ÉTUDE QUALITATIVE EXPLORATOIRE DU LEADERSHIP SCOLAIRE : PRATIQUES INCLUSIVES DES FEMMES EN POSTE DE DIRECTION D'ETABLISSEMENTS SCOLAIRES (COTE D'IVOIRE)

Rassidy Oyeniran[1]
Enseignant-Chercheur, Maître-Assistant
rassidy2006@yahoo.fr
Ouattara Souleymane[2]
Enseignant-Chercheur, Maître-Assistant
zobena2006@yahoo.fr
1 et 2 Institut Pédagogique National de l'Enseignement Technique et Professionnel

RESUME

Cette étude qualitative exploratoire analyse la manière dont les femmes directrices gèrent leurs écoles et favorisent l'inclusion afin d'améliorer les résultats éducatifs. Elle prend appui sur le modèle du leadership inclusif. Des entretiens individuels et collectifs semi-dirigés approfondis ont été menés pour recueillir les informations auprès des femmes directrices d'établissements d'enseignement primaire et secondaire, des enseignants et des parents. Les données ont été l'objet d'analyse de contenu thématique. Les résultats de cette recherche empirique mettent en lumière les pratiques inclusives mises en œuvre au travers des actions d'écoute active, d'accompagnement et de collaboration, de reconnaissance des compétences et des contributions ainsi que l'implication des acteurs de la communauté éducative.

***Mots clés**: Leadership inclusif ; femmes au poste de direction d'établissements scolaires inclusion scolaire ; Côte d'Ivoire*

ABSTRACT

This article analyses how female headteachers approach leadership and promote inclusion in order to improve educational outcomes. The research method adopted was an exploratory qualitative study based on the inclusive leadership model. In-depth semi-structured individual and group interviews were conducted to gather information from female headteachers of primary and secondary schools, teachers and parents. The data were subjected to thematic content analysis. The findings of this empirical research highlight the inclusive practices implemented through active listening, support and consultation,

collaboration and participation, recognition of skills and contributions, and the involvement of stakeholders within the educational community.
Keywords: *Inclusive leadership; women in school leadership roles; inclusive education; Côte d'Ivoire*

INTRODUCTION

Sur le plan international, l'inclusion scolaire ne borne pas uniquement à l'accès des élèves à l'institution scolaire. Elle est surtout vue comme la participation effective et régulière aux activités de l'établissement scolaire et le sentiment d'appartenance à l'école. Dans cette perspective, une attention particulière est portée sur la limitation des mécanismes qui engendrent l'exclusion à l'égard des élèves.

L'Unesco avance que l'exclusion se manifeste sous diverses formes en dépit de la recommandation aux pays de garantir une éducation de qualité à tous les citoyens sans discrimination de quelque nature que ce soit (UNESCO, 2020). Selon cette étude il n'y a que des transformations des politiques éducatives qui puissent garantir l'inclusion. D'ailleurs, l'objectif du développement durable 4 fait de l'inclusion une dimension essentielle en invitant les acteurs du système éducatif à assurer non seulement l'accès, l'équité mais également à lever les obstacles à la participation et l'apprentissage.

Des études montrent que les chefs d'établissements ont pour mission de mettre en œuvre les politiques gouvernementales en matière d'éducation. Subséquemment, leur rôle en tant que leaders leur permet d'assurer les conditions favorables l'enseignement et à l'apprentissage. À travers leur leadership, ils sont appelés à garantir un environnement scolaire sécurisé, paisible, collaboratif et inclusif (OCDE, 2020).

La direction des établissements scolaires joue un rôle essentiel dans l'apprentissage des apprenants dans le sens où elle améliore la qualité de l'éducation et contribue à réduire les écarts entre les genres concernant les résultats scolaires (Conto ; Devignes ; Tuamanaia ; Guilbert & Menou, 2024). Selon Conto, Guilbert et Devignes (2023) une attention est accordée à la direction d'école en tant que facteur clé de l'amélioration de l'apprentissage et des

résultats scolaires en général. Ces auteurs considèrent que les caractéristiques des personnes exerçant la fonction de direction d'école ont une influence directe sur les décisions et la gestion qu'elles mettent en œuvre pour améliorer les conditions et la qualité de l'éducation des élèves. Parmi ces caractéristiques, figurent le niveau de formation, l'expérience et le genre. Aujourd'hui, la question du genre s'invite dans les discours de l'exercice du leadership scolaire eu égard à la féminisation de la profession enseignante qui contraste avec la sous représentativité des femmes aux postes de direction d'établissements scolaires (Kools & Stoll, 2016). Le nombre limité des femmes dans les organisations amène les États à faire des efforts qui demeurent encore insuffisants compte tenu de divers facteurs d'influence structurels et socioculturels. Les difficultés d'accès aux fonctions de pouvoir apparaissent également à l'occasion de l'exercice du leadership chez les femmes (Bush et al., 2022).

De plus en plus d'études (Permana & Yuslimah ; Oyeniran & Anchomese, 2018) concluent que les établissements d'enseignements dirigés par des femmes la capacité et le potentiel requis de créer des conditions et des environnements d'apprentissage plus favorables.

