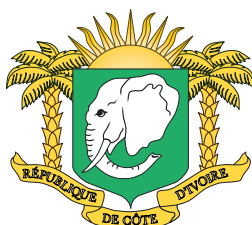


2026



RÉPUBLIQUE DE CÔTE D'IVOIRE

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE,
DE L'ALPHABÉTISATION ET DE
L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE

**ÉTUDE EXPLORATOIRE SUR LES OBSTACLES
À L'ACCÈS ET À LA RÉUSSITE DES FEMMES
DANS LES FONCTIONS DE DIRECTION**



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE
L'ALPHABÉTISATION ET DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE

Avertissement

Les propos et positions exprimés dans ce rapport relèvent de la seule responsabilité des auteurs et autrices et ne reflètent pas nécessairement les points de vue des institutions auxquelles ils sont rattachés. Ils visent exclusivement à alimenter la réflexion sur les conditions favorables au renforcement du leadership des responsables d'établissements scolaires, dans une perspective d'amélioration de la qualité et de l'équité de l'éducation.



ÉTUDE EXPLORATOIRE SUR LES OBSTACLES

À L'ACCÈS ET À LA RÉUSSITE DES FEMMES

DANS LES FONCTIONS DE DIRECTION



Remerciements

L'élaboration du présent document a été rendue possible grâce au financement du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE). La coordination de ce travail a été assurée par le Bureau UNESCO à Abidjan sous la direction de Omar DIOP et de son équipe, Jean Bosco KI et Céline GRATADOUR.

L'équipe de rédaction tient à exprimer sa profonde gratitude au Dr OUATTARA Drissa, Directeur des Ressources Humaines, pour la qualité de son accompagnement, sa disponibilité et son engagement constant tout au long de ce processus.

L'équipe nationale était composée de Monsieur Amadou KANDE, Sous-Directeur de la formation des personnels administratifs et assimilés, Madame Alida KOUAME, Cheffe de service de l'offre de formation et de stage, Sedi DIABATE, Chef de Service Méthodes et Organisations, Yoro Loua HENRI, Chef du service de planification et Ambroise Kouakou OKOU, Chef de service Gestion et suivi de projets, au sein de la Direction des Ressources humaines (DRH) du ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation (MENA).

Sous la supervision générale de Therrezinha FERNANDES KINKIN, Cheffe de bureau, et de M. Fabricia DEVIGNES, Responsable du programme Priorité à l'Égalité (Gender at the Center Initiative – GCI), l'équipe d'expertise technique de l'IPE-UNESCO en Afrique était composée de Jihane LAMOURI, Nelly RAKOTO-TIANA et Nathalie GUILBERT. L'équipe remercie chaleureusement les relecteurs et relectrices Oswald KOUSSIHOUÈDÉ, Patrick NKENGNE, Marc-Antoine PERCIER et Beatriz PONT pour la qualité de leurs commentaires et suggestions, qui ont significativement contribué à l'amélioration du document.

L'équipe de rédaction tient à remercier Dr Brou, Directrice de l'Égalité et de l'Équité du Genre, ainsi que son équipe, pour leurs disponibilités, contributions et apports aux principaux résultats de l'étude.

Enfin, l'équipe du rapport exprime sa profonde gratitude à l'ensemble des personnes ayant contribué à cette étude, notamment les répondants et répondantes aux questionnaires en ligne, les participants et participantes aux entretiens semi-structurés et aux groupes de discussion. Une reconnaissance particulière est adressée à M. Étienne NGUESSAN, président de la Coordination nationale des directeurs d'écoles primaires de Côte d'Ivoire (CNDECI), à M. Souleymane COULIBALY, président de l'Association des chefs d'établissement et adjoints de Côte d'Ivoire (ASCEACI), ainsi qu'à Mme Emma Nadège DIABAGATE, présidente du Réseau des Dynamiques Institutrices de Côte d'Ivoire (REDICI), pour leur disponibilité et leur engagement tout au long de ce processus.

Résumé exécutif

La présente étude s'inscrit dans le Programme d'appui à la transformation de l'éducation de base (PATEB) et s'articule avec l'initiative Women in Learning Leadership (WiLL) qui soutient la recherche et l'action en faveur d'un leadership éducatif plus inclusif.

L'analyse poursuit une double finalité. Elle vise d'une part à documenter la fonction de direction dans les écoles préscolaires, primaires et secondaires publiques en Côte d'Ivoire et d'autre part, à explorer les barrières spécifiques rencontrées par les femmes dans l'accès et l'exercice de ces fonctions, afin d'identifier des leviers d'action pour renforcer leur participation et leur influence.

L'étude repose sur une approche mixte articulant une analyse institutionnelle, quantitative et qualitative, à partir des données du MENA, des entretiens semi-structurés et groupes de discussion, une enquête en ligne et une revue documentaire approfondie.

Le système éducatif ivoirien connaît une progression rapide de la scolarisation, mais demeure confronté à des défis majeurs de qualité et d'équité. Dans ce contexte, les autorités éducatives ont progressivement reconnu le rôle stratégique des responsables d'établissement comme leviers essentiels d'amélioration du pilotage et de la qualité de l'éducation. Les réformes récentes ont posé les bases d'une professionnalisation accrue de ces fonctions et introduit un engagement explicite en faveur de la féminisation du leadership scolaire.

En effet, malgré la féminisation progressive du corps enseignant, les femmes demeurent sous-représentées aux postes de direction scolaire. En 2023-2024, elles représentent 13 % des directrices d'écoles primaires et 22 % des cheffes d'établissement du secondaire. La répartition géographique accentue ces écarts : les femmes sont presque quatre fois plus nombreuses à diriger une école urbaine qu'une école rurale. Les régions affichant une plus forte proportion d'enseignantes sont également celles où les femmes accèdent davantage à la direction, confirmant le lien entre mixité du corps enseignant et féminisation du leadership scolaire.

Depuis 2024, les procédures de nomination des directeurs d'école primaire (DEP), régionalisée à travers des commissions par DRENA, ont évolué vers une plus grande professionnalisation et transparence, notamment grâce à l'introduction d'un appel à candidatures public. Toutefois, la composition majoritairement masculine des commissions de sélection, le manque de critères clairement différenciateurs et l'absence de dispositions sur la parité limitent encore la promotion des femmes. Au secondaire, l'accès à la fonction de chefs d'établissement (CES) s'effectue par nomination dans le vivier des adjoints au chef d'établissement (ACE), recrutés par concours. Le passage d'ACE à CES est peu formalisé. Bien que l'administration centrale manifeste une volonté croissante de promouvoir des femmes à ce poste, le processus gagnerait à être davantage structuré, transparent et fondé sur des critères sélectifs explicites des dispositions d'équité.

La formation des responsables d'établissement scolaire reste insuffisamment institutionnalisée. En l'absence de formation initiale dédiée, des efforts importants ont été déployés en matière de formation continue (FC), mais ceux-ci demeurent fragmentés. Leur consolidation apparaît essentielle pour structurer des parcours cohérents et pérennes, capables d'inciter les personnels à s'y engager et d'être effectivement valorisés dans les dossiers de carrière.

Si les directions scolaires exercent leurs fonctions dans un cadre institutionnel qui reconnaît leur rôle crucial dans l'amélioration des apprentissages, la complexité croissante des responsabilités

n'est pas compensée par des appuis, des incitations ou des reconnaissances suffisants. Les conditions d'emploi des responsables d'établissement restent globalement peu attractives au regard des responsabilités exercées.

Au préscolaire et au primaire, les directeurs cumulent la gestion administrative, pédagogique et sociale, sans adjoint formel ni décharge horaire. Leur indemnité annuelle (108 000 XOF) inchangée depuis 1976, demeure faible et inférieure à celle versée aux enseignants de classes d'examen (120 000 XOF). Cette situation, combinée à l'absence de reconnaissance statutaire spécifique, décourage de nombreux candidats, en particulier les femmes. Au secondaire, les CES et leurs adjoints bénéficient d'une décharge de service et d'une indemnité mensuelle, mais celle-ci n'évolue pas avec l'ancienneté ni le niveau de responsabilité.

Les résultats de l'étude montrent que, si les responsables d'établissement, hommes et femmes, font face à des contraintes communes (déficit de formation, surcharge de travail, manque de moyens, faible reconnaissance), ces difficultés pèsent davantage sur les femmes pour qui le coût social et personnel de l'exercice de ces fonctions peut dépasser les bénéfices perçus en termes de statut ou de prestige. Au primaire, l'absence de décharge de cours, la faible attractivité du poste et la sous-représentation des femmes dans les commissions de sélection constituent les principaux freins à l'accès à la fonction de DEP. Au secondaire, les contraintes familiales et la mobilité géographique requise apparaissent comme les obstacles les plus déterminants. Les affectations en zones éloignées, souvent annoncées tardivement et sans accompagnement, engendrent des coûts logistiques, émotionnels et familiaux importants. Dans les zones défavorisées ou reculées, les risques d'insécurité et l'absence de logement accentuent ces difficultés. Enfin, les résistances sociales au leadership féminin et la sous-perception des biais par certains responsables masculins continuent de fragiliser l'autorité et la légitimité des femmes leaders, particulièrement au secondaire.

En parallèle, les données confirment des différences de pratiques de leadership selon le genre. Les directrices adoptent plus fréquemment un style transformationnel et collaboratif, centré sur l'élève, marqué par la rigueur administrative et l'attention au climat scolaire. Ces pratiques s'exercent dans un contexte où les femmes doivent souvent faire davantage leurs preuves et mobiliser des stratégies d'adaptation pour contourner les résistances. Ces dynamiques soulignent l'importance de renforcer et de valoriser ces compétences, non comme des qualités « *féminines* », mais comme des pratiques efficaces de leadership scolaire pouvant bénéficier à l'ensemble du système.

Le renforcement du leadership féminin repose sur un double levier : d'une part, des actions ciblées pour accompagner les trajectoires individuelles des femmes — formations, mentorat, réseaux professionnels — et d'autre part, des transformations plus structurelles du cadre institutionnel qui régit l'accès, l'exercice et la valorisation des fonctions de direction. Ces dernières incluent une clarification et un recentrage des responsabilités, un accès plus objectif et équitable aux postes, une structuration cohérente des parcours de formation continue, une amélioration progressive des conditions matérielles d'exercice, ainsi qu'une meilleure reconnaissance statutaire et indemnitaire.

Table des matières

Résumé exécutif	4
Acronymes	9
Introduction	10
Données et méthodologie de l'étude	12
1. Contexte sectoriel et état des lieux du leadership scolaire	13
1.1. La direction d'établissement dans les politiques nationales	13
1.2. Accès et caractéristiques des femmes aux postes des directions des établissements scolaires publics	15
2. Nomination, formation, fonctions et condition d'emploi des responsables d'établissement scolaire	19
2.1. Nomination et affectation	19
2.2. Formation	22
2.3. Fonctions	24
2.4. Conditions d'emploi	26
3. Défis généraux des responsables d'établissement dans l'exercice de leurs fonctions	27
3.1. Déficit de formation initiale et continue adaptée aux fonctions de direction	27
3.2. Conditions de travail matérielles contraignantes	27
3.3. Surcharge de travail	28
3.4. Déficit de reconnaissance institutionnelle	29
4. Expériences genrées du leadership éducatif	30
4.1. Obstacles spécifiques à l'accès et à la réussite des femmes	30
4.2. Différences de pratiques selon le genre du directeur	35
5. Leviers et recommandations	38
5.1. Leviers d'appui pour accompagner la carrière des femmes	39
5.2. Leviers structurels pour la transformation du système	41
Annexe	46
Références	51

Liste des Figures

Figure 1	Proportion des enseignantes et directrices dans les écoles primaires publiques selon les districts, 2023-2024	15
Figure 2	Proportion d'enseignantes et de directrices en milieu rural et urbain dans les écoles publiques	16
Figure 3	Proportion de professeures, adjointes au CES et cheffes d'établissements secondaires publics selon les districts, 2023-2024	17
Figure 4	Emploi du temps moyen des DEP	28
Figure 5	Principaux obstacles institutionnels qui freinent l'accès des femmes au poste de DEP selon les enseignantes et DEP, selon le sexe)	30
Figure 6	Principaux obstacles institutionnels qui freinent l'accès des femmes au poste de CES selon les CES (par sexe)	31
Figure 7	Principaux facteurs rendant certains postes de directions particulièrement difficiles d'accès ou d'exercice pour les femmes selon les DEP et les CES (par sexe)	33
Figure 8	Différences perçues de style de leadership entre les femmes et les hommes dans les fonctions de responsables scolaires	35

Liste des tableaux

Tableau 1	Proportion des directeurs et des enseignants par grade et par genre, 2023-2024	17
Tableau 2	Indemnité annuelle de direction au niveau préscolaire et primaire	26
Tableau 3	Proportion de femmes responsables d'établissements et enseignantes dans les écoles primaires et secondaires publiques, par DRENA, 2023-2024	46
Tableau 4	Répartition des directeurs et des enseignants dans les écoles primaires publiques selon le grade, le sexe et la DRENA, 2023-2024	47

Liste des infographies

Infographie 1	Composition de la Commission de nomination et de reconduction des enseignants dans les fonctions de Directeurs d'école	20
Infographie 2	Éligibilité et conditions d'accès au concours d'ACE	21
Infographie 3	Épreuves du concours des ACE	21
Infographie 4	Fonctions des directeurs d'école primaire et préscolaire	24

Liste des encadrés

Encadré 1	Éligibilité et conditions d'accès au concours d'ACE	34
Encadré 2	Épreuves du concours des ACE	38
Encadré 3	Fonctions des directeurs d'école primaire et préscolaire	41

Acronymes

ACE	Adjoint/adjointe au chef/cheffe d'établissement
ASCEACI	Association des chefs d'établissement et adjoints de Côte d'Ivoire
BAC	Baccalauréat
BEPC	Brevet d'études du premier cycle
CAFOP	Centre d'animation et de formation pédagogique
CEPE	Certificat d'Études Primaires Élémentaires
CES	Chef/cheffe d'établissement secondaire
COGES	Comité de Gestion de l'Établissement Scolaire
CNDECI	Coordination nationale des directeurs d'écoles de Côte d'Ivoire
DECO	Direction des Examens et Concours
DELC	Direction des Écoles, Lycées et Collèges
DEEP	Diplôme d'État d'Éducateur Permanent
DEP	Directeur/directrice d'école primaire
DMS	Data Must Speak
DRENA	Directions Régionales de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation
DRH	Direction des Ressources humaines
EGENA	États Généraux de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation
FC	Formation continue
GPE	Partenariat Mondial pour l'Éducation (<i>Global Partnership for Education</i>)
IA	Instituteur/institutrice adjoint/adjointe
IFADEM	Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres
IIPÉ-UNESCO	Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO
IO	Instituteur/institutrice ordinaire
MENA	Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation
PATEB	Programme d'appui à la Transformation de l'Éducation de Base
PAPDES	Projet d'appui à l'amélioration des apprentissages premiers et à la direction des établissements scolaires
PASEC	Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN
PE	Projet École (dans le primaire) ou Projet Établissement (dans le secondaire)
PNAPAS	Programme national d'amélioration des premiers apprentissages scolaires
PSE	Plan Sectoriel Éducation/Formation
PRESEB	Programme de renforcement du système éducatif de base
REDICI	Réseau des Dynamiques Institutrices de Côte d'Ivoire
SDFPAA	Sous-Direction de la formation des personnels administratifs et assimilés
UNESCO	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
UNICEF	Fonds des Nations unies pour l'enfance
WiLL	Women in Learning Leadership

Introduction

Le leadership scolaire joue un rôle crucial dans l'amélioration des apprentissages (Grissom et al., 2021). Il existe désormais un large consensus sur le fait que les élèves progressent davantage dans les établissements dirigés par des chefs d'établissement efficaces, capables de fixer des objectifs clairs, de mettre en place des mécanismes de redevabilité, de soutenir les enseignants et d'optimiser l'utilisation des ressources (Pont 2018 ; Day et al., 2020 ; Commission pour l'éducation, 2019 ; Leaver et al., 2019).

Les données administratives produites par le ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation (MENA) révèlent une sous-représentation marquée des femmes aux postes de direction scolaire en Côte d'Ivoire. En 2024, les femmes représentaient respectivement à peine plus d'un dixième (13 %) des directeurs d'écoles primaires (DEP) et moins du quart (22 %) des chefs d'établissements du secondaire (CES).

Des recherches récentes soulignent l'influence du genre de la direction d'établissement sur les performances scolaires (Bergmann et al., 2022). Plusieurs rapports — Data Must Speak (UNICEF, 2023a), Teachers for All (UNICEF, 2023b), ou encore l'étude de l'IPE-UNESCO Dakar exploitant les données PASEC 2019 (Conto et al., 2023) — montrent que dans plusieurs pays, les écoles dirigées par des femmes enregistrent en moyenne de meilleurs résultats en lecture et en mathématiques en fin de primaire, même à caractéristiques comparables¹. Ces résultats suggèrent que la présence de femmes à la tête des établissements scolaires peut contribuer à améliorer la qualité de l'éducation.

Par ailleurs, plusieurs études dans d'autres secteurs montrent que, dans des contextes où les femmes sont sous-représentées, celles qui accèdent à des postes de pouvoir sont en moyenne plus performantes que leurs homologues masculins, car elles ont dû franchir davantage d'obstacles pour y parvenir. En ce sens, accroître la représentation des femmes pourrait également élever le niveau moyen de compétence en matière de leadership scolaire, avec des effets positifs sur les résultats des élèves (Buss, 2025 ; Banque mondiale, 2025).

Reconnaissant ces enjeux, le Pacte de partenariat de Côte d'Ivoire prévoit des mesures visant à favoriser l'entrée et la progression des femmes dans les fonctions d'enseignement et de direction. En cohérence avec ces orientations, le Programme d'appui à la transformation de l'éducation de base (PATEB) a initié la présente étude afin d'identifier, documenter et analyser les barrières auxquelles les femmes font face pour accéder à des postes de direction scolaire, et d'affiner les mécanismes favorisant une plus grande féminisation de ces fonctions. Cette étude s'inscrit également dans le cadre de l'initiative WiLL (Women in Learning Leadership), mise en œuvre par l'IPE-UNESCO et UNICEF Innocenti, qui vise à mieux comprendre la place des

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 socio-économique, 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 élève, disponibilité et état du matériel pédagogique et des infrastructures, environnement).

femmes à la direction d'établissements scolaires et à identifier les déterminants permettant de promouvoir une direction d'école à la fois performante et inclusive.

Ce rapport propose à la fois une analyse institutionnelle de la profession de direction scolaire (écoles primaires et établissements secondaires publics), une analyse exploratoire des freins à l'accès et à la réussite des femmes dans ces fonctions et des pistes de recommandations. Elle repose sur une revue documentaire, des entretiens menés auprès d'acteurs de l'administration centrale et déconcentrée, ainsi que des partenaires techniques et financiers du secteur. Elle mobilise également des données issues d'un questionnaire en ligne administrées à des enseignantes du primaire, DEP et CES. L'objectif est de produire un document de référence sur les régulations et les expériences vécues autour de la fonction de direction scolaire en tenant compte du genre, afin de nourrir les réformes en cours et les dispositifs d'accompagnement.

