

LA GOUVERNANCE DANS LES STRUCTURES ÉDUCATIVES : SON RÔLE DANS L'INTÉGRATION DE L'INNOVATION ET LA RÉPONSE AUX BESOINS DU XXI^e SI ÈCLE

ÉTUDE EXPLORATOIRE

Ghita INCHAOUH : Laboratoire de Recherche en Performance Économique et Logistique ;
Faculté des Sciences Juridiques, Économiques et Sociales – Mohammedia ; Université Hassan II –
Casablanca

Samira RIFKI : Laboratoire de Recherche en Performance Économique et Logistique ; Faculté des
Sciences Juridiques, Économiques et Sociales – Mohammedia ; Université Hassan II – Casablanca

[RÉSUMÉ]

De nos jours, les compétences les plus recherchées sont celles du 21^e siècle. En effet, la révolution technologique a fait changer ce dont notre monde a besoin aujourd'hui. Les leaders qu'ils soient politiques ou autres, cherchent de plus en plus à répondre à ce besoin en tentant d'innover dans toutes leurs pratiques et dans toutes leurs approches. Dès lors, la gouvernance et les décisions qui en découlent sont en pleine ligne de mire. Si on parle souvent de gouvernance d'entreprise dans le monde des affaires, il en est très peu question dans le secteur éducatif.

Etant dans un contexte où la question éthique prime, où le rendement recherché n'est pas uniquement d'ordre financier mais pédagogique, où les réglementations ont d'autres prérogatives ; il serait utile d'appréhender la manière avec laquelle les décisions des membres du management sont prises notamment en ce qui concerne leur service principal à savoir, les pédagogies appliquées.

Dans ce sens, l'étude de la manière avec laquelle les dirigeants gèrent leurs établissements pourrait s'avérer intéressante afin de déterminer l'intérêt envers l'innovation et son incorporation dans leurs structures. Ceci, en leur proposant d'intégrer un programme éducatif international, innovant, inclusif, peu onéreux et efficace.

Dès lors, cet article cherchera à répondre à la question centrale : Quel rôle joue les dirigeants dans l'incorporation de l'innovation au sein de leurs structures éducatives ? Comment cette décision est-elle prise ? Prend-elle en considération les besoins du 21^e siècle ?

Mots-clés : gouvernance, innovation, management, éducation.

[ABSTRACT]

Today, the most sought-after skills are those of the 21st century. Indeed, the technological revolution has changed our world's needs. Leaders, whether political or otherwise, are increasingly seeking to respond to this need by attempting to innovate in all their practices and approaches. Thus, the focus is particularly on governance and the decisions it makes. While corporate governance in the business sphere is often discussed, it is rarely considered in the educational sector.

Being in a context where the ethical question prevails, where the desired performance is not only financial but also educational, where regulations have other concerns; it would be useful to apprehend managerial decision making, especially those pertaining to the applied pedagogies.

In that sense, studying the way the body of governance manage their establishments could be interesting in order to determine the interest towards innovation and its incorporation in their structures. This, by offering them to incorporate an educational program that is at the same time international, innovative, inclusive, inexpensive and effective.

Therefore, this article seeks to identify the central question: What role do leaders play in the incorporation of innovation within their educational structures? How is this decision, made? Does it take into account the 21st century needs?

Key words: governance, innovation, management, education.

INTRODUCTION

La gouvernance se définit¹ comme étant l'action de gouverner, de gérer et d'administrer. Ce concept a connu ces dernières années un engouement sans précédent, notamment quand on le lie au monde des affaires. Le présent article, cherche à considérer le concept de gouvernance dans le secteur éducatif ; notion peu commune et pourtant qui mérite qu'on s'y penche. S'il est important de réguler le marché financier, d'en améliorer les politiques de divulgation et de ce fait la transparence ; pourquoi ne pas en faire autant sur le plan de l'éducation ? Dans ce sens, peut-être serait-il judicieux d'avant tout traiter la question de plus près en se focalisant sur les structures éducatives privées et d'ainsi en déduire leur fonctionnement, parle-t-on dans ce cas précis de membres de gouvernance, de dirigeants ou de leaders ? Quelle notion est donc la plus appropriée ?

Étant par ailleurs dans une phase où on est de plus en plus en quête d'innovation, de renouveau, d'inclusion et surtout de réponse aux exigences d'aujourd'hui, celles du 21^e siècle ; quel rôle peut donc jouer ces décideurs ?

Ci-après, nous tenterons d'apporter des réponses à ces questionnements dans les deux sections constituant ce travail. Au niveau de la première, on retrouve l'aspect théorique relatif à la gouvernance, la gestion et le leadership dans le secteur éducatif, tandis que la seconde va d'abord situer les critères d'innovation et d'inclusion dans un cadre théorique, avant de présenter et évaluer un programme pédagogique présentant ces caractéristiques, pour enfin rapporter et analyser les réponses des dirigeants interviewés.

I. Soubassements théoriques de la recherche

Les systèmes éducatifs connaissent depuis environ deux décennies des mutations non négligeables (Maroy, 2017). La gouvernance et la régulation font depuis partie intégrante du renouveau qu'ont connu les politiques éducatives ainsi que la réflexion en termes de pratiques opérationnelles et de gestion (Pelletier, 2009).

1.1. Gestion et pratiques managériales des structures éducatives

La recherche de plus en plus accrue de l'autonomie des acteurs éducatifs s'inscrit dans l'optique d'amélioration du secteur éducatif. D'ailleurs, dans ce sens, de nouveaux outils de pilotage et de régulation de ces acteurs ainsi que des performances ont été mis en place. A travers notamment un dispositif d'évaluation et de reddition des comptes basé sur des indicateurs permettant de mieux suivre les structures éducatives. L'objectif étant d'assurer un « *pilotage d'ensemble du système éducatif, l'orienter vers certaines priorités et en contrôler la qualité* » visant à rendre l'éducation plus efficace, les inégalités moins présentes et les coûts moins importants (Maroy, 2017). Cette optimisation de la qualité passe éventuellement par un mécanisme d'apprentissage professionnel et ordonnancé qui se trouve amélioré à travers l'évaluation et la reddition de comptes aux autorités compétentes.² Ce mécanisme qualifié d'*accountability*³, de pilotage⁴ ou de gestion axée sur les résultats⁵ tend à considérer les structures éducatives en tant que système de production⁶.

¹ Dictionnaire Larousse

² Harris & Herrington, 2006 & Maroy, 2006 dans (Maroy, 2017)

³ Dans les pays anglo-saxons

⁴ Dans les pays d'Europe continentale

⁵ Au Québec

⁶ Maroy & Mangez, 2011 dans (Maroy, 2017)

Comme tout bon système, il se doit d'être géré. Qu'en est-il du cas spécifique des structures éducatives ? Pour que ces dernières réussissent, il est important de développer un management de qualité tel un ensemble d'activités interdépendantes de planification, d'organisation, de gouvernance mais aussi de management de l'organisation éducative (*educational organization*). On peut par ailleurs parler de management pédagogique (*pedagogical management*). Néanmoins, ces notions ne peuvent s'apparenter aux petites et moyennes structures (Njegovan, Crnomarkovic, 2012). A ce niveau, la littérature reste imprécise quant à la définition des termes de gouvernance et de management dans les structures éducatives. Si certains⁷ décrivent ce pluralisme conceptuel comme étant le leadership face à la gestion, d'autres⁸ insistent sur la différenciation entre la gouvernance et le management, bien que ces deux notions soient rapprochées, une différence existe. En effet, la première stipule l'ouverture des structures et systèmes éducatif, tandis que la seconde indique les dimensions techniques de la gouvernance d'où la multiplicité des appellations, on peut parler de gouvernance, de management, ou même de leaders⁹. D'autres concepts existent également, tels que le management éducatif¹⁰ le *school-based management* – SBM –¹¹, l'administration éducative¹² ou même le leadership¹³.