Dans le contexte ivoirien, une attention particulière est accordée à la question du leadership féminin. La représentativité des femmes au niveau du système éducatif connait une amélioration selon un rapport de l'IIPE-UNESCO (2026). Toutefois, des inégalités d'accès aux postes de directions persistent. Prenant la pleine mesure de cette réalité, centaine dix femmes directrices d'établissements d'enseignement se sont mobilisées pour créer en mai 2026 le Réseau des Femmes Cheffes d'Établissements et Adjointes de Côte d'Ivoire (REFCEACI). Ces femmes leaders se donnent pour mission à travers leurs textes règlementaires d'assurer la formation, le soutien et le renforcement du leadership féminin.

Dès lors, il est légitime de se questionner la possibilité qu'une plus grande représentation des femmes aux postes de direction d'écoles peut également combattre les normes de genre préjudiciables. Très peu de recherches ont porté sur ces problématiques en Afrique subsaharienne et particulièrement en Côte d'Ivoire, où l'on note une quasi-inexistence de données probantes sur ces sujets. Le leadership

féminin et l'inclusion scolaire demeure moins documentés dans le système éducatif ivoirien.

Le leadership des directions d'écoles tend à prendre de plus en plus place dans les études sur l'éducation inclusive. Pourtant, la littérature demeure moins abondante lorsqu'il est question d'investiguer la manière dont le genre du gestionnaire est susceptible d'être associé aux pratiques du leadership inclusif. En effet, à notre connaissance, très peu d'études ont examiné la pratique du leadership féminin et l'inclusion scolaire dans le contexte ivoirien. Comment les femmes directrices d'écoles déploient-elles leur leadership dans la mise en œuvre de pratiques scolaires inclusives ? Autrement dit, comment les femmes directrices orientent leurs pratiques inclusives dans leur contexte scolaire ?

Cet article a pour objet d'analyser les approches adoptées par les femmes chefs d'établissement pour gérer des écoles confrontées à des situations difficiles en matière d'inclusion. Il vise à démontrer que, lorsqu'elles ont l'opportunité d'exercer un leadership et qu'elles mettent à profit les qualités féminines stéréotypées telles que l'attention portée aux personnes, la bienveillance et le soutien émotionnel, ces femmes peuvent réussir en responsabilisant les communautés éducatives ainsi que leur environnement.

À l'instar d'autres pays en développement, la Côte d'Ivoire possède une riche diversité culturelle, marquée par des réalités politiques, sociales et économiques ancrées dans la tradition et des valeurs patriarcales (Jaji, 2018). Certaines de ces valeurs représentent un défi, en particulier pour les femmes. Ainsi, en se référant au contexte béninois, Conto et al. (2024) a observé que le parcours des femmes tend à être entravé par des valeurs culturelles souvent peu favorables. De leur côté, Blackmore (2005) et Samier et al. (2010) alimentent régulièrement le débat sur le genre, la culture et la place des femmes dans l'administration. Ces auteurs soulignent l'importance des approches féminines et la portée des traits de caractère associés au féminin dans l'exercice du leadership, des aspects qui, le plus souvent, passent inaperçus. Toutefois, Sherman et Sperandio (2010) estiment que la progression de carrière des femmes est freinée par les rôles traditionnels. Si l'indépendance du Côte d'Ivoire a engendré de nombreux changements visant à corriger les

déséquilibres du passé, Jaji (2018) soutient que la discrimination persiste au sein des établissements d'enseignement. La persistance de normes et de représentations genrées demeure perceptible dans le contexte socioculturel ivoirien au regard des perceptions patriarcale, même si une évolution relative des femmes dans les lieux administratifs et électifs (30%). Ces normes genrées subsistent même si ce taux est franchi symboliquement au niveau des nouvelles nominations des chefs d'établissements (UNESCO, 2026). Ces stéréotypes attribuent traditionnellement aux hommes une position dominante dans les instances de décision. Contrairement aux hommes, les femmes sont principalement associées aux responsabilités domestiques et familiales.

CADRE THEORIQUE : LEADERSHIP INCLUSIF

L'étude opte pour repère théorique le modèle de l'inclusion proposé par Shore ; Randel ; Chung ; Dean ; Holcombe et Singh (2011). Il repose sur deux dimensions principales, à savoir le sentiment d'appartenance de l'individu et la reconnaissance de son unicité. Ce cadre nous semble particulièrement pertinent dans la mesure où il met l'accent sur la participation, la valorisation et l'autonomisation des collaborateurs. Cette délimitation s'inscrit ainsi dans la perspective des évolutions organisationnelles et des théories du management actuelles, qui soulignent la nécessité pour les organisations de devenir moins hiérarchiques, plus flexibles et davantage axées sur le travail d'équipe.

Adapté au contexte scolaire, cette optique permet de comprendre que chaque apprenant mérite de se sentir reconnu, respecté et intégré au groupe auquel il appartient. Dans cette optique, la communauté scolaire est attentive aux besoins, ses différences et ses particularités de l'élève. Sous cet angle, la théorie permet de comprendre comment le leadership mis en œuvre par les directrices favorise un climat propice à l'équité, au respect des différences, à la participation, au sentiment d'appartenance des apprenants en milieu scolaire.