L'étude est structurée en cinq chapitres :

1. **Un état des lieux** du système éducatif ivoirien portant sur le cadre politique et institutionnel entourant la direction d'école ainsi que sur le profil des responsables d'établissement selon le genre ;
2. **Une analyse des modalités de nomination, des fonctions, parcours de formation et condition d'emploi** des directeurs et chefs d'établissement ;
3. **Une analyse rapide des défis généraux** rencontrés par les responsables d'établissements dans l'exercice de leurs fonctions ;
4. **Une analyse des barrières spécifiques aux femmes** dans l'accès et l'exercice de ces fonctions et des stratégies qu'elles mettent en œuvre ;
5. **L'identification de leviers et recommandations** destinés à promouvoir une direction d'école favorisant la qualité et l'équité de l'éducation.

Données et méthodologie de l'étude

L'analyse institutionnelle de la fonction de direction des écoles primaires et des établissements secondaires publics en Côte d'Ivoire et l'étude exploratoire des freins à l'accès et à la réussite des femmes dans ces fonctions se sont appuyées sur quatre sources principales de données :

- **Données des ressources humaines**

Les bases de données transmises par les ressources humaines pour l'année 2023-2024 ont permis d'établir des statistiques descriptives sur la représentation des hommes et des femmes dans les fonctions d'enseignement et de direction.

- **Entretiens semi-structurés et groupes de discussion**

Une analyse de contenu a été appliquée aux entretiens semi-structurés conduits en mars 2025 avec 36 acteurs clés de l'éducation, dont trois groupes de discussion avec dix directrices d'écoles primaires, cheffes d'établissements secondaires et adjointes au chef d'établissement (ACE). Ces entretiens, ainsi que les réflexions tirées des deux regroupements en présentiel de femmes pour des formations de la DRH, ont permis d'approfondir les défis liés à l'accès et à l'exercice des fonctions de direction selon une approche genre.

- **Questionnaires en ligne**

Deux questionnaires en ligne ont été administrés auprès de (i) 118 enseignantes du primaire, via la plateforme du Réseau des Dynamiques Institutrices de Côte d'Ivoire (REDICI), et de (ii) 1274 directeurs d'écoles primaires et préscolaires (dont 14 % de femmes) via la plateforme de la Coordination nationale des directeurs d'écoles de Côte d'Ivoire (CNDECI), et 317 CES (dont 30 % de femmes) via la plateforme de l'Association des chefs d'établissement et adjoints de Côte d'Ivoire (ASCEACI).

- **Revue documentaire**

L'analyse a été enrichie par l'examen approfondi des textes législatifs et réglementaires, des documents stratégiques sectoriels, ainsi que des études internationales et des publications académiques. Du côté de la littérature scientifique, deux travaux qualitatifs ont particulièrement éclairé la réflexion : la thèse de Lunion (2023) sur le leadership des directeurs d'école primaire et les recherches d'Oyeniran (2018, 2020, 2022) sur les femmes directrices d'école en Côte d'Ivoire. Par ailleurs, les données issues du Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2025 de l'UNESCO sur le leadership scolaire en Côte d'Ivoire ont été mobilisées. Ces dernières reposent sur une enquête quantitative auprès des écoles (mai 2025) et des données qualitatives issues d'entretiens avec des acteurs clés du système éducatif (juin 2025).

Les annexes 2 à 5 présentent plus en détail la méthodologie de collecte des données.

1. Contexte sectoriel et état des lieux du leadership scolaire

1.1. La direction d'établissement dans les politiques nationales

Depuis plus d'une décennie, les autorités éducatives ivoiriennes reconnaissent l'importance stratégique des directeurs d'école et des chefs d'établissement dans l'amélioration des performances du système éducatif. Ces acteurs sont clairement reconnus comme des leviers essentiels de transformation du système éducatif, sous réserve qu'ils disposent des moyens et compétences nécessaires.

Le Plan Sectoriel Éducation/Formation (PSE) 2016-2025 intègre explicitement les fonctions de direction dans sa stratégie de renforcement du pilotage, de la qualité et de l'efficacité du système éducatif. Il prévoit plusieurs mesures destinées à améliorer les compétences des directeurs (DEP) et chefs d'établissement (CES), leur rôle dans la mise en œuvre des normes éducatives, ainsi que leur responsabilité dans le suivi pédagogique.

Le PSE prévoit également des stratégies d'incitation au recrutement d'enseignantes du primaire dans les zones où la scolarisation des filles demeure faible et fixe comme objectif l'atteinte progressive de la parité au sein du corps enseignant. Cette mesure est importante dans la perspective d'accroître la représentation des femmes aux postes de direction, l'accès aux postes de direction se faisant à partir du vivier d'enseignants (voir section 1.3).

Les États Généraux de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation (EGENA), initiés en 2021, et réunissant les parties prenantes du secteur pour poser les bases d'un nouveau contrat social en éducation ont formulé deux recommandations majeures concernant les fonctions de direction : d'une part, soumettre les postes de direction à appel à candidatures, d'autre part, renforcer le leadership et les capacités managériales des DEP et CES, afin d'en faire des moteurs du changement éducatif². Si ni le PSE ni le rapport des EGENA ne traitent explicitement des disparités de genre dans l'accès ou l'exercice des fonctions de direction scolaire, cela est comblé dans des cadres plus récents.

Le Pacte de partenariat (2023-2029) élaboré par le MENA dans le cadre du nouveau modèle opérationnel du Partenariat Mondial pour l'Éducation (GPE) marque une avancée majeure en matière d'égalité de genre dans le système éducatif. Reconnaisant l'impact positif d'une meilleure parité sur la scolarisation, la réussite des élèves et la qualité du système, le Pacte propose deux réformes structurantes : l'introduction de quotas à l'entrée des CAFOP pour garantir une plus grande représentativité féminine à la sortie de la formation initiale et la valorisation des carrières des femmes dans l'enseignement à travers leur professionnalisation, comme tremplin vers des fonctions de direction, en lien avec la régionalisation du recrutement et l'amélioration des affectations et mutations. Il introduit pour la première fois un engagement explicite en faveur de la féminisation des fonctions d'enseignement et de direction. Le Pacte prévoit également la réalisation d'une étude pour analyser les obstacles rencontrés par les femmes dans l'accès à ces fonctions et identifier des mesures d'accompagnement destinées à soutenir les directrices dans leur carrière.

² Il s'agit des recommandations 2 et 6 et de l'axe 5 : *un leadership efficace et une nouvelle conduite du changement*.

Le Programme d'appui à la Transformation de l'Éducation de Base (PATEB 2025-2028) accorde une attention particulière au renforcement du leadership féminin dans les fonctions de direction scolaire. Financé par le GPE et mis en œuvre par l'UNESCO en tant qu'Agent Partenaire, le PATEB constitue l'un des instruments phares du gouvernement ivoirien pour réformer en profondeur son système éducatif. Le PATEB soutient le renforcement du leadership des femmes à travers une approche double : l'analyse des freins à la féminisation du leadership scolaire et l'ajustement des politiques et dispositifs en conséquence, ainsi que des actions de renforcement des capacités ciblant les femmes en poste de responsabilité.

Dans cette dynamique, le Programme de renforcement du système éducatif de base (PRSEB 2024–2028), financé par la Banque mondiale, constitue un levier supplémentaire en faveur de l'égalité professionnelle dans le secteur éducatif. Un indicateur spécifique du financement additionnel a été défini pour mesurer les avancées réalisées en matière d'égalité d'accès aux fonctions de direction d'établissement, afin de mieux apprécier l'impact des mesures engagées sur l'évolution des trajectoires professionnelles des femmes.

Bien qu'aucun quota formel ne soit actuellement appliqué au sein du MENA en matière de nomination, l'adoption de la loi n° 2019-870 du 14 octobre 2019, instaurant un quota de 30 % de femmes dans les assemblées élues, constitue désormais une référence mobilisée dans les discours des agents du MENA en faveur d'une plus grande représentativité des femmes.

Au-delà des politiques et programmes institutionnels, les dynamiques de professionnalisation et de représentation des responsables d'établissement scolaire s'appuient également sur des acteurs collectifs structurés. Les responsables d'établissement scolaire du primaire et du secondaire en Côte d'Ivoire sont regroupés au sein d'associations professionnelles reconnues comme partenaires sociaux par le MENA. Les directeurs d'école primaire sont représentés par la Coordination nationale des directeurs d'écoles de Côte d'Ivoire (CNDECI) et les chefs d'établissement du secondaire sont membres de l'Association des chefs d'établissement et adjoints de Côte d'Ivoire (ASCEACI). Bien qu'il n'existe pas d'association spécifiquement dédiée aux responsables d'établissements féminins, le Réseau des Dynamiques Institutrices de Côte d'Ivoire (REDICI) œuvre à la promotion du leadership féminin au niveau du primaire. Ce réseau est notamment impliqué dans les activités de plaidoyer, de formation, et de mentorat auprès des jeunes enseignantes.

Ces associations sont perçues comme des interlocuteurs légitimes par les autorités éducatives et jouent un rôle actif dans le dialogue sectoriel. Elles sont régulièrement consultées et associées aux réformes, aux initiatives pédagogiques ainsi qu'à l'élaboration des politiques éducatives³. Ces dynamiques s'inscrivent dans une approche reconnue internationalement comme essentielle à la professionnalisation de la direction d'établissement (Pont, 2009). Toutefois, l'absence de sections spécifiquement dédiées aux femmes dirigeantes limite la visibilité et la représentation de leurs intérêts dans ces instances.

³ Un directeur d'école témoigne ainsi : « la collaboration [de la CNDECI] avec le MENA et le ministère est totale. Nous sommes associés à toutes les activités qui concernent notre ordre d'enseignement, comme les EGENA, les ateliers de formation (...) ou encore la rédaction des manuels scolaires » (KII10, directeur d'école).

1.2. Accès et caractéristiques des femmes aux postes de direction des établissements scolaires publics

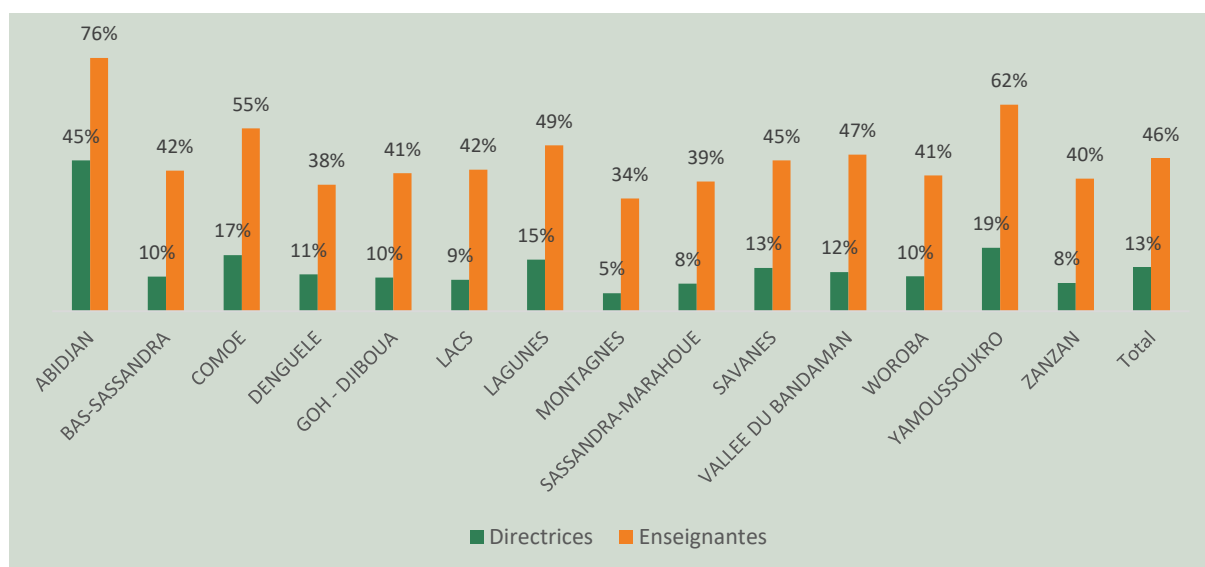
Note : Le système éducatif ivoirien s'appuie sur un maillage territorial structuré. Le pays compte 41 Directions régionales de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation (DRENA). Chaque DRENA joue le rôle de relais déconcentré du ministère, chargé notamment de la mise en œuvre des politiques éducatives, de la supervision des établissements scolaires, de la mobilisation des ressources et du suivi des indicateurs pédagogiques. Par ailleurs, le pays est divisé administrativement en 14 districts éducatifs, entités territoriales supérieures qui englobent au minimum une DRENA et/ou un des 16 Centres de Formation des Agents de l'Enseignement Primaire (CAFOP).

1.2.1. Préscolaire et primaire

Au préscolaire, les femmes représentent 98 % des enseignantes et 98 % des directrices en 2023-2024. On retrouve cette large proportion de femmes directrices et enseignantes dans tous les districts du pays. Trois DRENA seulement (Bongouanou, Guiglo et Man) ont une proportion relativement moins élevée de directrices que les autres (91 %).

Au primaire, les femmes représentent 46 % des enseignantes, mais seulement 13 % des directrices. L'écart important entre les deux fonctions (33 points de pourcentage), suggère une sous-représentation marquée des femmes aux postes de direction malgré leur présence significative dans le corps enseignant.

Figure 1 Proportion des enseignantes et directrices dans les écoles primaires publiques selon les districts, 2023-2024

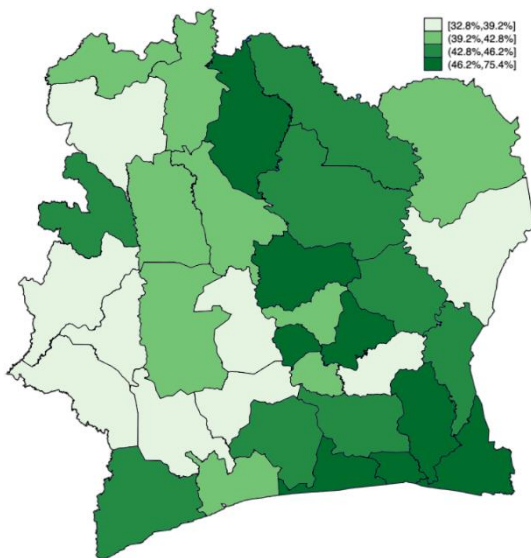


Source : calculs des auteurs à partir de la base des données 2023-2024 fournie par la DRH

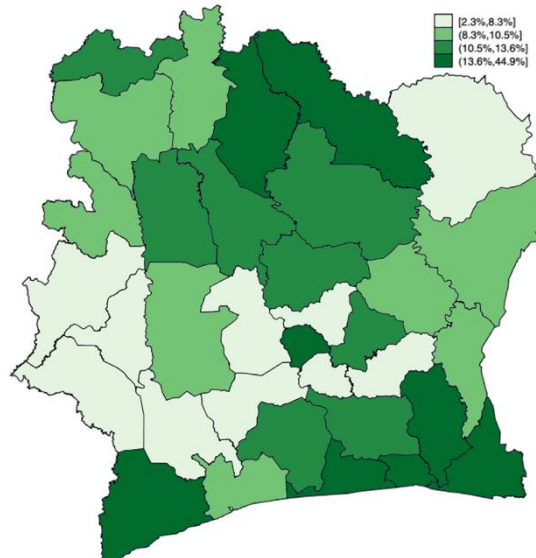
Quel que soit le district, la proportion de femmes parmi les directeurs reste largement inférieure à celle des enseignantes, avec un écart systématique d'au moins 27 points de pourcentage. La représentation des directrices varie toutefois fortement selon les districts et les régions, allant de 8 % à 45 % selon les districts (Figure 2), et de 2 % à plus de 45 % selon les régions (Carte 1). Le district d'Abidjan se distingue par les proportions les plus élevées de femmes enseignantes (76 %) et de directrices (45 %), mais l'écart reste significatif, tandis que le district de Montagnes est celui où les proportions des enseignantes et directrices sont respectivement les plus faibles (34 % et 5 %).

Les régions enregistrant une proportion plus importante d’enseignantes sont également celles qui affichent une plus grande proportion d’écoles dirigées par une femme. Six régions ayant des proportions élevées de directrices enregistrent également des proportions élevées d’enseignantes (Abidjan, Grands Ponts, Sud-Comoé, Yamoussoukro, Poro, Mé). Sept régions ayant les plus faibles représentations de directrices ont également des proportions d’enseignantes faibles (Moronou, Marahoué, Gôh, Nawa, Cavally, Guémon et Tonkpi), allant de 33 % à 39 %.

Carte 1 Proportion des directrices dans les écoles primaires publiques par région, 2023-2024



Carte 2 Proportion des enseignantes dans les écoles primaires publiques par région, 2023-2024

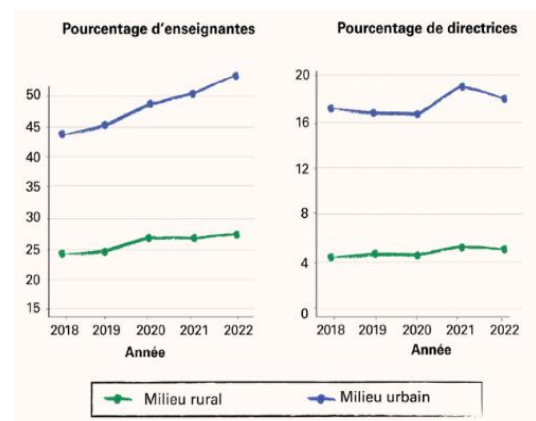


Source : calculs des auteurs à partir de la base des données 2023-2024 fournie par la DRH

La sous-représentation des femmes parmi le corps enseignant constitue un obstacle structurel à leur accès aux fonctions de direction, l’accès aux postes de direction se faisant à partir du vivier d’enseignants. Les analyses statistiques conduites dans le cadre de l’étude *Teachers for All* (UNICEF, 2023) montrent que le coefficient de corrélation entre la proportion de directrices d’écoles et la proportion d’enseignantes dans une région donnée est de 0,74, significatif au seuil de 1 %.

Les directrices sont presque quatre fois plus nombreuses dans les écoles urbaines que dans les écoles rurales (figure 3). L’étude *Data Must Speak* (UNICEF, 2023) montre que les écoles urbaines attirent deux fois plus d’enseignantes que les écoles rurales (53 % contre 27 % en 2022). Le nombre d’enseignantes dans les écoles n’a cessé d’augmenter dans les écoles urbaines, dépassant 50 % en 2022, alors qu’il a stagné dans les écoles rurales.

