



unesco

Institut international de  
planification de l'éducation

Étude de cas

# La Direction d'école primaire au Bénin

## Une analyse institutionnelle sensible au genre



MINISTÈRE  
DES ENSEIGNEMENTS  
MATERNEL ET PRIMAIRE  
RÉPUBLIQUE DU BÉNIN

PRIORITÉ À L'ÉGALITÉ  
GENDER AT THE  
CENTRE

unicef   
pour chaque enfant

Publiée en 2024 par :  
Institut international de planification de l'éducation  
Bureau régional de l'IIEP pour l'Afrique  
Almadies - Route de Ngor  
BP 3311 Dakar - Sénégal  
Tél : + 221 33 859 77 30

info@iiep.unesco.org  
www.iiep.unesco.org

Comment citer cette publication :

IIEP-UNESCO, 2024. *La Direction d'école primaire au Bénin : une analyse institutionnelle sensible au genre*. Dakar : IIEP-UNESCO.

Auteurs : Carolina Alban Conto, Fabricia Devignes, Tuamanaia Foimapafisi, Nathalie Guilbert et Parfait Menou.

Photo de couverture : © Ministère des Enseignements maternel et primaire du Bénin

Maquette : Suzanne Grossmann

© UNESCO 2024

Les appellations employées dans cette publication et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part de l'UNESCO ou de l'IIEP aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones, ou de leurs autorités, ni quant au tracé de leurs frontières ou limites.

Les vues et opinions exprimées dans cette publication sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement les vues de l'UNESCO ou de l'IIEP.

Quels que soient les termes utilisés dans cet ouvrage pour désigner les personnes exerçant des fonctions, il va de soi que les titulaires de ces postes peuvent être indifféremment des femmes ou des hommes.



Vous êtes libre de partager, reproduire, distribuer et communiquer l'œuvre. Selon les conditions suivantes : Attribution - Vous devez attribuer l'œuvre de la manière spécifiée par l'auteur de l'œuvre ou le détenteur des droits d'auteur. Pas d'utilisation commerciale - Vous n'avez pas le droit d'utiliser cette œuvre à des fins commerciales. Partage des conditions initiales à l'identique - Si vous remez, transformez ou développez le matériel, vous devez distribuer vos contributions sous la même licence que l'original.

Ce travail a été soutenu par le Partage de connaissances et d'innovations du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE KIX), une initiative conjointe avec le Centre de recherches pour le développement international (CRDI), Canada.

Les opinions exprimées par le présent document ne reflètent pas nécessairement celles du CRDI ou de son conseil des gouverneurs.



Canada



**unesco**  
Institut international de  
planification de l'éducation

PRIORITÉ À L'ÉGALITÉ  
GENDER AT THE  
CENTRE

*Étude de cas*

# **La Direction d'école primaire au Bénin**

## Une analyse institutionnelle sensible au genre

Cette publication a été produite dans le cadre du programme Women in Learning Leadership (WiLL) de l'initiative Priorité à l'Égalité (Gender at the Centre - GCI) de l'IIPÉ-UNESCO. Grâce à une approche qui combine la cocréation de preuves et le développement des capacités nationales, main dans la main avec les ministères de l'Éducation et les partenaires, WiLL cherche à promouvoir l'adoption des meilleures pratiques de leadership scolaire tout en favorisant une représentation équitable des sexes aux postes de direction des écoles dans les pays à revenu faible et intermédiaire.

# Table des matières

Liste des graphiques, cartes, encadrés et tableau	5
Sigles et acronymes	6
Remerciements	7
Résumé	8
Introduction	14
<b>1. Contexte</b>	<b>17</b>
1.1. Situation et défis en matière d'éducation au Bénin	17
1.2. Cadre réglementaire de la direction d'école primaire	18
1.3. La direction d'école et le genre dans les politiques nationales	21
<b>2. La direction d'école primaire dans le système éducatif béninois</b>	<b>23</b>
2.1. Fonctions de la direction d'école	23
2.2. Nomination et affectation des directeurs d'école	25
2.2.1. Dans le secteur public	25
2.2.2. Dans le secteur privé	28
2.3. L'accès des femmes aux postes de direction d'école primaire	30
2.3.1. La représentation des directrices sur le territoire	30
2.3.2. Contextes et critères favorables aux femmes	32
2.3.3. Barrières et contraintes spécifiques aux femmes	33
2.4. La formation des directeurs d'école	35
2.4.1. La formation initiale	35
2.4.2. La formation continue	36
2.5. Rémunération et incitations financières	38
2.6. Statut social, récompenses et sanctions	39
2.7. Relations avec les parties prenantes	41
2.7.1. Le directeur d'école et ses niveaux hiérarchiques	42
2.7.2. Le directeur d'école, les enseignants et les élèves	43
2.7.3. Le directeur d'école, les parents d'élèves et la communauté	45

## Table des matières

<b>3. Caractéristiques des directions d'école selon le genre</b>	<b>46</b>
<b>3.1. Profils des directions d'école</b>	<b>46</b>
3.1.1. Caractéristiques générales	46
3.1.2. Statut et qualification	48
3.1.3. Conditions d'exercice	50
<b>3.2. Caractéristiques des écoles</b>	<b>52</b>
<b>3.3. Caractéristiques des enseignants</b>	<b>54</b>
<b>4. Le genre de la direction d'école et les résultats scolaires des élèves</b>	<b>56</b>
4.1. Taux de promotion	56
4.2. Taux de réussite au CEP	60
<b>5. Différences de pratiques selon le genre de la direction d'école</b>	<b>63</b>
<b>Conclusions et recommandations</b>	<b>67</b>
<b>Références</b>	<b>72</b>
<b>Annexes</b>	<b>76</b>

## Liste des graphiques, cartes, encadrés et tableau

### Graphiques

Graphique 1.	Structure du sous-secteur des enseignements maternel et primaire encadrant les directeurs d'écoles primaires au Bénin	20
Graphique 2.	Les différentes fonctions de la direction d'école primaire	23
Graphique 3.	Processus de nomination des directeurs d'école	26
Graphique 4.	Exemples de processus de nomination de directeur d'école privée	29
Graphique 5.	Place et rôle des directeurs d'école primaire dans le sous-secteur des enseignements maternel et primaire béninois	41
Graphique 6.	Nombre d'années d'expérience au poste de directeur, 2021-2022	47
Graphique 7.	Statut des directeurs d'école primaire publique selon leur genre, 2021-2022	47
Graphique 8.	Proportion de directeurs et directrices possédant un diplôme professionnel, classée selon l'environnement et le statut de l'établissement	49
Graphique 9.	Proportion de directeurs et de directrices possédant un diplôme académique, classée selon l'environnement et le statut de l'établissement	49
Graphique 10.	Classes tenues par les directeurs et les directrices – écoles publiques, 2021-2022	51
Graphique 11.	Classes tenues par les directeurs et les directrices – écoles privées, 2021-2022	51
Graphique 12.	Différences des caractéristiques de l'école selon le genre de la direction d'école, 2021-2022	53
Graphique 13.	Différences des caractéristiques du personnel enseignant selon le genre de la direction d'école, 2021-2022	54
Graphique 14.	Évolution des taux de promotion selon le genre de la direction, 2019-2022	57
Graphique 15.	Variation moyenne du taux de promotion, par secteur et genre des élèves lorsque l'école est dirigée par une femme, 2018-2022	59
Graphique 16.	Variation moyenne du taux de promotion, par secteur, milieu et genre des élèves lorsque l'école est dirigée par une femme, 2018-2022	59
Graphique 17.	Variation moyenne du taux de réussite au CEP lorsque l'école est dirigée par une femme, 2022	61
Graphique 18.	Variation moyenne du taux de réussite au CEP, par secteur et milieu, lorsque l'école est dirigée par une femme, 2022	61

### Cartes

Carte 1.	Proportion de directrices par département	31
Carte 2.	Proportion de directrices par commune	31

### Encadrés

Encadré 1.	Les données utilisées dans cette étude	15
Encadré 2.	Organisation du secteur de l'éducation béninois	17
Encadré 3.	Cadre réglementaire du sous-secteur primaire	19

### Tableau

Tableau 1.	Exemples de composition du salaire d'un directeur d'école privée	39
------------	--	----

## Sigles et acronymes

APE	Association des parents d'élèves
C/CS	Chef de circonscription scolaire
CAP	Certificat d'aptitude pédagogique
CE1	Cours élémentaire première année
CE2	Cours élémentaire deuxième année
CEAP	Certificat élémentaire d'aptitude professionnelle
CEP	Certificat d'études primaires
CI	Cours d'initiation
CM1	Cours moyen première année
CM2	Cours moyen deuxième année
CNE	Conseil national de l'éducation
CONFEMEN	Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie
CP	Cours préparatoire
CRP	Chef de région pédagogique
CS	Circonscription scolaire
DAPAF	Directeur adjoint de la planification, de l'administration et des finances
DDEMP	Direction départementale des enseignements maternel et primaire
DE	Directeur d'école
DEP	Direction de l'enseignement primaire
DIIP	Direction de l'Inspection et de l'Innovation pédagogiques
DPAF	Direction de la planification, de l'administration et des finances
ENI	École normale d'instituteurs
ENS	École normale supérieure
EPP	École primaire publique
IGM	Inspection générale du ministère
INFRE	Institut national pour la formation et la recherche en éducation
INSAE	Institut national de statistiques et de l'analyse économique
MEMP	Ministère des Enseignements maternel et primaire
ONG	Organisation non gouvernementale
PASEC	Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN
PDDSE	Plan décennal de développement du secteur de l'éducation
PNE	Politique nationale des enseignants
PSE	Plan sectoriel de l'éducation
RAP	Réseau d'animation pédagogique
RP	Région pédagogique
RUP	Responsable d'unité pédagogique
SGAM	Secrétaire général adjoint du ministère des Enseignements maternel et primaire
SIGE	Système d'information sur la gestion de l'éducation
TBS	Taux brut de scolarisation
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'enfance
WILL	Leadership des femmes pour la réussite scolaire ( <i>Women in Learning Leadership</i> )

## Remerciements

Cette étude s'inscrit dans le cadre de l'initiative Leadership des femmes pour la réussite scolaire (WiLL), mise en place par le bureau régional pour l'Afrique de l'Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO à Dakar, l'initiative Priorité à l'Égalité et le Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF – Centre mondial de la recherche et de la prospective. Au Bénin, l'initiative WiLL est dirigée par le Bureau régional de l'IPE pour l'Afrique et repose sur une étroite collaboration avec le ministère des Enseignements maternel et primaire (MEMP).

L'initiative a bénéficié de l'expertise, des idées et du soutien de nombreuses personnes, dont la liste exhaustive ne peut malheureusement être reproduite ici.

Le présent rapport a été rédigé par Nathalie Guilbert (chercheuse senior WiLL, Bureau régional de l'IPE pour l'Afrique), Kohonou Parfait Menou (point focal WiLL au Bénin), Tuamanaia Foimapafisi (spécialiste recherche et développement, Bureau régional de l'IPE pour l'Afrique), et Carolina Alban Conto (responsable recherche et développement, Bureau régional de l'IPE pour l'Afrique). La coordination et la supervision ont été assurées par Carolina Alban Conto et Fabricia Devignes (responsable du programme Priorité à l'Égalité, Bureau régional de l'IPE pour l'Afrique).

L'équipe tient à exprimer sa profonde reconnaissance au ministre des Enseignements maternel et primaire, M. Salimane Karimou, au directeur de cabinet, M. Dèwanou Avodagbe, au secrétaire général du ministère, M. Thomas Simbossa Tchao, ainsi qu'au secrétaire général adjoint du ministère, M. Blaise C. Acakpo. Nous remercions les membres du comité technique pour leurs apports techniques et stratégiques précieux à l'élaboration du rapport, et notamment : Mme Alice Mingninou, conseillère technique

à la décentralisation, à la déconcentration et à la coopération, M. Alain Hounleyi, ancien secrétaire général du ministère, M. Olatoundji Martin Essoun, directeur de la planification, de l'administration et des finances, M. Rock Ahokossi, ancien directeur de l'Inspection et de l'Innovation pédagogiques (DIIP), M. Pierre Chanou, directeur de l'Institut national pour la formation et la recherche en éducation (INFRE), Mme Mireille Afouda, directrice de l'Inspection et de l'innovation pédagogiques, M. Eric Akodji, régisseur central et M. Léger Talognon, chef du service de l'organisation scolaire et de la prévision. Nous remercions également leurs adjoints et collaborateurs ainsi que les responsables du MEMP au niveau départemental, des circonscriptions scolaires (CS) et des zones pédagogiques, de même que les directeurs d'école qui ont participé aux entretiens individuels et aux groupes de discussion.

L'équipe est reconnaissante pour les commentaires et les suggestions apportés par Cristina Ramos (chercheuse en éducation, Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF), Andrea Lépine (chercheuse en éducation, Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF), Candy Lugaz (spécialiste de programme, IPE-UNESCO), Mariana Clucellas (coordinatrice de formation, IPE-UNESCO), Kamel Garba (enseignant-chercheur à l'université d'Abomey-Calavi) et les collègues et partenaires techniques et financiers. L'équipe tient également à remercier la coordinatrice de l'antenne de l'UNESCO au Bénin, Corinne Vignissy, pour son appui précieux.

Cette étude a été réalisée grâce aux soutiens financier et technique de l'initiative Priorité à l'Égalité du Bureau régional de l'IPE pour l'Afrique, ainsi qu'au fonds KIX du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE).

## Résumé

Les directeurs et directrices d'école sont des acteurs essentiels pour l'établissement de conditions favorables aux apprentissages et au bien-être à l'école. Le leadership scolaire est considéré comme le deuxième facteur le plus déterminant pour l'apprentissage après l'enseignement en classe et constitue un levier critique pour une éducation de meilleure qualité (Leithwood, Harris et Hopkins, 2008 ; UNESCO, 2016). Parmi les caractéristiques du directeur susceptibles d'améliorer les performances des élèves, diverses analyses soulignent l'importance du genre. Des études récentes documentent des différences de style de leadership et de gestion en fonction du genre, ainsi qu'une corrélation positive entre une direction d'école assurée par une femme et les performances scolaires des élèves dans certains contextes (Bergmann, Alban Conto et Brossard, 2022). Ces résultats sont confirmés au Bénin par une étude du Bureau régional de l'IPE pour l'Afrique mobilisant les données du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) 2019 (Alban Conto, Guilbert et Devignes, 2023).

**Cependant, les femmes demeurent sous-représentées aux postes de direction scolaire en Afrique subsaharienne et dans le monde.** L'initiative WiLL cherche à apporter des éclairages sur la place des femmes aux postes de direction dans l'enseignement primaire et à examiner les défis et leviers pour promouvoir un leadership scolaire performant et une meilleure représentation des femmes.

WiLL est une initiative commune du Bureau régional de l'IPE pour l'Afrique, l'initiative Priorité à l'Égalité et le Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF – Unité de recherche sur l'éducation et le développement. Dans ce cadre, **ce rapport propose une analyse institutionnelle de la fonction de directeur**

**d'école primaire au Bénin et examine les conditions de travail et les profils des directeurs au regard de leur genre.** Pour cela, il s'appuie sur un ensemble de documents et d'entretiens conduits avec des acteurs clés du sous-secteur des enseignements maternel et primaire, ainsi que sur l'analyse des données de recensement scolaire (2017-2018 à 2021-2022) et des résultats à l'examen de fin de cycle primaire.

**Malgré une légère amélioration d'année en année, les femmes restent largement sous-représentées aux postes de direction d'école au Bénin (moins de 18 %).** Plus de la moitié des communes comptent moins de 11 % de directrices. Ces dernières sont plus souvent présentes en milieu urbain, en particulier dans les communes les plus développées, et davantage dans le secteur privé que dans le secteur public.

Leur répartition sur le territoire, qui s'aligne à celle des enseignantes, reflète une tendance des autorités administratives à ne pas affecter les femmes dans les zones rurales les plus reculées, en accord avec leurs préférences.

**La direction d'école primaire publique au Bénin bénéficie d'un cadre réglementaire étoffé** établissant les éléments essentiels de la fonction tandis que les écoles privées bénéficient d'une plus grande flexibilité dans leur organisation. Bien que prometteuses, les mesures prévues par les politiques nationales pour faire de la direction des établissements scolaires un levier d'amélioration de l'éducation sont soit peu visibles soit peu spécifiques. En outre, **ni le cadre réglementaire ni les politiques nationales n'adoptent d'approche différenciée selon le genre et n'envisagent de mesures particulièrement favorables à la participation des femmes à la direction d'école.**

**Le processus de nomination des directeurs d'école primaire publique est très encadré**

## Résumé

et repose sur des critères relevant tant de la performance des candidats que de leur moralité. Cependant, l'opacité de certains critères d'évaluation et de certaines étapes est susceptible de porter atteinte au principe méritocratique ainsi qu'à l'accès des femmes aux postes de direction.

En tout état de cause, **les femmes ont signalé des obstacles, non pas du fait des procédures administratives, mais plutôt en lien avec le contexte socioculturel**, qui peuvent les décourager de postuler et entraver l'exercice de leurs missions une fois en poste. Ces obstacles sont notamment liés à la difficulté à imposer leur autorité dans certaines zones, au manque de confiance en soi, à la difficulté de combiner un travail exigeant avec des responsabilités familiales, à la marge de manœuvre réduite dans leur mobilité professionnelle, au manque d'accès à la formation et aux problèmes de harcèlement sexuel.

**Il n'existe pas de formation initiale spécifique pour devenir directeur d'école. En revanche, ils peuvent compter sur l'existence d'un réseau assez structuré, à différents niveaux, pour recevoir une formation continue**, bien que celle-ci repose fortement sur les responsables d'unité pédagogique. Ces derniers sont des directeurs d'école chargés de dispenser la formation continue auprès de leurs pairs, à titre bénévole.

**Ils jouent un rôle pivot dans la communauté éducative locale. À ce titre, ils exercent de nombreuses responsabilités en plus de leur fonction d'enseignant et doivent gérer une charge de travail importante** qui les amène à prioriser certaines de leurs tâches, les missions pédagogiques étant souvent privilégiées.

Malgré des contraintes importantes, **la fonction de chef d'établissement primaire représente une progression professionnelle et**

**s'accompagne d'un statut social valorisant**, ce qui contribue à en assurer l'attractivité. Il semblerait que les femmes accordent une importance spéciale à la reconnaissance sociale que leur confère la fonction, en particulier dans un contexte social plus large où celle-ci peut leur faire défaut.

**Dans le secteur public, les femmes sont en moyenne moins qualifiées sur le plan académique. L'analyse des profils des directeurs d'école révèle qu'il n'y a pas de différence significative entre hommes et femmes en ce qui concerne leur statut et leurs qualifications** : une majorité d'entre eux sont fonctionnaires d'État et la totalité des directeurs dans le public est titulaire du certificat d'aptitude pédagogique (CAP). Conformément à la réglementation en vigueur, la totalité des directeurs est chargée de classe. Une majorité d'entre eux enseignent en classe de cours moyen deuxième année (CM2), sauf dans le privé où les directrices sont davantage chargées du cours d'initiation (CI) qui est la plus petite classe du primaire.

**En moyenne, les écoles dirigées par des femmes se caractérisent par de meilleures conditions matérielles, une part plus importante d'enseignantes et un personnel enseignant plus qualifié.** Par ailleurs, celles-ci étant majoritairement situées en zones urbaines, plus accessibles, elles sont susceptibles de bénéficier d'un suivi et d'un accompagnement plus importants de la part du personnel d'encadrement de proximité.

Les analyses économétriques suggèrent que **la présence d'une femme à la tête d'une école primaire publique exerce une influence positive sur la rétention et l'apprentissage des élèves, en particulier des filles. Cette présence est associée à un taux de promotion de 0,93 point de pourcentage supérieur** par rapport à une école dirigée par un homme, toutes choses égales par ailleurs. Dans le secteur public, cela

## Résumé

concerne principalement la scolarité des filles, quel que soit le milieu. Dans le secteur privé, c'est l'ensemble des élèves des écoles rurales qui en bénéficie.

**L'association entre taux de réussite au certificat d'études primaires (CEP) et le fait que l'école soit dirigée par une femme est positive et significative mais de faible ampleur** (+0,02 point de pourcentage). Dans le secteur public, cette association est surtout observable en milieu rural. S'agissant du secteur privé, le lien est significatif seulement pour les garçons en milieu urbain et pour les filles en milieu rural.

Les entretiens ont permis de mettre en exergue des différences de pratiques entre directeurs et directrices qui peuvent expliquer ces résultats. **Les directrices semblent être mieux organisées, plus rigoureuses et engagées dans leur travail, démontrant une réelle volonté de bien faire.** Leur approche de l'autorité diffère de celle des hommes, se manifestant par une gestion plus démocratique et une attitude plus attentive et bienveillante envers leurs collaborateurs et les élèves. En particulier, il semble qu'elles soient davantage en mesure de comprendre et soutenir les filles. Pour ces raisons, les attributs du leadership scolaire féminin au Bénin présentent des caractéristiques communes avec le leadership transformationnel que les politiques nationales cherchent à promouvoir.

Au vu des résultats obtenus, des recommandations peuvent être formulées pour renforcer les capacités des directeurs et directrices, améliorer leurs conditions d'exercice et favoriser la représentation des femmes à la direction des établissements scolaires.

- **Renforcer et développer le cadre réglementaire et les politiques nationales en adoptant une approche sensible au genre.** Le cadre juridique, administratif

et politique ne peut être dissocié du contexte social et culturel dans lequel il s'inscrit. Ainsi, doit-il se munir de mesures spécifiques pour prendre en compte les défis particuliers rencontrés par les femmes en vue d'encourager de potentielles candidates aux postes de direction et d'améliorer leurs conditions d'exercice. La création d'une cellule en charge de la promotion du genre au sein du MEMP pourrait permettre d'assurer une réelle prise en compte de ces problématiques dans les politiques éducatives, et ce, de manière transversale afin d'appuyer toutes les directions dans cet effort. Les recommandations ci-dessous proposent des mesures spécifiques dans chaque domaine abordé.

- **Professionaliser la fonction de directeur d'école** afin de revaloriser la fonction et d'octroyer un statut spécifique aux chefs d'établissement qui s'accompagnerait de formations soutenant un cadre de compétences bien établi, la transmission d'outils avant la prise de poste et le versement d'une rémunération à la hauteur des responsabilités et du volume de travail. La politique nationale des enseignants (PNE) comporte déjà quelques mesures ambitieuses dans le sens de la professionnalisation de la fonction de directeur d'école, mais leur implémentation effective est encore manquante. Il serait opportun d'élaborer une stratégie propre, permettant de reprendre les objectifs déjà formulés (notamment la promotion d'un leadership transformationnel) et de les enrichir en couvrant tous les aspects de la fonction. Cette stratégie doit s'accompagner d'un plan de mise en œuvre réaliste favorisant sa concrétisation effective.
- **Renforcer et systématiser des sessions d'intégration aux nouveaux directeurs** pour les préparer notamment à l'exécution des tâches administratives et financières qu'ils devront assumer. Ces sessions seraient aussi l'occasion de distribuer les

## Résumé

matériels et documents de travail utiles à la gestion de l'école et de s'assurer que chaque nouveau directeur les possède. Une offre systématisée de formation avant la prise de poste est susceptible de rassurer particulièrement les femmes qui ont tendance à manquer de confiance en leurs capacités et ainsi favoriser leurs candidatures.

- **Réorienter le système d'appui vers les écoles les plus nécessiteuses.** Actuellement, le manque de moyens personnels et matériels pour garantir un encadrement de proximité est globalement en défaveur des écoles les plus éloignées qui ne reçoivent pas ou peu de visites des conseillers pédagogiques et des inspecteurs. Or, le personnel éducatif exerçant dans ces zones tend à être moins qualifié et le contexte éducatif difficile (faible motivation des enseignants et des élèves, turnover majeur du personnel, absence d'eau et d'électricité, inaccessibilité des lieux, etc.). Compte tenu des contraintes qui pèsent sur les ressources disponibles, il apparaît important de prioriser le soutien aux directeurs des écoles les plus reculées. Par ailleurs, la mise en place d'un système de suivi et de contrôle de l'encadrement permettrait d'optimiser les plans de visites afin de soutenir en priorité les écoles ayant les plus grands besoins et non celles qui sont plus facilement atteignables. L'amélioration des conditions générales d'exercice peut représenter un atout dans l'attractivité de ces zones auprès des femmes, et notamment les rassurer quant au fait d'être soutenues dans l'exercice de leurs fonctions dans ces types de contextes.
- **Élargir les incitations à prendre des postes dans les zones enclavées.** Pour cela, plusieurs options peuvent être regardées. Les perspectives de carrière constituent de véritables motivations à l'assiduité et au développement professionnel et peuvent servir de levier pour

optimiser les affectations. La fonction de directeur représente une évolution par rapport à celle d'enseignant et beaucoup de directeurs espèrent pouvoir évoluer par la suite vers des postes de conseillers pédagogiques ou d'inspecteurs. Ainsi, il est possible d'envisager un système d'attribution de bonus à la prise de poste dans les zones les plus reculées qui permettrait d'accéder plus rapidement aux postes supérieurs. Il est aussi possible de prévoir un système de récompense venant rétribuer les années de service en zones reculées. À titre d'exemple, un directeur (ou enseignant) qui accepte une affectation dans une telle zone pourrait voir sa mobilité facilitée après trois années en poste et être prioritaire dans ses nouveaux choix d'affectations. Ces ajustements dans les plans de carrière pourraient s'accompagner d'autres mesures, comme une aide au logement, visant à faciliter l'installation et à créer des conditions sécurisantes, particulièrement pour les directrices qui sont très peu représentées dans ces zones. Il peut s'agir également d'une revalorisation des primes d'éloignement qui sont insuffisantes à ce jour.

- **Améliorer le système de diffusion des postes vacants et réviser la procédure des choix d'affectation des candidats afin de prendre en compte autant que possible leurs choix.** Le système d'affectation actuel ne considère pas les préférences des candidats. Ainsi, beaucoup d'entre eux renoncent à postuler de peur d'être affectés à des postes qu'ils ne souhaitent pas. Afin d'encourager les candidatures, notamment chez les femmes, il convient de réfléchir à un système où les candidats peuvent refuser une affectation sans pour autant perdre leur poste actuel. Il pourrait aussi être envisagé qu'ils puissent mentionner des préférences sur la base des postes vacants. De manière à favoriser un équilibre entre le respect des souhaits des

## Résumé

candidats et la répartition optimale des directeurs à travers le pays, il pourrait être requis que les candidats stipulent au moins un poste dans une zone reculée parmi leurs trois souhaits d'affectation. Pour être fonctionnelle, cette mesure doit s'accompagner d'un système d'incitations renforcées à prendre des postes dans les zones les plus reculées (voir point précédent), ainsi que d'une plus grande transparence sur les postes à pourvoir et leur environnement (par exemple, caractéristiques des écoles). À ce jour, l'information relative aux postes vacants est surtout le fait des réseaux d'information non officiels. Ces mesures viseraient à accroître la motivation et la prévisibilité de l'affectation des candidats ainsi qu'à améliorer la couverture en personnel qualifié des zones reculées.

- **Encourager l'accès des femmes à la formation.** Actuellement, elles sont sensiblement moins éduquées que les hommes et sont relativement peu nombreuses à disposer des qualifications requises pour devenir enseignantes et directrices. En vue de favoriser une plus grande représentation des femmes, il convient d'accroître le vivier d'enseignantes qui pourront par la suite devenir directrices. Plusieurs mesures sont envisageables à cet effet : organiser des séances de sensibilisation dans les écoles et lycées et auprès des communautés afin de promouvoir les bénéfices liés à l'éducation des filles et les voies professionnelles possibles ; explorer les partenariats avec les autres ministères ou organisations qui mettent en place des programmes de soutien financier ou matériel à l'éducation des filles pour accompagner ces programmes de coaching ; développer des systèmes de garde d'enfants afin de rendre possible l'éducation et l'emploi formel des femmes ; instaurer des quotas à l'entrée des écoles normales d'instituteurs (ENI) pour accroître la proportion de femmes (et de

populations issues des zones reculées) qui accède à ces formations.

- **Promouvoir le leadership des femmes dans les écoles.** Pour cela, il est possible de proposer des séances de coaching auprès des enseignantes et de promouvoir des modèles de leaders féminins pour encourager les femmes à postuler pour devenir directrices. Ces démarches ont pour objectif de développer chez elles la confiance dans leurs capacités à assumer des rôles à responsabilité et accroître leurs aspirations. Ce processus peut être initié dès l'école, en encourageant les filles à intégrer les comités dans les écoles (santé, cantine, gestion des livres, etc.) pour les habituer à prendre et assumer des responsabilités, transformant ainsi les normes de genre parmi les nouvelles générations.
- **Encourager et accompagner la dénonciation d'actes de harcèlement sexuel avérés.** Ce risque nuit gravement au bien-être des femmes et des élèves. Il peut lourdement affecter leur travail et décourager de nombre d'entre elles à prendre des postes dans l'Éducation nationale, particulièrement dans les zones reculées. Si des mesures juridiques et administratives condamnant sévèrement le harcèlement existent, la peur des représailles décourage les victimes à dénoncer les abus subis. Il est crucial de les protéger et de les accompagner dans les démarches qui suivent la dénonciation. Cela inclut la garantie de la préservation de leur avenir professionnel, le soutien psychologique et social pour lutter contre la stigmatisation, ainsi que des campagnes de sensibilisation auprès des communautés sur les conséquences néfastes de ces actes pour le bien-être des femmes, des filles et des communautés dans leur ensemble.
- **Organiser des campagnes de sensibilisation aux questions de genre auprès du personnel éducatif et des communautés des régions moins enclines à être diri-**

## Résumé

**gées par des femmes.** Ces campagnes pourraient être préparées en partenariat avec le ministère des Affaires sociales et de la Microfinance afin de sensibiliser les populations au poids des stéréotypes de genre et des normes restrictives imposées aux femmes. Ceci faciliterait l'acceptation des femmes aux postes de

direction et la reconnaissance de leurs compétences et capacités à exercer ces fonctions. Par conséquent, plus de femmes pourraient devenir directrices et travailler dans de bonnes conditions, d'autant plus que la relation avec les parents d'élèves et la communauté est importante pour un bon déroulement de la scolarité.

## Introduction

**Les caractéristiques de la direction d'école exercent une forte influence sur les résultats scolaires des élèves.** Plusieurs études classent la direction d'école comme deuxième facteur impactant les apprentissages, juste après la qualité de l'enseignement (Leithwood, Harris et Hopkins, 2008 ; UNESCO, 2016). Par sa position centrale au sein du système éducatif, le directeur d'école a la possibilité d'agir sur de nombreuses variables essentielles pour assurer les apprentissages et le bien-être à l'école (UNESCO, 2016). Les directeurs d'école performants cherchent notamment à motiver et responsabiliser les enseignants, instaurer des pratiques collaboratives ainsi qu'un environnement positif favorable pour tous les élèves (Grissom, Egalite et Lindsay, 2021).

**Des recherches récentes mettent en évidence que les pratiques de leadership et de management sont susceptibles de différer selon le genre de la direction d'école.** Des études soulignent l'existence d'un lien positif entre les directrices d'école et les performances des élèves (Bergmann, Alban Conto et Brossard, 2022). Une récente étude de l'IIEP-UNESCO, menée au Bénin, à Madagascar, au Sénégal et au Togo, mobilise les données du PASEC 2019 pour explorer ce lien, en tenant compte des autres facteurs influençant les apprentissages<sup>1</sup>. Elle confirme une association positive entre la scolarisation dans une école dirigée par une femme et les résultats d'apprentissage des élèves dans ces quatre pays (Alban Conto, Guilbert et Devignes, 2023). Spécifiquement

au Bénin, on observe qu'en fin de primaire, les élèves dont l'école est dirigée par une femme ont des performances en lecture et en mathématiques respectivement supérieures de 0,31 et 0,34 écart-types à celles des élèves dont l'école est dirigée par un homme. Cet écart est non négligeable et peut être assimilé à l'apprentissage moyen des élèves au cours d'une année<sup>2</sup> (Woessmann, 2016).

Des impacts positifs associés au leadership des femmes ont aussi été observés dans les domaines politiques, de la santé et des affaires. Des études ont également montré que la présence de femmes leaders influence les aspirations professionnelles et les résultats scolaires des filles et aide à combattre les stéréotypes relatifs au genre (Sperling, Winthrop et Kwauk, 2016). Toutefois, le rôle et l'influence des directrices d'école a été peu étudié à ce jour, notamment en Afrique subsaharienne.

**Par ailleurs, les femmes sont largement sous-représentées aux postes de direction d'école en Afrique subsaharienne,** et ce, même dans les contextes où la majorité des enseignants sont des femmes (Bergmann, Alban Conto et Brossard, 2022). Parmi les 14 pays participants à l'évaluation PASEC 2019, seuls 22 % des élèves sont scolarisés dans des écoles dirigées par une femme. Au Bénin, la proportion d'enseignantes en 2022 est de 29,6 % et l'on compte 17,9 % de directrices. Ces constats justifient d'accorder une plus grande attention aux pratiques et méthodes mises en place par les directrices, ainsi qu'aux obstacles les

1 Le modèle d'analyse tient compte des caractéristiques des directeurs (expérience de direction et d'enseignement, qualification, genre), enseignants (expérience, qualification, genre) et élèves (indice socioéconomique, langue parlée à la maison, aide aux devoirs, genre, âge, redoublement, manuels), ainsi que de l'école et des classes (ratios manuels, places assises, enseignants par élèves, disponibilité et état du matériel pédagogique et des infrastructures, environnement).

2 La littérature internationale spécialisée indique que l'apprentissage moyen des élèves au cours d'une année est d'environ un quart à un tiers d'écart-type, c'est-à-dire 0,25-0,33. Le contexte subsaharien est spécifique, mais cette comparaison permet d'avoir une appréhension plus concrète de ces résultats.

## Introduction

### Encadré 1. Les données utilisées dans cette étude

En plus d'une revue documentaire, cette étude s'appuie sur l'analyse des bases de données des écoles primaires du MEMP, ainsi que des entretiens individuels et des groupes de discussion conduits entre décembre 2022 et février 2024.