1. MÉTHODE

L'étude est de type qualitatif. Le choix de cette approche se justifie par la nature du phénomène étudié et du désir de comprendre comment les femmes exercent leur leadership en faveur de l'inclusion dans un environnement scolaire. Nous entendons accéder aux modes de pensées que les femmes directrices attribuent à leur leadership dans une perspective inclusive. Plus particulièrement, il s'agit de comprendre comment elles perçoivent, vivent et pratiquent leur management en considération de l'inclusion scolaire. L'étude est menée auprès de quatre (4) écoles primaires publiques situées à Treichville (EPP Groupe scolaire régionale de Treichville) et Cocody (EPP Château de Cocody) et d'un (1) établissement d'enseignement secondaire situé à Abobo (Lycée Moderne d'Abobo). Nous avions à cœur d'enquêter dans des contextes différents de sorte à obtenir des données issues d'acteurs hétérogènes provenant de milieux socioéconomiques différents : un milieu à revus élevés (Cocody), un autre à revenus moyens (Treichville) et un autre à revenus relativement faibles (Abobo).

Les parents ont été sélectionnés selon une technique d'échantillonnage accidentel parce qu'ils se trouvaient sur les sites au moment de la collecte des données et étaient disponibles à participer à l'étude. La technique à choix raisonné a été appliqué aux directrices et aux enseignants. Nous avons opté pour le choix raisonné des participants parce que ce mode d'échantillonnage implique qu'il faut sélectionner les acteurs concernés par le phénomène étudié ; ces acteurs étant à même de livrer des informations riches et pertinentes à la lumière des objectifs définis au départ. L'échantillonnage raisonné, tel que défini par Patton (2015), implique que la sélection des participantes repose sur un jugement personnel visant à identifier celles qui apporteront le plus d'informations dans le domaine de recherche concerné. Au total, un échantillon de vingt (20) individus a été constitué : six (6) directrices et dix (10) enseignants, trois (3) parents d'élèves, un (1) membre d'association de parents d'élève ont été interrogés. Les directrices sont les acteurs privilégiés dans cette étude en raison de leur position au poste de direction et les autres acteurs en raison de leur regard extérieur au poste de direction. Ceux-ci sont bien placés pour attester ou non les informations recueillies

auprès des principales participantes que sont les femmes cheffes d'établissements. L'étude vise une compréhension plus approfondie du phénomène étudié (Creswell & Poth, 2018).

Tous les participants ont lu et signé un formulaire de consentement éclairé. Cette recherche à caractère qualitatif a mobilisé trois techniques pour recueillir les données, à savoir l'analyse documentaire, l'entretien semi-directif et le focus groupe.

L'analyse documentaire permet d'examiner les informations disponibles sur l'objet étudié, tandis que les entretiens semi-directifs offrent une compréhension approfondie de l'expérience et l'opinion individuelle des participants. Quant au groupe de discussion, il permet d'explorer les perceptions et les représentations dans leur dimension collective et interactive.

L'analyse documentaire a consisté à analyser des documents existants en lien avec l'étude. C'est l'ensemble des productions scientifiques, des rapports institutionnels sur le leadership et la gestion des écoles, des projets d'établissements, des rapports d'organismes tels que l'OCDE, l'UNICEF, l'UNESCO, prolifiques sur les thématiques de gestion des établissements et les questions de politiques éducatives. Ces supports nous ont éclairé davantage sur la thématique abordée au plan international, dans le contexte africain et ivoirien. Ils ont aussi permis de mieux comprendre les tendances, enjeux et recommandations déjà formulées sur le sujet.

Quant à l'entretien semi-directif, il s'opérationnalise à partir d'un guide d'entretien structuré autour de principales thématiques, tout en laissant une certaine liberté aux participants pour partager leurs perceptions et leurs expériences. Le focus groupe a l'avantage rendre dynamique les opinions, les convergences et les divergences vues sous plusieurs angles lors des échanges pour en tirer de riches informations sur la base des contradictions. Les participantes principales, c'est-à-dire les directrices et les parents d'élèves sont soumis à l'entretien individuel, tandis que le focus groupe a été appliqué aux enseignants à l'aide d'un guide d'animation. En nous servant de la grille d'analyse structurée en fonction des dimensions théoriques retenues pour l'étude, nous avons fait une analyse de contenu thématique tout en laissant une place aux catégories émergentes.

L'analyse thématique est une démarche qui permet de traiter des données qualitatives en identifiant, analysant et interprétant les principaux thèmes et sous-thèmes récurrents dans les données collectées (Gaudreau, 2011). L'analyse des données recueillies a permis d'analyser les caractéristiques attribuées aux femmes directrices d'établissement enquêtés. Nous avons opté pour l'utilisation des pseudonymes pour désigner les participants de sorte à préserver la confidentialité des données collectées. Chaque participant a été relié à un code alphanumérique tel qu'exigent les règles en matière de recherche qualitative.