Figure 2 Proportion d’enseignantes et de directrices en milieu rural et urbain dans les écoles publiques



Source: *Data Must Speak (DMS) Côte d’Ivoire*

Le tableau 1 ci-dessous montre la part des directeurs et des enseignants selon qu'ils soient instituteurs adjoints ou ordinaires. Les instituteurs titulaires du BEPC comme diplôme le plus élevé sont recrutés en tant qu'instituteurs adjoints (IA), qui correspond au grade C3, tandis que les instituteurs titulaires du baccalauréat accèdent directement au grade d'instituteur ordinaire (IO) qui correspond au grade B3. Un instituteur adjoint peut évoluer vers le grade d'instituteur ordinaire en obtenant le Certificat d'aptitude pédagogique (CAP). La nomination au poste de directeur d'école est théoriquement conditionnée au statut d'IO (voir section 3.1.).

Tableau 1 Proportion des directeurs et des enseignants par grade et par genre, 2023-2024

Catégorie	Directeurs		Instituteur	
	Instituteur ordinaire	Instituteur adjoint	Instituteur ordinaire	Instituteur adjoint
Grade	B3	C3	B3	C3
Féminin	86 %	14 %	35 %	65 %
Masculin	78 %	22 %	41 %	59 %
Total	79 %	21 %	39 %	62 %

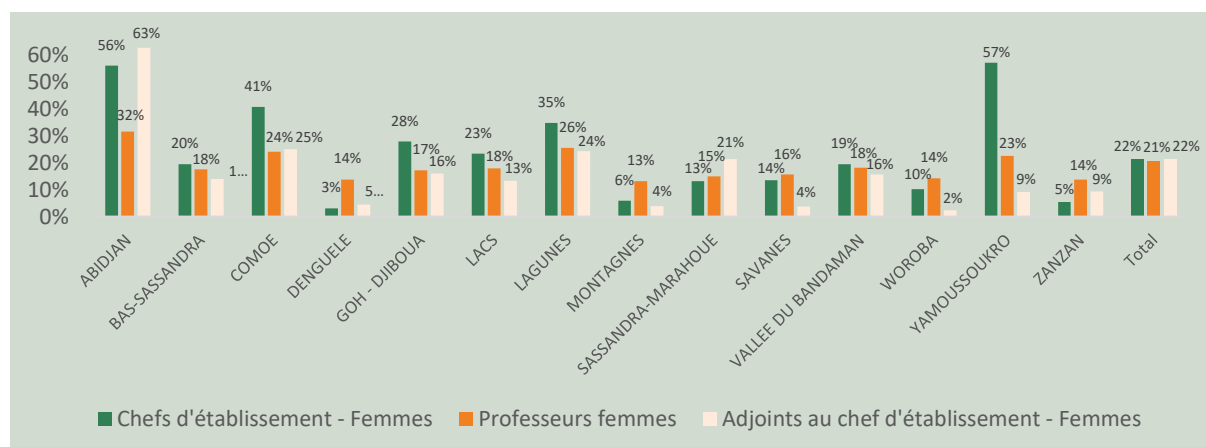
Source : Calculs des auteurs à partir des données 2023-2024 fournie par la DRH

Parmi les enseignants, les femmes sont proportionnellement un peu plus nombreuses que les hommes à appartenir au grade d'instituteur adjoint (65 % contre 59 % des hommes), ce qui traduit un accès plus fréquent au métier avec le seul BEPC, bien que l'écart reste modéré. Alors que les femmes sont moins bien représentées parmi les instituteurs ordinaires (IO), elles sont proportionnellement plus nombreuses à être IO quand elles sont directrices (86 % des directrices sont IO contre 78 % pour les hommes), même si, là encore, l'écart reste modéré. Les femmes semblent devoir plus systématiquement remplir les critères formels (être IO) pour devenir directrices, alors qu'une proportion un peu plus importante d'hommes accède à ces postes sans avoir nécessairement le grade requis.

1.2.2. Secondaire

À l'inverse du primaire, où les femmes sont relativement bien représentées dans le corps enseignant et largement sous-représentées aux fonctions de direction, la part de femmes dans les fonctions de direction au secondaire à l'échelle nationale est à peu près la même que celle dans le corps enseignant, soit en moyenne 22 %.

Figure 3 Proportion de professeures, adjointes au CES et cheffes d'établissements secondaires publics selon les districts, 2023-2024



Source : Calculs des auteurs à partir des données 2023-2024 fournie par la DRH

La représentation des femmes au poste de CES varie fortement selon les districts. Dans huit districts sur quatorze, la proportion de cheffes d'établissement est supérieure à celle des professeures, ce qui suggère que, lorsqu'elles sont présentes, les femmes ont relativement plus de chances d'atteindre un poste de responsabilité. En effet, on observe une corrélation positive et significative entre la proportion des enseignantes et la proportion des cheffes d'établissement au niveau des districts⁴. Certains districts affichent une part élevée de cheffes d'établissements par rapport aux professeures. Abidjan et Yamoussoukro se démarquent nettement avec 56 % et 57 % de cheffes d'établissements, alors que les femmes ne représentent respectivement que 32 % et 23 % des enseignantes. Dans les districts de Comoe, Gôh-Djiboua, Lagunes et Lacs, on observe des écarts allant de 17 à 6 points de pourcentage, entre la part des femmes à des postes de direction par rapport à leur présence dans le corps enseignant. La présence d'un vivier plus qualifié de femmes enseignantes dans les zones urbaines, l'accessibilité géographique des postes, les conditions de travail jugées plus sécurisantes en milieu urbain, ainsi que des mécanismes formels ou informels de promotion des femmes peuvent contribuer à expliquer la surreprésentation relative des femmes aux postes de direction dans certains districts urbains ou semi-urbains.

Au niveau national, les femmes représentent 22 % des adjoints au chef d'établissement (ACE). Là encore, les proportions varient selon les districts. À Abidjan, la proportion s'élève à 63 %. Dans certains districts, elles restent autour de 20 % à 25 % (Comoe, Lagunes et Sassandra-Marahoue), alors que, dans d'autres, elles sont moins de 10 % (Denguele, Montagnes, Savanes, Woroba, Yamoussoukro et Zanzan). À noter qu'un établissement ne peut bénéficier d'un ACE que s'il compte au minimum 12 classes pédagogiques.

En termes de grade, la proportion des femmes CES ayant un grade A5 est plus élevée comparée à celle des hommes (tableau 2) Près de 72 % des cheffes d'établissement ont un grade A5, contre 59 % des chefs. Les femmes ACE ont à 81 % un grade A5, contre 79 % des hommes. Du côté des professeurs, il n'y a pas de différence notable de grades entre les femmes et les hommes.

L'évolution des nominations de chefs d'établissement depuis 2021 témoigne d'une volonté affirmée de l'administration éducative de promouvoir les femmes (tableau 3). La nomination de femmes aux postes de CES a doublé entre 2022 et 2026, passant de 16 % à 33 %. La part des femmes admises au concours d'ACE est restée quant à elle relativement stable, autour de 25 %.

⁴ Le coefficient de corrélation est de 0.7 et significatif à 1% au niveau district. Au niveau DRENA, on retrouve cette corrélation positive et significative entre la proportion des enseignantes et celle des cheffes d'établissement, suggérant que plus la proportion des enseignantes est élevée, plus la proportion des cheffes d'établissement est également élevée.

2. Nomination, formation, fonctions et condition d'emploi des responsables d'établissement scolaire

2.1. Nomination et affectation

2.1.1. Préscolaire et primaire

Après quinze ans d'application du décret de 2010 fixant les conditions de nomination des directeurs, les règles ont récemment évolué avec l'adoption d'un nouvel arrêté en août 2024⁵ introduisant plusieurs changements majeurs :

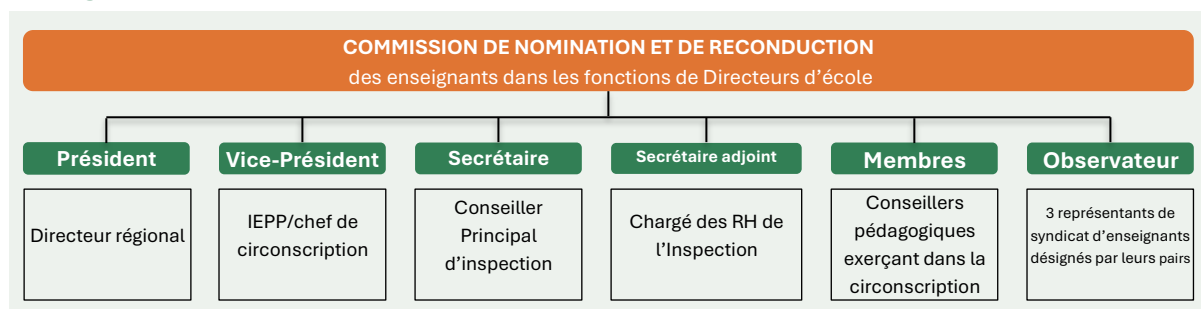
- la nomination des DEP est désormais soumise à un appel à candidatures, une recommandation issue des EGENA visant à renforcer la transparence et la professionnalisation de la fonction ;
- les directeurs sont désormais nommés pour trois ans et non plus pour un an seulement, ce qui sécurise la fonction. À la fin de leur mandat, les directeurs peuvent demander leur reconduction ;
- les conditions d'éligibilité s'élargissent désormais aux éducateurs du préscolaire.

Le processus de sélection des DEP se fait de manière déconcentrée :

- Il débute par une note circulaire émise par la Direction des écoles, lycées et collèges (DELIC) à la mi-juillet, informant les DRENA de l'ouverture de la période de dépôt des candidatures. Les DRENA relaient l'information aux inspections de l'enseignement préscolaire et primaire (IEPP), qui recensent les postes vacants. Les listes de candidatures sont d'abord affichées dans les IEPP, puis envoyées, accompagnées des dossiers, à une commission dédiée.
- La nomination (ou reconduction) des directeurs est réalisée par une commission, composée des autorités éducatives locales (voir Infographie 3). Alors que l'arrêté de 2010 ne définissait pas précisément les membres de cette commission, à partir de 2024, chaque DRENA a une Commission de nomination et de reconduction des enseignants dans les fonctions de Directeurs d'école, dont la composition, est régie par l'article 14 du nouvel arrêté. À partir de 2024, la commission doit produire un avis motivé, ce qui n'était pas le cas précédemment.
- Le processus d'affectation suit une logique de régionalisation : les candidats retenus par la commission d'une DRENA donnée sont affectés dans un établissement relevant de cette même DRENA.

⁵ L'arrêté n°251/MENA/DELIC du 12 août 2024 portant conditions de nomination, de reconduction et attributions des Directeurs des écoles préscolaires et primaires abroge l'arrêté n°0095/MEN/DELIC du 25 octobre 2010 fixant les conditions de nomination des Directeurs d'écoles et l'arrêté 2019/0041/MENTFP/CAB du 12 mars 2019.

Infographie 1 Composition de la Commission de nomination et de reconduction des enseignants dans les fonctions de Directeurs d'école



Si certaines exigences restent inchangées, comme l'expérience en classe (minimum trois ans), la note d'inspection pédagogique (égale ou supérieure à 12/20) et l'exigence de n'avoir fait l'objet d'aucune sanction, d'autres aspects ont été ajustés : le critère d'être reconnu comme « *dynamique et (d') avoir de la notoriété dans son milieu socioprofessionnel* » disparaît au profit d'un engagement démontré dans les activités pédagogiques et socio-éducatives, là où l'arrêté précédent exigeait seulement un « *intérêt* » pour ces thématiques⁶. Le processus de sélection repose uniquement sur l'analyse des dossiers écrits (sans entretien ou épreuves écrites).

La mobilité géographique des DEP s'accompagne d'une perte de fonction. Lorsqu'un DEP est muté vers une autre DRENA, il ne conserve pas son statut de directeur et redevient instituteur dans sa nouvelle affectation.

Théoriquement, le candidat à la direction d'un établissement primaire doit être instituteur ordinaire, donc titulaire du Certificat d'aptitude pédagogique (CAP). Dans les faits, 20 % des DEP ont le statut d'instituteur adjoint. Bien que le cycle préscolaire soit régi par les mêmes textes que le cycle primaire, il existe deux entrées pour enseigner (et diriger) au préscolaire : certaines éducatrices ont été formées dans les CAFOP par le MENA, d'autres par les instituts du Ministère des Affaires Sociales. Ces dernières ne sont pas exclues de la fonction de direction.

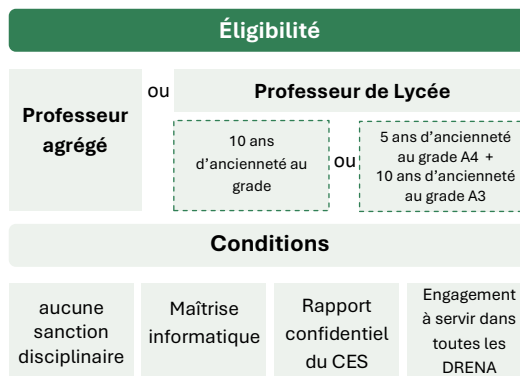
⁶ À titre d'hypothèse, et au regard de la littérature internationale sur les biais de genre dans les processus d'évaluation professionnelle, ce type de critère peut parfois désavantager les femmes, notamment lorsque les représentations sociales du leadership restent majoritairement associées au masculin.

2.1.2. Secondaire

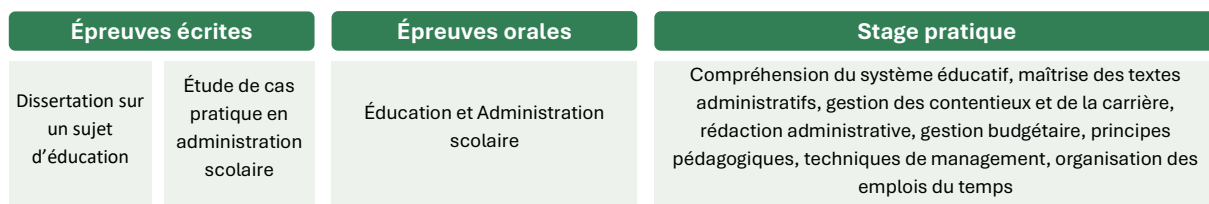
Pour accéder à la fonction de chef d'établissement, il est d'abord nécessaire de devenir Adjoint au Chef d'Établissement (ACE), un poste obtenu par concours organisé par la Direction des Examens et Concours.

Le concours d'ACE comporte des épreuves écrites et orales portant sur le système éducatif ivoirien et la pédagogie et psychopédagogie. L'admission définitive est conditionnée à un stage d'un an sous la tutelle d'un CES, qui rédige un rapport confidentiel d'évaluation décisif pour la validation du stagiaire⁷.

Infographie 2 Éligibilité et conditions d'accès au concours d'ACE



Infographie 3 Épreuves du concours des ACE



Le passage du statut d'ACE à celui de CES n'est encadré par aucune disposition formelle. Depuis 2024, les candidatures se déposent en ligne, puis sont présélectionnées par la DELC (avant cette date, des ACE pouvaient être nommés CES sans en avoir fait la demande). Les critères précis de sélection des CES ne sont pas clairement définis⁸. En pratique, cinq ans d'expérience sont généralement requis. L'ancien référentiel des métiers de l'administration scolaire de 2015 — désormais caduc — indiquait que le poste était ouvert au grade A4, justifiant de sept ans d'expérience, d'un concours réussi (probablement celui d'ACE) et d'une formation continue. La DRH et le ou la ministre ar rêtent ensuite la liste finale des CES, publiée officiellement.

Contrairement au primaire, où les affectations sont régionalisées, l'affectation des CES se fait sans possibilité de choix. Elles dépendent des besoins et des postes disponibles et sont faites par les ressources humaines. Lors d'une mutation dans une nouvelle DRENA, les CES ne perdent pas leur statut de responsable d'établissement, contrairement au DEP.

L'administration montre une volonté croissante de favoriser l'équité de genre dans les postes de direction. Plusieurs témoignages signalent une attention particulière aux candidatures féminines, notamment par des assouplissements des critères d'ancienneté, certaines femmes ayant été nommées CES en 2024 malgré moins de cinq ans d'expérience. Ces initiatives traduisent une dynamique d'équité active au sein du ministère, bien qu'aucun quota formel ne soit encore institué.

⁷ Arrêté n 0081/MEN/DPFC du 24 juillet 2008 portant organisation du stage des Adjoints aux Chefs d'établissement et des Adjoints aux Directeurs de CAFOP (ACE/ADC).

⁸ En 2023, les CES n'ont pas été sollicités pour fournir de note confidentielle de leur supérieur hiérarchique. Un avis motivé du CES devrait être exigé à partir des prochaines sessions, bien que cela n'ait pas encore été une obligation formelle jusqu'à présent.

2.2. Formation

2.2.1. Formation initiale

La formation initiale des enseignants du primaire est assurée au sein des Centres d'Animation et de Formation Pédagogique (CAFOP), placés sous la tutelle du MENA. Les candidats accèdent aux CAFOP après la réussite d'un concours d'entrée national, ouvert aux titulaires du BEPC. Une fois admis, les élèves maîtres suivent une formation en alternance sur deux ans, combinant des enseignements théoriques en centre de formation et des stages pratiques en école primaire, encadrés par des conseillers pédagogiques. À l'issue de ces deux années, les stagiaires obtiennent le Certificat Élémentaire d'Aptitude Pédagogique (CEAP), qui leur permet d'être intégrés comme instituteurs adjoints (IA) dans la fonction publique. Un perfectionnement en poste peut ensuite leur permettre d'obtenir le Certificat d'Aptitude Pédagogique (CAP), nécessaire pour évoluer au grade d'instituteur ordinaire.

La formation initiale des enseignants du secondaire général est principalement assurée par l'École Normale Supérieure (ENS) d'Abidjan, établissement public placé sous la tutelle du ministère de l'Enseignement supérieur. Les futurs enseignants du premier cycle du secondaire sont généralement admis à l'ENS après l'obtention d'une licence, pour une formation d'une durée de deux ans. Les professeurs du second cycle du secondaire doivent justifier d'un master ou diplôme équivalent, et suivent également une formation professionnelle de deux ans.

Si la formation des instituteurs et professeurs est relativement structurée, la formation pour préparer à la gestion d'établissements scolaires n'est pas institutionnalisée. Il n'existe ni formation initiale obligatoire ni formation préalable dans les CAFOP et les ENS permettant d'acquérir les compétences requises en gestion scolaire. La majorité des responsables d'établissement apprennent leur métier « sur le tas », faute de préparation adéquate.

2.2.2. Formation continue

Le renforcement du leadership et des capacités managériales des DEP et CES était une recommandation forte des EGENA. En 2023, le MENA s'est doté d'une *Stratégie nationale de la formation continue des enseignants*⁹ qui inclue, dans une certaine mesure, la formation des responsables d'établissements. Le Pacte de partenariat et le PATEB intègrent l'amélioration de la FC des responsables scolaires avec une composante genre marquée, ce qui n'était pas le cas précédemment.

Mis en œuvre entre 2019 et 2022 via l'Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres (IFADEM), le projet PAPDES a représenté un jalon majeur du développement professionnel continu en Côte d'Ivoire. Il a permis de former environ 15 000 responsables d'écoles primaires, 3 500 du préscolaire et 1 000 du secondaire, dans l'objectif d'améliorer la

⁹ Élaborée par le MENA (équipe DPFC) dans le cadre du Plan de Travail Annuel (PTA) du programme APPRENDRE de l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF)

qualité de la gestion scolaire¹⁰. Le projet a produit plusieurs livrets pédagogiques à destination des DEP et CES¹¹ et mis en place une plateforme numérique gérée par la DPFC, proposant trois environnements distincts (instituteurs, DEP, CES), chacun doté de modules d'autoformation, d'évaluations et de visites d'inspection permettant de valider les acquis.