- **Les bases de données du Système d'information sur la gestion de l'éducation (SIGE)** de 2017-2018 à 2021-2022 fournissent des informations sur les directeurs d'école et les enseignants (genre, statut, diplôme académique et pédagogique, etc.), les caractéristiques des écoles et des élèves qui y sont inscrits. Elles permettent d'analyser les profils des directeurs des écoles primaires publiques et privées ainsi que leur environnement.
- **La base de données de résultats aux examens du CEP** de 2022 contient des informations sur le statut de réussite des élèves à l'examen, ainsi que certaines de leurs caractéristiques (par exemple, sexe, âge).
- Les bases de données SIGE et CEP ont également été fusionnées, permettant d'analyser la relation entre les caractéristiques de la direction, le taux de promotion des élèves et le taux de réussite des élèves au CEP.
- **Des entretiens individuels et des groupes de discussion ont été menés auprès de 42 informateurs clés** dont : des principaux responsables du ministère, des directions départementales des enseignements maternel et primaire (DDEMP), des chefs de circonscription scolaire (C/CS), des conseillers pédagogiques, des directeurs et des directrices d'écoles, ainsi que des partenaires techniques et financiers. Un groupe de discussion a été conduit auprès d'agents du ministère des Affaires sociales et de la Microfinance. Une attention particulière a été portée afin d'assurer une représentation et une compréhension des secteurs public et privé, ainsi que des zones urbaines et rurales. L'étude traite des établissements primaires publics et privés, dans la limite des informations disponibles et généralisables dans le cadre du secteur privé.
- Les entretiens et les groupes de discussion ont porté sur plusieurs grands thèmes : les relations avec les directeurs, les outils et appuis aux directeurs, les fonctions des directeurs, la nomination des directeurs, et les femmes dans la direction scolaire. Les propos rapportés lors des entretiens et groupes de discussion ont été anonymisés pour protéger l'identité des participants.

Pour plus de détails sur la méthodologie utilisée pour ce rapport, se référer à l'Annexe 1.

	Nombre d'acteurs enquêtés
Principaux responsables au niveau du MEMP (SGAM, DIIP, DPAF, DAPAF, DEP, INFRE)	6
Ministère des Affaires sociales et de la Microfinance	1
DDEMP	2
Directeur d'ENI	1
C/CS	6
Inspecteur du primaire	1
Inspectrice du primaire	1
RUP	4
Directeurs d'école primaire	6
Directrices d'école primaire	7
Fondateur d'école privée	2
Patronat des établissements privés	1
Partenaires techniques et financiers	4

## Introduction

empêchant d'atteindre et d'accomplir ce rôle avec succès (Bergmann, Alban Conto et Brossard, 2022).

**L'initiative Women in Learning Leadership – WiLL**, de l'IPE-UNESCO (Gender at the Centre Initiative – GCI) et du Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF, cherche à apporter des éclairages sur la place des femmes aux postes de direction d'école et à produire des analyses permettant d'identifier les obstacles et les leviers à une direction d'école performante – c'est-à-dire qui favorise les apprentissages et le bien-être des élèves –, ainsi qu'à une meilleure représentation des femmes à des postes de direction d'école. Dans le cadre de cette initiative, ce rapport vise à examiner le cadre institutionnel ainsi que les conditions d'exercice et les profils des directeurs d'école dans l'enseignement primaire au Bénin selon leur genre, **via l'analyse des données de recensement scolaire et des résultats aux examens de fin de cycle primaire**.

**L'analyse institutionnelle de la fonction de directeur d'école primaire proposée dans ce rapport** a été élaborée sur la base d'entretiens et de documents collectés auprès des acteurs du sous-secteur des enseignements maternel et primaire aux niveaux central et décentralisé et des partenaires techniques et financiers appuyant le MEMP (*Encadré 1*). Ce rapport documente le contexte institutionnel et réglementaire encadrant la fonction de directeur d'école primaire, et examine plusieurs grands thèmes : 1) recrutement et nomination, 2) encadrement et formation, et 3) fonctionnement. Les informations recueillies fournissent des détails sur la politique gouvernementale dans ce sous-secteur et sur les appréhensions des acteurs à l'égard des dispositions qui encadrent la fonction du directeur d'école. Elles donnent également un éclairage sur les particularités spécifiques aux femmes et notamment les obstacles auxquels elles sont confrontées pour accéder et réussir à ce poste de responsabilité (se référer à l'*Annexe 1* pour davantage de détails sur la méthodologie).

# 1. Contexte

## Encadré 2. Organisation du secteur de l'éducation béninois

Le secteur de l'Éducation nationale au Bénin est organisé, depuis avril 2016, en trois sous-secteurs correspondant à des regroupements des différents ordres d'enseignement qui le composent : (i) les enseignements maternel et primaire, (ii) l'enseignement secondaire général, l'enseignement secondaire technique et la formation professionnelle, l'alphabétisation et l'éducation des adultes, (iii) l'enseignement supérieur et la recherche scientifique.

L'enseignement préscolaire composé de deux sections (section des petits, section des grands) a une durée de deux ans et est dispensé dans les écoles maternelles. L'enseignement primaire est constitué de six cours (CI, CP, CE1, CE2, CM1, CM2). La fin du cycle primaire est sanctionnée par l'obtention du CEP, nécessaire pour intégrer le cycle secondaire. Les apprenants de l'enseignement primaire sont en principe âgés de 6 à 11 ans (Équipe nationale du Bénin et IIPE-UNESCO, 2014).

### 1.1. Situation et défis en matière d'éducation au Bénin

#### Les dernières décennies ont été consacrées à déployer l'accès à l'éducation pour tous.

D'importants progrès ont été réalisés malgré la forte pression démographique et la croissance continue de la population scolarisable. De nombreux efforts ont été fournis depuis 2006 afin de soutenir la gratuité de l'éducation et d'accueillir tous les enfants en âge d'être scolarisés. Les dépenses d'éducation ont augmenté d'environ 4 % par an entre 2015 et 2021. En 2022, elles représentaient 3,2 % du PIB, ce qui place le Bénin légèrement en-dessous de la moyenne en Afrique subsaharienne de 3,4 % (UNESCO-ISU, 2023). La hausse des dépenses en éducation n'a pas seulement servi à couvrir les dépenses courantes, mais a aussi financé des investissements. Sur la période 2015-2020, l'augmentation des dépenses d'investissement a été plus importante que celle des dépenses courantes (en moyenne 10 % par an contre 3,7 %) (UNESCO-ISU, 2023).

Les efforts conjugués et déployés par l'État, les partenaires techniques et financiers et les ONG, entre autres acteurs du système, ont permis un développement conjoint des secteurs public et privé, et **une amélioration des indicateurs d'accès à l'enseignement primaire.**

#### L'analyse du taux brut de scolarisation (TBS) révèle une tendance à la baisse continue depuis 2015, après une période prolongée de croissance.

En progression régulière jusqu'en 2015, avec un pic à 116,4 %, le TBS a chuté pour atteindre 107,8 % en 2020, selon les données de la Direction de la planification, de l'administration et des finances (DPAF) du MEMP. Cette diminution – marquée par un TBS dépassant les 100 % et se rapprochant de la norme de 100 % – laisse supposer une prise de conscience et une conformité accrue aux tranches d'âge dans l'enseignement primaire. Cependant, depuis 2020, le TBS est à nouveau à la hausse, atteignant 117,4 % en 2022. Les TBS des filles, bien que légèrement inférieurs à ceux des garçons, suivent une trajectoire similaire à celle du TBS global. En effet, le TBS des filles est passé de 115,4 % en 2015, à 103,4 % en 2020, pour atteindre 113,1 % en 2022 (DPAF).

#### Bien que les inégalités de genre face à l'éducation se soient largement réduites, d'importantes disparités demeurent.

L'amélioration des TBS des filles peut s'expliquer par la politique offensive des gouvernements dans le sens de la gratuité de l'école, qui est effective depuis 2006, les politiques de promotion de l'éducation de la jeune fille et la politique nationale de promotion du genre adoptée en 2009. En revanche, les filles restent moins scolarisées que les garçons, à

## 1. Contexte

tous les niveaux d'enseignement. En 2020, le ratio filles/garçons inscrits au cycle primaire était de 0,92.

### **Les taux d'achèvement du cycle primaire restent faibles et progressent lentement.**

Si on note une amélioration du taux d'achèvement entre 2020 et 2021, qui est passé de 54,1 % à 65,4 % (MEMP, 2020, 2021a), il convient de rappeler qu'il était de 67 % en 2015 (Signarbieux et Rigaud, 2019) et 53,3 % en 2010. L'écart entre les filles et les garçons persiste : en 2020, 66,8 % des garçons scolarisés ont achevé le cycle primaire, contre seulement 58,5 % des filles (UNESCO-ISU, 2023). Toutefois, les niveaux de progression sont de 10 points de pourcentage en 10 ans pour les filles et les garçons, soulignant une progression un peu plus importante pour les filles.

**Une évolution globalement positive du ratio élèves/maitre** dans le secteur public, passant de 52,4 à 46,4 entre 2015 et 2020, traduit une amélioration au fil des années de la couverture en instituteurs dans un contexte de croissance des flux d'élèves. Cela peut en partie s'expliquer par la fusion des classes à faibles effectifs depuis 2016 et le recrutement des enseignants contractuels et aspirants au niveau du public. Par ailleurs, en 2021, la proportion des enseignants au primaire ayant les qualifications minimales requises était de 75,1 %. Cette proportion est en constante augmentation : en 2010, ils représentaient seulement 42,6 % des instituteurs (UNESCO-ISU, 2023).

**Les évaluations PASEC 2014 et PASEC 2019 soulignent une nette amélioration des performances des élèves sur la période.** En 2019, 75,7 % des écoliers en fin de scolarité se situaient au-dessus du seuil de compétence en lecture contre 51,7 % en 2014, et 51,6 % se situaient au-dessus du seuil de compétence en mathématiques contre 39,8 % en 2014. Les élèves des écoles des milieux urbains

performent significativement mieux que ceux des milieux ruraux.

**D'importantes disparités de performances existent également entre les départements du pays**, en début et en fin de scolarité dans les deux matières. En langue, par exemple, on note en début de scolarité un écart de 46,9 points de pourcentage dans la proportion d'élèves se situant au-dessus du seuil suffisant de compétences entre les départements les plus au sud et au nord : Ouémé (57,2 %) et Alibori (10,3 %) (PASEC, 2021). En mathématiques, le constat est le même avec un écart de 45 points de pourcentage entre le Littoral (76,5 %) et Alibori (31,5 %) (PASEC, 2021). En fin de scolarité, des variations de scores assez remarquables sont également notées. Entre 2017 et 2021, les résultats aux examens nationaux du CEP ont présenté une tendance à la hausse. Le taux de réussite au CEP est passé de 67,4 % en 2017 à 82,7 % en 2021, avec un léger pic observé en 2020 (84,7 %) (MEMP, 2021b).

### 1.2. Cadre réglementaire de la direction d'école primaire

Le sous-secteur de l'enseignement primaire est piloté par le MEMP. **Le secteur public bénéficie d'un cadre réglementaire étoffé** avec des arrêtés régissant le fonctionnement du secteur et des écoles ainsi que la nomination et les fonctions des directeurs d'école (voir l'*Encadré 3* et l'*Annexe 2* pour plus de détails sur les textes pertinents). Bien que dans la pratique, de nombreuses dispositions s'appliquent également au secteur privé, ce dernier jouit d'une plus grande latitude quant à son organisation et les décisions sont davantage prises au cas par cas, à la discrétion des fondateurs d'école.

Il existe principalement deux types d'école primaire au Bénin : les écoles publiques mises en place, gérées et contrôlées directement par l'État central, et les écoles privées qui

## 1. Contexte

relèvent des initiatives privées (personnes physiques ou morales). Les établissements privés peuvent être laïques ou confessionnels et dépendre respectivement du patronat d'école privée laïque, de la Direction nationale des écoles catholiques, ou de la Direction nationale des écoles protestantes.

Le recensement scolaire de 2021-2022 dénombre 7 500 écoles publiques et 4 268 écoles privées, soit respectivement 63,73 % et 36,27 % des établissements. On note une légère augmentation de la

proportion d'écoles primaires privées, qui représentaient 33,17 % des établissements en 2019.

Dans le cadre de la poursuite du processus de décentralisation du système en cours depuis plusieurs décennies, le MEMP s'appuie sur les structures déconcentrées pour administrer les écoles et encadrer le personnel éducatif. Le *Graphique 1* synthétise la structure du sous-secteur des enseignements maternel et primaire encadrant les directeurs d'école primaire au Bénin.

### Encadré 3. Cadre réglementaire du sous-secteur primaire

L'organisation et le fonctionnement du MEMP sont fixés par le décret N° 2021-570 du 3 novembre 2021 portant attributions, organisation et fonctionnement dudit ministère.

La nomination des directeurs d'école est régie au niveau du public par :

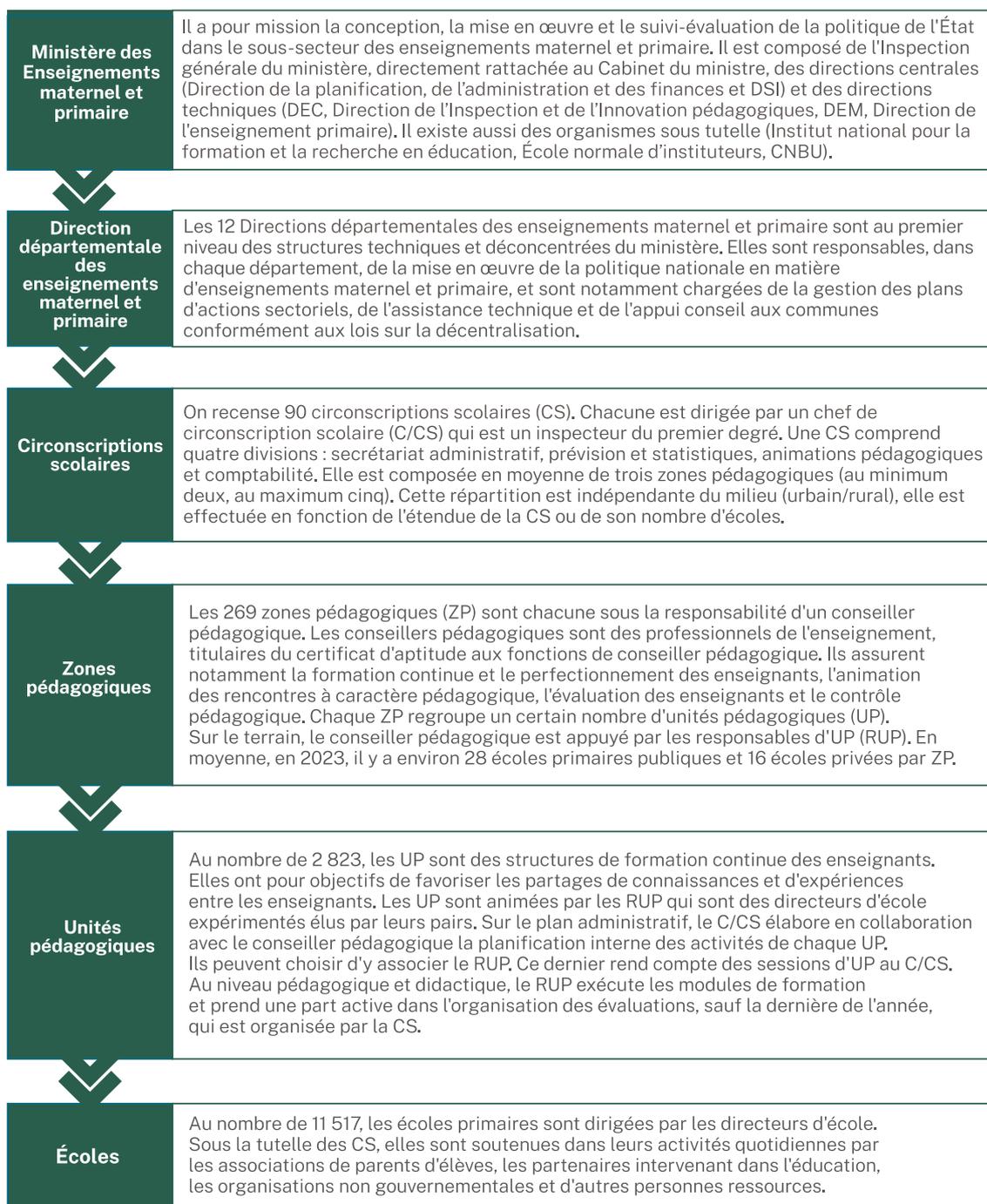
- l'arrêté ministériel 2017-075/MEMP/DC/SGM/DAF/SA/086SGG18 du 3 août 2018, portant attributions et modalités de nomination des directeurs des écoles maternelles et primaires publiques en République du Bénin (voir extraits en *Annexe 2*) ;
- l'arrêté 2021-103/MEMP/DC/SGM/DAF/SA/066SGG21 du 26 novembre 2021, modifiant et complétant les dispositions de l'article 28 de l'arrêté 2017-075 relatives aux charges des directeurs d'école ainsi qu'aux modalités et processus de leur nomination.

La gestion de la subvention de l'État octroyée aux écoles primaires publiques est régie par l'arrêté ministériel 2019-61/MEMP/DC/SGM/IGM/DAF/SA/034SGG19.

Pour les écoles privées, il s'agit du décret n° 2007-279 du 16 juin 2007, fixant les conditions générales de création ou d'ouverture, d'extension, de scission, de gémination, de transfert, de fermeture, de changement de dénomination et de fonctionnement des établissements privés des enseignements maternel, primaire et secondaire général.

## 1. Contexte

**Graphique 1. Structure du sous-secteur des enseignements maternel et primaire encadrant les directeurs d'écoles primaires au Bénin**



## 1. Contexte

### 1.3. La direction d'école et le genre dans les politiques nationales

L'exhaustivité du cadre réglementaire abordé précédemment contraste fortement avec **la visibilité limitée de la direction des établissements scolaires dans les politiques éducatives et le manque de spécificité des mesures proposées en la matière, notamment sur les questions de genre.**

Le Plan sectoriel de l'éducation (PSE) 2018-2030 (Post 2015) ne traite pas directement de la direction des écoles primaires. Le seul objectif en lien direct avec la fonction apparaît en annexes du document et correspond à l'augmentation et au suivi de la proportion de responsables d'établissements de l'éducation de base dont la nomination respecte la réglementation (Indicateur de résultats d'effet 1.4.1.1).

Le Pacte de partenariat (2023) comporte quelques mentions à la direction d'école, ce, à travers des mesures visant à renforcer la gouvernance scolaire et la redevabilité des chefs d'établissements, par exemple, en actualisant le cahier des charges des directeurs d'école et C/CS. S'agissant de la représentation des femmes, le Pacte vise à favoriser l'émergence de rôles modèles féminins à tous les niveaux dans les zones marginalisées. En résumé, s'il n'y a pas de mesures ciblant directement les directrices d'école, celles-ci peuvent être indirectement touchées à travers les mesures concernant les enseignantes. En effet, le Pacte de partenariat prévoit une « mesure volontariste d'attraction des femmes dans le métier d'enseignant » consistant en la mise en place d'un système de quota dans la formation et le recrutement des enseignants (Bénin, 2023 : 13). Dès lors que les directrices sont recrutées parmi les enseignantes, une meilleure représentation de ces dernières peut conduire à une meilleure représentation des

directrices, mais pas nécessairement dans les mêmes proportions.

Le seul autre document de planification qui mentionne explicitement la direction d'école n'est pas propre à la fonction mais concerne la profession enseignante. La PNE est appelée à devenir un élément central de la politique éducative. Élaborée avec l'appui du bureau régional de l'UNESCO et validée techniquement en mars 2020, son processus d'adoption est en cours. La PNE reconnaît le rôle central des directeurs d'école dans la formation de proximité des enseignants et la nécessité de les outiller afin qu'ils soient en mesure d'accompagner le personnel enseignant dans l'acquisition des compétences fondamentales et dans leur développement professionnel. Les deux objectifs politiques spécifiques aux directeurs d'école consistent à :

- **Créer le corps des personnels de direction des établissements scolaires et universitaires** (objectif 3.4.1), **c'est-à-dire professionnaliser la fonction** à travers : la définition d'un statut des administrateurs, des modalités de recrutement et de valorisation ; l'identification des parcours professionnels adaptés ; l'élaboration d'un référentiel de compétences ; et la mise en place de mécanismes de suivi et de contrôle des performances.
- **Promouvoir un leadership transformationnel et porteur de changement** pour les chefs d'établissement (objectif 3.4.2.), ce qui inclut : le développement de compétences en management, la mise en œuvre de projets et contrats de performance ; et la mise en place d'un système de contrôle des normes et performances.

Les objectifs avancés sont ambitieux. En particulier, l'utilisation du terme « leadership transformationnel » défini dans le document comme « le changement et la capacité des acteurs à conduire les actions allant vers le

## 1. Contexte

changement » (MEMP, 2018 : 60) en inspirant, motivant et enthousiasmant leurs équipes et en dynamisant leurs établissements. Cela témoigne d'une approche novatrice soucieuse de **faire de la direction d'école un levier de changement pour les établissements scolaires**. Malgré l'ambition affichée, ces objectifs figurent parmi de nombreux autres dans un document de politique portant avant tout sur les enseignants, et en attente de validation et de mise en œuvre depuis plusieurs années.

**Il n'existe aucune politique visant spécifiquement à améliorer la représentation des femmes dans les postes de direction d'école.** Ce constat s'inscrit en ligne avec un rapport de Hygin *et al.* (2021) expliquant que, résultant et contribuant à la faible représentation des femmes dans le système de l'Éducation nationale :

*« Les réformes de l'éducation nationale au Bénin ont rarement pris en compte la question de genre dans la quête de performance de ses ressources humaines à divers niveaux de charges académiques et de responsabilités administratives. »*  
(2021 : 62)

**En dépit de cela, l'approche sensible au genre a récemment reçu une attention croissante au niveau du secteur de l'éducation.** Ceci justifie la tenue à Cotonou, en mars 2022, du Forum national pour accélérer l'éducation des filles au Bénin, qui a donné lieu à plusieurs recommandations en faveur des femmes. Ces recommandations visent à développer une stratégie multisectorielle et coordonnée pour l'accélération de l'éducation des filles, renforcer l'engagement communautaire à travers des efforts de sensibilisation et de formation, et soutenir la production et l'utilisation des données probantes sur l'impact des initiatives en faveur de l'éducation des filles (Deha, Guezodje et Mze-Boina, 2023). Actuellement en voie d'être adopté par le gouvernement, le Programme d'accélération de l'éducation des filles (appelé PME 4) a été validé en décembre 2023 avec l'objectif de mettre en œuvre les neuf recommandations issues dudit forum pour l'ensemble du secteur.

## 2. La direction d'école primaire dans le système éducatif béninois

### 2.1. Fonctions de la direction d'école

**Au Bénin, avoir la charge de la direction d'une école primaire implique de nombreuses fonctions :** la gestion administrative et financière de l'établissement, l'encadrement pédagogique, en passant par les responsabilités sociales et environnementales. Les tâches imputables au directeur d'école sont définies sur le plan statutaire par l'arrêté ministériel 2017-075/MEMP/DC/SGM/DAF/SA/086SGG18 (chapitre I, articles

1 à 11) [ci-après dénommé arrêté ministériel 075]. Elles sont synthétisées dans le *Graphique 2* (voir également l'*Annexe 3* pour davantage de détails). Au niveau de l'école, ces tâches sont contenues dans le cahier des charges qui définit les performances attendues du directeur. Lors des entretiens réalisés dans le cadre de cette étude, les directeurs d'école ont unanimement exprimé une clarté globale quant à leurs responsabilités, bien que leur interprétation puisse varier d'un individu à l'autre.

**Graphique 2. Les différentes fonctions de la direction d'école primaire**

Tâches administratives et financières	Tâches pédagogiques	Tâches sociales et environnementales
<ul style="list-style-type: none"> <li>Élaborer et gérer les plannings annuel, trimestriel et mensuel ainsi que les obligations administratives.</li> <li>Tenir et mettre à jour les registres, fiches scolaires et statistiques de l'école.</li> <li>Gérer le personnel et les élèves.</li> <li>Préparer le budget et ordonner son exécution.</li> <li>Effectuer la reddition des comptes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Faire respecter les horaires, les programmes et les instructions officiels.</li> <li>Contrôler les documents liés au bon déroulement des activités pédagogiques en classe.</li> <li>Effectuer des contrôles réguliers des performances des élèves ainsi que des visites de classe.</li> <li>Assurer l'encadrement pédagogique et didactique.</li> <li>Organiser des séances de remédiation et d'analyse pédagogique pour les collaborateurs, ainsi que l'animation du collectif des maîtres.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Gérer les relations avec les autorités académiques, administratives, les parents d'élèves, les ONG nationales et autres partenaires de l'école.</li> <li>Communiquer avec les parents sur le travail et la conduite des élèves via les carnets de correspondance et des séances de travail si nécessaire.</li> <li>Contrôler l'accès aux locaux scolaires et le bon entretien des locaux et matériels.</li> </ul>

Source : Auteurs sur la base de l'arrêté ministériel 075.

Aux tâches administratives et financières, pédagogiques, sociales et environnementales, s'ajoute également l'obligation pour le chef d'établissement d'animer la classe du CI, première année du cycle primaire, ou du CM2 dans les écoles à six classes<sup>3</sup>. À défaut des classes de CI ou de CM2, il est appelé à choisir sa classe d'enseignement. Quelle que soit la taille de l'école qu'ils dirigent, les directeurs ne peuvent être déchargés de cours comme

le permettent certains systèmes éducatifs qui les libèrent partiellement ou totalement de leur charge d'enseignement, afin qu'ils puissent se consacrer aux tâches relevant strictement de la fonction de direction.

Selon les entretiens, l'assignation des directeurs à l'enseignement des première et dernière classes du cycle primaire se justifie

<sup>3</sup> Ces prescriptions concernent le secteur public. Dans le secteur privé, le principe prévaut mais son application n'est pas aussi stricte, le secteur privé jouissant d'une certaine liberté dans l'organisation de ses écoles.

## 2. La direction d'école primaire dans le système éducatif béninois

par le fait qu'elles soient des années charnières dans le parcours scolaire.

*« Les classes du CI et du CM2 sont les plus difficiles, car l'une marque l'entrée dans la scolarité et l'autre en est la sortie. Au CI, les enfants arrivent sans avoir nécessairement fréquenté la maternelle et, par conséquent, ils ont besoin d'être pris en charge par des enseignants expérimentés. L'expérience, la patience et la sagesse de l'enseignant sont essentielles, bien au-delà de la simple connaissance de la matière. »*  
(Inspecteur du primaire n° 1)

En particulier, avec la tenue de l'examen CEP en fin de classe de CM2, celle-ci est perçue comme étant la « vitrine » de la performance et de la qualité de l'école, comme l'explique un inspecteur du primaire :

*« Il est crucial de rattraper les retards d'apprentissage au CM2, car les enfants y sont préparés pour un examen national. Tenir cette classe requiert compétence et responsabilité, car les résultats qui en découlent reflètent non seulement le travail du maître, mais aussi la réputation de l'école tout entière. C'est pourquoi le directeur, en tant que responsable de l'école, assume cette classe avec une responsabilité qui concerne tout le monde. »* (Inspecteur du primaire n° 1)

Compte tenu de la diversité des responsabilités qu'ils doivent assumer tout en conservant leur fonction d'enseignant, l'ensemble des directeurs interrogés ont affirmé faire face à une charge de travail considérable, si bien qu'il leur est difficile d'accomplir entièrement et/ou correctement l'ensemble des tâches qui leur sont imputées. Ils se retrouvent contraints d'établir des priorités et parfois de négliger certains de leurs devoirs par manque de temps. Une majorité des directeurs interrogés a déclaré privilégier les tâches pédagogiques, qu'ils considèrent

comme les plus importantes. Il n'en demeure pas moins que ce double statut de directeur et enseignant « génère des contre-performances » (Bénin, 2023 : 23) et nuit notamment au temps dédié à l'instruction ainsi qu'à sa qualité, une difficulté exposée par des directeurs d'école dans les colonnes du journal *Educ'Action* du 7 avril 2020 :

*« Le directeur est, par exemple, en classe en train de dérouler une séquence, son portable sonne le réclamant urgemment et expressément à la région pédagogique pour une réunion. C'est parti pour griller la matinée. Si déjà, il a fait faire des devoirs journaliers à ces enfants et c'est en ce moment que l'administration a besoin de lui, la correction de ces devoirs pourrait poser problème. Si, par exemple, le lendemain cela se répétait, ça pénalise les enfants. [...] On ne peut pas être au four et au moulin à la fois. L'évolution dans l'exécution du programme va prendre forcément un coup. »* (*Educ'Action*, 2020)

Ce constat a trouvé écho parmi les directeurs interrogés :

*« Si c'était que les courriers envoyés ou les courriers auxquels il faut répondre et déposer, si c'était aussi que vous avez quelqu'un dans votre classe, cela aurait été bien. Mais là la classe vous attend, côté finance est là, côté administratif est là également, ce qui fait que parfois il y a des périodes où même à la maison, vous n'arrivez pas à préparer. »*  
(Directrice EPP n° 7)

**Si cette charge de travail affecte l'ensemble des directeurs et directrices d'école, elle peut être particulièrement pénalisante pour ces dernières** et décourager nombre d'entre elles à devenir directrices. En effet, la fonction de direction implique une disponibilité majeure en termes d'horaires et de flexibilité pour répondre aux demandes des

## 2. La direction d'école primaire dans le système éducatif béninois

supérieurs hiérarchiques qui peuvent être difficiles à assumer pour les femmes qui, par ailleurs, ont de nombreuses responsabilités dans la sphère privée.

### 2.2. Nomination et affectation des directeurs d'école

**Il existe deux statuts possibles pour les directeurs d'écoles primaires publiques au Bénin : fonctionnaire de l'État et contractuel de droit public de l'État.** Dans les établissements privés, les directeurs peuvent être les propriétaires de l'établissement ou des employés.

#### 2.2.1. Dans le secteur public

**Les critères d'éligibilité pour devenir directeur d'une école primaire publique présentent à la fois des exigences en termes de qualifications et d'exemplarité.** Selon l'arrêté 075, en matière de qualifications, il faut être titulaire d'un CAP datant d'au moins trois ans et avoir une ancienneté générale d'au moins cinq ans. S'agissant de l'exemplarité du candidat, celle-ci doit être démontrée par une absence d'antécédents disciplinaires ou pénaux et documentée par une fiche individuelle établie par le C/CS et transmise au Conseil national de l'éducation (CNE). Le CNE est une structure de pilotage transversale de l'ensemble du secteur de l'éducation, travaillant à la régulation du secteur et à la cohérence de l'action entre les trois ministères. Ces procédures permettent d'exclure la candidature de personnes ayant des comportements inappropriés ou non professionnels. Toutefois, l'évaluation de l'exemplarité passe aussi par des éléments plus difficilement vérifiables ou mesurables,

tels que la nécessité d'« être de bonne moralité et jouir d'un rayonnement social appréciable », d'« avoir un tempérament qui sied au commandement », et de jouir d'une bonne santé physique et mentale<sup>4</sup>.

**Dans le secteur public, le processus de nomination des directeurs d'école est fortement formalisé** et se déroule autour de plusieurs étapes clés résumées dans le *Graphique 3*.

Tout enseignant souhaitant postuler doit en informer le directeur de son établissement par une demande écrite qui sera transmise, si le candidat remplit les critères, au C/CS. Après étude par une commission au niveau de la CS, une liste d'enseignants éligibles à l'inspection d'aptitude est établie.

L'inspection d'aptitude, menée par une commission<sup>5</sup>, consiste à observer et évaluer les postulants afin de les classer sur une liste d'aptitude. Peut être inscrit sur la liste d'aptitude tout candidat ayant reçu une note supérieure ou égale à 12 sur 20 à son inspection d'aptitude. Les postulants inscrits sur cette liste sont ensuite classés par ordre de mérite sur la base des procès-verbaux d'inspection, ancienneté du CAP et grade. Un candidat peut rester inscrit sur la liste d'aptitude pendant trois années ou jusqu'à sa nomination.

Les propositions de nomination sont faites au niveau de la CS. La liste de proposition met en correspondance un candidat inscrit sur la liste d'aptitude avec un établissement ayant un poste vacant, selon des informations complémentaires (par exemple, moralité, leadership).

4 Il convient de noter quelques exceptions : ne peut être nommé directeur d'école un membre d'un bureau syndical ; peut être nommé directeur d'école tout instituteur reçu dans l'un des ordres nationaux du Bénin. Pour les enseignants titulaires du certificat élémentaire d'aptitude professionnelle (CEAP), il convient d'exercer au moins quatre ans avant de pouvoir passer le CAP.

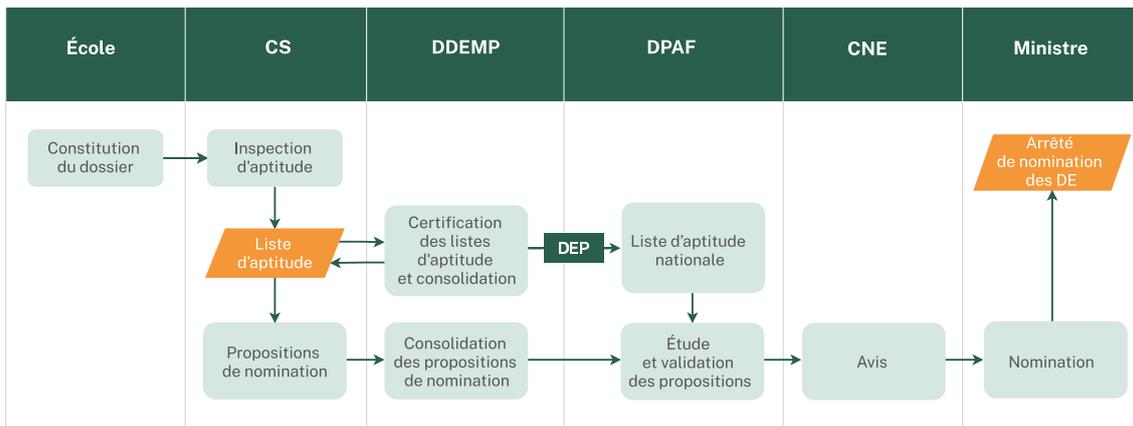
5 Composée du C/CS ou de la RP, d'un conseiller pédagogique, ainsi que d'un directeur d'école membre d'une organisation syndicale de la zone.

## 2. La direction d'école primaire dans le système éducatif béninois

Si chaque CS propose des affectations pour les candidats retenus dans les limites de sa juridiction, celles-ci peuvent être ensuite remaniées au niveau de la DDEMP qui consolide ou révisé les propositions avant de les transmettre au ministère pour étude et validation. Les directeurs peuvent être affectés dans n'importe quelle école du pays, sans aucune restriction géographique.

Les nominations sont finalement décidées au niveau de la DPAF en présence d'une commission mise en place à cet effet. Le CNE émet un avis sur la liste finale soumise par la DPAF avant que celle-ci ne soit signée et validée officiellement par le ministre. En 2022, il y a eu 643 nominations de directeurs d'écoles primaires publiques.

**Graphique 3. Processus de nomination des directeurs d'école**



Source : Auteurs sur la base de l'arrêté 075.

Note : Les parallélogrammes orange représentent les documents clés d'admissibilité et de nomination.