2. RÉSULTATS ET DISCUSSION

2.1. Résultats

2.1.1. Niveau de connaissance et perception de l'Inclusion chez les directrices

En parlant de l'inclusion avec les femmes directrices d'école, il ressort que sur les six directrices participantes, deux ont une idée approximative de l'inclusion. Dans leurs propos, il nous a semblé qu'elles ne rapprochent pas à leur pratique quotidienne alors qu'elles la pratiquent inconsciemment. Pour les quatre autres femmes, elles ont une perception assez claire de l'inclusion au point qu'elles font un parallèle avec ce qu'elles ont eu la chance de connaitre sans nommer le mot « *inclusion* ». C'est l'exemple de ces trois directrices : « *je considère que l'inclusion est de laisser à voir sa place et tenir compte de sa différence parmi les autres élèves* » dit *Nakin.* Une autre, ajoute : « *pour moi, quand un enfant peut apprendre et participer à toutes les activités sans qu'il soit mis de côté, c'est cela l'inclusion* ». (Tany). La troisième déclare : « *...je ne connais peut-être pas tout son sens, mais chaque fois qu'il s'agit d'intégrer les élèves dans les activités de l'école sans regarder son origine, cela nous interpelle et notre responsabilité est engagée.*

Il semble que les directrices établissent une égalité entre les enfants apprenants et comprenne de manière générale la notion de l'inclusion même si elles ne l'explicitent pas dans leurs propos.

2.1.2. Pratiques et leadership chez les directrices d'écoles pour le bien-être des élèves

Quelles pratiques de leadership les femmes aux postes de direction mobilisent pour favoriser la participation et la prise en compte des différents élèves ? Lorsque nous posons la question de savoir que font les femmes directrices lorsque qu'un élève rencontre une difficulté susceptible de compromettre sa participation à la vie scolaire, la quasi-totalité des femmes leaders donne des réponses presque similaires. *Losie* nous confie que

> « *ce qui m'importe c'est comment les élèves de mon établissement se portent, parce la santé est primordiale pour bien apprendre et comment ils se comportent parce que la discipline est au cœur des activités et aide les enfants à prendre conscience que par exemple respecter les règles d'hygiène et de fonctionnement et être poli est une très bonne chose pour réussir à l'école. Au salut aux couleurs, je profite pour les sensibiliser ». Notre directrice est particulièrement attentive à tout ce qui touche à notre sécurité. L'année dernière elle a fait reconstruire une petite partie de la clôture qui était tombée. Il est vrai que l'école n'a pas de moyens, mais elle a pu le faire en demandant l'aide d'une ONG sensible à la cause des enfants*. Tels sont les propos d'une enseignante (Ens4).

Ces déclarations sont la preuve que les directrices orientent leurs pratiques vers la satisfaction des besoins des personnes autour d'elles. Il est évident que si on ne se préoccupent pas des gens avec qui on vit ou on travaille dans le même espace, on ne se donne pas du temps encore moins les moyens pour assurer leur sécurité. En l'espèce, les femmes directrices ne lésinent pas sur les moyens dont elles disposent pour assurer le bien-être de leurs élèves et de leurs collaborateurs.

Il arrive que les femmes enquêtées se considèrent comme des mères pour leurs élèves. C'est le cas de *Tany* qui s'explique en ces termes :

> *Très régulièrement, lorsque je parle avec les enseignants, je leur dis de me*

signer systématiquement les élèves qui s'isolent, car cela peut cacher ces difficultés d'apprentissage chez les apprenants. Par exemple Un enfant qui ne joue pas avec ses camarades pendant la récréation, doit être suivi de près, c'est mon opinion. Il peut avoir besoin d'aide. Une fois que nous découvrons cela nous agissons pour régler éventuellement le problème. Cela peut prendre un temps plus ou moins long, ou peut se régler rapidement.

C'est du moins ce que *Tany* souhaite pour ses apprenants tout le temps. Parlant de *Tany*, un enseignant raconte une anecdote :

Il n'y a pas longtemps la direction a, avec l'appui des enseignants et celui des travailleurs sociaux de l'école, identifié deux cas de grossesses précoces, une en classe de seconde A et une autre en classe de quatrième. L'intervention de madame la directrice a porté des fruits car elles ont pu bénéficier d'un certificat d'éviction scolaire pour conserver leur place après leurs accouchements. Ces deux cas, elle les suit de près puisqu'elle en contact avec les familles de ces jeunes filles. Elle fait en sorte que tout se passe bien. Elle profite pour donner des conseille aux jeunes filles lors de visite de classe.

Ces illustrations mettent en évidence chez cette directrice, la méthode collégiale de gestion d'une situation problématique entreprise avec les enseignants en faveur des jeunes filles qui certainement avaient besoin d'être soutenues et accompagnées. Ceci pourrait favoriser un mieux-être psychologique et mental dont elles ont besoin pour porter leurs grossesses à terme, accoucher et reprendre les cours ultérieurement.

2.1.3. Participer et collaborer pour assurer l'implication des enseignants

La directrice ne prend pas de décider sans nous associer, au moins elle nous informe avant, nous ne sommes pas surpris par les mesures qu'elle prend. Nous voyons bien que nos avis et nos propositions compte, sinon elle ne nous aurait pas associer (Ensl).