À partir de 2023, le dispositif IFADEM-PAPDES n'est plus utilisé pour de nouvelles formations, celles-ci ayant été progressivement intégrées au sein du Programme national d'amélioration des premiers apprentissages scolaires (PNAPAS), mis en œuvre par la DPFC, avec l'appui de la Banque mondiale. Le PNAPAS renforce les compétences des enseignants du préscolaire et du primaire et des directeurs d'école, mais ne couvre pas le secondaire.

Malgré ces initiatives, l'accès à la fonction de responsable scolaire n'est pas encore associé à un dispositif structuré de formation continue. Les parcours de formation post-nomination varient d'un individu ou d'une région à l'autre. Plusieurs limites structurelles freinent l'institutionnalisation de la FC. D'abord, la majorité des initiatives demeure ponctuelle et dépendante des partenaires techniques et financiers, sans garantie de pérennité ni couverture nationale. Par ailleurs, les acquis de formation ne sont pas systématiquement reconnus ni valorisés dans la progression de carrière, alors même que la *Stratégie nationale de formation continue* prévoyait leur inscription dans le dossier individuel des agents via la plateforme CODIPOST. Enfin, l'absence de cadre réglementaire clair liant la participation à la formation continue à l'évolution professionnelle peut contribuer à limiter le nombre de bénéficiaires (sentiment de faible retour sur investissement). Cette situation empêche la formation de jouer pleinement son rôle de levier d'amélioration du leadership et de la performance éducative.

Ces lacunes font l'objet d'un travail de structuration important de la part de la DRH, qui a engagé depuis 2025 une démarche de consolidation de la formation continue des responsables d'établissement. La Sous-Direction de la formation des personnels administratifs et assimilés (SDFPAA) a élaboré des curriculums dédiés pour les CES et ACE, visant à offrir des parcours cohérents et harmonisés, couvrant les domaines clés du métier : *pilotage pédagogique, administration et gestion des ressources humaines, vie scolaire, gestion matérielle et financière*. Ces programmes prévoient respectivement 22 modules pour les ACE et 25 pour les CES, pour un volume horaire total de 192 h et 128 h, et débouchent chacun sur une certification (certificat d'aptitude à la gestion scolaire pour les ACE et certificat de spécialisation à la gestion d'un établissement scolaire pour les CES). Cette initiative marque une avancée significative vers l'établissement d'un cadre de formation structuré et pérenne, garantissant un socle commun de compétences pour l'ensemble des responsables d'établissement.

¹⁰ L'évaluation finale du projet a révélé que les trois profils formés ont renforcé les compétences de leadership éducatif. Les modules de formation ont couvert, pour les DEP, l'administration scolaire, la pédagogie, l'enseignement des sciences et des mathématiques, la gestion d'école, les méthodes d'enseignement, la mobilisation communautaire et la conduite de réunion. Pour les CES, la formation intégrait également le management, l'utilisation des TICE, l'amélioration des pratiques disciplinaires et la gestion managériale d'une structure.

¹¹ Pour les DEP et CES : Livret 9 : Outiller le chef d'établissement pour un management efficace ; Livret 10 : Développer le leadership du chef d'établissement pour améliorer les performances de l'établissement ; Livret 11 : Accompagner efficacement les activités pédagogiques et de vie scolaire dans le respect des valeurs professionnelles ; Livret 12 : Assurer un management efficace des écoles primaires et développer le partenariat avec la communauté.

2.3 Fonctions

2.3.1. Les fonctions de base

Les missions du directeur d'école s'articulent autour de trois grands axes : la gestion administrative, pédagogique et socio-éducative de son établissement.

Infographie 4 Fonctions des directeurs d'école primaire et préscolaire

Arrêté n°251/MENA/DELIC du 12 août 2024		
Fonction administrative	Fonction pédagogique	Fonction socio-éducative
<ul style="list-style-type: none">• Applique et transmet la réglementation en vigueur• Assure de la continuité du service public de l'enseignement• Préside des conseils d'école et des maîtres• Gère l'admission et la répartition des élèves dans les classes• Veille à la sécurité, l'hygiène et la salubrité de l'établissement• Organise l'élection des représentants des parents au sein du COGES	<ul style="list-style-type: none">• Conduit les programmes scolaires et les projets pédagogiques• Assure le suivi pédagogique des élèves• Garantit la continuité des apprentissages• Encadre le personnel en charge de l'accompagnement des élèves en situation de handicap• Fixe les modalités d'utilisation des locaux scolaires	<ul style="list-style-type: none">• Développe les activités coopératives et socio-culturelles de l'école• Renforce les liens entre l'école et la communauté

Source : auteurs d'après l'article 16 de l'arrêté n° 251/MENA/DELIC du 12 août 2024

L'arrêté de 2024 marque une évolution notable en précisant les attentes liées à chaque domaine d'intervention. Ce changement reflète une volonté de professionnaliser davantage la fonction et de rendre plus explicites les obligations associées au poste.

Le nouvel arrêté ne couvre toutefois pas encore l'ensemble des missions opérationnelles que les DEP sont appelés à assumer au quotidien. Certaines responsabilités pourtant essentielles au bon fonctionnement des établissements, comme l'amélioration du temps scolaire, le suivi des absences des enseignants ou l'organisation du rattrapage des heures perdues, ou certaines tâches obligatoires, telles que les visites de classe, la gestion du tableau d'affichage, le suivi du cahier journal ou le contrôle du cahier des élèves¹², ne sont pas explicitement mentionnées.

Les fonctions d'ACE ne sont pas clairement statuées dans des dispositions officielles, ni dans le référentiel métier de 2015 ou 2025. Dans les grands établissements, plusieurs ACE peuvent être nommés, chacun assumant une responsabilité spécifique (vie scolaire, ressources humaines, encadrement pédagogique). À l'inverse, dans de nombreux établissements, un seul ACE cumule l'ensemble des tâches administratives, pédagogiques et organisationnelles, ce qui illustre la forte hétérogénéité des conditions d'exercice, dépendant de la taille de l'établissement et des ressources disponibles.

¹² Les visites de classes font l'objet d'un arrêté (Arrêté n°278/MENA/DPFC du 31 juillet 2023) et sont de la responsabilité du DEP et du CES. Le cahier journal est un outil de planification hebdomadaire utilisé par les enseignants. Les notions enseignées y sont clairement indiquées, avec les références pédagogiques associées. Ce cahier, ainsi que les fiches qui l'accompagnent, doivent être soumis chaque semaine à la direction de l'école, chargée de les vérifier et de les signer. Le tableau d'affichage est un support administratif obligatoire qui doit être tenu à jour et présenté lors des visites d'inspection ou de supervision pédagogique. Il regroupe un ensemble d'informations clés sur l'établissement, telles que les effectifs d'élèves (désagrégés par sexe), le nombre de redoublants, l'emploi du temps, ainsi que les informations relatives aux enseignants (effectifs, matricules, grades, dates de titularisation, etc.) On y trouve également des données institutionnelles importantes comme les décisions ministérielles affichées annuellement, le calendrier scolaire, la programmation des compositions, ainsi que les dates de congés (Lunion, 2023).

Concernant les CES, le projet PAPDES-IFADEM avait élaboré un référentiel des compétences qui comprenait quatre grands domaines : la gestion administrative et des ressources humaines, la gestion pédagogique, la gestion financière et matérielle et, enfin, la gestion de la vie scolaire et de l'environnement de l'établissement. Il est à noter que ce référentiel se veut seulement un instrument formatif pour les CES en exercice et non un instrument normatif.

2.2.3. Des fonctions et des responsabilités croissantes

La gouvernance éducative en Côte d'Ivoire s'oriente depuis plusieurs années vers une ouverture accrue de l'école sur son environnement, ce qui se traduit par l'implication d'une multiplicité de nouveaux acteurs et organes de participation, notamment les Comités de Gestion des Établissements Scolaires (COGES) avec lesquels les DEP et les CES doivent composer. Depuis 2020, le MENA a introduit le Contrat d'Objectifs et de Performance (COP)¹³, un outil de pilotage qui à terme renforcera le rôle de leader pédagogique des directeurs et chefs d'établissement. Ces derniers seront désormais responsables de l'élaboration et du suivi du Projet d'école ou d'établissement, un plan stratégique de trois à cinq ans visant à améliorer les apprentissages et la vie scolaire, élaboré de manière participative avec la communauté éducative. Chaque année, le projet fait l'objet d'une revue de performance conduite par le responsable d'établissement¹⁴. En outre, les DEP sont membres des secteurs pédagogiques de leur circonscription et ont un rôle actif dans le développement professionnel des enseignants¹⁵.

La comparaison entre le Référentiel des Métiers de l'Administration du ministère de l'Éducation nationale de 2015 et le nouveau référentiel de 2025 met en lumière une évolution dans la définition des fonctions de responsable d'établissement¹⁶. Les attributions des responsables d'établissements, du primaire et du secondaire couvrent quatre mêmes volets : la gestion administrative, pédagogique, financière et matérielle, et enfin garantir un environnement propice à l'apprentissage. Le référentiel de 2025 adopte une formulation plus stratégique et transversale des fonctions de direction : il insiste sur le pilotage des établissements, la coordination des parties prenantes et l'alignement avec les politiques éducatives nationales. Il introduit également des dimensions jusque-là absentes ou peu formalisées, telles que l'élaboration du projet d'établissement, le suivi-évaluation, la mobilisation des acteurs locaux, ou encore la logique de reddition de comptes.

¹³ Arrêté n° 0006 / MENETFP / CB du 20 janvier 2020, portant institution du contrat d'objectifs et de performance dans l'administration scolaire.

¹⁴ MENETFP (2019) Guide méthodologique d'élaboration du projet éducatif

¹⁵ Arrêté n°0108 MENETFP/CAB du 30 juillet 2020, portant création, attributions et fonctionnement des Unités Pédagogiques, des Conseils d'Enseignement et des Secteurs Pédagogiques.

¹⁶ Le nouveau référentiel (2025) s'inscrit dans le cadre d'un exercice de réforme plus large conduit par la Fonction publique. Le MENA s'était déjà engagé dans cette dynamique dès 2015, puisqu'il s'était doté de son propre référentiel

2.4 Conditions d'emploi

2.4.1 Préscolaire et primaire

Alors que les directeurs d'école cumulent des responsabilités administratives, pédagogiques et socio-éducatives exigeantes, ils ne bénéficient pas de décharges d'enseignement, quel que soit le nombre de classes à gérer dans leur établissement¹⁷.

Les directeurs d'écoles préscolaires et primaires bénéficient du même traitement salarial que leurs collègues enseignants non directeurs de même grade. Ils perçoivent en plus une indemnité financière annuelle dont le montant est resté inchangé depuis 1976. Fixée à 108 000 XOF par an pour les écoles comptant six classes ou plus, cette allocation est équivalente à celle accordée aux enseignants maîtres d'application et inférieure à ceux chargés des classes d'examen (CM2), qui s'élève à 120 000 XOF. Ces indemnités sont généralement versées en fin d'année, lors de la rentrée suivante.

Tableau 2 Indemnité annuelle de direction au niveau préscolaire et primaire

3 classes dans l'école	Entre 4 et 5 classes	6 classes ou plus	École d'application
36 000 XOF	72 000 XOF	108 000 XOF	72 000 XOF

Les directeurs d'école primaire ne disposent pas de poste d'adjoint formel. En pratique, ils désignent un enseignant de l'école pour assurer les fonctions de premier adjoint, mais ce rôle, bien que figurant dans l'organigramme scolaire, n'est ni reconnu officiellement ni assorti d'une indemnité.

2.4.2 Secondaire

Les ACE et les CES bénéficient d'une décharge complète de service d'enseignement et d'une indemnité imposable versée en complément de leur salaire de base de professeur. Les ACE perçoivent une prime mensuelle de 25 000 XOF et les CES 35 000 XOF. L'indemnité ne varie ni en fonction de l'ancienneté ni en fonction de l'évolution du coût de la vie. L'accession à la fonction d'ACE et CES ne modifie pas le grade administratif de l'enseignant.

Pour exercer ses fonctions, le chef d'établissement s'appuie généralement sur une équipe pluridisciplinaire, incluant un intendant (gestion des finances et du matériel), un inspecteur d'éducation, des éducateurs en charge du suivi des élèves, et un inspecteur d'orientation scolaire. Le CES peut également s'appuyer sur un ou plusieurs ACE (dans les établissements du secondaire disposant d'au moins 12 classes pédagogiques) toutefois, dans la pratique, certaines écoles ne disposent pas de l'ensemble de ces ressources humaines, ce qui limite les capacités de pilotage du chef d'établissement (KII22, chef d'établissement). Cette condition exclut de fait un grand nombre d'établissements de proximité, souvent plus petits et souvent dirigés par des femmes, qui ne remplissent pas ce critère de taille (KII8). Néanmoins, depuis trois ans, un renforcement progressif des équipes administratives est observé, avec l'affectation notamment d'inspecteurs d'orientation chargés d'accompagner les élèves dans leur parcours scolaire (KII8).

¹⁷ Initialement, les DEP avaient une décharge horaire pour se consacrer à la direction. Les autorités éducatives, constatant que de nombreux directeurs profitaient de cette décharge pour vaquer à d'autres occupations, ont pris la décision de retirer cette décharge afin d'assurer que le directeur soit présent de façon permanente au sein de l'école.

3 Défis généraux des responsables d'établissement dans l'exercice de leurs fonctions

Les responsables d'établissements font face à des difficultés structurelles persistantes, confirmées par les études antérieures¹⁸. Ces défis relèvent principalement de quatre dimensions interdépendantes : un déficit de formation, des conditions de travail contraignantes, une charge de travail excessive et un manque de reconnaissance institutionnelle.

3.3 Déficit de formation initiale et continue adaptée aux fonctions de direction

Le manque de formation spécifique à la gestion d'un établissement scolaire constitue un frein majeur à l'exercice efficace du leadership, tant au préscolaire qu'au primaire et au secondaire. Bien qu'ils soient chargés dès leur prise de fonction d'appliquer les textes réglementaires, d'assurer la gestion administrative, pédagogique et sociale de leur établissement, les responsables scolaires ne reçoivent pas systématiquement de formation en droit administratif, en gestion des ressources humaines ou en résolution de conflits. Par ailleurs, l'accès aux ressources pédagogiques et aux outils de gestion reste limité, compliquant davantage l'exercice de leurs responsabilités. Plusieurs responsables interrogés ont exprimé un sentiment de désarroi face aux difficultés rencontrées au quotidien, comme l'illustre un témoignage recueilli au cours d'un groupe de discussion auprès de la DPFC du préscolaire : « *Souvent [les responsables d'établissements], sont désemparés face à des problèmes administratifs. Renforcer leurs compétences permettrait d'éviter de nombreux conflits. Aujourd'hui, ils ne sont pas préparés à exercer une fonction de management* ».

3.4 Conditions de travail matérielles contraignantes

Les responsables d'établissement exercent leurs fonctions dans un contexte de pénurie chronique de ressources matérielles, humaines et financières¹⁹, qui complique leur gestion quotidienne et fragilise l'attractivité du poste. Les subventions du COGES arrivent souvent tardivement ou restent insuffisantes²⁰ pour couvrir les besoins de base (matériel pédagogique, entretien, sécurité) : « *Les subventions n'arrivent pas toujours à temps. La gestion de l'établissement devient un casse-tête. Il y a un déphasage entre l'année scolaire et l'année budgétaire* » (KII22, CES).

Plusieurs responsables d'établissement disent devoir avancer eux-mêmes des fonds, financer du personnel de soutien, payer la connexion internet ou les déplacements nécessaires à la transmission des rapports : « *Aujourd'hui, le directeur doit sortir son argent pour faire les documents des enfants, travailler dans les cybercafés, payer la connexion* » (KII23), « *les chefs*

¹⁸ Koffi (2021), Lunion (2023) Oyeniran (2022), Enquête sur les indicateurs de prestation de service dans l'éducation (2022) et enquête de l'UNESCO sur le leadership des directeurs d'école primaire (2025).

¹⁹ L'Enquête sur les indicateurs de prestation de service dans l'éducation (2022) avait montré que majorité des écoles primaires ne disposaient pas des infrastructures minimales. Les contraintes évoquées par les DEP sont le manque d'infrastructures (34%), d'équipements (32%) et d'encadrement (15%).

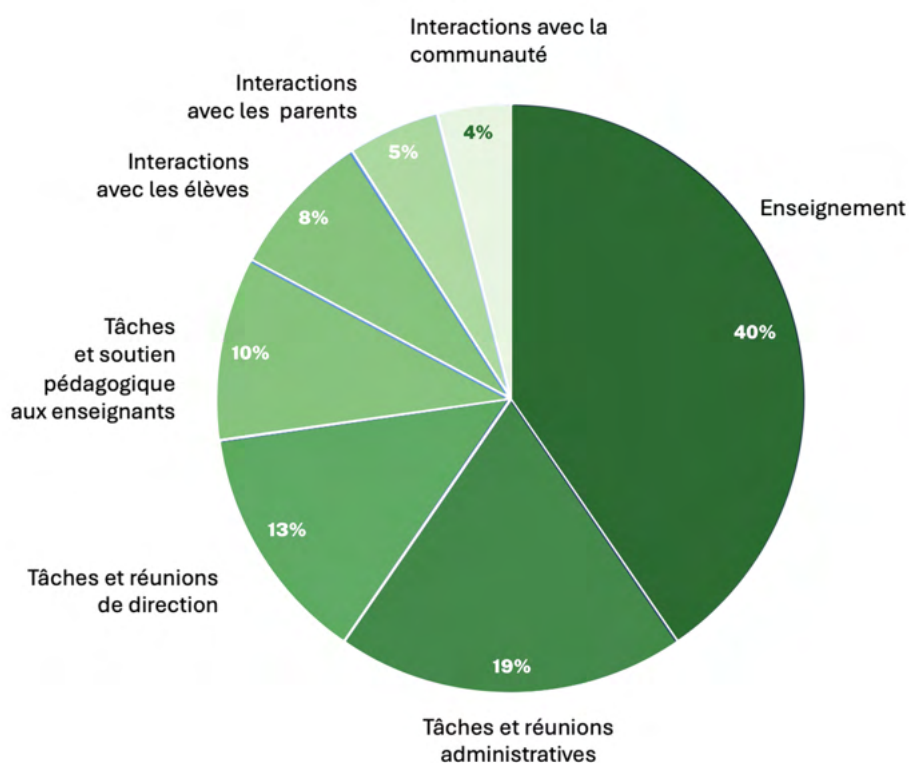
²⁰ Depuis 2020 un décret présidentiel interdit les contributions parentales (anciennement 3 000 F CFA par élève, soit environ 30 milliards XOF par an). L'État a compensé partiellement cette perte en allouant 18 milliards XOF aux 12 000 COGES, tandis que les collectivités territoriales étaient censées compléter le financement, ce qui n'est pas systématique encore dans les faits. La DAPS-COGES a récemment annoncé une hausse des subventions nationales à 20 milliards XOF et un engagement à réduire les retards de versement.