**Bien que le processus de nomination soit très formalisé, il est possible d'améliorer certains procédés.** En effet, les informations complémentaires prises en compte pour l'établissement des propositions de nomination au niveau de la CS reposent sur des critères difficilement quantifiables en lien avec l'exemplarité du candidat (le rayonnement social, la moralité, le leadership, etc.) qui laissent une place à la subjectivité de l'appréciation des commissions. Sur ces critères, il est possible que l'évaluation des candidatures de femmes soit quelque peu biaisée puisque certaines caractéristiques valorisées pour ce rôle, telles que l'autorité ou le leadership, sont dans l'inconscient collectif communément associées aux hommes (N'Dobo, 2009).

La littérature montre que les femmes ont tendance à être jugées d'emblée comme

moins dotées de ces compétences et, lorsqu'elles les possèdent de manière évidente, cela peut leur porter préjudice car allant à l'encontre de ce qui est attendu d'elles (Eagly et Karau, 2002).

Il convient de noter l'attention portée dans le processus de nomination à inclure au moins une femme dans la commission d'inspection des candidates. Cet effort est remarquable et permet de limiter les éventuels biais de jugement ou autre comportement nuisible dans les processus d'évaluation des candidates. Il reste toutefois possible que les candidates soient relativement moins bien notées que leurs homologues masculins si les évaluateurs ont tendance à mieux évaluer les personnes du même sexe qu'eux (Giorgi et Sánchez-Beato, 2023). Enfin, les critères de décision pour l'affectation des directeurs

## 2. La direction d'école primaire dans le système éducatif béninois

aux différentes écoles, à partir du classement par mérite des candidats, ne sont pas clairement définis, ce qui laisse encore une place à la subjectivité.

**Les préférences des directeurs quant à leur affectation ne sont pas prises en compte dans le processus de nomination.** Selon les besoins, les directeurs peuvent être affectés dans une école en dehors de leur CS d'origine et dans n'importe quelle région du territoire national. Ainsi que le précise l'arrêté 075 : « pour nécessité de service, tout enseignant inscrit sur la liste d'aptitude peut être nommé partout où besoin sera » (Bénin, 2018 : art. 33). Après trois ans en poste, le directeur d'école primaire publique, sur demande adressée au ministre par voie hiérarchique, peut être affecté dans une nouvelle école sans la garantie d'être reconduit à la tête d'une école de la localité d'accueil. Dans le cadre de cette demande, il peut nommer trois choix d'affectation. Les entretiens semblent révéler que, dans la pratique, ces préférences sont peu considérées. Si un candidat refuse son affectation, il peut perdre sa fonction de directeur. La faible marge de manœuvre des directeurs en matière d'affectation peut être particulièrement décourageante pour les femmes dont la mobilité est souvent restreinte en raison du grand nombre de paramètres qu'elles doivent prendre en compte (voir *Section 2.3.3*). Il convient de noter que la réglementation en vigueur relative au rapprochement de conjoint implique une affectation dans un rayon de 50 kilomètres autour du lieu de résidence du conjoint. Toutefois, cette demande ne peut être formulée qu'une fois en poste.

**Or, les écoles des zones rurales reculées offrent des conditions d'accès et d'exercice particulièrement difficiles.** L'inaccessibilité de l'école, le manque de logements et de

commodités dans le village, l'absence d'eau courante et d'électricité rendent les conditions d'exercice très compliquées, particulièrement pour les femmes. Le risque d'être affecté dans une école de ces zones peut décourager les potentiels candidats, d'autant que les directeurs se sentent responsables des conditions d'apprentissage et de travail des élèves et des enseignants. S'il est communément admis de ne pas envoyer les femmes dans les zones les plus difficiles, la crainte d'être affectée dans une école reculée dissuade tout de même beaucoup de candidates.

Si dans l'ensemble, les acteurs interrogés ont paru bien informés des critères et du processus de nomination, et ont affirmé que ce dernier était respecté dans la pratique, certains ont également noté quelques écarts. Par exemple, des directeurs ont entrepris des démarches pour négocier leur nomination auprès du C/CS, d'autres encore ont été directement sollicités par les membres du corps d'encadrement pour s'inscrire à l'inspection d'aptitude. Le directeur d'une ENI a également évoqué la possibilité de devenir directeur d'école immédiatement à la sortie des ENI<sup>6</sup>. De plus, l'analyse des données SIGE (détaillée dans la *Section 3.1.1*) a mis en exergue une autre divergence quant à la durée d'exercice d'un directeur au sein d'une même école. Selon les textes, elle doit être de trois ans et peut être renouvelée une fois, alors qu'il est fréquent que les directeurs restent plus de six ans dans le même établissement. Peu sont d'ailleurs au courant de cette règle.

Il est difficile de tirer des conclusions sur l'occurrence des écarts par rapport à la procédure et de déterminer si la subjectivité dans l'appréciation des candidatures est mise au service d'intérêts particuliers dans l'affecta-

6 Des cours de gestion d'école et une visite d'aptitude peuvent être proposés pendant la formation à l'ENI, suite à quoi les candidats sont à même d'être sélectionnés sur la liste d'aptitude.

## 2. La direction d'école primaire dans le système éducatif béninois

tion des directeurs. De même, il est compliqué d'évaluer comment le processus de nomination – tel qu'il est formalisé dans les textes officiels et tel qu'il se déroule dans la pratique – tendrait à favoriser ou non les femmes. Néanmoins, dans le contexte béninois, les femmes sont très peu représentées à tous les niveaux des sphères décisionnelles, du niveau central au niveau local, y compris au MEMP où elles constituent moins d'un tiers du personnel (Banque mondiale, 2021).

Cependant, les recherches antérieures ont montré que dans d'autres contextes en Afrique, l'opacité dans les procédures de recommandation, de recrutement et de nomination des chefs d'établissement peut constituer un frein à l'accès des femmes à ces postes (Bush *et al.*, 2022). En outre, la littérature internationale<sup>7</sup> a révélé l'existence de doubles standards au détriment des femmes : à performances équivalentes, les hommes recevraient en moyenne de meilleures évaluations que les femmes (Carli et Eagly, 2011). À l'exception des professions où elles sont majoritaires, les femmes doivent fournir davantage de preuves de leurs compétences pour être jugées aussi éligibles que leurs pairs masculins (Carli et Eagly, 2011).

Pour mieux comprendre le contexte global de la gestion des ressources humaines dans le secteur de l'éducation béninois, des éléments peuvent être tirés d'une étude micropolitique de Fichtner et Jarroux (2015) traitant de l'affectation des enseignants. Dans un climat de pénurie importante, les

auteurs expliquent que celle-ci « relève tant de compromis administratifs portant sur la recherche de la solution la plus consensuelle que des logiques individuelles de captation et de courtage des syndicats et des directeurs » (2015 : 80). Ainsi, au niveau local (école et circonscription), on observe « une diversité des stratégies en jeu, oscillant entre intérêt général et intérêts particuliers, entre gestion bureaucratique et gestion personnalisée » (2015 : 66). Les pratiques s'éloignent parfois du cadre normatif prescrit par l'autorité centrale pour répondre aux divers intérêts en jeu et aux contraintes posées par la réalité du terrain. À ce titre, il est intéressant de noter que nul ne peut être nommé directeur s'il exerce des fonctions syndicales (Bénin, 2018 : art. 13).

### 2.2.2. Dans le secteur privé

**Dans le secteur privé, qui représente un peu plus de 36 % des écoles primaires, le processus de nomination est plus flexible et repose principalement sur les décisions du promoteur de l'établissement. Ce dernier, à l'origine de la création de l'école, en a généralement financé la construction et en est le propriétaire. Il peut choisir d'y exercer ou non des fonctions, notamment celle de directeur.**

Selon l'arrêté 2007-279, les candidats au poste de directeur d'établissement maternel et primaire privé doivent être titulaires d'une autorisation de diriger qui est accordée à tout postulant remplissant les conditions suivantes :

<sup>7</sup> Les modalités des études varient : enquêtes utilisant des données représentatives au niveau national, expériences en laboratoire ou testings (test de situation, consistant à comparer les résultats obtenus pour deux candidats identiques à une caractéristique près ; ici le sexe).

La littérature sur les doubles standards a principalement été menée aux États-Unis, mais une recherche récente (Bosson *et al.*, 2022) sur l'existence d'un double standard chez des étudiants d'universités dans 62 pays (dont l'Afrique du Sud le Ghana, le Maroc, et le Nigéria) a établi l'universalité, d'un pays à l'autre, des règles de genre fondées sur les traits. L'étude montre aussi que le double standard selon lequel la « capacité d'agir » des hommes (*agency* en anglais), attribut valorisé dans le leadership, est plus souhaitable que la « communion » des femmes (retrouvée dans les qualités comme la sensibilité et la bienveillance), est plus prégnant dans les sociétés où l'égalité des sexes et le niveau de développement humain sont moindres. Néanmoins, une prudence minimale s'impose lorsqu'il s'agit d'extrapoler ces résultats à des pays tels que le Bénin.

## 2. La direction d'école primaire dans le système éducatif béninois

- avoir une autorisation d'enseigner ;
- avoir enseigné pendant cinq ans au moins ;
- être âgé de 23 ans au moins ;
- être titulaire au moins du CAP, option enseignement maternel ou primaire ou diplôme professionnel équivalent (Chap. II, art. 48).

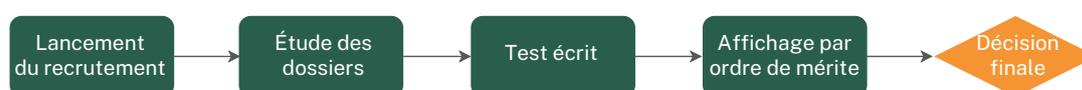
Le candidat formule une demande écrite qu'il dépose à la CS, à la DDEMP ou encore au ministère (Direction de l'enseignement

primaire, DEP). Toutes les demandes sont centralisées au ministère qui met en place une commission d'étude des dossiers. Celle-ci délivre ensuite les autorisations de diriger une école, soumises au CNE pour validation.

Dans la pratique, les modalités pour accéder à un poste de direction dans le secteur privé varient d'une école à l'autre. Des exemples ont été extraits des entretiens et synthétisés dans le *Graphique 4*.

**Graphique 4. Exemples de processus de nomination de directeur d'école privée**

### Exemple d'une école privée urbaine



### Exemple d'une école privée confessionnelle



Source : Auteurs sur la base des entretiens et des textes réglementaires.

Ainsi, la nomination des chefs d'établissement dans le secteur privé est moins réglementée et s'appuie davantage sur les recommandations et les conseils de diverses parties pour déterminer quel candidat est le plus à même d'occuper le poste à pourvoir. Dans certaines écoles privées, les nominations peuvent se faire par affinité ou suivant les suggestions d'un conseiller pédagogique, par exemple, d'après sa connaissance des directeurs d'écoles publiques ayant déjà fait valoir leur droit à la retraite, ou suivant la proposition du fondateur de l'école sur la base des performances du candidat (à l'examen du CEP, par exemple) et de sa moralité.

Il est difficile de déterminer dans quelle mesure cette plus grande subjectivité et

cette plus forte influence des relations interpersonnelles orientent la capacité des femmes à être représentées aux postes de direction des écoles privées. La littérature a en revanche démontré que le manque de transparence tendait à favoriser injustement certains candidats en raison de préjugés personnels, tels que le favoritisme ou l'appartenance tribale (Global School Leaders, 2024), en plus des biais existants à l'égard des femmes dirigeantes (voir *Section 2.2.1*).

En outre, il est intéressant de noter que, bien que les données indiquent le contraire (voir *Section 3.1.1*), les directrices d'écoles publiques interrogées tendent à croire que les femmes seraient moins bien représentées dans le secteur privé. Cela peut en

## 2. La direction d'école primaire dans le système éducatif béninois

partie s'expliquer par le fait que certaines directrices perçoivent les écoles privées comme plus sélectives et donc plus difficiles d'accès. Plusieurs d'entre elles ont affirmé vouloir y terminer leur carrière, considérant un poste dans le secteur privé comme une progression par rapport au secteur public. Par ailleurs, certaines d'entre elles pensent que les promoteurs d'établissements privés veulent éviter les complications liées aux grossesses et autres contraintes familiales en recrutant moins de femmes.

Comme pour les nominations, les décisions d'affectation dans le secteur privé se font davantage au cas par cas, les personnes qui se portent candidates postulant généralement à la direction d'une école spécifique. Cela est un peu différent dans les écoles privées catholiques, puisqu'elles font partie d'un réseau relevant du diocèse. Ainsi, les affectations des chefs d'établissement se font soit sur demande, soit sur décision du diocèse, généralement après quatre ou cinq ans dans une école. Les décisions d'affectation sont exclusivement prises par le directeur diocésain au sein de son diocèse, qui est autonome en matière d'organisation, et les demandes d'affectation déposées en dehors du diocèse font l'objet d'une négociation entre directeurs diocésains.

### 2.3. L'accès des femmes aux postes de direction d'école primaire

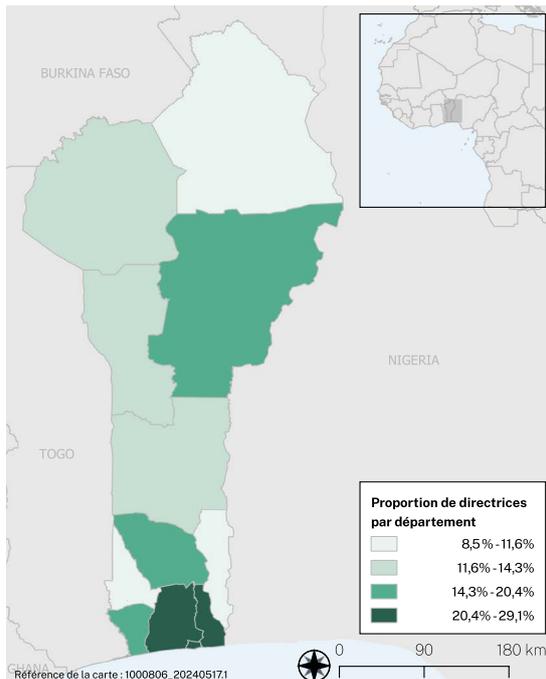
#### 2.3.1. La représentation des directrices sur le territoire

**La proportion de directrices a relativement peu évolué au cours de la période 2019-2022.** On constate une légère progression d'année en année, avec 16,9 % de directrices en 2019 et 17,9 % en 2022. Elles se trouvent majoritairement en zone urbaine, où elles représentent 25,2 % des effectifs en 2022 contre 13,6 % en zone rurale. En 2022, en moyenne, 63 % des écoles sont situées en milieu rural et 37 % en milieu urbain.

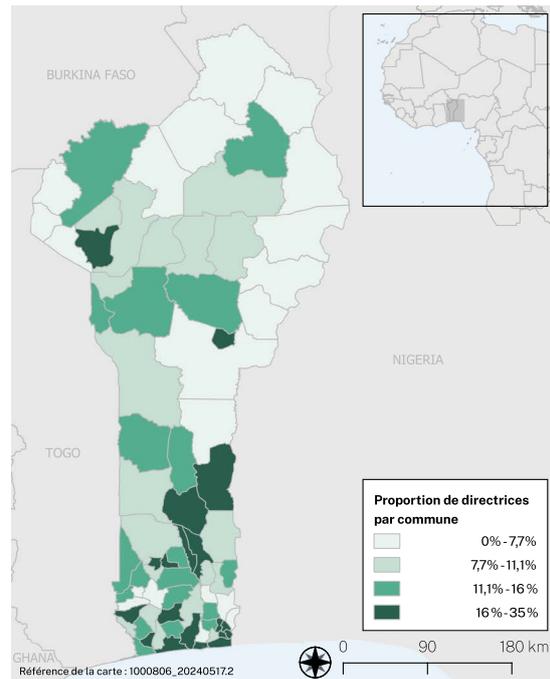
**La représentation des femmes dans les écoles primaires varie selon les territoires, allant de 0 % à 35 % selon les communes, et de 8 % à 29 % selon les départements en 2022.** De tous les départements, le Littoral (29,1 %), l'Atlantique (24,4 %), l'Ouémé (23,9 %), le Zou (19,3 %) et le Borgou (15,9 %) ont les plus grandes proportions de directrices (voir *Carte 1*). Cette lecture permet de constater que les femmes sont prépondérantes dans les départements qui abritent en majorité les communes à statuts particuliers du Bénin, c'est-à-dire celles déclarées par l'État central comme les plus développées en termes d'infrastructures et de fourniture de services publics. Elles sont au nombre de quatre, à savoir les communes d'Abomey-Calavi, de Cotonou, de Parakou et de Porto-Novo.

## 2. La direction d'école primaire dans le système éducatif béninois

**Carte 1. Proportion de directrices par département**



**Carte 2. Proportion de directrices par commune**



Note : Les seuils de la légende correspondent aux quartiles de la distribution. Il y a donc un quart du nombre de départements (Carte 1) et de communes (Carte 2) pour chacun des items de la légende.

Source : Calculs des auteurs d'après les données MEMP (SIGE, 2021-2022), UN Geospatial (2023) et UN Geospatial/SALB (2021).

Les appellations utilisées sur ces cartes et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part de l'UNESCO, de l'IHPE ou de l'UNICEF aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones, ou de leurs autorités, ni quant au tracé de leurs frontières ou limites.

Les cartes ci-dessus présentent la répartition des directeurs selon leur sexe, par département et par commune au cours de l'année scolaire 2021-2022. Les départements et les communes sont classés par quartiles d'unités administratives. Ainsi, un quart des départements a une proportion de directrices comprise entre 8,5 % et 11,6 % au plus bas, et entre 20,4 % et 29,1 % au plus haut (voir *Carte 1*). En ce qui concerne les communes, les 25 % ayant les plus faibles représentations de directrices comptent entre 0 % et 7,7 % de femmes à la tête des écoles primaires, et les 25 % ayant les représentations les plus élevées en comprennent entre 16 % et 35 % (voir *Carte 2*).

**Les cartes mettent en avant la faible proportion de directrices d'école sur l'ensemble du pays.** 92,2 % des communes ont moins de 30 % de directrices, et la moitié en comptent moins de 11 %. C'est le cas de la plupart des communes de la partie septentrionale du pays comme celles de Karimama, Malanville, Banikoara, Gogounou, Ségbana, Matéri, Coby Tchaourou, et d'autres comme Djidja et Kétou dans d'autres parties du pays. On observe une concentration relativement importante des directrices, avec une proportion supérieure à 30 % dans les communes à statut particulier comme Parakou, Porto-Novo, Cotonou et autres communes fortement urbaines comme Abomey-Calavi, Natitingou, Bohicon, Abomey.

## 2. La direction d'école primaire dans le système éducatif béninois

**Cette concentration dans certaines zones est aussi à relier à la répartition des enseignantes sur le territoire.** Ainsi, les communes ayant les plus importantes proportions d'enseignantes sont aussi celles qui ont le plus de directrices. En effet, en 2022, les communes d'Abomey-Calavi (département de l'Atlantique), de Porto-Novo (département de l'Ouémé) et de Parakou (département du Borgou) ont enregistré les effectifs d'enseignantes les plus élevés, avec respectivement 39 %, 47 % et 50 % de femmes. Ceci est en partie lié à la tendance des autorités en charge de l'éducation à envoyer les femmes dans les zones les moins difficiles, ainsi qu'à une plus grande proportion de femmes éduquées et travaillant dans le secteur formel dans ces zones. Par ailleurs, les propositions de nomination étant réalisées au niveau des CS, les directeurs sont généralement nommés dans des écoles géographiquement proches de là où ils enseignent, même s'il est possible de les affecter dans n'importe quelle région du pays. Enfin, la politique de rapprochement de conjoint, demandé principalement par les femmes, favorise leur affectation en zone urbaine.

### 2.3.2. Contextes et critères favorables aux femmes

**À ce jour, le sous-secteur des enseignements maternel et primaire n'offre pas de condition spécifiquement favorable à la représentation des femmes.** Il n'existe officiellement pas de politiques ni de critères encourageant spécifiquement l'accès des femmes au poste de direction scolaire et cherchant à contrebalancer l'existence de normes de genre, de discrimination et d'inégalités liées au genre (voir *Section 1.3*). Dans la pratique, les femmes sont encore peu nombreuses à occuper des postes d'enseignantes et à avoir les qualifications requises pour être directrices.

Pourtant, deux acteurs interrogés au niveau du ministère central ont exprimé un avis divergent, déclarant qu'à qualités équivalentes, les femmes seraient privilégiées dans la nomination.

*« Il y a un arrêté qui organise la nomination des directeurs d'école, mais ça ne fait pas une place spéciale à la femme. Il y a des conditions qu'il faut remplir, dès que vous remplissez ces conditions, que vous soyez femmes ou que vous soyez homme, on ne s'en occupe pas. C'est vrai qu'à l'occasion du travail, il y a toujours ce sentiment qu'on éprouve à l'égard de la femme. »*  
(Responsable, MEMP)

*« À compétences égales, les femmes sont privilégiées. »* (Directeur, MEMP)

Cette affirmation est aussi rapportée dans l'étude d'Hygin *et al.* (2021) sur les parcours professionnels des femmes dans le système éducatif au Bénin. Toutefois, en l'absence de données sur les candidats aux postes de direction, il n'est pas possible d'évaluer la fréquence de ce phénomène dans la pratique. D'après les entretiens menés avec les directrices d'école, les barrières ne relèvent pas tant du processus de nomination administratif – au cours duquel elles n'ont pas relevé de difficultés ou d'éléments facilitateurs particuliers du fait de leur sexe –, mais plutôt du contexte socio-culturel dans lequel elles évoluent (par exemple, les responsabilités familiales, la difficulté à asseoir son autorité auprès des hommes). Cela exerce une influence majeure chez les éventuelles postulantes et les directrices en poste.

En revanche, on peut supposer que l'impression selon laquelle les femmes seraient favorisées vient du fait qu'**elles sont plus souvent nommées dans les zones urbaines, considérées comme accessibles et appropriées pour elles.** Dans ces zones, elles ne sont pas contraintes d'effectuer de longs

## 2. La direction d'école primaire dans le système éducatif béninois

déplacements entre leur école et le chef-lieu de zone administrative. En outre, les femmes mariées ont tendance à suivre leur mari et les mouvements migratoires s'effectuent majoritairement des campagnes vers les villes.

« [...] la Commission n'envoie pas de femmes dans les zones difficiles. »  
(Directeur, MEMP)

À cet égard, les femmes disposent donc d'un avantage puisqu'elles sont plus facilement affectées dans des zones plus développées où il est communément admis qu'il est plus facile d'exercer. Cette proximité géographique avec les CS est aussi davantage propice à un encadrement plus important. **Il est donc possible que les femmes bénéficient d'un soutien de la part des encadrants de proximité plus important** du fait de leur sexe, mais aussi de leur proximité géographique avec les CS.

Dans le même temps, si les conditions de travail dans les zones reculées les rendent moins attrayantes, pour les hommes comme pour les femmes, ces dernières peuvent rencontrer des difficultés supplémentaires en raison de leur sexe. Il peut s'agir de problèmes liés à l'insécurité ou au harcèlement sexuel (UNESCO, 2019), conduisant à la mise en place d'une règle tacite consistant à ne pas affecter les femmes dans les zones reculées, comme observé dans d'autres contextes (Gouédard, Ramos et Tameza, 2023 ; IIPE-UNESCO, 2024 ; Luschei et Chudgar, 2017). De fait, la présence plus importante des directrices en milieu urbain ne résulte pas nécessairement d'un « traitement de faveur » mais plutôt d'une option par défaut, puisqu'elles sont confrontées à des défis accrus ou spécifiques qui rendent difficile leur déploiement dans les zones isolées. Cela étant dit, la question se pose de savoir comment garantir l'équité dans le déploiement du personnel de direction de sorte à permettre aux femmes de contribuer à la qualité de l'éducation mais aussi

de changer les normes en matière de genre dans les zones où ces besoins sont a priori les plus criants.

En somme, **bien que le système administratif de l'éducation ne pose pas de barrière formelle à l'accès des femmes au poste de direction, son manque de sensibilité aux questions de genre contraste avec le contexte dans lequel elles évoluent. De fait, il pose des barrières différenciées selon le genre**, d'où l'importance de davantage prendre en compte les contraintes spécifiques auxquelles elles doivent faire face.

### 2.3.3. Barrières et contraintes spécifiques aux femmes

Au Bénin, les femmes peuvent rencontrer de multiples barrières et contraintes qui limitent leur accès aux postes de direction des écoles primaires. Ainsi que l'ont révélé les différents entretiens, **nombre de ces barrières relèvent des normes socioculturelles traditionnelles qui prévalent et attribuent des rôles et des statuts spécifiques selon le genre des individus**. Une fois en poste, les femmes doivent non seulement faire face aux difficultés inhérentes à leurs fonctions, et qui touchent tout autant les hommes (par exemple, la charge de travail), mais aussi à des obstacles liés à leur genre qui peuvent restreindre leur capacité à effectuer pleinement leur travail.

Tout d'abord, comme cela a été décrit dans la *Section 1.1*, il existe d'**importantes inégalités dans l'accès à l'éducation**, limitant fortement celui des femmes aux qualifications requises pour devenir enseignante, puis directrice.

Par ailleurs, les entretiens mettent en évidence une certaine **organisation patriarcale de la société et des stéréotypes basés sur le genre**. Ceux-ci véhiculent des croyances selon lesquelles les femmes n'auraient pas la capacité à prendre des décisions ou à gérer une équipe, et qu'il

## 2. La direction d'école primaire dans le système éducatif béninois

serait même inapproprié qu'elles dirigent des hommes.

« Parfois, il y a un manque de respect à l'endroit de la femme. Ce qui n'est pas le cas avec les directeurs. » (Directrice EPP n° 6)

« [...] les hommes n'aiment pas que les femmes les dirigent. Une collègue directrice avait été victime de cela dans la commune de [...] il y a 4 ans environ, suite à sa façon de gérer l'école avec la rigueur qu'elle a instaurée pour que les enfants puissent l'écouter, mais les parents ont estimé qu'une femme ne peut leur imposer et c'était juste la raison pour laquelle ils ont voulu se jeter sur elle. Cette dernière a dû s'enfermer dans son bureau et faire appel aux forces de l'ordre pour la secourir. » (Directrice EPP n° 5)

**De ce fait, il est fréquent que les femmes rencontrent des difficultés à se faire accepter en tant que directrices par la communauté dans certaines zones.** Si la société béninoise est encore largement patriarcale, les mœurs évoluent et les femmes peuvent accéder à des positions hiérarchiques. Il s'agit d'une volonté du gouvernement qui a d'ailleurs instauré des quotas pour la représentation des femmes à l'Assemblée nationale. Toutefois, dans certaines zones, cela n'est pas encore le cas.

« Oui, il y a des régions dans lesquelles la femme est rabaissée. On n'a pas de considération pour la femme qui est autorité, elle ne doit pas prendre de décisions. » (Directrice EPP n° 6)

Ces perceptions, encore très ancrées dans la société, limitent le soutien sociétal, familial et systémique dont ont besoin les femmes pour accéder aux qualifications et se sentir légitimes à des postes de direction. L'absence de soutien voire le découragement

leur rendent parfois impossible la prise de poste à responsabilité. En effet, elles doivent majoritairement obtenir l'autorisation de leur mari avant d'accepter un poste or, il est courant qu'ils s'y opposent par peur de voir leur femme délaisser le foyer.

**Le manque de confiance en soi est aussi un motif d'hésitation des femmes à devenir directrice.** Il est fréquent qu'elles ne se sentent pas à la hauteur, jugeant leurs capacités insuffisantes et n'osant pas aller à l'encontre des normes sociales.

« La première barrière est le manque de confiance en elle-même. Elle préfère rester à se demander si elle pourra être à la hauteur. » (Directrice EPP n° 7)

**Les attentes sociales selon lesquelles les femmes sont responsables des soins familiaux et maternels** peuvent entraver leur capacité à assumer pleinement la fonction de directrice, notamment parce que la direction d'une école exige du temps et de l'engagement, et cela limite fortement leur possibilité d'y accéder. De ce fait, le cumul des fonctions administratives, pédagogiques et sociales propres au rôle de directeur, combiné à la charge d'enseignement, décourage beaucoup de femmes à postuler. La grande disponibilité en termes d'horaires et de flexibilité qui est attendue pour répondre aux demandes des supérieurs hiérarchiques peut être difficile à assumer en plus des responsabilités familiales.

« La question de famille : l'homme est plus libre des engagements familiaux que la femme. La femme, lorsque son mari est malade, elle a des problèmes. Lorsque son enfant est malade, elle a des problèmes. Lorsqu'elle-même est malade, elle a des problèmes. Lorsque les beaux-parents, la belle famille est en difficulté, cela constitue encore des limites. Si elle est encore

## 2. La direction d'école primaire dans le système éducatif béninois

*en situation de fécondité, les congés posent des problèmes. Beaucoup de privés n'aiment pas engager des femmes pour cette raison fondamentalement. »*  
(Patronat des établissements privés)

**Le fait de ne pas pouvoir choisir son affectation peut inquiéter et décourager certaines femmes à postuler.** Le lieu d'affectation peut être problématique si les conditions d'accès à l'école ou de sécurité sont difficiles, ou s'il est compliqué pour leur mari d'y trouver un travail. En effet, dans la culture béninoise, le mari est la personne principalement en charge de subvenir aux besoins du ménage, et son employabilité est prioritaire par rapport à celle de son épouse. Dans la pratique, le MEMP est attentif à ne pas envoyer les femmes dans les zones les plus reculées ou dangereuses ; les contraintes liées à l'environnement de l'école étant jugées particulièrement difficiles pour elles.

*« La peur de l'inconnu : elles ne savent pas là où on les envoie. À tout ceci il faut ajouter le problème de leur mari ; il y a beaucoup de femmes qui remplissent les conditions pour être directrice mais elles n'acceptent pas du fait de l'environnement social. Les gens n'aiment pas que les femmes dirigent, le milieu ne les encourage pas, il y a trop de sacrifices à consentir. La première année, j'ai failli démissionner. Je l'aurais fait sans le soutien de mes proches et surtout celui de mon mari. L'accès à l'école était vraiment difficile. »*  
(Directrice EPP n° 6)

*« L'accès à des zones difficiles est particulièrement éprouvant pour la femme. »* (Directrice EPP n° 2)

**Enfin, le harcèlement sexuel est une réalité qui affecte beaucoup de femmes et nuit gravement à leur épanouissement professionnel et personnel.** Cette problématique a été mentionnée à de nombreuses reprises lors des entretiens avec les directrices qui peuvent y être confrontées de manière directe ou « dissimulée dans des actes » de leurs supérieurs hiérarchiques, leurs collaborateurs ou d'autres intervenants. Si la présence de directrices permet une plus grande protection des enseignantes et des élèves dans les écoles, elles sont elles-mêmes trop fréquemment confrontées au phénomène.

*« Il y a aussi le harcèlement sexuel et parfois le nom de la femme peut disparaître sans qu'on ne sache à quel niveau. »* (Directrice EPP n° 5)

### 2.4. La formation des directeurs d'école

#### 2.4.1. La formation initiale

**Il n'existe pas de formation initiale spécifique pour les directeurs d'école au Bénin.** Celle des enseignants du primaire est assurée par les ENI publiques et privées et se classe parmi les formations professionnalisantes (Équipe nationale du Bénin et IIPÉ-UNESCO, 2014). Il est désormais prévu que les candidats titulaires du baccalauréat pour intégrer une ENI<sup>8</sup>.

L'intégration d'une ENI se fait soit par concours direct ouvert aux candidats de tous les départements, soit à titre payant<sup>9</sup>. Les élèves intégrant l'école sur concours sont pris en charge pendant leur formation et ceux qui en ont besoin bénéficient d'un logement ainsi qu'une aide financière. L'enseignement est organisé en deux années : une année théorique alternée de stages et une année

<sup>8</sup> Auparavant, les élèves pouvaient intégrer l'école avec le brevet d'études du premier cycle et sortir diplômés du Certificat élémentaire d'aptitude professionnelle (CEAP).

<sup>9</sup> Environ un tiers des étudiants intègrent l'ENI par cette voie.

## 2. La direction d'école primaire dans le système éducatif béninois

complète de stage sur le terrain. À la fin de la formation, les étudiants ayant réussi l'examen de sortie obtiennent un CEAP ou un CAP selon le cas<sup>10</sup>. Le CAP, requis pour être nommé directeur, propose des modules de formation à la gestion administrative et financière d'un établissement scolaire. Si cette formation mérite d'être renforcée, le CAP est considéré comme une première formation aux tâches de direction scolaire.

Au cours des entretiens réalisés pour cette étude, **les diplômés de l'ENI ont exprimé le sentiment de ne pas être adéquatement préparés** pour assumer le rôle de directeur. De fait, les directeurs d'école signalent souvent un manque de préparation pour faire face aux défis administratifs, financiers et organisationnels auxquels ils sont confrontés dans leur rôle de gestion, tandis qu'ils sont plutôt à l'aise dans la fonction pédagogique qu'ils voient comme une continuité de leur métier d'enseignant.

*« Pour la fonction pédagogique je me sens très à l'aise. Celle administrative, oui mais quelques points d'ombre demeurent. Celle financière, j'essaie de faire de mon mieux. »*  
(Directrice EPP n° 3)

Toutefois, une réforme serait en cours pour introduire une formation administrative et financière dans les modules des ENI. Par ailleurs, selon les informations recueillies auprès des encadreurs de proximité (DDEMP et chef de région pédagogique, CRP), les directeurs d'école bénéficient d'une formation sur la gestion administrative et financière de l'école après leur nomination. La CS organise ladite formation qui est proposée aux nouveaux nommés du public et du privé. Les expériences divergent à ce sujet. Certains

directeurs déclarent avoir reçu une formation dès leur nomination, dont la durée varie d'une journée à une semaine. Cependant, la majorité des personnes interrogées déclarent avoir reçu des formations spécifiques en gestion administrative et financière, seulement une à deux années après leur prise de poste.

### 2.4.2. La formation continue

**Bien qu'il n'existe pas de formation initiale des directeurs d'école à proprement parler, ces derniers disposent de multiples canaux de formation continue.** Toutefois, le dispositif repose essentiellement sur les RUP, qui sont eux-mêmes directeurs d'école, et qui assurent bénévolement ces missions supplémentaires.

#### *Le réseau d'animation pédagogique (RAP)*

Les directions d'école publique et privée bénéficient de l'appui du RAP présidé par le ou la C/CS avec l'appui de certaines structures comme l'INFRE<sup>11</sup>. Le RAP est un creuset d'échanges qui réunit le C/CS, le conseiller pédagogique, le RUP, et rassemble les directeurs d'écoles publiques et privées, lors de séances organisées sur initiative du C/CS (voir *Graphique 1* pour plus de détails sur l'organisation du système éducatif). Elles ont lieu toutes les deux semaines et préparent les unités pédagogiques qui interviennent par quinzaine.

Les besoins en formation sont identifiés sur la base des rapports d'inspection, des rapports de l'Inspection générale du ministère ou bien sur proposition des directeurs d'école qui identifient des thèmes répondant à leurs besoins et ceux des enseignants. Sur cette base, les thèmes sont décidés par le

<sup>10</sup> Les conditions pour passer les examens professionnels du certificat élémentaire d'aptitude professionnelle (CEAP) et du CAP sont explicitées aux articles 3 et 9 de l'arrêté interministériel 2010-099/MTFP/MEF/MEMP/DC/SGM/DEC/SA du 14 juillet 2010, portant organisation des examens professionnels des personnels des enseignements maternel et primaire.