Si le SBM est de plus en plus préconisé pour arriver plus rapidement à un management efficient et une amélioration de la qualité de l'éducation, il n'en reste pas moins que les recherches dans ce sens peinent à le prouver et ne sont donc pas concluantes (De Grauwe, 2005).

Bien que la gestion stipule un maintien de l'ordre, de la direction voire même un certain degré d'inertie, le leadership (particulièrement le leadership éducatif) implique la définition de normes académiques, d'objectifs et de modes de comportements pour l'ensemble de la communauté éducative.

1.2. Du management au leadership

D'ailleurs, nombreux sont les chercheurs stipulant que toutes les pratiques managériales sont aujourd'hui des « pratiques de leadership » ; dès lors, il n'existe plus de dirigeants, uniquement des leaders...¹⁴ Cette notion a été source de certains questionnements dès le début des années 1900¹⁵ notamment à travers l'approche « Grand Homme » qui considère le leadership comme un talent inné, que seules certaines personnes possèdent.¹⁶ Ceci a commencé à interpeller les chercheurs une trentaine d'années plus tard, en particulier, ceux de l'école des Relations Humaines qui se sont intéressés au rôle du facteur humain dans l'organisation industrielle¹⁷. Différents courants de pensée se sont par la suite étendus afin de justement étudier le leadership¹⁸ une minorité d'entre eux persiste à l'approcher à la fonction de direction bien qu'ils avancent que les conditions de son exercice demeurent complexes. Dans ce sens, on retrouve différentes recherches suivant la théorie de

⁷ Bolman & Deal ; 1997 dans (Njegovan, Crnomarkovic, 2012)

⁸ Halasz dans Bäckman/Trafford, 2006 dans (Njegovan, Crnomarkovic, 2012)

⁹ Lalovic, 2010 dans (Njegovan, Crnomarkovic, 2012)

¹⁰ Bush, 2003 dans (Njegovan, Crnomarkovic, 2012)

¹¹ Cakdwell, 2005 dans (Njegovan, Crnomarkovic, 2012)

¹² Dimmock, 1999 dans (Njegovan, Crnomarkovic, 2012))

¹³ Mulford, 2004 dans (Njegovan, Crnomarkovic, 2012))

¹⁴ Spillane *et al.* , 2008 dans (Gather Thurler *et al.*, 2015)

¹⁵ Selon le Dictionnaire encyclopédique de l'administration publique

¹⁶ Rinfret, 2012 dans (Dutercq *et al.*, 2017a)

¹⁷ Mayo, Roethlisberger & Dickson, dans (Dutercq *et al.*, 2017a)

¹⁸ Pelletier, 1998 dans (Dutercq *et al.*, 2017a)

l'organisation, de l'activité et de l'action notamment en ce qui trait à la composante éducationnelle¹⁹ et où deux approches du leadership s'opposent ; il est alors considéré :

1. Comme émanant d'une activité individuelle et indépendante ;
2. Dans une perspective sociale, collective et systémique trouvant son origine dans des interactions entre plusieurs acteurs²⁰.

Cette opposition donne lieu à de nombreux questionnements, faisant du leadership éducatif un des sujets phares dans les recherches en éducation, notamment ces deux dernières décennies (Dutercq *et al.*, 2017a.). Pour l'observer, on peut avoir recours à des approches classiques et quantitatives à travers l'analyse de grandes bases de données ou encore des approches qualitatives en effectuant des méta-analyses sur des cas particuliers. Plusieurs chercheurs se sont penchés sur la question²¹ et d'autres en ont recensés ce que peut représenter ou non le leadership éducatif (Gather Thurler *et al.*, 2015). Il apparaît en effet, tel un processus contributif permettant le renouvellement de pratiques pédagogiques, et qui se doit d'être partagé au-delà des instances managériales ou les autorités de régulation, pour s'étendre à toute personne ayant un poste de responsabilité et donc une influence.

Les appellations de leadership éducatif varient encore une fois selon le pays, si en Suisse italophone on parle de leadership comme action, en France, on parle davantage de leadership managérial tendant vers le pur marketing, tandis qu'au Québec on parle plutôt d'un leadership hésitant entre gestion participative ou par les résultats (Gather Thurler *et al.*, 2015).

- Le leadership comme action : « ... devrait consister à exercer un leadership distribué et orienté vers le développement professionnel et durable de tous les acteurs concernés »²². Dès lors, le leadership éducatif devient un mode interactionnel où l'ensemble des acteurs sont impliqués et engagés dans une dynamique durable en se donnant les impulsions pertinentes²³. En d'autres termes, le leadership éducatif permet à une structure de croître de manière convenable à toutes les parties prenantes. Il n'est donc pas individualiste et doit comprendre un maximum de personnes aptes à renouveler les méthodes pédagogiques appliquées.
- Le leadership axé sur les résultats : s'est développé dans le contexte du *New Public Management* où on parle de gestion de la performance basée sur des mesures de rendement et de responsabilisation.
- Le leadership de marketing : « ...le principe même du leadership éducatif est de susciter l'innovation pédagogique et de la faire valoir de façon systématique... ce sont les circonstances d'accroissement de la concurrence et d'apparition d'un quasi-marché qui favorisent l'esprit d'initiative pédagogique ... leadership de marketing scolaire. »²⁴

Le leadership éducatif a pour principal atout son habilité à changer et à s'adapter aux exigences au fil du temps (Gather Thurler *et al.*, 2015). D'ailleurs, en termes d'efficacité, les directions considérées comme telles, se caractérisent d'une certaine réactivité aux particularités de leurs structures éducatives, bien qu'il reste difficile de l'analyser et de la démontrer puisque les organes dirigeants

¹⁹ Argyris & Schön, 2002 ; Baudouin & Friedrich, 2001 ; Cefai, 2007, Clot, 2006, 2010 ; Faïta, 2011 ; Lave & Wenger, 1991 trouvés en (Dutercq *et al.*, 2017a)

²⁰ Derouet, 2014 ; Uhl-Bien, 2006 et Yukl, 2002 dans (Dutercq *et al.*, 2017a)

²¹ Bolden, 2011 ; Gronn, 2000, 2008, 2011 ; Heck et Hallinger, 2009 ; Hopkins, 2008 ; Moos, 2010 ; Normand, 2010 ; Spillane, 2006 ; Spillane, Halverson et Diamond, 2008 ; Spillane et Healey, 2010 trouvés en (Gather Thurler *et al.*, 2015)

²² Gather Thurler, 2000 ; Hargreaves et Shirley, 2012 dans (Gather Thurler *et al.*, 2015)

²³ Gather Thurler, 2016 ; Normand, 2010 ; Perrenoud, 2014 ; Schleicher, 2015 dans (Gather Thurler *et al.*, 2015)

²⁴ Dutercq et Mons, 2015 dans (Gather Thurler *et al.*, 2015)

restent imprécis quant à la manière dont ils persuadent leur personnel d'appliquer du changement dans les pratiques pédagogiques (Hallinger, 2011 *dans* Dutercq *et al.*, 2017a.). Ceci dit, on distingue entre deux conceptions du leadership où le premier est *instructionnel* tandis que le second est *transformationnel* (Hallinger, 2003, *dans* Dutercq *et al.*, 2017a.).

- Le leadership *instructionnel*²⁵ consiste à améliorer les structures en étant orienté vers les tâches et les produits et de ce fait favoriser les processus et les mécanismes instaurés. La direction va dès lors, contrôler et coordonner les démarches. L'effet trouvé à ce type de leadership augmente la probabilité que les élèves aient des résultats d'apprentissage bonifiés ;
- Le leadership *transformationnel* vise davantage à accroître la collaboration entre le personnel afin qu'elle soit durable dans le temps. Ce leadership a pour effet une meilleure apparentée du personnel avec sa structure ;
- Le leadership *partagé* quant à lui, favorise à la fois la participation du personnel en question et à améliorer le travail collaboratif.

L'existence de relations entre leadership, modes d'exercice du pouvoir, relations professionnelles, ... ont largement été démontrés depuis les travaux de Likert (1967)²⁶ en passant par Owens (1998)²⁷ à bien d'autres²⁸. Néanmoins, il a également été prouvé que les dirigeants ne sont pas seuls responsables de la réussite de leurs élèves (Hall & Hord, 2001 *dans* Dutercq *et al.*, 2017a.).

1.3. Rôle des dirigeants

Il est tout de même de la responsabilité d'un dirigeant que de devenir leader, fédérer le personnel autour d'un projet, assurer le renouvellement des pratiques pédagogiques et favoriser le développement des compétences professionnelles.

Afin de mettre en place un système de leadership. Différents éléments sont à prendre en considération. D'abord en externe, afin d'avoir un leadership cohérent. Dans ce sens, huit stratégies ont été recensées (Augustine *et al.*, 2009) et qui sont largement préconisés par les Etats-Unis, on retrouve :

1. Construire la confiance ;
2. Créer des réseaux formels et informels ;
3. Favoriser la communication ;
4. Exercer une influence ;
5. Promouvoir l'amélioration de la qualité des politiques et des initiatives en matière de leadership ;
6. Renforcer les capacités pour le travail ;
7. Identifier des individus forts dotés d'un capital politique et social pour diriger le travail ;
8. Se connecter à d'autres réformes.

Mais au-delà de ces stratégies globales (menées sur un plan local, régional ou national), beaucoup croient en le pouvoir qu'un dirigeant a sur sa structure. Néanmoins, il s'avère que les enseignants sont aussi des parties prenantes de cet impact. Pour ce faire, plusieurs facteurs sont à considérer : l'affectation des dirigeants (dans le cas de structures éducatives publiques), leur évaluation ainsi que leur autonomie dans la gestion. Cette autonomie, selon Juan Salamé Sala (Salamé, Dutercq, 2015)

²⁵ Hallinger, 2008, *dans* (Lapointe *et al.*, 2011)

²⁶ *dans* Dutercq *et al.*, 2017a.

²⁷ *dans* Dutercq *et al.*, 2017a.

²⁸ Bonami & Garant, 1996 ; Brassard, Brunet & Corriveau, 1991 ; Gather Thurler, 2000 ... *dans* (Dutercq *et al.*, 2017a)

peut être pédagogique, organisationnelle, économique, en recrutement, ... et peut comprendre le soutien apporté aux dirigeants en matières de ressources (Burkhauser *et al.*, 2013).

Le rôle d'un dirigeant implique donc le suivi des instructions, l'évaluation des enseignants, le recrutement, le perfectionnement et le maintien en poste du personnel ; le maintien de la discipline, la gestion budgétaire ; l'instauration d'une culture éducative et l'engagement avec la communauté (Burkhauser *et al.*, 2013). En effet, nombreux sont les systèmes éducatifs où l'on exige des dirigeants d'entre autres devenir des leaders, d'unir leur personnel et d'en améliorer les compétences (Dutercq *et al.*, 2017b. ; Lapointe *et al.*, 2011). Ceci n'est pas sans contraintes, et de nombreuses recherches mettent justement l'accent dessus. Améliorer les compétences ne peut aller de pair avec une organisation de travail classique et une hiérarchie fortement pyramidale (Dutercq *et al.*, 2017b.).

Des recherches internationales ont indiqué à cet égard, les différents rôles et compétences qu'un dirigeant doit posséder. Parmi ces attributs, il doit avoir un leadership distribué²⁹, un sens entrepreneurial³⁰, une gestion inclusive de la diversité³¹ ainsi qu'un leadership pédagogique³². Le management constitue une condition sine qua non, car ceux qui en négligent les préoccupations peuvent être confrontés à des complications dans l'exécution des tâches d'un leader. Dans ce sens, cinq domaines ont été recueillis : « *l'apprentissage et l'enseignement ; le changement : soi-même ; les autres et l'institution* ». Ainsi, on fait face à trois principaux types d'activités pour un dirigeant, autant une activité administrative, que relationnelle et décisionnelle (Isabelle *et al.*, 2015). Nous remarquons donc que le travail d'un leader va au-delà de ce qui est demandé d'un administrateur classique, d'ailleurs, dans la recherche de Dutercq *et al.* (2017b.), des dirigeants du canton du Tessin ont remonté ce constat comme une des tensions principales rencontrées, ils ont par ailleurs déclaré :

- Ressentir un manque de légitimité dans l'exercice d'un leadership pédagogique en étant moins experts que les enseignants ;
- Avoir fait face à des résistances ;
- Manquer de ressources pour soutenir le changement.

Toutefois, de nombreuses recherches ont affirmé qu'il était essentiel pour les structures éducatives d'exercer leur leadership afin d'être efficaces. Ce dernier constitue par ailleurs, une véritable ligne de conduite afin d'améliorer les structures éducatives en défaillance et ce, en engendrant la coopération entre le personnel et en les orientant vers des buts communs (Dutercq *et al.*, 2017c.).

²⁹ Spillane, Halverson & Diamond, 2008 ; Moos, 2009 dans (Isabelle *et al.*, 2015)

³⁰ Bélanger, 2011 ; van Zanten, 2009 dans (Isabelle *et al.*, 2015)

³¹ Ryan, 2014 dans (Isabelle *et al.*, 2015)

³² Seashore & Mertz, 2014 dans (Isabelle *et al.*, 2015)

II. Étude empirique et ses préalables

2.1. Innovation et inclusion dans les structures éducatives

Les missions diverses incombées aux dirigeants, mènent vers une affirmation de leur rôle pédagogique, et incite à la recherche d'autonomie et d'innovation. Néanmoins, ceci dépend aussi grandement de la hiérarchie nationale investie dans l'action éducative et se manifeste notamment en tant que « dispositifs » touchant le soutien éducatif à travers la gestion et l'inclusion des élèves (Barrère, 2013b.).

Le terme « dispositif » bien que couramment utilisé, est flou dans ses emplois. Il se trouve à l'intersection des deux questions pédagogiques et organisationnelles, à la fois via le renforcement des pédagogies basées sur des projets et à la fois, en écartant la posture habituelle d'un enseignant face à sa classe (Barrère, 2013b.), sans oublier, l'inclusion d'élèves à besoins spécifiques (Barrère, 2013a.).

C'est justement à ce niveau-là que l'innovation se manifeste. Toutefois, le terme même d'innovation n'est pas récent, son utilisation remonte au 13^e siècle (en France) ; s'il est aujourd'hui perçu avec une connotation positive, cela n'a pas toujours été le cas. En effet, il fût un temps où l'innovation était scrutée tel un mauvais objet signe d'évolution et de progrès, contre lesquels les corporations des métiers ont joué un rôle de frein et ce jusqu'au 15^e siècle ; il existait une forte croyance qu'une transformation fortuite pouvait générer de nombreux désastres. Au-delà de cela, ces transformations étaient perçues comme un danger par les entreprises. Schumpeter (*dans* Cros, 2002), a néanmoins fourni des options qui ont permis à l'innovation d'être acceptées. Cet économiste a compris que l'innovation permettait des avancées non négligeables pour les pays, ce qui a poussé vers l'acceptation de ce phénomène. D'ailleurs, dans les années 60, l'innovation était devenue un moyen de contestation de l'actuel et une proposition d'alternatives répondant davantage aux besoins auxquels on ne répondait pas. C'est d'ailleurs dans cette période que les premiers textes officiels ont vu le jour concernant l'innovation en éducation, Bien que celle-ci reste sujette à de nombreux débats, certains en arrivent même à attester qu'elle ne peut exister (Cros, 2002). L'éducation, une des activités les plus ancestrales ne peut être touchée par l'innovation, Cros s'est justement posée la question « *Comment pourrait-on parler d'innovation pour une des plus anciennes fonctions sociales, comme celle d'éduquer un petit homme, dont on retrouve, fondamentalement, à des siècles de distance, les mêmes questions ? Cela a-t-il un sens... ?* ».

Depuis les trente glorieuses, il s'avère que l'innovation en éducation acquiert de plus en plus ce sens d'intégration visant une meilleure qualité, efficacité voire même rentabilité de la structure éducative. C'est ainsi que les décideurs en sont devenus avides. Cependant, définir ce concept reste difficile, déjà Cros en 1996 en avait repéré plus de 300 définitions. Dès lors, plutôt que de définir l'innovation, elle a cherché à la délimiter en cinq composantes ; selon elle, l'innovation est synonyme de nouveauté, de produit, de changement, d'action finalisée et de processus (Cros, 2002).

Ceci a bien entendu eu un impact sur la gouvernance des structures éducatives qui s'est vue transformée avec une montée non négligeable des dispositifs, due notamment aux inégalités non résorbées et dont les méthodes appliquées se retrouvent autant critiquées que conservées. Par conséquent, à la logique de dispositif, une nécessité stratégique existe. En effet, ce dernier peut être vu comme une façon novatrice pour gérer la mixité dans les structures éducatives et d'ainsi « *s'approprier des logiques différentialistes dans un cadre qui reste universaliste.* » (Barrère, 2013a.).

Jusqu'à présent, dans nos recherches sur l'innovation, on se retrouve souvent face à la notion d'inclusion, d'ailleurs l'importance de cette dernière se manifeste selon Zaretsky (2005) au niveau des sciences sociales, dont l'augmentation implique plus d'acceptation des revendications de connaissances obtenues de diverses manières. Néanmoins, une seule perspective est inadéquate dans la compréhension de ce que peut représenter une éducation spéciale notamment inclusive (Zaretsky, 2005). Celle-ci est considérée comme l'intégration à temps plein dans une classe ordinaire de tous les élèves, quel que soit leurs difficultés.³³ Mais plutôt que de parler d'intégration, on parle de plus en plus d'inclusion.³⁴

Ceci étant dit, les structures éducatives incluant l'inclusion rencontrent de nombreux challenges et obstacles qui empêchent ce concept d'être accepté unanimement. Dans ce sens, certains chercheurs se sont questionnés sur le rôle du dirigeant administratif dans l'appropriation et l'application du principe d'inclusion.³⁵ Plusieurs considèrent que les dirigeants représentent une autorité ayant un rôle clé dans l'implémentation de l'inclusion, que ce soit selon un point de vue managérial ou même philosophique.³⁶ Une des manières dont ils peuvent justement faciliter cette implémentation est en fournissant une vision claire, un leadership tout en étant une figure d'autorité administrative³⁷ veillant par exemple, à arranger les emplois du temps du corps administratif et enseignants, afin de leur donner du temps pour discuter de différentes études de cas ou même, d'organiser des classes facilitant l'inclusion (Schmidt, Venet, 2012).

Ces buts recherchés peuvent viser à innover dans le cadre des pratiques pédagogiques, étant donné que c'est le service principal offert par une structure éducative. Dès lors, pourquoi ne pas tenter d'implémenter un nouveau modèle ayant ces attributs et d'ainsi déterminer le rôle joué par les décideurs ?

2.2. Structure de l'étude

Le modèle choisi dans le cadre de notre étude représente un programme éducatif nommé : Design For Change (DFC) ; qu'on cherchera à évaluer à travers une étude en deux phases, on commencera par présenter le programme choisi avant de détailler la méthodologie de l'étude.

2.2.1. Présentation du programme choisi

DFC s'inscrit dans l'optique selon laquelle on ne peut éduquer aujourd'hui en utilisant les méthodes d'hier pour un lendemain qu'on ne comprend pas encore (UNESCO, 2015). De ce fait, DFC représente un programme innovant, inclusif, et ouvert à tous, permettant aux enfants de développer les compétences du 21^e siècle. De manière générale, l'enfant développe sa manière de :

- Communiquer clairement et efficacement oralement et à l'écrit : débattre & défendre une idée ;
- Travailler et collaborer en équipe ;
- Apprendre en autonomie et avoir le sens de l'initiative ;
- Résoudre les problèmes et avoir une pensée critique.

³³ Bélanger, 2004 dans (Schmidt, Venet, 2012)

³⁴ Aucoin & Goguen, 2004 ; Beaupré *et al.*, 2004 ; Maertens, 2004 ; Vienneau, 2004 dans (Schmidt, Venet, 2012)

³⁵ Beaupré *et al.*, 2004 ; Bélanger, 2004 ; Doyle, 2002 dans (Schmidt, Venet, 2012)

³⁶ Beaupré *et al.*, 2004 ; Bélanger, 2004 ; Praisner, 2003 ; ... dans (Schmidt, Venet, 2012)

³⁷ Brotherson *et al.*, 2001 dans (Schmidt, Venet, 2012)

Ceci à travers la réalisation de projets citoyens répondant aux objectifs globaux pour le développement durable³⁸ sous la supervision de facilitateurs³⁹ ; il se déroule en quatre étapes appelés FIDS :

- **Feel : Identifier** une problématique ressentie avec empathie ;
- **Imagine : Imaginer** des solutions avec créativité ;
- **Do : Réaliser** et mettre en œuvre une solution en pratique ;
- **Share : Partager** et communiquer ses résultats avec fierté.

Présent dans plus de 65 pays et régions, DFC intègre à lui seul plus de 67 000 enseignants avec plus de 2 millions⁴⁰ d'enfants ayant effectué le programme⁴¹. En vue de cet engouement international, plusieurs études⁴² ont été menées que ce soit par l'Université d'Harvard⁴³ aux Etats-Unis, par la structure fondatrice en Inde, ou encore par la Colombie ou la France, on a cherché à étudier l'impact du programme sur les enfants et dès lors témoigner de son efficacité. Parmi les résultats trouvés :

- DFC développe la confiance chez les enfants et améliore leurs résultats ;
- DFC expose les enfants à d'importants domaines de développement tel que : l'empathie, la capacité à résoudre des problèmes, la confiance en soi, etc. ;
- DFC est inclusif et peut être mis en œuvre dans n'importe quel contexte pour développer l'empathie chez les enfants ;
- DFC impacte significativement tous les *stakeholders* (enfants, enseignants et parents) ;
- DFC ramène un changement positif et durable à la société.

La particularité de ce programme tient au fait qu'on peut l'appliquer dans des situations aussi diverses que variées, pas seulement dans le cadre d'une classe classique ; les acteurs les plus mis en avant sont les enseignants mais on retrouve également de manière générale les bénévoles et organisations engagés envers cette initiative à travers le monde.

2.2.2. Phases de l'étude & Méthodologie

L'étude menée dans le cadre de ce travail vise avant tout à évaluer l'efficacité du programme au niveau du Maroc puis d'avoir une idée sur le rôle joué par les dirigeants dans l'implantation de ce programme au sein de leurs structures. Cette étude est exploratoire et servira de base à une étude plus approfondie qui sera réalisée ultérieurement. Pour ce faire, la première phase était sous forme d'entretiens⁴⁴ semi-directifs menés en focus group avec les enseignants ayant réalisé le programme pilote au Maroc. En effet, DFC a été introduit au Maroc en 2018, à travers le lancement d'un programme initiateur au sein d'une seule structure éducative. Ce dernier mettait à contribution en plus de la direction, 6 enseignantes et 61 élèves. Un aménagement du temps a justement été effectué afin de permettre aux enseignantes d'être accompagnées pour la mise en place. Afin d'en évaluer l'efficacité, des questionnements ont été posés, qu'on a regroupé en deux catégories :

1. La perception du programme et de son efficacité avant, pendant et après l'avoir effectué ;

³⁸ <https://www.globalgoals.org/> ; <https://icanmarketplace.dfeworld.com/>

³⁹ Enseignants ou adultes formés au programme

⁴⁰ <https://dfeworld.com/>

⁴¹ Exemples de projets réalisés de par le monde : <https://dfeworld.com/VIDEO/ViewAllVideo>

⁴² <https://dfeworld.com/SITE/Research>

⁴³ En collaboration avec DFC, Harvard Graduate School of Education a mené les études suivant l'initiative du Good Project s'inscrivant dans Project Zero.

⁴⁴ Guide d'entretien en Annexe (A1)

2. Le détail de chacune des étapes (FIDS) du programme.

Depuis le programme pilote, l'instance gérant le programme DFC au Maroc a eu pour stratégie 2019 d'implémenter le programme sur une plus grande échelle. En se basant sur la motivation et l'entrain avec lequel les enseignantes ont adopté ce programme, un séminaire ainsi qu'un workshop spécial enseignant a eu lieu regroupant en tout environ 80 personnes pour lesquelles DFC a été présenté, et des ateliers de travail en sous-groupes effectués. Suite à cela, aucun des enseignants présent n'a réalisé le programme dans sa classe (ou cela n'a pas été communiqué). Ce qui porte à croire que l'enseignant seul n'est pas en mesure d'intégrer un nouveau programme dans son école. C'est alors que s'est posée la question du décideur réel au sein d'une structure éducative.

Ce qui nous amène à la seconde phase de notre étude, celle-ci a consisté à mener des entretiens⁴⁵ individuels directifs avec les dirigeants de structures éducatives privées marocaines. Ces entretiens sont issus d'entretiens téléphoniques à travers lesquels on a cherché à prendre des rendez-vous individuels avec les dirigeants. Ceux ayant accepté de prendre part à l'étude ont répondu à trois catégories de questions, à savoir :

1. Les programmes pédagogiques en général ;
2. Le programme DFC ;
3. Les attributs et caractéristiques des dirigeants.

2.3. Résultats et Discussion

2.3.1. Evaluation de DFC au Maroc

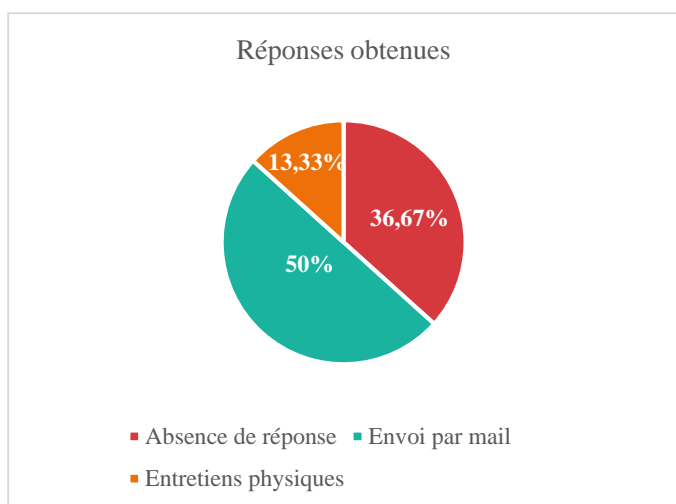
L'évaluation de DFC au Maroc nous a poussé à poser deux catégories de questionnements, néanmoins, nous ne rapporterons ici que les résultats de la première catégorie ayant un rapport direct avec notre question de recherche centrale. Ainsi, cinq des six enseignantes participantes au programme pilote s'accordent à dire que lorsque DFC leur a été présenté, il leur semblait tout à fait réalisable, elles n'avaient pas spécialement d'a priori bien que des difficultés aient été rencontrées pendant la réalisation, elles ont été surmontées avec l'aide de la direction. Les projets effectués en interne sont d'ailleurs toujours d'actualité. Elles affirment également, que l'aide et l'accompagnement qu'elles avaient eu les avait également beaucoup aidé, et leur a permis de gagner en autonomie. Un autre effet bénéfique du programme, c'est qu'il leur a indirectement fourni des moyens pour mieux gérer leurs classes. Moyens utilisés à ce jour.

L'entretien avec la direction a quant à lui démontré que les effets du programme étaient bénéfiques, non seulement pour les élèves – ce qui corroborent les résultats des études relatées précédemment –, mais aussi et surtout sur les enseignantes, qui avaient à la base un esprit individualiste et protecteur envers leurs propres classes, elles semblaient depuis DFC plus enclines à travailler en collaboration. Au-delà de cela, la direction affirme que cet esprit a aussi été dénoté chez les élèves, qui à l'instar de leurs enseignantes ont d'eux-mêmes pris l'initiative d'expliquer DFC et de coacher leurs camarades. DFC a depuis été intégré dans le programme annuel de la structure.

2.3.2. Rôle des dirigeants dans l'intégration de DFC

Sur la trentaine de structures éducatives contactées au téléphone, trois niveaux de réponses ont été obtenues :

⁴⁵ Guide d'entretien en Annexe (A2)



Ainsi, c'est soit on n'a pas reçu de réponse, soit les personnes contactées préfèrent avoir les informations par e-mail. Seules 13% ont accepté de nous rencontrer pour des entretiens physiques.

Ces 13% représentent 4 dirigeants administratifs de quatre entités différentes avec lesquels nous avons mené des entretiens individuels. L'objectif étant de mieux les connaître et d'ainsi cerner leur besoin à commencer par les programmes pédagogiques. Il s'avère que la planification des programmes pédagogiques appliqués au sein de la structure se fait pour tous

les interviewés en fin d'année scolaire. Pour trois d'entre eux, intégrer un programme au cours de l'année est un fait rare, tandis que pour l'un cela peut arriver parfois, qu'en effet « *cela dépend de la faisabilité, si c'est gérable et qu'on peut l'introduire en cours d'année, et surtout si c'est bénéfique pour nos élèves, alors oui. Sinon on l'intègre pour l'année d'après* ».

Les raisons indiquées par les autres interviewés sont plutôt d'ordre organisationnel puisque :

- Interviewé 1 : « *On préfère en tenir compte et programmer à la fin de l'année pour l'année suivante* » ;
- Interviewé 2 : « *De toutes les manières on suit le programme traditionnel et on s'y tient* » ;
- Interviewé 3 : « *On fait partie d'un groupement de structures, nous recevons les projets de la part de notre structure mère et n'avons pas la main dessus* ».

Pour ce qui est des critères de sélection d'un programme pédagogique au sein de leurs structures, tous ont mentionné l'innovation ou la nouveauté, en revanche, la moitié parle de coûts tandis qu'un quart parle d'inclusion et d'internationalisation. Nous avons ensuite demandé si à travers les programmes pédagogiques choisis, ils cherchaient à répondre aux besoins du 21^e siècle, 75% précisent que c'est souvent le cas.

Ensuite la question s'est posée de savoir à qui revient la décision finale quant à la mise en place de nouveaux programmes pédagogiques, bien que 50% parlent d'une décision commune entre la direction générale et la direction pédagogique, quand survient un désaccord et le besoin de trancher c'est à la direction administrative de le faire (ou dans le cas d'un groupe de structures : la direction générale).

Nous nous sommes par la suite intéressés à DFC en particulier en questionnant nos interviewés sur leur connaissance du programme. Seulement un dirigeant était familier avec le programme, pour le reste, nous le leur avons présenté brièvement en détaillant l'expérience et les réussites à l'international mais aussi au Maroc (programme pilote) tout en précisant que c'était innovant, international et surtout gratuit. Ce n'est qu'ensuite que nous leur avons demandé s'ils envisageraient de l'inclure au sein de leurs structures. Si pour 67% des dirigeants n'ayant pas eu connaissance du programme, cela est possible car il semble intéressant, pour le dirigeant restant c'est carrément hors de question. La raison ?

« Je ne pense pas que notre école soit prête pour ce genre de programmes. Je ne doute pas de son efficacité, mais la région dans laquelle notre structure se trouve n'est pas assez ouverte d'esprit, nos enseignants ne sont pas non plus équipés pour le faire ».

Quant à la nature des dirigeants interviewés, seulement un a fondé son école et vient du secteur de l'enseignement, bien que ce soit davantage orienté vers l'enseignement supérieur. Pour le reste, aucun n'a touché au préalable à la question éducative, puisqu'ils étaient dans le secteur du management. En termes d'expériences, 75% exercent cette fonction depuis plus de 5 ans et moins de 15 ans et tous gèrent un personnel constitué de 20 à 50 personnes pour un total d'élèves se situant entre 200 et 500.

2.3.3. Discussion

En considérant l'enseignant comme l'acteur principal, en le responsabilisant et en lui montrant tout ce qu'il peut apporter (en le formant par exemple), il n'en reste pas moins que dans des structures privées, leur avis n'est pas forcément influençant. Cela a clairement été démontré par l'absence de continuité après les séminaires et workshops effectués. Ces résultats corroborent ceux de l'entretien en focus group, où on a clairement identifié l'importance jouée par la direction, qui a non seulement été favorable à la mise en place de ce programme éducatif mais qui l'a aussi facilité, en fournissant au besoin ce qui manquaient. Si en 2018, l'expérience de DFC au Maroc était une réussite, c'est parce que les intérêts étaient alignés, et une collaboration entre les différents *stakeholders* existait.

Les entretiens individuels effectués avec les quatre dirigeants viennent aussi appuyer ce constat. En effet, nous nous rendons compte de l'importance du rôle occupé par ces derniers. Bien qu'ils clament que la décision vient à la fois de la direction administrative et la direction pédagogique, il est clair que lorsqu'il faut trancher, l'administration a plus de poids. Les programmes pédagogiques appliqués au sein de leur structure passent obligatoirement par eux, et l'aménagement de temps de travail si nécessaire vient également d'eux. Leur appui est donc primordial.

Bien qu'ils disent chercher la nouveauté, l'innovation et à souvent répondre aux besoins du 21^e siècle, cela ne s'accorde pas forcément avec la réalité, où un dirigeant pensant sa structure non prête, ne transmettra pas l'information. Comme au contraire, un dirigeant prêt à voir du changement, fera tout pour l'intégrer.

CONCLUSION

Dans un contexte où le renouveau et l'innovation sont de mise, la recherche dans la littérature a démontré qu'il convenait davantage de parler de leadership. En effet, de tous les concepts et appellations trouvées et citées dans cet article, le leadership prime. Cela se confirme également à travers le besoin d'amélioration des compétences pour répondre aux exigences du 21^e siècle et qui ne peut se faire dans le cadre d'une organisation pyramidale classique (Dutercq *et al.*, 2017b.).

Les dirigeants possèdent donc un rôle clé dans l'implémentation de l'innovation, l'inclusion et de tout autre aspect requis. D'ailleurs, les entretiens individuels menés ont permis de déduire qu'un type de leadership se distingue particulièrement, à savoir le leadership *instructionnel*. Toutefois, ce dernier peut se voir transformer en leadership *partagé*, à travers l'application du programme DFC. En effet, l'expérience au Maroc du programme pilote a clairement démontré l'amélioration du travail collaboratif, caractéristique prédominante de ce type de leadership.

La force de notre étude réside justement dans le fait que le programme DFC présenté est novateur et précurseur au Maroc. Toutefois, l'étude reste exploratoire et possède un certain nombre de limites qu'il convient de traiter dans les études ultérieures visant à mieux cerner le rôle occupé par les dirigeants dans les structures éducatives. En effet, il serait judicieux d'augmenter le nombre de dirigeants questionnés et d'avoir à la fois l'avis des dirigeants administratifs, pédagogiques voire même du corps enseignant. Ensuite, il faudrait traiter un plus grand nombre de structures sur des régions différentes. Il serait également intéressant d'implémenter le programme dans d'autres structures et de mener une étude comparative avec les résultats du programme pilote.

Par ailleurs, il convient de se questionner sur la fonction des dirigeants. Si ceux-ci sont en fonction par succession familiale, s'ils sont issus de formation managériale, est-il seulement légitime qu'ils aient une influence déterminante sur les pratiques pédagogiques appliquées, impactant des centaines d'élèves ? Afin de pallier à la problématique que cette situation peut engendrer, des cycles de formations spécifiques existent-ils pour les former et les informer ?

Ainsi, ces questionnements offrent de nouvelles pistes de réflexion, à creuser dans des recherches ultérieures sur le sujet.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Artiles A.J., Kozleski E.B., Dorn S., Christensen C., « Learning in inclusive education research: re-mediating theory and methods with a transformative agenda », *Review of Research in Education*, V. 30, Edition spéciale sur « Rethinking learning: what counts as learning and what learning counts », (2006), pp.65-108
- Aucoin A., Goguen L., « L'inclusion réussie : un succès d'équipe ! », *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Québec PQ : Presses de l'université du Québec, (2004), pp.281-292
- Augustine C.H., Gonzalez G., Ikemoto G.S., Russel J., Zellman G.L., Constant L, Armstrong J., Dembosky J.W, « Chapter: effective strategies for system-building », *Improving school leadership*, RAND Corporation (2009).
- Barrère A., « La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire », *Armand Colin*, V. 2, N. 36 (2013), pp.95-116
- Barrère A., « Les établissements scolaires à l'heure des « Dispositifs » », *Armand Colin*, V. 2, N. 36 (2013), pp.9-13
- Beaupré P., Bénard A., Courchesne A., Pomerleau A., Tétreault S., « Rôles des intervenants scolaires dans l'inclusion », *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Presses de l'université du Québec, Ste-Foy (2004), pp.57-76.
- Bélanger N., « Le choix de l'école secondaire de langue française en Ontario par les parents », *Lien social et Politiques*, V. 66, (2011), pp.197-223
- Bélanger S., « Attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion », *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Presses de l'université du Québec (2004), pp.37-55
- Bolden R., « Distributed leadership in organizations: a review of theory and research », *International Journal of Management Reviews*, V. 13, N. 3, (2011), pp. 251-269
- Bonami M., Garant M., « Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation », *De Boeck Supérieur*, Coll. Perspectives en éducation et formation, (1996)
- Brotherson M.J., Sheriff G., Milburn P, Schertz M., « Elementary school principals and their needs and issues for inclusive early childhood programs », *Topics in Early Childhood Special Education*, V. 21, N.1, (2001), pp.31-45
- Burkhauser S., Gates S.M., Hamilton L.S., Li J.J., Pierson A., « Laying the foundation for Successful school leadership », RAND Corporation, (2013).
- Coyle M., « Chapter 5: Teacher leadership Vs. school management: flatten the hierarchies », *Teacher Leadership: the « New » foundations of teacher education*, Counterpoint, V. 408, (2011), pp. 43-48
- Cros F., « L'innovation en éducation et en formation : topiques et enjeux », *Les logiques de l'innovation*, La Découverte (2002), pp.211-240
- De Grauwe A., « Improving the quality of education through school-based management: learning from international experiences », *International Review of Education*, V. 51, N.4, (Juillet 2005), pp.269-287
- Doyle L.H, « Leadership and inclusion: reculturing for reform », *International Journal of Education Reform*, V. 11, N. 1, (2002), pp.38-62
- Dutercq Y., Gather Thurler M., Pelletier G., « Chapitre 7 : Exercer un véritable leadership éducatif dans son établissement : injonction aussi facile à formuler que difficile à suivre ! », *Le leadership éducatif : entre défi et fiction*, De Boeck Supérieur, (2017), pp. 7-19
- Dutercq Y., Gather Thurler M., Pelletier G., « Conclusion : Le leadership éducatif : entre défi et fiction », *De Boeck Supérieur*, (2017), pp. 7-19

- Dutercq Y., Gather Thurler M., Pelletier G., « Introduction : Le leadership éducatif : entre défi et fiction », De Boeck Supérieur, (2017), pp. 7-19
- Dutercq Y., Mons N., « Les chefs d'établissement français : un leadership sous le signe du marketing ? », Education et formations, (2015), pp. 21-36
- Gather Thurler M., Pelletier G., Dutercq G., « Leadership éducatif ? », E.N.S Editions, V. 1, N. 78, (2015), pp. 95-109
- Gronn P., « Hybrid configurations of leadership », Sage handbook of leadership, (2011), pp. 435-452
- Hallinger P., Heck R.H., « Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995 », School Effectiveness and School Improvement, V. 9, N. 2, (2008), pp.157-191
- Hopkins D., « Exploiter les possibilités de la direction systémique », Améliorer la direction des établissements scolaires, V. 2, (2008), pp. 21-36
- Isabelle C., Gélinas-Proulx A., Meunier H., « Gérer l'école d'aujourd'hui: compétences actuelles et souhaitées chez les nouveaux dirigeants au Canada, Education et Sociétés, De Boeck Supérieur, V.2, N. 36, (2015), pp.175-190
- Lapointe P., Brassard A., Garon R., Girard A., Ramdé P., « La gestion des activités éducatives de la direction et le fonctionnement de l'école primaire », Revue Canadienne de l'Éducation, V. 34, N. 1, (2011), pp.179-2014.
- Maertens F., « Evolution des services éducatifs publics du Québec destinés aux élèves ayant des besoins particuliers, La pédagogie de l'inclusion scolaire, Québec PQ: Presses de l'université du Québec, (2004), pp.21-34
- Maroy C., « L'école à l'épreuve de la performance », De Boeck Supérieur, (2017), pp.12-32
- Maroy C., Mangez C., « La construction des politiques d'évaluation et de pilotage du système scolaire en Belgique francophone : nouveau paradigme politique et médiation des experts », Gouverner l'éducation par les nombres ?, De Boeck, (2011), pp.53-76
- Moos L., « Hard and soft governance: the journey from transnational agencies to school leadership », European Educational Research Journal, V. 8, N. 3, (2009), pp.397-406
- Njegovan B.R., Crnomarkovic M., « School management in Serbia: key aspect of its relation to school success », Journal of East European Management Studies, V. 17, N. 2, (2012), pp. 184-204.
- Pelletier G., « Introduction », La gouvernance en éducation, De Boeck Supérieur, (2009), pp.7-9
- Praisner C.L., « Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities », Exceptional Children, V. 69, N.2, (2003), pp.135-145
- Ryan J., « Promoting inclusive leadership in diverse schools », International Handbook of Educational leadership and Social (In)Justice, Dordrecht, NL, Springer, (2014)
- Salamé Sala J., Dutercq Y., « Convergence et spécificités nationales de la direction des établissements scolaires en Europe », E.N.S Editions, V. 1, N.78, (2015), pp. 111-117
- Schmidt S., Venet M., « Principals facing inclusive schooling or integration », Canadian Journal of Education, V. 35, N. 1 (2012), pp.217-238
- Spillane J.P., Halverson R.R., Diamond J.B., « Théorisation du leadership en éducation: une analyse en termes de cognition située », Education et sociétés, V. 1, N. 21, (2008), pp.121-149
- Van Zanten A., « Choisir son école », Stratégies familiales et médiations locales, Paris, PUF, (2009)

- Vienneau, R., « Impact de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et sur le développement social », La pédagogie de l'inclusion scolaire, Québec PQ: Presses de l'université du Québec, (2004), pp.125-152
- Wagner M., Newman L. Cameto R., Levine P., « Changes over time in the early postschool outcomes of youth with disabilities », (2003).
- Zaretsky L., « From practice to theory: inclusive models require inclusive theories », American Secondary Education, V.33, N. 3 (2005), pp.65-86

WEBOGRAPHIE

- <https://dfcworld.com/>

ANNEXE

A1. GUIDE D'ENTRETIEN # 1 : Evaluation du programme pilote DFC

Remarques préliminaires :

Les entretiens seront menés de manière semi-directive en focus group.

Le guide d'entretien présenté dans ce document fonctionne comme un aide-mémoire destiné à répertorier les points à aborder lors des entretiens. Il ne s'agit aucunement d'un questionnaire qui serait repris ligne par ligne. De la même façon, l'ordre pourra être modifié pour suivre l'enchaînement logique du discours des interviewés.

Public cible : enseignant(e)s et dirigeante de l'école où le programme pilote DFC a eu lieu.

Présentations :

- Remerciements pour l'entretien accordé
- Présentation de l'enquête
- Présentation de la démarche et de l'objet de l'entretien (conditions matérielles)
- Rappel des règles de l'entretien (anonymat / confidentialité / enregistrement)
- Présentation des interviewés

Catégories de questions :

Catégorie 1 : La perception du programme et de son efficacité avant, pendant et après l'avoir effectué.

- 1- Combien de classes impliquées ?
- 2- Combien d'élèves par groupe ?
- 3- Quand on vous a parlé de Design For Change, cela vous semblait-il réalisable ?
- 4- Quels étaient vos à priori ?
- 5- Se sont-ils avérés justes ?
- 6- Est-ce que les projets effectués en interne sont toujours d'actualité ?
- 7- Comment les enfants ayant effectué les projets ont évolué ?
- 8- Quels sont les changements que vous avez remarqués depuis la fin du projet ?
- 9- Comment s'annoncent les projets de cette année ?

Consigne enquêteur : la première catégorie concerne à la fois les enseignant(e)s et la dirigeante.

Catégorie 2 : Le détail de chacune des étapes du programme.

- **Etape 1 - Feel**
 1. Faites la liste des défis ou des problèmes existants autour de vous (école, quartier, etc) qui vous dérangent
 2. Présentez le problème sur lequel vous avez décidé de travailler et expliquer pourquoi ?
 3. Quelles étaient les personnes affectées par le problème ? Quelles étaient leurs préoccupations principales ?

- **Etape 2 - Imagine**

1. Faites la liste de toutes les solutions auxquelles vous avez pensé ?
2. Quelle solution parmi celles que vous venez de citer avez-vous choisi de mettre en œuvre et pourquoi ?

- **Etape 3 - Do**

1. Décrivez brièvement la manière dont vous avez mis en œuvre votre solution / vos solutions ?
2. Quel a été le résultat ou l'impact de votre projet ?
3. Combien de personnes ont été touchées par votre solution / vos solutions ?
4. Quelles ont été les réactions des personnes qui ont été touchées par votre projet ? Partagez deux citations ou témoignages
5. Quels sont les défis que vous avez rencontrés pendant la mise en œuvre de votre projet ? Comment les avez-vous surmontés ?
6. Combien de temps cela vous a pris pour mettre en œuvre votre solution ?
7. Avec quels objectifs de développement durable de l'ONU votre projet s'est-il aligné ?
8. Veuillez expliquer pourquoi pensez-vous cela ?

- **Etape 4 - Share**

1. Comment avez-vous partagé votre projet avec votre école et votre communauté ? Avec qui avez-vous partagé votre projet ? Comment ont-ils réagi ?
2. Avec combien de personnes avez-vous partagé votre projet approximativement ?
3. Partagez brièvement votre plan pour maintenir l'impact de votre projet dans le futur ?

Clôture de l'entretien

Souhaitez-vous ajouter quelque chose à ce qui a été évoqué dans cet entretien ?

+ Remerciements

A2. GUIDE D'ENTRETIEN # 2 : Perception des dirigeants de structures éducatives privées sur le programme DFC et rôle joué dans son implémentation

Remarques préliminaires :

Les entretiens seront menés de manière directive.

Le guide d'entretien présenté dans ce document fonctionne comme un aide-mémoire destiné à répertorier les points à aborder lors des entretiens. Il ne s'agit aucunement d'un questionnaire qui serait repris ligne par ligne. De la même façon, l'ordre pourra être modifié pour suivre l'enchaînement logique du discours des interviewés.

Public cible : dirigeants des écoles primaires privées.

Phases de l'entretien :

1. Prise de contact avec les écoles au téléphone + prise de RDV ;
2. Conduite des entretiens individuels auprès des dirigeants d'écoles primaires privées.

Phase 1

- Présentation de l'enquêteur
- Présentation de l'objet de l'enquête
- Accord pour RDV
- RDV (phase 2)

Phase 2

Présentations :

- Remerciements pour l'entretien accordé
- Présentation de l'enquête
- Présentation de la démarche et de l'objet de l'entretien (conditions matérielles)
- Rappel des règles de l'entretien (anonymat / confidentialité / enregistrement)
- Présentation de l'interviewé

Catégories de questions :

4. Les attributs et caractéristiques des dirigeants ;
5. Les programmes pédagogiques en général ;
6. Le programme DFC.

Catégorie 1 : Attributs et caractéristiques des dirigeants

1. Quel poste occupez-vous ?
2. Depuis combien de temps êtes-vous en fonction ?
3. Dans quel domaine travailliez-vous avant d'être dirigeant ?
4. Par qui a été fondée la structure dans laquelle vous travaillez ? A-t-elle été créée par un proche parent, un tiers ou par vous-même ?
5. Quel est l'effectif de votre personnel (administratif et corps enseignant) ?
6. Quel est le nombre d'élèves actuellement inscrit dans votre école ?

Catégorie 2 : Les programmes pédagogiques en général

1. Quand se fait la planification des programmes pédagogiques appliqués au sein de votre école ?
2. Sur quoi vous basez-vous pour sélectionner un programme éducatif au sein de votre école ? Quels sont les critères que vous recherchez ? (Par exemple : innovation, coût, ...)
3. Cherchez-vous à répondre aux besoins du 21^e siècle lorsque vous choisissez un programme éducatif ?
4. Vous arrive-t-il d'être accompagné(e) par des externes lors de la mise en place d'un nouveau programme pédagogique ?
5. La décision finale quant à la mise en place de nouveaux programmes au sein de votre école revient à qui ? Quel membre de direction ?
6. Comment voyez-vous votre école dans les cinq prochaines années en termes de programmes pédagogiques appliqués ?
7. Quel programme appliquez-vous au module éducation à la citoyenneté ? Quelle méthodologie pour quel résultat ?

Catégorie 2 : le programme Design For Change

1. Connaissez-vous le programme Design For Change ?
2. Quel moyen de communication privilégiez-vous pour être informé(e) sur Design For Change ?

Consigne enquêteur : Présenter brièvement le programme DFC (dans le monde et au Maroc) et ses moyens de communication (site web, adresse email, ...)

Clôture de l'entretien

Souhaitez-vous ajouter quelque chose à ce qui a été évoqué dans cet entretien ?

+ Remerciements