*d'établissement s'impliquent personnellement, y compris financièrement ; on ne peut pas fermer une école sous prétexte que le budget n'est pas encore disponible » (KII8). Dans certaines écoles, les responsables se résignent à solliciter une participation financière minimale des parents pour maintenir le fonctionnement. Ils sont également chargés d'assurer la sécurité des personnes et des biens, sans toujours disposer des infrastructures nécessaires. Plusieurs femmes interrogées semblent laisser entendre que les femmes sont particulièrement enclines à *mettre la main à la poche* : « Quand c'est une femme qui gère l'école, nous, on accepte de mettre notre argent dedans » (KII33, CES), « Les femmes sont prêtes à mettre la main à la poche » (KII 32 ACE)*

2.3. Surcharge de travail

Au primaire, les directeurs d'école cumulent leurs fonctions avec une charge d'enseignement. Cette double mission s'exerce dans un contexte où les tâches administratives deviennent de plus en plus denses, diversifiées et complexes, et où de nouvelles responsabilités sont ajoutées chaque année, en lien notamment avec les projets ou réformes en cours. Selon l'enquête menée par l'UNESCO (2025), ce morcellement du temps contraint les directeurs à faire des arbitrages permanents, bien souvent au détriment de leur rôle pédagogique — malgré l'importance qu'ils accordent à cet aspect de leur mission (figure 5).

Figure 4 Emploi du temps moyen des DEP



Source : UNESCO, 2025 [enquête école, mai 2025]

De fait, ils sont incités à accorder une priorité à l'administration, au détriment de l'accompagnement pédagogique pourtant crucial pour la qualité des apprentissages, comme en témoigne cette directrice d'école primaire :

« Clairement, il est impossible de tout accomplir parfaitement. En tant que direction, nous nous concentrons principalement sur l'administration, puisque nos évaluations dépendent de cela. Les inspecteurs viennent rarement voir un directeur en classe, donc nous mettons beaucoup d'efforts dans ce domaine (...) Nous sommes évalués sur les documents à afficher, la tenue des registres administratifs liés à la direction (KII28).

Au secondaire, bien que les CES soient en principe déchargés d'enseignement, cette règle ne s'applique pas toujours, notamment dans les collèges de proximité (CDP). L'étude de Koffi (2021) montre que, dans ces établissements, le manque d'enseignants titulaires et l'augmentation des charges horaires imposées aux enseignants bivalents entraînent une implication directe de la direction dans l'enseignement.

« Être chef d'établissement dans ces conditions-là n'est pas aisé : on est obligé d'être administrateur et enseignant en même temps ; par exemple, pour le bon fonctionnement du collège et l'achèvement du programme scolaire, les membres de la direction s'impliquent dans l'enseignement, soit pour remplacer un enseignant permissionnaire, soit pour combler un déficit en enseignant » (témoignage d'un CES dans Koffi, 2021)

2.4. Déficit de reconnaissance institutionnelle

Le manque de reconnaissance institutionnelle constitue un frein majeur à l'attractivité et à la valorisation des fonctions de direction. Bien que les directeurs d'établissement jouent un rôle central dans la mise en œuvre des politiques éducatives, leur statut demeure peu valorisé. Les indemnités perçues sont jugées insuffisamment incitatives au primaire comme au secondaire, et au primaire, la prise de fonction ne s'accompagne pas d'un changement de grade. Les postes de direction d'établissement sont parfois perçus davantage comme des tremplins vers d'autres responsabilités administratives que comme des fonctions valorisées à part entière, susceptibles de retenir les profils les plus expérimentés ou les plus engagés sur le long terme.

Le fait que les responsables d'établissement se trouvent souvent en difficulté lorsqu'il s'agit de faire appliquer certaines réformes, faute de moyens humains, financiers ou matériels suffisants, pèse sur leur capacité à assumer pleinement leur rôle de leaders éducatifs, et renforce leur sentiment d'isolement face aux attentes de la hiérarchie.

4 Expériences genrées du leadership éducatif

Les responsables d'établissement scolaire en Côte d'Ivoire exercent dans un contexte marqué par une précarité matérielle, une surcharge administrative et une reconnaissance limitée. Si ces défis sont partagés par l'ensemble des DEP et CES, comme montré dans la section précédente, leur effet cumulatif est particulièrement pénalisant pour les femmes, qui doivent gérer simultanément des contraintes professionnelles, familiales et sociales importantes.

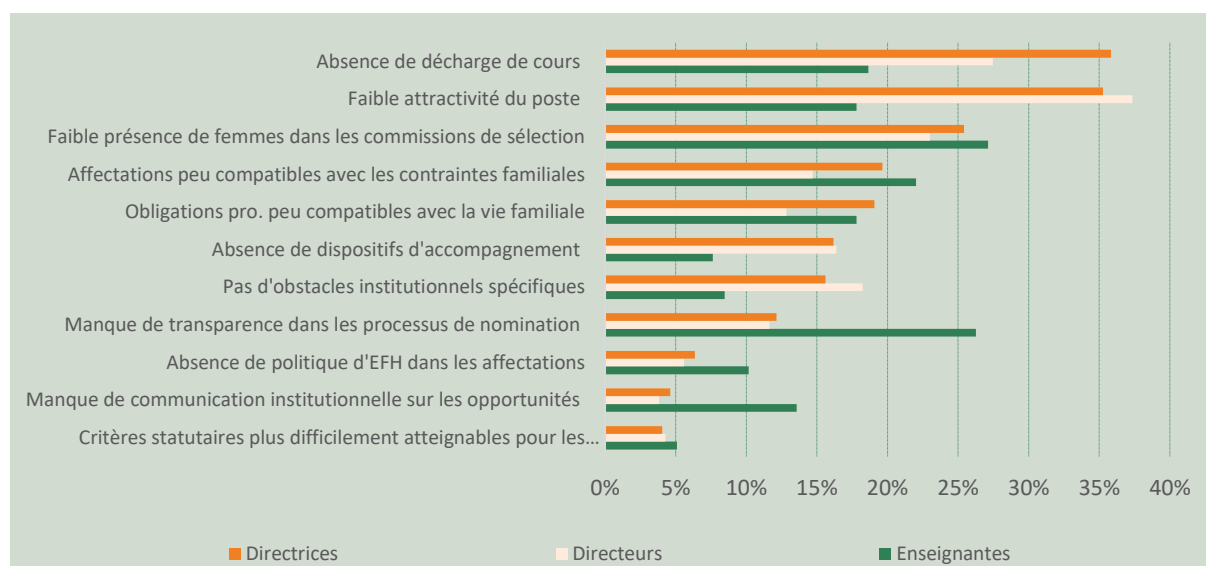
L'analyse croisée des entretiens, groupes de discussion et résultats du questionnaire en ligne montre cependant que les expériences vécues des femmes révèlent aussi d'obstacles spécifiques, situés à l'intersection des normes sociales, des pratiques institutionnelles et des conditions d'exercice.

4.3 Obstacles spécifiques à l'accès et à la réussite des femmes

4.3.1 Barrières à l'accès au primaire

Les obstacles les plus structurants à l'accès des femmes au poste de DEP, cités par plus du tiers des enseignantes et DEP en exercice dans le questionnaire en ligne, sont l'absence de décharge de cours et la faible attractivité du poste (Figure 6). Bien qu'ils concernent l'ensemble des directeurs, leur effet est particulièrement pénalisant pour les femmes, pour qui le coût social et personnel de ces fonctions peut dépasser les bénéfices perçus en termes de statut ou de prestige. L'absence de statut distinct des DEP affecte l'exercice de l'autorité par les femmes : « *tu restes B3, quoi qu'on en dise, même en étant directrice* » (KII7, ancienne DEP).

Figure 5 Principaux obstacles institutionnels qui freinent l'accès des femmes au poste de DEP selon les enseignantes et DEP, selon le sexe)



Source : questionnaire en ligne diffusé via la CNDECI

Un troisième frein, tout aussi déterminant, renvoie à la faible présence de femmes dans les commissions de sélection, mentionnée par plus d'un quart des répondants. Cette configuration n'est pas surprenante : plus de 80 % des directeurs régionaux, chefs de circonscription et 90 % des conseillers pédagogiques d'inspection sont des hommes. Cette composition tend à reproduire les biais de genre existants dans les processus de nomination, en renforçant un entre-soi masculin peu propice à une analyse équitable des candidatures. Cette dynamique contribue

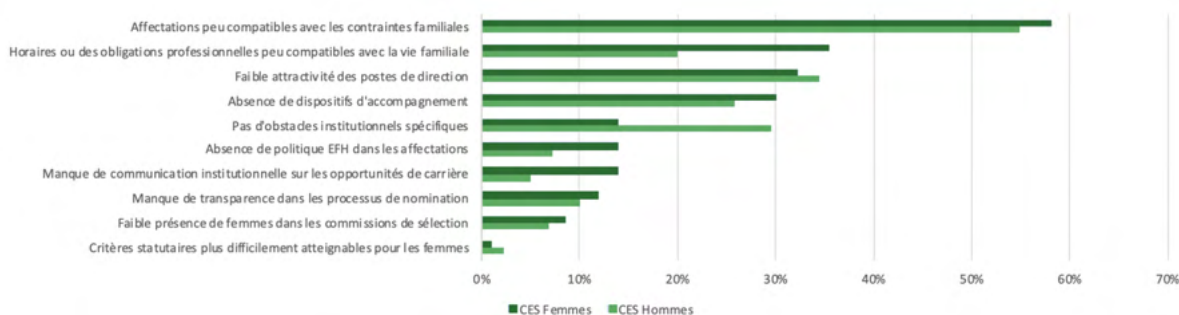
également à alimenter la perception d'un manque de transparence dans les processus de nomination, exprimée par 26 % des enseignantes.

Enfin, les contraintes familiales et de mobilité demeurent un frein important, identifiées par près d'une répondante sur cinq, une proportion sensiblement plus élevée que chez les hommes. Ces tendances rejoignent les constats développés dans la section précédente : la structure actuelle de la fonction, très prenante, pénalise davantage les femmes et explique leur moindre propension à se porter candidates. Les entretiens confirment que la fonction est perçue comme « *trop prenante* », rythmée « *de nombreuses réunions* » (KII7) et une forte exigence de mobilité : « *en zone rurale, la mobilité est difficile* » (KII13), « *Les femmes elles-mêmes n'aiment pas trop les postes de direction, tellement il y a de déplacements* » (KII21).

4.3.2 Barrières à l'accès au secondaire

Au secondaire, les contraintes familiales et de mobilité apparaissent de loin comme les obstacles les plus déterminants (Figure 7) : 58 % des CES femmes et 55 % des CES hommes citent les affectations peu compatibles avec les responsabilités familiales comme principal frein, suivies par les horaires et obligations professionnelles difficiles à concilier avec la vie familiale. Ces résultats indiquent clairement que, dans ce cycle, la mobilité géographique exigée par la fonction constitue le principal verrou d'accès pour les femmes (davantage qu'au primaire).

Figure 6 Principaux obstacles institutionnels qui freinent l'accès des femmes au poste de CES selon les CES (par sexe)



Source : questionnaire en ligne diffusé via l'ASCEACI

Les données quantitatives rejoignent les récits recueillis lors des entretiens, qui révèlent la profondeur des tensions entre engagement professionnel et responsabilités familiales, particulièrement fortes au secondaire, où le recrutement n'est pas régionalisé. Pour beaucoup, accéder à un poste de direction exige des arbitrages lourds, souvent au détriment de leur vie personnelle : « *Mes enfants ont été sacrifiés pour ma réussite [...] Je peux dire que la carrière représente un sacrifice familial énorme [...] Je m'en veux d'avoir fait tous ces sacrifices familiaux. Si c'était à refaire, je ne le referais pas.* » (KII1, ancienne CES). La pression familiale, la crainte d'un éloignement géographique, les contraintes liées à la charge domestique et la peur d'une rupture conjugale affectent fortement les ambitions professionnelles, la « *dislocation de la cellule familiale* », l'impression de devoir faire un choix entre la « *famille* » et la « *fonction* » (KII31) reviennent fréquemment. « *Certaines femmes refusent parce qu'elles sont sous pression familiale. Il y a des époux qui menacent de se séparer ou de divorcer. Les nominations peuvent être n'importe où dans le pays. Il y a aussi la question des études des enfants.* » (KII3).

« L'affectation tombe, on m'emmène à Bengourou (200-300 km) ! Je ne m'y attendais pas du tout. Mon mari est rentré dans une colère, il ne s'attendait pas à ça. L'atmosphère est devenue tendue à la maison. J'ai failli regretter d'avoir passé le concours. Avant de le passer, nous en avons parlé et il m'avait donné son accord. Ça n'a pas été facile. Je suis partie finalement, laissant la famille ici. J'avais des enfants jeunes (KII31, ACE).

D'autres freins, bien que moins cités, restent importants : la faible attractivité du poste, citée par un peu plus d'un tiers des CES, ainsi que l'insuffisance de dispositifs d'accompagnement, apparaissent comme des contraintes structurelles. Faute de soutien et de ressources suffisantes, le poste tend à perdre en attractivité, conduisant parfois à des refus ou à des renoncements, notamment parmi les femmes nouvellement nommées :

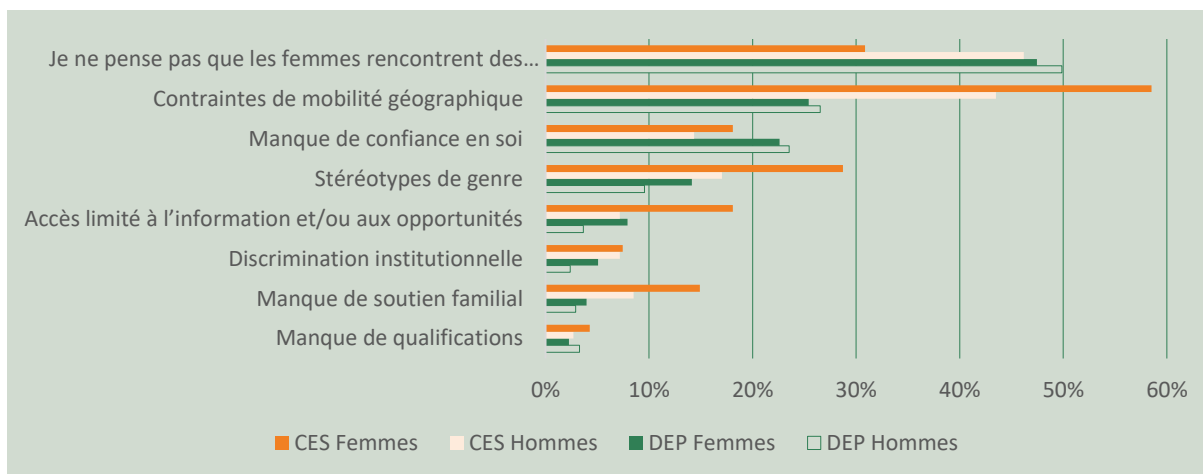
« On demande énormément aux chefs d'établissement, avec très peu de moyens. Le poste est de moins en moins attractif. Cela se voit : parfois, après une nomination, les personnes renoncent. Cela est arrivé à plusieurs reprises, notamment avec des femmes (...) Les hommes sont tout de suite prêts à accepter, parce que c'est prestigieux, même si ça implique d'aller dans des zones reculées » (KII8, directeur au niveau de l'administration centrale).

Les CES femmes mentionnent plus fréquemment que les hommes le manque de communication institutionnelle sur les opportunités de carrière (14 % contre 5 %) et l'absence d'une politique explicite d'égalité femmes-hommes dans les affectations (14 % contre 7 %). Enfin, près d'un tiers des hommes — deux fois plus que les femmes — estiment qu'il n'existe pas d'obstacles institutionnels spécifiques pour les femmes, révélant une sous-perception des biais au sein d'une partie des CES masculins.

4.3.3 Obstacles à l'exercice

L'affectation en zone reculée constitue, au primaire comme au secondaire, le premier facteur rendant certains postes particulièrement difficiles d'accès ou d'exercice pour les femmes. Toutefois, cet obstacle est nettement plus prononcé au secondaire, où il est cité par plus de 80 % des CES et 70 % des DEP (figure 8).

Figure 7 Principaux facteurs rendant certains postes de directions particulièrement difficiles d'accès ou d'exercice pour les femmes selon les DEP et les CES (par sexe)



Source : questionnaire en ligne diffusé via le CNDECI, l'ASCEACI et le REDICI

L'absence de logement et les conditions de vie précaires est le second obstacle le plus cité au secondaire (et le troisième au primaire). La question du logement est en effet revenue plusieurs fois dans les entretiens avec les ACE et CES. Le trajet vers la nouvelle affectation et le coût matériel de l'installation sont importants, estimé à plus de 2 millions de FCFA par l'une d'elles, et entièrement assumé par les nouvelles CES : « *quand on vous nomme, c'est sans accompagnement. Donc, le jour J, il faut avoir de l'argent pour partir* » (KII34, CES) et une fois sur place, « *il faut se loger à tes propres frais, se déplacer* » (KII31, ACE).

Les conditions d'insécurité et le risque de harcèlement sexuel apparaissent également comme des obstacles importants, mais sous-estimé par les hommes. Les entretiens confirment que l'insécurité apparaît comme une réalité profondément ancrée dans l'expérience professionnelle des femmes occupant des postes de responsabilité, en particulier lorsqu'elles sont affectées dans des établissements loin de leur cercle familial ou dans des zones éloignées. Les dix agentes interrogées dans le cadre des focus groups — qu'elles soient directrices d'école, cheffes d'établissement ou ACE — ont toutes partagé des expériences vécues de harcèlement, d'agression ou de sentiment d'insécurité à travers leur carrière, que ce soit dans leur établissement, leur logement ou sur le chemin menant à l'école. Les causes évoquées comprenaient : l'absence de mesures de sécurité dans leur établissement (clôture ou gardien) ou leur logement. Les témoignages font état de stratégies de défense et d'une vigilance permanente : « *Dès que je rentre chez moi, j'ai tout un rituel : je mets une chaise, un seau de peinture (...) Je me suis équipée d'un sifflet, pour donner l'alerte* » (KII34, CES).

Ces récits confirment les constats du Diagnostic Participatif Genre conduit en 2025, selon lequel le harcèlement et les violences sexuelles représentent des freins structurels à l'épanouissement professionnel des femmes. Une ACE témoigne ainsi lors des focus groups : « *Quand tu es loin de ta famille, tu es une femme seule, les hommes te draguent carrément. Moi, mon CES ne m'a pas harcelée en tant que tel, mais ce ne sont pas toujours les CES, ça peut être d'autres personnes dans l'établissement, dans la ville* » (KII30) ». Une autre ACE confirme : « *les hommes ont l'œil sur toi, même s'ils savent que tu es mariée* » (KII31). L'intensité de ces pressions est parfois insidieuse, teintée de domination symbolique et de rapports de pouvoir subtils : « *Aujourd'hui, certains hommes sont heureux de voir les femmes briller. Mais quand elles brillent, ils essaient de coucher avec elles (...). Il y a une pression sexuelle sur les femmes [qui sont] visibles, pour ternir leur rayonnement* » (KII1, ancienne CES). Ainsi, loin d'être anecdotiques, ces situations montrent que l'insécurité constitue un facteur de découragement majeur, susceptible de freiner leur volonté de progresser dans la hiérarchie éducative.