<sup>11</sup> Organe sous tutelle du MEMP en charge de la recherche et de la formation.

## 2. La direction d'école primaire dans le système éducatif béninois

ministère et uniformisés au niveau national. Les modules de formation sont préparés soit par l'INFRE soit par les C/CS et les conseillers pédagogiques, pour ensuite être dispensés en cascade auprès des RUP puis des directeurs d'école.

Il est important de noter que les RUP sont eux-mêmes des directeurs d'école expérimentés, désignés puis élus par leurs pairs. Ils dispensent bénévolement la formation continue auprès de leurs collègues, en plus de leurs fonctions de directeur et d'enseignant. Leur position de proximité et leur rôle de relais auprès de ces derniers en font un maillon important, sinon indispensable, de la chaîne de formation continue.

Si le système de soutien est plutôt bien établi, les directeurs font souvent appel aux à leurs pairs et membres de l'unité pédagogique pour s'outiller et s'informer afin de faire face à l'absence de systématisation des formations continues et de distribution des documents de travail. De ce fait, ils sont tributaires du soutien et de l'aide de leurs pairs plus expérimentés, du RUP ou des conseillers pédagogiques.

### Les chefs de circonscription scolaire

Les C/CS, qui sont des inspecteurs du premier degré (voir *Graphique 1*), peuvent également proposer des conférences pédagogiques pour entretenir les directeurs sur des préoccupations ponctuelles et proches de leurs besoins. Une part importante des formations est à destination des enseignants. Aussi, des visites de classe sont opérées régulièrement par les conseillers pédagogiques ou d'anciens directeurs d'école à la retraite mais rarement par les C/CS, compte tenu de la densité de leur cahier des charges.

### Les inspections

Le directeur d'école bénéficie aussi d'appui via les missions d'inspection. Il y a deux types d'inspecteurs : les C/CS et les inspecteurs généraux du niveau central du MEMP. L'inspection de l'école est envisagée comme un outil d'accompagnement pour l'amélioration de la gestion de l'école et la qualité de l'éducation. L'inspecteur cherche à comprendre comment fonctionne l'établissement puis conseille le directeur pour améliorer la gestion pédagogique. A priori, il n'y a pas de règles spécifiques pour établir les plans d'inspection. C'est à l'inspecteur de définir l'objectif de sa mission : contrôle de routine, évaluation du niveau d'assimilation des nouveaux curricula, contrôle en vue de corriger une pratique, etc.

Bien que les inspections aient une visée d'accompagnement, les agents inspectés restent souvent dans la crainte d'être mal évalués et n'en tirent pas entièrement profit. De plus, au niveau déconcentré, l'inspecteur doit visiter un nombre non négligeable d'enseignants par mois, et cet effectif varie selon la taille de la région. Une précédente étude sur le Bénin avait mis en exergue le manque de moyens humains, matériels et financiers des inspecteurs ainsi que leur surcharge de travail, les limitant de fait fortement dans leur capacité à accomplir leurs missions d'inspection et d'encadrement pédagogique (Odushina et Moustapha, 2008). Les entretiens ont d'ailleurs souligné qu'il y a une tendance à plus inspecter les écoles des centres urbains ou de proximité que celles situées dans les communes éloignées. Le gouvernement a récemment lancé deux campagnes d'inspection de grande envergure pour cibler les zones rurales et enclavées.

## 2. La direction d'école primaire dans le système éducatif béninois

### *L'Institut national pour la formation et la recherche en éducation*

Une part importante de la formation continue des enseignants est assurée par l'INFRE qui les prépare aux examens professionnels tels que le CEAP (pour les instituteurs), le CAP (pour les directeurs) et le certificat d'aptitude à l'inspection primaire (pour les inspecteurs). La formation aborde divers sujets tels que les méthodes d'enseignement, l'évaluation des élèves et la gestion de classe. L'INFRE propose des formations à distance pour les enseignants ainsi que des formations en coaching pédagogique pour les directeurs d'école. Le module de formation sur le coaching, développé et mis en œuvre avec l'appui du Partenariat mondial pour l'éducation (projet 3), permet aux directeurs de suivre et d'accompagner leurs enseignants qui ont les classes de CI et cours préparatoire (CP) dont les programmes sont actuellement révisés. Avec le soutien de l'Agence universitaire de la francophonie, l'INFRE conduit une formation des encadreurs dans l'observation des pratiques enseignantes afin d'accompagner les directeurs d'école dans le suivi des activités de leurs collaborateurs.

Si le secteur privé bénéficie en principe des mêmes opportunités de formation continue que le secteur public, selon le Patronat des établissements privés d'enseignement, il est également libre d'instaurer d'autres organes internes à l'école pour renforcer la formation de son personnel. Cela peut se faire avec l'aide de personnes ressources telles que des directeurs retraités, des experts des questions éducatives et de gestion administrative, etc. En revanche, il

semblerait que la formation des directeurs d'école ne soit pas systématique et que son contenu soit surtout « des recyclages [...] proposés chaque année pour leur permettre de se mettre à niveau » (Patronat des établissements privés d'enseignement).

### 2.5. Rémunération et incitations financières

**En termes de rémunération, le salaire du directeur d'école publique suit la même grille salariale que tout enseignant de même catégorie et tient compte du diplôme académique, du diplôme professionnel et de l'ancienneté dans le corps des instituteurs.** Toutefois, le directeur d'école bénéficie d'une indemnité mensuelle de direction de 1000 FCFA (environ 1,50 EUR) par classe autorisée, ainsi que d'une gratification annuelle de 12000 FCFA (environ 18 EUR) prises en charge par le budget national. De plus, à l'instar de tous les enseignants, il a droit à des primes variables en fonction de la zone d'implantation de l'école (jaune, orange ou rouge), urbaine ou rurale, désertée ou non<sup>12</sup>.

Le salaire mensuel moyen d'un enseignant au Bénin est de 80000 FCFA (environ 123 EUR) et de 100000 CFA (environ 153 EUR) s'il est titulaire du CAP. Sans être très élevé, ce salaire permet aux enseignants et aux directeurs de vivre de manière décente (Kponou, 2021). En revanche, la question se pose quant au caractère satisfaisant de la rémunération compte tenu des responsabilités qui incombent au directeur d'école et de l'importante charge de travail supplémentaire qui en découle.

<sup>12</sup> La prime pour les zones jaunes est de 60 000 FCFA/an, pour les zones orange de 66 000 FCFA/an et de 100 000 FCFA/an dans les zones rouges.

## 2. La direction d'école primaire dans le système éducatif béninois

**Tableau 1. Exemples de composition du salaire d'un directeur d'école privée**

École privée A	École privée B
Salaire de base (supérieur au salaire des enseignants)	Salaire de 70 000 FCFA
	Prime annuelle de résultat de 20 000 FCFA
Frais de déplacement et de communication pris en charge	Prime de 20 000 FCFA pour l'obtention de 100 % de réussite au CEP
	Prime pour l'encadrement des enfants à faible niveau
Prime et autres avantages particuliers suite à de bons résultats	Prime de préparation des élèves à l'examen du CEP

Source : Entretiens.

Dans le secteur privé, les indemnités versées au directeur ne sont pas fixes et varient d'une école à une autre. À titre illustratif, des exemples de structures de salaire de directeur ont été tirés des entretiens et synthétisés au *Tableau 1*.

Des spécificités sont notées dans les écoles privées confessionnelles. En effet, dans l'une des écoles catholiques, un responsable a rapporté que « les enseignants ou les directeurs d'école ne maîtrisent pas la grille salariale appliquée par le Diocèse » et qu'après près de trente ans d'ancienneté, il pouvait arriver que le salaire mensuel d'un directeur d'école ne dépasse pas les 100 000 FCFA.

### 2.6. Statut social, récompenses et sanctions

**D'après les entretiens, la fonction de directeur d'école s'accompagne d'un statut social valorisé et valorisant au Bénin.** Pour cette raison, malgré les contraintes importantes qu'elle implique, en particulier en termes de charge de travail, la reconnaissance sociale qui l'accompagne est un facteur important de motivation qui participe à maintenir une certaine attractivité et à limiter le phénomène d'attrition. Chez les

directrices interrogées, c'est l'un des paramètres particulièrement mis en avant, bien plus que la rémunération. Parmi les études internationales montrant que les préférences en termes de caractéristiques d'emploi diffèrent selon le genre, Marini *et al.* (1996) suggère que les femmes accordent davantage d'importance que les hommes aux gratifications intrinsèques (c'est-à-dire celles résultant de la bonne exécution de son travail, par exemple, fierté, sentiment d'accomplissement), altruistes (le fait d'aider autrui et de contribuer à la société) et sociales (les relations interpersonnelles).

**L'importance particulière de la reconnaissance sociale chez les femmes** peut résulter d'un déficit plus important dans ce domaine, dans la mesure où leur genre leur attribue un statut social inférieur à celui des hommes dans de nombreuses sphères de la vie privée et publique (Banque mondiale, 2021 ; Houinsa, 2008 ; Lagacé, 2007). Cela pourrait constituer une incitation plus forte, ou du moins un facteur de motivation supplémentaire, pour occuper des postes de direction. Cela influence également leur niveau de dévouement et d'effort dans leur rôle. Comme souligné dans la *Section 5*, les directrices font montre d'une volonté certaine de « bien faire ».

## 2. La direction d'école primaire dans le système éducatif béninois

**Le poste de directeur est également considéré par les acteurs interrogés comme un tremplin ouvrant des perspectives d'évolution de carrière** dans l'administration scolaire déconcentrée, comme les postes d'inspecteur ou de conseiller pédagogique.

En termes d'encouragement, une récompense des meilleurs directeurs d'école, c'est-à-dire ceux ayant obtenu 100 % de réussite à l'examen du CEP, est instituée depuis quelques années. Ces récompenses consistent en une lettre de félicitations, un cadeau (le plus souvent un dictionnaire) et un éventuel défrayement de déplacement. Par ailleurs, depuis 2021, le chef de l'État a décidé de sélectionner trois personnes méritantes par ministère pour être reçues dans l'Ordre national du Bénin. Également en 2021, le MEMP a choisi de récompenser un acteur aux niveaux national, départemental et des écoles : il s'agit du directeur de cabinet du ministre, du DDEMP Littoral<sup>13</sup> et d'une directrice d'école qui a obtenu 100 % de réussite au CEP sur trois années.

En outre, les établissements privés, ainsi que toute personne titulaire d'une autorisation d'ouvrir une école, d'enseigner et/ou de diriger sont soumis à de possibles sanctions du MEMP, en vertu des procès-verbaux de contrôles<sup>14</sup>. Si ces acteurs se sont distingués dans le cadre de leur fonction par leur dévouement ou leur contribution à l'accroissement du rendement du système éducatif, ils peuvent recevoir une lettre de félicitation et d'encouragement, un témoignage officiel de satisfaction par le ministre des Enseignements maternel, primaire et secondaire, ou une décoration dans l'un des ordres nationaux du Bénin par le président de la République sur proposition du ministre.

**Des procédures sont établies afin de sanctionner les directeurs qui sont mal évalués ou dont les écoles ont de mauvais résultats.** Ainsi, en cas d'une note d'inspection inférieure à 8/20 et, en cas de récurrence, le directeur doit fournir des explications au DIIP qui en informe le ministre. Ce dernier peut alors décider de la tenue d'un conseil de discipline. Depuis 2017, les directeurs qui obtiennent un taux d'admission de 0 % sont immédiatement déchargés et redeviennent des adjoints. Est également déchargé tout directeur dont les résultats au CEP sont inférieurs à 20 % de l'effectif des candidats présentés par son école sur trois années consécutives.

Fichtner et Jarroux (2015), et en particulier Jarroux (2023), abordent la question des sanctions disciplinaires imposées aux enseignants dans le contexte des écoles publiques béninoises. Ils expliquent que si l'impression d'impunité généralisée régnant dans l'administration résulte à la fois de la longueur et la complexité des procédures et du jeu d'intérêts et de relations entre acteurs, cela n'empêche pas que des « dispositifs punitifs négociés » de différentes natures peuvent être mis en place pour traiter le non-respect des règles. Les sanctions peuvent aller de la mauvaise note à la visite d'inspection ou la mutation sans suivre le cadre disciplinaire formel, en passant par la menace de la privation de prime. Dans les cas des sanctions de directeurs documentés par l'étude de Jarroux (2023), « la procédure à chaque fois a pris une tournure non bureaucratique », pouvant dévier des voies administratives prescrites par l'arrêté 075 (chapitre V).

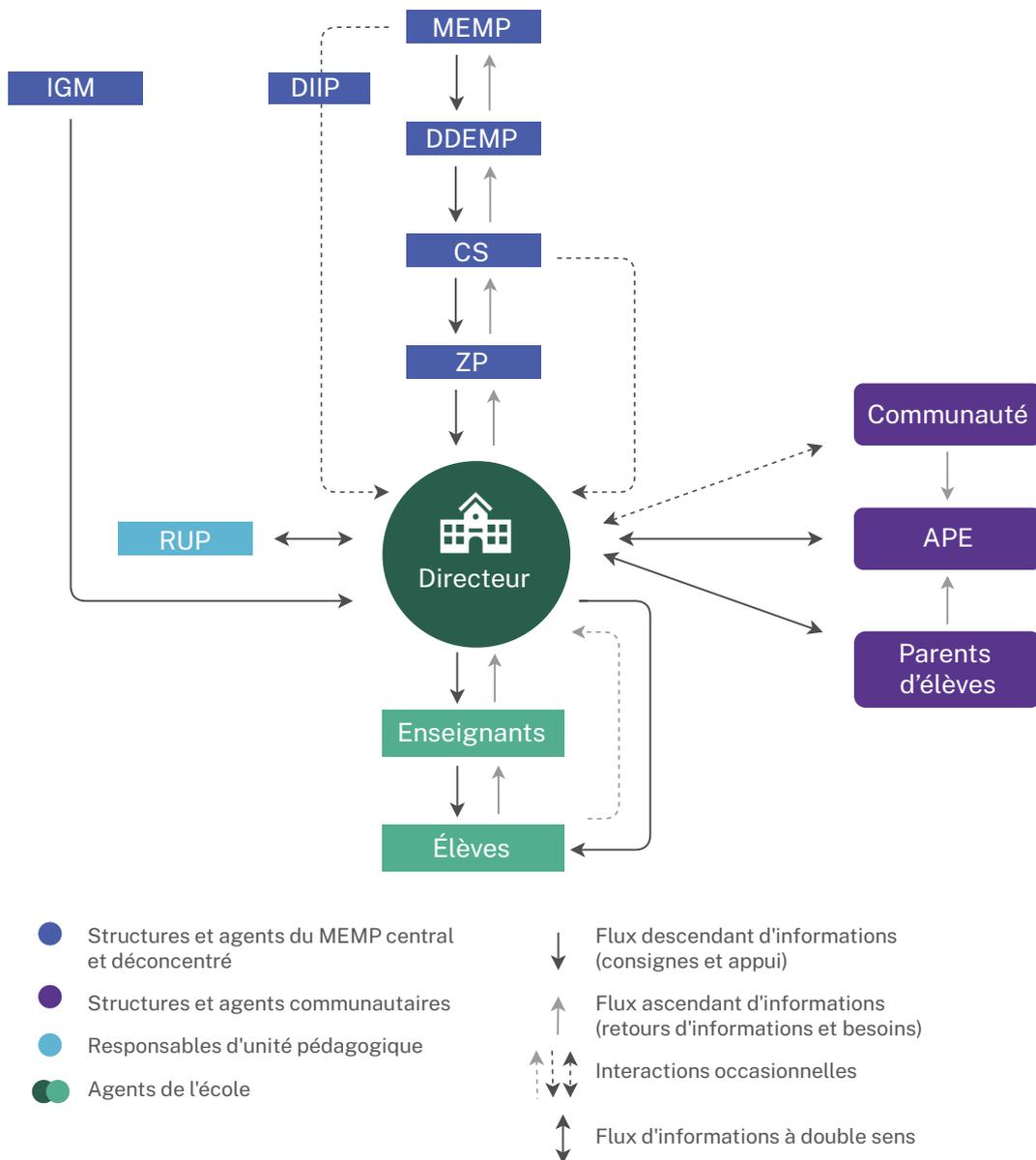
<sup>13</sup> Le DDEMP Littoral a été premier des 12 départements à l'examen du CEP sur trois ans.

<sup>14</sup> Le décret 2007-279 du 16 juin 2007 explicite les dispositions portant sur les récompenses et sanctions des établissements privés. On les retrouve dans le titre IV du chapitre VI, à travers les articles 89 à 93.

## 2. La direction d'école primaire dans le système éducatif béninois

### 2.7. Relations avec les parties prenantes

Graphique 5. Place et rôle des directeurs d'école primaire dans le sous-secteur des enseignements maternel et primaire béninois



Source : Auteurs sur la base des entretiens. APE : association des parents d'élèves.

## 2. La direction d'école primaire dans le système éducatif béninois

**Le directeur d'école est un acteur central du système éducatif. Ses qualités sont susceptibles d'influencer grandement celle de l'éducation proposée dans son établissement et des apprentissages des élèves** (Banque mondiale, 2018 ; UNESCO, 2016). Incarnation de « l'autorité de l'école », le directeur se situe dans :

*« une position charnière entre l'arène locale et l'administration scolaire. Pour la bonne marche de l'école, il doit s'arranger avec les acteurs qui l'entourent et compter sur leur engagement. Il doit également faire preuve de leadership et user de multiples "stratégies d'adaptation" (coping mechanisms) pour garantir son fonctionnement. »*  
(Fichtner et Jarroux, 2015 : 73)

Cette section analyse les relations du directeur avec les autres parties prenantes du système : les acteurs étatiques des services centralisés et décentralisés, la communauté, les enseignants et les apprenants. Le *Graphique 5* schématise les interactions décrites dans les sections suivantes.

### 2.7.1. Le directeur d'école et ses niveaux hiérarchiques

Comme indiqué dans le *Graphique 5*, le directeur d'école bénéficie, dans l'exercice de sa fonction, du soutien et de la collaboration de plusieurs acteurs. Si les relations se construisent dans le strict respect de la hiérarchie, les rapports de proximité au niveau déconcentré peuvent également se négocier selon les contextes et les acteurs présents (Fichtner et Jarroux, 2015). Les auteurs expliquent, en effet, que les acteurs tels que les directeurs et les inspecteurs recherchent un point d'équilibre entre confrontation, pour préserver leur autorité, et collaboration, pour préserver leur environnement de travail.

**Le directeur d'école et ses supérieurs hiérarchiques** (le RUP, le conseiller pédagogique, le C/CS, la DDEMP et le MEMP) **sont liés à la fois par une relation de subordination, mais aussi d'appui et de soutien.**

Le directeur peut recevoir autant la visite du RUP, du conseiller pédagogique, de l'inspecteur, de la DDEMP, que des cadres de la DIIP du ministère. Ceux-ci, dans leurs différents rôles de suivi-contrôle et de supervision, veillent à la mise en œuvre effective du contenu du cahier des charges du directeur. De plus, les directeurs doivent justifier leurs pratiques et celles de leurs collaborateurs auprès du conseiller pédagogique qui est leur supérieur hiérarchique. Habituellement, ils établissent des rapports écrits ou oraux à leur conseiller pédagogique (par exemple, sur l'absence des enseignants et des élèves, les résultats des examens bimestriels). Élaborés à des fréquences variables, ces derniers sont transmis à la CS, puis à la DDEMP et aux directions concernées au niveau central.

**Le directeur peut recevoir un soutien et un appui en matière de gestion de l'école et de formation.** Si le C/CS est le premier responsable des établissements scolaires de sa circonscription, la personne-ressource ayant le lien le plus direct avec le directeur est le conseiller pédagogique. Ses domaines de responsabilité sont multiples : administratif, pédagogique et social. Il recueille les besoins du directeur en termes d'enseignants, d'infrastructures, d'intrants pédagogiques, etc. et les fait remonter par voie hiérarchique jusqu'au niveau central.

L'autre personne-ressource est le RUP, avec lequel le directeur interagit fréquemment et dont il peut recevoir conseils et soutien. Le RUP est désigné, puis élu parmi les directeurs les plus expérimentés. C'est lui qui est chargé de former les autres directeurs de son unité pédagogique. Il anime avec son adjoint des séances de formation toutes les

## 2. La direction d'école primaire dans le système éducatif béninois

deux semaines en moyenne, soit à un rythme assez intensif. Les vendredis après-midi sont libérés à cet effet et il est admis que les RUP peuvent préparer les sessions le mercredi après-midi. Même si les unités pédagogiques n'ont pas d'existence administrative formelle, l'importance du rôle des RUP est largement reconnue et leur proximité avec les directeurs incite à leur confier des tâches supplémentaires telles que la collecte et la vérification des fiches de recensement.

Si la plupart des directeurs interrogés déclarent se sentir soutenus par leur hiérarchie pour assumer leur rôle, **la fréquence des interactions avec les RUP, conseillers pédagogiques et C/CS varie grandement selon les contextes** (d'une fois par semaine à deux fois par an, selon les entretiens). Cela montre l'insuffisance du personnel encadrant et les difficultés rencontrées pour appuyer significativement les directeurs dans certaines zones, notamment les plus éloignées. Ce constat est repris dans le Pacte de partenariat du Bénin (2023). Il souligne, en particulier, le caractère occasionnel<sup>15</sup> des interactions entre la CS et les directeurs d'école en raison du manque de ressources humaines, matérielles et financières du personnel d'encadrement.

La rareté des interactions avec les supérieurs, telle qu'observée dans certains cas, entraîne des difficultés pour faire remonter l'information. À cela s'ajoute l'insuffisance de soutien de la hiérarchie qui ne s'implique pas toujours pour faire remonter les informations, ou la crainte des représailles qui génère une auto-censure dans le signalement des difficultés rencontrées.

Le chef d'établissement a un rôle d'« interface » « pivot » (Fichtner et Jarroux, 2015) situé à la jonction de rapports de diffé-

rentes natures entre les acteurs du système éducatif déconcentré. C'est dans ce réseau complexe d'interactions propre aux directeurs d'école que les directrices interrogées ont affirmé avoir un avantage car elles auraient plus de facilité à développer de bonnes relations avec les différents acteurs, un aspect qu'elles considèrent crucial. Bien que les raisons spécifiques n'aient pas été précisées, il est plausible que leur envie de « bien faire » et la recherche de reconnaissance, tant de leurs compétences que de leur place (voir *Section 5*), tendent à fluidifier les relations avec leurs supérieurs hiérarchiques. En effet, la rigueur qu'elles s'imposent pour gérer leur établissement et répondre aux demandes, ainsi que leur plus forte inclination à accepter de recevoir des conseils et consignes, sont susceptibles de rendre plus accommodantes ces relations.

### 2.7.2. Le directeur d'école, les enseignants et les élèves

Les directeurs d'école sont dans une posture de contradictions dans laquelle « ils doivent affirmer leur autorité sur leurs subalternes et veulent tout à la fois préserver leur environnement de travail dont dépend le maintien de leur autorité » (Fichtner et Jarroux, 2015 : 79-80). En tant que figure d'autorité au sein de l'école, ils ont la responsabilité de maintenir la discipline, tout en adoptant une approche de « gestion collégiale » telle que prescrite par l'arrêté 075 (voir *Annexe 3*) où ils ont la mission d'animer de la vie de l'école et répartissent les rôles et les tâches parmi leur personnel.

**Le directeur appuie les enseignants dans la limite de sa disponibilité et de ses capacités.** Il assure leur suivi régulier, par exemple, en récupérant à l'improviste et sur échantillon les cahiers de quelques enfants ou en

<sup>15</sup> Il arrive que le C/CS effectue une inspection dans une école ou partage des communications avec tous les directeurs de sa CS.

## 2. La direction d'école primaire dans le système éducatif béninois

contrôlant les préparations des enseignants (fiches, cahiers). Il organise autant que possible les visites de classe, ce qui est difficile compte tenu du fait qu'il est lui-même chargé de classe. Il vérifie que le matériel soit disponible et contrôle l'assiduité des enseignants.

### **Le directeur a une autorité directe sur les enseignants et les apprenants de son école.**

Il entretient habituellement des liens de collaboration et de coordination étroits avec ses collègues, s'impliquant activement dans la supervision de leur travail pédagogique, les soutenant dans leur pratique professionnelle et veillant à ce que les normes éducatives soient respectées. Cette coopération repose souvent sur des valeurs telles que le respect mutuel et la confiance, qui sont essentielles pour assurer le bon fonctionnement de l'établissement.

En ce qui concerne l'incarnation de l'autorité par une femme, les entretiens ont révélé des points de vue contrastés. Selon certains, les relations avec les enseignantes, en particulier, pourraient avoir tendance à être plus compliquées lorsqu'une directrice est en charge de l'école, un phénomène décrit comme « un entretien des contradictions ». Si, dans certains contextes, il peut s'avérer difficile pour une directrice d'asseoir son autorité auprès de ses collaborateurs masculins, cela ne semble pas systématique et plusieurs acteurs décrivent, au contraire, des relations fluides entre eux. Il est difficile de tirer des conclusions objectives sur les dynamiques relationnelles des directrices d'école car les informations recueillies reposent sur des avis qui peuvent être empreints de stéréotypes de genre.

*« L'entretien des contradictions chez le genre féminin est plus élevé que chez le genre masculin. Aussi, faudrait-il montrer que lorsqu'une directrice est quelque part, elle a beaucoup plus de contradictions*

*avec les personnes du genre féminin comme elle. Généralement, l'entente entre la femme, directrice d'école, et ses collaboratrices pose souvent problème. La contradiction est beaucoup plus forte là. Par contre, l'entente entre la directrice d'école femme et les hommes est beaucoup plus facile. » (Patronat des établissements privés d'enseignement)*

Il ressort des entretiens que les femmes feraient montre de qualités correspondant à un type de leadership transformationnel (voir Section 5), en particulier la valorisation de relations solides et personnalisées avec leur entourage professionnel. En outre, d'autres aspects essentiels du leadership transformationnel tiennent aux qualités morales du dirigeant et à sa capacité à inspirer autrui. Dans cette petite arène locale que constitue l'école et les communautés alentour, les femmes attachent beaucoup d'importance à leur rôle de modèle consistant à « être un exemple à suivre » et « être un bon rassembleur », ainsi qu'à celui de médiatrice, selon les entretiens menés avec les directrices. Ces deux facettes de leur leadership sont mises au service de l'instauration d'un climat de confiance et visent à s'assurer que les filles, en particulier, poursuivent leur scolarité et que les communautés soient conscientes de l'importance de leur éducation.

*« Le fait que je sois femme facilite plus les relations avec les acteurs de l'école, tant avec les collaborateurs que l'APE. » (Directrice EPP n° 3)*

**Les directeurs jouent également un rôle de soutien et d'écoute envers les élèves en difficulté**, cherchant à répondre à leurs besoins spécifiques et à les accompagner dans leur développement personnel et académique. Ainsi, ils organisent des séances de remédiation aux heures creuses pour les plus faibles ou à l'approche des examens pour les candidats. Ils peuvent

## 2. La direction d'école primaire dans le système éducatif béninois

inciter les enseignants de leur école à initier ou animer ces séances. Idéalement, les relations entre les directeurs et les élèves sont marquées par la compassion, la compréhension et le soutien, favorisant ainsi un climat propice à l'épanouissement de chacun.

### 2.7.3. Le directeur d'école, les parents d'élèves et la communauté

**La relation du directeur avec les parents d'élèves et la communauté est importante pour un bon déroulement de la scolarité.** Les directeurs enquêtés ont souligné le soutien apporté par l'APE et les parents d'élèves dans la gestion des tâches quotidiennes de l'école. Être en bons termes avec eux est donc crucial et des partenariats stratégiques avec la communauté éducative sont privilégiés pour la gestion de l'école.

**Les directeurs d'école primaire travaillent en étroite collaboration avec le bureau de l'association des parents d'élèves (APE)** de leur école, une coopération essentielle pour le bon fonctionnement de l'établissement. Les assemblées générales sont tenues trimestriellement. Cette collaboration permet de maintenir un environnement scolaire positif, favorisant le bien-être des élèves. Les allocations du budget de l'école sont décidées par le directeur d'école en concertation avec l'APE.

« [L']APE, qui ne constitue pas un groupe homogène, est [...] une ressource et une contrainte pour le directeur : elle peut aider substantiellement l'école, mais ce dernier redoute qu'elle ne s'implique trop dans la gestion des affaires scolaires. »  
(Fichtner et Jarroux, 2015 : 72)

Aussi, en de rares occasions, des tensions apparaissent entre le directeur et le bureau de l'APE, généralement au sujet de la gestion de l'école par le directeur. Certaines situations peuvent s'aggraver au point que le bureau de l'APE en appelle au ministre pour le remplacement du directeur ; cependant, la majorité de ces demandes n'aboutissent pas.

En tant que représentant de l'école, le directeur participe activement à diverses instances et s'implique dans les activités communautaires, contribuant ainsi à renforcer les liens entre l'école et la communauté.

Les relations entre le directeur et la communauté passent généralement par le biais de l'APE. Il arrive que des représentants de la communauté viennent le trouver directement en cas de désaccord sur la manière dont l'école est gérée mais la voie principale reste l'APE. Le directeur a également la possibilité d'adresser une demande d'appui à tout partenaire ou personne-ressource de sa localité, d'où l'importance qu'il soit proactif et dynamique.

Les interactions avec les élèves, et en particulier les filles, semblent facilitées en présence d'une directrice. En effet, les élèves se sentiraient plus en confiance pour livrer leurs difficultés, de par le climat qu'elles instaurent, l'image de mère qu'elles véhiculent, et la perspective de soutien possible auprès d'une personne qui pourrait avoir été confrontée aux mêmes difficultés.

« Entretenir de bonnes relations avec la communauté. Il faut tout faire pour avoir une bonne étiquette. Sinon les filles ne viendront pas à l'école. J'ai même responsabilisé au moins une fille dans chaque classe. » (Directrice EPP n° 7)

### 3. Caractéristiques des directions d'école selon le genre

L'analyse des profils des directrices et directeurs d'école est conduite en distinguant les secteurs public et privé, qui ne sont pas régis par les mêmes réglementations. En 2022, on recense 63,7 % d'écoles primaires publiques sur l'ensemble du territoire national ; une proportion légèrement en baisse sur la période au regard des 66,8 % en 2019. Le nombre d'écoles publiques est plus important en milieu rural (70,1 %) qu'en milieu urbain (53 %). Au cours de l'année scolaire 2021-22, 1 779 122 élèves étaient scolarisés dans une école primaire publique, et 618 135 dans une école primaire privée.

#### 3.1. Profils des directions d'école

##### 3.1.1. Caractéristiques générales

**En 2022, 17,9 % des écoles primaires ont des directrices.** Cette proportion a peu évolué au cours de la période 2019-2022, passant de 16,9 % à 17,9 % pour une moyenne de 17,4 %. Cette sous-représentation des femmes est aussi observée, dans une moindre mesure, dans le corps enseignant : on compte 29,6 %<sup>16</sup> d'enseignantes au cycle primaire en 2022. En 2022, **le secteur public dénombre moins de directrices (15,2 %) que le secteur privé (22,7 %)**, chiffre qui n'a pas progressé depuis 2019, contrairement au secteur privé qui a observé une hausse de la proportion de directrices de 2,6 points de pourcentage sur la période.

L'âge des directeurs dans le public n'est pas différent selon leur genre (46,2 ans en moyenne), mais les directrices sont sensiblement plus jeunes dans le privé (43,2 ans contre 45,2 ans), ce qui peut expliquer aussi une moindre ancienneté (*Graphique 6*).

Selon la réglementation en vigueur, l'ancienneté d'un directeur à son poste ne devrait pas dépasser six ans (voir *Section 2.2.1*). Toutefois, dans la pratique, cette règle n'est pas appliquée, comme illustré par le *Graphique 6*.

Dans le public, 32,2 % de directeurs (33 % des hommes et 27, % des femmes) déclarent avoir plus de six ans d'ancienneté dans leur école, contre 23,6 % dans le privé<sup>17</sup>. Dans le secteur public en milieu urbain, directeurs et directrices jouissent en moyenne de la même ancienneté. C'est aussi l'environnement qui accueille les directeurs avec la plus grande ancienneté.

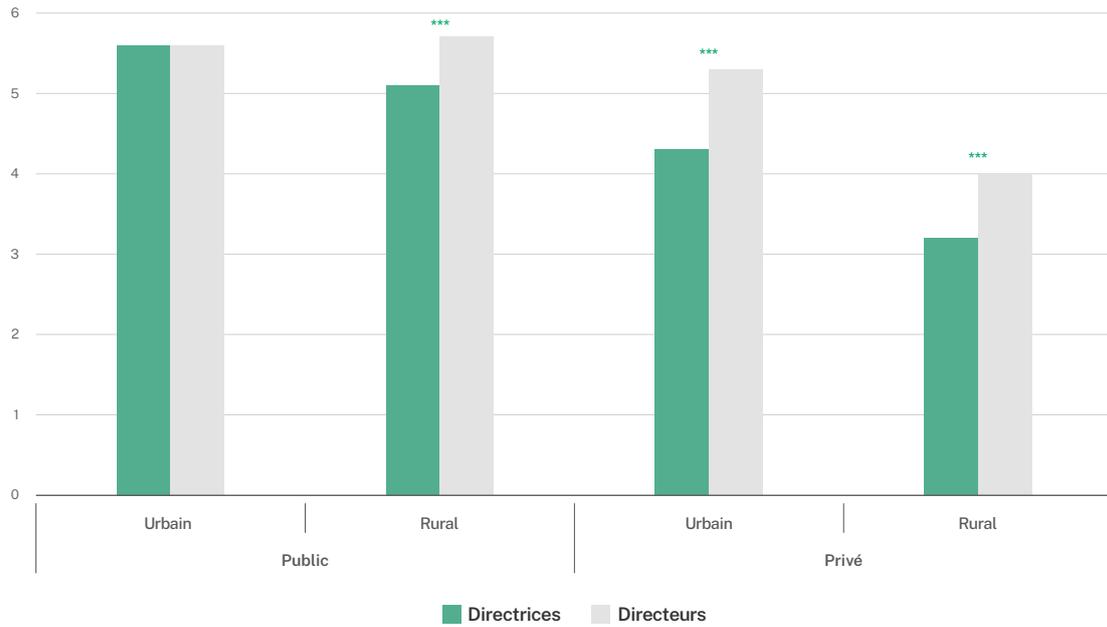
L'ancienneté des directeurs du public en zone rurale est similaire, alors que celle des directrices est légèrement moins longue. Cela peut se comprendre par la préférence générale pour les postes en milieu urbain. Fichtner et Jarroux (2015) expliquent que « c'est surtout dans ces zones rurales, déshéritées en termes d'infrastructures et de personnel qualifié, que les jeunes directeurs sont envoyés pour y faire leurs premières expériences et leurs preuves, avant de prétendre à des postes plus prisés » (2015 : 71). En revanche, la question demeure de savoir quelles sont les motivations derrière les affectations des jeunes directrices, en particulier dans ces zones. Une hypothèse pourrait être qu'à ce niveau de carrière et d'expérience, elles sont plus disposées à être en poste dans les zones rurales. Il semble qu'elles cherchent cependant à évoluer vers un autre poste plus rapidement que leurs homologues masculins.