Un parent d'élève reconnait lui aussi les efforts de la directrice de l'école de sa fille et ce qu'elle fait pour maintenir les bonnes relations entre l'école et la communauté éducative. Selon ce père, la directrice offre une écoute active chaque fois qu'il vient poser ses préoccupations concernant sa fille. Le parent, membre d'association des parents d'élève rencontré et interrogé sur le terrain de l'enquête dit de sa directrice : « *Elle laisse les enseignant s'exprimer leurs préoccupations et cherche des voies de résolution* » (Par_2).

Ces discours renseignent sur une pratique du leadership basée sur la participation, la consultation, et l'écoute. En fait, les directrices ne décident pas de manière unilatérale. Elles appliquent une approche horizontale plutôt que verticale. En les observant, nous avons pu nous rendre compte que les femmes mettent tout en œuvre pour impliquer les enseignants dans la gestion de l'école. Par exemple, nous avons noté qu'une directrice, *Cemica* avait confié à un de ses enseignants la rédaction d'une correspondance à adresser à la hiérarchie, l'Inspection de l'Enseignement primaire.

2.1.4. Reconnaissance de la diversité

À la question comment prenez-vous en compte les différences dans la gestion quotidienne de votre établissement, les femmes leaders abondent quasiment dans le même sens. Leurs propos traduisent la disponibilité qu'elles ont à faire face aux problèmes que les élèves rencontrent, et à aider particulièrement ceux à besoins spécifiques. *Suza* nous laisse entendre que :

> « *...lorsque je me rends compte qu'un enfant a un problème, je ne peux m'empêcher de réagir... Je le fais également par devoir morale. Il m'est arrivé d'acheter à manger à une fillette qui avait faim, mais n'avait pas mangé en quittant la maison parce que la mère n'avait pas de quoi à lui offrir. Depuis ce jour la fillette vient chaque récréation me saluer et rester un peu avec moi avant de repartir en classe* ».

Elle ajoute : « *Je ne cherche pas à savoir juger nos élèves avant de faire quoique ce soit, mes interventions en que première responsable de cette école vont dans le sens du soutien sans regarder l'origine leurs origines sociale* ».

2.1.5. Obstacles à franchir pour atteindre ses objectifs

Les directrices sont parfois limitées dans leurs actions, les obstacles auxquels elles font face tendent à entamer la portée de leurs actes. Pourtant elles ont à cœur d'atteindre les objectifs liés aux projets éducatifs. *Boutina* vit cela comme une certaine frustration :

> *« Nous voulons à la fin de l'année de bons résultats scolaires, nous nous battons tous les jours pour ça. Mais qu'est ce nous pouvons faire si nous n'avons les moyens pour y arriver…notre souhait est d'accompagner tous les élèves sans différenciation, mais nous ne pouvons pas le faire parce que les moyens font souvent défaut ».*

Cemica ne dit pas le contraire : « *tous les jours sont chargés pour moi…je travaille beaucoup surtout sur des dossiers administratifs. Du coup le temps ne suffit pas pour accompagner les enseignants et les élèves, heureusement qu'ils comprennent cela* ».

Cette réalité est perçue par un des enseignants : « *je vois souvent la directrice faire tout qu'elle peut pour s'enquérir de la situation des élèves, surtout ceux qui sont connus comme ayant des difficultés soit d'apprentissage soit d'ordre social* » (Ens2).

On note à travers ces propos que les directrices veulent bien s'occuper des élèves individuellement, cependant, elles sont contraintes dans leurs actions. Mais certaines parmi elles nous disent qu'elles continuent de croire que les conditions peuvent s'améliorer, elles restent positives.

2.2. Discussion

Les données révèlent que le leadership tel que mis en œuvre par les directrices offre la possibilité aux personnes de participer aux décisions qui engagent la vie de l'école. C'est également un leadership qui valorise les contributions des acteurs de l'école, incluant les enseignants, les parents d'élèves et le personnel de soutien. En outre, les résultats nous permettent de comprendre comment les directrices enquêtées sont en permanence en quête d'équité et de l'existence d'un

climat favorable la cohésion au sein des établissements d'enseignement. Cette tendance observée cher les femmes leaders dans cette étude peut être interprétée à la lumière du modèle de l'inclusion développé par Shore et al. (2011). Cette théorie nous rappelle que l'inclusion est basée à la fois sur le besoin de sentiment d'appartenance à un groupe et la reconnaissance de l'unicité ou la différence de chaque membre de ce groupe. En considérant l'appartenance comme point d'ancrage, la concertation et la consultation des enseignants et des autres acteurs, l'attention accordée à ceux-ci ainsi que leur implication dans la vie de l'école leur donne le sentiment d'être considérés comme membres à part entière de la communauté scolaire. Cette observation corrobore la perspective théorique de Korkmaz, van Engen, Knappert et Schalk (2022) qui identifient la relation de partage des activités avec les personnels de soutien et les parents, la promotion de l'équité et l'implication des collaborateurs comme étant des habitudes en rapport avec le leadership inclusif. Ainsi, l'inclusion se manifeste plus par la participation effective des acteurs à l'élan collectif dans les activités scolaires.

Les pratiques de soutien, d'accompagnement, de reconnaissance, de l'unicité et l'attention accordée aux aptitudes et opinions individuelles chez les directrices traduisent bien le sens d'une forte valeur symbolique que celles-ci attribuent à leurs actions. Pour les six directrices participantes de l'étude, ces pratiques sont le reflet de ce considèrent comme utiles et valorisant. C'est pourquoi, elles s'efforcent de les mettre en œuvre de façon régulière pour constituer leur équipe-école en lien avec les principes inclusifs. Ces habitudes quotidiennes observées chez ces dames leaders concordent avec le modèle de Randel ; Galvin ; Shore ; Holcombe ; Chung ; Beth et Dean (2018), qui considère le leadership inclusif comme une façon pour les membres de consolider leur particularité tout en aidant le groupe à évoluer. Cette tendance concorde avec les travaux de Bessette et Boutin (2022) qui considèrent que les dimensions essentielles du leadership inclusif s'enracinent d'abord par le fait de valoriser les contributions et de développer l'unicité au sein de d'un établissement scolaire. Selon Randel et al. (2018), le sentiment d'appartenance à l'équipe et la reconnaissance de l'unité des individus sont des dimensions essentielles du leadership inclusif. Cette

tendance est clairement observée dans les pratiques de gestion des cheffes d'établissements enquêtées.

S'agissant de l'inclusion, les résultats montrent que certaines directrices estiment appréhender le concept et tendent à mettre en œuvre des pratiques inclusives, tandis d'autres pratiquent le leadership inclusif sans pour autant nommer la notion théorique de l'inclusion. C'est à ce propos que l'UNESCO souligne le rôle de l'education inclusive et équitable dans la transformation des systèmes éducatifs (UNESCO, 2017).

Cette observation appelle à faire la distinction entre la connaissance théorique de l'inclusion et sa mise en application. En effet, la méconnaissance du concept ne traduit pas systématiquement la non pratique de l'inclusion. Cette analyse est d'autant plus importante que les écrits considèrent de manière constante que le leadership inclusif est un ensemble d'attitudes apparentes et de comportements visibles sous plusieurs aspects ; il ne nullement à une simple déclaration définitionnelle.

Malgré leur engagement de créer et développer un cadre favorisant l'inclusion, Les femmes directrices sont confrontées à des obstacles et les difficultés matérielles. Elles sont également sollicitées dans les occupations administratives et doivent faire face aux résistances ainsi qu'aux divergences liées à l'inclusion. Cependant, ces facteurs sont susceptibles de limiter leur capacité à traduire en actes leur désir et leur volonté d'améliorer la vie scolaire des acteurs qui interviennent quotidiennement dans leur environnement professionnel. Ce constat converge vers les résultats de Mnguni et Cele (2026), qui dans une recherche qualitative ont exploré l'expérience de neuf femmes en poste de direction scolaires œuvrant à la pratique inclusive dans un contexte éducatif en Afrique du Sud. Malgré leur volonté et leur désir d'adopter une posture inclusive, ces femmes sud-africaines enquêtées sont contraintes de faire face à des effectifs pléthoriques, au manque de ressources et de personnels spécialisés, à l'inadéquation des infrastructures. Toute chose qui limite leurs efforts, bien qu'elles adoptent une approche noble et valorisante.

D'ailleurs, une étude réalisée par l'UNESCO (2024/5) relève qu'il est important pour les directeurs d'établissements scolaires de mettre un point d'honneur sur la collaboration, la responsabilité des

acteurs et la reconnaissance des efforts de ceux-ci et la construction des contextes scolaires inclusifs. En outre, des études récentes sur la gouvernance et le leadership des directions d'école indiquent que la mobilisation des pratiques inclusives induit une supervision et un apprentissage permanent des leaders scolaires et des enseignants. Cette vision est cohérente avec le point de vue de Bessette et Boutin (2022 : 24), qui suggère qu'un leader doit être en mesure de guider, d'influencer et d'inspirer les personnes qui sont sous sa gouverne parce qu'il a la responsabilité de la supervision et de l'application du régime pédagogique.

Au total, les résultats de cette étude consolident la pertinence de la théorie inclusive de Shore et al. (2011) pour appréhender le leadership inclusif pratiquer par les directrices enquêtées. Pour les directrices l'inclusion scolaire se construit autour des dimensions majeures que sont l'appartenance au groupe ou au collectif et la prise en compte des différences et particularités des acteurs. Toutefois, les données clarifient que cette dynamique est soumise à la réalité des contextes structurels, des situations organisationnelles et la disponibilité des ressources adéquates.

Au regard de tout ce qui précède, nous disons que l'étude tire son originalité dans le fait qu'elle explore les perceptions et expériences des femmes directrices d'écoles dans une perspective inclusive très peu exploitée en Côte d'Ivoire. Les études investiguent constamment de manière isolée l'inclusion éducative et le leadership féminin, tandis la présente recherche révèlent comment les femmes promeuvent le lien de filiation professionnelle, l'acceptation des individualités de la différenciation et l'implication des différents intervenants de la communauté éducative. Elle favorise de ce fait la jonction entre le leadership féminin et la gestion inclusive et le fonctionnement des établissements d'enseignement en portant une attention particulière sur le vécu des acteurs concernés.

Le nombre limité de participants et la délimitation du contexte de l'étude permettre d'affirmer que la généralisation des résultats n 'est pas envisageable à l'ensemble des femmes directrices à l'échelle nationale. En outre, un biais de désirabilité limite l'étude dans le sens où les données recueillies sont issues des narrations et perceptions des participants, en particulier lors qu'ils décrivent les pratiques inclusives des directrices. De plus, le manque de temps ne nous a pas

permis de collecter des données avec la technique de l'observation qui nous aurait permis de voir par nous-mêmes les femmes directrices en action et d'analyser leurs comportements et interactions avec tous les membres de la communauté éducative, plutôt que de nous contenter des discours des acteurs enquêtés. Enfin, le contexte réduit de l'étude ne permet pas de transférer les résultats à d'autres localités ou types d'écoles. Pour autant, ces faiblesses n'altèrent en rien l'intérêt et la pertinence de l'étude, mais invitent plutôt à entreprendre des recherches futures qui intègrent d'autres acteurs, notamment des élèves, des autorités de l'inspection pédagogique, ainsi que d'autres régions. Une étude mixte ou longitudinale pourrait inclure des zones rurales et urbaines dans une perspective comparative.

CONCLUSION

Cette contribution avait pour d'analyser le leadership des femmes directrices d'établissements scolaires pour comprendre leur manière de gérer leurs écoles dans une perspective inclusive. Cette étude lève un coin de voile sur la nature et les caractéristiques de gestion de celles-ci. L'étude a pris son ancrage sur le modèle du leadership inclusif développé par Shore et al. (2011) pour adresser la problématique : comment dans un milieu scolaire le leadership s'exerce pour satisfaire les exigences inclusives qu'impose ce contexte. La démarche méthodologique choisie pour atteindre l'objectif visé par l'étude est qualitative qui a fait ressortir les perceptions et expériences des participants relativement au phénomène enquêté. Cette perspective qualitative phénoménologique permet de comprendre à travers les résultats que le leadership des directrices est marqué du sceau collaboratif, communicationnel et attentionnel chez les femmes directrices d'établissements.

Plus spécifiquement, les données issues de la recherche mettent en lumière quatre dimensions majeurs, à savoir l'implication et la participation des collaborateurs dans les activités éducatives, la valorisation et la reconnaissance des acteurs, les rapports de genre et l'égalité organisationnelle, et le sentiment d'appartenance collective et la cohésion. Les résultats indiquent que l'écoute active, la concertation et la consultation, l'admission des contributions de

chaque membre de la communauté éducative ainsi que la construction d'une équipe de travail sont cœur de l'action des directrices participantes. Ces dimensions sont en accord avec la théorie inclusive proposée par Shore et al. (2011) qui souscrit à l'affiliation au groupe et à l'acceptation des différences individuelles. La recherche dégage également une perception genrée du leadership susceptible d'influencer leur capacité à gérer. Fort heureusement, les pratiques d'écoute, de participation et de valorisation des collaborateurs et l'implication des autres acteurs tendent à favoriser une forte approbation du pouvoir managérial des directrices enquêtées. Ces résultats corroborent les récentes recherches sur le leadership inclusif en milieu scolaire (Khaqan, & Redondo-Sama, 2024 ; Vetoniemi & Kärnä, 2026), lesquels révèlent le rôle important de la communication et du dialogue, de la collégialité dans l'action, de la collaboration entre les individus et de l'existence de dispositifs institutionnels et structurels propices à l'inclusion. Comme nous l'avons indiqué plus haut, des recherches ultérieures méritent d'être entreprise sur des sites diversifiés d'investigation afin d'approfondir l'analyse du leadership féminin en milieu scolaire en Côte d'Ivoire.

Références bibliographiques

Bessette, L. et Boutin, G. (2022). Gouvernance et Inclusion Scolaire. Nouveau Regard sur la fonction de direction. Paris: L'Harmattan

Blackmore, J. (2005). The Politics of Gender and Educational Change: Managing Gender or Changing Gender Relations? In book: International Handbook of Educational Change (pp.180-201). https://doi.org/10.1007/1-4020-4453-4_9

Bush T., Kirezi, C. J., Ashford, R. et Glover, D. (2022). School Leadership and Gender in Africa: A Systematic Overview. Research in Educational Administration & Leadership, 7(4), 680-712. https://doi.org/10.30828/real.1159040

Conto, C. A., Devignes, F., Tuamanaia, F. Guilbert, N. et Menou, P. (2024). La Direction d'école primaire au Bénin : une analyse institutionnelle sensible au genre. IIPE- UNESCO, Dakar. Disponible à https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000393023. Consulté le 25/07/2026 à 11 H.

Conto, C. A., Guilbert, N., et Devignes F. (2023). Le rôle des directrices d'école dans l'amélioration des apprentissages en Afrique francophone. IIPE-UNESCO, Dakar. Disponible à https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386898. Consulté le 27/07/2026 à 18 H.

Creswell, J. W. et Poth, C. N. (2018). Qualitative Inquiry and Research Design Choosing among Five Approaches. 4th Edition. California: SAGE Publications.

DeMatthews, D. E., Conroy, K. et McKenzie, L. (2026). Inclusive Principal Leadership from 1995 to 2024: A Systematic Literature Review. Review of Educational Research, 0(0). https://doi.org/10.3102/00346543261446662.