Pour finir, les résistances sociales continuent de limiter la légitimité et l'autorité des femmes, une réalité plus préoccupante au secondaire qu'au primaire (29 % des CES femmes le mentionnent contre 14 % des DEP) et qui tend à être sous-estimée par leurs homologues masculins. Plus les postes sont élevés, plus les barrières invisibles de genre semblent devenir déterminantes. Les entretiens confirment : « *Il y a des hommes qui n'aiment pas se faire diriger par des femmes. Ils cherchent à tester votre compétence* » (KII23, directrice de CAFOP), « *il est difficile de faire asseoir son autorité, surtout quand tu dois diriger des collègues plus anciens que toi* » (KII7, ancienne DEP). Les résultats de l'enquête SIGI de l'OCDE (OCDE, 2022) révèlent qu'encore 80 % des hommes estiment que les hommes sont plus compétents en matière de direction et de gestion — contre 43 % des femmes.

Encadré 1 Le choc de l'affectation

Les témoignages des CES et ACE rencontrées illustrent le choc que représente une première affectation. Les premières nominations et affectations en zones éloignées ont déclenché un effondrement émotionnel, des tensions conjugales, et des réorganisations familiales lourdes : embauche en urgence de personnel domestique, gestion à distance de la scolarité des enfants, multiplication des trajets coûteux.

À ces difficultés s'ajoute parfois un sentiment de procédure expéditive, lié à des notifications tardives des nominations. Plusieurs responsables disent avoir appris leur affectation par téléphone, seulement quelques jours avant la rentrée :

Un matin du 9 septembre, j'apprends mon affectation et la rentrée... c'était deux jours après ! J'ai pleuré toute la journée et toute la nuit. Vous imaginez ? Mon époux ne voulait pas que je parte... Ma petite aussi a pleuré. Tout le monde appréhendait les difficultés pour le reste de la famille. Je suis partie le 12 (...) J'ai repleuré toute la journée et toute la nuit. Après, il fallait trouver une maison. Il fallait aussi organiser la vie à Abidjan... une fois que j'ai eu ma maison, on l'a cambriolée. J'étais seule (...) Cette année-là a été d'une grande violence » (KII33, CES).

Pour KII35, CES plus jeune, non mariée et sans enfant, la première nomination, assortie de l'ouverture d'un nouvel établissement, a représenté une expérience éprouvante, bien que moins lourde à gérer sur le plan familial. Malgré une procédure plus formalisée, témoignant d'une amélioration institutionnelle par rapport aux trajectoires de ses aînées, elle a dû faire face à des conditions matérielles extrêmement précaires : absence d'eau, d'électricité, de budget de fonctionnement et impossibilité de trouver un logement personnel décent dans le secteur.

Toutes les femmes CES et ACE rencontrées ont fini par solliciter (et obtenir) une réaffectation dans la région d'Abidjan. Cette convergence souligne à quel point les premières affectations en zones éloignées, sans accompagnement, constituent un obstacle majeur à la carrière des femmes.

4.4 Différences de pratiques selon le genre du directeur

4.4.1 Différences de pratiques

Les travaux internationaux et ivoiriens montrent de manière convergente que les directrices développent, en moyenne, un style de leadership plus collaboratif et centré sur l'élève. Les études qualitatives conduites par Oyeniran décrivent un leadership marqué par l'écoute et la participation, avec un souci marqué pour le climat scolaire. Pour 40 % des femmes CES et 31 % des femmes DEP interrogées, accompagner les élèves est ce qui leur procure le plus de satisfaction dans leur rôle actuel. Ces pratiques se traduisent dans les résultats : les analyses économétriques du programme *Data Must Speak* montrent que les écoles primaires publiques dirigées par une femme affichent des taux de promotion plus élevés, pour les filles comme pour les garçons. Ces études rappellent également que les femmes doivent souvent « faire leurs preuves davantage » pour accéder à ces postes, ce qui se traduit par un niveau d'exigence et de rigueur plus élevé dans leurs pratiques professionnelles.

Lors des ateliers de formation de la DRH en 2025²¹, la majorité des 134 femmes responsables d'établissement interrogées identifie des différences de genre dans le style de leadership (bien qu'un tiers rejette l'idée de styles de leadership genrés (figure 9)²².

D'une part, des traits positifs associés aux femmes sont cités : 61 % des répondantes estiment que les femmes adoptent un style plus collaboratif, qu'elles sont plus à l'écoute des élèves et du personnel (57 %), qu'elles prennent davantage soin des matériels et des ressources (57 %), ou sont plus rigoureuses dans la gestion administrative (56 %).

Figure 8 Différences perçues de style de leadership entre les femmes et les hommes dans les fonctions de responsables scolaires



Source : questionnaire adressé lors des formations en présentielles de la DRH à 134 participantes
note : plusieurs réponses possibles

Il convient de souligner que ces résultats proviennent d'un questionnaire administré exclusivement à des femmes, dans un cadre thématique consacré au leadership féminin. Les réponses peuvent donc être influencées par un biais de désirabilité sociale ou par la dynamique collective propre à ce type d'atelier. Néanmoins, les tendances observées convergent avec les

²¹ Formations tenues en mai et juillet 2025 auprès d'un total de 134 participantes (32% DEP, 31% CES, 32% ACE, 6% Adjointe ou Directrice de CAFOP).

²²

analyses qualitatives issues des entretiens individuels et des focus groups. Dans l'ensemble, les pratiques de leadership plus fréquemment associées aux directrices — collaboration, écoute, rigueur et attention au climat scolaire — correspondent précisément aux dimensions du pilotage qui, selon la littérature, favorisent l'efficacité des établissements.

Les entretiens confirment une collégialité féminine plus ancrée dans la façon de diriger : « *Par observance (...) là où les femmes dirigent il y a beaucoup plus un travail d'équipe qui se fait (...) Les hommes leur meilleur ami c'est l'intendant, mais les femmes travaillent avec tout le monde* » (KII13, en directeur administration centrale), et une attention soutenue au lien avec les élèves et les parents : « *les femmes s'intéressent beaucoup aux relations des élèves avec les parents* » (KII31 ACE), elles ont une « *approche avec les élèves, la fibre maternelle* » (KII33, CES), « *la femme est maternelle, elle porte un amour pour ses élèves. (...) elle veille à créer un climat de confiance et sécuritaire* » (KII28, DEP).

Plusieurs enquêtées soulignent également le soin apporté à l'environnement scolaire : « *les femmes veillent à l'embellissement de l'établissement (...) [notre établissement] est toujours propre* » (KII31 ACE) ; « *le cas des toilettes, un homme il peut vivre dans ça 10 ans il ne va pas être dérangé* » (KII34, CES).

Les témoignages convergent également vers une plus grande rigueur dans la gestion : « *les femmes ont plus de rigueur (...) [ce qui n'est] pas toujours bien vu. Les gens disent que les femmes sont dures* » (KII30, ACE), « *elles sont très attachées au respect des textes (...) et ont à cœur de prouver qu'elles sont capables* » (KII30, ACE), « *elles veulent que ça soit bien fait et à temps* » (KII31, ACE). Les recherches Oyeniran confirment cette tendance, relayant les perceptions des inspecteurs et conseillers pédagogiques.

De façon assez fréquente, les enquêtés et enquêtées utilisent un vocabulaire genré pour décrire le leadership des femmes : « *la différence entre hommes et femmes dans ce rôle réside dans l'approche maternelle et féminine, en visant à rassembler les enfants comme les nôtres tout en utilisant des méthodes appropriées pour les redresser sans recours à la force* » (KII29, DEP).

Si ces expressions traduisent des vécus authentiques, elles ne doivent pas conduire à essentialiser ces compétences. Les pratiques associées au leadership féminin (collaboration, écoute, attention au bien-être) sont efficaces et devraient être valorisées, encouragées et diffusées auprès de tous les directeurs. Une étude académique récente explorant l'impact des styles de leadership des chefs d'établissement sur la motivation des enseignants en Côte d'Ivoire montre que les styles de leadership participatif et délégitif, plus fréquemment associés aux femmes, favorisent la motivation des enseignants, leur adhésion aux projets et l'amélioration des pratiques pédagogiques. À l'inverse, le leadership directif, plus courant chez les hommes, est perçu comme moins fédérateur (Assi, 2021).

« Une femme est plus regardante, elle prête plus attention, que ce soit en administration, au niveau des élèves ou des collègues. Elle est plus regardante sur les détails, à voir de près et à plus rechercher une situation d'un enfant, à convoquer le parent, à entretenir des liens, à encourager » (KII27, directrice d'école primaire).

« L'homme dirige généralement, avec autorité. (...) Quand la directrice arrive, la manière dont les enfants vont l'accueillir est différente que si c'était un

homme. (...) La directrice (...) elle connaît chaque enfant, même s'il n'est pas de sa classe. Elle peut facilement détecter l'humeur de l'enfant (KII29, DEP).

Les membres du focus group de la DELC en ont également pris conscience et l'expliquent par le fait que la femme « *travaille doublement pour démontrer qu'elle est capable* » (focus group DELC)

Si les femmes à la tête des établissements scolaires développent des pratiques de leadership collaboratives et rigoureuses, elles doivent aussi composer avec des résistances spécifiques. Les données recueillies lors des formations de la DRH montrent qu'un tiers des responsables considèrent que les femmes rencontrent davantage de contestation de la part des collègues ou des parents, tandis qu'un quart estiment que les hommes bénéficient d'un respect d'emblée dans l'exercice de leur autorité. Cette asymétrie se traduit concrètement dans les pratiques professionnelles : « *En général, les directeurs d'école et CES, c'est des rois dans leur royaume (...) Alors que les femmes veulent savoir, faire les choses bien, et ça les embête un peu* » (KII9, cheffe de service dans l'administration centrale). Dans ce contexte, les femmes se sentent souvent obligées d'adopter des pratiques irréprochables, comme l'explique une ancienne cheffe d'établissement : « *La société ne pardonne pas aux femmes si elles échouent (...) Nous sommes alertes sur tous les détails. On se met une pression supplémentaire pour réussir* » (KII1)

Les études d'Oyeniran (2018, 2020, 2022) montrent que les directrices mobilisent un ensemble de stratégies d'adaptation pour faire face à ces résistances tout en préservant l'efficacité du leadership. Nos entretiens montrent également que, face aux réticences persistantes au leadership féminin, les directrices adoptent souvent des tactiques de gestion relationnelle pour ne pas déclencher de confrontations directes : « *L'idée que la femme est cheffe, ça ne passe pas encore trop, donc il faut faire doucement (...) il faut mettre les formes* » (KII31, ACE). Certaines décrivent des stratégies plus sophistiquées pour naviguer au sein de collectifs majoritairement masculins :

« Il faut user de stratégies pour ne pas attirer sur soi la jalousie qu'entraîne le rayonnement des femmes [...] Il faut gérer les susceptibilités masculines pour se frayer un chemin. Le jour où vous baissez la garde, c'est dangereux : ils ont une solidarité entre eux. [...] Je dois dire qu'on est bien souvent obligée de "faire l'âne" pour que les choses passent [...] On ne cherche pas tout de suite à montrer [aux hommes] qu'on est cheffe. Il faut amener les hommes à reconnaître ton autorité et à se mettre à ton service. Il faut user de stratégies pour se faire respecter » (KII1, ancienne CES).

5 Leviers et recommandations

L'identification des leviers pour favoriser l'accès et la réussite des femmes dans les fonctions de direction scolaire fait apparaître deux grands types d'approches : d'une part, celles qui misent sur le renforcement individuel des femmes (formations ciblées, développement personnel, coaching, etc.), et d'autre part, celles qui visent à transformer l'environnement institutionnel (réformes des procédures de nomination, politiques de ressources humaines plus inclusives, reconnaissance explicite des biais de genre). La première approche peut sembler plus accessible, car elle repose sur des actions ciblées, relativement simple à mettre en œuvre et à mesurer à court terme. En revanche, les transformations institutionnelles exigent une réflexion poussée sur la gestion des ressources humaines, des efforts soutenus et une volonté politique affirmée. Si leurs effets peuvent prendre plus de temps à se concrétiser, ils sont essentiels pour garantir la transformation du système.

Plusieurs répondants ont souligné l'importance de ces transformations institutionnelles pour soutenir le processus de changement, tout en accompagnant les femmes sans qu'elles n'assument l'entière responsabilité de ces transformations. Comme le rappelle cette ancienne cheffe d'établissement : « *Ce ne sont pas aux femmes de changer, c'est à l'institution de changer, c'est la façon de travailler qu'il faut changer pour que les femmes soient à l'aise, pas l'inverse* » (KII1). L'enjeu est donc de trouver un équilibre entre ces deux dimensions, en soutenant les trajectoires individuelles des femmes (partie 6.1) tout en agissant sur les structures et les normes qui freinent leur accès aux responsabilités (partie 6.2).

Encadré 2 Options de priorisation des mesures et d'allocation des ressources

Les écarts territoriaux observés soulignent l'importance de prendre en compte les dynamiques locales (conditions de vie, perceptions sociales du leadership féminin, disponibilité du vivier, etc.) pour adapter les politiques de féminisation des fonctions de direction. Que ce soit au primaire ou au secondaire, les femmes responsables d'établissement sont davantage représentées dans les régions urbaines d'Abidjan, Lagunes et Yamoussoukro, tandis que leur présence est la plus faible dans les régions plus rurales de Zanzan, Woroba, Denguélé.

Les dynamiques de genre sont clairement territorialisées, ce qui pourrait justifier des stratégies différenciées selon les régions (ex. quotas, mentorat, affectation prioritaire, prime liée à la localisation, etc.).

Encadré 3 Poursuivre les efforts de féminisation du corps enseignant

La féminisation du leadership scolaire est étroitement liée à la mixité du corps enseignant. À plus long terme, l'augmentation du nombre d'enseignantes constitue un levier essentiel pour élargir le vivier de futures directrices. Le Pacte de partenariat prévoit l'introduction de quotas à l'entrée des CAFOP, tandis que la régionalisation du recrutement, amorcée en 2024 au préscolaire et au primaire, est perçue comme rassurante par de nombreuses femmes, car elle réduit les risques d'affectations lointaines. Ces dynamiques, si elles sont consolidées, pourraient progressivement être étendues au secondaire, contribuant à renforcer durablement la présence des femmes dans les fonctions de direction.

5.3 Leviers d'appui pour accompagner la carrière des femmes

Les résultats de l'enquête en ligne révèlent un fort intérêt des enseignantes, DEP et CES pour les formations, le mentorat et les réseaux de pairs. Ces dispositifs sont perçus comme des leviers essentiels pour renforcer la posture professionnelle, accroître la légitimité, rompre l'isolement et mieux naviguer dans des environnements institutionnels parfois peu favorables au leadership féminin.

Bien qu'ils relèvent d'un soutien individuel, ces leviers peuvent produire des effets systémiques : les travaux internationaux confirment que des programmes de mentorat, de mise en réseau et de renforcement des compétences spécifiquement conçus pour les femmes ont des effets mesurables sur leur progression de carrière (Buss 2023 ; O'Neil et al. 2015). Ces enseignements invitent à une approche articulant soutien individuel et changement organisationnel.

Cette sous-section s'appuie en partie sur la matrice d'action annuelle élaborée par 42 cheffes d'établissement et directrices de CAFOP lors d'un séminaire de renforcement des capacités organisé en juillet 2025 par la DRH, traduisant une vision portée par les actrices. Leur plan s'articule autour du mentorat, du développement professionnel continu, de la formation en ligne, de la mutualisation des pratiques et de l'organisation d'un colloque annuel.

5.3.1 Développer des formations ciblées, flexibles et accessibles pour les femmes

L'accessibilité des formations reste inégale, en particulier pour les femmes en milieu rural. Les contraintes techniques (connectivité instable, absence d'équipement) et domestiques (charge familiale élevée) peuvent limiter la participation effective des femmes aux formations continues, comme le souligne le récent Diagnostic participatif genre (DPG) de la DEEG. Des solutions pragmatiques peuvent être proposées en réponse :

- Organiser des sessions présentielles régionales, pour limiter l'exclusion liée à la connectivité ;
- Fournir, le cas échéant, des cartes SIM avec forfait internet afin de faciliter la participation à des formations en ligne ou à des communautés de pratique virtuelles, en particulier pour les responsables en zone éloignée ;
- Consulter les enseignantes et responsables d'établissement en amont pour identifier les plages horaires compatibles avec leurs contraintes afin de faciliter la conciliation travail-famille ;

Structurer les parcours de formation et assurer leur valorisation (voir aussi 6.2.3)

- Structurer l'offre de FC et de développement professionnel en parcours cohérents, permettant d'obtenir des formes de crédits ou certificats sur les thématiques d'intérêt des femmes responsables d'établissement ;
- Valoriser les acquis via un système d'accréditation ou de certification, afin de renforcer ainsi la reconnaissance professionnelle des participantes.

Parce que l'accès aux postes de direction se prépare en amont, il est essentiel d'intégrer les enseignantes dans les dispositifs de formation et d'accompagnement. Dans l'enquête en ligne, bien que 71 % des enseignantes du primaire interrogées déclarent souhaiter devenir directrices un jour, 22 % ne le souhaitent pas ou n'y ont jamais pensé. Parmi les motifs cités, outre les contraintes géographiques ou la lourde charge de travail, le manque d'informations sur les démarches à suivre et le manque de confiance dans leurs capacités à assumer le poste et légitimité à encadrer d'autres enseignants ne sont pas négligeables. Des formations pour les enseignantes, incluant des interventions de directrices, pourraient instaurer des références

positives, contribuer à légitimer la présence des femmes dans ces fonctions et favoriser leur ascension. Dans l'enquête en ligne, les enseignantes du primaire citent les formations ciblées comme un levier important :

- Proposer des formations spécifiques aux enseignantes qui souhaiteraient devenir directrices ;
- Identifier des enseignantes intéressées ou présentant un potentiel de progression vers des fonctions de responsabilité scolaire, notamment via celles qui suivent des FC en lien par exemple avec la gestion administrative, humaine et pédagogique.

5.3.2 Renforcer les réseaux, le mentorat et les communautés de pratiques féminines

Le manque de modèles visibles constitue un frein à la féminisation des postes à responsabilité. Comme l'ont exprimé les CES lors du focus group : « *Il y a moins de modèles. Partant de là, il faudrait un système de mentorat ou tutorat pour permettre à celles qui le veulent (...) de vraiment comprendre la direction, les réalités* ». Les femmes responsables au secondaire semblent davantage intéressées par le développement de réseaux professionnels que celles du primaire (56 % contre 33 % des DEP soulignent leur intérêt dans le questionnaire en ligne).