<sup>16</sup> La proportion d'enseignantes est en augmentation constante sur la période, partant de 26,5 % en 2019.

<sup>17</sup> Les données SIGE renseignent sur l'ancienneté du directeur dans son école, ce qui est susceptible d'inclure aussi son expérience d'enseignement. Toutefois, hors circonstances particulières liées au manque de personnel mobilisable, les directeurs nouvellement nommés prennent leur premier poste dans une nouvelle école.

### 3. Caractéristiques des directions d'école selon le genre

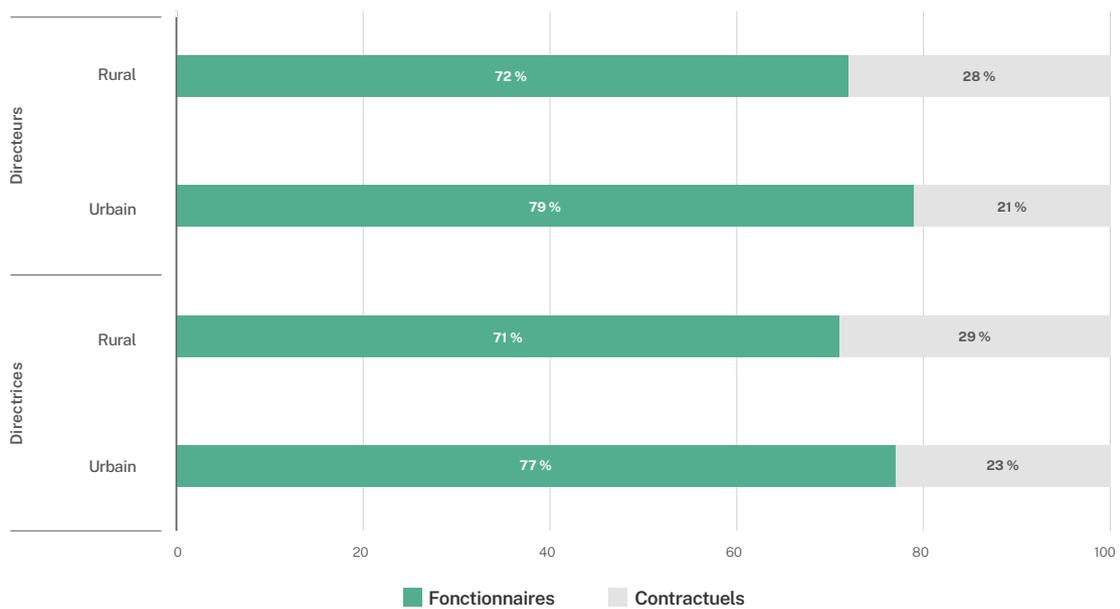
Graphique 6. Nombre d'années d'expérience au poste de directeur, 2021-2022



Source : Calculs des auteurs, MEMP (SIGE 2021-2022).

Note : Les différences notées \*\*\* sont statistiquement significatives au seuil de 1 %.

Graphique 7. Statut des directeurs d'école primaire publique selon leur genre, 2021-2022



Source : Calculs des auteurs, MEMP (SIGE 2021-2022).

### 3. Caractéristiques des directions d'école selon le genre

L'ancienneté recensée dans le secteur privé est plus courte, et elle l'est d'autant plus pour les directrices.

#### 3.1.2. Statut et qualification

L'ensemble des directeurs opérant dans le secteur public sont des agents de l'État, fonctionnaires ou contractuels. Il y a une majorité de fonctionnaires (74 %) et leur proportion est plus importante en milieu urbain (78,7 %) qu'en milieu rural (72 %). Les différences de statut entre directrices et directeurs ne sont pas notables et non statistiquement significatives (*Graphique 7*).

**En ce qui concerne la qualification, la quasi-totalité des directeurs du secteur public possède un CAP, quel que soit le milieu** (*Graphique 8*). Les femmes sont aussi qualifiées que leurs homologues masculins. Dans le secteur privé, la proportion de directeurs ayant le CAP, hommes et femmes, est comprise entre 72 et 78 %. On observe une qualification légèrement supérieure des femmes et des agents urbains. Entre 2 et 8 % des directeurs du privé n'ont aucun diplôme professionnel.

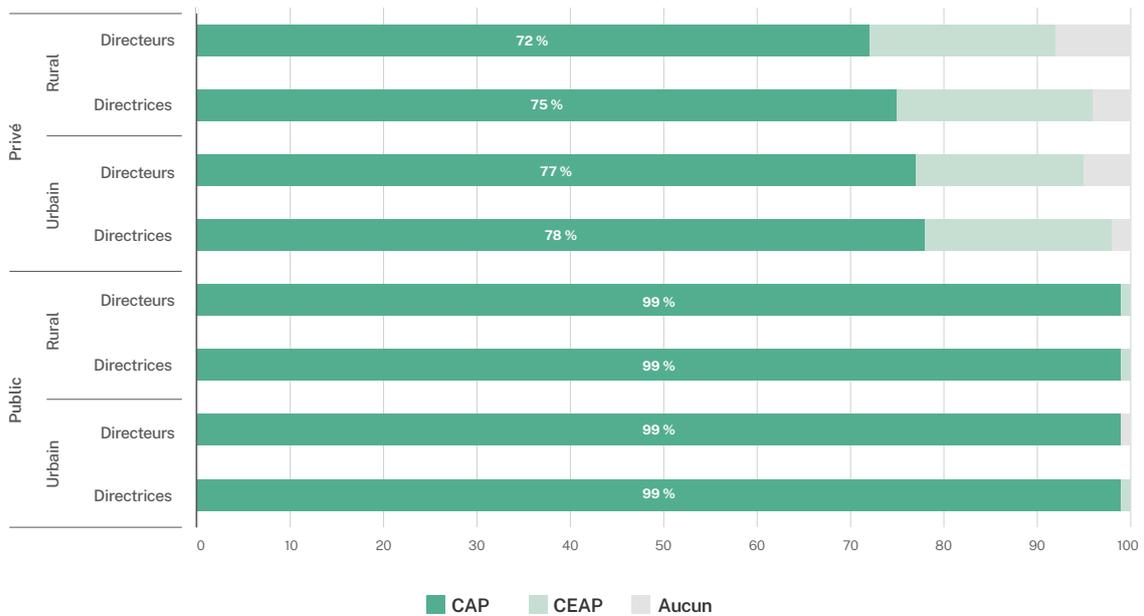
Dans l'ensemble, les femmes sont moins qualifiées en termes académiques que les hommes, et notamment dans le secteur

public urbain où seules 29 % des directrices ont au moins le baccalauréat contre 46 % des directeurs (*Graphique 9*). En milieu rural, la différence est plus faible. Les différences de qualification selon le genre du directeur sont statistiquement significatives dans le secteur public mais pas dans le secteur privé. En effet, il y a peu de différences dans le secteur privé entre les hommes et les femmes, et environ la moitié d'entre eux ont obtenu le baccalauréat ou un diplôme supérieur.

Cette observation ne soutient pas l'hypothèse de double standard discriminant les femmes dans l'accès au poste de direction scolaire (voir *Section 2.2.1*), selon lequel les femmes auraient besoin de fournir davantage de preuves de leurs compétences pour accéder aux mêmes postes que les hommes. En effet, dans le cas de Madagascar (IPE-UNESCO, 2024), comme dans d'autres contextes, les femmes qui deviennent directrice d'une école primaire sont en moyenne plus qualifiées que leurs homologues masculins. Ce n'est pas le cas au Bénin. Il semblerait que les femmes étudient moins longtemps mais compensent cet écart en passant leur CAP alors qu'elles enseignent (voir *Graphique 8*).

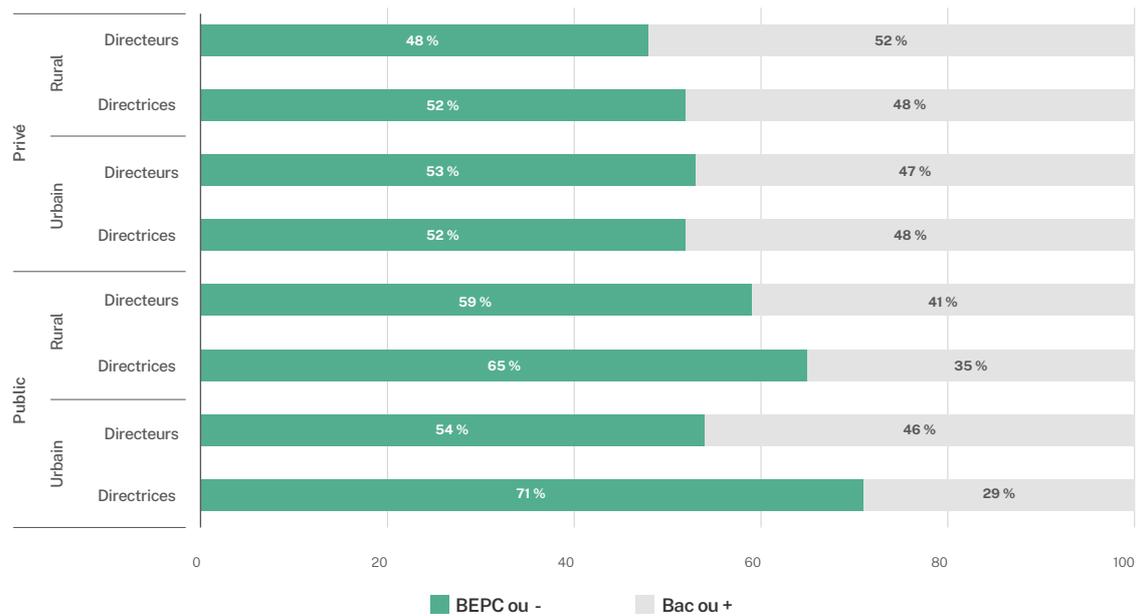
### 3. Caractéristiques des directions d'école selon le genre

**Graphique 8. Proportion de directeurs et directrices possédant un diplôme professionnel, classée selon l'environnement et le statut de l'établissement**



Source : Calculs des auteurs, MEMP (SIGE 2021-2022).

**Graphique 9. Proportion de directeurs et de directrices possédant un diplôme académique, classée selon l'environnement et le statut de l'établissement**



Source : Calculs des auteurs, MEMP (SIGE 2021-2022).

### 3. Caractéristiques des directions d'école selon le genre

#### 3.1.3. Conditions d'exercice

**La totalité des directeurs d'école du public et du privé sont chargés de classe.** Une grande majorité est responsable des classes de CM2 (dernière classe du cycle primaire), comme cela est requis par l'arrêté 075 (voir *Section 2.1*). La prise en charge des CI (première classe du primaire) n'est pas particulièrement courante chez les directeurs du public (*Graphique 10*), mais l'est dans le privé, notamment parmi les directrices (*Graphique 11*).

Dans l'ensemble, **les directeurs du public sont majoritairement en charge des CM2, quel que soit leur genre.** La préconisation selon laquelle ils doivent assumer le CI ou le CM2 est donc largement respectée. La plus grande présence des directeurs en classe de CM2 corrobore les affirmations selon lesquelles il s'agit de la classe « vitrine » de la performance de l'école dans laquelle la tenue de l'examen du CEP représente un enjeu important (voir *Section 2.1*).

Les directeurs enseignant dans d'autres classes le font principalement parce qu'il s'agit de classes multigrades englobant soit le CI soit le CM2. En effet, parmi les directeurs qui n'enseignent pas dans les classes préconisées, 49,3 % sont dans des écoles ne proposant pas un cycle primaire complet et 63,1 % enseignent plusieurs niveaux concomitamment. Ainsi, 87,1 % des directeurs du public qui enseignent non exclusivement en cours moyen première année (CM1) sont aussi en charge des CM2. De même, 73,9 % des directeurs en charge des CP et d'autres niveaux sont aussi responsables des CI.

**Les directeurs sont plus souvent en charge de plusieurs classes que les directrices,** et ce, quel que soit le milieu (21,1 % contre 7,2 % en milieu urbain ; 33,7 % contre 16,6 % en

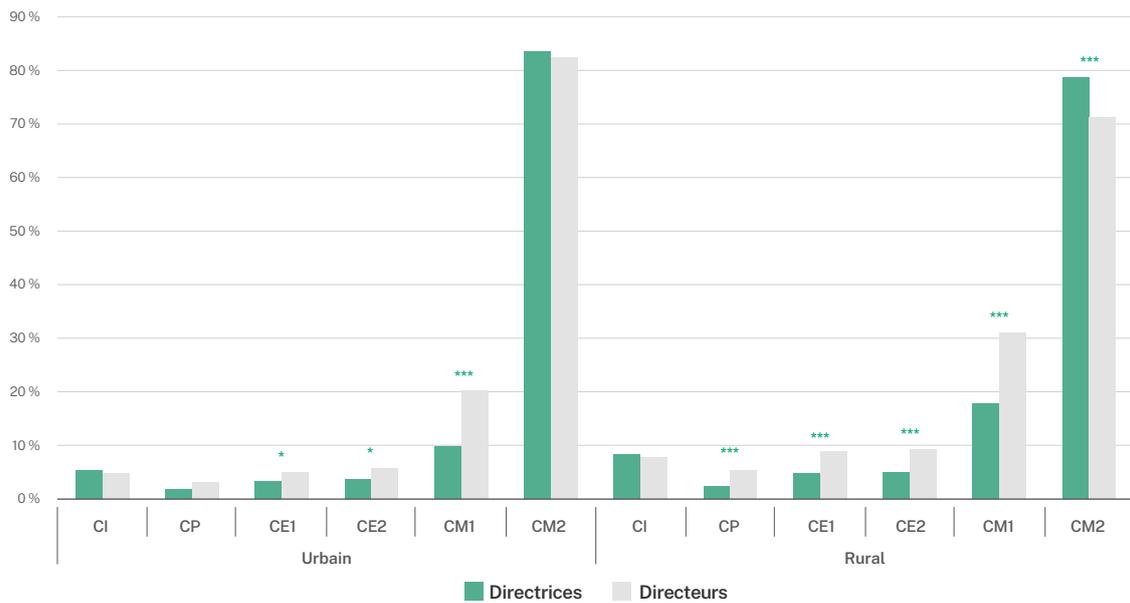
milieu rural). Parallèlement, les directrices exercent plus souvent dans des écoles à cycle complet (87 % en milieu urbain, 79,4 % en milieu rural) que les directeurs (78,3 % et 64,7 %). Cela explique au moins partiellement la plus forte proportion de directeurs en charge des classes de cours élémentaire première année (CE1), cours élémentaire deuxième année (CE2) et CM1 (*Graphique 10*).

**Dans le privé, 27,8 % des directeurs n'enseignant pas les classes préconisées sont dans des écoles ne proposant pas un cycle complet,** et 43,3 % enseignent plusieurs niveaux. Il n'y a pas de différences significatives selon le genre du directeur, si ce n'est qu'en milieu rural les hommes sont un peu plus souvent responsables de plusieurs niveaux que les femmes (13,1 % contre 9,8 %). On observe une **différence marquée, les femmes étant significativement plus en charge des CI et les directeurs des CM2,** aussi bien en milieu urbain que rural (*Graphique 11*).

Le fait que les femmes soient significativement plus en charge des CI dans le privé qu'elles ne le sont dans le public mérite plus ample réflexion. En effet, comme vu précédemment, dans le secteur public, quel que soit le genre du directeur et le milieu, la majorité d'entre eux enseignent en CM2, un choix stratégique étant donné l'importance de cette classe pour la performance et l'image de l'école. D'après les entretiens, il semblerait que cette différence provienne des choix des promoteurs d'école qui évaluent que les résultats obtenus au CEP par les directeurs hommes en charge du CM2 sont meilleurs que ceux obtenus par les femmes. L'argument de l'instinct maternel des femmes, qui les rendrait plus aptes que les hommes à enseigner auprès des plus jeunes enfants, est aussi avancé pour justifier cette attribution.

### 3. Caractéristiques des directions d'école selon le genre

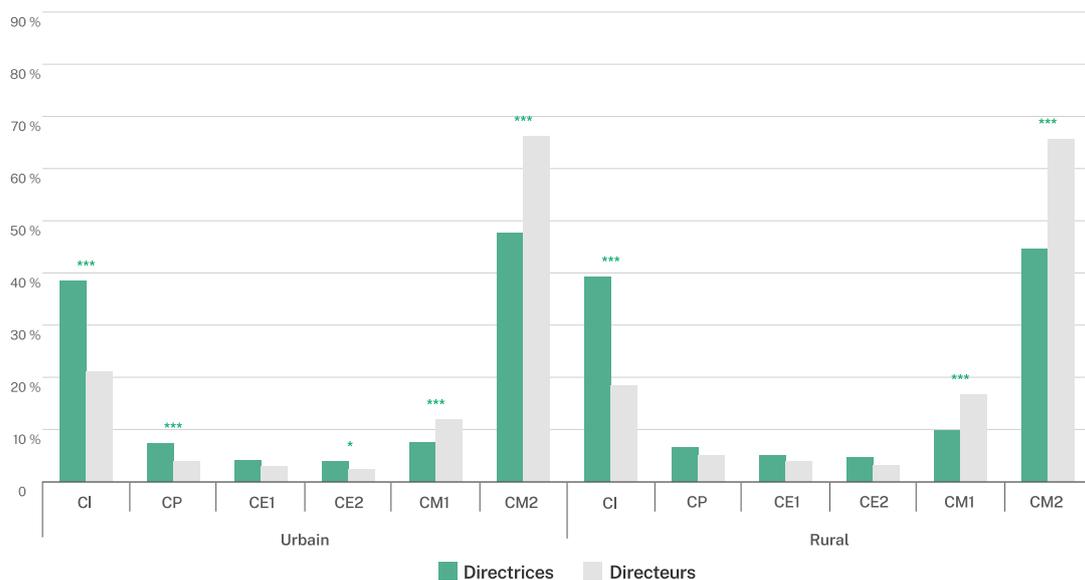
**Graphique 10. Classes tenues par les directeurs et les directrices – écoles publiques (2021-2022)**



Source : Calculs des auteurs, MEMP (SIGE 2021-2022).

Note : Les différences notées \*\*\* sont statistiquement significatives au seuil de 1 %, \*\* de 5 %, \* de 10 %. Les autres ne sont pas statistiquement significatives.

**Graphique 11. Classes tenues par les directeurs et les directrices – écoles privées (2021-2022)**



Source : Calculs des auteurs, MEMP (SIGE 2021-2022).

Note : Les différences notées \*\*\* sont statistiquement significatives au seuil de 1 %, \*\* de 5 %, \* de 10 %. Les autres ne sont pas statistiquement significatives.

### 3. Caractéristiques des directions d'école selon le genre

#### 3.2. Caractéristiques des écoles

Les conditions de fonctionnement des écoles primaires sont appréciées à travers diverses caractéristiques, notamment les milieux de résidence, le statut, l'accessibilité, la disponibilité d'infrastructures de base (eau potable et électricité) ou de ressources humaines et matérielles (ratios élèves-enseignant, places assises).

Le *Graphique 12* présente les différences dans les caractéristiques des écoles selon le genre de la direction pour l'année 2021-2022. Les différences statistiquement significatives sont mentionnées dans les paragraphes suivants.

**Les femmes sont plus présentes en milieu urbain** où elles représentent 25,2 % des chefs d'établissement primaire et 13,6 % en milieu rural. Au niveau national, 52,2 % des directrices exercent en milieu urbain et 47,8 % en milieu rural. L'examen des caractéristiques des écoles révèle des situations en apparence assez contrastées, toutefois globalement à l'avantage des directrices. En effet, parmi les indicateurs analysés, peu sont statistiquement différents selon le genre de la direction d'école.

**Les écoles dirigées par des femmes bénéficient en moyenne de conditions plus favorables** : elles ont notablement davantage accès à l'électricité et l'eau potable, proposent plus communément un cycle d'études complet (dans le secteur public), et ce, quel que soit le milieu ou le secteur.

Toutefois, les écoles publiques rurales ayant une directrice ont un ratio élèves/manuel plus élevé, ce qui indique qu'elles sont moins bien dotées. Le budget moyen par élève y est aussi plus faible que dans les écoles rurales du même secteur dirigées par des hommes.

Dans le secteur privé, la proportion de salles de classe en bon état est légèrement plus élevée dans les écoles dirigées par des femmes. Le budget par élève y est supérieur en milieu rural.

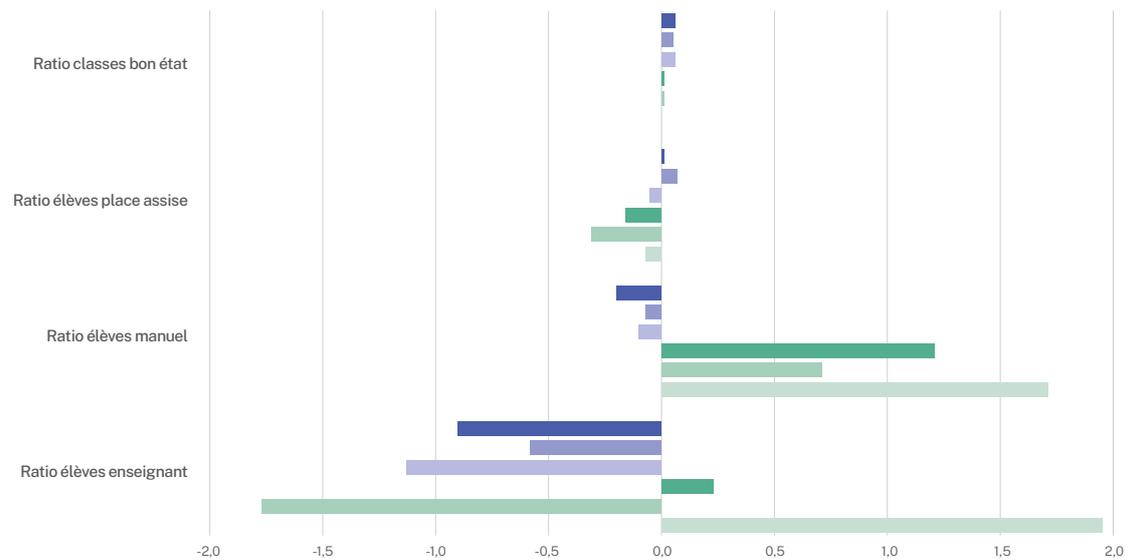
Les entretiens ont également révélé qu'en termes d'outils de gestion, les écoles publiques et privées utilisent les mêmes outils réglementaires. Il s'agit du cahier journal, des fiches de préparation, des registres, des documents du programme, des documents relatifs aux normes. Toutefois, ce matériel n'est pas toujours disponible et il arrive que les directeurs doivent s'organiser individuellement pour se les procurer.

En plus de ces supports, les micro-ordinateurs et les portables peuvent être ajoutés à la liste des intrants pédagogiques. Les écoles privées ont plus de latitude pour se doter du nécessaire leur permettant d'entretenir l'efficacité pédagogique des enseignants et d'augmenter, de surcroît, les performances et résultats scolaires de leurs apprenants.

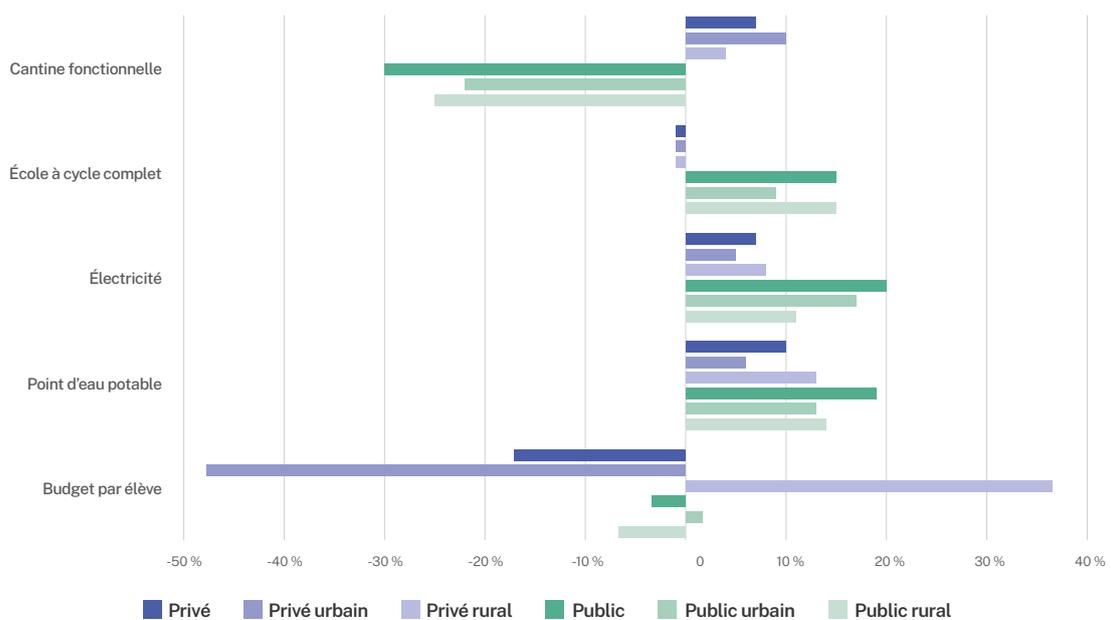
### 3. Caractéristiques des directions d'école selon le genre

**Graphique 12. Différences des caractéristiques de l'école selon le genre de la direction d'école, 2021-2022**

#### A. Ratios



#### B. Points de pourcentage

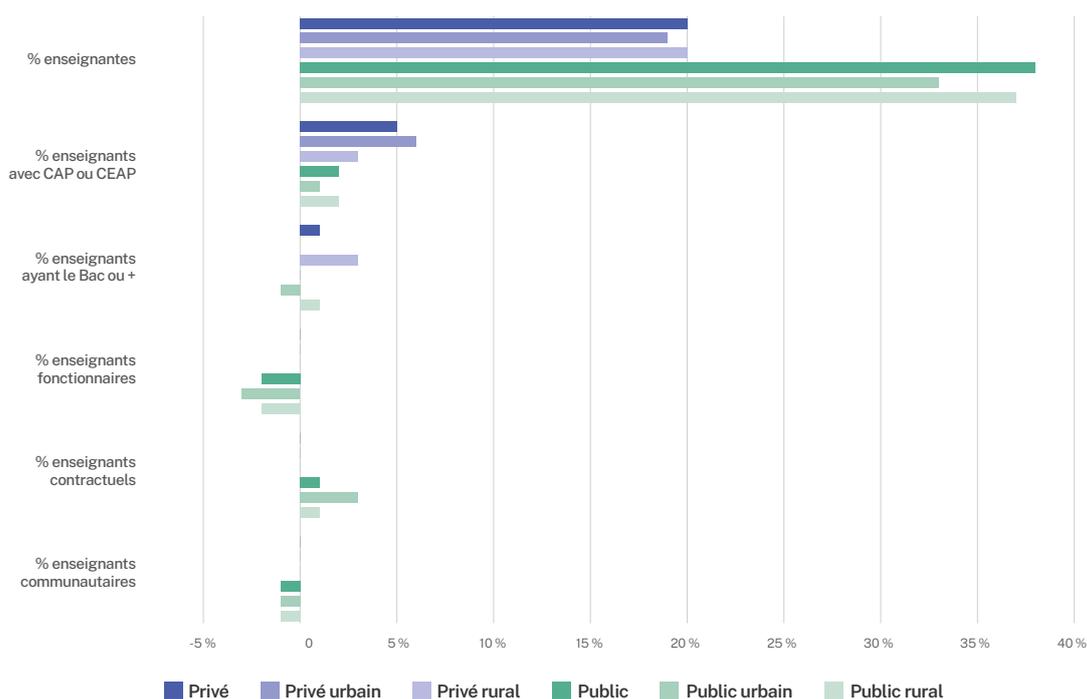


Source : Calculs des auteurs, MEMP (SIGE, 2021-2022).

Note : Le graphique indique les différences, exprimées en unités (Panel A) ou points de pourcentage (Panel B), des caractéristiques moyennes des écoles selon qu'elles sont dirigées par des femmes ou des hommes. Par exemple, la proportion d'écoles ayant un cycle complet est supérieure de 15 points de pourcentage dans les écoles publiques dirigées par des femmes comparativement aux écoles publiques dirigées par des hommes, de 15 points de pourcentage en milieu rural et de 9 points de pourcentage en milieu urbain. La proportion est inférieure de 1 point de pourcentage dans le secteur privé, urbain ou rural.

### 3. Caractéristiques des directions d'école selon le genre

**Graphique 13. Différences des caractéristiques du personnel enseignant selon le genre de la direction d'école, 2021-2022**



Source : Calculs des auteurs, MEMP (SIGE 2021-2022).

Note : Le graphique indique les différences, exprimées en points de pourcentage, des caractéristiques du personnel enseignant dans les écoles dirigées par des femmes par rapport aux caractéristiques de celui des écoles dirigées par des hommes. Par exemple, la proportion d'enseignantes est de 20 points de pourcentage supérieure dans les écoles privées dirigées par des femmes comparativement à celles dirigées par des hommes, de 20 points de pourcentage en milieu rural et 19 points de pourcentage en milieu urbain. Les statuts fonctionnaires, contractuels et communautaires ne concernent que les enseignants du secteur public.

Un ratio classes en bon état plus grand reflète un meilleur état des salles de classe. Des ratios élèves/places assises, enseignant ou manuels plus faibles traduisent une plus grande disponibilité des ressources par élève.

#### 3.3. Caractéristiques des enseignants

Le *Graphique 13* présente les différences caractérisant les enseignants selon le genre de la direction scolaire dans les secteurs public et privé. Les différences statistiquement significatives sont mentionnées dans les paragraphes suivants.

**La différence la plus notable concerne le genre du corps enseignant : on compte plus d'enseignantes dans les écoles ayant une directrice, et ce, quel que soit le milieu et le secteur.** Ainsi, la proportion d'enseignantes dans les écoles dirigées par une femme est supérieure de 38 points de pourcentage dans le public et 20 points de pourcentage dans le privé par rapport aux écoles dirigées par un homme. Il existe des disparités en termes de qualification, notamment dans le secteur privé, où la proportion d'enseignants disposant d'un diplôme professionnel est supérieure de

### 3. Caractéristiques des directions d'école selon le genre

3 à 6 points de pourcentage dans les écoles dirigées par une femme. Dans le secteur public, elle est significative mais plus faible : entre 1 et 2 points de pourcentage en faveur des écoles ayant une directrice. Les différences ne sont pas significatives en

termes de diplôme académique. Pour ce qui est du statut, on observe que dans les écoles dirigées par des femmes, le personnel ayant le statut de fonctionnaire et d'enseignant communautaire est légèrement inférieur à celui de contractuel.

## 4. Le genre de la direction d'école et les résultats scolaires des élèves

Les résultats scolaires des élèves sont influencés par de nombreux facteurs, au niveau personnel, de leur école, de leurs enseignants, de leurs pairs et de la direction. Cette section s'appliquera à analyser le lien entre le genre de la direction et les résultats scolaires des élèves en tenant compte des autres facteurs d'influence.

Deux indicateurs de résultats scolaires des élèves sont étudiés : le taux de promotion et le taux de réussite au CEP. Le taux de promotion mesure le pourcentage d'élèves d'un niveau donné qui passe en classe supérieure l'année suivante. Le taux de réussite au CEP mesure le pourcentage d'élèves de CM2 ayant réussi l'examen de fin de scolarité primaire parmi les élèves inscrits à l'examen.

Les taux de promotion renseignent sur l'évolution des élèves au cours de leur scolarité de primaire, jusqu'à l'arrivée en CM2. Ils peuvent capter des variations dans les apprentissages des élèves (qui redoublent plus ou moins) ainsi que dans l'abandon scolaire. Ils peuvent également être sensibles à la politique du directeur, plus ou moins favorable au redoublement, ainsi qu'à l'avis des parents et des enseignants. Les taux de réussite au CEP sont supposément une mesure plus objective des niveaux d'apprentissage des élèves puisque l'examen est évalué de manière anonyme. Cet indicateur capture les résultats des élèves en fin de cycle et reflète ainsi les performances de ceux qui parviennent à ce niveau. Toutefois, le directeur est susceptible d'influencer aussi cet indicateur car c'est lui qui choisit les élèves à présenter à l'examen.

Cette section examine les évolutions des taux de promotion au cours de la période 2018-2022 selon le genre de la direction et des élèves. L'étude dispose uniquement des taux de réussite au CEP par école pour l'année 2021-2022. Ensuite, sont présentés les résultats de modèles économétriques

cherchant à isoler le lien spécifique entre le genre de la direction et les résultats scolaires des élèves, en tenant compte d'un ensemble de facteurs associés aux résultats scolaires et corrélés avec le genre de la direction. En effet, les sections précédentes ont mis en exergue les différences contextuelles et individuelles qui caractérisent les directeurs et les directrices. Ainsi, si les élèves des écoles dirigées par des femmes ont de meilleurs résultats, cela relève en grande partie des conditions favorables dont ils bénéficient et dont il convient de tenir compte afin de ne pas confondre l'influence du genre du directeur avec celle d'autres facteurs.

Les modèles analytiques mobilisés dans cette étude suivent ceux développés dans les autres études pays de l'initiative Will (Gouédard, Ramos et Tameza, 2023; IPE-UNESCO, 2024) et incluent les principaux groupes de facteurs influençant l'apprentissage scolaire (Bridge *et al.*, 1979). Il s'agit notamment de : l'infrastructure de l'école ; l'organisation de l'école ; et les caractéristiques du directeur d'école, du corps enseignant et des élèves (voir *Annexe 1*).

