme c'est le cas dans plusieurs pays. Par exemple en France, la décentralisation des budgets d'équipement aux régions a accru l'efficacité des investissements éducatifs (Thomas, 2024), ou encore au Brésil, où l'autonomie des écoles dans la gestion des ressources et l'élection des directeurs ont permis de réduire l'absentéisme des élèves et améliorer les résultats. (Mons, 2004). L'autonomie locale associée à une responsabilité des acteurs est un levier efficace pour adapter les ressources aux besoins réels des établissements.

Par ailleurs, le choix du président de l'APEAE doit tenir compte de son niveau d'instruction, de sa disponibilité et de son engagement. Les fonctionnaires retraités constituent une excellente pépinière de compétences ; à défaut, la formation des membres des bureaux des APEAE devrait être envisagée afin de maîtriser les principes de base de la gestion. En effet, l'efficacité des APEAE dépend largement du leadership de son président. Pour une implication effective, les APEAE devraient être perçues par les acteurs de l'établissement comme un partenaire qu'il faut satisfaire. A cet effet, la Fédération Guinéenne des Parents et Amis de l'Ecole (FEGUIPAE), qui assure la coordination nationale des APEAE locales ainsi que d'autres structures décentralisées, de même que les autorités déconcentrées (DPE, IRE) devraient renforcer leur vigilance et leur efficacité dans le suivi des relations entre les APEAE et les établissements scolaires.

Les APEAE devraient également s'impliquer dans le soutien aux élèves en difficulté, notamment ceux issus de familles défavorisées, ainsi qu'auprès du personnel de l'établissement. Elles pourraient aussi participer au contrôle des présences des enseignants et des élèves, au soutien pour le transport du personnel, à l'alimentation et à l'hébergement des élèves qui résident loin de l'établissement voire parfois même des enseignants.

Conclusion 3^{ème} partie

L'analyse des résultats a permis, tout d'abord, de révéler plusieurs éléments clés permettant de comprendre les pratiques de GRH au quotidien des chefs d'établissement d'enseignement secondaire en Guinée. Les principaux éléments identifiés sont :

- Un leadership limité des chefs d'établissement sur les pratiques pédagogiques des enseignants ;
- Une méconnaissance du rôle des parents, souvent associée à une réticence à les intégrer dans la gestion des ressources humaines et financière (en particulier les cotisations parentales)
- La sédentarisation des enseignants, perçue comme une injustice par les personnels concernées,
- L'implication insuffisante des inspections (interne et externe) dans la motivation des enseignants.

Ces dysfonctionnements affectent significativement l'efficacité de la GRH et influencent fondamentalement les résultats des élèves, soulignant l'urgence d'une réforme des modes de gouvernance éducative au niveau local.

Ensuite, à partir des dysfonctionnements identifiés, des préconisations ont été formulées à destination des trois acteurs clés :

- aux chefs d'établissement
 - Mettre en place une GRH proactive (mise en œuvre de projets d'établissement, évaluations régulières des enseignants, gestion transparente des nominations locales à des postes à responsabilités, perfectionnement des enseignants)
 - Renforcer le dialogue avec les partenaires et les groupes d'enseignants (groupes techniques, professeurs principaux)
- Aux autorités éducatives :

- Développer des dispositifs de formation continue axés sur le leadership scolaire et la gestion budgétaire,
- Créer un cadre incitatif (prime de performance, prime de fonction)
 - Aux parents d'élèves :
 - Instaurer des mécanismes de cogestion (comités mixtes parents-enseignants pour le suivi des projets éducatifs)
 - Lancer des campagnes de sensibilisation sur leur rôle dans l'allocation des cotisations et l'orientation stratégique de l'établissement

Il a également été proposé de renforcer la GRH dans les établissements d'enseignement en s'inspirant de modèles de gestion des parents dont l'efficacité a été démontrée dans d'autres pays, notamment :

- Le mentorat au Rwanda, où les programmes de formation continue incluent des communautés d'apprentissage professionnel et un coaching individualisé pour les enseignants et chefs d'établissement, améliorant ainsi les compétences pédagogiques et le leadership scolaire (VVOB, 2019 : ADEA ; 2024)
- Les budgets participatifs au Brésil, où l'autonomie des écoles dans l'allocation des ressources a réduit l'absentéisme et renforcé l'engagement communautaire (Mons, 2004)

CONCLUSION GENERALE

En conclusion, les objectifs poursuivis par cette recherche sont d'abord rappelés (A), suivis d'une synthèse de l'analyse contextualisée des principaux résultats (B). Les apports et les limites de notre recherche sont ensuite mis en perspective (C), avant que des pistes pour des futures investigations ne soient proposées (D).

A. Rappel des objectifs de la recherche

La genèse de cette thèse est partie d'un constat qui engendre une problématique dans le système éducatif guinéen. Le constat est celui d'un taux d'échec élevé et récurrent d'élèves. En effet, aucun des taux de réussite aux Brevet d'Etudes du Premier Cycle (BEPC) en Guinée n'a atteint 50% au cours des quatre années ayant précédé notre enquête de terrain ; 44,11% en 2019 ; 35,59% en 2020 ; 47,11% en 2021 et 15,4% en 2022. Les causes des échecs aux examens nationaux sont multiples et les moyens mis en œuvre pour inverser la tendance nombreux. Cependant, les pratiques de GRH au sein des établissements d'enseignement ont toujours bénéficié de peu d'attention et ont rarement été étudiées, d'où notre questionnement sur les pratiques de gestion des ressources humaines des chef d'établissement. L'enjeu de cette recherche a été de comprendre les pratiques de gestion des ressources humaines mises en œuvre au sein des établissements d'enseignement pour assurer la performance scolaire.

C'est dans cette optique que le travail de thèse a été structuré autour de trois parties principales, afin d'explorer les pratiques de GRH et leur impact sur la performance scolaire, en répondant à trois questions de recherche.

La première partie a permis, à partir de la littérature, d'établir un cadre solide pour mieux comprendre les interactions entre la GRH et la performance scolaire. L'analyse des différentes formes de GRH a permis de mettre en lumière son influence sur l'amélioration de la performance scolaire, tout en soulignant l'importance du rôle joué par le chef d'établissement dans l'atteinte de cette performance. L'approche épistémologique et théorique retenue, ainsi que le design de notre étude de cas exploratoire fondée sur l'analyse de sept établissements, ont permis de poser les bases de la recherche sur la manière dont les pratiques de GRH des chefs d'établissement du secondaire en Guinée contribuent à la performance scolaire.

La deuxième partie de cette recherche a permis de mettre en lumière la complexité et la diversité des pratiques locales de GRH au sein des sept établissements d'enseignement secondaire

guinéen. Ces pratiques locales de GRH ont été observées à partir des documents disponibles dans ces établissements ainsi qu'à travers les témoignages des différents acteurs concernés.

Enfin, dans la troisième partie, une analyse contextualisée des situations d'échec ou, au contraire, plus favorables a été réalisée, et des recommandations ont été formulées afin de faire évoluer les pratiques.

B. Synthèse de l'analyse contextualisée des résultats

L'analyse contextualisée a mis en évidence de nombreux facteurs qui contribuent à la faible performance des pratiques de GRH chez les chefs d'établissement de l'enseignement secondaire en Guinée, notamment :

- Le manque de soutien pédagogique pour les enseignants,
- L'absence de coordination dans l'organisation des JAP,
- Le faible engagement des parents dans la gestion de l'établissement,
- L'absence d'inspections internes et externes,
- La résistance aux changements des enseignants sédentaires,
- L'inefficacité des stratégies de motivation mises en œuvre.
- le faible engagement des APEAE dans la gestion des établissements,
- la faible divulgation des textes relatifs au rapport école-communauté,
- la volonté des chefs d'établissement de disposer des cotisations parentales à leur guise,
- l'absence de supervision des rapports entre les APEAE et les chefs d'établissement,
- Le faible effectif des inspecteurs,
- L'éloignement des zones à inspecter,
- L'absence d'impact des inspections sur la carrière des acteurs,
- Le manque de compétences appropriées chez les inspecteurs,
- L'absence d'implication du chef d'établissement dans l'inspection,
- L'insuffisance des techniques locales d'inspection due au manque de formation,
- Le manque de motivation des enseignants pour l'inspection,
- Le non-respect de l'article 172 du statut des agents de l'Etat guinéen sur l'évaluation,
- La remise en question de l'autorité des chefs d'établissement par les enseignants,
- La diminution de l'engagement des chefs d'établissement sédentaires due au non-respect des critères de performance conformément à la loi L/2018/025/AN du 03 juillet 2018.

L'ampleur de ces facteurs varie considérablement d'un établissement à l'autre, révélant un décalage structurel entre la GRH prescrite et la politique nationale d'éducation d'une part, et les pratiques locales des chefs d'établissement du secondaire en Guinée d'autre part. Cette recherche, structurée en trois axes, répond aux trois interrogations suivantes :

1- Quelles sont les pratiques de GRH mises en œuvre par les chefs d'établissement ?

La recherche a permis d'identifier des pratiques locales de GRH hétérogènes, marquées par :

- Un manque de soutien pédagogique des activités éducatives de l'établissements,
- Une faible implication des parents (à travers les APEAE), exacerbée par une gestion opaque des cotisations parentales,
- Des inspections locales et nationales inefficaces, en raison du faible effectif des inspecteurs nationaux, de leur éloignement géographique et d'un manque de compétence, ce qui limite l'accompagnement des chefs d'établissement. A cela s'ajoute le manque de compétences en matière d'inspection chez ces chefs d'établissement.

2- Comment les pratiques de GRH des chefs d'établissement s'articulent-elles avec la politique nationale d'éducation ?

Malgré plusieurs réformes mises en œuvre comme la décentralisation (transfert de compétences aux communautés rurales) et la déconcentration (IRE, DPE/DCE), le décalage persiste entre les directives nationales et les pratiques locales. La centralisation très poussée de la GRH, associée à une compréhension insuffisante des responsabilités des acteurs déconcentrés, limite l'autonomie des établissements. L'absence d'application stricte de l'article 172 du statut des agents de l'Etat sur l'évaluation est une parfaite illustration de cette fracture.

3- Dans quelle mesure les pratiques de GRH exercées par les chefs d'établissement influencent-elles la performance scolaire ?

Les pratiques de GRH actuellement mises en œuvre dans les établissements ne permettent pas d'obtenir la performance scolaire, comme en témoignent les taux d'échec, élevés et récurrents aux examens nationaux ces dernières années. Parmi les principaux facteurs expliquant cette situations, on peut citer :

- Une motivation insuffisante des enseignants, liée à l'absence de lien entre inspection et progression de carrière
- Une résistance au changement des acteurs, notamment due à la sédentarisation géographique et fonctionnelle du personnel.

C. Apports et limites de notre démarche

Bien que la situation soit très dégradée, des initiatives prises sur le terrain montrent que les chefs d'établissement peuvent utiliser certaines marges de manœuvre, à condition d'être soutenus par les institutions, il s'agit notamment la définition d'objectifs et de plans d'action adaptés au contexte locale, en concertation avec les APEAE et les enseignant, de la meilleure organisation de projets d'amélioration pédagogiques, infrastructurels ou sociaux, ainsi que d'une participation accrue à la mobilisation et à l'utilisation des fonds avec les organes de cogestion (CDE, APEAE). Cette recherche comporte, comme toute démarche scientifique, certaines limites. Toutefois, elle apporte néanmoins des éclairages importants :

a) Apports de la thèse

Parmi les contributions majeures de cette recherche, plusieurs éléments significatifs peuvent être distingués, apportant un éclairage nouveau sur la GRH et la performance scolaire dans les établissements d'enseignement secondaire guinéen, notamment au niveau :

- Pratiques de GRH et performance scolaire : un rôle stratégique à valoriser

Cette recherche met en évidence l'évolution du rôle des chefs d'établissement, qui ne se limitent plus à des fonctions de gestionnaire administratif, mais occupent désormais une place centrale dans l'amélioration de la performance scolaire. Cependant, en croisant la littérature sur la GRH, celle relative à la gestion des établissements scolaires, ainsi que les textes administratifs de référence définissant les rôles et les attributions des chefs d'établissement en Guinée, et en analysant les pratiques effectivement mises en œuvre, il a été constaté que les pratiques de GRH des chefs d'établissement restent encore éloignées du rôle stratégique attendu dans l'atteinte de la performance scolaire.

- Nécessité d'amender le référentiel de compétences en GRH du chef d'établissement

A partir de l'analyse des pratiques quotidiennes et des besoins de formation, cette recherche met en évidence la nécessité de réviser le référentiel existant afin de mieux définir les compétences requises pour une GRH efficace au sein des établissements. Elle souligne également l'importance de clarifier le rôle du chef d'établissement en matière de GRH sur les plans administratif, pédagogique et relationnel.

- Problématique liées à la mise en œuvre de la décentralisation

La recherche met en évidence les tensions entre la centralisation et la décentralisation de la GRH, et propose une relecture des effets de la déconcentration sur l'autonomie et la capacité

d'initiative des chefs d'établissement guinéen. En effet, cette recherche met en évidence les difficultés d'articulation entre les pratiques locales de GRH mises en œuvre par les chefs d'établissement et les injonctions du niveau central, ainsi que la faible implication des autorités déconcentrées dans la GRH au sein des établissements. Cette recherche apporte ainsi un éclairage sur les enjeux liés à la répartition des responsabilités entre les ministères (Éducation nationale et Fonction publique) et les acteurs locaux en matière de GRH.

- **Contraintes contextuelles**

La recherche fournit une compréhension des contraintes institutionnelles, culturelles et organisationnelles qui influencent la GRH au niveau local. Elle analyse comment le contexte guinéen façonne les pratiques des chefs d'établissement et limite ou favorise leur marge de manœuvre.

- **Réflexion sur la professionnalisation de la fonction chef d'établissement**

En soulignant la nécessité d'une formation initiale et continue spécifique pour les chefs d'établissement, cette recherche alimente la réflexion sur la professionnalisation de la fonction chef d'établissement dans le système éducatif guinéen. Elle met en avant l'importance d'un développement professionnel centré sur le leadership et la capacité à mobiliser les communautés éducatives.

- **Mise en œuvre d'une GRH participative et contextualisée**

Enfin, la recherche propose une approche de la GRH fondée sur la participation des différents acteurs (enseignants, parents, communauté) et adaptée aux réalités locales. Elle plaide donc pour des modèles de GRH inclusifs et contextualisés.

Cette recherche apporte ainsi des nouveaux éclairages sur le rôle, les compétences et les pratiques de GRH des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire guinéen, tout en proposant une gestion plus efficace, décentralisée et adaptée au contexte guinéen.

b) Limite de notre recherche

Malgré l'intérêt de cette recherche, elle compte plusieurs limites :

- limites méthodologiques : Bien que des efforts pour assurer la représentativité de la population des établissements aient été faits, notamment en sélectionnant quatre des huit régions administratives que compte la Guinée et en choisissant les établissements en fonction de critères de fort et/ou faible taux d'admission lors du BEPC en 2022, il reste évident qu'il faut être prudent quant à la généralisation des résultats à l'ensemble de la

population, dans la mesure où d'autres éléments non observés dans les sept cas pourraient également jouer un rôle.

- Déficiences systémiques : Le manque de données démographiques fiables (en particulier sur les effectifs réels de professeurs présents dans les classes) et la forte centralisation de la GRH (ainsi que le manque de moyens de sanction facilement applicable sur le terrain) entravent l'évaluation des besoins locaux des établissements et limitent l'efficacité des pratiques de GRH des chefs d'établissement en Guinée.
- Portée de la recherche exploratoire : Le caractère exploratoire de cette recherche ne permet pas d'établir une relation de causalité forte entre les pratiques de GRH de chefs d'établissement et la performance scolaire.
- Implication limitée d'acteurs clés : Le manque ou la faible implication de certains acteurs, notamment les parents d'élèves (APEAE), limite la compréhension des dynamiques locales et de leur influence sur la GRH.
- Difficulté de mesure de l'impact de la GRH : L'impact direct des pratiques de GRH sur la performance scolaire est difficile à établir en raison de la multiplicité des facteurs externes qui influencent la production de la performance scolaire.