Le développement de communautés de pratiques au sein d'une même DRENA, permettrait aux femmes DEP et CES le partage d'expériences et le soutien entre pairs. Au-delà du soutien individuel, ces réseaux peuvent agir comme espaces de plaidoyer et catalyseurs de changement, contribuant à normaliser la présence des femmes dans la prise de décision. Ces réseaux ou communautés de pratique incluraient la mise en place un dispositif structuré de mentorat :

- L'organisation de rencontres annuelles dédiées au leadership féminin pour capitaliser, mutualiser et rendre visibles les expériences ;
- La mise en place de réseaux de soutien incluant du mentorat à l'échelle régionale, servant de cadre d'entraide pour les femmes responsables récemment nommées et en exercice.
 - une cellule de mentorat, appariant mentores expérimentées et nouvelles nommées ;
 - des échanges mensuels (par téléphone ou en ligne) ;
 - un groupe numérique dédié au partage continu de pratiques ;
 - des ateliers et conférences thématiques pour renforcer les compétences.

Ces dynamiques pourraient s'appuyer sur les structures existantes (CNDECI, ASCEACI, REDICI), tout en les adaptant aux besoins des femmes pour les deux premières (création de sections féminines et désignation systématique de représentantes au sein des bureaux exécutifs).

5.4 Leviers structurels pour la transformation du système

Accompagner la carrière des femmes responsables d'établissement suppose d'articuler des approches individuelles — *développement des compétences, mentorat, mise en réseau* — et institutionnelles. Les initiatives de soutien aux femmes leaders ne pourront pleinement porter leurs fruits que si elles s'inscrivent dans un environnement institutionnel transformé, où les responsables scolaires sont reconnus, hommes et femmes, sont soutenus et valorisés comme acteurs à part entière du leadership éducatif.

Cette réflexion arrive à point nommé, car les attentes envers les responsables d'établissement ont profondément évolué. Ces derniers ne sont plus seulement des gestionnaires administratifs, mais des acteurs centraux du pilotage pédagogique, de la mobilisation communautaire et de la performance scolaire. Dans ce contexte, l'attribution des tâches, ainsi que les niveaux de formation, de soutien et d'incitation dont ils bénéficient, méritent d'être repensés pour renforcer leur efficacité et leur motivation. Une réflexion progressive autour de ces pistes pourrait être envisagée tout en identifiant les conditions budgétaires, réglementaires et opérationnelles nécessaires à sa mise en œuvre.

5.4.1 Recentrer les fonctions et répartir les responsabilités

Préscolaire et primaire

Le PSE et le Pacte de Partenariat appellent à un rôle renforcé des DEP dans la continuité des apprentissages et la gestion des ressources humaines : assurer le rattrapage des heures d'enseignement perdues et le suivi de l'assiduité des élèves, renforcer le contrôle des résultats scolaires pour améliorer la gestion des établissements. Les conclusions de l'étude Data Must Speak (UNICEF, 2023) montrent d'ailleurs que les écoles les plus performantes sont dirigées par des directeurs qui accordent une place centrale au pilotage pédagogique (encadré 4). Or, le cumul des fonctions d'enseignement, de gestion administrative et de pilotage pédagogique limite fortement la capacité des DEP à jouer pleinement leur rôle de leaders pédagogiques et constitue un frein important à l'intérêt des femmes pour la fonction. Ce décalage soulève la question de l'adéquation entre les attentes de pilotage formulées à l'égard des directeurs et les moyens concrets mis à leur disposition pour exercer pleinement leurs fonctions.

Encadré 3 Caractéristiques des directeurs des écoles « positives déviantes » (DMS)

Caractéristiques des directeurs des écoles « positives déviantes » (DMS)

- Pilotent activement la performance scolaire, avec un suivi régulier des résultats
- Gèrent rigoureusement les examens et les documents administratifs, facilitant un suivi structuré de l'évolution de l'école
- Adoptent des pratiques pédagogiques de supervision efficaces, comme le contrôle des cahiers d'élèves
- Écotent et soutiennent leurs enseignants, en répondant à leurs besoins pédagogiques
- S'assurent que les enseignants bénéficient d'options de formation continue

Plusieurs pistes émergent pour permettre aux directeurs d'assumer effectivement ce recentrage sur le pilotage (ces propositions pourraient être chiffrées dans le prochain modèle de simulation justement afin d'en évaluer la faisabilité financière) :

- une décharge, partielle ou totale, d'enseignement, ajustée à la taille de l'école, au nombre de classes ou au contexte local ;
- une reconnaissance plus formelle du rôle d'adjoint, idéalement assortie d'une compensation financière et d'une valorisation dans les trajectoires de carrière, afin de mieux répartir les responsabilités au sein de l'établissement.

Par ailleurs, les missions des DEP en matière de pilotage pédagogique sont dispersées dans plusieurs textes et mériteraient d'être consolidées dans un référentiel unifié pour rendre la fonction, et l'ampleur du rôle, plus lisible. Il pourrait également être utile de développer des outils d'évaluation tenant compte du contexte des écoles, des progrès réalisés dans le temps et des dimensions pédagogiques du métier, notamment les pratiques de leadership collaboratif et centré sur l'élève. Ensemble, ces ajustements contribueraient à renforcer l'efficacité du leadership scolaire et à créer un environnement plus favorable à la participation des femmes.

Secondaire

Au secondaire, les fonctions des ACE et des CES ne disposent pas encore d'un cadre réglementaire consolidé ni d'outils normatifs clairement définis. Dans une perspective de montée en compétences et d'harmonisation des pratiques, une telle clarification contribuerait à rendre les fonctions plus lisibles.

5.4.2 Repenser les modalités d'accès à la fonction

Préscolaire et primaire

Plusieurs acteurs souhaitent une évolution vers des procédures d'accès plus transparentes et fondées sur des compétences clairement définies, en cohérence avec la dynamique de professionnalisation engagée (EGENA, arrêté n°251, référentiels métiers). Plusieurs options peuvent être envisagées et introduites de manière expérimentale ou progressive, selon les capacités administratives et budgétaires disponibles.

- Préciser davantage les critères de sélection, en valorisant, par exemple, les compétences de leadership collaboratif et centrées sur l'élève ainsi que le suivi de formations préalables (comme celles dispensées en ligne et en présentiel par la DRH ou à travers les grands projets en cours) ;
- Explorer des formes de concours ou de procédures objectivées pour réduire la subjectivité (réelle ou perçue) liée à l'importance des réseaux personnels ;
- Explorer l'idée de l'usage d'outils numériques (plateforme de dépôt des candidatures, publication des postes ouverts et des résultats au niveau national) comme moyen de limiter le poids des réseaux informels et de rendre le processus plus lisible (tout en s'assurant que cela ne pénalise pas les candidats et candidates qui ne bénéficient pas de l'accès à ces outils).

La redéfinition du processus d'accès à la fonction pourrait avoir un impact sur la féminisation des postes de direction scolaire. Une ancienne directrice d'école témoigne ainsi : « *Pour que davantage de femmes s'intéressent à cette fonction, il faudrait revoir le mode de recrutement et passer à des nominations par voie de concours interne pour accéder au poste de DEP* » (KII7) ou encore : « *[on devient DEP] par nomination hiérarchique, ce que de nombreux directeurs et directrices déplorent. Il faut souvent "connaître" la personne qui nomme, ou être recommandé* » (KII12).

Secondaire

Au secondaire, l'accès à la fonction de CES repose sur la réussite du concours d'ACE, puis sur la nomination. Si plusieurs acteurs estiment que le système actuel peut parfois favoriser les hommes — « *les hommes font beaucoup parler leur relation. Moi, je suis pour les concours plutôt que pour les nominations* » (KII1, ancienne CES) — cette perception peut être nuancée. D'une part, les données récentes montrent une féminisation progressive des nominations, poussée par l'administration ; d'autre part, la dématérialisation des candidatures sur une plateforme en ligne

renforce déjà la transparence du processus. Néanmoins, les procédures et surtout les critères de nomination gagneraient à être davantage explicités et objectivés. Aujourd'hui, ceux-ci restent peu formalisés dans les textes, ce qui alimente une certaine incertitude sur les attentes et les compétences réellement valorisées pour accéder à la fonction.

Aux deux cycles, les entretiens et les groupes de discussion ont mis en évidence la présence de biais implicites dans les processus de nomination et la perception du leadership féminin. De plus, la composition des commissions de recrutement est reconnue comme un facteur déterminant dans la promotion de l'équité (OCDE, 2023 ; UNESCO, 2022).

Pour y remédier, plusieurs mesures d'équité pourraient être envisagées :

- L'introduction d'objectifs de représentation minimale des femmes dans les commissions de sélection et dans les nominations ;
- La sensibilisation des décideurs aux biais de genre et à l'importance de la diversité dans les équipes de direction (par exemple, à travers le développement d'un court module en ligne de la DRH, obligatoire pour siéger au sein des commissions de nomination) ;
- L'intégration systématique d'un indicateur de parité dans le suivi des affectations et promotions du personnel d'encadrement.

5.4.3 Former et développer les compétences dans un cadre structuré et cohérent

Le rapport des EGENA soulignait déjà la nécessité de renforcer le leadership et les capacités managériales des DEP et CES, souvent jugés insuffisamment outillés pour exercer leurs responsabilités administratives, financières et pédagogiques. Le PSE identifiait également le renforcement des CES comme l'un des leviers pour dépasser les contraintes de capacités institutionnelles.

L'introduction d'une formation initiale obligatoire (comme condition de nomination ou immédiatement après) constitue une option possible, adoptée dans plusieurs pays, parfois même via la création d'Instituts dédiés au leadership scolaire. Des pistes plus réalistes à moyen terme peuvent contribuer à pallier l'absence de formation initiale :

- Intégrer des modules de base sur la direction d'établissement et le leadership pédagogique dans la formation initiale des enseignants (CAFOP) et des professeurs (ENS), tel que prévu dans le PSE ;
- Prévoir une formation courte à la prise de fonction, systématique pour les nouveaux DEP et CES, assortie d'une boîte à outils opérationnelle (qui pourrait capitaliser sur certaines ressources existantes, comme celles développées dans le cadre du projet PAPDES-IFADEM).

En matière de formation continue (FC), plusieurs étapes apparaissent déterminantes :

- La première étape consiste à structurer les offres de FC existantes en parcours cohérents, permettant d'obtenir des formes de crédits ou certificats (ex : gestion administrative, gestion RH, gestion financière, pilotage pédagogique et encadrement, engagement communautaire, prévention des violences à l'école et promotion de l'égalité de genre, etc.) ;
- La deuxième étape, indispensable pour que les enseignants aspirant à des fonctions de direction et que les responsables scolaires en exercice trouvent une motivation à s'engager dans la FC est d'assurer la valorisation de la FC dans les parcours de carrière, tel que prévu par la *Stratégie nationale de la formation continue des enseignants* (2023) ;
- La troisième étape consiste à développer ou consolider les contenus liés aux nouvelles responsabilités de pilotage (assiduité des élèves, contrôle des résultats, gestion du temps scolaire, utilisation des données pour l'amélioration des apprentissages) ;

- Enfin, la dernière étape consiste à assurer un suivi régulier de la formation, par exemple via le recensement scolaire, relayé dans les annuaires statistiques, afin de mieux documenter l'accès, la couverture et les effets des dispositifs.

Plusieurs acteurs soulignent le lien entre formation et légitimité professionnelle : « *si l'on passait par un concours, suivi d'une formation en bonne et due forme, cela donnerait plus de légitimité au processus* » (KII12) et l'amélioration de la représentativité des femmes « *passé par l'institution d'un concours et l'établissement d'une formation initiale* » (KII7 ancienne DEP).

La transversalisation du genre dans les contenus de formation est un prérequis. De plus, les pratiques de leadership observées chez les directrices, qui ne doivent pas être assignées aux seules femmes, constituent des leviers puissants d'amélioration des résultats scolaires et devraient être davantage intégrées dans les dispositifs de formation et de développement professionnel de l'ensemble des responsables d'établissement.

5.4.4 Faire de la direction d'établissement une fonction attrayante

Précolaire et primaire

Les données et les entretiens convergent : la surcharge de travail, la faiblesse des indemnités et l'absence de statut distinct réduisent l'attrait de la fonction, en particulier pour les femmes. Dans un contexte de ressources limitées, plusieurs leviers peuvent être envisagés de manière graduelle :

- Explorer des formes partielles ou ciblées de décharge de cours ou des dispositifs de partage des responsabilités (voir 6.2.1.) ;
- Ajuster progressivement les indemnités ou les critères d'attribution (en fonction du nombre de classes, du cycle, du contexte), afin de mieux refléter les responsabilités assumées ;
- Réfléchir, à moyen terme, à une reconnaissance statutaire renforcée de la fonction (grade, évolution de carrière), en lien avec les réformes plus larges de la fonction publique.

Ces mesures permettraient non seulement d'améliorer l'attractivité de la fonction, mais aussi de lever certains obstacles structurels à la féminisation des postes de direction.

Secondaire

Au secondaire, l'éloignement géographique et les conditions matérielles des nominations constituent les principaux freins à l'accès et au maintien des femmes dans la fonction de CES. Les témoignages recueillis soulignent qu'une affectation en zone reculée, souvent annoncée tardivement, représente un véritable choc logistique et émotionnel en l'absence d'appui institutionnel. Dans le même temps, ces affectations revêtent un enjeu majeur : la présence de

« Si l'administration était séparée des responsabilités de classe (...) [cela] permettrait de consacrer davantage de temps à l'amélioration des méthodes d'enseignement et à l'accompagnement des élèves (KII27, directrice d'école primaire) »

« La fonction de directeur est très complexe (...) Il est souvent difficile de bien exercer toutes nos tâches : enseigner, organiser des réunions, remplir des documents. Il serait préférable que nous soyons détachés de certaines de ces responsabilités pour améliorer notre efficacité » (KII29, directrice d'école primaire)

« Pour bien faire mon travail, il faudrait que je sois déchargée de cours et revoir l'indemnité (...) Cela nous permettra de faire des visites de classes, de suivre les enseignants et de déposer à temps les documents » (KII28, directrice d'école primaire)

« Le directeur est à la fois dans sa classe, dans les autres classes, dans les bureaux et avec les parents. Ça rend le travail stressant et difficile. Quel temps lui reste-t-il pour gérer sa classe ? (...) Si on veut relever le niveau de nos élèves, il va falloir décharger le DEP (...) [Avec] la décharge de cours et l'augmentation de l'indemnité, je pense bien que plus de femmes viendront s'essayer au niveau de la direction » (KII23, instituteur).

femmes dans les zones les moins favorisées contribue à renforcer les modèles féminins, particulièrement essentiels là où la scolarisation des filles reste fragile :

« J'ai commencé [ma carrière d'enseignante] par l'intérieur du pays au nord-est. J'ai fait 10 ans. Je n'étais pas mariée, toute jeune. Quelqu'un qui sort à peine de l'école et qui laisse la famille, ce n'était pas facile, mais mon expérience là-bas a aidé beaucoup les parents, puisque les parents n'emmenaient pas beaucoup leurs filles à l'école. Le proviseur disait : "mais vous voyez, elle est toute jeune, elles seront comme elle". Ça a vraiment boosté pour amener les filles à l'école ». (KII 32, ACE)

Dans ce contexte, plusieurs pistes, réalistes (information claire en amont, appui à l'installation, mentorat entre pairs) et graduelles, peuvent être testées, certaines pouvant cibler les femmes :

- Prévoir un appui financier ciblé pour les dépenses d'installation (logement, transport), particulièrement lorsque les affectations sont éloignées et qu'il s'agit d'une première nomination ;
- Etudier la possibilité de logements de fonction (priorisation pour certaines affectations) ou d'options d'hébergement sécurisées pour les postes en zones reculées ou défavorisées, en commençant par les localités où les besoins sont les plus criants ;
- Ajuster certaines indemnités ou primes de manière progressive et incitative, afin de mieux prendre en compte les contraintes spécifiques liées aux affectations en zone difficile ;
- Mettre en place un dispositif d'accueil et de mentorat à la prise de poste, incluant un appui administratif, des conseils pratiques et un soutien entre pairs, en s'appuyant sur les réseaux professionnels existants ;
- Garantir un délai raisonnable entre l'annonce de la nomination et la prise de service, afin de permettre une préparation logistique et familiale appropriée.

De façon générale, les barèmes d'indemnités au primaire comme au secondaire devraient refléter à la fois les structures d'encadrement et les caractéristiques propres aux écoles, afin d'attirer des responsables performants dans tous les contextes (Pont, 2009). Des incitations et mesures spécifiques pour les zones difficiles (points, priorités de mutation) peuvent contribuer à rendre ces affectations plus soutenables, et particulièrement pour les femmes.

5.4.5 Soutenir les responsables d'établissement dans leurs fonctions

Enfin, les conditions d'exercice du métier ressortent comme un levier central, à la fois pour la qualité du leadership et pour la participation des femmes. Plusieurs axes de réflexion se dégagent :

- De nombreux DEP et CES manquent de moyens matériels pour exercer leurs fonctions (ordinateur, connexion) et de moyens de mobilité pour participer aux réunions. De tels investissements pouvant représenter un coût important, il serait pertinent d'envisager, pour les zones les plus défavorisées et reculées et en particulier pour les femmes, des aménagements ciblés. Cela pourrait passer, par exemple, par l'accès à certains outils techniques ou moyens de transport déjà disponibles pour d'autres agents éducatifs au niveau des DRENA.
- Procédures simplifiées et mise en place d'outils de gestion pour alléger la charge administrative et recentrer le temps des responsables sur le pilotage pédagogique.
- Les données montrent que l'isolement géographique, l'absence de logement, l'insécurité et les risques de harcèlement sont des freins majeurs pour les femmes. Dans ce contexte, il apparaît essentiel de promouvoir un environnement de travail sûr et inclusif, notamment en renforçant les dispositifs de signalement et de prise en charge des violences de genre, et en sensibilisant l'ensemble du personnel éducatif aux comportements respectueux et égalitaires.