Gaudreau, L. (2011). Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation. Montréal : Québec, Guérin-Éditeur.

IIPE-UNESCO. (2026). Naissance d'un réseau pour renforcer le leadership féminin dans l'éducation en Côte d'Ivoire. Le Campus global de l'IIPE. Disponible à https://www.iiep.unesco.org/fr/articles/naissance-dun-reseau-pour-renforcer-le-leadership-feminin-dans-leducation-en-cote-divoire?hub71. Consulté le 08 septembre 2026 à 11h.

Jaji, R. (2018). Des femmes « évoluées » pour une nouvelle Nation (Côte d'Ivoire, 1964). Cahiers d'études africaines, 232, 845–872.

Khaqan, S. et Redondo-Sama, G. (2024). A systematic review of the role of dialogic leadership: Characterization and impacts. Educational Research Review, 44. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2024.100618

Kools, M. et Stoll L. (2016). What Makes a School a Learning Organisation ? OECD Education Working Papers, No. 137. OECD Publishing, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvh-en

Korkmaz, A. V., van Engen, M. L., Knappert, L. et Schalk R. (2022). About and beyond leading uniqueness and belongingness: A systematic review of inclusive leadership research. Human Resource Management Review, 32(4). https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2022.100894.

Mnguni, M. A. et Cele, S. M. K. (2026). Advancing Social Justice Through Inclusive Education : The Experiences of Female

School Leaders in South African Schools. International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 25(8), 360-384. https://doi.org/10.26803/ijlter.25.8.14.
Opoku, M. P. (2023). Inclusive School Leadership in Developing Context: What Are the Levers of Change? Journal of Research on Leadership Education, 18(3), 378-403. https://doi.org/10.1177/19427751221087731
Oyeniran, R. et Anchomese, I. B. (2018). Women's Leadership Experiences: A Study of Ivorian Women Primary School Principals. *Journal of Educational Issues*, *4*(1), 148-173. https://doi.org/10.5296/jei.v4i1.13042

Patton, M. Q. (2015). Qualitative Research and Evaluation Methods : integrating theory and practice. Fourth edition. SAGE Publications.
Permana, J., et Yuslimah, A. I. (2025). Principal's Transformational Leadership in Developing a Positive and Happy School Organizational Culture. International Journal of Social Science and Human Research, 8(1), 15-20. https://doi.org/10.47191/ijsshr/v8-i1-02.
Randel, A. E., Galvin, B. M., Shore L. M., Holcombe, E. Karen, Chung, B. G. et Dean, M. A. (2018). Inclusive leadership: Realizing positive outcomes through belongingness and being valued for uniqueness. Human Resource Management Review, 28(2), 190-203. https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2017.07.002.
Samier, E. A., Schmidt, M. et Blackmore, J. (2010). Preparing leaders to work with emotions in culturally diverse educational communities. Journal of Educational Administration, 48(5), 642–658. https://doi.org/10.1108/09578231011067785.
Sherman, W. H. et Sperandio J. (2010). Modeling cultural context for aspiring women educational leaders. Journal of Educational Administration, 48(6), 716–726. https://doi.org/10.1108/09578231011079575.
Shore, L. M., Randel, A. E., Chung, B. G., Dean, M. A., Holcombe, E. K., et Singh, G. (2011). Inclusion and Diversity in Work Groups: A Review and Model for Future Research. Journal of Management, 37(4), 1262-1289. https://doi.org/10.1177/0149206310385943.

UNICEF. (2025). Le leadership des femmes pour la réussite scolaire. Obstacles au leadership scolaire des femmes et pratiques positives de leadership au Tchad. Étude de cas qualitative. Centre Mondial de la Recherche et de la Prospective. Disponible à https://www.unicef.org/innocenti/media/11776/file/UNICEF-Innocenti-WiLL-Chad-Report-2-2025-French.pdf.pdf. Consulté le 18/07/2026 à 9h.
UNESCO. (2024/5). Leadership in education. Lead For Learning. Global Education Monitoring Report. Disponible à https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391406. Consulté le 25/07/2026 à 13 h.
UNESCO. (2026). Côte d'Ivoire : transformer l'éducation grâce au leadership des femmes. Disponible à l'adresse : https://www.iiep.unesco.org/fr/articles/cote-divoire- transformer-leducation-grace-au-leadership-des-femmes?utm_source=chatgpt.com. Consulté le 23/08/2026 à 23 heures.

UNESCO, 2020. Inclusion et éducation : tous, sans exception, Rapport mondial de suivi sur l'éducation, GEM Report. Disponible à https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374904. Consulté le 09/10/2026 à 10H.
OCDE. (2020). Résultats de TALIS 2018 (Volume II) : Des enseignants et chefs d'établissement comme professionnels valorisés, TALIS, Éditions OCDE, Paris. https://doi.org/10.1787/ec30bc50-fr.
UNESCO. (2017). Inclusion in education. A guide for ensuring inclusion and equity in education. Disponible à https://www.unesco.org/fr/articles/un-guide-pour-assurer-linclusion-et-lequite-dans-leducation-0?hub=70285 . Consulté le 18 septembre 2026 à 16 H.