Ces différentes limites mettent en exergue la nécessité de prudence dans l'interprétation des résultats ainsi que la nécessité de poursuivre les investigations dans ce domaine.

D. Pistes pour des futures investigations

Ainsi, pour approfondir ce travail, d'autres recherches pourraient explorer :

- La décentralisation de la GRH, en s'inspirant de modèles ayant réussi à concilier autonomie locale et cohérence nationale ;
- L'impact de la formation continue des chefs d'établissement et inspecteurs, via des institutions comme l'ISSEG, sur la performance scolaire,
- Une approche interdisciplinaire plus poussée intégrant des dimensions socio-économiques et culturelles dans les pratiques de GRH du chef d'établissement.

Enfin, l'amélioration de la performance scolaire dans les établissements d'enseignement secondaire en Guinée nécessite une révision en profondeur des pratiques de GRH, notamment en articulant réformes structurelles, renforcement des capacités locales et implication accrue des communautés éducatives.

Bibliographie

Abbass, Z. (2021). Le rôle des pratiques de GRH sur la performance organisationnelle : L'apport du modèle universaliste. *International Journal of Accounting, Finance, Auditing, Management and Economics*, 2(6), Article 6. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5529140>

Accompagnement et évaluation des personnels d'enseignement et d'éducation. (s. d.). IH2EF. Consulté 22 février 2025, à l'adresse <https://www.ih2ef.gouv.fr/accompagnement-et-evaluation-des-personnels-denseignement-et-deducation>

Ahmed Ali, R. (2017). *Les indicateurs clés de performance : Outils de mesure de la performance* [PhD Thesis]. <http://dspace.esc-alger.dz:8080/xmlui/handle/123456789/1074>

Aït Razouk, A. (2007). *Gestion stratégique des ressources humaines : Recherche théorique et empirique sur la durabilité de la relation entre stratégie RH et performance*. <http://www.theses.fr/2007NAN22002/document>

Allard-Poesi, F. (2003). Coder les données. *Conduire un projet de recherche: une perspective qualitative*, 245, 290.

Allard-Poesi, F., & Perret, V. (2014). Chapitre 1. Fondements épistémologiques de la recherche. In *Méthodes de recherche en management—4ème édition* (Vol. 4, p. 14-46). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.thiet.2014.01.0014>

Andriantsara, M.-E., & Gagné, D. (2021). Revoir la gouvernance et la gestion des ressources humaines dans une perspective d'améliorer, voire d'enraciner les institutions d'études supérieures publiques malgaches dans le 21e siècle. *Enjeux et société*, 8(2), 243-270. <https://doi.org/10.7202/1078497ar>

Apitsa*, S. M. (2013). L'hybridation des pratiques de GRH à l'international par le truchement de l'ethnicité en Afrique. *Gérer et comprendre*, 3, 51-61.

April, D., & Bouchamma, Y. (2017). Pratiques gagnantes de directions d'établissement scolaire pour surmonter les obstacles rencontrés en supervision pédagogique. *Revue des sciences de l'éducation*, 43(2), 54-83. <https://doi.org/10.7202/1043026ar>

Arrêté. (1484, décembre 9). *Portant attributions, organisation et fonctionnement des établissements d'enseignement secondaire en Guinée*.

Arrêté 09/2563/MEPUTP-EC/CAB du 18 septembre 2009, portant critères de nomination dans les fonctions d'encadrement pédagogique et administratif. (s. d.).

Arrêté n°09/1484/MEPUTP-EC/CAB du 15 décembre 2010, Portant attributions, organisation et fonctionnement des établissements d'enseignement secondaire en Guinée. (s. d.).

Arrêté N°2021/2711/MEPUA/CAB du 29/12/ 2021, portant critère de nomination dans les fonctions d'encadrement et pédagogique. (s. d.).

Attarça, M., & Chomienne, H. (2013). Les chefs d'établissement publics scolaires français face aux enjeux de la nouvelle gestion du système éducatif. @GRH, 9, 35-66.

Attias-Delattre, V. (2023). Le vécu des filles guinéennes au collège : Sortir d'une logique déterministe. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 93, 44-50.

Ayache, M., & Dumez, H. (2011). Le codage dans la recherche qualitative une nouvelle perspective? *Le libellio d'Aegis*, 7(2-Eté), 33-46.

Bachelard, O. (2017). Optimiser le bien-être au travail et la performance globale : Enjeux et perspectives. *Regards*, 51(1), 169-179. <https://doi.org/10.3917/regar.051.0169>

Baquiast, P., & Chabert, A. (2019). Échos de l'atelier « La GRH des personnels d'encadrement répond-t-elle aux enjeux du système ? » par deux participants. *Administration & Éducation*, 163(3), 37-38. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/admed.163.0037>

Barbier, C. (2021). *Leadership et compétences émotionnelles des personnels de direction dans la gouvernance des collèges et des lycées de l'Education Nationale en France* [(Doctoral dissertation,]. Université Paul Valéry-Montpellier III.

Barlatier, P.-J. (2018). Chapitre 7. Les études de cas. In *Les méthodes de recherche du DBA* (p. 126-139). EMS Editions. <https://doi.org/10.3917/ems.cheva.2018.01.0126>

Barrère, A. (2006). *Les managers de la république*. PUF.

Barrère, A. (2009). Les directions d'établissement scolaire à l'épreuve de l'évaluation locale. *Carrefours de l'éducation*, 2, 199-214.

Barrère, A. (2013). *Sociologie des chefs d'établissement : Les managers de la République*.

Presses Universitaires de France.

Barrère, A. (2017). L'action pédagogique des chefs d'établissement français : Opportunités et tensions. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE*, 33(3), 627-644.

Barrère, A. (2019). *Préface*. Dans : Laetitia Progin éd., *Diriger un établissement scolaire : Tensions, ressources et développement*. De Boeck Supérieur. <https://doi-org.univ-eiffel.idm.oclc.org/10.3917/dbu.progi.2019.01.0009>

Barrère, A. (2021). 12.4. Les chef-fes d'établissement du second degré ont-ils, ont-elles, un rôle pédagogique. In *Manuel de sciences de l'éducation et de la formation* (p. 297-304). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.guibe.2021.01.0297>

Barth, I. (2018). Chapitre 2. Le management de la diversité : De quoi parle-t-on ? In *Manager la diversité* (p. 31-54). Dunod; Cairn.info. <https://www.cairn.info/manager-la-diversite--9782100772162-p-31.htm>

Bartoli, A., & Blatrix, C. (2015a). 9. Les nouveaux axes de modernisation des organisations publiques. In *Management dans les organisations publiques: Vol. 4e éd.* (p. 313-356). Dunod; Cairn.info. <https://www.cairn.info/management-dans-les-organisations-publiques--9782100707959-p-313.htm>

Bartoli, A., & Blatrix, C. (2015b). Introduction générale. In A. Bartoli & C. Blatrix (Éds.), *Management dans les organisations publiques : Défis et logiques d'action* (p. 1-3). Dunod.

Baudoux, C. (1987). Caractéristiques de gestion des directrices d'écoles secondaires. *Revue des sciences de l'éducation*, 13(3), 385-406. <https://doi.org/10.7202/900572ar>

Bayad, M., & Liouville, J. (2001). Impact des pratiques de GRH administrative et stratégique sur les performances : Proposition et test d'un modèle causal. In *Communication à la 10^{ème} Conférence de l'AIMS: Vol. 13*.

Bchini, B., Hamdi, B. et Hikkerova, L. (2016). L'impact des stratégies génériques sur les pratiques de gestion des ressources humaines. *Gestion & Prospective*, 33 (5), 75-90.

Béchar, J.-P., & Pelletier, P. (2004). Les universités traditionnelles : À l'heure des innovations pédagogiques? *Gestion*, 29(1), 48-55. <https://doi.org/10.3917/riges.291.0048>

Bédard, R. (2008). Quel est mon type de leadership ? *Gestion*, 33, 68-73.

Ben Mahmoud Jouini, S., Paris, T., & Bureau, S. (2010). La recherche-accompagnement : Entre accompagnement et recherche-intervention. *Revue de l'Entrepreneuriat / Review of Entrepreneurship*, 9, 56-75. <https://doi.org/10.3917/entre.092.0004>

BENBAHIA, S., & RAJAA, O. (2022). Contribution à l'étude de la relation entre la perception à l'égard des pratiques de la Gestion des Ressources Humaines et la performance individuelle : Proposition d'un modèle de recherche. *International Journal of Accounting, Finance, Auditing, Management and Economics*, 3(5-2), 105-123.

Bernard, M. (2009). *L'effet des pratiques de ressources humaines sur la performance sociale des employés dans un contexte de culture nationale*. Ecole de Management Strasbourg.

Bernatchez, J. (2011). *La formation des directions d'établissement scolaire au Québec : Apprendre à développer un savoir-agir complexe*. Télescope. https://www.academia.edu/download/59363334/Telv17n3_bernatchez20190522-122498-jzrkyu.pdf

BERTHÉ, S., DIABATE, A., BALLO, I., GUINDO, L. A., & MOULAYE, A. S. (2023). Le développement des compétences, un facteur d'amélioration de la performance organisationnelle de l'entreprise au Mali. *International Journal of Financial Accountability, Economics, Management, and Auditing (IJFAEMA)*, 5(5), 626-637.

Besson, D. (2021). La GRH en terrains africains : Le piège culturaliste comme enseignement. *Revue internationale des sciences de l'organisation*, 11, 17-54.

Betka, L. (2021). *Une Approche Conceptuelle De La Gestion Des Ressources Humaines Dans L'organisation* (Vol. 6, Numéro 4, p. 20-36).

Bibliothèque et Archives nationales du Québec. *Les orientations, et les compétences d'enseignement*. (2008). Dépôt légal

Bidi, G., & Bane, M. F. (2021). Relations entre pratiques socio-culturelles, performance et éthique dans le service public : Cas d'une administration publique africaine. *Question(s) de management*, 31(1), 119-130. <https://doi.org/10.3917/qdm.211.0119>

Bisson-Vaivre, C., & Kherroubi, M. (2017). Parents «gêneurs» ou «acteurs» La place difficile

des parents dans l'école. *Administration et Éducation*, 1, 5-8.

Botta Somparé, E., & Wotem Somparé, A. (2018). La condition enseignante en Guinée : Des stratégies de survie dans le champ scolaire et universitaire guinéen. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 17, Article 17. <https://doi.org/10.4000/cres.3304>

Bourrier, J. J., Guillot, J. M., & Locherer, C. (1998). Mise en place d'un système d'indicateurs de performances. *Revue Française de Gestion Industrielle*, 17(2), 23-41.

Bouvier, A. (2014). Réflexions sur l'organisation du système éducatif français. *Revue Télescope*, 20(2), 1-16.

Brassard, A. (2004). La professionnalisation de la fonction de direction d'un établissement d'enseignement et le développement du champ d'études de l'administration de l'éducation. *Éducation et francophonie*, 32(2), 36-61. <https://doi.org/10.7202/1079071ar>

Brest, P. (2011a). Le leadership dans les organisations publiques : Le cas des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire. *Politiques et management public*, Vol 28/3, Article Vol 28/3. <https://journals.openedition.org/pmp/4406>

Brest, P. (2011b). *Management stratégique et chef d'établissement de l'enseignement secondaire : Enjeux partagés, diversité des pratiques* [PhD Thesis, ANRT, Université de Lille 3]. https://www.researchgate.net/profile/Philippe-Brest-2/publication/380332827_BREST_Philippe_2010_Management_strategique_et_chefs_d'etablissement_de_l'enseignement_secondaire_enjeux_partages_diversite_des_pratiques_Vol_1_these_et_Vol_2_transcriptions_d'entretiens/links/66362d677091b94e93ef1670/BREST-Philippe-2010-Management-strategique-et-chefs-detablissement-de-lenseignement-secondaire-enjeux-partages-diversite-des-pratiques-Vol-1-these-et-Vol-2-transcriptions-dentretiens.pdf

Brunet, L., Maduro, C., & Corriveau, L. (1989). Style de gestion des directeurs et des directrices d'école et efficacité organisationnelle en milieu scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 15(2), 219-230. <https://doi.org/10.7202/900628ar>

Bureau de Stratégie et de Développement de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. (s. d.). https://www.stat-guinee.org/images/Documents/Publications/SSN/mesrs/Annuaire_MESRS_2019.pdf

Cakar, F., Bititci, U. S., & MacBryde, J. (2003). A business process approach to human resource management. *Business Process Management Journal*, 9(2), 190-207.

<https://doi.org/10.1108/14637150310468>

Caroly, S. (2019). Collectif de travail. In *Psychologie du Travail et des Organisations : 110 notions clés: Vol. 2e éd.* (p. 105-108). Dunod; Cairn.info.

<https://doi.org/10.3917/dunod.valle.2019.01.0105>

Carrier-Vernhet, A. C. (2012). *Implication organisationnelle et épuisement professionnel : Une analyse par la théorie de la conservation des ressources* [PhD Thesis, Université de Grenoble]. <https://theses.hal.science/tel-00770161/>

Cartier-Bresson, J. (2009). Économie politique de la corruption et de la gouvernance. *Economie politique de la corruption et de la gouvernance*, 1-246.

Cartier-Bresson, J. (2016). Cultures administratives et économie politique de la corruption. In M. Guenoun & J.-F. Adrian (Éds.), *L'éthique de la gestion publique : Stratégies nationales et internationales de prévention de la corruption* (p. 25-33). Institut de la gestion publique et du développement économique. <https://doi.org/10.4000/books.igpde.4264>

Castin, J., Boyer, M., & Bouvier, A. (2019). Chapitre 10. Piloter un établissement scolaire : Des pratiques à leur développement. In *Dans : Laetitia Progin éd., Diriger un établissement scolaire : Tensions, ressources et développement* (p. 191-206). <https://doi-org.univ-eiffel.idm.oclc.org/10.3917/dbu.progi.2019.01.0191>

Cartographie des risques de corruption dans le secteur de l'éducation en Guinée—UNESCO Bibliothèque Numérique. (s. d.). Consulté 12 octobre 2024, à l'adresse <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376056>

CASTIN, J., BOYER, M., & BOUVIER, A. (2019). *Piloter un établissement scolaire : Des pratiques à leur développement. Diriger un établissement scolaire*. Bruxelles, De Boeck.

Catégories et codes dans l'analyse qualitative—EduTech Wiki. (s. d.). Consulté 5 décembre 2024, à l'adresse

https://edutechwiki.unige.ch/fr/Cat%C3%A9gories_et_codes_dans_l%27analyse_qualitative

Celestin, L. (2021, février 22). Dossier – Réforme de l'administration : Le combat désespéré d'Alpha Condé. GuinéeNews©. <https://guineenews.org/2021/02/22/reforme-de->

Chaix, G. (2019). Existe-t-il une politique des ressources humaines à l'Éducation nationale ? *Administration & Éducation*, 163(3), 5-9. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/admed.163.0005>

Château Terrisse, P., Codello, P., Béji-Bécheur, A., Jougleux, M., Chevrier, S., & Vandangeon-Derumez, I. (2016). Réflexivité et éthique du chercheur dans la conduite d'une recherche-intervention. *La Revue des Sciences de Gestion*, 277, 45-56. <https://doi.org/10.3917/rsg.277.0045>

Chemla-Lafay, A., Deleplace, M. T., Flécher, C., Meimon, J., & Trosa, S. (2008b). *Performance de la fonction ressources humaines : Définitions et cadre d'analyse. Étude préparatoire.*

Chene, A.-C. (2020). *La dynamique de la confiance entre individus et organisation dans une "entreprise libérée" : Un processus complexe de construction de sens* [PhD Thesis, Université Paris-Est]. <https://theses.hal.science/tel-03160197/>

Chênevert, D., Morin, D., Filiatrault, È., & Lépine, I. (2011). L'incidence des différents rôles des services des ressources humaines sur la performance organisationnelle. *Revue de gestion des ressources humaines*, 79, 39-55. <https://doi.org/10.3917/grhu.079.0039>

Chevalier, F., & Meyer, V. (2018). Chapitre 6. Les entretiens. In *Les méthodes de recherche du DBA* (p. 108-125). EMS Editions. <https://doi.org/10.3917/ems.cheva.2018.01.0108>

Christian. *L'effet chef d'établissement. Cahiers...* - Google Scholar. (s. d.). Consulté 3 février 2025, à l'adresse https://scholar.google.com/scholar?hl=fr&as_sdt=0%2C5&q=+Christian.+L%E2%80%99effe+t+chef+d%E2%80%99%C3%A9tablissement.+Cahiers+p%C3%A9dagogiques%2C+2007%2C+B5&btnG=

Circulaire 7174 du 11/062019. (s. d.). *FWB – Circulaire, 7174(7418_20190611_110658)*.

Circulaire générale relative à l'organisation de l'enseignement secondaire ordinaire et à la sanction des études 2021-22. (s. d.). Fédération Wallonie-Bruxelles.

Claes, M., & Comeau, J. (1996). L'école et la famille : Deux mondes? *Lien social et Politiques*, 35, 75-85.

Codification multithématiques—*Recherche Google*. (s. d.). Consulté 4 décembre 2024, à l'adresse

https://www.google.com/search?q=codification+multith%C3%A9matiques&aq=codification+multith%C3%A9matiques&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOTIHCAEQIRigAdIBCTc1ODhqMGoxNagCCLACAQ&sourceid=chrome&ie=UTF-8

Collberg, D. (2012). Quelle identité pour les chefs d'établissement?. La Suède entre décentralisation et recentralisation. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 60, 117-128.

Condé, A., & SOW, M. A. (1999). Le redéploiement des enseignants en Guinée. In *ADEA's prospective stocktaking workshop*.

Condette-Castelain, S. (2015). Du global au local. Le chef d'établissement au cœur des tensions. *Diversité*, 181(1), 44-51.

Conventions et management, Sous la direction de Marc Amblard, Année : 2003. (s. d.). 320.

Cornet, A. (2022a). Chapitre 4. Paradoxes des pratiques de gestion des ressources humaines en Afrique : Un travail d'équilibriste. In *Le pluralisme managérial en Afrique* (p. 62-66).

EMS Editions. <https://shs.cairn.info/le-pluralisme-managerial-en-afrique--9782376875857-page-62?tab=texte-integral>

Cornet, a., Kamdem, e., Mbimbi, p. S., Hakizumukama, a., & El Abboubi, m. (2022). *Compte rendu du manuel de grh: «la grh en afrique subsaharienne et en afrique du nord»*.

<https://www.puq.ca/blogue/wp-content/uploads/2022/11/2022-11-01-D5498-recension-igalens-RGRH.pdf>

Cosnier, J. (1977). Communication non verbale et langage. *Psychologie médicale*, 9(11), 2033-2049.

c.scholten@apogea.net. (2023, mars 6). L'indicateur de performance : Définition, conseils et choix. Apogea. <https://www.apogea.fr/indicateur-de-performance/>

Cuisinier, J.-F. (2019). La gestion des personnels d'encadrement et les enjeux du système éducatif. *Administration & Éducation*, 163(3), 31-35. Cairn.info.

<https://doi.org/10.3917/admed.163.0031>

Daviot, C. (2023). *Postures de «l'expert-social» au regard des registres d'action, des asymétries et des stratégies syndicales dans deux contextes d'intervention* [PhD Thesis,

Université Paris-Saclay]. <https://theses.hal.science/tel-04417110/>

Décret n° 90-82 du 22 janvier 1990 relatif à l'évaluation des politiques publiques. (s. d.).

Degli Alfani, V. (2021). *BUREAU DE RECHERCHE-INNOCENTI DE L'UNICEF*.
<https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/Time-to-Teach-La-frequentation-des-enseignants-et-le-temps-d-enseignement-dans-les-ecoles-primaires-en-Guinee.pdf>

Derujinsky-Laguecir, A., Kern, A., & Lorino, P. (2011). Une approche instrumentale des indicateurs de performance. *Management & Avenir*, 42(2), 111-132.

<https://doi.org/10.3917/mav.042.0111>

Desmarais, C. (2008). Introduction. Encadrer sous contrainte dans les fonctions publiques ? *Revue française d'administration publique*, 128(4), 659-664.

<https://doi.org/10.3917/rfap.128.0659>

DIARRA, M. C., de SANOU, E., Bernadette, D. A. O., Principaux, C., & SIDIBE, P. N. (2022). *Rapport de la recherche sur les pratiques et innovations en matière de classes/passerelles dans les six (06) pays membres de la fondation Karanta en Afrique de l'ouest.*

https://www.gpekix.org/sites/default/files/webform/submit_to_the_library/315/Rapport%20Final%20Guin%C3%A9%20Classes%20Passerelles%20Centres%20Nafa.pdf

Dieme, M., Hikkerova, L., & Tidjani, B. (2017). Pratiques de GRH et performance des PME industrielles au Sénégal. *Gestion 2000*, 34(3), 113-135. Cairn.info.

<https://doi.org/10.3917/g2000.343.0113>

DOCIMO, W. P. & A. (Monnot 2). Les pratiques d'évaluation de la formation professionnelle et leurs déterminants dans les entreprises du SBF 120 1. *Revue management et avenir*, 2, 92-111.

Dumez*, H. (2013). Qu'est-ce que la recherche qualitative? Problèmes épistémologiques, méthodologiques et de théorisation. *Gérer et comprendre*, 2, 29-42.

Dumez, H. (2013). Qu'est-ce qu'un cas, et que peut-on attendre d'une étude de cas. *Le libellio d'AEGIS*, 9(2), 13-26.

Dumez, H. (2016a). Chapitre 1. Qu'est-ce que la recherche qualitative ? *Hors collection*, 9-29.

Dumez, H. (2016b). Chapitre 5. Comment traiter le matériau (1) : L'attention flottante et le codage. *Hors collection*, 69-87.

Éducation : La Guinée encore en manque de 8 000 enseignants. (2025, février 6). *La Guinée info - Les informations sur la Guinée en un seul clic*.

<https://laguinee.info/2025/02/06/education-la-guinee-encore-en-manque-de-8-000-enseignants/>

Effet chef d'établissement—Recherche Google. (s. d.). Consulté 23 janvier 2025, à l'adresse https://www.google.com/search?Q=effet+chef+d%27%C3%A9tablissement&oq=Effet+chef+d%27&gs_lcrp=egzjahjvbwuqcagbeaayfhgemgyiabbfgdkycagbeaayfhgemgoiahaagiaegkiemgoiaxaagiaegkiemgoibbaagiaegkiemgoibraagiaegkiemgoibhaagiaegkie0gejnk0n2owaje1qaiisaib&sourceid=chrome&ie=UTF-8

El Bahri, A. (2016). *La diffusion d'un outil de contrôle de gestion dans l'EPLÉ (Etablissement public local d'enseignement) vecteur de changements managériaux : Le cas du tableau de bord prospectif (TBP)* [Thèse de doctorat, Poitiers].

<https://www.theses.fr/2016POIT4034>

Elouaer, I. (2008). La mobilité professionnelle des salariés : Déterminants et impact sur la performance organisationnelle. *Congrès AGRH*. <https://core.ac.uk/download/pdf/6324191.pdf>

Etienne, R. (2019). La double loyauté du Principal de collège en France. Préparer et piloter la réforme des collèges imposée par le Ministère aux équipes d'établissement. Dans *Diriger un établissement scolaire* (pages 65 à 89). In *Collection : Perspectives en éducation et formation*. De Boeck Supérieur.

ÉTIENNE, R. (2022). Le métier de chef d'établissement en France : Entre travail prescrit, travail dérangé, travail empêché et travail réel. *Enseignement et recherche en administration de l'éducation*, 11.

Ettighoffer, D., & César, B. (2010). *Le petit livre des grandes idées du Management*. Dunod.

exposé sur la scolarisation et le maintien des filles à l'école—Recherche Google. (s. d.).

Consulté 18 mai 2024, à l'adresse

https://www.google.com/search?Q=expos%C3%A9+sur+la+scolarisation+et+le+maintien+de+s+filles+a+l%27ecole&sca_esv=d017e8b6c7d64dcd&sxsrf=adlywijpicrfvdrixrkrhd81m7jpdh

[eitw%3A1716052305957&ei=uefizsn9ochbxc8pzlisgac&oq=Rapport+sur+le+maintien+des+filles&gs_lp=Egxnd3Mtd2l6LXNlcuAaAhgDIiJSYXBwb3J0IHNIciBsZSBtYWludGllbiBkZXMgZmlsbGVzKGIADIGEAAyFhgeMgsQABiABBiiBBiLAzILEAAyGAYogQYiwNI_8scunwhwonlaxajeagqaqcyacwdoahqskobcditmjmuny4yuaebyaea-aebmaiooakfs8icchaagladgnyegefcagqqixgnwgikeaaygaqyqxikbcicbraagiaewgifec4ygatcagggabiabbiibmicbxahgkabgarcagqirgkwwgifeceyoahcagkqabgwgisdgb6yawcibggqbgisbws5ljaumtcumtiumqahmjob&sclient=gws-wiz-serp](https://doi.org/10.3917/ems.fall.2019.01)

Fall, T. (2019). Pratiques de GRH, performance sociale et cultures dans les entreprises sénégalaises : Étude de cas. *EMS Editions*. <https://doi.org/10.3917/ems.fall.2019.01>

Fédération Wallonie-Bruxelles. *Circulaire générale relative à l'organisation de l'enseignement secondaire ordinaire et à la sanction des études 2021-22*. (s. d.).

Ferrary, M. (2014). Management des ressources humaines : Entre marché du travail et acteurs stratégiques. *Dunod*. <https://doi-org.univ-eiffel.idm.oclc.org/10.3917/dunod.ferra.2014.01>

Fonction publique : 14 000 agents engagés et payés, mais non postés – Ambassade de Guinée au Libéria. (s. d.). Consulté 6 octobre 2024, à l'adresse <https://lr.ambaguinee.org/?p=19045>

Fournier, S. (2017). Les pratiques de Gestion des Ressources Humaines au sein des EPLE et les effets possibles sur la performance des établissements. *Gestion et management public*, 6(2), 67-88.

France, E. (2011). Les parents et l'école en France et en Europe. *Éducation & formations*, 80, 80.

Gagnon, O., & Arcand, G. (2011). Les pratiques de GRH comme catalyseur de la performance organisationnelle. *Revue internationale sur le travail et la société*, 9(2), 1-23.

Garant, M., & Lator, C. (2014a). Encadrement et leadership : Des notions en voie de modélisation. In *Encadrement et leadership* (p. 171-179). De Boeck Supérieur; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/dbu.letor.2014.01.0171>

Garant, M., & Lator, C. (2014b). *Encadrement et leadership. Nouvelles pratiques en éducation et formation*. De Boeck Supérieur; Cairn.info. <https://www.cairn.info/encadrement-et-leadership--9782804184797.htm>

Gather Thurler, M. (2019). La gestion des ressources humaines dans une perspective d'organisation apprenante. *Administration & Éducation*, 163(3), 139-148. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/admed.163.0139>

Germain, S. (2018). Chapitre 5. Comprendre le rôle du chef d'établissement. In *Le management des établissements scolaires* (p. 189-196). De Boeck Supérieur; Cairn.info. <https://www.cairn.info/le-management-des-etablissements-scolaires--9782807318892-p-189.htm>

Gestion des Ressources Humaines, Annabelle Hulin, AUNEGe (<http://aunege.fr>. (s. d.). In CC – BY NC ND. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>)

Gilbert, P. (2021a). 1. L'individu en GRH : apport de la psychologie. In *Les grands courants en gestion des ressources humaines* (p. 18-33). EMS Editions; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/ems.oiry.2021.01.0018>

Girard, H. C. (1983). Processus et critères de sélection du directeur d'école au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 9(3), 381-399. <https://doi.org/10.7202/900421ar>

Gravelle, F., & Bissonnette, M. (2020). Stratégies de gestion en contexte de diversité en milieu scolaire : Référentiel régissant la fonction de direction d'établissement d'enseignement au Québec. *Alterstice*, 8(2), 75-87. <https://doi.org/10.7202/1066954ar>

Guérin, G., & Wils, T. (2002). La gestion stratégique des ressources humaines. *Gestion*, 27(2), 14-23.

Guillaume, F. R. (1993). Les rôles anciens et nouveaux des chefs d'établissement. *Recherche & formation*, 14(1), 9-26.

Guinée : Les enseignants contractuels menacent de se mettre en grève pour faire valoir leurs droits. (2023, mai 1). RFI. <https://www.rfi.fr/fr/afrique/20230501-guin%C3%A9e-les-enseignants-contractuels-menacent-de-se-mettre-en-gr%C3%A8ve-pour-faire-valoir-leurs-droits>

Guineematin.com. (2022, septembre 8). *Déficit d'enseignants : Les chiffres du ministre Guillaume Hawing sont faux, indique Pépé Balamou du SNE - Guineematin.com.* <https://guineematin.com/2022/09/08/deficit-denseignants-les-chiffres-du-ministre-guillaume-hawing-sont-faux-indique-pepe-balamou-du-sne/>,

Gustin, A. (2001). Chapitre 2. La mise en pratique de l'évaluation institutionnelle. In A. Gustin (Éd.), *Management des établissements scolaires : De l'évaluation institutionnelle à la gestion stratégique* (p. 37-48). De Boeck Supérieur.

Hadchiti, R. (2021). *Relations entre le mentorat, les compétences émotionnelles et le leadership transformationnel dans le contexte des directions d'établissement scolaire au Québec*. <https://corpus.ulaval.ca/entities/publication/52f8cd14-c2cd-4c68-9ff4-4f8fa41c33ce>

Hddigui, E. M. (2006). *La Gestion de ressources humaines dans le secteur de l'éducation*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150801>

Héricher, A., & Blanchet, V. (2012). Gestion des ressources humaines. In *Dictionnaire du commerce équitable* (p. 139-146). Éditions Quæ.

Hernandez, E.-M. (1993). Pratiques de gestion des ressources humaines dans la Grande Distribution. *Sciences de la Société*, 28(1), 57-66. <https://doi.org/10.3406/sciso.1993.1069>

Heurteux, A. (2019). *Le développement durable dans les métropoles françaises : Entre pilotage et hypocrisie organisationnelle* [PhD Thesis, COMUE Université Côte d'Azur (2015-2019)]. <https://theses.hal.science/tel-02444122/>

Husser, J. (2005). Chapitre 3. Contextualisme et recueil de données. In P. Roussel & F. Inspecteur, *une profession méconnue et très diversifiée*. (s. d.-a). Académie de Dijon. Consulté 18 avril 2025, à l'adresse <https://www.ac-dijon.fr/inspecteur-une-profession-meconnue-et-tres-diversifiee-130320>

Institut Supérieur des Sciences de l'Éducation de Guinée. (s. d.). Consulté 4 mars 2024, à l'adresse <https://isseg-gn.com/presentation/?idEcole=244&page=notre-vision>

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

Isabelle, C., Meunier, H., & Gélinas Proulx, A. (2016). Contextes de formation des nouvelles directions d'école au Canada. *McGill Journal of Education*, 51(2), 877-898.

Kamdem, E., Cornet, A., Mbimbi, P. S., Hakizumukama, A., & El Abboubi, M. (2021). *La gestion des ressources humaines en Afrique subsaharienne et en Afrique du Nord*. PUQ. <https://books.google.com/books?hl=fr&lr=&id=DiPMEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT8&dq=L>

[a+gestion+des++ressources+humaines++en+Afrique+subsaharienne++et+en+Afrique+du+Nord&ots=0KV0nTLL-R&sig=Q_AdocyleU01TaeiM_o6XjDfV0c](https://www.researchgate.net/publication/354111111)

KARIM, S., & KOMAT, A. (2018). LIEN ENTRE LES PRATIQUES RH ET LA PERFORMANCE SOCIO-ECONOMIQUE DES ENTREPRISES : APPROCHES THEORIQUES. *Revue Interdisciplinaire*, 1(2). <https://revues.imist.ma/index.php/Revue-Interdisciplinaire/article/view/14607>

Karti, O. (2023). *Le management du projet personnalisé : Une réponse organisationnelle pertinente pour accompagner les enfants en situation de handicap?* [PhD Thesis, Université Paris-Saclay]. <https://theses.hal.science/tel-04588038/>

Kebabi, H. (2023). La recherche qualitative en sciences sociales. 128-98, (1)4, سوسيولوجيون.

Koffivi, L. O. L. O. (2019). Situation de la gestion des ressources humaines des entreprises publiques en Afrique : L'utilisation des valeurs comme instrument de gestion. *Revue Internationale des Sciences de Gestion*, 2(2).

KOFFIVI, P. L. (2020). Situation de la gestion des ressources humaines des entreprises publiques en Afrique : Usage des valeurs comme instrument de gestion. *Revue de Gestion et d'Économie*, 8(1 & 2), 82-106.

Krief, N., & Zardet, V. (2013). Analyse de données qualitatives et recherche-intervention. *Recherches en Sciences de Gestion*, 95, 211-237. <https://doi.org/10.3917/resg.095.0211>

La gestion des ressources humaines en Afrique subsaharienne et en Afrique du Nord. (s. d.). Consulté 15 avril 2024, à l'adresse <https://www.entrepotnumerique.com/p/121231?f=pdf>

la sédentarisation des enseignants pdf—Recherche Google. (s. d.). Consulté 4 janvier 2025, à l'adresse https://www.google.com/search?q=la+s%c3%a9dentarisation+des+enseignants+pdf&oq=la+s%c3%a9dentarisation+des+enseignants&gs_lcrp=egzjahjvbwuqbwgceceyoaeybggaceuyotihcaeqirigatihcaiqirigadibcji3nzqwajbqmtwoagiwage&sourceid=chrome&ie=utf-8

Laderrière, P. (1999). Une problématique nouvelle. La gestion des ressources humaines dans l'enseignement. *Recherche & formation*, 30(1), 23-38.

Lafontaine, D., & Simon, M. (2008). Évaluation des systèmes éducatifs. *Mesure et évaluation*

en éducation, 31(3), 95-123. <https://doi.org/10.7202/1024967ar>

Lambert, M. (2021). *Analyse des pratiques des directions d'établissement d'enseignement en regard du référentiel de compétences et de leur développement professionnel dans le cadre d'une communauté de pratique virtuelle.*

l'APEAE en Guinée ? - Recherche Google. (s. d.). Consulté 25 janvier 2025, à l'adresse https://www.google.com/search?q=l%27APEAE+en+Guin%C3%A9e+%3F&sca_esv=57

Lapointe, P., & Archambault, J. (2014). Regards sur la gestion éducative des directions d'établissement d'enseignement primaire au Québec. In *Encadrement et leadership* (p. 55-69). De Boeck Supérieur; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/dbu.letor.2014.01.0055>

Lapointe, P., Poirel, E., & Chartrand, E. (2021). Rapport d'enquête sur l'organisation du travail des directions d'établissement d'enseignement du Québec. *Université de Montréal.* https://www.gride-qc.ca/wp-content/uploads/2021/07/Rapport-du-GRIDE_5.05.2021_compressed.pdf

Larivée, S. J. (2011). Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires. *Service social*, 57(2), 5-19.

Le débat africain—Comment repenser la Fonction publique en Afrique? (2023, août 18). RFI. <https://www.rfi.fr/fr/podcasts/le-d%C3%A9bat-africain/20230818-comment-repenser-la-fonction-publique-en-afrique>

leadership pédagogique établissements scolaires... - Google Scholar. (s. d.). Consulté 12 novembre 2024, à l'adresse https://scholar.google.com/scholar?hl=fr&as_sdt=0%2C5&q=leadership+p%C3%A9dagogique+%C3%A9tablissements+scolaires+archambault&oq=leadership+p%C3%A9dagogique+%C3%A9tablissements+scolaires+Archamb

Lebret, S., & Sandeau-Gruber, A.-C. (2024). Fiche 4. L'organisation de la GRH dans la fonction publique aujourd'hui. *Formation Administration Concours*, 24-27.

Lefebvre, C. (2023, février 6). *L'importance de la performance organisationnelle en entreprise.* OCM. <https://www.observatoire-ocm.com/qvt/performance-organisationnelle/>

Les directions d'établissement au cœur du changement. (s. d.). Consulté 11 novembre 2024, à

l'adresse <https://shs.cairn.info/les-directions-d-etablissement-au-coeur-du-changem--9782807333215>

Les grands courants en gestion des ressources humaines (EMS Editions). (2021). <https://doi-org.univ-eiffel.idm.oclc.org/10.3917/ems.oiry.2021.01>

Les indicateurs de performance clés (kpi)—Recherche Google. (s. d.). Consulté 8 mai 2024, à l'adresse

[https://www.google.com/search?q=les+indicateurs+de+performance+cl%C3%A9s+\(kpi\)](https://www.google.com/search?q=les+indicateurs+de+performance+cl%C3%A9s+(kpi))

les indicateurs de performance pdf—Recherche Google. (s. d.). Consulté 7 mai 2024, à l'adresse

https://www.google.com/search?q=les+indicateurs+de+performance+pdf&oq=Les+indicateurs+de+performance&gs_lcrp=EgZja

Les orientations, et les compétences d'enseignement. (2008). Bibliothèque et Archives nationales du Québec.

Les rôles des parents dans la performance de l'établissement—Recherche Google. (s. d.).

Consulté 9 février 2025, à l'adresse

<https://www.google.com/search?q=les+r%C3%B4les+des+parents+dans+la+performance+de+l%27%C3%A9tablissement>

Les trois dimension de la satisfaction de Locke—Recherche Google. (s. d.). Consulté 30 mai 2024, à l'adresse

<https://www.google.com/search?q=Les+trois+dimension+de+la+satisfaction+de+Locke&scasv=a24d50f4328fb081&biw=1093&bih=486&sxsrf=ADLYWIKNI2xu276dk6SI0wp4Dk53ynDCxg%3A1717078422264&ei=>

Lator, C., & Garant, M. (2014a). Contours et dynamiques de pratiques d'encadrement et de leadership dans les actions pédagogiques et socio-éducatives. In *Encadrement et leadership* (p. 11-20). De Boeck Supérieur; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/dbu.lator.2014.01.0011>

Lator, C., & Garant, M. (2014b). Régulations et cadrage exercés par les directeurs de catégorie de Hautes Écoles en Fédération Wallonie-Bruxelles. In *Encadrement et leadership* (p. 71-88). De Boeck Supérieur; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/dbu.lator.2014.01.0071>

Lindsay, D., & Poindron, P. (2011a). Mémento des étapes de rédaction d'un article

scientifique. In *Guide de rédaction scientifique* (p. 153-155). Éditions Quæ.

<https://www.cairn.info/guide-de-redaction-scientifique--9782759210220-p-153.htm>

Lindsay, D., & Poindron, P. (2011b). Rédiger et communiquer avec d'autres supports scientifiques. In *Guide de rédaction scientifique* (p. 103-151). Éditions Quæ.

<https://www.cairn.info/guide-de-redaction-scientifique--9782759210220-p-103.htm>

Lindsay, D., & Poindron, P. (2011d). Réfléchir avant d'écrire. In *Guide de rédaction scientifique* (p. 9-23). Éditions Quæ. <https://www.cairn.info/guide-de-redaction-scientifique--9782759210220-p-9.htm>

LOI d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.
(s. d.).

Marcel, J.-F. (2014). Les « règles du jeu » de la coordination : Le cas du système d'enseignement agricole public français. In *Encadrement et leadership* (p. 109-124). De Boeck Supérieur; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/dbu.letor.2014.01.0109>

Marchand, C., & Vandenberghe, C. (2014). Le soutien organisationnel perçu peut-il agir comme une ressource sociale ? Une analyse sous l'angle de la théorie de la conservation des ressources. *Psychologie du travail et des organisations*, 20(1), 63-63-89. ScienceDirect. [https://doi.org/10.1016/S1420-2530\(16\)30043-7](https://doi.org/10.1016/S1420-2530(16)30043-7)

MARECHAL-GARDEZ, D. (2004). *Un nouveau rôle du chef d'établissement : Animer une équipe. Les enjeux du paradoxe autonomie/dépendance. 7e Biennale de l'éducation et de la formation.*

Marois, W., & Moulin Civil, F. (2019a). La GRH en académie : Le défi de la quantité, l'exigence de la qualité et de la proximité. *Administration & Éducation*, 163(3), 121-127. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/admed.163.0121>

Martory, B., & Crozet, D. (2016). *Gestion des ressources humaines-9e éd. : Pilotage social et performances.* Dunod.

Martory, B., Crozet, D., & Montcel, H. T. (1988). *Gestion des ressources humaines* (Vol. 3).

Marx, L., & Reverdy, C. (2020). Travailler en partenariat à l'école. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 134. <https://hal.science/hal-02549689/>

Masingue, A. (2016). Recherche-intervention et management des petites équipes : Proposition d'un dispositif heuristique et transformatif. *Recherches en Sciences de Gestion*, 113, 197-218. <https://doi.org/10.3917/resg.113.0197>

M.E.N. (2002). Protocole d'accord relatif aux personnels de direction. Annexe 1. Référentiel des personnels de direction. Protocole du 16-11-2000. *Bulletin officiel spécial, 1 du 3*. <https://www.education.gouv.fr/bo/2002/special1/texte.htm#page7>

Mercier, E. (2000). Les pratiques de GRH dans les grands services publics français : Des spécificités héritées du contexte économique, politique et social de l'après-guerre. In *X^o congrès de l'Association francophone de gestion des Ressources Humaines*.

Meryame, S., MHENNA, R., NIJIYIN, M., MHENNA, N., & BOURHABA, O. (2023). La Gestion des carrières à l'ère de la transformation digitale des ressources humaines. *Revue Internationale des Sciences de Gestion*, 6(2). <https://revue-isg.com/index.php/home/article/view/1270>

Meunier, J.-M. (2021). Une approche instrumentale de l'éducation aux débats socio-scientifiques en ligne. *Médiations et médiatisations*, 199-209. <https://doi.org/10.52358/mm.vi5.164>

Migeot-Alvarado, J. (2002). Un mariage forcé?. Les parents et l'école en France. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 31, 51-63.

Millimouno, F. L. (1998). *Analyse des besoins de formation, en gestion, des directeurs d'école secondaire de Guinée*. Université de Montréal.

Miossec, A. (2019). Tout près, trop loin, les dilemmes de la gestion des ressources humaines. *Administration & Éducation*, 163(3), 115-120. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/admed.163.0115>

Misset, S. (2017). Chapitre 2. Le tournant de l'école des Relations Humaines. In *Introduction à la sociologie des organisations* (p. 45-65). Armand Colin. <https://www.cairn.info/introduction-a-la-sociologie-des-organisations--9782200619534-p-45.htm>

Mons, N. (2004). Politiques de décentralisation en éducation : diversité internationale, légitimations théoriques et justifications empiriques. *Revue Française de Pédagogie*, 146, 41–

52. <http://www.jstor.org/stable/41148545>

Montalan, M., & Vincent, B. (2013). Un modèle d'évaluation de la performance multidimensionnelle d'une organisation hospitalière transversale. *Management & Avenir*, 61, 190-207. <https://doi.org/10.3917/mav.061.0190>

Morinière, A. (2021). *Analyse du rôle des mesures de performance dans l'émergence de dynamiques de tensions et de compromis dans les hôpitaux publics français* | Theses. Fr [PhD Thesis, Montpellier]. <https://theses.fr/2021MONTD007>

Muñiz, M. R. (s. d.). Le modèle espagnol de direction ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne. <https://doi.org/10.4000/ries.4191>

Ngantchou, A., & Biwolé Fouda, J. (2021). La recherche sur le management en Afrique : État des lieux et perspectives. *Management international*, 25(5), 171-187.

Nkengne, L., Patrick ;, Marin. (2018). L'allocation des ressources enseignantes en Afrique subsaharienne francophone : Pour une meilleure équité des systèmes éducatifs. *Éducation et francophonie*, 45(3), 35-60. <https://doi.org/10.7202/1046416ar>

Pélage, A. (2011). Chefs d'établissement : La fabrique des cadres. *Manager ou servir?*, 75.

Peretti, J. M. (2007). *Ressources Humaines, Collection : Gestion, éditeur Vuibert, 11ème édition.*

Performance système éducatif—Recherche Google. (s. d.). Consulté 22 juillet 2024, à l'adresse <https://www.google.com/search?q=performance+syst%C3%A8me+%C3%A9ducatif>

Perrenoud, O. (2014). Cadre intermédiaire dans une institution scolaire : Vision d'enseignants. In *Encadrement et leadership* (p. 89-107). De Boeck Supérieur; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/dbu.letor.2014.01.0089>

Pettigrew, A. M. (2024). Chapitre 30. Une approche contextualiste du changement. In *Conduite du changement : Concepts-clés—3e éd.* (Vol. 3, p. 251-261). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.autis.2024.01.0251>

Pichault, F. (2008). La question de la cohérence dans les projets de réforme des services publics basés sur la gestion des ressources humaines. *Télescope*, 14(automne).

Pichault, F., & Nizet, J. (2000). *La gestion des ressources humaines*. présentation en séminaire MGRH Grand.

Pichault, F., & Nizet, J. (2013). *Pratiques de gestion des ressources humaines. Conventions, contextes et jeux d'acteurs (Les) : Conventions, contextes et jeux d'acteurs*. Média Diffusion.

Piot, L., & Kelchtermans, G. (2014). Le leadership dans les organisations scolaires contemporaines : Leçons tirées de la revue de la littérature anglo-saxonne. In *Encadrement et leadership* (p. 21-37). De Boeck Supérieur; Cairn.info.

<https://doi.org/10.3917/dbu.letor.2014.01.0021>

Piot, T. (2014). Coordination de l'action pédagogique : Le cas d'instituts de formation professionnelle. In *Encadrement et leadership* (p. 125-140). De Boeck Supérieur; Cairn.info.

<https://doi.org/10.3917/dbu.letor.2014.01.0125>

Plan sectoriel de l'éducation 2020-2029. Guinée | Documents | Partenariat mondial pour l'éducation. (s. d.). Consulté 12 décembre 2024, à l'adresse

<https://www.globalpartnership.org/fr/content/plan-sectoriel-de-leducation-2020-2029-guinee>

Plane, J. (2019). *Management des organisations*. <https://doi-org.univ-eiffel.idm.oclc.org/10.3917/dunod.plane.2019.01>

Poaty, H. (1995). *La gestion des carrières administratives dans la fonction publique congolaise* [PhD Thesis, École nationale d'administration publique].

<https://espace.enap.ca/id/eprint/41/>

Poirel, E., D'arrioso, D., Lapointe, P., & Drouin, H. (2021). Chapitre 4. La formation continue des directions d'établissement d'enseignement au Québec : Construire un partenariat entre l'université et le milieu scolaire. In *Les directions d'établissement au cœur du changement* (p. 91-107). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.progi.2021.01.0091>

Poisson, M. (s. d.). Cartographie des risques de corruption dans le secteur de l'éducation en Guinée. *Évaluation*. Consulté 1 avril 2024, à l'adresse

[https://www.researchgate.net/profile/Muriel-](https://www.researchgate.net/profile/Muriel-Poisson/publication/350591849_Cartographie_des_risques_de_corruption_dans_le_secteur_d_e_l_education_en_Guinee/links/606775b9299bf1252e24446c/Cartographie-des-risques-de-corruption-dans-le-secteur-de-leducation-en-Guinee.pdf)

[Poisson/publication/350591849_Cartographie_des_risques_de_corruption_dans_le_secteur_d_e_l_education_en_Guinee/links/606775b9299bf1252e24446c/Cartographie-des-risques-de-corruption-dans-le-secteur-de-leducation-en-Guinee.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Muriel-Poisson/publication/350591849_Cartographie_des_risques_de_corruption_dans_le_secteur_d_e_l_education_en_Guinee/links/606775b9299bf1252e24446c/Cartographie-des-risques-de-corruption-dans-le-secteur-de-leducation-en-Guinee.pdf)

Politiques de décentralisation en éducation : Diversité internationale, légitimations théoriques et justifications empiriques sur JSTOR. (s. d.). Consulté 20 avril 2025, à l'adresse <https://www-jstor-org.univ-eiffel.idm.oclc.org/stable/41148545?seq=7>

Poncelet, D., Dierendonck, C., Kerger, S., & Mancuso, G. (2014). Rôle parental, sentiment de compétence et engagement des parents dans le cursus scolaire de leur enfant. *Revue internationale de l'éducation familiale*, 36(2), 61-96. <https://doi.org/10.3917/rief.036.0061>

Pons, X., & Bouvier, A. (2014). Les inspecteurs de l'éducation face aux politiques d'évaluation des écoles. Tendances dans trois pays européens. In *Encadrement et leadership* (p. 157-169). De Boeck Supérieur; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/dbu.letor.2014.01.0157>

Pottiez. (2010). *Validation partielle du modèle d'évaluation des formations de Kirkpatrick. Communication au 21e congrès de l'AGRH.*

Procédures disciplinaires relatives aux établissements publics français d'enseignement. (2000). *B.O.*

Progin, L. (2014). Implanter des directions d'établissement : Émergence d'un nouveau leadership pédagogique ? In *Encadrement et leadership* (p. 39-53). De Boeck Supérieur; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/dbu.letor.2014.01.0039>

Progin, L., Étienne, R., & Pelletier, G. (2019). *Diriger un établissement scolaire : Tensions, ressources et développement.* De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.progi.2019.01>

Pupion, P.-C. (2017). Le management public : Une discipline scientifique affranchie des principes de la gestion du privé ? *Gestion et management public*, 6 / 2(4), 6-8. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/gmp.062.0006>

Quenneville, N. (2007). *La théorie de l'échange social pour expliquer le rôle des pratiques de gestion des ressources humaines et des valeurs organisationnelles dans les comportements de mobilisation des employés.* <https://archipel.uqam.ca/12083>

Randon, S. (2010). *Actualisation 2011 de la revue de littérature sur la satisfaction au travail conduite par le CCECQA en 2000.* <https://hal.science/hal-00748863/>

Rappin, B. (2011). De l'unité ontologique des épistémologies gestionnaires et de ses conséquences. *Management & Avenir*, 43(3), 476-489. <https://doi.org/10.3917/mav.043.0476>

Rapport annuel 2019 des inspections générales IGEN-IGAENR. L'autonomie des établissements scolaires. Pratiques, freins et atouts pour une meilleure prise en compte des besoins des élèves. (s. d.).

Rapport national du Rwanda—Besoins en matière de développement des capacités pour les gestionnaires du système éducatif dans l'enseignement primaire et secondaire au Rwanda | ADEA Knowledge Hub. (s. d.). Consulté 20 avril 2025, à l'adresse <https://knowledgehub.adeanet.org/fr/bibliotheque/adea2024d017>

Razouk, A. A. (2007). *Gestion stratégique des ressources humaines : Recherche théorique et empirique sur la durabilité de la relation entre stratégie RH et performance.*

Référentiel métier des directeurs d'école | Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports. (s. d.). <https://www.education.gouv.fr/bo/14/Special7/MENE1428315C.htm>

Rich, J., & Rich, J. (2010). *Introduction.* De Boeck Supérieur.

Rôle et mission de APEAE en Guinée ? - Recherche Google. (s. d.). Consulté 25 janvier 2025, à l'adresse https://www.google.com/search?q=R%C3%B4le+et+missio+de+APEAE+en+Guin%C3%A9+e+%3F&sca_esv=5791a0164e19b13c

Roos, G., Fernström, L., & Pike, S. (2004). Human resource management and business performance measurement. *Measuring Business Excellence*, 8(1), 28-37. <https://doi.org/10.1108/13683040410524711>

Ross, M. (2012). *Les compétences de directions d'école efficace : Études de cas dans deux écoles secondaires québécoises.*

Rossano, M., Chatillon, E. A. de, & Desmarais, C. (2015). Rupture du contrat psychologique et risques psycho-sociaux : Une recherche intervention dans le cadre de la théorie de la conservation des ressources. *Revue de gestion des ressources humaines*, 95(1), 58-77. <https://doi.org/10.3917/grhu.095.0058>

Royal, L., Boyer, M., & Saint-Germain, M. (2014). L'encadrement pédagogique vu comme un processus d'accompagnement : Une recherche-action-formation au sein d'une commission scolaire québécoise. In *Encadrement et leadership* (p. 141-155). De Boeck Supérieur; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/dbu.letor.2014.01.0141>

Saifi, A., Sassi Boudemagh, S., & Benteldjoun, I. (2021). *Evaluation de la performance des entreprises à travers la méthode KPI «Key Performance Indicators»*. <https://dspace.univ-constantine3.dz/jspui/handle/123456789/1719>

Salamé, J. S. et Y. D. & Y. (s. d.). Convergence et spécificités nationales de la direction des établissements scolaires en Europe ». *Recherche et formation*, 78 | 2015, 111-117.

Salamé Sala, J., & Dutercq, Y. (2015). Convergence et spécificités nationales de la direction des établissements scolaires en Europe. *Recherche et formation*, 78, 111-117.

Sandrine F., (2017). *AIRMAP* | « *Gestion et management public* (Vol. 6, Numéro 2).

Sanoh, S. (2022). Décret : Voici les missions, l'organisation et le fonctionnement de l'administration préfectorale. *GuinéeNews*©. <https://guineenews.org/decret-voici-les-missions-lorganisation-et-le-fonctionnement-de-ladministration-prefectorale/>

SCHMIDT, G. (2007, décembre 7). *GESTION DES RESSOURCES HUMAINES* [Webpage]. Encyclopædia Universalis; Encyclopædia Universalis. <https://www.universalis.edu.com/encyclopedie/gestion-des-ressources-humaines>

Schmidt, G. (2021). 5. Gestion stratégique des ressources humaines : Avancées et impensés. In *Les grands courants en gestion des ressources humaines* (p. 85-101). EMS Editions. <https://doi.org/10.3917/ems.oiry.2021.01.0085>

SEBBAR, A., & BERDI, A. (2018). La résistance des ressources humaines (rh) a l'utilisation des technologies d'information et de communication (tic) dans l'organisation-cas du secteur bancaire marocain. *Revue Economie, Gestion et Société*, 16. <https://revues.imist.ma/index.php/REGS/article/view/12627>

Sem, P., Cornet, A. et M. 'bayo, & M, L. (2022). La gestion des ressources humaines en RDC (République démocratique du Congo) : Un travail d'équilibriste. *Dans Africa Positive Impact*, 116-130.

Sirois, G., Dembélé, M., & Labé, O. (2018). La pénurie de personnel enseignant du primaire en Afrique subsaharienne francophone : Quels progrès depuis les indépendances? *Éducation et francophonie*, 45(3), 13-34. <https://doi.org/10.7202/1046415ar>

Situation Economique et Financière - Guinée | Direction générale du Trésor. (s. d.). Consulté

22 avril 2024, à l'adresse <https://www.tresor.economie.gouv.fr/Pays/GN/situation-economique-et-financiere>

<http://www.education.gouv.fr/bo/2002/special1/texte.htm>

<http://www.education.gouv.fr/bo/2002/special1/texte.htm>

Snell, S. A., & Dean, J. W. (1992). Integrated Manufacturing and Human Resource Management: A Human Capital Perspective. *The Academy of Management Journal*, 35(3), 467–504. <https://doi.org/10.2307/256484>

Stadge, M. (2021). *Pour une compréhension de l'institutionnalisation de la responsabilité sociétale des universités françaises : Étude de cinq universités*.

Stern, P., & Schoettl, J. (2019). Outil 14. Le modèle systémique : « 7S » de McKinsey. In *Dans La boîte à outils du consultant* (p. 58-61). Dunod.

Table ronde : La gestion des ressources humaines chez nos « voisins ». (2019). *Administration & Éducation*, 163(3), 77-90. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/admed.163.0077>

Tamghe, C. D. D. K. (2019). *Pratiques de gestion des ressources humaines et performance sociale dans les établissements du secondaire public au Cameroun* [(Doctoral dissertation,)]. Université Internationale des Sciences Appliquées du Développement.

Tchankam, J.-P., Essingone, H. N., & Tchagang, E. (2020). Chapitre 14. Portée et limites de la recherche qualitative. In *Produire du savoir et de l'action* (p. 165-174). EMS Editions. <https://doi.org/10.3917/ems.peret.2020.01.0165>

Tidjani, B., & Kamdem, E. (2010). Gérer les ressources humaines en Afrique. *Entre processus sociaux et pratiques organisationnelles*, Editions EMS, Paris. http://www.kamdemma.com/assets/media/Presentation_ouvrage_GRH_en_Afrique/Sommaire.pdf

Tribune. En Afrique de l'Ouest, manifester, c'est mettre sa vie en danger. (2024, juin 7). Amnesty International. <https://www.amnesty.org/fr/latest/news/2024/06/en-afrique-de-louest-manifester-cest-mettre-sa-vie-en-danger/>

UNESCO Bibliothèque Numérique. (s. d.). *Cartographie des risques de corruption dans le secteur de l'éducation en Guinée*—Consulté 12 octobre 2024, à l'adresse

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376056>

Venter, I., & Kotzé, M. (2011). Les différences au niveau de l'intelligence émotionnelle entre les dirigeants efficaces et les moins efficaces dans le secteur public : Étude empirique. *Revue Internationale des Sciences Administratives*, 77(2), 405-439. Cairn.info.

<https://doi.org/10.3917/risa.772.0405>

Veyrac, H. (2019). L'influence des chefs d'établissement d'enseignement. *AREF 2019 Actualités de la Recherche en Education et en Formation*, 60-61. <https://hal.science/hal-03176152/>

Veyrat, P. (2018, juillet 26). 10 indicateurs clés de performance des processus à suivre absolument. *HEFLO FR*. <https://www.heflo.com/fr/blog/processus/indicateur-de-performance-exemple/>

Wacheux (Éds.), *Management des ressources humaines : Méthodes de recherche en sciences humaines et sociales* (p. 65-100). De Boeck Supérieur. <https://doi-org.univ-eiffel.idm.oclc.org/10.3917/dbu.rouss.2005.01.0065>

WEIDMANN, J., & GONIN, F. (s. d.). *Mots clés*. Consulté 30 mai 2024, à l'adresse <https://www.agrh.fr/assets/actes/2013-weidmann-gonin.pdf>

Yin, 2018, *Case Study Research and Applications : Design...* - Google Scholar. (s. d.). Consulté 9 novembre 2024, à l'adresse https://scholar.google.com/scholar?hl=fr&as_sdt=0%2C5&q=Yin%2C+2018+Case+Study+Research+and+Applications%3A+Design+and+Methods.&btnG=

Zampiccoli, L. (2011). Filemanagement public : Approches conceptuelles et enjeux de pilotage. *Gestion et Management Publics*, 9, 1-13.

ANNEXES

Annexes 1 : Les entretiens semi directifs

Tableau N°1 : Entretiens semi-directifs réalisés auprès des responsables DCE/DPE

N°	Statut professionnel	Genre
1	Chargé de la formation DCE Com-A	H
2	Chargé des ressources humaines DCE Com-A	H
3	Chargé de la formation DCE Com-B	H
4	Chargé des ressources humaines DCE Com-B	H
5	Chargé de la formation DCE Com-C	H
6	Chargé des ressources humaines DCE Com-C	H
7	Chargé de la formation DPE Kin-A	H
8	Chargé des ressources humaines DPE Kin-A	H
9	Chargé de la formation DCE Mam-B	H
10	Chargé des ressources humaines DCE Mam-B	H
11	Chargé de la formation DCE Lab-A	H
12	Chargé des ressources humaines DCE Lab-A	H
13	Chargé de la formation DCE Simbanya	H
14	Chargé des ressources humaines DCE Simbanya	H

Tableau N°2 : Entretiens semi-directifs réalisés auprès des Chefs d'établissement d'enseignement secondaire

N°	Statut professionnel	Genre
1	Chef d'établissement Courb-a	H
2	Directeur des Etudes Courb-a	H
3	Chef d'établissement Courb-b	H
4	Directeur des Etudes Courb-b	H
5	Chef d'établissement Courb-c	H
6	Directeur des Etudes Courb-c	H
7	Chef d'établissement Coru-a	H
8	Directeur des Etudes Coru-a	H
9	Chef d'établissement Courb-d	H
10	Directeur des Etudes Courb-d	H
11	Chef d'établissement Coru-b	H

12	Directeur des Etudes Coru-b	H
13	Chef d'établissement Courb-e	H
14	Directeur des Etudes Courb-e	H

Tableau N°3 : Entretiens semi-directifs réalisés auprès des Chefs des groupes techniques d'enseignement secondaire (focus group)

N°	Statut professionnel	Genre
1	Groupe technique Courb-a	H (3/3)
2	Groupe technique Courb-b	F(1/3)
3	Groupe technique Courb-c	H (3/3)
4	Groupe technique Courb-d	H (3/3)
5	Groupe technique Courb-e	H (3/3)
6	Groupe technique Coru-a	H (3/3)
7	Groupe technique Coru-b	H (3/3)

Tableau N°4 : Entretiens semi-directif réalisés auprès des présidents des APEAE

N°	Statut professionnel	Genre
1	APEAE Courb-a	H
2	APEAE Courb-b	H
3	APEAE Courb-c	H
4	APEAE Courb-d	H
5	APEAE Courb-e	H
6	APEAE Coru-a	H
7	APEAE Coru-b	H

Tableau N°4 : Entretiens semi-directif réalisés auprès des élèves (Focus group)

N°	Statut professionnel	Genre
1	Focus groupe élèves Courb-a	F/G
2	Focus groupe élèves Courb-b	F/G
3	Focus groupe élèves Courb-c	F/G
4	Focus groupe élèves Coru-a	F/G
5	Focus groupe élèves Courb-d	F/G
6	Focus groupe élèves Coru-b	F/G
7	Focus groupe élèves Courb-e	F/G



REPUBLIQUE DE GUINEE

Travail - Justice - Solidarité

MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR, DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE ET DE L'INNOVATION



ISSEG



INSTITUT SUPERIEUR DES SCIENCES DE L'EDUCATION DE GUINEE

SiteWeb: www.isseg-gn.org - BP 795 CONAKRY - TEL : (+224) 622 71 94 08/ 622 95 81 18/ 628 00 22 18/ 624 81 28 51

N° 23/054/ISSEG/DG

ORDRE DE MISSION

Il est autorisé à : Monsieur Souleymane CONDE, enseignant-chercheur, chef de département adjoint chargé de la recherche à l'Institut Supérieur des Sciences de l'Education de Guinée (ISSEG)

De se rendre dans : certaines écoles des régions administratives de Conakry, Kindia, Mamou et Labé

Objet : Enquête de terrain sur les pratiques de GRH des chefs d'établissement de l'Enseignement secondaire

Départ : le 26 septembre 2023

Retour : fin de mission

Moyen de transport : Ssangyong/AB-6174-02/Bexton

Les autorités militaires et civiles des localités traversées sont priées, chacune en ce qui les concerne, de bien vouloir faciliter à l'intéressé l'accomplissement de la présente mission.

Conakry, le 26 septembre 2023



Le Secrétaire Général

Mr Aly TRAORE



E-mails : DG: akoyemassa.zourmangui@yahoo.fr / -DGA/R : meelloudiallo2003@gmail.com / - DGA/FP : mousjcam58@gmail.com
SG : alytrasaran@gmail.com

Déroulement des entretiens

Tous les entretiens que nous avons réalisés au courant de cette recherche se sont déroulés en quatre phases :

- **La mise en confiance** : Durant cette première phase, nous mettons en confiance le répondant, en précisant notre statut de doctorant, l'objectif de notre recherche, la garantie de l'anonymat et de la confidentialité et nous terminons par demander l'autorisation d'enregistrer l'entretien.

-

- **L'amorce de l'entretien**. Au début de l'entretien, nous nous efforçons à 'briser la glace' en commençant l'entretien par des questions simples liées à son diplôme, son université de formation, son expérience dans l'enseignement...

Ces deux premiers éléments étaient très essentiels, car en mettant à l'aise le répondant, nous favorisons l'obtention d'informations fiables et approfondies, dont la qualité dépendrait directement de ce climat de confiance.

- **Pendant l'entretien**.

Nous avons utilisé un bloc-notes pour consigner les éléments non verbaux susceptibles d'enrichir notre compréhension des pratiques de GRH des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire guinéen.

Conduire des entretiens semi-directifs suppose la construction de guides d'entretien et la maîtrise de l'attitude clé de l'interviewer : celle de la compréhension faite d'empathie et de la reformulation (Chevalier & Meyer, 2018). Pour aborder donc le terrain, nous nous sommes munis d'un guide d'entretien qui, selon Chevalier et Meyer (2018), est un des éléments clés de la préparation de l'entretien semi-directif. Notre guide était constitué d'une liste de thèmes et de questions ouvertes portant sur la gestion des ressources humaines, complétée par des reformulations et des questions de relance, en lien avec notre question de recherche.

- **Après l'entretien**

Nous exprimons notre gratitude au répondant ainsi qu'aux membres de la direction de l'établissement pour leur disponibilité et leur collaboration. A cette occasion, une demande de signature de l'ordre de mission délivré par l'ISSEG est également demandée, afin de formaliser notre présence.

Guide d'entretien – Chargé de la formation à la DCE/DPE

Préambule

Bonjour,

Dans le cadre d'une thèse portant sur les pratiques de gestion des ressources humaines des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire en Guinée, nous sollicitons votre expertise et votre expérience.

Votre contribution est essentielle pour comprendre les réalités de la gestion des ressources humaines à l'échelle déconcentrée et pour identifier les leviers d'amélioration du système éducatif.

Cet entretien est strictement anonyme et les informations recueillies seront utilisées uniquement à des fins de recherche.

Avec votre accord, l'entretien pourra être enregistré afin de garantir la fidélité des propos recueillis.

Merci pour votre disponibilité.

I. Identification

N°	Questions	Réponse
1	Région	
2	Préfecture / Commune	
3	Fonction	
4	Code établissement	

II. Parcours et responsabilités professionnelles

1. Quel est votre diplôme le plus élevé ?
2. Dans quel établissement avez-vous suivi votre formation universitaire ?
3. Depuis combien de temps occupez-vous ce poste ?
4. Pouvez-vous décrire brièvement votre parcours professionnel antérieur ?
5. Quelles sont vos principales responsabilités et missions actuelles ?
6. Combien d'années d'expérience avez-vous dans le secteur de l'éducation ?
7. Avez-vous bénéficié d'une formation spécifique pour la fonction que vous occupez ?

Si oui, laquelle ?

8. Participez-vous à des formations continues en lien avec votre fonction ? À quelle fréquence et sous quelle forme ?
9. Avez-vous reçu une formation initiale ou continue en gestion des ressources humaines ?
10. Quelles sont, selon vous, les voies d'accès au poste de chef d'établissement dans le secondaire ?
11. Est-il possible d'accéder à cette fonction sans expérience d'enseignement ?

III. Pratiques de gestion des ressources humaines dans les établissements secondaires

A. État des lieux et appréciations

1. Comment évaluez-vous les taux d'admission au BEPC dans les établissements secondaires de votre ressort pour les années
 - 2021 ?
 - 2022 ?
 - 2023 ?
2. Quels sont les principaux problèmes de personnel rencontrés dans les établissements secondaires (enseignants, administratifs) ?
3. Quelle définition donnez-vous à la gestion des ressources humaines dans le contexte éducatif ?
4. Les chefs d'établissement sont-ils confrontés à un manque de personnel enseignant ou administratif ?
 - Si oui, quelles stratégies mettent-ils en place pour y faire face ?
 - Si non, comment parviennent-ils à maintenir un effectif suffisant ?
5. Existe-t-il une politique nationale de gestion des ressources humaines dans l'éducation ?
 - Si oui, pouvez-vous en présenter les grandes lignes ?
 - Si non, quelles conséquences cela a-t-il sur l'atteinte des objectifs éducatifs ?
6. Quels sont les principaux documents ou actes administratifs que vous élaborez pour les enseignants ?

7. Quelles méthodes utilisez-vous pour assurer le suivi administratif des enseignants ?
8. Comment appréciez-vous les critères de nomination aux fonctions de chef d'établissement au secondaire ?
9. De quelle manière les chefs d'établissement participent-ils au perfectionnement professionnel des enseignants ?
10. Existe-t-il un lien entre les pratiques de gestion des ressources humaines dans les établissements et la politique éducative nationale ?

Merci de justifier.

11. Quelles actions sont mises en place pour motiver le personnel administratif et enseignant ?
12. Quels sont les manquements administratifs les plus fréquents observés dans les établissements ?
13. Comment les chefs d'établissement gèrent-ils les manquements suivants :
 - Retards
 - Absences
14. Quelles sont, selon vous, les principales causes de ces manquements ?
15. Quels moyens sont à la disposition des chefs d'établissement pour sanctionner ou encourager leur personnel ?
16. Le chef d'établissement a-t-il la possibilité de :
 - Sanctionner financièrement un enseignant ? Si oui, comment ? Sinon, pourquoi ?
 - Blâmer un enseignant avec inscription au dossier ? Si oui, quelle est la procédure ?
 - Suspendre un enseignant ? Merci d'expliquer.
 - Renvoyer un enseignant ? Si oui, comment cela se déroule-t-il ? Sinon, pourquoi ?
17. Quels documents relatifs au perfectionnement du personnel vous sont transmis par les établissements ?
18. Qui sont les principaux acteurs impliqués dans la formation continue du personnel dans les établissements secondaires ?

19. Existe-t-il une politique nationale de perfectionnement du personnel au niveau du secondaire ?
- Si oui, comment est-elle élaborée et mise en œuvre ?
 - Si non, quelles en sont les raisons ?
20. Organisez-vous des séances de formation sur la gestion des ressources humaines à destination des chefs d'établissement ?
- Si oui, sous quelle forme et à quelle fréquence ?
 - Si non, pour quelles raisons ?
21. Des évaluations du personnel enseignant et administratif sont-elles organisées ?
- Si oui, à quelle fréquence et selon quelles modalités ?
 - Si non, pourquoi ?
22. Les évaluations ont-elles un impact sur la carrière des enseignants ? Merci d'expliquer.
23. Comment se déroulent les avancements dans la fonction publique pour le personnel éducatif ?

IV. Performance des établissements

1. Comment définissez-vous la performance d'un établissement d'enseignement secondaire ?
 2. Que recouvre la notion de contrat de performance dans votre contexte ?
 3. Quels sont les principaux éléments du contrat de performance pour cette année ?
 4. Certains points du contrat concernent-ils le perfectionnement du personnel enseignant ou administratif ?
 5. Comment ce contrat de performance est-il élaboré ?
 6. Selon vous, le contrat de performance tel qu'il est conçu permet-il d'atteindre les objectifs fixés ?
 7. Sur quels aspects les établissements doivent-ils prioritairement se concentrer pour améliorer leur performance ?
- Contrat de performance

- Attentes des acteurs
 - Contexte d'application
 - Autres (à préciser)
8. Existe-t-il un contrat de performance national pour chaque type ou catégorie d'établissement (public, privé, urbain, rural) ?

Merci de d'expliquer

9. Les chefs d'établissement sont-ils associés à l'élaboration de ce contrat de performance ?
10. Selon vous, existe-t-il un lien entre les pratiques de gestion des ressources humaines des chefs d'établissement et la performance des établissements ?

V. Outils et processus de gestion

1. Quels sont les principaux outils utilisés pour :
- La gestion administrative des enseignants et des chefs d'établissement
 - La gestion des élèves
 - La prise de décision
2. Comment les décisions en matière de perfectionnement des ressources humaines sont-elles prises au niveau de la DCE/DPE ?
3. Quelles sont les principales difficultés rencontrées en matière de gestion des ressources humaines à votre niveau ?

VI. Suggestions et recommandations

Quelles recommandations formuleriez-vous pour améliorer la gestion des ressources humaines dans les établissements secondaires de votre ressort ?

Remerciements

Merci pour votre temps et votre précieuse contribution à cette recherche.

Guide d'entretien – Chargé des Ressources Humaines DCE/DPE

Préambule

Bonjour,

Dans le cadre d'une thèse portant sur les pratiques de gestion des ressources humaines des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire en Guinée, nous sollicitons votre expertise.

Votre contribution est essentielle pour mieux comprendre les réalités de la gestion des ressources humaines à l'échelle déconcentrée et pour identifier les leviers d'amélioration du système éducatif.

Cet entretien est strictement anonyme et les informations recueillies seront utilisées uniquement à des fins de recherche.

Avec votre accord, l'entretien pourra être enregistré afin de garantir la fidélité des propos recueillis. Merci pour votre disponibilité.

I. Identification

N°	Questions	Réponse
1	Région	
2	Préfecture / Commune	
3	Fonction	CRH __ CF __
4	Code établissement	

II. Parcours et responsabilités professionnelles

1. Quel est votre diplôme le plus élevé ?
2. Dans quel établissement avez-vous suivi votre formation universitaire ?
3. Depuis combien de temps occupez-vous ce poste ?
4. Pouvez-vous décrire brièvement votre parcours professionnel antérieur ?
5. Quelles sont vos principales responsabilités et missions actuelles ?
6. Combien d'années d'expérience avez-vous dans le secteur de l'éducation ?
7. Avez-vous bénéficié d'une formation spécifique pour la fonction que vous occupez ?

Si Oui, laquelle ?

8. Avez-vous reçu une formation initiale ou continue en gestion des ressources humaines ?
9. Participez-vous à des formations continues en lien avec votre fonction ? À quelle fréquence et sous quelle forme ?
10. De quel ministère relevez-vous actuellement ?
11. Quelles sont les modalités d'accès au poste de Chargé des Ressources Humaines ?
12. Quelles sont vos relations avec les GRH du Ministère de la Fonction Publique ?
13. Quelles sont les voies d'accès au poste de chef d'établissement ?
14. Est-il possible de devenir chef d'établissement sans expérience d'enseignement ?

III. Pratiques de gestion des ressources humaines dans les établissements secondaires

A. État des lieux et appréciations

1. Comment évaluez-vous les taux d'admission au BEPC dans les établissements secondaires de votre ressort pour les années
 - 2021 ?
 - 2022 ?
 - 2023 ? (faible, moyen, fort)
2. Quels sont les principaux problèmes de personnel rencontrés dans les établissements secondaires (enseignants, administratifs) ?
3. Quelle définition donnez-vous à la gestion des ressources humaines dans le contexte éducatif ?
4. Les chefs d'établissement sont-ils confrontés à un manque de personnel enseignant ou administratif ?
 - Si oui, quelles stratégies mettent-ils en place pour y faire face ?
 - Si non, comment parviennent-ils à maintenir un effectif suffisant ?
5. Existe-t-il une politique nationale de gestion des ressources humaines dans l'éducation ?
 - Si Oui, pouvez-vous en présenter les grandes lignes ?
 - Si Non, quelles conséquences cela a-t-il sur l'atteinte des objectifs éducatifs ?

6. Quels sont les principaux documents ou actes administratifs élaborés pour les enseignants ?
7. Quelles méthodes utilisez-vous pour assurer le suivi administratif des enseignants ?
8. Comment appréciez-vous les critères de nomination aux fonctions de chef d'établissement au secondaire ?
9. Quelles sont les principales tâches des chefs d'établissement en matière de gestion des ressources humaines ?
10. Quelles sont les principales difficultés que les chefs d'établissement vous signalent concernant la GRH ?
11. Existe-t-il un lien entre les pratiques de GRH en vigueur dans les établissements et la politique nationale éducative ?

Merci de justifier.

12. Quelles actions sont mises en place pour motiver le personnel administratif et enseignant ?
13. Quels sont les manquements administratifs les plus fréquents observés dans les établissements ?
14. Comment les chefs d'établissement gèrent-ils les manquements suivants :
 - Retards
 - Absences
 - Abandon de poste (par exemple, absence d'un mois)
15. Quelles sont, selon vous, les principales causes de ces manquements ?
16. Quels moyens sont à la disposition des chefs d'établissement pour sanctionner ou encourager leur personnel ?
17. Le chef d'établissement a-t-il la possibilité de :
 - Sanctionner financièrement un enseignant ? Si oui, comment ? Sinon, pourquoi ?
 - Blâmer un enseignant avec inscription au dossier ? Si oui, quelle est la procédure ?
 - Suspendre un enseignant ?

Merci d'expliquer.

- Renvoyer un enseignant ?

Si oui, comment cela se déroule-t-il ?

Sinon, pourquoi ?

18. Organisez-vous des séances de formation continue en GRH pour les chefs d'établissement ?

- Si oui, sous quelle forme et à quelle fréquence ?
- Si non, pour quelles raisons ?

19. Organisez-vous des évaluations du personnel enseignant et administratif ?

- Si oui, à quelle fréquence et selon quelles modalités ?
- Si non, pourquoi ?

20. Comment les évaluations, internes ou externes, impactent-elles :

- L'intéressé ?
- La performance des établissements ?

21. Les évaluations ont-elles une incidence sur la carrière des enseignants ?

Merci d'expliquer.

22. Comment les avancements se font-ils dans la fonction publique pour le personnel éducatif ?

IV. Performance des établissements

1. Comment définissez-vous la performance d'un établissement d'enseignement secondaire ?
2. Que recouvre la notion de contrat de performance dans votre contexte ?
3. Quels sont les principaux éléments du contrat de performance en lien avec la GRH ?
4. Quelles difficultés, en lien avec la GRH, rencontrez-vous dans la mise en œuvre de ce contrat ?
5. Êtes-vous impliqué dans l'élaboration du contrat de performance ?

6. Selon vous, le contrat de performance tel qu'il est conçu permet-il d'atteindre les objectifs fixés ?
7. Sur quels aspects les établissements doivent-ils prioritairement se concentrer pour améliorer leur performance ?
 - Contrat de performance
 - Attentes des acteurs
 - Contexte d'application
 - Autres (à préciser)
8. Existe-t-il un contrat de performance national pour chaque type ou catégorie d'établissement (public, privé, urbain, rural) ?

Merci d'expliquer

9. Les chefs d'établissement sont-ils associés à l'élaboration de ce contrat de performance ?
10. Selon vous, existe-t-il un lien entre les pratiques de gestion des ressources humaines des chefs d'établissement et la performance des établissements ?

V. Outils et processus de gestion

1. Quels sont les principaux outils utilisés pour :
 - La gestion administrative du personnel
 - La gestion des élèves
 - La gestion des relations internes et avec la hiérarchie
 - La prise de décision
2. Comment les décisions en matière de ressources humaines sont-elles prises au niveau du département ?
3. Quelles sont les principales difficultés en matière de GRH au niveau national ?
4. Quelles sont les principales difficultés en matière de GRH au sein de votre DCE/DPE ?

VI. Suggestions et recommandations

Quelles recommandations formuleriez-vous pour améliorer la gestion des ressources humaines dans les établissements secondaires de votre ressort ?

Remerciements

Merci pour le temps que vous avez consacré à cet entretien et pour votre contribution précieuse à cette recherche.

Guide d'entretien pour les Chefs d'établissement

Préambule

Bonjour,

Cet entretien s'inscrit dans le cadre d'une recherche doctorale sur les pratiques de gestion des ressources humaines des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire en Guinée.

Votre expérience et vos réponses sont précieuses pour comprendre les réalités du terrain et contribuer à l'amélioration des pratiques. L'entretien est anonyme et les données recueillies seront utilisées uniquement à des fins de recherche.

Avec votre accord, l'entretien pourra être enregistré afin de garantir la fidélité des propos recueillis.

I. Identification

N°	Questions	Réponse
1	Région	
2	Préfecture / Commune	
3	Fonction	CE __ Adjoint __
4	Code établissement	

II. Parcours professionnel

Quel est votre diplôme le plus élevé ?

Quel est votre établissement de formation universitaire ?

Quelle est votre ancienneté au poste actuel ?

Quelle est votre expérience totale dans l'éducation (en années) ?

Quel est votre parcours professionnel antérieur ?

Quelles sont vos principales responsabilités et missions actuelles ?

Avez-vous bénéficié de formations continues liées à votre fonction ?

Si oui, à quelle fréquence et sous quelle forme ?

III. Accès à la fonction et formation en GRH

- Avez-vous reçu une formation initiale ou continue en gestion des ressources humaines ?
- Comment accède-t-on au poste de chef d'établissement dans votre contexte ?

- Que pensez-vous des critères de nomination à cette fonction ?
- Est-il possible d'être nommé chef d'établissement sans expérience d'enseignement ?

IV. Pratiques de gestion des ressources humaines

Résultats scolaires

- Quels ont été les taux d'admission au BEPC dans votre établissement pour les années
2021 ?
2022 ?
2023 ?

Gestion du personnel

- Quels sont les principaux défis liés au personnel rencontrés dans votre établissement ?
- Comment définissez-vous la gestion des ressources humaines dans votre contexte ?
- Faites-vous face à un manque de personnel enseignant ou administratif ? Si oui, dans quelles proportions ?
- Existe-t-il une politique nationale de gestion des ressources humaines dans l'éducation ?

Si oui, pouvez-vous en présenter les grandes lignes ?

Si non, quelles conséquences cela a-t-il sur l'atteinte de vos objectifs ?

- Quels documents ou actes administratifs élaborer-vous pour les enseignants ?
- Quelles méthodes utilisez-vous pour assurer le suivi administratif des enseignants ?
- Quelles stratégies mettez-vous en œuvre pour mobiliser le personnel autour des objectifs de l'établissement ?
- Vos pratiques de GRH sont-elles alignées avec la politique éducative nationale ?

Merci de justifier.

- Quelles actions mettez-vous en place pour motiver le personnel enseignant et administratif ?
- Quels sont les manquements administratifs les plus courants dans votre établissement ?
- Comment gérez-vous les situations suivantes : retards, absences, abandon de poste ?

En tant que chef d'établissement, pouvez-vous :

- Sanctionner financièrement un enseignant ?

Si oui, comment ?

Sinon, pourquoi ?

- Blâmer un enseignant avec inscription au dossier ? Si oui, quelle procédure ?
- Suspendre un enseignant ?

Expliquez la démarche.

- Renvoyer un enseignant ?

Si oui, comment ?

Sinon, pourquoi ?

- Quelles sont, selon vous, les principales causes de ces manquements ?
- Quels moyens avez-vous pour sanctionner ou encourager le personnel ?
- Qui sont les principaux acteurs impliqués dans la gestion des ressources humaines au sein de votre établissement ?
- Quelles personnes ou instances participent à la GRH dans votre établissement ?
- Existe-t-il une politique nationale de GRH spécifique aux établissements secondaires ?
- Le contexte local (urbain/rural, environnement social, etc.) influence-t-il votre gestion des ressources humaines ?

Merci de justifier.

V. Formation et développement professionnel

- Organisez-vous des séances de formation continue pour les enseignants ?

Si oui, à quelle fréquence et sous quelle forme ?

Si non, pour quelles raisons ?

- Qui prend en charge financièrement les formations internes ?
- Disposez-vous d'un budget de fonctionnement dédié à la formation ou à la GRH ?
- Pensez-vous que la formation continue est nécessaire pour le personnel ?

Merci de justifier.

- Les autorités organisent-elles des formations pour le personnel de direction ?

Si oui, à quelle fréquence et sur quels thèmes ?

Si non, pourquoi ?

- Des évaluations internes du personnel sont-elles réalisées ?

Si oui, à quelle fréquence et comment sont-elles organisées ?

Si non, pourquoi ?

- Des évaluations externes sont-elles menées ?

Si oui, à quelle fréquence et selon quelles modalités ?

- Quels sont, selon vous, les bénéfices des évaluations (internes ou externes) pour :

L'enseignant concerné ?

La performance de l'établissement ?

- Les évaluations ont-elles un impact sur la carrière des enseignants ?

Expliquez.

VI. Performance de l'établissement

- Comment définissez-vous la performance d'un établissement d'enseignement ?
- Que recouvre la notion de contrat de performance dans votre établissement ?
- Quels en sont les principaux éléments ?
- Quelles difficultés rencontrez-vous dans la mise en œuvre de ce contrat ?
- Comment ce contrat est-il élaboré ?
- Selon vous, ce contrat permet-il d'atteindre les objectifs de performance fixés ?
- Sur quels aspects les établissements doivent-ils se concentrer pour améliorer leur performance ?

Contrat de performance,

attentes des acteurs,

contexte,

autres à préciser

- Existe-t-il un contrat de performance national pour chaque type d'établissement (public/privé, urbain/rural) ?
- Selon vous, existe-t-il un lien entre les pratiques de GRH et la performance des établissements ?
- Sur quoi vous focalisez-vous prioritairement pour atteindre vos objectifs de performance ?

Objectifs de l'établissement,

attentes des acteurs,

contexte,

autres à préciser

- Quels sont vos objectifs de performance pour l'année en cours ?
- Quelles actions de GRH avez-vous envisagées pour atteindre ces objectifs ?

VII. Outils et processus de gestion

- Quels sont vos principaux outils pour :

La gestion administrative

La gestion du personnel

La gestion des élèves

La gestion des relations internes et avec la hiérarchie

La prise de décision

- Comment les décisions en matière de GRH sont-elles prises dans votre établissement ?
- Quelles sont les principales difficultés rencontrées en matière de GRH ?

VIII. Suggestions et recommandations

- Quelles suggestions formuleriez-vous pour améliorer la gestion des ressources humaines dans les établissements d'enseignement secondaire ?
- Avez-vous d'autres recommandations à adresser aux autorités éducatives ?

Guide Focus Group – Élèves de 10ème Année

Préambule

Bonjour à toutes et à tous,

Nous sommes ici dans le cadre d'une recherche universitaire sur la façon dont les chefs d'établissement gèrent les ressources humaines dans les écoles secondaires en Guinée. Votre avis est très important pour comprendre ce qui fonctionne bien et ce qui pourrait être amélioré dans votre établissement.

Toutes vos réponses resteront anonymes et ne seront utilisées que pour cette recherche. Avec votre accord, nous aimerions enregistrer la discussion pour ne rien oublier de ce que vous direz.

Merci pour votre participation !

I. Identification

N°	Questions	Réponse
1	Région	
2	Préfecture / Commune	
3	Code établissement	<input type="text"/>

II. Informations générales

1. Parmi vous, qui a un parent fonctionnaire ?
2. L'un de vos parents est-il membre de l'APEAE (Association des Parents d'Élèves et Amis de l'École) ?

III. Vie scolaire et gestion administrative

1. Quels sont les documents que la direction vous remet chaque année (ex : carnet de notes, règlement intérieur, emploi du temps, etc.) ?
2. Quels sont les documents que la direction vous demande régulièrement (ex : certificat de naissance, photos, etc.) ?
3. Disposez-vous d'un dossier scolaire complet ?
 - Si oui, que contient-il ?
4. Comment la direction gère-t-elle les retards des élèves ?

5. Recevez-vous chaque année l'emploi du temps de votre classe ?
6. Vos professeurs arrivent-ils souvent en retard ?
7. Vos professeurs s'absentent-ils fréquemment ?
8. Vos parents se rendent-ils parfois à l'école ? Pour quelles raisons ?
9. Comment l'école communique-t-elle avec vos parents (ex : réunions, messages, appels, etc.) ?
10. Pourquoi avez-vous choisi cet établissement ?
11. Aimez-vous votre établissement ?
 - Dites pourquoi ?
12. Quelles sont les règles ou sanctions appliquées dans votre école ?
13. Que fait la direction pour vous encourager à bien travailler ?
14. Que fait la direction lorsque vous obtenez de bons résultats ?
15. Que se passe-t-il si vous êtes en retard, absent ou si vous n'êtes pas à jour dans vos devoirs ?
16. Comment la direction gère-t-elle les conflits ou problèmes entre :
 - Élèves
 - Élèves et surveillants
 - Élèves et enseignants
17. Que fait la direction lorsqu'un élève ne respecte pas le règlement intérieur ?
18. Qu'aimeriez-vous changer ou améliorer dans votre établissement ?
19. Que demanderiez-vous à la direction pour améliorer le taux de réussite au BEPC dans votre école ?

IV. Discipline et organisation de la vie scolaire

1. Êtes-vous autorisés à sortir de la classe pendant les cours ?
 - Si Oui, dans quelles situations ?
2. Participez-vous à la gestion de la discipline dans votre classe ou dans l'école ?

3. Qui sont les personnes responsables de la discipline dans l'établissement ?
4. Comment est choisi le chef de classe (élection, désignation, etc.) ?
5. Quelles qualités faut-il avoir pour être chef de classe ?
6. Que fait la direction en cas de désaccord ou de conflit entre élèves ?

V. Performance et réussite scolaire

1. Savez-vous comment se passe un transfert d'un élève d'un établissement à un autre ?
2. Comment évaluez-vous le niveau général de votre classe ?
3. Est-il possible de passer en classe supérieure sans avoir la moyenne de 10/20 ?
4. L'école organise-t-elle des tests d'accueil en début d'année pour connaître le niveau des élèves ?
 - Que fait la direction si un élève a une moyenne très faible (ex : 5/20) ?
5. Êtes-vous satisfait(e)s de vos résultats pour le passage en 10^{ème} ?
6. Comment jugez-vous le niveau de vos enseignants et de la direction ?
7. Qui sont les principaux acteurs qui participent à la gestion des élèves dans votre établissement ?
8. Pensez-vous que tous les élèves sont traités de la même façon par la direction ?
9. Les membres de la direction assistent-ils parfois aux cours pour observer les enseignants ?
10. Que pensez-vous des résultats de votre établissement aux examens nationaux (BEPC) ?

VI. Suggestions et attentes

1. Quelles sont vos suggestions ou demandes pour que davantage d'élèves réussissent au BEPC dans votre établissement ?

Remerciements

Merci beaucoup pour votre participation et pour toutes vos réponses qui aideront à améliorer la vie scolaire et la réussite dans les établissements guinéens.

Guide d'entretien – Focus Group pour les Groupes Techniques

Préambule

Bonjour à toutes et à tous,

Dans le cadre d'une thèse portant sur les pratiques de gestion des ressources humaines des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire en Guinée, nous sollicitons votre participation à ce groupe de discussion.

Votre expérience collective est précieuse pour comprendre les réalités de terrain et coconstruire des pistes d'amélioration adaptées au contexte guinéen.

L'entretien est anonyme et les informations recueillies seront utilisées uniquement à des fins de recherche.

Avec votre accord, la séance pourra être enregistrée afin de garantir l'exactitude des propos recueillis.

Merci pour votre engagement.

I. Identification du groupe

N°	Questions	Réponse
1	Région	
2	Préfecture / Commune	
3	Fonction	CGT ³⁶ <input type="text"/> PP ³⁷ <input type="text"/>
4	Code établissement	

II. Parcours et responsabilités professionnelles

1. Quels sont vos diplômes les plus élevés ?
2. Dans quels établissements avez-vous suivi votre formation universitaire ?
3. Depuis combien de temps occupez-vous vos fonctions actuelles ?
4. Combien d'années d'expérience avez-vous dans l'éducation ?
5. Quelles sont vos expériences professionnelles antérieures ?
6. Quelles sont vos principales responsabilités et missions au sein du groupe technique ?
7. Bénéficiez-vous de formation continue en lien avec vos fonctions ?
 - À quelle fréquence et sous quelles formes ?
8. Avez-vous reçu une formation initiale ou continue en gestion des ressources humaines ?
9. Selon vous, comment accède-t-on au poste de chef d'établissement ?

³⁶ Chef Groupe Technique

³⁷ Professeur Principal

10. Que pensez-vous des critères de nomination à la fonction de chef d'établissement ?

11. Est-il possible de devenir chef d'établissement sans expérience d'enseignement ?

III. Pratiques de gestion des ressources humaines dans l'établissement

A. Résultats et analyse

1. Comment évaluez-vous les taux d'admission au BEPC dans votre établissement pour les années

- 2021 ?
- 2022 ?
- 2023 ?

2. Quelles sont, selon vous, les principales raisons expliquant ces résultats ?

B. Gestion du personnel et organisation

3. Quels sont les principaux problèmes de personnel rencontrés dans votre établissement ?

4. Comment définissez-vous la gestion des ressources humaines dans le contexte scolaire ?

5. Existe-t-il une politique nationale de gestion des ressources humaines dans l'éducation ?

- Si oui, pouvez-vous en présenter les grandes lignes ?
- Si non, quelles conséquences cela a-t-il sur l'atteinte des objectifs de l'établissement ?

6. Quels documents ou actes administratifs le chef d'établissement élabore-t-il pour les enseignants et les élèves ?

7. Comment s'organise le suivi administratif des enseignants dans l'établissement ?

8. Le chef d'établissement parvient-il à mobiliser l'ensemble des ressources humaines autour des objectifs de performance ?

Merci de justifier votre réponse.

9. Existe-t-il une cohérence entre les pratiques de GRH de l'établissement et la politique éducative nationale ?

Merci de fournir des explications.

10. Quelles stratégies mettez-vous en place pour motiver les enseignants de votre groupe technique ou classe ?

11. Quels sont les manquements administratifs les plus fréquents constatés dans votre établissement ?

12. Comment gérez-vous, ou comment devrait-on gérer, les situations suivantes parmi vos collègues :

- Retards
- Absences courtes (1 jour ou plus)
- Abandon de poste (par exemple, absence d'un mois)

13. Disposez-vous de documents ou d'outils spécifiques pour faciliter la gestion des ressources humaines de votre groupe technique ou classe ?
14. Qui sont les principaux acteurs responsables de la gestion des ressources humaines dans votre établissement ?
15. Quelles personnes ou organes participent à la GRH au sein de l'établissement ?
16. Le contexte local (milieu, environnement social) influence-t-il la gestion des ressources humaines dans votre groupe technique ou dans l'établissement ?

Merci de préciser.

17. Organisez-vous des séances de formation continue pour les enseignants ?
 - Si oui, à quelle fréquence et sous quelle forme ?
 - Si non, pourquoi ?
18. Des évaluations internes du personnel sont-elles organisées dans votre établissement ?
 - Si oui, à quelle fréquence et selon quelles modalités ?
 - Si non, pourquoi ?
19. Des évaluations externes du personnel sont-elles menées ?
 - Si oui, à quelle fréquence et comment se déroulent-elles ?
20. Selon vous, quelle est l'incidence de ces évaluations sur la carrière des enseignants ?

IV. Performance de l'établissement

1. Comment définissez-vous la performance d'un établissement d'enseignement secondaire ?
2. Avez-vous connaissance de l'existence d'un contrat de performance ?
 - Si oui, quels en sont les axes principaux ?
3. Sur quels leviers vous appuyez-vous prioritairement pour atteindre vos objectifs de performance (contrat de performance, attentes des acteurs, contexte, autres à préciser) ?
4. Existe-t-il un contrat national de performance pour tous les établissements ou par catégorie (public, privé, urbain, rural) ?
5. Quels sont vos objectifs de performance pour cette année, tant pour le groupe technique que pour l'établissement dans son ensemble ?
6. Selon vous, existe-t-il un lien entre les pratiques de gestion des ressources humaines du chef d'établissement et la performance de l'établissement ?

V. Outils et processus de gestion

1. Quels sont vos principaux outils pour :
 - la gestion administrative ;
 - la gestion des relations entre membres du groupe technique, professeurs et hiérarchie (direction, chargé de formation DCE/DPE) ?

2. Comment les décisions sont-elles prises au sein de votre groupe technique ?
3. Quelles sont les principales difficultés rencontrées en matière de gestion des ressources humaines dans votre établissement ?

VI. Suggestions et recommandations

1. Quelles recommandations formuleriez-vous pour améliorer la gestion des ressources humaines dans votre établissement ?
2. Avez-vous d'autres suggestions à adresser aux autorités éducatives ?

Remerciements

Merci pour votre participation et pour la richesse de vos contributions à cette recherche.

Guide d'entretien pour les parents d'élèves

Préambule

Bonjour,

Dans le cadre d'une recherche doctorale portant sur les pratiques de gestion des ressources humaines des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire en Guinée, nous sollicitons votre précieux témoignage.

Votre participation est essentielle pour mieux comprendre le rôle et la perception des parents d'élèves dans la gestion des établissements scolaires. Les informations recueillies resteront strictement anonymes et seront utilisées uniquement à des fins de recherche. Avec votre accord, l'entretien pourra être enregistré afin de garantir la fidélité de vos propos. Merci de votre collaboration.

I. Identification

N°	Questions	Réponse
1	Région	
2	Préfecture / Commune	
3	Fonction	Parents d'élève <input type="checkbox"/> APEAE <input type="checkbox"/>
4	Code établissement	

II. Situation sociodémographique

1. Quel est votre niveau de formation académique ?
2. Occupez-vous un poste au sein du bureau de l'APEAE ? Si oui, lequel ?
3. Depuis combien de temps occupez-vous ce poste ?

III. Perceptions et pratiques de gestion dans l'établissement

A. Résultats scolaires

1. Connaissez-vous les taux de réussite au BEPC de l'établissement pour les années suivantes ?
 - 2021 :
 - 2022 :
 - 2023 :

B. Rôle et implication des parents

1- Quel rôle l'APEAE joue-t-elle dans la gestion de l'établissement ?

1. De quelle manière contribuez-vous à la gestion des élèves et des enseignants ?
2. Comment décririez-vous votre relation avec le chef d'établissement ?
3. Dans quelles situations le chef d'établissement sollicite-t-il la présence des parents à l'école ?
4. Êtes-vous consulté ou impliqué lorsqu'un élève a un comportement inapproprié ?
5. Comment contribuez-vous à l'amélioration des conditions de travail des enseignants ?
6. À quelle fréquence vous rendez-vous à l'école chaque semaine ?
7. Que faites-vous lorsque l'établissement fait face à un manque d'enseignants ?
8. Quelles sont vos responsabilités dans la gestion des élèves ?
9. Quelles sont vos responsabilités dans la gestion des enseignants ?
10. Quelles actions mettez-vous en place pour encourager les enseignants à donner le meilleur d'eux-mêmes ?

C. Problèmes et appréciation de la gestion

1. Quels sont, selon vous, les principaux problèmes de personnel rencontrés par l'établissement ?
2. Comment évaluez-vous la gestion du personnel par le chef d'établissement ?

Merci de justifier votre réponse.

3. Selon vous, la gestion des ressources humaines dans l'établissement influence-t-elle les résultats aux examens nationaux ?

Merci de justifier.

4. Quels comportements du personnel souhaiteriez-vous voir évoluer ou s'améliorer ?
5. Savez-vous comment le chef d'établissement gère les situations suivantes :
 - Retards des élèves
 - Retards des enseignants
 - Absences des élèves
 - Absences des enseignants

IV. Suggestions et recommandations

- Quelles suggestions formulerez-vous pour améliorer la gestion des ressources humaines dans votre établissement ?

Questionnaire à l'intention des enseignants

Préambule

Bonjour Madame, Monsieur,

Dans le cadre d'une thèse portant sur les « Pratiques de gestion des ressources humaines des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire en Guinée », votre expérience est précieuse pour la réussite de cette recherche. Ce questionnaire est strictement anonyme et les informations recueillies seront utilisées uniquement à des fins scientifiques.

Merci de répondre à toutes les questions avec la plus grande sincérité.

I. Identification

1. IRE de : _____
2. DPE/DCE de : _____ DSEE de : _____
3. Collège de : _____
4. Matière(s) enseignée(s) : _____ Classe(s) assurée(s) : _____
5. Fonction (cochez) :
 - Enseignant
 - Chef de groupe technique
 - Professeur principal
6. Localisation de l'école :
 - Urbaine
 - Rurale
7. Date de remise du questionnaire : _____
8. Date de retour du questionnaire : _____

II. Parcours professionnel et formation

1. Quel est votre diplôme le plus élevé ? _____
2. Dans quel établissement avez-vous suivi votre formation universitaire ? _____
3. Depuis combien d'années travaillez-vous dans l'éducation ? _____

4. Bénéficiez-vous de formations continues ?

- Si Oui, à quelle fréquence et sous quelle forme ?

5. Avez-vous reçu une formation initiale ou continue en gestion des ressources humaines ?

6. Selon vous, quelles sont les voies d'accès au poste de chef d'établissement ?

7. Que pensez-vous des critères (formels ou informels) de nomination aux fonctions de chef d'établissement ?

8. Est-il possible, selon vous, de devenir chef d'établissement sans avoir été enseignant ?

III. Pratiques de gestion des ressources humaines dans l'établissement

1. Comment évaluez-vous les taux d'admission au BEPC dans votre établissement pour :

- 2021 : _____
- 2022 : _____
- 2023 : _____

2. Quels sont les principaux problèmes de personnel rencontrés dans votre établissement ?

3. Quels documents ou actes administratifs l'établissement délivre-t-il aux enseignants ?

4. Comment s'effectue le suivi administratif des enseignants ?

5. Votre chef d'établissement parvient-il à mobiliser les ressources humaines pour l'exécution des tâches ?

- Si oui, comment ?

-
- Si non, pourquoi ?
-

6. Votre chef d'établissement contribue-t-il au développement professionnel des enseignants ?

- Si oui, de quelle manière ?
-

7. Existe-t-il un lien entre les pratiques de gestion des ressources humaines dans votre établissement et la politique éducative nationale ?

Merci de justifier. _____

8. Le chef d'établissement parvient-il à motiver le personnel ?

Merci de justifier votre réponse.

9. Comment les problèmes de manque de personnel sont-ils gérés dans votre établissement ?

10. Avez-vous la possibilité d'effectuer des heures supplémentaires ?

11. Selon vous, l'instauration d'heures supplémentaires payées pourrait-elle réduire le manque de personnel dans les collèges ?

12. Comment les manquements administratifs suivants sont-ils gérés dans votre établissement :

- Retards

- Absences

- Abandon de poste (par exemple, absence d'un mois)

13. Depuis l'ouverture des classes, combien de réunions avez-vous eues avec la direction ?

14. Combien de supervisions pédagogiques ou administratives avez-vous reçues l'an passé ?

- Du groupe technique : _____
- Du directeur des études : _____
- Du chef d'établissement : _____
- Autres (précisez) : _____

15. Des formations continues sont-elles organisées pour les enseignants ?

- Si Oui, combien en avez-vous suivies l'an passé et sur quels thèmes ?

- Si non, pour quelles raisons ?

16. Selon vous, quels sont les organes ou personnes ressources qui participent à la gestion des ressources humaines dans l'établissement ?

17. Le contexte local (urbain/rural) influence-t-il la gestion des ressources humaines par le chef d'établissement ?

Merci de justifier.

18. À votre connaissance, les autorités organisent-elles des formations pour le personnel de direction ?

19. La direction organise-t-elle des évaluations du personnel dans votre établissement ?

- Si oui, à quelle fréquence et comment se déroulent-elles ?

- Si non, pourquoi ?

20. Selon vous, quel est l'intérêt des évaluations internes du personnel ?

21. Des évaluations externes du personnel sont-elles organisées ?

- Si Oui, à quelle fréquence et comment se déroulent-elles ?

22. Quel impact ces évaluations ont-elles sur la carrière des enseignants ?

IV. Performance de l'établissement

1. Que signifie pour vous la performance d'un établissement d'enseignement ?

2. Avez-vous entendu parler du contrat de performance ?

- Si oui, quels sont ses principaux axes ?

3. Selon vous, pour atteindre la performance, le personnel de direction doit se concentrer sur : (Cochez)

- Les objectifs de l'établissement
- Les attentes des acteurs
- Le contexte d'exercice
- Autres (précisez) : _____

4. Savez-vous s'il existe des objectifs de performance nationaux pour chaque type d'établissement (public, privé, urbain, rural) ? Expliquez

5. Quels sont vos objectifs de performance cette année (personnels et pour l'établissement) ?

6. Selon vous, existe-t-il un lien entre les pratiques de gestion des ressources humaines du chef d'établissement et la performance de l'établissement ?

7. Quelles actions avez-vous envisagées pour que vos pratiques de gestion des élèves contribuent à l'atteinte des objectifs de performance ?

V. Outils et processus de gestion

1. Quels sont vos principaux outils de gestion des élèves ?

2. Comment les décisions sont-elles prises dans votre établissement ?

3. Quelles sont vos principales difficultés en matière de gestion des élèves ?

VI. Suggestions et recommandations

1. Quelles suggestions proposez-vous pour améliorer la gestion des ressources humaines dans votre établissement ?

2. Quelles recommandations adresseriez-vous aux autorités pour améliorer la performance de l'établissement ?

Merci pour votre participation et votre contribution précieuse à cette recherche.

Table des matières

SOMMAIRE	9
Liste des sigles et abréviations	10
INTRODUCTION GENERALE.....	14
1 ^{ère} PARTIE : GRH ET PERFORMANCES EN MILIEU EDUCATIF	30
INTRODUCTION 1 ^{ère} PARTIE	31
Chapitre 1 : De la GRH a la performance	32
1.1. Notion de Gestion des Ressources Humaines (GRH).....	32
1.1.1. GRH, une fonction à redynamiser pour la performance publique en Afrique	33
1.1.2. Périmètre d'activités de la fonction Ressources Humaines.....	36
1.2. GRH dans le secteur de l'éducation	39
1.2.1 Système éducatif guinéen	40
1.2.2. GRH dans le secteur éducatif guinéenne : le MEPU-A	47
1.3. Notion de performance.....	68
1.3.1. Performance organisationnelle	69
1.3.2. Indicateur de mesure de performance.....	71
1.4. Performance dans le système éducatif.....	72
1.4.1. Performance sociale dans les établissements d'enseignement	73
1.4.2. Performance dans l'éducation nationale guinéenne	75
1.5. Lien entre pratiques de GRH et Performance	89
1.6. Effet chef d'établissement.....	93
Chapitre 2 : Ancrage épistémologique et design de la recherche.....	98
2.1. Ancrage épistémologique	98
2.2. Cadre théorique : L'analyse contextualiste	103
2.3. Design de la recherche et présentation des cas	106
2.3.1. Design de la recherche : Etude de cas exploratoire.....	106
2.3.2. Présentation des cas à l'étude	113
Chapitre 3 : Méthode de collecte et analyse des données	124

3.1.	Démarche de collecte des données.....	124
3.2.	Collecte des données	126
3.2.1.	Collecte des données secondaires.....	126
3.2.2.	Collecte de données primaires.....	127
3.3.	Méthode d'analyse des données.....	135
3.3.1.	Attention flottante.....	135
3.3.2.	Codage des données	137
	Conclusion 1 ^{ère} partie	142
	2 ^{ÈME} PARTIE : RESULTATS DE LA RECHERCHE	143
	INTRODUCTION 2 ^{ème} PARTIE	144
	Chapitre 4 : Pratiques locales de GRH des chefs d'établissement.....	146
4.1.	Rôles et implication des acteurs dans la gestion des ressources de l'établissement 146	
4.2.	Influences des acteurs et du milieu.....	155
4.3.	Pratiques quotidiens de gestion des ressources humaines.....	161
	Chapitre 5 : Articulations entre politique et pratiques de GRH dans les établissements d'enseignement.....	173
5.1.	Politique nationale de GRH dans les établissements d'enseignement secondaire .	173
5.2.	Accession au poste de chef d'établissement	179
5.3.	Indicateur de performance dans les établissements d'enseignement guinéen.....	183
	Chapitre 6 : GRH et Performance au sein des établissements	187
6.1.	Personnel et motivation dans les établissements d'enseignement.....	187
6.2.	Inspection et motivation du personnel.....	193
	Conclusion 2 ^{ème} partie	198
	3 ^{ÈME} PARTIE : ANALYSE CONTEXTUALISEE ET PRECONISATIONS	199
	INTRODUCTION 3 ^{ème} PARTIE	200
	Chapitre 7 : Analyse contextualisée	201
7.1.	GRH dans les établissements d'enseignement secondaire en Guinée.....	201

7.2.	Apport de l’APEAE dans la gestion scolaire	215
7.3.	Sédentarisation des acteurs et pratiques de gestion.....	222
7.4.	Inspection et motivation des enseignants	227
Chapitre 8 : Préconisations.....		236
8.1.	Recommandations aux chefs d’établissement pour une meilleure performance scolaire.....	236
8.2.	Recommandations aux autorités pour une GRH efficace dans les établissements d’enseignement secondaire en Guinée.....	237
8.2.1.	Pour améliorer l’impact des pratiques de GRH du chef d’établissement.....	238
8.2.2.	Inspection et motivation des enseignants	240
8.3.	Recommandations pour un meilleur engagement des parents d’élèves dans la gestion des établissements.....	243
Conclusion 3 ^{ème} partie		245
CONCLUSION GENERALE		247
Bibliographie.....		253
ANNEXES		278

Table des figures

Figure 1 : Les sept clefs de McKinsey.....	15
Figure 2 : Modèle de recherche	27
Figure 3 : Matrice des missions de la fonction ressources humaines.....	37
Figure 4 : Les trois fonctions de la GRH selon Le Louarn et Wils (2001)	38
Figure 5 : Structure du système éducatif guinéen	43
Figure 6 : Organigramme d'un établissement d'enseignement secondaire guinéen.....	64
Figure 7 : Taux d'accès et d'achèvement du primaire et du premier cycle secondaire, Guinée et pays de la CEDEAO (2015 ou APR).....	85
Figure 8 : Approches de gestion stratégique des ressources humaines (Gagnon et Arcand, 2011 : 6).91	
Figure 9 : La recherche en sciences de gestion vue comme un oignon (Saunders et Al. 2019 : 130) 101	
Figure 10 : Abduction, induction et déduction Source : Charreire-Petit et Durieux (2014 cité par Karti, 2013 : 141).....	102
Figure 11 : Cadre théorique du Contextualiste de Pettigrew (1987).....	105
Figure 12 : Les différents designs de recherche d'étude de cas selon Yin (2009)	111
Figure 13 : Design de notre recherche de l'étude de cas multiples	116
Figure 14 : Facteurs influençant le chercheur dans sa collecte (exposé par le chercheur, adapté de Allard-Poesi 2019)	125
Figure 15 : Nœuds généraux retenus sur NVivo14 (Source l'auteur).....	139
Figure 16 : Représentation synthétique de la relation entre les 3 chapitres (4, 5 et 6) (source auteur)	145
Figure 17 : Connection entre les différentes parties du chapitre 4 (Source auteur, généré à partir NVivo14).....	146
Figure 18 : Les mots les plus récurrents en lien avec le rôle des acteurs (Source auteur, généré à partir NVivo14).....	147
Figure 19 : Le cahier comme principal outil de gestion (Source auteur)	148
Figure 20 : Nuage de mots du chapitre 5 (Source auteur, généré à partir NVivo14)	173
Figure 21 : Nuage de mots du chapitre 6 (Source auteur, généré à partir NVivo14)	187

Table des Illustrations

Tableau 1 : Résultats au BEPC session 2023 ; Etablissements Publics contre Etablissements Privés.....	24
Tableau 2 : L'importance de la gestion des carrières.....	25
Tableau 3 : Institut de formation initiale.....	49
Tableau 4 : Les structures du MEPUA	51
Tableau 5 : La performance quantifiable : du national à l'EPL.....	78
Tableau 6 : Evolution des dépenses publiques d'éducation par nature selon la nomenclature budgétaire nationale (2006 – 2016).....	83
Tableau 7 : Croisement hypothèses et paradigmes épistémologiques	99
Tableau 8 : Les différentes catégories d'études de cas selon Yin (2003, 2009) et Stake (1995)	109
Tableau 9 : Les principaux écueils et solutions ou actions atténuantes adoptées.	112
Tableau 10 : Distribution des établissements en fonction des critères de choix privilégiés (Résultats au BEPC, session 2022)	118
Tableau 11 : Etablissement effectivement visités	119
Tableau 12 : Etablissements retenus en fonction des critères fort et faible	120
Tableau 13 : Les premiers des régions au BEPC session 2023 Enseignement Général	121
Tableau 14 : Entretiens réalisés par catégories de publics	131
Tableau 15 : Questionnaires renseignés par établissement	132
Tableau 16 : Ces entretiens se sont déroulés entre le 25 septembre et le 20 octobre 2023. .	134
Tableau 17 : Synthèse de la méthodologie de collecte déployée	141
Tableau 18 : Technique de motivation utilisées par les chefs d'établissement.....	213
Tableau 19 : Les formes de rapports de forces entre APEAE et chef d'établissement les plus fréquents.....	217
Tableau 20 : Synthèse des réponses aux différentes questions	234
Tableau 21 : Ratio Enseignants/Inspecteurs par matière en Guinée.....	242

Table des Images

Images 1 : La route pour la collecte.....	133
Images 2 : Cahier de contrôle.....	149
Image 3 : L'établissement Courb-d et sa réalité.....	158