Annexes

Annexe 1 — Statistiques sur les responsables d'établissements scolaires par DRENA

Tableau 3 Proportion de femmes responsables d'établissements et enseignantes dans les écoles primaires et secondaires publiques, par DRENA, 2023-2024

DRENA	PRESCOLAIRE		PRIMAIRE		SECONDAIRE		
	Directrices	Enseignantes	Directrices	Enseignantes	Cheffes d'établissement	Femmes professeurs	Adjointes au CES
ABENGOUROU	100 %	99 %	8 %	44 %	19 %	22 %	15 %
ABIDJAN 1	100 %	100 %	49 %	76 %	67 %	35 %	60 %
ABIDJAN 2	100 %	99 %	31 %	69 %	69 %	29 %	77 %
ABIDJAN 3	100 %	99 %	53 %	82 %	50 %	33 %	61 %
ABIDJAN 4	98 %	100 %	44 %	72 %	27 %	26 %	52 %
ABOISSO	100 %	98 %	17 %	58 %	58 %	23 %	19 %
ADZOPE	96 %	98 %	15 %	47 %	25 %	26 %	12 %
AGBOVILLE	96%	98%	13%	46%	50%	24%	20%
BONDOUKOU	95%	99%	9%	38%	5%	14%	10%
BONGOUANOU	91%	100%	8%	35%	35%	15%	13%
BOUAFLE	97 %	97 %	8 %	34 %	29 %	16 %	17 %
BOUAKÉ 1	98 %	99 %	11 %	47 %	40 %	18 %	17 %
BOUAKÉ 2	97 %	97 %	12 %	48 %	8 %	20 %	13 %
BOUNA	88%	98%	6%	43%	8%	11%	8%
BOUNDIALI	97%	94%	9%	41%	9%	14%	4%
DABOU	100%	98%	24%	61%	42%	27%	43%
DALOA	96%	100%	10%	43%	8%	16%	24%
DANANE	100%	100%	6%	34%	6%	14%	0%
DAOUKRO	100%	100%	8%	45%	21%	18%	13%
DIMBOKRO	100%	98%	14%	47%	10%	17%	20%
DIVO	98%	96%	12%	43%	32%	17%	10%
DUEKOUÉ	99%	98%	6%	34%	4%	12%	9%
FERKESSEDOUGOU	100%	98%	14%	46%	4%	14%	6%
GAGNOA	100%	99%	8%	39%	25%	17%	21%
GRAND BASSAM	97%	97%	38%	72%	56%	29%	50%
GUIGLO	91%	98%	2%	35%	4%	11%	5%
ISSIA	100%	100%	7%	37%	0%	14%	42%
KATIOLA	98%	99%	13%	45%	10%	17%	15%
KORHOGO	100%	98%	14%	47%	22%	17%	3%
MAN	91%	94%	7%	32%	9%	15%	3%
MANKONO	100%	96%	11%	40%	9%	15%	7%
MINIGNAN	95%	100%	13%	39%	0%	12%	0%
ODIENNE	100%	97%	10%	37%	5%	15%	6%
SAN-PEDRO	98%	100%	15%	46%	17%	17%	25%
SASSANDRA	96 %	100 %	11 %	42 %	0 %	15 %	14 %
SEGUELA	100 %	100 %	11 %	39 %	14 %	12 %	0 %
SINFRA	100 %	96 %	6 %	33 %	0 %	13 %	0 %
SOUBRE	100 %	98 %	7 %	39 %	38 %	19 %	4 %
TIASSALE	99 %	94 %	10 %	46 %	39 %	25 %	24 %
TOUBA	100 %	100 %	9 %	43 %	6 %	18 %	0 %
YAMOOUSSOUKRO	99 %	99 %	12 %	50 %	34 %	22 %	11 %
Total	98 %	98 %	13 %	46 %	22 %	21 %	22 %

Tableau 4 Répartition des directeurs et des enseignants dans les écoles primaires publiques selon le grade, le sexe et la DRENA, 2023-2024

DRENA/GRADE	Directrices		Directeurs		Enseignantes		Enseignants	
	B3	C3	B3	C3	B3	C3	B3	C3
ABENGOUROU	89 %	11 %	90 %	10 %	37 %	64 %	52 %	48 %
ABIDJAN 1	100 %	0 %	99 %	1 %	62 %	39 %	76 %	24 %
ABIDJAN 2	95 %	5 %	100 %	0 %	62 %	38 %	79 %	21 %
ABIDJAN 3	95 %	5 %	99 %	1 %	60 %	40 %	76 %	24 %
ABIDJAN 4	95 %	5 %	99 %	1 %	55 %	45 %	72 %	28 %
ABOISSO	76%	25%	84%	17%	39%	61%	50%	50%
ADZOPE	88%	12%	92%	8%	39%	62%	51%	49%
AGBOVILLE	100%	0%	95%	5%	38%	62%	54%	46%
BONDOUKOU	81%	19%	71%	29%	20%	80%	32%	68%
BONGOUANOU	89%	11%	93%	7%	30%	70%	48%	52%
BOUAFLE	87 %	14 %	85 %	15 %	33 %	67 %	45 %	55 %
BOUAKÉ 1	81 %	19 %	82 %	19 %	43 %	57 %	55 %	45 %
BOUAKÉ 2	69 %	31 %	76 %	24 %	31 %	69 %	37 %	64 %
BOUNA	50%	50%	51%	49%	12%	88%	20%	80%
BOUNDIALI	87%	13%	66%	34%	24%	76%	32%	69%
DABOU	85%	15%	92%	8%	41%	60%	55%	45%
DALOA	87%	13%	84%	16%	39%	61%	44%	56%
DANANE	52%	48%	54%	46%	15%	85%	25%	75%
DAOUKRO	89%	11%	73%	27%	29%	71%	45%	55%
DIMBOKRO	77%	24%	63%	37%	22%	79%	24%	76%
DIVO	94%	6%	89%	12%	32%	68%	46%	54%
DUEKOUÉ	88%	13%	64%	36%	18%	82%	26%	74%
FERKESSEDOUGOU	83%	17%	67%	33%	31%	69%	33%	67%
GAGNOA	86%	14%	86%	14%	31%	69%	45%	55%
GRAND BASSAM	100%	0%	100%	0%	52%	48%	63%	37%
GUIGLO	88%	13%	68%	32%	17%	83%	26%	74%
ISSIA	64%	36%	78%	22%	27%	73%	41%	59%
KATIOLA	75%	25%	63%	37%	27%	73%	39%	61%
KORHOGO	84%	16%	77%	23%	36%	64%	48%	52%
MAN	79%	21%	70%	30%	20%	80%	30%	70%
MANKONO	74%	26%	79%	21%	21%	79%	27%	73%
MINIGNAN	43%	57%	46%	54%	9%	91%	13%	87%
ODIENNE	81%	19%	60%	40%	27%	73%	30%	70%
SAN-PEDRO	86%	14%	84%	16%	29%	71%	36%	64%
SASSANDRA	87 %	13 %	68 %	32 %	19 %	81 %	21 %	79 %
SEQUELA	72 %	28 %	72 %	28 %	27 %	73 %	30 %	70 %
SINFRA	100 %	0 %	93 %	7 %	44 %	57 %	48 %	52 %
SOUBRE	96 %	4 %	85 %	15 %	24 %	76 %	32 %	68 %
TIASSALE	89 %	11 %	85 %	15 %	35 %	65 %	53 %	47 %
TOUBA	64 %	36 %	50 %	50 %	17 %	83 %	21 %	79 %
YAMOOUSSOUKRO	84 %	16 %	91 %	9 %	46 %	54 %	59 %	41 %
Total	86 %	14 %	78 %	22 %	35 %	65 %	41 %	59 %

Annexe 2 — Entretiens et focus group

Déroulement des entretiens et focus group et thématiques abordées

Parcours personnel et professionnel

- Parlez-nous de votre parcours personnel et professionnel.

Allocation et nomination des responsables d'établissement

- Décrivez-nous le processus de sélection et nomination des DEP/CES/ACE.
- Comment fonctionnent les commissions de nomination ?
- Existe-t-il des critères spécifiques pour la nomination ?
- Comment les directeurs sont-ils affectés aux écoles ?

Rôle et fonction des responsables d'établissement

- Quelles sont les attributions d'un DEP/CES/ACE ?
- Existe-t-il un guide pour les DEP/CES/ACE ?
- Rémunération et autres
- Quelles sont, selon vous, les principales contraintes qui empêchent les femmes de devenir DEP/CES/ACE ?
- Une fois que les femmes atteignent le poste de DEP/CES/ACE, que pensez-vous qu'il soit important pour elles de réussir ?
- Selon vous, quels aspects du rôle de DEP/CES/ACE les femmes pourraient-elles jouer différemment ?
- Pensez-vous qu'il soit possible, dans le contexte actuel, d'améliorer la représentativité des femmes aux postes de directeur d'école ?
- Si oui, quel est selon vous le mécanisme au niveau institutionnel ?

Entretien semi-structurés individuels	Hommes	Femmes
DRH (directeurs)	2	
DAPS-COGES (chef de service)		1
CNDECI (incluant 2 DEP)	2	
Directrice DRENA (ancienne CES)		1
Directrice CAFOP		1
ASCEACI (incluant 1 CES)	1	
CEPPCI (instituteur craie en main)	1	
Directrices préscolaire		3
Chercheur IPNETP	1	

Focus Group	Hommes	Femmes
DEEG (incluant une ancienne CES)	1	4
REDICI (incluant une ancienne DEP)		2
DELC	3	1
DPFC préscolaire		4
Directrices DEP		4
Adjointes aux Chefs d'établissement		3
Cheffes d'établissement		3

Annexe 3 — Questionnaires en ligne

Nombre de répondants, par occupation et genre

Responsables d'établissements	Hommes	Femmes	Total
Précolaire	61	150	211
Primaire	1097	177	1274
Secondaire	223	94	317
Enseignants	Hommes	Femmes	Total
Précolaire		34	34
Primaire		118	118

Caractéristiques des répondants

	Responsables d'établissements		Enseignantes
	Hommes	Femmes	Femmes
Âge			
Précolaire	45,5	43	39,6
Primaire	44,4	44,2	40,1
Secondaire	56,2	55,9	
Nombre d'enfants			
Précolaire	3,9	2,8	2,7
Primaire	4,1	2,8	2,5
Secondaire	3,8	2,8	-
Ancienneté dans l'enseignement	Hommes	Femmes	Total
Précolaire	16,8	15,2	11,3
Primaire	16,5	16,8	9,9
Secondaire	23,3	22,2	
Ancienneté au poste de direction	Hommes	Femmes	Total
Précolaire	6,7	5,2	-
Primaire	7,2	5	N/A
Secondaire	7,8	6,6	-
Ancienneté dans l'administration centrale ou déconcentrée	Hommes	Femmes	Total
Précolaire	6,7	7	-
Primaire	8,3	7,3	N/A
Secondaire	7,1	6,6	-

Le questionnaire adressé aux directeurs et aux chefs d'établissement couvre plusieurs thématiques :

- Informations générales : genre, âge, nombre d'enfants, diplôme pédagogique, années d'expérience dans l'enseignement, la fonction de directeur, et l'administration centrale ou déconcentrée ;
- Parcours et motivations, incluant les obstacles spécifiques pour accéder à un poste de direction ;
- Formation et renforcement des capacités, incluant les besoins de formation supplémentaires ;
- Les conditions de travail et soutien, incluant les difficultés rencontrées dans plusieurs domaines (gestion administrative, financière, gestion des relations avec les enseignants, avec les parents ou avec le personnel, les difficultés relatives aux responsabilités pédagogiques, des demandes imprévues de la hiérarchie, se sentir seul dans la prise de décision), la relation entre le travail et les responsabilités familiales, le respect et la valeur du travail par les superviseurs ou l'équipe pédagogique, la confiance des parents ou la communauté au leadership du directeur, les doutes sur les capacités du directeur, et la satisfaction du directeur dans son rôle ;
- Genre et leadership, incluant les obstacles spécifiques rencontrés par les femmes pour accéder au poste, les obstacles institutionnels, les facteurs rendant difficile l'accès au poste pour les femmes ou ceux permettant davantage l'accès aux femmes.

Le questionnaire adressé aux enseignantes du préscolaire et du primaire public traite des thèmes suivants :

- Informations générales : âge, nombre d'enfants, diplôme pédagogique, grade, années d'expérience dans l'éducation nationale, poste de responsabilité ;
- Aspirations et motivations à diriger ;
- Formation et besoins d'accompagnement ;
- Perceptions et obstacles, incluant leurs perceptions sur les principaux obstacles institutionnels freinant l'accès des femmes aux fonctions de direction, les facteurs permettant davantage l'accès aux femmes, les différences de style de leadership entre les femmes et les hommes.

Références

Agence Universitaire de la Francophonie (2020). Référentiel des compétences professionnelles des Chefs d'établissements scolaires en Côte d'Ivoire.

Agezo, C. K. (2010). "Female leadership and school effectiveness in junior high schools in Ghana". In W.H Sherman (éd.), *Journal of Educational Administration*, 48(6), 689-703.

Alban Conto, C., Guilbert, N. et Devignes F. (2023). « Le rôle des directrices d'école dans l'amélioration des apprentissages en Afrique francophone », IPE-UNESCO Dakar.

Arrêté n° 0095/MEN/DELC du 25 octobre 2010 fixant les conditions de nomination des Directeurs d'écoles

Arrêté n° 278/MENA/DPFC du 31 juillet 2023 portant modalités des visites de classe au préscolaire, primaire, secondaire général et au CAFOP

Arrêté n° 251/MENA/DELC du 12 août 2024 portant conditions de nomination, de reconduction et attributions des Directeurs des écoles préscolaires et primaires Arroyo, D. et Bush, T. (2021). "Women's leadership in education: A perspective from Chilean school leaders". In *Management in Education*, vol. 37, n° 2.

Assi, O. J. A. (2025). Le Leadership situationnel des chefs d'établissement scolaire et la motivation des enseignants selon le modèle de Hersey Blanchard: Situational leadership of school heads and teacher motivation according to the Hersey Blanchard model. *International Journal of Economics and Management Sciences*, 4(2), 105–129.

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

Banque Mondiale (2025). *Reducing Gender Gaps in Management: Experimental Evidence from Peru*.

Bergmann, J., Alban Conto, C. et Brossard, M. (2022). « Augmenter la représentation des femmes dans la direction des écoles — Une voie prometteuse pour l'amélioration de l'apprentissage ».

Bodalina, K.N. et Mestry, R. (2020). A case study of the experiences of women leaders in senior leadership positions in the education district offices. In *Educational Management Administration and Leadership*, 50-3, pp. 452-468.

Buss, M., Andler, S., Tiberius, V. (2025). Female leadership: An integrative review and research framework, *The Leadership Quarterly*, Volume 36, Issue 3,

Cabinet CF-CAP Formation (2023). Étude de la mesure de la performance, de la pertinence, de l'efficacité, de l'efficience et des effets du projet IFADEM-PAPDES sur les bénéficiaires.

Centre de développement de l'OCDE et Gouvernement de la Côte d'Ivoire (2018). Suivi de la mise en œuvre des réformes vers l'émergence de la Côte d'Ivoire. (3). Rapport d'avancement.

CONFEMEN (2020). Programme d'analyse des systèmes éducatifs 2019 : qualité des systèmes éducatifs en Afrique Subsaharienne francophone. Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie.

Commission pour l'éducation (2019). *Transforming the Education Workforce: Learning Teams for a Learning Generation*. New York : Commission pour l'éducation.

- Day, C., Sammons, P. et Gorgen, K. (2020). *Successful school leadership* (2^e éd.). Reading (Royaume-Uni) : Education Development Trust.
- Grissom, J.A., Egalite, A.J. et Lindsay, C.A. (2021). *How Principals affect Students and Schools: A Systematic Synthesis of two Decades of Research*. New York : The Wallace Foundation
- Hopkins, D., D. Nusche et B. Pont (dir. pub.) (2009), *Améliorer la direction des établissements scolaires, Volume 2 : Études de cas sur la direction des systèmes*, Éditions OCDE, Paris.
- Koffi, F., Kouadio, A. et Sangare, M. (2021). Les collèges de proximités en Côte d'Ivoire sont-ils outillés à offrir un enseignement de qualité ? Étude de cas dans les collèges de Bourebo, Ayaou-Sokpa et Tienkoikro. *International Journal of Scientific Research and Management*. 9.
- IIEP-UNESCO (2024). Côte d'Ivoire : Éléments factuels pour orienter la planification sectorielle, Analyse du secteur de l'éducation.
- Leaver, C., Lemos, R., et Scur, D. (2019). "Measuring and explaining management in schools: New approaches using public data". *Policy Research Working Paper*, n° 9052. Washington, D.C. : Banque mondiale.
- Lumby, J. (2015). "Leading schools in communities of multiple deprivation: Women principals in South Africa". In *Educational Management Administration and Leadership*, vol. 43, n° 3, pp. 400-417.
- MENA (2025). *Annuaire statistique de poche 2024-2025*. Direction des Études, des Stratégies, de la Planification et des Statistiques.
- MENETFP (2019) *Guide méthodologique d'élaboration du projet éducatif*
- Netshitangani, T. et Msila, V.T. (2014). "When the headmaster is female: Women's access to education management position in a rural setting" . In *Pensee Journal*, vol. 76, n° 10.
- OCDE (2022). *Institutions sociales et égalité femmes-hommes en Côte d'Ivoire : Rapport pays SIGI*, Éditions OCDE, Paris,
- Oyeniran, R. (2018). Women Educational Leaders in Principalship: Exploring the Lived Experiences of Women Heading Primary Schools in Côte d' Ivoire. *International Journal of Contemporary Education*, 1(1), 36-44.
- Oyeniran, R., & Zhang, L. (2020). How do females deal with hindrances in School Headship? Evidences from the Ivorian Context. *European Journal of Educational Sciences*, 7(2), 116-127.
- Oyeniran, R., Ouattara, S., & Benie, A. (2022). Diriger une école primaire publique : une contribution des directrices d'école primaire à l'apprentissage des élèves en Côte d'Ivoire. *Formation et profession*, 30(2), 1-13.
- Pont, B., D. Nusche et H. Moorman (2009). *Améliorer la direction des établissements scolaires, Vol 1 : Politiques et pratiques*, Éditions OCDE, Paris.
- République de Côte d'Ivoire (2017). *Plan sectoriel de l'éducation/formation (2016-2025)*.
- République de Côte d'Ivoire (2022). *enquête sur les indicateurs des prestations de services de l'éducation*. Banque Mondiale.
- République de Côte d'Ivoire (2023). *Pacte de Partenariat*.
- Sperling, G.B., Winthrop, R. et Kwauk, C. (2016). *What Works in Girls' Education: Evidence for the World's Best Investment*. Washington, D.C. : Brookings Institution Press.

Tchimou, M. (2022). Gouvernance des établissements scolaires : quelle formation et quelles pratiques de direction en Côte d'Ivoire et au Québec. Enseignement et recherche en administration de l'éducation. Vol 4 n1.

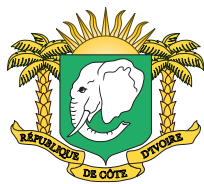
Tekleselassie, A.A. et Roach, V. (2021). Leveraging women's leadership talent to promote a social justice agenda in Ethiopian schools. In *Teachers College Record*, vol. 123, n° 8, pp. 176-201.

UNESCO (2016). *Leading Better Learning: School Leadership and Quality in the Education 2030 Agenda: Regional Reviews of Policies and Practices*. Paris : UNESCO.

UNESCO (2025). Pleins feux sur l'achèvement de l'éducation de base et apprentissages fondamentaux en Côte d'Ivoire. Rapport mondial de suivi sur l'éducation de l'UNESCO.

UNICEF (2023). *Teachers For All : Pour une répartition plus équitable des enseignants en Côte d'Ivoire*.

UNICEF (2024). Note thématique 1 : Les effets liés à la présence de directrices d'école et d'enseignantes sur l'éducation des garçons et des filles en Côte d'Ivoire.



RÉPUBLIQUE DE CÔTE D'IVOIRE

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE,
DE L'ALPHABÉTISATION ET DE
L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE