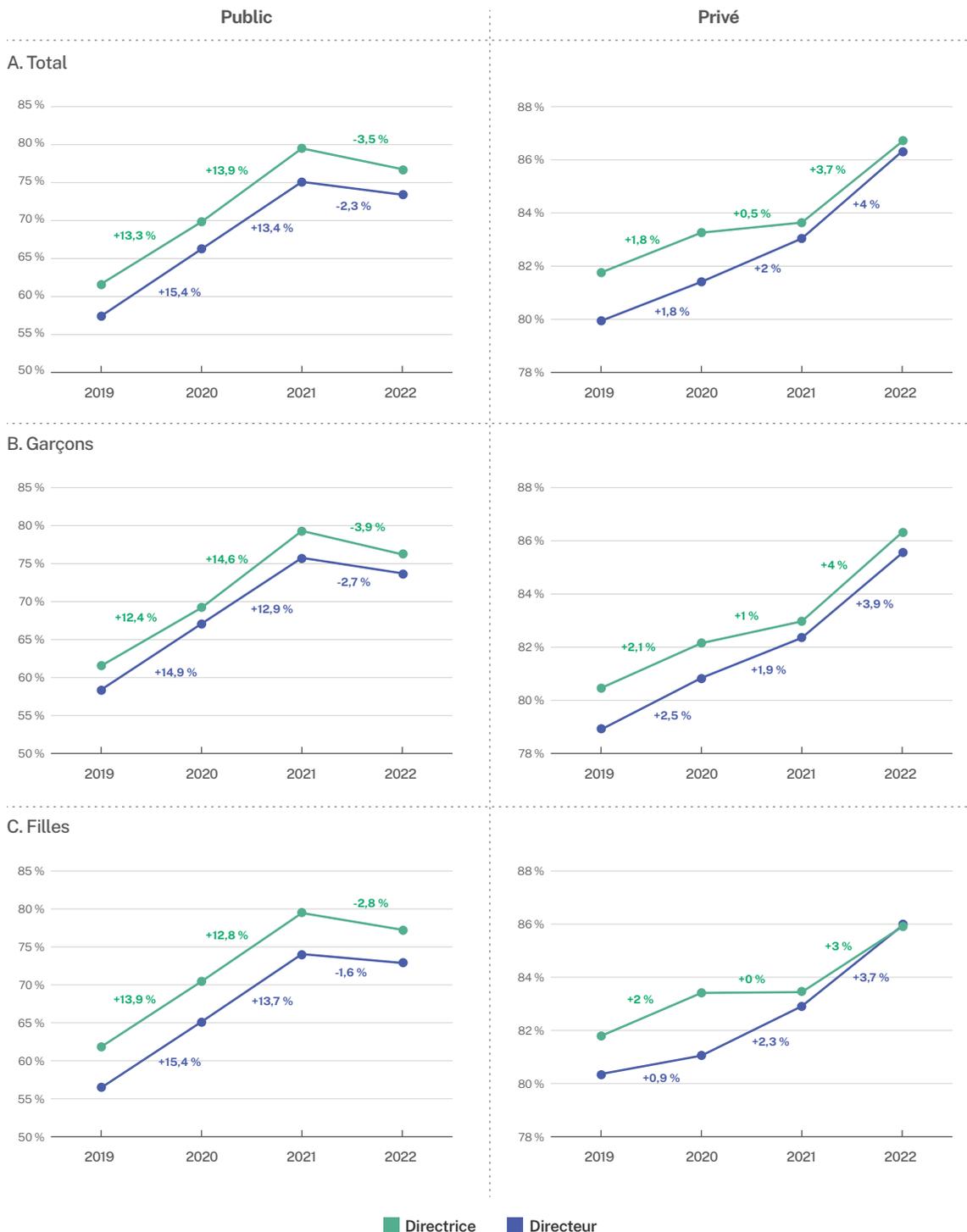
Chaque régression contient des effets fixes communes ainsi que des variables indicatrices du milieu. L'objectif est d'estimer l'ampleur et le sens de la relation entre le genre de la direction et l'indicateur de résultat scolaire retenu, toutes choses égales par ailleurs. Les analyses ont été réalisées sur l'ensemble des quatre années scolaires pour les taux de promotion, et sur l'année 2021-2022 pour les taux de réussite au CEP. Les résultats des régressions sont présentés en *Annexes 4, 5, 6 et 7* de ce document.

### 4.1. Taux de promotion

**Les taux de promotion sont nettement plus élevés dans le secteur privé que public (Graphique 14).** Dans le secteur public, on constate d'importantes améliorations des

#### 4. Le genre de la direction d'école et les résultats scolaires des élèves

Graphique 14. Évolution des taux de promotion selon le genre de la direction, 2019-2022



Source : Auteurs, MEMP (SIGE 2018-2019, 2019-2020, 2020-2021, 2021-2022).

#### 4. Le genre de la direction d'école et les résultats scolaires des élèves

taux de promotion de 2019 à 2021, évoluant de 58,1 % à 75,8 % en moyenne, suivie d'une baisse d'environ 2,5 % entre 2021 et 2022. Les progrès observés suivent des trajectoires similaires dans les écoles dirigées par des hommes et des femmes. Les niveaux sont toutefois supérieurs dans les écoles ayant une femme à leur tête. La forte croissance des taux de promotion sur la période concerne aussi bien les filles que les garçons.

Dans le secteur privé, l'évolution globale observée entre 2019 et 2022 est positive (+7,6 points de pourcentage). Ici aussi, les performances des écoles ayant une directrice sont en moyenne supérieures, pour les garçons et les filles. On observe toutefois que l'écart entre les résultats des écoles dirigées par des femmes et ceux des écoles dirigées par des hommes se resserrent au cours de la période, pour disparaître en termes de taux de promotion des filles en 2022.

Ces résultats se retrouvent dans les analyses des modèles d'apprentissage qui tiennent compte du contexte éducatif et dont les résultats sont exposés dans le *Graphique 15*. Dans cette figure sont représentés les coefficients associés à la direction de l'école par une femme dans les régressions analysant les taux de promotion par école, pour l'ensemble de l'échantillon et par secteur. La régression tient compte des taux de promotion spécifiques, par niveau au sein de chaque école.

**On observe une association positive et significative entre le taux de promotion et le fait que l'école soit dirigée par une femme.**

En moyenne, toutes choses étant égales par ailleurs, le taux de promotion est supérieur de 0,93 point de pourcentage dans les écoles ayant une directrice. Ce résultat est tiré par les résultats scolaires des filles dont les taux de promotion sont en moyenne supérieurs de 1,25 point de pourcentage si elles ont une

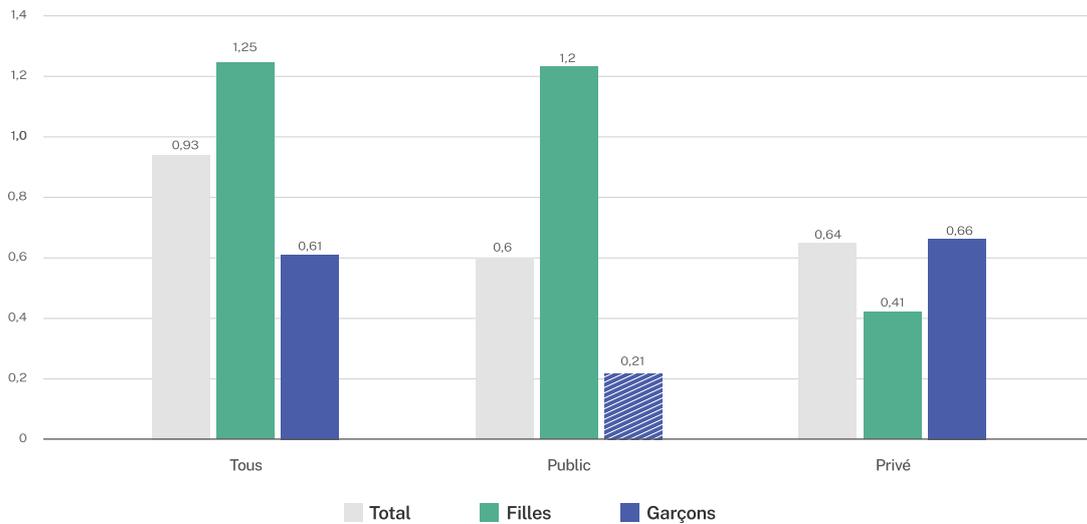
directrice, contre 0,61 point de pourcentage pour les garçons.

Les conditions d'éducation ainsi que le contexte socioculturel varient selon le secteur et le milieu dans lesquels évoluent les élèves. Par ailleurs, les précédentes analyses ont mis en exergue des résultats supérieurs dans le secteur privé ainsi qu'une plus grande présence des directrices en milieu urbain où elles exercent dans des conditions plus favorables que leurs homologues masculins (voir *Section 3.2*). Il est donc important de tenir compte de ces dimensions dans l'analyse du lien entre le genre de la direction et les résultats scolaires des élèves.

**Le fait d'avoir une directrice est significativement associé à de meilleurs taux de promotion des filles** dans le secteur public et de tous les élèves dans le secteur privé (*Graphique 15*). Lorsque l'on désagrège les analyses par milieu, on observe que l'influence positive sur les filles observées dans le secteur public est présente en milieu urbain et rural, avec une plus grande ampleur en milieu rural (*Graphique 16*). Les taux de promotion des filles sont supérieurs de 0,84 point de pourcentage en zone urbaine et de 1,14 point de pourcentage en zone rurale que ceux des filles scolarisées dans une école ayant un directeur. Le lien positif observé dans le secteur privé est le fait des écoles rurales, pour lesquelles une influence positive est confirmée pour les filles et les garçons (*Graphique 16*). Les taux de promotion peuvent capter des variations dans les apprentissages des élèves (qui redoublent plus ou moins) ainsi que dans l'abandon scolaire. Il est donc possible que les directrices favorisent les apprentissages et/ou le maintien des filles à l'école dans le secteur public, et de tous les élèves dans le privé rural.

#### 4. Le genre de la direction d'école et les résultats scolaires des élèves

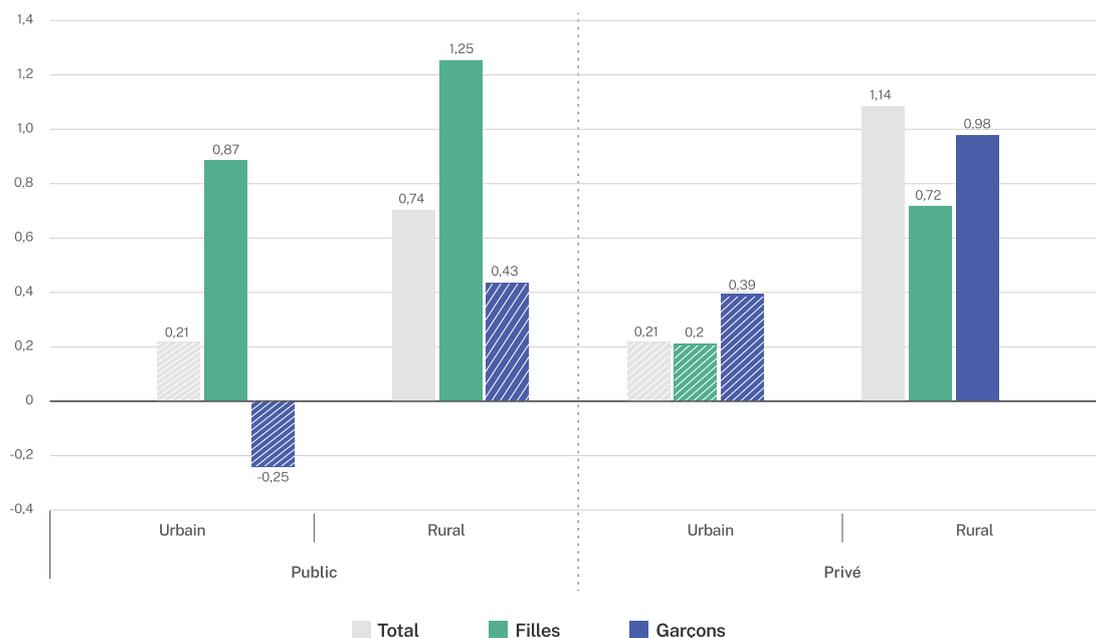
**Graphique 15. Variation moyenne du taux de promotion, par secteur et genre des élèves lorsque l'école est dirigée par une femme (2018-2022)**



Source : Calculs des auteurs, MEMP (SIGE 2018-2019, 2019-2020, 2020-2021, 2021-2022).

Note : Les coefficients représentés par des barres avec des stries ne sont pas statistiquement significatifs. Tous les autres coefficients sont au moins statistiquement significatifs au seuil de 10 %. Les résultats des régressions sont présentés en Annexe 4.

**Graphique 16. Variation moyenne du taux de promotion, par secteur, milieu et genre des élèves lorsque l'école est dirigée par une femme (2018-2022)**



Source : Calculs des auteurs, MEMP (SIGE 2018-2019, 2019-2020, 2020-2021, 2021-2022).

Note : Les coefficients représentés par des barres avec des stries ne sont pas statistiquement significatifs. Tous les autres coefficients sont au moins statistiquement significatifs au seuil de 10 %. Les résultats des régressions sont présentés en Annexe 5.

## 4. Le genre de la direction d'école et les résultats scolaires des élèves

### 4.2. Taux de réussite au CEP

**Les taux de réussite au CEP sont positivement et significativement corrélés au fait d'avoir une directrice à la tête de l'école, mais les coefficients sont d'une faible ampleur** (*Graphique 17*). En moyenne, les écoles dirigées par des femmes ont des taux de réussite au CEP supérieurs de 0,02 point de pourcentage par rapport à celles dirigées par des hommes, toutes choses étant égales par ailleurs. L'association entre genre de la direction et admission au CEP est plus forte dans le secteur public, dont le taux est supérieur de 0,04 point de pourcentage<sup>18</sup> pour tous les élèves ayant une directrice comparativement à ceux ayant un directeur. Dans le secteur privé, l'écart est de 0,02 point de pourcentage en faveur des élèves étudiant dans une école dirigée par une femme.

**L'influence positive des directrices sur les taux d'admission au CEP observée dans le secteur public est le fait du milieu rural** (*Graphique 18*). En effet, c'est dans ce contexte que la présence d'une directrice à la tête de l'établissement est associée à des taux de réussite au CEP supérieurs de 0,08 point de pourcentage pour les filles et 0,09 point de pourcentage pour les garçons.

Taux de promotion et taux de réussite au CEP sont des indicateurs complémentaires qui renseignent des mécanismes différents (voir introduction de la *Section 4*). Les associations observées entre le genre de la direction et ces indicateurs sont assez diverses. L'association positive constatée entre le genre de la direction et le taux de promotion des filles dans le secteur public semble indiquer que **la présence d'une femme à la tête d'un établissement est favorable au maintien de ces dernières à l'école, aussi bien en**

**milieu rural qu'urbain**. En effet, les taux de redoublement (total, filles et garçons) sont significativement plus élevés dans les écoles dirigées par des femmes dans le secteur public. Cette rétention majeure des filles, combinée à une amélioration des apprentissages de tous les élèves, est liée à des taux de réussite plus élevés au CEP de tous les élèves en milieu rural.

**Le lien positif observé entre la présence d'une directrice et la scolarité des filles peut être dû en partie au rôle modèle que jouent les directrices**, comme cela a été notamment documenté pour les enseignantes dans la littérature (Sperling, Winthrop et Kwauk, 2016). Être au contact d'une femme occupant un poste de direction participe à modifier les aspirations des filles et de leurs parents qui envisagent alors de nouvelles perspectives professionnelles et développent une confiance accrue en leur capacité à réussir. La gestion de l'école par une femme est aussi susceptible d'instaurer un climat favorable pour les filles qui peuvent se sentir plus en sécurité et mieux comprises.

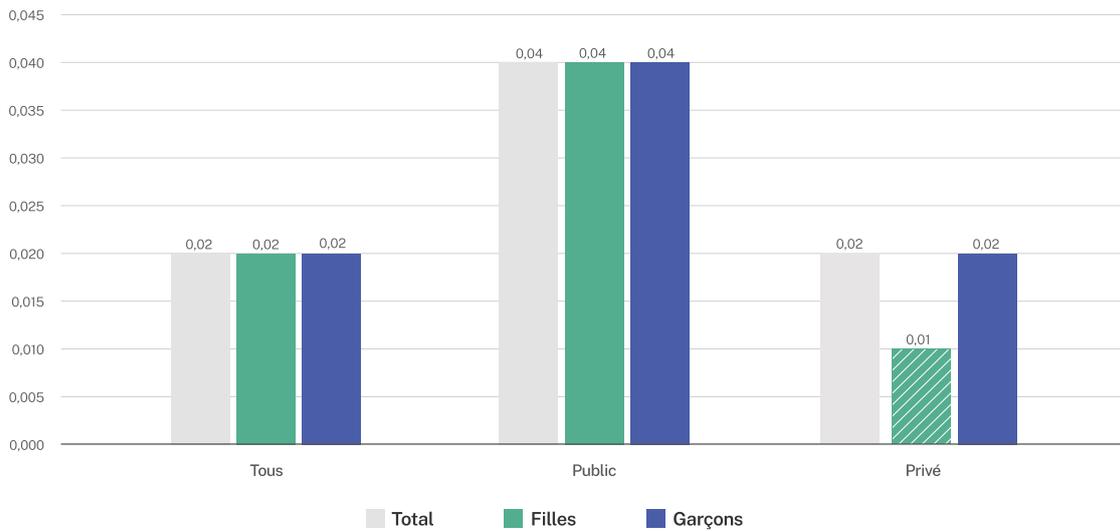
Les apprentissages sont susceptibles d'être influencés par des méthodes et pratiques d'encadrement pédagogique différentes selon le genre du directeur. L'enquête PASEC 2019 révèle que les directrices au Bénin font un suivi plus rapproché avec les parents d'élèves, et que leurs enseignants sont moins fréquemment absents (Alban Conto, Guilbert et Devignes, 2023). La *Section 5* aborde plus en détail les différences de pratiques entre directeurs et directrices.

En ce qui concerne le **secteur privé, on constate que le lien avec le genre de la direction est significatif seulement pour les**

<sup>18</sup> Ce coefficient est significatif à 10 % seulement. Le pourcentage associé à la significativité des coefficients renseigne sur la marge d'erreur de l'estimation. Ainsi, un coefficient significatif à 10 % présente un risque d'erreur de 1 sur 10. C'est le seuil minimal communément accepté pour considérer une corrélation significative.

#### 4. Le genre de la direction d'école et les résultats scolaires des élèves

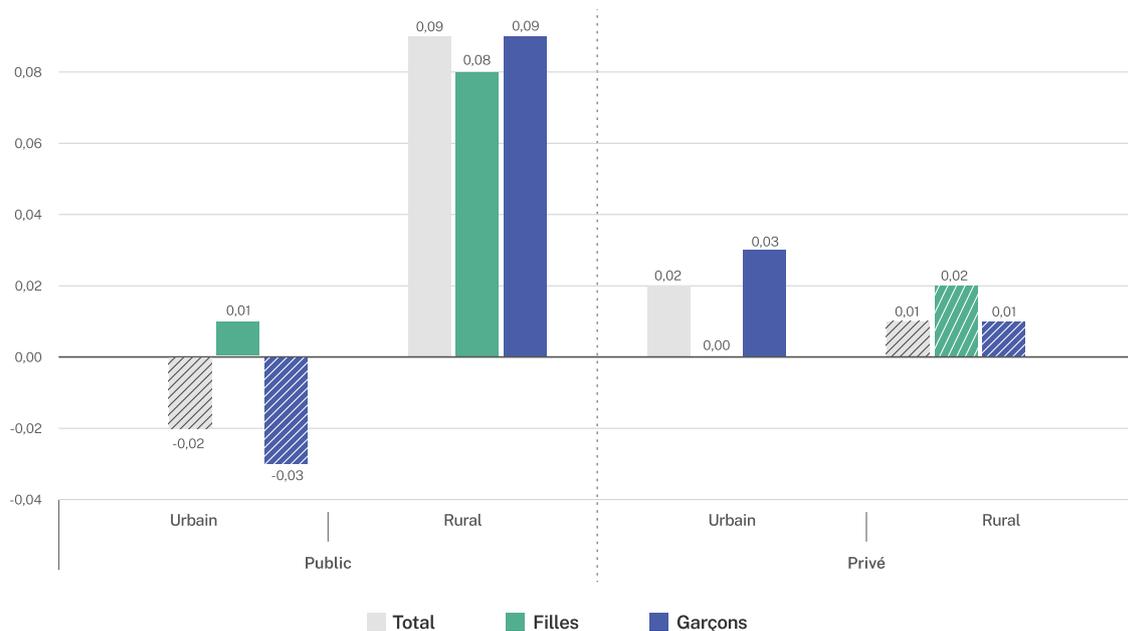
**Graphique 17. Variation moyenne du taux de réussite au CEP lorsque l'école est dirigée par une femme, 2022**



Source : Calculs des auteurs, MEMP (SIGE 2021-2022 et base de données de résultats aux examens du CEP 2022).

Note : Les coefficients représentés par des barres avec des stries ne sont pas statistiquement significatifs, tous les autres coefficients sont au moins statistiquement significatifs au seuil de 10 pour cent. Résultats des régressions présentés en *Annexe 6*.

**Graphique 18. Variation moyenne du taux de réussite au CEP, par secteur et milieu, lorsque l'école est dirigée par une femme, 2022**



Source : Calculs des auteurs, MEMP (SIGE 2021-2022 et base de données de résultats aux examens du CEP 2022).

Note : Les coefficients représentés par des barres avec des stries ne sont pas statistiquement significatifs, tous les autres coefficients sont au moins statistiquement significatifs au seuil de 10 pour cent. Résultats des régressions présentés en *Annexe 6*.

#### 4. Le genre de la direction d'école et les résultats scolaires des élèves

**garçons en milieu urbain et pour les filles en milieu rural** (*Graphique 18*). L'influence positive des directrices sur les taux de promotion touche tous les élèves en milieu rural. Elle peut être le fait du maintien des enfants à l'école mais aussi de l'amélioration des apprentissages au regard des taux de redoublement relativement faibles des filles et des garçons dans ces écoles<sup>19</sup>. Cependant, il convient de noter que les taux de redoublement reflètent le niveau des élèves, mais aussi la politique adoptée par le directeur

de l'établissement et les enseignants, ainsi que la pression familiale<sup>20</sup>. Par conséquent, l'amélioration des apprentissages et la plus grande rétention des filles en milieu rural démontrent que la présence d'une directrice semble concourir à de meilleurs résultats au CEP pour cette population (*Graphique 18*). Une réussite accrue à cet examen est également observée chez les garçons des zones urbaines, c'est-à-dire les populations moins exposées à l'échec scolaire.

---

<sup>19</sup> Les taux de redoublement des filles sont de 2,6 % dans les écoles ayant une directrice contre 3,6 % dans les écoles ayant un directeur, et 3 % contre 3,6 % pour les garçons.

<sup>20</sup> Il n'y a pas de raison pour que ce facteur soit systématiquement plus important dans les écoles dirigées par des femmes.

## 5. Différences de pratiques selon le genre de la direction d'école

La section précédente a mis en évidence l'impact positif de la présence d'une femme à la direction des écoles sur les résultats scolaires. Cette section examine les différences de pratiques entre directeurs et directrices ressorties des entretiens menés, qui peuvent contribuer à expliquer ce constat.

Il existe en effet des différences dans les comportements et les pratiques de gestion des hommes et des femmes. Les entretiens en ont illustré quelques-unes, qui n'ont pas vocation à être généralisées mais donnent un aperçu des perceptions des acteurs enquêtés et pourront servir d'hypothèses pour les recherches à venir.

### **Les directrices seraient mieux organisées, plus rigoureuses et appliquées au travail.**

Les points de vue de l'ensemble des acteurs interrogés (agents du MEMP, partenaires techniques et financiers et directeurs) convergent vers ce constat selon lequel les femmes auraient à cœur de bien faire et s'imposeraient ainsi une discipline stricte en termes de gestion de l'école. Ainsi, le matériel pédagogique serait mieux entretenu et partagé dans les écoles dirigées par des femmes, favorisant la motivation des enseignants et des élèves.

*« Sur deux missions successives d'une équipe de la Banque mondiale, il est observé que les écoles primaires (plus d'une trentaine d'écoles, avec des géographies variables jusqu'au nord) tenues par les femmes sont nettement plus fonctionnelles (par exemple, les kits sanitaires sont fonctionnels, livres couverts, distribués et mis à la disposition des élèves). Les outils de travail étaient à jour et disponibles. La différence était nette. Toute l'équipe était unanime là-dessus. À une exception, pour toutes les femmes rencontrées, la gestion des femmes était meilleure. »*  
(Personnel de la Banque mondiale)

*« C'est surtout la gestion financière et la propreté de l'école. La femme gère mieux les ressources. Si les femmes étaient aussi libres que les hommes, elles seraient encore meilleures dans la gestion de l'école, moi je me suis toujours demandé pourquoi les hommes qui ont plus de temps ne se sacrifient pas assez pour la bonne marche de l'école. »* (Directrice EPP n° 5)

### **Les directrices seraient plus impliquées dans l'encadrement de leurs collaborateurs.**

Les entretiens indiquent que les femmes assureraient un meilleur encadrement des collaborateurs en termes de suivi et de soutien pédagogiques. Chaque semaine, tout directeur d'école a l'obligation de visiter ses classes et de contrôler trois cahiers d'apprenants dans lesquels il laisse des inscriptions, rôle que jouent aisément les directrices, selon un directeur du MEMP. Elles s'assurent également de la participation rigoureuse des enseignants de leur école aux séances de formation des unités pédagogiques. De même, il est plus fréquent d'observer une gestion collégiale ainsi qu'un encadrement et un suivi-contrôle des collaborateurs régulier dans leurs écoles.

Les directrices semblent plus attentives au bien-être global de leur équipe qu'elles soutiennent au-delà du strict devoir professionnel. D'après une directrice d'école publique, la directrice est soucieuse de comprendre les difficultés que ses collaborateurs rencontrent et les conseille si nécessaire, consciente que certains problèmes d'ordre personnel peuvent aussi affecter leur performance.

Plusieurs facteurs peuvent expliquer la plus grande rigueur observée globalement chez elles. Tout d'abord, et étant donné leur place dans la société, **les femmes sont susceptibles d'avoir un rapport à l'autorité et aux règles différent des hommes**. Selon les entretiens, elles auraient plus tendance à

## 5. Différences de pratiques selon le genre de la direction d'école

suivre les conseils et à éviter les conflits, à être plus régulières à l'école et à avoir une plus grande conscience professionnelle, donnant ainsi le bon exemple et favorisant un climat favorable aux apprentissages. Elles seraient aussi plus ouvertes à une **gestion démocratique** de l'établissement. Ce constat s'inscrit dans la continuité de la recherche sur le style de leadership des femmes selon laquelle celles-ci privilégient davantage des approches collaboratives et inclusives et la recherche de consensus, encourageant de fait une structure organisationnelle horizontale et moins hiérarchisée (Eagly et Carli, 2007 ; Rosener, 1990 ; Shaked, Glanz et Gross, 2018).

*« Les femmes arrivent mieux à répartir les rôles tandis que les hommes caporalisent le pouvoir. » (Directeur, MEMP)*

**Par ailleurs, les femmes qui parviennent à ces postes ont eu à surmonter divers obstacles** (voir Section 2.3.3), **elles sont donc particulièrement motivées et déterminées à remplir pleinement leur rôle.** La littérature montre que dans les domaines dominés par les hommes, les femmes tendent non seulement à avoir moins confiance en elles, mais leurs capacités sont aussi sous-estimées par rapport à celles de leurs pairs masculins (Bordalo et al., 2019). Au Bénin, les femmes sont en recherche d'« une reconnaissance sociale » comme mentionné au cours des entretiens. Cela peut expliquer pourquoi, dans une fonction où elles constituent une minorité, elles tendent à s'investir davantage. Cela est également cohérent avec la littérature de la région sur le sujet montrant que les femmes à des postes de leaders sont désireuses de démontrer leur capacité à diriger et se fixent souvent des exigences très élevées [voir, par exemple, Bodalina et Mestry (2022) pour l'Afrique du Sud et Tekleselassie et Roach (2021) pour l'Éthiopie].

*« La première motivation, c'est d'être un éclairateur, d'être celui-là qui puisse faire*

*bouger et améliorer les résultats de là où on veut l'envoyer. [...] Je ne sais pour les hommes mais les femmes cherchent toujours à donner le meilleur d'elles-mêmes. » (Directrice EPP n° 7)*

*« [...] les femmes sont obligées de montrer tout ce dont elles sont capables pour pouvoir justifier de leur titre d'enseignante et de directrice. Ce n'est pas surprenant qu'elles aient de meilleurs résultats. » (Responsable d'école publique)*

**La zone d'implantation des écoles encourage la rigueur et l'implication dans les écoles dirigées par des femmes.** Les écoles rurales et urbaines ne reçoivent pas le personnel d'encadrement avec la même fréquence. Les écoles « en zone rurale ou éloignées des centres-villes les reçoivent rarement » (Directeur, MEMP). Or, les femmes sont « le plus souvent nommées dans les écoles proches du centre, plus favorisées, d'accès facile » (Responsable UNICEF). Ces écoles sont les plus inspectées et bénéficient d'un suivi régulier, autant de facteurs qui peuvent amener les enseignants et les directeurs à fournir des efforts supplémentaires.

**La bienveillance reconnue aux femmes à l'égard des enfants et la manière dont elles sont en relation avec les parents favorisent la confiance.** Dans certains contextes, les relations avec la communauté et les élèves seraient facilitées par la confiance accordée aux femmes pour prendre soin des enfants. Ainsi, les directrices auraient « une certaine facilité à entretenir de meilleures relations avec les parents et en particulier avec les mamans qui sont les plus sollicitées » (Responsable d'école publique) et feraient preuve de plus de douceur dans les liens avec les élèves et leurs collaborateurs. Elles développent généralement « plus d'amour à l'endroit des enfants et ne se créent pas des problèmes extrascolaires » (Responsables d'écoles privées). Elles respectent « ponctua-

## 5. Différences de pratiques selon le genre de la direction d'école

lité et exactitude, puis rendent leurs classes plus vivantes » (Responsables d'écoles privées). Elles affichent également une « facilité à assurer un meilleur suivi des enfants en difficulté » (Responsable d'école privée).

*« Elles ont un rôle spécifique de mère, d'éducatrice, de femme leader. »*  
(Directrice EPP n° 1)

*« Il y a des situations que la femme DE [directrice d'école] peut comprendre et en tenir compte pour réussir mieux l'éducation des enfants. On a constaté que ces enfants victimes de harcèlement se confient beaucoup plus facilement aux femmes DE. »* (Directrice EPP n° 5)

### **Les directrices sont plus à même de comprendre et d'accompagner les filles dans leurs problématiques spécifiques.**

Leur présence est rassurante pour les filles qui peuvent plus facilement partager leurs difficultés avec une femme. Par ailleurs, il semblerait que les directrices soient plus attentives à leurs problématiques et cherchent à offrir un espace d'écoute.

*« Les filles se sentent plus à l'aise avec nous. Beaucoup laissent leur maître en classe et viennent se confier à moi. J'ai déjà sensibilisé les filles d'aller me voir pour tout problème. »* (Directrice EPP n° 7)

*« En tant que mère, la directrice a des astuces qui amènent certaines de ses apprenants filles à se confier facilement du fait du climat de confiance qu'elle a su établir dans l'école. »* (Directrice EPP n° 5)

Corsun et Costen (2001) suggèrent que les femmes réagissent à la discrimination en se créant un capital social à partir des ressources dont elles disposent du fait de

leur genre. Ainsi, les qualités telles que la polyvalence et le travail acharné qu'elles ont développées en s'occupant de leurs familles deviennent-elles des attributs nécessaires à la gestion d'une petite école avec peu de ressources (Lumby, 2015). Lumby (2015) met cependant en garde<sup>21</sup> :

*« Il semble que l'on ait tenté de transformer le rôle peu valorisant de mère en une sorte de capital social susceptible d'être utilisé pour conférer un pouvoir symbolique à la direction. La taille de l'école et, dans certains cas, le manque de ressources ont conduit à une approche maternelle. La distinction entre le travail d'éducation et d'autres types de travail, par exemple, le nettoyage de l'école et l'accompagnement des enfants à l'hôpital, s'en est trouvée brouillée. »* (Lumby, 2015 : 81, traduction de l'anglais par les auteurs)

Dans l'ensemble, les leçons tirées de cette étude en rejoignent d'autres qui documentent les différences de pratiques entre directeurs et directrices, soulignant que ces dernières seraient très impliquées dans leur mission, fourniraient d'importants efforts pour prouver leur valeur, adopteraient des modes de gestion plus démocratiques et inclusifs et valoriseraient la relation et l'intelligence émotionnelle (Alban Conto, Guilbert et Devignes, 2023). Une étude basée sur les données PASEC 2019 révèle, qu'au Bénin, les directrices d'école sont plus enclines à organiser des rencontres avec les parents et rapportent un plus faible absentéisme de leurs enseignants que leurs homologues masculins (Alban Conto, Guilbert et Devignes, 2023).

Il est intéressant de noter que le style et les pratiques de direction des femmes décrites ci-dessus sont en concordance avec ce que la littérature définit comme le « leadership

<sup>21</sup> Voir également Corsun et Costen (2001).

## 5. Différences de pratiques selon le genre de la direction d'école

transformationnel ». En effet, elle montre que les femmes ont tendance à adopter, plus souvent que les hommes, ce type de leadership qui est une approche considérée comme plus efficace (Eagly, Johannesen-Schmidt et van Engen, 2003). Saint-Michel (2018) explique de quelle façon :

*« En communiquant une vision, en offrant des symboles et en faisant appel aux émotions pour sensibiliser leurs subordonnés, les leaders transformationnels les encouragent à envisager de nouvelles façons de penser et les traitent différemment, mais équitablement, de manière individualisée. »<sup>22</sup> (2018 : 945)*

Ainsi, si la politique nationale a pour objectif de promouvoir le leadership transformationnel dans le contexte scolaire (voir *Section 1.3*), cela pourrait bien passer par l'amélioration de la représentation des femmes dans ces fonctions et la promotion des pratiques afférentes par tous.

---

<sup>22</sup> Traduit de l'anglais par les auteurs : « By communicating a vision and providing symbols and emotional appeals to increase their followers' awareness, transformational leaders encourage them to envisage new ways of thinking and treat them differently but equitably on a one-to-one basis ».

## Conclusions et recommandations

Cette analyse institutionnelle de l'environnement, de la régulation et du genre de la direction d'école primaire au Bénin a examiné les opportunités et les défis des directeurs et des directrices dans le sous-secteur des enseignements maternel et primaire.

Elle a permis de mettre en avant l'existence d'un cadre réglementaire relativement complet définissant les caractéristiques essentielles de la fonction de directeur d'école (par exemple, accès, rôle et responsabilités), même si celle-ci demande encore à être professionnalisée. Malgré l'existence de quelques mesures ambitieuses et prometteuses, les politiques nationales ne se sont pas encore emparées de la question, de manière suffisamment spécifique et visible, pour donner les moyens nécessaires aux directeurs d'exercer un leadership transformationnel. De fait, le cadre réglementaire comme les politiques nationales prennent peu en compte les questions de genre, spécifiquement aux postes de direction d'école. Ils n'ont pas non plus défini un ensemble complet de mesures permettant d'améliorer la représentation des femmes, alors même que le contexte socio-culturel dans lequel elles évoluent le requiert. Or, cette étude a montré que les pratiques qu'elles tendent à mettre en place dans les postes de direction présentent des caractéristiques communes avec le leadership transformationnel ambitionné par le gouvernement, et sont associées à de meilleurs résultats scolaires.

Devenir directeur d'école constitue une perspective de carrière souhaitable et souhaitée par les enseignants. Ils l'envisagent comme une évolution valorisante, permettant d'améliorer leur rémunération et leur position hiérarchique, et d'acquérir une reconnaissance sociale.

L'ensemble des directeurs du secteur public disposent du CAP, soulignant un système de recrutement et une disponibilité des

formations pédagogiques plutôt performants. Ils se sentent particulièrement investis de leur mission de supervision pédagogique dans laquelle ils déclarent se sentir à l'aise.

Les processus de nomination, s'ils sont bien respectés, tendent à favoriser la méritocratie. Toutefois, la faible prise en compte des souhaits d'affectation des candidats, ainsi qu'un certain manque de transparence dans les choix d'allocation de ces derniers aux postes vacants nuisent à la bonne gestion des ressources humaines et opèrent un effet dissuasif auprès des femmes.

Par ailleurs, il n'y a pas de formation initiale spécifique avant la prise de fonction au poste de direction. En revanche, le système de soutien aux directeurs d'école est structuré de façon à fournir un appui de proximité dynamique, reposant sur le réseau d'animation pédagogique. La fréquence des séances de soutien est rapprochée, ce qui est positif en termes de développement des compétences mais complexe en termes de gestion de leurs emplois du temps déjà très chargés, notamment pour les RUP dont la mission est bénévole. En outre, il existe une certaine retenue de la part des directeurs à partager les difficultés rencontrées, par crainte d'être mal évalués ou jugés par les supérieurs hiérarchiques et que cela aille à l'encontre de leur progression professionnelle.

La gestion des tâches administratives et financières reste un point de difficultés pour nombre d'entre eux. L'absence de formation initiale ou de sessions d'intégration sur ces sujets ne permet pas aux directeurs d'aborder leur rôle d'administrateur de l'école de manière sereine, du moins dans les premières années d'exercice. De plus, le manque de temps et l'absence de personnel administratif dédié dans les écoles rendent l'exécution de ces tâches difficile.

## Conclusions et recommandations

Les zones rurales reculées constituent en quelque sorte le talon d'Achille du système éducatif béninois. En effet, ces zones étant difficiles d'accès et peu développées, elles ne sont pas attrayantes et peinent à retenir du personnel qualifié. Elles sont, par ailleurs, sensiblement moins visitées par les encadrants du fait de leur éloignement. À cela s'ajoutent les difficultés matérielles quotidiennes qui rendent les conditions d'instruction ardues. Même si quelques exceptions peuvent être observées, une règle tacite commande que les femmes n'y soient pas envoyées. Le manque de femmes éducatrices dans ces zones est un problème commun à de nombreux pays de la région. Il mériterait d'être investi afin d'étendre les bénéfices potentiels du leadership scolaire des femmes aux élèves de ces zones et, en particulier, aux filles.

La part de directrices et d'enseignantes en poste évolue positivement mais dans de faibles proportions. Elles sont globalement peu présentes au Bénin et représentent respectivement 18 % et 30 % des personnels en 2022. Plus de la moitié des communes comptent moins de 11 % de directrices.

La faible représentation des femmes parmi le personnel des écoles est fortement liée aux normes socioculturelles qui limitent leur accès à l'éducation et à la formation, restreignent leur participation à des activités formelles et d'autorité, et leur attribuent la gestion du ménage et de la famille. Le manque de filles et de femmes éduquées et qualifiées est un frein notable à la participation des femmes aux postes de direction d'école. Par ailleurs, la fonction de directeur d'école est une mission chronophage car elle cumule, en réalité, les rôles d'enseignant et d'administrateur de l'école. Ainsi, cette mission est particulièrement difficile à assumer pour les femmes qui endossent beaucoup de responsabilités en dehors de leur activité professionnelle.

En termes d'enseignement, les directeurs et directrices du secteur public sont majoritairement en charge de la classe de CM2. Ainsi, on constate que la présence d'une directrice est significativement et positivement associée à de meilleurs taux de promotion des filles et de réussite au CEP de tous les élèves en milieu rural. Il semble donc que les directrices participent à améliorer le maintien des filles à l'école ainsi que les apprentissages des élèves dans ces zones.

Les réalités des secteurs privé et public sont assez différentes. Les directeurs du privé sont moins qualifiés mais peuvent recevoir des incitations fortes liées aux résultats de l'établissement. Les résultats scolaires y sont d'ailleurs meilleurs. Pour ce secteur, l'influence des directrices est observée sur les taux de promotion qui sont significativement supérieurs pour tous les élèves en milieu rural. Cela suggère une plus grande rétention ainsi que de plus faibles taux de redoublement dans ce milieu. L'amélioration des niveaux d'apprentissage en lien avec la présence d'une directrice n'est toutefois que faiblement confirmée par les résultats au CEP.

En se basant sur les analyses exposées tout au long de cette étude, un certain nombre de recommandations est proposé pour renforcer les capacités des directeurs et directrices, améliorer leurs conditions d'exercice et favoriser la représentation des femmes à la direction des établissements scolaires.

- **Renforcer et développer le cadre réglementaire et les politiques nationales en adoptant une approche sensible au genre.** Le cadre juridique, administratif et politique ne peut être dissocié du contexte social et culturel dans lequel il s'inscrit. Ainsi, doit-il se munir de mesures spécifiques pour prendre en compte les défis particuliers rencontrés par les femmes, afin d'encourager de potentielles candidates aux postes de direction

## Conclusions et recommandations

et d'améliorer leurs conditions d'exercice une fois en poste. Aussi, la création d'une cellule en charge de la promotion du genre au sein du MEMP pourrait permettre d'assurer une réelle prise en compte de ces problématiques dans les politiques éducatives, et ce, de manière transversale pour appuyer l'ensemble des directions dans cet effort. Les recommandations ci-dessous proposent des mesures spécifiques dans chaque domaine abordé.

- **Professionaliser la fonction de directeur d'école**, afin de la revaloriser et d'octroyer un statut spécifique aux chefs d'établissement. Ce statut s'accompagnerait de formations soutenant un cadre de compétences bien établi, la transmission d'outils avant la prise de poste et le versement d'une rémunération à la hauteur des responsabilités et du volume de travail. La PNE comporte déjà quelques mesures ambitieuses avancées dans le sens de la professionnalisation de la fonction de directeur d'école, mais leur mise en œuvre n'est pas encore totalement effective. Il serait opportun d'élaborer une stratégie propre à cette fonction, permettant de reprendre les objectifs déjà formulés (notamment la promotion d'un leadership transformationnel), et de les enrichir en couvrant tous les aspects de la fonction. Cette stratégie devrait s'accompagner d'un plan de mise en œuvre réaliste permettant sa concrétisation effective.
- **Renforcer et systématiser des sessions d'intégration des nouveaux directeurs** afin de les préparer, notamment, à l'exécution des tâches administratives et financières qu'ils devront assumer. Ces sessions seraient aussi l'occasion de distribuer les matériels et documents de travail utiles à la gestion de l'école et de s'assurer que tout nouveau directeur les possède. Une offre systématisée de formation avant la prise de poste serait susceptible de rassurer les femmes, qui ont particulièrement tendance à manquer

de confiance en leurs capacités, et de favoriser ainsi leurs candidatures.

- **Réorienter le système d'appui vers les écoles les plus nécessiteuses.** Actuellement, le manque de moyens en personnel et en matériel pour assurer l'encadrement de proximité pénalise globalement les écoles les plus éloignées. En effet, elles ne reçoivent pas ou peu de visites des conseillers pédagogiques et des inspecteurs. Or, le personnel éducatif exerçant dans ces zones tend à être moins qualifié et le contexte éducatif plus difficile (faible motivation des enseignants et des élèves, turnover majeur du personnel, absence d'eau, d'électricité, inaccessibilité des lieux, etc.). Compte tenu des contraintes qui pèsent sur les ressources disponibles, il apparaît important de prioriser le soutien aux directeurs des écoles les plus reculées. Par ailleurs, la mise en place d'un système de suivi et de contrôle de l'encadrement permettrait d'optimiser les plans de visites, et de prioriser les écoles ayant les plus grands besoins et non celles les plus facilement atteignables. L'amélioration des conditions générales d'exercice peut représenter un atout dans l'attractivité de ces zones auprès des femmes, et notamment les rassurer quant au fait d'être soutenues dans l'exercice de leurs fonctions dans ce type de contextes.
- **Élargir les incitations à prendre des postes dans les zones enclavées.** Pour cela, plusieurs options peuvent être considérées. Les perspectives de carrière constituent de véritables motivations à l'assiduité et au développement professionnel et peuvent servir de levier pour optimiser les affectations. La fonction de directeur représente une évolution par rapport à celle d'enseignant et beaucoup de directeurs espèrent pouvoir évoluer par la suite vers des postes de conseillers pédagogiques ou d'inspecteurs. Ainsi, il est possible d'envisager un système

## Conclusions et recommandations

d'attribution de bonus à la prise de poste dans les zones les plus reculées qui permettrait d'accéder plus rapidement aux postes supérieurs. Il est également possible d'envisager un système de récompense venant rétribuer des années de service dans les zones reculées. À titre d'exemple, un directeur (ou enseignant) qui accepte ce type d'affectation, pourrait voir sa mobilité facilitée après trois années en poste et être prioritaire dans ses nouveaux choix d'affectation. Ces ajustements dans les plans de carrière pourraient s'accompagner d'autres mesures, comme une aide au logement, permettant de faciliter l'installation et de créer des conditions rassurantes, en particulier pour les directrices qui sont très peu représentées dans ces zones ; ou la revalorisation des primes d'éloignement qui sont insuffisantes à ce jour.

- **Améliorer le système de diffusion des postes vacants et réviser la procédure des choix d'affectation des candidats afin de prendre en compte autant que possible leurs choix.** Le système d'affectation actuel ne considère pas les préférences des candidats. Ainsi, beaucoup d'entre eux renoncent à postuler de peur d'être affectés à des postes qu'ils ne souhaitent pas. Afin d'encourager les candidatures, notamment des femmes, il convient de réfléchir à un système où les candidats peuvent refuser une affectation sans pour autant perdre leur poste actuel. De plus, il pourrait être envisagé que les candidats puissent mentionner des préférences d'affectation sur la base des postes vacants. Afin de favoriser un équilibre entre le respect des souhaits des candidats et la répartition optimale des directeurs à travers le pays, il pourrait être demandé aux candidats de stipuler au moins un poste dans une zone reculée parmi leurs trois choix d'affectation. Pour être fonctionnelle, cette mesure doit s'accompagner d'un système d'incitations

renforcées à prendre des postes dans les zones les plus reculées (voir point précédent), ainsi que d'une plus grande transparence quant aux postes à pourvoir et leur environnement (par exemple, caractéristiques des écoles). À ce jour, l'information relative aux postes vacants est surtout le fait des réseaux d'information non officiels. Ces mesures viseraient à accroître la motivation et la prévisibilité de l'affectation des candidats ainsi qu'à améliorer la couverture en personnel qualifié des zones reculées.

- **Encourager l'accès des femmes à la formation.** Actuellement, elles sont sensiblement moins formées que les hommes et relativement peu nombreuses à disposer des qualifications requises pour devenir enseignantes et directrices. Afin de favoriser une plus grande représentation des femmes, il convient d'accroître le vivier d'enseignantes qui pourront par la suite devenir directrices d'école. Plusieurs mesures sont envisageables à cet effet : organiser des séances de sensibilisation dans les écoles et lycées et auprès des communautés pour promouvoir les bénéfices liés à l'éducation des filles et les voies professionnelles possibles ; explorer les partenariats avec les autres ministères ou organisations qui mettent en place des programmes de soutien financier ou matériel à l'éducation des filles afin de soutenir ces programmes de coaching ; développer des systèmes de garde d'enfants pour faciliter l'éducation et l'emploi formel des femmes ; instaurer des quotas à l'entrée des ENI pour accroître la proportion de femmes (et de populations issues des zones reculées) qui accèdent à ces formations.
- **Promouvoir le leadership des femmes dans les écoles.** Pour cela, il est possible de proposer des séances de coaching auprès des enseignantes et de valoriser des modèles de leaders féminins pour les encourager à postuler pour devenir

## Conclusions et recommandations

directrices. Ces démarches ont pour objectif de développer la confiance des femmes dans leurs capacités à assumer des rôles à responsabilité et accroître leurs aspirations. Ce processus peut être initié dès l'école, en encourageant les filles à intégrer les comités (santé, cantine, gestion des livres, etc.), de façon à les habituer à prendre et assumer des responsabilités. Cela permettra ainsi de faire évoluer les normes de genre chez les nouvelles générations.

- **Encourager et accompagner la dénonciation d'actes de harcèlement sexuel avérés.** Le risque de harcèlement sexuel nuit gravement au bien-être des femmes et des élèves, peut lourdement affecter leur travail et décourager de nombreuses femmes à prendre des postes dans l'Éducation nationale, particulièrement dans les zones reculées. Malgré l'existence de mesures juridiques et administratives condamnant sévèrement le harcèlement, la peur des représailles décourage les victimes à dénoncer les abus subis. Il est donc crucial de les protéger et de les accompagner dans les démarches qui suivent la dénonciation. Cela inclut la garantie de la préservation de leur avenir

professionnel, le soutien psychologique et social pour lutter contre la stigmatisation, ainsi que des campagnes de sensibilisation auprès des communautés sur les conséquences néfastes de ces actes pour le bien-être des femmes, des filles et des communautés dans leur ensemble.

- **Organiser des campagnes de sensibilisation aux questions de genre auprès du personnel éducatif et des communautés des régions les moins enclines à être dirigées par des femmes.** Ces campagnes pourraient être organisées en partenariat avec le ministère des Affaires sociales et de la Microfinance afin de sensibiliser les populations au poids des stéréotypes de genre et des normes restrictives imposées aux femmes. Ceci faciliterait leur acceptation aux postes de direction et la reconnaissance de leurs compétences et capacités à exercer ces fonctions. Ainsi, plus de femmes pourraient devenir directrices et assurer leurs responsabilités dans de bonnes conditions, d'autant que la relation avec les parents d'élèves et la communauté est importante pour un bon déroulement de la scolarité.

## Références

**Alban Conto, C. ; Guilbert, N. ; Devignes, F.** 2023. *Le rôle des directrices d'école dans l'amélioration des apprentissages en Afrique francophone.* Dakar : IPE-UNESCO.

**Banque mondiale.** 2018. *Apprendre pour réaliser la promesse de l'éducation.* Rapport sur le développement dans le monde. Washington, D.C. : Banque mondiale.

**Banque mondiale.** 2021. *Rapport d'évaluation du genre au Bénin : participation des femmes aux opportunités économiques et aux prises de décisions.* Washington, D.C. : Banque mondiale.

**Bénin.** 2018. *Arrêté ministériel portant attributions et modalités de nomination des directeurs des écoles maternelles et primaires publiques en République du Bénin.* Porto-Novo.

----. 2020. Ministère de l'Enseignement maternel et primaire (MEMP). « Annuaire statistique ». Porto-Novo.

----. 2021a. « Annuaire statistique ». Porto-Novo.

----. 2021b. « Résultats officiels du CEP ». Porto-Novo.

----. 2023. Ministères en charge de l'Éducation et Secrétariat technique permanent du PDDSE. *Pacte du partenariat du Bénin : Renforcement de l'acquisition des connaissances et des compétences de base par toutes les filles et tous les garçons de 3 à 18 ans.* Porto-Novo.

**Bergmann, J. ; Alban Conto, C. ; Brossard, M.** 2022. *Increasing women's representation in school leadership: A promising path towards improving learning.* Florence : Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF.

**Bodalina, K.N. ; Mestry, R.** 2022. "*A case study of the experiences of women leaders in senior leadership positions in the education district offices*". Dans : *Educational Management Administration & Leadership*, 50(3), 452-468.

**Bordalo, P. ; Coffman, K. ; Gennaioli, N. ; Shleifer, A.** 2019. "*Beliefs about Gender*". Dans : *American Economic Review*, 109(3), 739-773.

**Bosson, J. ; Wilkerson, M. ; Kosakowska-Berezecka, N. ; Jurek, P. ; Olech, M.** 2022. "Harder Won and Easier Lost? Testing the Double Standard in Gender Rules in 62 Countries". Dans : *Sex Roles*, 87, 1-19.

**Bridge, R. G. ; Judd, C.M. ; Moock, P.R.** 1979. *The Determinants of Educational Outcomes: The Impact of Families, Peers, Teachers, and Schools.* Cambridge, MA : Ballinger.

**Bush, T. ; Kirezi, J. ; Ashford, R. ; Glover, D.** 2022. "*School Leadership and Gender in Africa: A Systematic Overview*". Dans : *Research in Educational Administration and Leadership*, 7(4), 680-712.

## Références

**Carli, L.L. ; Eagly, A.H.** 2011. "Gender and leadership". Dans : A. Bryman, D.L. Collinson, K. Grint, B. Jackson, et M. Uhl-Bien (éd.), *The SAGE Handbook of Leadership* (pp. 103-117). Londres : SAGE Publishing.

**Corsun, D.L. ; Costen, W.M.** 2001. "Is the Glass Ceiling Unbreakable?: Habitus, Fields, and the Stalling of Women and Minorities in Management". Dans : *Journal of Management Inquiry*, 10(1), 16-25.

**Deha, V.D. ; Guezodje, W. ; Mze-Boina, A.** 2023. "Au Bénin, agir ensemble pour améliorer l'éducation des filles". *Blog du GPE*, 11 avril. Accès le 1<sup>er</sup> mai 2024.

**Eagly, A.H. ; Carli, L.L.** 2007. *Through the labyrinth: the truth about how women become leaders*. Boston, MA : Harvard Business Publishing.

**Eagly, A.H. ; Johannesen-Schmidt, M.C. ; van Engen, M.L.** 2003. "Transformational, transactional, and laissez-faire leadership styles: a meta-analysis comparing women and men". Dans : *Psychological Bulletin*, 129(4), 569-591.

**Eagly, A.H. ; Karau, S.J.** 2002. "Role congruity theory of prejudice toward female leaders". Dans : *Psychological Review*, 109(3), 573-598.

**Educ'Action.** 2020. « Cumul de charges des directeurs d'écoles primaires : l'une des causes de l'échec des enfants au CEP (La responsabilité des autorités engagée) ». *Blog d'Educ'Action*, 7 avril. Accès le 24 avril 2024.

**Équipe nationale du Bénin ; IIPE-UNESCO.** 2014. *Rapport d'état du système éducatif béninois : Pour une revitalisation de la politique éducative dans le cadre du programme décennal de développement du secteur de l'éducation*. Dakar : IIPE-UNESCO.

**Fichtner, S. ; Jarroux, P.** 2015. « La Micropolitique de l'école primaire au Bénin. Une ethnographie combinée des directeurs et inspecteurs ». Dans : *Politique africaine*, 139(3), 63-81.

**Giorgi, A. ; Sánchez-Beato, S.A.** 2023. « Les Biais de genre dans les évaluations des enseignements par les étudiant·es à l'université ». Dans : *Genre Éducation Formation*, (7).

**Global School Leaders.** 2024. *Evidence review 2024: A review of research on gender in school leadership*. Los Angeles : Global School Leaders.

**Gouédard, P. ; Ramos, C. ; Tameza, B.** 2023. *Le leadership des femmes dans les apprentissages au Tchad. Women in Learning Leadership (WiLL)*. Florence : Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF.

**Grissom, J.A. ; Egalite, A.J. ; Lindsay, C.A.** 2021. *How principals affect students and schools: A systematic synthesis of two decades of research*. Rapport de recherche. New York, NY : Wallace.

**Houinsa, D.G.** 2008. *Femmes du Bénin au cœur de la dynamique du changement social*. Femme et savoir. Cotonou : Friedrich Ebert Stiftung.

## Références

**Hygin, K. ; Ayena, F. ; Odjo, S. ; Aguessy, J. ; Houessou, B. ; Tossounon, A.** 2021. Parcours professionnels des femmes dans les systèmes éducatifs au Bénin : analyse par genre aux cours primaire et secondaire. Abomey-Calavi : Université d'Abomey-Calavi.

**IPE-UNESCO.** 2024. Le leadership des femmes pour la réussite scolaire à Madagascar : une analyse institutionnelle sensible au genre de la direction d'école primaire. Dakar : IPE-UNESCO.

**Jarroux, P.** 2023. « Des responsabilités concurrentes. Pratiques disciplinaires et traitement bureaucratique des manquements professionnels dans l'administration scolaire béninoise ». Dans : *Sociologie du travail*, 65(2).

**Kponou, M.K.C.** 2021. « Satisfaction des enseignants et performances scolaires au Bénin ». Dans : *L'Actualité économique*, 96(1), 47-70.

**Lagacé, C.** 2007. « Femmes et politique au Bénin : un défi à relever ». Mémoire de maîtrise, Faculté de science politique, Université du Québec, Montréal. Accès le 7 mai 2024.

**Leithwood, K. ; Harris, A. ; Hopkins, D.** 2008. "Seven strong claims about successful school leadership". Dans : *School Leadership & Management*, 28(1), 27-42.

**Lumby, J.** 2015. "Leading schools in communities of multiple deprivation: Women principals in South Africa". Dans : *Educational Management Administration & Leadership*, 43(3), 400-417.

**Luschei, T.F. ; Chudgar, A.** 2017. "Demand-side Explanations for Inequitable Teacher Distribution". Dans : *Teacher Distribution in Developing Countries* (pp. 43-85). New York : Palgrave Macmillan.

**Marini, M.M. ; Fan, P.-L. ; Finley, E. ; Beutel, A.M.** 1996. "Gender and Job Values". Dans : *Sociology of Education*, 69(1), 49-65.

**N'Dobo, A.** 2009. « Biais sexistes et marques d'inégalité de genre dans le discours des recruteurs : un effet de la persistance des discriminations sexistes dans l'accès au travail ». Dans : *Revue internationale de psychologie sociale*, 22(1), 107-136.

**Odushina, D. ; Moustapha, M.** 2008. École et décentralisation : le cas du Bénin. Cahiers de recherche de l'IPE. Paris : IPE-UNESCO ; Woking : Plan International.

**PASEC.** 2021. PASEC 2019-Qualité du système éducatif béninois : Performances et environnement de l'enseignement-apprentissage au primaire. Dakar : CONFEMEN.

**Rosener, J.B.** 1990. "Ways Women Lead". *Harvard Business Review*, Nov-Dec; 68(6): 119-25. Accès le 18 janvier 2023.

**Saint-Michel, S.E.** 2018. "Leader gender stereotypes and transformational leadership: Does leader sex make the difference?". Dans : *M@n@gement*, 21(3), 944-966.

## Références

**Shaked, H. ; Glanz, J. ; Gross, Z.** 2018. "Gender differences in instructional leadership: how male and female principals perform their instructional leadership role". Dans : *School Leadership & Management*, 38(4), 417-434.

**Signarbieux, L. ; Rigaud, C.** 2019. « Le Bénin donne à davantage d'enfants l'accès à l'éducation ». *Blog du GPE*, 22 février. Accès le 29 avril 2024.

**Sperling, G.B. ; Winthrop, R. ; Kwauk, C.** 2016. *What works in girls' education: Evidence for the world's best investment*. Washington, DC : Brookings Institution Press.

**Tekleselassie, A.A. ; Roach, V.** 2021. "Leveraging Women's Leadership Talent to Promote a Social Justice Agenda in Ethiopian Schools". Dans : *Teachers College Record*, 123(8), 176-201.

**UNESCO.** 2016. *Leading better learning: School leadership and quality in the Education 2030 agenda: Regional reviews of policies and practices*. Paris : UNESCO.

**UNESCO.** 2019. *Rapport mondial de suivi de l'éducation 2019 : Bâtir des ponts pour promouvoir l'égalité des genres*. Paris : UNESCO.

**UNESCO-ISU.** 2023. SDG 4 Database. Accès le 23 juillet 2023.

**Woessmann, L.** 2016. "The Importance of School Systems: Evidence from International Differences in Student Achievement". Dans : *The Journal of Economic Perspectives*, 30(3), 3-32. Accès le 18 janvier 2023.

# Annexes

## Annexe 1. Méthodologie

Le présent rapport vise à fournir une vue d'ensemble du système dans lequel les directeurs d'école primaire exercent, des spécificités auxquelles sont confrontées les femmes et du lien potentiel entre le genre de la direction d'école et les résultats éducatifs.

Pour répondre à cet objectif, deux types d'analyse sont combinées : une analyse institutionnelle et une analyse des données administratives.

### 1. Analyse institutionnelle

L'analyse institutionnelle cherche à examiner comment est régulée la fonction de direction d'école, et ce, afin d'identifier les forces et les faiblesses du système qui favorisent ou limitent l'émergence d'un leadership scolaire efficace.

L'étude cherche à apporter des éclairages aussi bien sur les processus officiels que sur les fonctionnements et pratiques tacites, notamment en termes d'intégration des femmes aux postes de directrices d'école.

Afin de comprendre le rôle des directeurs d'école, les profils des personnes accédant à cette fonction, leurs compétences, leurs motivations à devenir directeur et à exercer avec ardeur et les appuis dont ils disposent pour réussir leur mission, plusieurs grands thèmes ont été identifiés :

1. Recrutement et nomination ;
2. Encadrement et formation ;
3. Fonctionnement et interactions.

Pour chaque thème, il s'agit de comprendre quelle est la réglementation en vigueur, la réalité de la mise en place sur le terrain et les perceptions des différents acteurs impliqués. Chacun des trois thèmes est exploré avec une perspective genre, afin de saisir

quelles sont les difficultés auxquelles font face les femmes, mais aussi les potentiels avantages liés à leur genre.

L'analyse institutionnelle a mobilisé plusieurs sources de données issues de recherches documentaires et d'entretiens.

#### 1.1. Données qualitatives

Tout d'abord, l'équipe de recherche, composée de chercheurs du Bureau régional de l'IIPE pour l'Afrique et d'un consultant national expert du système éducatif béninois, a identifié et contacté les informateurs clés avec lesquels conduire des entretiens approfondis permettant de couvrir les thèmes à analyser. Un tableau récapitulatif des entretiens réalisés est fourni plus bas.

**Directeurs et responsables au sein du ministère central et organismes sous tutelle :** Secrétariat général, DIIP, DPAF, DEP, INFRE et ENI.

Les entretiens ont généralement été menés auprès des directeurs des principales directions du MEMP concernées, accompagnés de quelques collaborateurs clés.

**Directeurs et représentants des services déconcentrés du MEMP :** DDEMP, CS et zone pédagogique.

Deux groupes de discussion ont été menés conjointement avec les directeurs départementaux, C/CS et conseillers pédagogiques. Des entretiens individuels ont été conduits avec les représentants de six CS ainsi qu'avec deux inspecteurs du primaire.

**Directeurs et directrices d'école primaire.** Des entretiens individuels ont été réalisés avec six directeurs et sept directrices, dont trois du secteur privé.

## Annexes

Afin de pouvoir analyser les obstacles et leviers spécifiques aux femmes pour accéder et exercer la fonction de direction d'école, il était crucial d'interroger des hommes et des femmes exerçant cette fonction. Une attention particulière a aussi été portée tout au long de la recherche à l'examen des différences et points communs caractérisant les secteurs public et privé autour de la fonction de direction d'école. Ainsi, **deux fondateurs d'école privée et un représentant du patronat des établissements privés** ont aussi été rencontrés individuellement.

**RUP.** Quatre RUP, dont deux femmes, ont participé à des entretiens individuels approfondis.

**Des partenaires techniques et financiers** travaillant de près ou de loin sur la direction d'école primaire au Bénin. Des entretiens individuels ont été conduits avec des représentants des bureaux pays de la Banque mondiale, de l'UNICEF, de l'UNESCO et la Coopération suisse.

**Des représentants du ministère des Affaires sociales et de la Microfinance.** Compte tenu de l'importance de la dimension de genre dans cette analyse, l'équipe de recherche a tenu à mener un groupe de discussion avec les représentants de la cellule genre du ministère des Affaires sociales et de la Microfinance, afin de comprendre les politiques et programmes en cours au Bénin dont l'objectif est de favoriser l'égalité de genre et l'autonomisation des filles et des femmes.

	Entretiens individuels	Entretiens de groupe
Principaux responsables au niveau du MEMP (SGAM, DIIP, DPAF, DAPAF, DEP, INFRE)	2	4
Ministère des Affaires sociales et de la Microfinance		1
DDEMP		2
Directeur d'ENI	1	
C/CS	6	
Inspecteur du primaire	1	
Inspectrice du primaire	1	
RUP	4	
Directeurs d'école primaire	6	
Directrices d'école primaire	7	
Fondateur d'école privée	2	
Patronat des établissements privés	1	
Partenaires techniques et financiers	4	

## Annexes

Il y a eu trois vagues d'entretiens.

- Une première vague a été réalisée par l'équipe de recherche WiLL en mission au Bénin, en décembre 2022, auprès des responsables du MEMP, des services déconcentrés et des partenaires techniques et financiers.
- Une deuxième vague a eu lieu dans le prolongement de la première afin de rencontrer des acteurs complémentaires ou recommandés lors des premiers entretiens. Ces entretiens ont été conduits par le point focal du projet WiLL au Bénin.
- Une troisième vague d'entretiens a eu lieu début 2024, après une première analyse approfondie des entretiens et documents collectés précédemment. Cette troisième vague d'enquêtes a cherché à combler les faiblesses de la recherche, et notamment à mieux prendre en compte la réalité des milieux ruraux ainsi que l'analyse des barrières et motivations spécifiques aux femmes.

Au total, ce sont **42 entretiens individuels et de groupes** qui ont été menés entre décembre 2022 et février 2024. Les entretiens ont eu lieu dans les espaces ruraux et les centres urbains des communes de Porto-Novo, Cotonou, Akpro-Misséré et Klouékanmé.

Certaines informations spécifiques ont aussi été collectées auprès d'experts du MEMP contactés par téléphone.

Un guide spécial d'entretien à destination des directeurs et directrices d'école a été élaboré et a bénéficié des expériences des projets WiLL au Tchad et à Madagascar. Les informations collectées ont par la suite été retranscrites dans un document Excel et classées par thèmes et par personne interrogée. L'anonymat des enquêtés est préservé, c'est pourquoi il n'est jamais fait mention de noms ou de titres, ni de lieux précis dans le rapport.

## 1.2. Recherche documentaire

Plusieurs types de documents ont été collectés afin d'analyser le contexte institutionnel, les pratiques et perceptions des différentes parties prenantes et d'apporter un éclairage grâce aux avancées de la recherche internationale et nationale sur les grands thèmes abordés dans ce rapport.

1. Les documents officiels nationaux, incluant notamment les textes réglementaires (décrets, arrêtés, etc.) et les documents de politique nationale (RESEN, PNE, etc.).
2. La littérature grise, constituée notamment du RESEN béninois, des données statistiques, blogs et articles spécialisés sur le système et les acteurs éducatifs béninois et d'autres pays.
3. La littérature académique regroupant les articles et rapports de recherche traitant des grands thèmes abordés dans le rapport : pratiques et expériences de leadership scolaire selon le genre ; biais dans les évaluations et les recrutements selon le genre ; analyse micropolitique, sociologique, économique et ethnographique du système et des acteurs de l'école primaire au Bénin.

La collecte des documents a été opérée sur le terrain lors des entretiens menés auprès des différents acteurs et en ligne. Les informations issues des documents ont été mises en perspective à travers l'analyse approfondie des entretiens conduits par l'équipe de recherche WiLL au Bénin.

## 2. Analyse des données administratives

### 2.1. Données utilisées

Ce rapport exploite également les bases des données du SIGE. Ces bases de données sont compilées annuellement par la DPAF, qui est l'instance responsable de la mise en place du

## Annexes

système d'information statistique du MEMP. Le MEMP envoie chaque année une fiche de recensement à l'ensemble des écoles publiques et privées, dont les principaux répondants sont les chefs d'établissements, afin de collecter les informations nécessaires pour alimenter le SIGE. Ces informations portent notamment sur :

- les directeurs d'école et les enseignants : genre, statut, diplôme académique et pédagogique, ancienneté, etc. ;
- les caractéristiques des écoles : environnement, infrastructures et matériels disponibles ;
- les élèves qui y sont inscrits : nombre, genre, classe, redoublants.

Dans le présent rapport, les fichiers du SIGE des quatre dernières années (de 2018-2019 à 2021-2022) ont été mobilisés. La recherche a aussi eu accès à la base de données de résultats aux examens du CEP de 2022 qui contient des informations sur le statut de réussite des élèves à l'examen, ainsi que certaines caractéristiques des élèves (par exemple, sexe, âge).

Les données SIGE permettent d'examiner les profils et caractéristiques des directeurs, des écoles et du personnel enseignant selon le genre du directeur. Les statistiques descriptives ont été réalisées en désagrégant aussi les écoles selon leur secteur (public ou privé) et leur milieu (urbain et rural). Pour chaque variable d'intérêt, un test de significativité statistique a été réalisé afin de tester si la moyenne observée parmi les écoles dirigées par des femmes était statistiquement différente de celle observée parmi les écoles dirigées par des hommes.

Deux indicateurs de résultats scolaires des élèves ont été étudiés : le taux de promotion et le taux de réussite au CEP. Le taux de promotion mesure le pourcentage d'élèves d'un niveau donné qui passe en classe supérieure l'année suivante (de CI à CP, de CP à CE1, de CE1 à CE2, de CE2 à CM1, de CM1 à CM2, et de CM2 au cycle suivant<sup>23</sup>). Le taux de réussite au CEP mesure le pourcentage d'élèves de CM2 ayant réussi l'examen de fin de scolarité primaire parmi les élèves inscrits à l'examen.

### 2.2. Modèles analytiques

L'examen de l'influence de la direction d'école sur les résultats scolaires a été réalisé via des modèles d'analyse économétriques. Ces modèles permettent d'estimer l'ampleur et le sens de la relation entre deux variables tout en tenant compte de l'influence des autres variables pour lesquelles l'information est disponible. Des modèles dits de régression linéaires ont été estimés.

Ainsi, les modèles suivants ont été estimés pour chaque école :

$$\text{Taux de promotion}_{ijkl} = \alpha + \beta \text{Directrice}_{jl} + \gamma X1_{ijl} + \delta X2_{jl} + \theta C_k + \mu A_l + \varepsilon_{ikl} \quad (\text{Eq. 1})$$

La variable *Taux de promotion*<sub>ijkl</sub> représente le taux de promotion de la classe *i* de l'école *j* située dans la commune *k* l'année *l*.

*Directrice*<sub>jl</sub> est une variable binaire qui prend la valeur 1 si le directeur de l'école *j* l'année *l* est une femme et 0 si c'est un homme.

*X1*<sub>ijl</sub> est un ensemble de variables de contrôle au niveau de la classe *i*<sup>24</sup> de l'école *j* l'année *l*.

<sup>23</sup> En réalité, il s'agit des élèves ayant été admis à l'examen du CEP.

<sup>24</sup> Le nombre de manuels par élèves, la proportion d'enseignants qualifiés, la proportion d'enseignantes, le ratio élèves/enseignant, le nombre d'élèves filles, la proportion de redoublants.

## Annexes

$X2_{jl}$  est un ensemble de variables de contrôle au niveau de l'école<sup>25</sup>  $j$  et du directeur<sup>26</sup> (en plus du genre) l'année  $l$ .

$C_k$  identifie la commune dans laquelle est située l'école. Cette variable capture des différences entre les territoires.

$A_l$  indique l'année  $l$  d'observation<sup>27</sup>.

$\varepsilon_{ikt}$  est le terme d'erreur ; et  $\alpha$  est la constante.

$\beta$  est le coefficient d'intérêt et mesure le nombre de points de pourcentage qui séparent le taux de promotion dans une école dirigée par une femme d'une école dirigée par un homme, toutes autres choses étant égales par ailleurs, c'est-à-dire lorsque toutes les différences expliquées par les autres variables du modèle sont prises en compte.

Pour l'analyse des taux de promotion, les quatre vagues de SIGE ont été utilisées. Comme illustré par l'équation 1, les taux de promotion sont calculés par niveau et par école. Ainsi, il y a plusieurs observations pour chaque école par année : une pour chaque niveau existant, soit six niveaux pour une école à cycle complet.

Pour l'analyse du lien entre genre de la direction et résultats au CEP, les données SIGE 2021-2022 ont été fusionnées avec la base de résultats à l'examen du CEP 2022 au

niveau des écoles. Une seule année est donc disponible pour l'analyse.

Le modèle suivant a été estimé :

$$\text{Taux de réussite CEP}_{ijk} = \alpha + \beta \text{ Directrice}_j + \gamma X1_{ij} + \delta X2_j + \theta C_k + \varepsilon_{ik} \text{ (Eq. 2)}$$

La variable *Taux de réussite CEP*<sub>ijk</sub> représente le taux d'admission au CEP des élèves de la classe  $i$  de l'école  $j$  située dans la commune  $k$ .

*Directrice* <sub>$j$</sub>  est une variable binaire qui prend la valeur 1 si le directeur de l'école  $j$  est une femme et 0 si c'est un homme.

$X1_{ij}$  est un ensemble de variables de contrôle au niveau de la classe  $i$ <sup>28</sup> de l'école  $j$ .

$X2_j$  est un ensemble de variables de contrôle au niveau de l'école<sup>29</sup> et du directeur<sup>30</sup> en plus du genre.

$C_k$  identifie la commune dans laquelle est située l'école. Cette variable capture des différences entre les territoires.

$\varepsilon_{ik}$  est le terme d'erreur ; et  $\alpha$  est la constante.

25 L'école est publique/privée, située en milieu rural, est à cycle complet, a l'eau potable, l'électricité, une cantine fonctionnelle, le ratio élèves/places assises, le nombre d'élèves, la distance à la CS et le ratio budget par élève.

26 Âge, statut, si le directeur a le baccalauréat ou plus, s'il a le CAP, le nombre d'années d'ancienneté dans l'école et s'il enseigne la classe observée.

27 Il peut s'agir de 2018-2019, 2019-2020, 2020-2021 ou 2021-2022.

28 Le nombre de manuels par élève, la proportion d'enseignants qualifiés, la proportion d'enseignantes, le ratio élèves/enseignant, le nombre d'élèves filles, la proportion de redoublants. Il s'agit de la classe de CM2.

29 L'école est publique/privée, située en milieu rural, est à cycle complet, a l'eau potable, l'électricité, une cantine fonctionnelle, le ratio élèves/places assises, le nombre d'élèves, la distance à la CS et le ratio budget par élève.

30 Âge, statut, si le directeur a le baccalauréat ou plus, s'il a le CAP, le nombre d'années d'ancienneté dans l'école et s'il enseigne la classe observée.

## Annexes

### Annexe 2. Extraits de l'arrêté 2017-075 portant attributions et modalités de nomination des directeurs des écoles maternelles et primaires publiques

#### Chapitre II, pp. 5-7

**Article 15 :** Chaque année et dans le courant du premier trimestre de l'année scolaire, le DE établit, en réunion du comité de direction et adresse au C/CS ou au chef de la Région Pédagogique (RP) dont il relève, la liste de tous ses collaborateurs remplissant les critères définis à l'article 14 et désireux de se faire inspecter en vue de l'inscription sur la liste d'aptitude. Ce désir doit se manifester par une demande écrite.

**Article 16 :** Il est créé au niveau de la CS ou de la RP une commission d'étude de la liste des postulants à l'inscription sur la liste d'aptitude. La commission est composée comme suit :

- Président : C/CS ou C/RP
- Rapporteur : le Chef de la Division du Secrétariat, de l'Administration et des Finances
- Membres : les Conseillers Pédagogiques, le Chef de la Division de l'Organisation, de la Prévision et de l'Animation Pédagogiques, quatre (04) Secrétaires Généraux des organisations syndicales des personnels des enseignements maternel et primaire à l'échelle de la CS ou de la RP, titulaires du CAP et dûment désignés par leurs pairs.

Au terme de l'étude, la commission établit une liste d'enseignants devant subir l'inspection. Ladite liste est publiée dans les écoles de la CS ou de la RP deux (02) semaines au moins avant le démarrage de l'inspection d'aptitude.

**Article 17 :** Une note de service, prise par le Ministre des Enseignements Maternel et Primaire sur proposition conjointe du Directeur de l'enseignement Maternel et du Directeur de l'Enseignement Primaire, définit les dispositions pratiques d'organisation de l'inspection d'aptitude.

**Article 18 :** La commission d'inspection pédagogique est composée de :

- Président : C/CS ou C/RP ou à défaut un CP mandaté par ce dernier en raison de sa compétence ;
- Membres : un (01) Conseiller Pédagogique, un directeur d'école membre d'une organisation syndicale au niveau de la CS ou de la RP.

**Article 19 :** Au niveau de la CS ou de la RP, et pour des raisons d'efficacité, il peut être créé en cas de besoin plusieurs commissions.

**Article 20 :** La commission créée à l'article 17 ci-dessus se réunit pour établir la liste d'aptitude par ordre de mérite sur la base des procès-verbaux d'inspection.

**Article 21 :** Peut être inscrit sur la liste d'aptitude, tout candidat ayant obtenu une note supérieure ou égale à 12/20. Ladite liste doit parvenir à la DDEMP au plus tard le 31 mars de l'année considérée.

**Article 22 :** Il est créé au niveau départemental une commission d'établissement de la liste d'aptitude. Les commissions départementales statuent sur les propositions de liste établies au niveau des CS ou des RP, vérifie leur régularité en vue d'élaborer une liste départementale d'aptitude.

## Annexes

**Article 23 :** La commission départementale chargée d'établir les listes d'aptitude se compose comme suit :

- Président : Le DDEMP
- Rapporteur : Le chef de service des enseignements maternels et primaires (C/SEMP)
- Membres : Le Chef du Service de l'Administration et des Finances (C/SAF), les C/CS ou C/RP ou leurs représentants.

**Article 24 :** La commission se réunit sur convocation de son président.

**Article 25 :** Les listes d'aptitude présentées par CS ou RP, par ordre de mérite et d'ancienneté du CAP, suivant le modèle en annexe et signées par le DDEMP qui se charge d'en transmettre copie au MEMP et d'en assurer la diffusion au niveau de toutes les CS ou RP de son ressort territorial dans un délai de 15 jours.

**Article 26 :** Les listes d'aptitude présentées par les DDEMP sont centralisées par le DEP en ce qui concerne les enseignants du primaire. Il en fait une liste nationale d'aptitude qu'il met à la disposition du DAF, au plus tard à la fin du mois de mai de l'année considérée.

### Chapitre III, pp. 7-9

**Article 27 :** Le directeur d'école est nommé par le Ministre des enseignements maternel et primaire parmi les enseignants inscrits, par ordre de mérite, sur la liste d'aptitude nationale pour une période de trois ans renouvelable une fois dans une même école. Après quoi, il peut être nommé à la tête d'une autre école. Il doit être d'un grade supérieur à celui de ses adjoints, ou à défaut être du même grade que l'adjoint ayant le grade le plus élevé.

**Article 28 :** Nonobstant les conditions prévues aux articles 10 et 11 ci-dessus, peut être nommé aux fonctions de Directeur d'école tout instituteur reçu dans l'un des ordres nationaux du Bénin.

**Article 29 :** Les propositions de nomination sont formulées par les C/CS ou par les Chefs de Région pédagogique sur la base des postes de direction vacants. Elles sont examinées par la commission départementale composée comme suit :

- Président : le DDEMP ;
- Rapporteur : Le chef du service de l'Administration et des Finances ;
- Membres :
  - Le Chef du Service des Enseignement Maternel et Primaire ;
  - Les C/CS ou les Chefs de Région Pédagogique ou leurs représentants.

**Article 30 :** Les conclusions des travaux de la commission départementale sont transmises au MEMP appuyées d'un rapport circonstancié, d'un contrôle des postes et d'un tableau-synthèse des postes à pourvoir indiquant les motifs de la vacance.

**Article 31 :** Les propositions de nomination transmises par les Directeurs Départementaux des Enseignements Maternel et Primaire sont étudiées par une commission technique composée comme suit :

- Président : Le Directeur de Cabinet ou son Adjoint ;
- Vice-président : Le Secrétaire Général du Ministère ou son Adjoint ;
- Rapporteur : Le Directeur de l'Administration et des Finances ;
- Membres :
  - le Conseiller Technique à la Qualité et aux innovations Pédagogiques ;
  - le Conseiller Technique aux Affaires Administratives et Sociales ;
  - le Conseiller Technique Juridique ;

## Annexes

- le Directeur de l'Inspection et de l'innovation Pédagogique ;
- le Directeur de l'Enseignement Primaire ;
- le Directeur de l'Enseignement Maternel ;
- l'Inspecteur Général du Ministère ;
- le Chef du Service des Ressources Humaines et du Dialogue Social et un Collaborateur ;
- deux Secrétaires Généraux Nationaux, membres du bureau du Conseil Sectoriel pour le Dialogue Social.

**Article 32 :** La commission peut, à tout moment, faire appel aux Directeurs Départementaux des Enseignements Maternel et Primaire pour des informations complémentaires utiles.

**Article 33 :** Pour nécessité de service, tout enseignant inscrit sur la liste d'aptitude peut être nommé partout où besoin sera.

**Article 34 :** En cas de vacance d'un poste de direction en cours d'année scolaire, le DDEMP, sur proposition du C/CS ou CRP, désigne pour une période qui ne saurait excéder une année scolaire, un intérimaire parmi les enseignants inscrits sur la liste d'aptitude.

Le compte rendu appuyé de la proposition de nomination est immédiatement fait par le DDEMP au MEMP pour pourvoir au poste vacant.

## Annexes

### Annexe 3. Liste des tâches des directeurs d'école

Selon l'arrêté 075, les tâches des directeurs sont les suivantes.

#### Au plan administratif et financier

Le directeur est le représentant du MEMP qui assure la gestion pédagogique, administrative et matérielle de l'école. Il est l'ordonnateur du budget de l'école (Bénin, 2018 : art. 1). Ces fonctions administratives l'amènent à gérer le personnel et les écoliers. À ce titre, il est chargé de :

- élaborer les plannings annuel, trimestriel et mensuel de toutes ses activités ;
- tenir et faire tenir à jour les différents cahiers registres et fiches scolaires ;
- tenir à jour les statistiques de l'école ;
- veiller à la ponctualité et la régularité au poste du personnel ;
- archiver les documents de son école ;
- répartir les rôles et les tâches dans le cadre de la gestion collégiale ;
- diriger les réunions du comité et du conseil des maîtres ;
- apprécier une fois par an, en comité de direction, les bulletins de notes individuels ou les fiches d'évaluation de ses collaborateurs avec avis motivé ;
- rendre compte des retards et irrégularités constatés au niveau du personnel au C/CS ou de région pédagogique, ainsi que de tout autre événement survenu dans l'école ;
- proposer et suivre l'exécution des sanctions disciplinaires et des récompenses de ses collaborateurs ;
- acheminer à la CS ou RP les demandes introduites par les enseignants, touchant à leur position administrative (Bénin, 2018 : art. 4).

Dans ses prérogatives, le directeur d'école doit veiller à la transmission, par voie hiérarchique, des fiches de recensement annuel ; il s'agit d'un document administratif et statistique qui doit être acheminé à la DPAF. Sur le plan financier, il est chargé de la préparation du projet de budget de l'école qu'il soumet à l'approbation de l'Assemblée générale de l'APE à chaque rentrée scolaire (Bénin, 2018 : art. 9). Dans le secteur public, la charge de gérer le budget de l'école revient aux directeurs, alors que dans le privé elle incombe au directeur ou au fondateur de l'école ou à une personne désignée par ce dernier.

#### Au plan pédagogique

Le directeur assume la gestion pédagogique de l'établissement. À ce titre, il est chargé de :

- faire respecter les horaires, les programmes et les instructions officiels ;
- contrôler les documents relatifs au bon déroulement des activités pédagogiques dans les classes ;
- contrôler régulièrement les acquis des élèves au regard des cours délivrés par ses collaborateurs ;
- présenter au moins une fois par mois des séquences de remédiation suivies d'analyse du vécu pédagogique à l'intention de ses collaborateurs ;
- animer le collectif des maîtres ;
- répartir de façon judicieuse les enseignants dans les différents cours ;
- assurer la mise en œuvre et l'approfondissement des acquis lors de sessions d'unité pédagogique en cas de besoin ;
- organiser les évaluations sommatives suivant la planification des activités de l'année.

## Annexes

Il doit également animer la classe du CI ou du CM2 dans les écoles à six classes.

### Au plan social et environnemental

En plus des fonctions ci-haut citées, le directeur d'école veille à la bonne marche de l'école sur le plan social. Il assure :

- « les relations avec les autorités académiques, administratives, les parents d'élèves et leurs associations, les organisations non gouvernementales (ONG) nationales et autres partenaires de l'école ;
- « la communication avec les parents sur le travail et la conduite des élèves au moyen des carnets de correspondance et, au besoin, des séances de travail ;
- « le contrôle de l'accès aux locaux scolaires conformément à la réglementation en vigueur » (Bénin, 2018 : art. 7).

En plus d'entretenir de bonnes relations professionnelles et sociales avec le personnel et les élèves (Bénin, 2018 : art. 8), le directeur d'une école disposant d'une cantine veille, en collaboration avec le personnel enseignant et le bureau de l'APE, à la bonne gestion des ressources disponibles (article 11).

Il s'assure de la propreté de la cour et des sanitaires. Il veille aussi à la viabilisation de l'environnement scolaire (Bénin, 2018 : art. 5), à l'entretien du matériel d'enseignement, de production et d'éducation physique et sportive, à l'entretien du mobilier et des infrastructures de toute la concession scolaire, à la tenue du registre d'inventaire et du registre des livres et fournitures scolaires, puis à la sauvegarde du patrimoine de l'école (Bénin, 2018 : art. 6).

## Annexes

## Annexe 4. Lien entre genre de la direction et taux de promotion, par secteur, 2018-2022

VARIABLES	Tous			Public			Privé		
	Total	Filles	Garçons	Total	Filles	Garçons	Total	Filles	Garçons
Une femme dirige l'école	0,94***	1,26***	0,62***	0,50***	1,12***	0,10	0,69***	0,46*	0,72***
Âge du directeur	- 0,00	0,01	- 0,01	- 0,01	- 0,01	- 0,01	- 0,00	0,01	0,00
Le directeur est fonctionnaire (référence = contractuel)	- 0,38**	- 0,37**	- 0,34*	0,00	0,12	0,06			
Le directeur a au moins le baccalauréat	- 0,25**	- 0,06	- 0,35***	- 0,15	0,13	- 0,22	- 0,16	- 0,06	- 0,39*
Le directeur a le CAP	1,41***	1,54***	1,37***				0,80***	0,84***	0,71***
Ancienneté du directeur dans l'école (en années)	0,05***	0,05***	0,07***	0,04*	0,04	0,04*	0,06***	0,06***	0,07***
Classe tenue par le directeur	- 7,02***	- 7,16***	- 6,67***	- 7,74***	- 7,74***	- 7,88***	- 2,99***	- 2,73***	- 2,75***
Disponibilité en eau potable	0,93***	1,18***	0,86***	0,53***	0,75***	0,47***	1,00***	1,32***	1,13***
Disponibilité en électricité	1,14***	1,38***	1,12***	0,51***	0,72***	0,47***	1,00***	1,09***	1,07***
Cantine fonctionnelle	- 0,50***	- 0,95***	- 0,23*	- 1,30***	- 1,84***	- 0,98***	1,73***	1,59***	1,32***
Ratio classes en bon état/total classes	1,01***	0,80***	1,15***	0,93***	0,87***	0,99***	2,02***	1,63***	2,03***
Ratio places assises/élèves	- 3,22***	- 3,06***	- 3,28***	- 2,61***	- 2,24***	- 2,81***	- 3,05***	- 2,97***	- 2,98***
École privée	12,34***	11,86***	10,61***	-	-	-	-	-	-
Ratio manuels scolaires/élèves	0,37***	0,23***	0,39***	0,42***	0,28***	0,42***	- 0,27	- 0,60***	- 0,27
Ratio élèves/enseignant	- 0,26***	- 0,22***	- 0,26***	- 0,31***	- 0,29***	- 0,30***	- 0,25***	- 0,19***	- 0,23***
Proportion d'enseignantes à ce niveau	- 0,36***	- 0,18	- 0,42***	0,46***	0,79***	0,18	- 0,26	- 0,25	- 0,15
Proportion d'enseignants avec diplôme professionnel à ce niveau	1,15***	1,16***	1,15***	- 0,56**	- 0,72**	- 0,38	0,80***	0,83***	0,84***
Proportion d'enseignants avec le baccalauréat à ce niveau	0,40***	0,38***	0,44***	- 0,04	- 0,12	0,09	0,63***	0,62***	0,60***
Proportion de filles dans l'école	6,69***			11,08***			- 0,56		
Nombre d'élèves total	0,07***	0,07***	0,07***	0,07***	0,07***	0,07***	0,08***	0,07***	0,08***
École à cycle complet	7,21***	6,90***	7,29***	7,10***	6,91***	7,12***	8,99***	8,69***	9,24***
École en milieu rural	- 1,02***	- 1,26***	- 0,74***	- 0,54***	- 0,89***	- 0,25	- 1,35***	- 1,21***	- 1,42***
Distance de l'école à la CS	- 0,01	- 0,03***	0,01	- 0,01***	- 0,04***	- 0,01	0,02	0,01	0,04***
Année 2019-2020	6,84***	6,59***	6,81***	9,09***	9,00***	8,60***	0,86***	0,26	2,14***
Année 2020-2021	12,47***	12,01***	12,29***	16,48***	16,12***	15,62***	3,62***	2,94***	5,26***
Année 2021-2022	12,31***	11,95***	11,92***	15,08***	15,19***	14,07***	5,90***	4,73***	7,24***
CP	- 0,72***	- 0,67***	- 0,90***	- 1,21***	- 1,17***	- 1,23***	0,09	0,06	- 0,27
CE1	- 6,67***	- 6,62***	- 6,56***	- 8,13***	- 8,30***	- 7,70***	- 4,30***	- 4,03***	- 4,45***
CE2	- 10,77***	- 10,86***	- 10,25***	- 13,87***	- 14,41***	- 12,66***	- 5,64***	- 5,07***	- 6,00***

## Annexes

VARIABLES	Tous			Public			Privé		
	Total	Filles	Garçons	Total	Filles	Garçons	Total	Filles	Garçons
CM1	-11.78***	-12.43***	-10.98***	-16.14***	-17.53***	-14.18***	-4.31***	-3.92***	-4.98***
CM2	-5.66***	-5.90***	-4.70***	-9.10***	-10.33***	-6.50***	-2.17***	-1.40***	-2.62***
Constante	51.45***	52.67***	53.69***	54.04***	57.84***	58.68***	67.21***	64.52***	61.92***
Observations	204,218	203,501	203,355	137,509	137,175	137,394	68,131	67,740	67,366
R-carré ajusté	0.22	0.19	0.16	0.23	0.20	0.17	0.10	0.08	0.09

\*\*\* p < 0,01 ; \*\* p < 0,05 ; \* p < 0,1.

## Annexes

## Annexes

## Annexe 5. Lien entre genre de la direction et taux de promotion, par secteur et par milieu, 2018-2022

VARIABLES	Public						Privé					
	Urbain			Rural			Urbain			Rural		
	Total	Filles	Garçons	Total	Filles	Garçons	Total	Filles	Garçons	Total	Filles	Garçons
<b>Une femme dirige l'école</b>	<b>0,17</b>	<b>0,84***</b>	<b>-0,30</b>	<b>0,61**</b>	<b>1,14***</b>	<b>0,28</b>	<b>0,25</b>	<b>0,23</b>	<b>0,42</b>	<b>1,22***</b>	<b>0,80**</b>	<b>1,07***</b>
Âge du directeur	- 0,01	- 0,01	- 0,01	- 0,02	- 0,01	- 0,02	0,00	0,02	0,01	- 0,01	0,01	- 0,01
Le directeur est fonctionnaire (référence = contractuel)	- 0,22	- 0,16	- 0,26	0,03	0,14	0,12						
Le directeur a au moins le baccalauréat	0,09	0,29	- 0,01	- 0,25	0,01	- 0,29*	- 0,42	- 0,38	- 0,48	0,08	0,29	- 0,31
Le directeur a le CAP							1,08***	1,23***	1,19***	0,41	0,34	0,17
Ancienneté du directeur dans l'école (en années)	- 0,02	- 0,01	- 0,03	0,06***	0,06**	0,07***	0,04***	0,05***	0,07***	0,09***	0,08***	0,08***
Classe tenue par le directeur	- 7,78***	- 7,39***	- 8,03***	- 7,37***	- 7,45***	- 7,47***	- 2,65***	- 2,49***	- 2,37***	- 3,22***	- 2,84***	- 3,06***
Disponibilité en eau potable	0,37	0,29	0,50*	0,58***	0,94***	0,45**	1,11***	1,13***	1,53***	1,09***	1,70***	0,89**
Disponibilité en électricité	0,34	0,47*	0,17	0,36*	0,65***	0,42*	0,67**	0,77**	0,68*	1,05***	1,15***	1,24***
Cantine fonctionnelle	- 1,53***	- 1,99***	- 1,20***	- 1,02***	- 1,57***	- 0,69***	2,17***	1,97***	1,59***	0,83**	0,74	0,72
Ratio classes en bon état/total classes	0,72***	0,63**	0,80***	0,96***	0,90***	1,00***	2,33***	1,50***	2,42***	1,85***	1,89***	1,81***
Ratio places assises/élèves	- 3,47***	- 3,70***	- 3,54***	- 2,15***	- 1,59***	- 2,40***	- 3,06***	- 2,70***	- 2,98***	- 3,02***	- 3,35***	- 2,92***
Ratio manuels scolaires/élèves	0,72***	0,65***	0,75***	0,26**	0,08	0,24**	- 0,36	- 0,71**	- 0,38	- 0,05	- 0,42	- 0,01
Ratio élèves/enseignant	- 0,27***	- 0,24***	- 0,25***	- 0,34***	- 0,32***	- 0,32***	- 0,22***	- 0,16***	- 0,20***	- 0,28***	- 0,22***	- 0,26***
Proportion d'enseignantes à ce niveau	0,53**	0,91***	0,15	0,32*	0,59***	0,15	- 0,49*	- 0,70**	- 0,35	0,02	0,26	0,10
Proportion d'enseignants avec diplôme professionnel à ce niveau	- 0,65	- 0,77	- 0,56	- 0,34	- 0,47	- 0,16	0,79***	0,88***	0,71**	0,72**	0,67**	0,90***
Proportion d'enseignants avec le baccalauréat à ce niveau	0,07	0,10	0,09	- 0,09	- 0,21	0,11	0,72***	0,55*	0,68**	0,51*	0,63**	0,49
Proportion de filles dans l'école	7,86***			11,45***			- 3,92*			1,83		
Nombre d'élèves total	0,06***	0,05***	0,06***	0,08***	0,08***	0,08***	0,07***	0,07***	0,07***	0,08***	0,08***	0,09***
École à cycle complet	5,90***	6,17***	5,77***	7,21***	6,86***	7,26***	8,25***	8,18***	8,58***	9,57***	9,04***	9,73***
Distance de l'école à la CS	- 0,16***	- 0,19***	- 0,14***	- 0,01	- 0,03***	- 0,00	0,04	0,06*	0,08**	0,00	- 0,01	0,03
Année 2019-2020	8,41***	8,00***	8,32***	9,41***	9,49***	8,72***	0,89**	0,43	2,31***	0,87*	0,05	2,00***
Année 2020-2021	16,44***	15,51***	16,06***	16,49***	16,42***	15,38***	3,34***	2,86***	5,00***	4,08***	3,13***	5,68***
Année 2021-2022	14,55***	14,13***	14,11***	15,28***	15,68***	13,99***	5,30***	4,48***	6,76***	6,60***	5,03***	7,83***
CEP	- 1,94***	- 1,68***	- 1,95***	- 0,99***	- 1,05***	- 1,01***	- 0,17	- 0,44	- 0,21	0,32	0,53	- 0,37
CE1	- 7,94***	- 7,96***	- 7,45***	- 8,46***	- 8,70***	- 8,04***	- 4,46***	- 4,64***	- 4,10***	- 4,16***	- 3,45***	- 4,83***
CE2	- 13,51***	- 13,77***	- 12,25***	- 14,31***	- 14,99***	- 13,12***	- 5,46***	- 5,40***	- 5,49***	- 5,85***	- 4,76***	- 6,56***
CM1	- 14,02***	- 14,98***	- 12,17***	- 17,58***	- 19,20***	- 15,55***	- 3,75***	- 3,61***	- 4,32***	- 4,91***	- 4,26***	- 5,71***
CM2	- 5,55***	- 6,76***	- 3,01***	- 11,56***	- 12,97***	- 8,91***	- 0,76	- 0,12	- 1,11*	- 3,76***	- 2,81***	- 4,31***
Constante	60,60***	63,94***	63,22***	51,61***	55,03***	56,81***	69,82***	65,03***	61,62***	63,50***	62,74***	60,33***
Observations	44,711	44,663	44,672	92,798	92,512	92,722	34,396	34,192	34,037	33,735	33,548	33,329
R-carré ajusté	0,23	0,20	0,17	0,22	0,20	0,17	0,11	0,09	0,09	0,10	0,08	0,09

\*\*\* p &lt; 0,01; \*\* p &lt; 0,05; \* p &lt; 0,1.

## Annexes

## Annexe 6. Lien entre genre de la direction et taux de réussite au CEP, par secteur, 2021-2022

VARIABLES	Tous			Public			Privé		
	Total	Filles	Garçons	Total	Filles	Garçons	Total	Filles	Garçons
<b>Une femme dirige l'école</b>	<b>0,02***</b>	<b>0,02***</b>	<b>0,02***</b>	<b>0,04**</b>	<b>0,04*</b>	<b>0,04*</b>	<b>0,01**</b>	<b>0,02*</b>	<b>0,02**</b>
Âge du directeur	- 0,00***	- 0,00**	- 0,00***	- 0,00***	- 0,00***	- 0,00***	- 0,00	- 0,00	0,00
Le directeur est fonctionnaire (référence = contractuel)	- 0,00	- 0,01	- 0,00	0,00	- 0,00	0,00			
Le directeur a au moins le baccalauréat	0,01	0,00	0,00	0,01	0,01	0,01	0,00	- 0,00	- 0,00
Le directeur a le CAP	0,02***	0,02***	0,01**				0,01**	0,02**	0,01
Ancienneté du directeur dans l'école (en années)	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	- 0,00	- 0,00	0,00
Le directeur tient le CM2	- 0,01**	- 0,01	- 0,02***	- 0,01	- 0,00	- 0,02	- 0,00	- 0,00	- 0,01
Disponibilité en eau potable	0,01***	0,02***	0,01**	0,02***	0,03***	0,01*	0,01**	0,02**	0,01*
Disponibilité en électricité	0,02***	0,02***	0,02***	0,03***	0,03***	0,03***	0,01	0,00	0,01
Cantine fonctionnelle	- 0,01***	- 0,02***	- 0,01**	- 0,03***	- 0,04***	- 0,02***	0,03***	0,03***	0,02**
Ratio classes en bon état/total classes	0,01	0,01	0,01	0,00	- 0,00	0,00	0,03***	0,04***	0,04***
Ratio places assises/élèves	- 0,01***	- 0,02**	- 0,01**	- 0,01	- 0,01	- 0,01	- 0,01*	- 0,01	- 0,01
École privée	0,16***	0,17***	0,14***						
Ratio élèves/enseignant (CM2)	- 0,00***	- 0,00***	- 0,00***	- 0,00***	- 0,00***	- 0,00***	0,00	0,00	- 0,00
Ratio manuels scolaires/élèves (CM2)	0,00	0,00	0,00	0,01*	0,01**	0,00	- 0,01	- 0,01	- 0,00
Proportion d'enseignantes (CM2)	0,01*	0,02*	0,01	- 0,00	0,00	- 0,01	0,01	0,01	0,01
Proportion d'enseignants avec diplôme professionnel (CM2)	0,02**	0,01	0,02**	0,00	- 0,00	0,01	0,01	0,01	0,01
Proportion d'enseignants avec le baccalauréat (CM2)	0,00	0,00	0,00	- 0,00	- 0,00	- 0,00	0,00	0,00	- 0,00
Nombre d'élèves total	0,00***	0,00***	0,00***	0,00***	0,00***	0,00***	0,00***	0,00***	0,00***
École à cycle complet	0,00	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01	0,03	- 0,00	0,04
École en milieu rural	0,00	0,00	0,00	0,01	0,01	0,00	- 0,00	0,00	- 0,01
Distance de l'école à la CS	0,00**	0,00	0,00***	0,00**	0,00	0,00***	0,00	0,00	0,00
Constante	0,71***	0,69***	0,72***	0,79***	0,76***	0,81***	0,77***	0,80***	0,75***
Observations	8,482	8,427	8,466	5,656	5,621	5,654	2,849	2,829	2,835
R-carré ajusté	0,35	0,30	0,28	0,35	0,30	0,28	0,11	0,08	0,08

\*\*\*  $p < 0,01$ ; \*\*  $p < 0,05$ ; \*  $p < 0,1$ .

## Annexes

## Annexes

## Annexe 7. Lien entre genre de la direction et taux de réussite au CEP, par secteur et par milieu, 2021-2022

VARIABLES	Public						Privé					
	Urbain			Rural			Urbain			Rural		
	Total	Filles	Garçons	Total	Filles	Garçons	Total	Filles	Garçons	Total	Filles	Garçons
Taux de réussite au CEP, 2021-2022												
Une femme dirige l'école	- 0,02	0,00	- 0,03	0,09***	0,08**	0,09***	0,02*	0,01	0,03***	0,01	0,03**	0,01
Âge du directeur	- 0,00***	- 0,00***	- 0,00***	- 0,00***	- 0,00**	- 0,00***	- 0,00	- 0,00*	- 0,00	0,00	0,00	0,00
Le directeur est fonctionnaire (référence = contractuel)	- 0,00	- 0,01	- 0,00	0,00	- 0,00	0,01						
Le directeur a au moins le baccalauréat	0,01	0,02	0,01	0,01	0,00	0,01	- 0,01	- 0,01	- 0,02	0,01	0,00	0,01
Le directeur a le CAP							0,02*	0,02*	0,01	0,00	0,01	- 0,01
Ancienneté du directeur dans l'école (en années)	0,00	0,00	0,00*	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	- 0,00	- 0,00	- 0,00	0,00
Le directeur tient le CM2	- 0,06***	- 0,04	- 0,09***	0,02	0,02	0,03	- 0,00	0,00	- 0,02	- 0,00	0,00	- 0,00
Disponibilité en eau potable	0,01	0,01	0,01	0,02**	0,03***	0,01	0,03***	0,04***	0,02	0,01	0,00	0,01
Disponibilité en électricité	0,03***	0,02**	0,03***	0,03***	0,02**	0,03***	- 0,00	- 0,01	0,00	0,01	0,02	0,01
Cantine fonctionnelle	- 0,05***	- 0,06***	- 0,04***	- 0,01*	- 0,02***	- 0,01	0,03***	0,04***	0,02*	0,02	0,01	0,02
Ratio classes en bon état/total classes	0,01	0,00	0,01	- 0,00	- 0,01	- 0,00	0,03**	0,03*	0,04**	0,03**	0,03*	0,04**
Ratio places assises/élèves	- 0,01	0,01	- 0,03	0,00	- 0,01	0,01	- 0,01*	- 0,02	- 0,01	- 0,01	- 0,01	- 0,01
Ratio élèves/enseignant (CM2)	- 0,00***	- 0,00***	- 0,00***	- 0,00***	- 0,00***	- 0,00***	0,00	0,00	0,00	- 0,00	0,00	- 0,00
Ratio manuels scolaires/élèves (CM2)	0,01	0,01**	0,00	0,00	0,01	0,00	- 0,01	- 0,02	- 0,00	- 0,00	0,00	- 0,00
Proportion d'enseignantes (CM2)	0,05*	0,04	0,05	- 0,05*	- 0,04	- 0,05*	0,01	0,02	0,02	0,00	- 0,00	0,01
Proportion d'enseignants avec diplôme professionnel (CM2)	0,02	- 0,00	0,03	- 0,00	- 0,00	0,00	0,01	0,01	0,00	0,02	0,01	0,02
Proportion d'enseignants avec le baccalauréat (CM2)	0,00	- 0,00	0,01	- 0,00	0,01	- 0,00	- 0,00	0,00	- 0,00	0,00	- 0,00	- 0,00
Nombre d'élèves total	0,00***	0,00***	0,00***	0,00***	0,00***	0,00***	0,00***	0,00***	0,00***	0,00***	0,00***	0,00***
École à cycle complet	- 0,01	0,01	- 0,02	0,02	0,02	0,02	0,03	0,02	0,03	0,04	- 0,01	0,07
Distance de l'école à la CS	- 0,00**	- 0,00***	- 0,00	0,00	- 0,00	0,00	- 0,00	- 0,00	0,00	- 0,00	- 0,00	- 0,00
Constante	0,87***	0,83***	0,93***	0,74***	0,73***	0,74***	0,79***	0,80***	0,79***	0,73***	0,78***	0,70***
Observations	1,937	1,929	1,937	3,719	3,692	3,717	1,432	1,423	1,422	1,417	1,406	1,413
R-carré ajusté	0,42	0,36	0,35	0,36	0,30	0,28	0,16	0,12	0,12	0,10	0,08	0,06

\*\*\* p &lt; 0,01 ; \*\* p &lt; 0,05 ; \* p &lt; 0,1.



## **Inscrivez-vous à la newsletter**

[at.iiep.unesco.org/subscribe](https://at.iiep.unesco.org/subscribe)