

**LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE DES DIRECTRICES  
DANS LA GESTION DES ÉCOLES PRIMAIRES AU BURKINA FASO,**  
Missa BARRO, Yasnoga Félicité COULIBALY (ENS), Djaladinou DIARRA  
(Ministère de l'Éducation Nationale et de la Promotion des Langues Nationale) –

BF

barromissa@gmail.com

**Résumé**

Issues d'une société où les préjugés et stéréotypes sexistes sont profondément ancrés et difficiles à enrayer, les directrices d'écoles, sous représentées dans les postes de décisions, font preuve, malgré leur condition, d'auto efficacité dans la gestion de leurs écoles, là où la plupart de leurs consœurs abandonnent. Qu'est ce qui sous-tend leur réussite ? D'où tirent-elles leur énergie ? Cette recherche réalisée dans la circonscription d'éducation de base de Dédougou se propose d'analyser les facteurs explicatifs du sentiment d'efficacité des directrices dans la gestion de leur école. Des guides d'entretien et des tests psychométriques ont été administrés à 17 directrices d'école en activité, 05 anciennes directrices dans les circonscriptions d'éducation de base, 18 adjoints des directrices, 03 responsables de zone et le chef de circonscription d'éducation de base. Les résultats de l'enquête montrent que des facteurs d'ordre psychologique, professionnel et social favorisent le sentiment d'efficacité personnelle des directrices d'école. En effet, l'estime de soi, la confiance de soi des directrices d'école, leur niveau de qualification et le soutien social qu'elles reçoivent de leur entourage influencent positivement leur sentiment d'efficacité personnelle ainsi que le succès dans la gestion de leur école.

**Mots clés :** directrices d'école, gestion de l'école, sentiment d'efficacité personnelle, estime de soi, confiance en soi, niveau de qualification, soutien social.

**SELF-EFFICACY OF HEADMISTRESSES IN THE MANAGEMENT OF  
PRIMARY SCHOOLS IN BURKINA FASO**

**Abstract**

Coming from a society where gender bias and stereotypes are deeply entrenched and difficult to overcome, female headmistresses, under-represented in decision-making positions, demonstrate self-efficacy in running their schools, despite their condition, where most of their female colleagues give up. What underlies their success? Where do they get their energy from? This research, conducted in the basic education district of Dedougou, aims to analyse the factors that explain headmistresses' sense of efficiency in managing their schools. Interview guides and psychometric tests were administered to 17 active headmistresses, five former headmistresses in the basic education constituency, 18 deputy headmistresses, three zone managers and the head of the basic education constituency. The results of the survey show that psychological, professional and

social factors contribute to the sense of self-efficacy of female principals. Indeed, the self-esteem and self-confidence of headmistresses, their level of qualification and the social support they receive from their environment positively influence their sense of self-efficacy as well as their success in managing their school.

**Keywords:** headmistresses, school management, self-efficacy, self-esteem, self-confidence, qualification level, social support.

## Introduction

L'exercice du leadership d'une femme, à travers sa position bien placée dans une hiérarchie organisationnelle, provoque des bouleversements, précisément dans les sociétés dans lesquelles persistent encore le paradigme traditionnel du genre (A. El Houdzi, 2019). Ce paradigme renvoie à une division des rôles sociaux dont les origines sont imputables aux attributs biologiques de chaque sexe. Au regard des différences biologiques, certaines activités seraient accomplies plus naturellement par un sexe que par l'autre (Orse, 2004, Mc Kinsey et Company, 2016 cités par A. El Houdzi, 2019). Cette division des rôles sociaux de genre se reproduit au moyen de la socialisation, toute chose entraînant des attentes sociales spécifiques de ce que les femmes et les hommes doivent avoir comme rôles et comportements dans la société. Or, le leadership qui est souvent perçu comme l'apanage des hommes établit un rapport hiérarchique symbolique entre l'homme et la femme, rapport transposé dans la sphère professionnelle où rien n'empêche les femmes d'occuper des postes de décision et d'exercer également leur pouvoir sur les hommes ou à côté des hommes (A. El Houdzi, 2019).

Malgré tous les préjugés sexistes, l'on assiste de plus en plus à la promotion des femmes aux postes de direction. Le rapport de Mc Kinsey et Company (2016) sur la présence des femmes aux postes de direction indiquait 15% pour les États Unies, 23% pour l'Afrique et 26% pour l'Europe. Cela fait suite à la volonté des dirigeants du monde de mettre au cœur de leur politique, la question de la femme. La Charte des Nations Unies de 1946, la déclaration universelle des droits de l'Homme de 1948 et plusieurs conférences internationales dont celle de Beijing en 1995 reconnaissent le principe de l'égalité des droits entre les hommes et les femmes.

Au Burkina Faso, cette volonté des dirigeants s'est matérialisée par l'adoption de la Politique Nationale Genre (PNG) en 2009 qui fait suite à plusieurs autres textes dont la constitution de 1991, qui en son article 12 entérine définitivement la nécessité de donner autant de chance aux femmes qu'aux hommes dans les instances décisionnelles et de gestion, sans aucune distinction. Cependant la présence de ces dispositions ne suffit pas à rendre à la femme occupant un poste de responsabilité toute sa quiétude. Elle est vite rattrapée par des stéréotypes de genre qui lui dénie cette place. Des études menées par D. Méda (2008) et D. Cristol (2011) font état d'obstacles que les femmes leaders doivent

surmonter en assumant leurs responsabilités. Elles ont, en effet, le sentiment d'être mises à l'épreuve et de devoir démontrer sans cesse la légitimité de leur nomination aux postes de responsabilité. Elles doivent, en sus, résister à d'autres adversités telles que la dévalorisation, la déconsidération, les suspicions d'incompétence, supporter les remarques et les critiques à caractère sexiste. Ces obstacles sont de nature à créer un état de stress et d'angoisse chez ces femmes leaders.

Dans le système éducatif au Burkina Faso bien que le nombre d'institutrices titulaires de classe dépasse largement celui des hommes, (24042 femmes contre 19868 hommes, soit respectivement 54,76% et 45,24%) elles sont nettement moins représentées aux postes de direction dans les écoles (1181 contre 9449 hommes soit respectivement 11,11% et 88,89%). Des études portant sur leur faible représentativité évoquent des causes liées au genre (K. Ouédraogo, 2017). Cependant, certaines d'entre elles forcent le respect dans la conduite de la gestion des écoles dont elles ont la charge. Ceci interroge leur capacité à surmonter les difficultés liées aux préjugés sexistes et aux pesanteurs socioculturelles. Comment réussissent-elles, malgré tout, à gérer leurs écoles ? Quelles sont les ressources auxquelles elles s'adossent pour faire face à l'adversité ?

La faible représentation des femmes aux postes de direction des écoles est une des raisons qui justifie cette recherche. Une préenquête réalisée en février 2022 auprès de trois (03) directrices d'école à Koudougou, chef-lieu de la province du Boulkiemdé, a révélé qu'elles étaient trop souvent victimes de stéréotypes sexistes, aussi bien de la part de leurs collègues que des parents d'élèves. Des moments de découragement, elles en vivaient fréquemment, mais elles sont restées engagées et déterminées.

Il n'y a aucun doute quant à la place des femmes dans l'éducation et le développement des enfants. D'après le rapport du FNUAP (1992), elles jouent un rôle tout à fait déterminant quant à la qualité des garçons comme des filles. Dans les structures éducatives, les femmes contribuent efficacement à l'atteinte des objectifs de développement notamment le maintien et le succès des filles. Au Burkina Faso, les recherches de I. Kaboré, T. Lairez et M. Pilon (2003) dénombrent des taux de persévérance plus forte des filles chez les femmes enseignantes. Ils constatent également que le taux d'inscription des filles aux concours ministériels au dernier cycle du primaire, est plus élevé quand le poste de direction est occupé par une femme. La femme au poste de directrice d'école serait donc d'un grand apport pour le système éducatif. Et pourtant, des études font état d'obstacles qui empêchent les femmes d'occuper convenablement des postes de responsabilité notamment la peur des stéréotypes sexistes, les difficultés à concilier vie professionnelle et vie familiale (R. Sawadogo, 2018 ; F. Djibo et C. Gautier 2020). Aussi, les comportements de gestion ne sont-ils pas interprétés de la même manière et n'ont-ils pas le même impact selon qu'ils proviennent d'une femme ou

d'un homme (A. El Houdzi, 2019). Ceci se justifie par le fait que dans la cognition sociale, les femmes ne sont pas faites pour diriger. Il se pose alors la question du leadership féminin dans un contexte socioculturel où prédomine le modèle masculin du pouvoir et du leadership. Cette vision dichotomique du leadership selon le genre perdure. Comme le traduit cette fameuse formule : « think manager, think male » (qui dit dirigeant, dit mâle) de V. Schein (2001).

Selon S.K Odjo et al (2021), les compétences des femmes enseignantes à assumer des postes de responsabilité ne sont pas toujours reconnues. Nombreux sont les hommes enseignants qui refusent toute soumission à une femme enseignante. De l'avis de certaines femmes chef d'établissement, certains enseignants mènent une lutte farouche pour faire échouer les femmes à la tête des établissements. C'est dire donc qu'il existe encore des enseignants qui n'acceptent pas de se faire diriger par les femmes. Les stéréotypes et les préjugés sexistes ne sont pas sur le point d'être éradiqués des comportements, des attitudes et des mentalités.

Aussi, pour A. Eagly et L. Carli (2007) cités par A. El Houdzi, (2019), les femmes dirigeantes qui se comportent comme des hommes encourent des sanctions réelles. Elles conjuguent généralement la dimension relationnelle avec la dimension d'affirmation pour être efficaces (K.M. Bartol and D.C. Martin, 1998). Lorsque leurs comportements s'écartent du scénario social qui dicte la manière dont elles doivent se comporter, elles sont traitées d'arrogantes et même de masculines (S. El Hajjaji, 2021). Les hommes ne l'apprécient pas et les femmes non plus. Elles ont de ce fait du mal à choisir un style de leadership.

Dans la circonscription d'éducation de base de Dédougou, malgré ces difficultés et bien qu'en faible proportion par rapport aux hommes (17,14% de femmes contre 82,86% d'hommes au public et 10,42% de femmes contre 89,58% d'hommes au privé), certaines directrices d'école primaire en activité ont malgré tout une longévité au poste. Sur les vingt-deux (22) directrices constituant notre échantillon, 59,09% ont une ancienneté au poste qui va de six (6) à plus de quinze (15) ans d'expérience. La capacité de ces femmes à s'élever au-dessus des obstacles et à passer autant de temps à la tête des écoles amène à poser des questions.

- Qu'est-ce qui explique leur sentiment d'efficacité personnelle malgré les stéréotypes sexistes ?
- Quels sont les facteurs psychologiques et professionnels qui interviennent dans le sentiment d'efficacité personnelle des directrices d'école ?
- Quelle est la part de l'environnement social dans le sentiment d'efficacité personnelle des directrices d'école ?

Le sentiment d'auto efficacité (SAE), le sentiment de compétence personnelle (SCP), le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) sont des termes synonymes utilisés par A. Bandura (1977 ; 1986 ; 1997) pour désigner « la

croissance de l'individu en sa capacité à organiser et à exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités (A. Bandura, 2007, p.12). R. Schwarzer, (1993) le définit comme la confiance globale que les gens manifestent vis-à-vis de leurs propres habiletés de gestion des difficultés concernant un large éventail de demandes et de situations stressantes de la vie. Cela consiste donc à posséder un sentiment de contrôle sur son environnement et se fonde majoritairement sur les ressources internes de la personne et sur ses expériences antérieures. Pour L. Lardy et al (2015), si les conséquences d'un fort sentiment d'efficacité sur les performances sont connues, il convient d'en déterminer les principales sources.

Le présent article propose donc d'analyser les facteurs explicatifs du sentiment d'efficacité personnelle des directrices d'école dans la circonscription d'éducation de base de Dédougou. Il vise ainsi d'une part, à identifier les facteurs psychologiques et professionnels qui influencent le sentiment d'efficacité personnelle des directrices d'école et, d'autre part à expliquer l'influence du soutien social dans le sentiment d'efficacité personnelle des directrices d'école primaire.

## **1. Méthodologie**

Les développements théoriques de cette recherche ont suscité un certain nombre de questionnements et d'objectifs de recherche. Il s'agit en effet, d'une préoccupation, voire une exigence scientifique qui rend nécessaire le choix d'une démarche méthodologique. Une approche purement qualitative a été adoptée. Comment ont été abordées les différentes approches méthodologiques ?

### **1.1. Cadre géographique de la recherche**

La recherche sur le sujet s'est effectuée dans la circonscription d'éducation de base (CEB) de Dédougou, de la commune du même nom, chef-lieu de la région de la Boucle du Mouhoun au Burkina Faso. Dirigée par un chef de circonscription d'éducation de base (CCEB), elle est répartie en trois zones d'encadrement tenue chacune par un inspecteur de l'enseignement primaire et de l'éducation non formelle (IEPENF). La circonscription d'éducation de base de Dédougou compte cent dix-huit (118) écoles de différents ordres d'enseignement : soixante-dix (70) écoles publiques, vingt-neuf (29) écoles privées, six (06) écoles franco-arabes et treize (13) centres d'éveil et d'éducation préscolaire. Aussi, faut-il noter que la CEB de Dédougou est le lieu où l'on rencontre la plus forte concentration de directrices d'école dans la province.

### **1.2. Population et échantillonnage**

La population d'étude est constituée des directrices d'école, leurs adjoints et des encadreurs pédagogiques. Les directrices d'école, parce qu'elles sont les principales concernées par l'enquête. Qu'elles soient en activité ou en

circonscription d'éducation de base, elles ont une expérience à partager. Aussi, les encadreurs (le CCEB et les responsables de zone), font partie de la population d'étude parce qu'ils sont les recours administratifs des directrices d'école. Enfin, les adjoints des directrices, parce qu'ils côtoient (ou ont côtoyé) les directrices d'école. La population d'étude est donc constituée de vingt-deux (22) directrices d'école en activité et en CEB, de quatre (4) encadreurs et de cent quarante-trois (143) adjoints en service dans les écoles qu'elles dirigent (confer tableau 1).

Tableau 1 : Population d'étude

Population	CC EB	Responsables de zones	Directrices en CEB	Directrices en activité	Adjoints des directrices	Total
Effectif	1	3	5	17	143	169
Pourcentage	0,59 %	1,78%	2,96%	10,06%	84,62%	100,00%

Source : bureau des statistiques de la CEB (2021/2022)

La méthode d'échantillonnage utilisée pour cette recherche est celle du recensement et du choix raisonné. La méthode du recensement concerne les directrices d'école et les encadreurs. Pour cette étude toutes les directrices d'école primaire en activité ou ayant déjà exercé la fonction sont concernées. À celles-là, s'ajoute les encadreurs pédagogiques, le CCEB (1) et les trois (3) responsables de zones. Quant aux adjoints (les enseignants et enseignantes en classe), la méthode du choix raisonné a été privilégié. Le choix a porté sur ceux qui ont passé au moins trois ans d'ancienneté avec des directrices d'école. Nous pensons que ce temps est suffisant pour des appréciations plus justes. Du fait du choix d'une méthode qualitative, l'échantillonnage par choix raisonné a concerné un (01) adjoint par école tout en respectant le genre (parité hommes et femmes). Au final le groupe cible de la recherche est composé de quarante-quatre personnes (confer tableau 2).

Tableau 2 : Groupe cible de la recherche

Cible	CC EB	Responsable de zones	Directrices en CEB	Directrices en activité	Adjoints des directrices	Total
Effectif	1	3	5	17	18	44
Pourcentage	2,27 %	6,82%	11,36%	38,64%	40,91%	100,00%

Source : données de l'enquête de terrain, Mars 2022.

### **1.3. Instruments de collectes des données**

Deux types d'outils de collecte des données ont été utilisés. Un guide d'entretien semi-directif à l'intention des directrices d'école, de leurs adjoints et des encadreurs et des tests psychologiques destinés uniquement aux directrices d'école. Ces tests portent d'une part sur l'échelle de mesure du sentiment d'efficacité personnelle de M. Jérusalem et R. Schwarzer (1981) et d'autre part sur l'échelle d'estime de soi de M. Rosenberg (1965). Ces tests psychométriques ont pour but de mesurer le niveau du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) et l'estime de soi des directrices d'école. L'Échelle du SEP mesure les croyances en ses capacités d'atteindre des buts et de faire face aux diverses situations qui peuvent survenir. Les croyances en ses capacités, qui sont à distinguer de ses capacités réelles, influencent la manière dont une personne pense, agit et se sent. Elles constituent un déterminant important de la motivation et de l'action. Plus le sentiment d'efficacité personnelle est grand, plus une personne a tendance à fixer des objectifs élevés, à investir des efforts dans leur poursuite et à persévérer malgré les obstacles. Il s'en suit un meilleur accomplissement avec tous les bénéfices pratiques et psychologiques que cela comporte (R. Schwarzer et M. Jerusalem, 1995).

### **1.4. Méthode d'analyse des données**

Les données issues des guides d'entretien ont fait l'objet d'analyse de contenu par axes thématiques faisant ressortir les verbatims des cibles. Quant aux tests psychométriques, un score total obtenu par l'addition des pointages accordés aux différents énoncés, a permis de déterminer le niveau du SEP et d'estime de soi des enquêtées. À une échelle de type Likert, ont été affectés respectivement 1 point, 2 points, 3 points et 4 points. Les tests d'évaluation comportent chacun dix (10) énoncés. Un sujet est déclaré avoir un SEP élevé, s'il obtient un score compris entre trente (30) et quarante (40), moyen entre vingt (20) et trente (30) et faible entre dix (10) et vingt (20). Quant au test d'évaluation de l'estime de soi, nous avons additionné les scores à la question 1, 2, 4, 6 et 7. Pour les questions 3, 5, 8, 9 et 10, la cotation est inversée. Les enquêtées qui ont obtenu un score inférieur à 31, ont été considérées comme ayant une faible estime de soi. Celles qui ont obtenu un score compris entre 32 et 34, ont été classées comme ayant une estime de soi dans la moyenne. Celles qui ont par contre obtenues un score supérieur à 34 ont été considérées comme ayant une forte estime de soi.

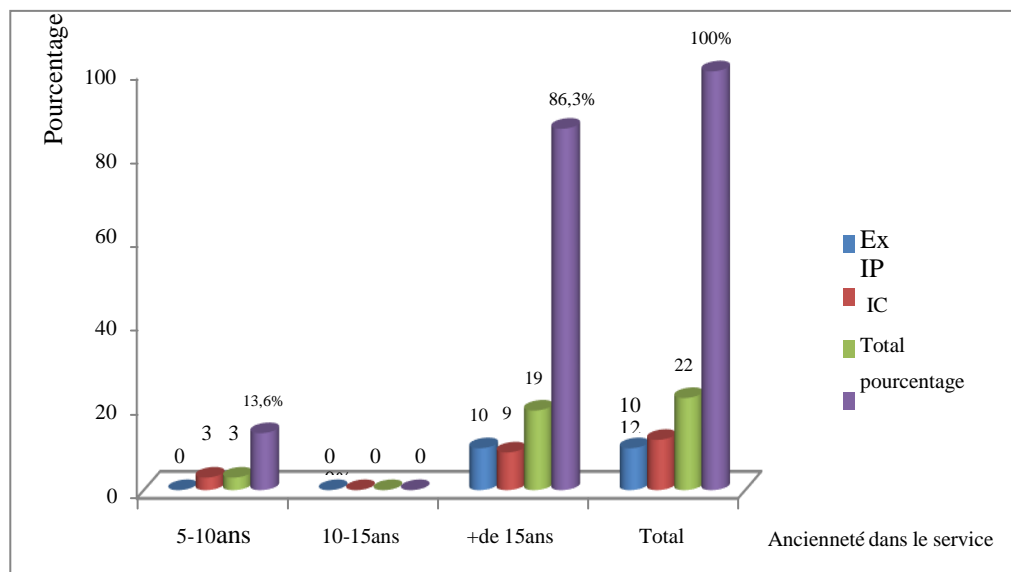
## **2. Résultats de la recherche**

La présentation et l'analyse des résultats de l'enquête se basent sur les questions et les objectifs de recherche qui servent de fil conducteur.

## 2.1. Les données sociodémographiques des cibles

Le graphique 1 montre la répartition de directrices d'école en fonction du nombre d'année d'expérience professionnelle et leur titre de capacité.

Graphique 1 : Nombre d'années d'expérience professionnelle au sein des directrices d'école



Source : données de l'enquête de terrain, mars 2022.

Une très grande majorité des directrices d'écoles concernées par la recherche a 15 ans ou plus de service dont dix (10) sont des ex Institutrices Principales (Ex IP) et neuf (9) des Institutrices Certifiées (IC). Seulement trois (03) directrices d'école ont entre cinq (05) et dix (10) ans de service et relèvent toutes du privé. Aussi, parmi les 22 directrices d'école, cinq (5) ont moins de trois (03) ans d'expérience et parmi elles trois (03) sont du privé. La majorité (15) a une ancienneté de plus de cinq (5) ans dans la fonction de directrice d'école. Il n'y a que deux (2) qui ont plus de 10 ans d'expérience. Toutes les directrices d'école ont au moins le grade IC. Ce qui est une bonne qualification pour la direction des écoles et cela témoigne d'une ancienneté de service d'au moins cinq (05) ans.

De plus, la collecte des données a révélé que la moyenne des résultats au Certificat d'Études Primaire (CEP) des trois dernières années fait ressortir des performances au-dessus de la moyenne (51 à 70%) pour cinq d'entre elles et plus de 70% pour les huit (08) autres. Somme toute, dix-sept (17) écoles ont été



touchées par l'enquête. Douze (12) d'entre elles relèvent du public, cinq (05) sont du privé dont trois (3) du privé laïque et deux (2) du privé confessionnel.

## **2.2. Témoignages sur des comportements de stéréotypes sexistes vécus par les directrices d'écoles**

Les stéréotypes sexistes sont une réalité dans les écoles dirigées par des femmes. À l'exception de deux d'entre elles, dont une sœur religieuse des écoles catholiques, vingt-une (21) directrices, affirment avoir vécu des stéréotypes sexistes au cours de leurs carrières. Ils se manifestent de plusieurs façons selon les témoignages recueillis. Les pesanteurs socioculturelles occupent la première place avec 13 directrices sur les 21 qui affirment avoir vécu des scènes venant d'hommes qui ne supportent pas d'être dirigés par une femme. « Quand j'ai été nommée pour la première fois j'ai rencontré des collègues qui n'admettaient pas qu'une femme soit leur supérieur » (D1). Pour D6, « On voit en vous le sexe inférieur, on ne vous accorde pas la place qu'il faut ».

Trois situations parmi elles, sont liées aux responsables des Associations des Parents d'Élèves (APE) : « Il m'a été rapporté que l'adjoint de mon président APE malade, est allé demander au CCEB de trouver un homme pour me remplacer sous prétexte qu'il ne pouvait pas travailler avec une femme » (D16). Une seule directrice fait mention des stéréotypes liés à sa religion. « J'ai été la première directrice dans un village à 100% musulman et étant de religion catholique, j'ai eu toutes les difficultés du monde à me faire accepter » (D7). Des provocations dues à leur niveau de qualification sont évoquées par trois (03) directrices sur les vingt-un (21) : « Le fait que je suis à ce poste par une nomination et non un concours, certains collègues hommes comme femmes me rappellent à chaque fois que nous sommes du même grade et que je n'y suis pas par mérite » (D6). La question de la jalousie a été évoquée par sept (7) d'entre-elles dont trois (3) ex IP et quatre (4) IC. Ces dernières affirment vivre plus de problèmes avec les femmes : « Les femmes généralement ne supportent pas que je leur fasse des reproches. Avec les hommes on se comprend mieux » (D11). À l'inverse, quatre (4) directrices soutiennent avoir vécu des moments difficiles avec les hommes qui ont une expérience de directeurs d'école. Ceux-ci contestent fréquemment leurs prises de décision : « A mes débuts, j'ai eu beaucoup de difficultés avec les collègues hommes, surtout les anciens directeurs qui contestent toujours mes décisions et mes prises de position » (D19). Deux (02) autres précisent que ce sont les hommes d'ethnies "Mossi" qui leur ont créés le plus de problèmes : « avec les collègues hommes et surtout Mossi, ça n'a pas été facile. La femme n'a pas droit de cité. Elle est toujours considérée comme inférieure à l'homme et doit lui être soumise et obéissante » (D13).

Des témoignages des adjoints, aucun ne fait cas de situation où le genre de la directrice est mis en cause dans les rapports avec ses collaborateurs. Néanmoins, quatre (4) adjointes sur neuf (9), ont imputé le climat de travail tendu au fait qu'elle

est une femme «je me suis demandée que si j'étais un homme est-ce que certaines situations auraient été les mêmes » (A3).

Outre les témoignages des directrices d'écoles et leurs adjoints, trois (3) encadreurs pédagogiques sur quatre (4) affirment avoir été appelés plus d'une fois sur le terrain pour résoudre des cas d'insubordination liés au genre de la directrice. En effet, pour E1, « Il existe des tendances à vouloir remettre en cause leur autorité » (E1), et pour E2, « elles rencontrent plus des difficultés avec le personnel masculin ». Le quatrième encadreur, même s'il ne nie pas totalement leur existence, il soutient en revanche que ces cas d'insubordination sont plus liés à des malentendus, qu'à des vécus. Ils sont unanimes à reconnaître que ce sont exclusivement les directrices IC qui sont les plus visées d'autant plus qu'elles ont le même grade et quelques fois la même ancienneté que leurs collègues enseignants.

En somme, les stéréotypes sexistes vécus par les directrices d'école sont liés entre autres aux pesanteurs socioculturelles, au niveau de qualification, aux questions de relations humaines et à celles religieuses et ethniques.

### **2.3. Des ressorts du sentiment d'efficacité personnelle des directrices d'école**

Le recueil des données de l'enquête a permis d'identifier les ressorts du domaine psychologique, du domaine professionnel et ceux d'ordre social.

#### **2.3.1. Les ressorts d'ordre psychologique**

Des propos recueillis auprès des directrices d'école, il en ressort plusieurs en lien avec leur personnalité. En effet, 100% des directrices disent avoir en horreur la honte. Pour elles, échouer dans ses fonctions, c'est perdre la face : « De nature, je n'aime pas la honte car ça nous fait ressentir que nous ne sommes pas suffisamment à la hauteur de ce que les autres attendent de nous et que nous manquons de confiance en nous » (D5). Une autre dit : « Je n'ai jamais voulu devenir directrice d'école mais lorsque j'ai été nommée, j'ai pris la chose à cœur parce que je n'aimerais pas avoir honte, je n'aimerais pas qu'on m'indexe comme celle qui a failli à sa mission » (D2).

Dix-neuf (19) sur vingt-un (21) directrices affirment aimer relever les défis liés à la charge de directrice d'école : « je cherche toujours à relever les défis qui se posent à moi. L'an passé je n'ai pas eu de bons résultats, mes supérieurs voulaient me relever mais je suis restée afin de laver mon honneur » (D5). L'optimisme est aussi un trait qui les caractérise. Cela a été mentionné par trois (03) d'entre elles : « Je suis de nature optimiste ; quand un obstacle se dresse sur mon chemin, je ne la dramatise pas, je cherche la solution et, en générale, je la trouve » (D1).

L'humilité et la sincérité ressortent également à travers les propos de douze (12) directrices. Elles pensent que cela leur permet de se faire accepter par les autres : « Il ne faut pas être suffisant. Il faut être humble et ne pas hésiter à demander l'aide des autres » (D10). Pour neuf (9) directrices, la détermination et

l'engagement dont elles font preuve sont le gage de succès dans leur mission : « quand on me confie une tâche, je n'aime pas échouer, je suis déterminée dans tout ce que je fais » (D3). Pour D8, « Accepter d'être directrice, c'est non seulement s'engager auprès de ceux qui nous ont fait confiance, mais c'est aussi relever les défis liés à cette responsabilité ».

Face aux difficultés qu'elles rencontrent dans la gestion, six (6) directrices affirment les gérer avec sérénité et autorité. Deux (02) font référence dans leurs propos à l'amour pour la fonction de directrice d'école : « J'aurais aimé dépasser le stade des IP mais j'aime ma fonction de directrice d'école et je fais tout pour me sentir bien là-dedans » (D3). Deux (02) autres éprouvent une certaine satisfaction personnelle qu'elles tirent des succès engrangés : « Je ressens de la fierté en moi chaque fois que je réussis à surmonter une difficulté malgré tous les obstacles liés à la fonction de directrice d'école » (D5).

Pour récapituler, la peur de la honte, le courage face aux défis, l'optimisme, l'humilité, la sincérité, la détermination et l'engagement, la responsabilité, la sérénité, l'amour du métier et la fierté ressentis après avoir surmonté un obstacle, sont autant de ressorts psychologiques qui leur donnent de sentir qu'elles sont à la hauteur de la mission qui leur est confiée, c'est-à-dire ce sentiment d'efficacité personnelle de la directrice d'école qu'elles sont.

### **2.3.2. Les ressorts d'ordre professionnel**

Des qualités d'ordre professionnel peuvent expliquer le sentiment d'efficacité personnelle des directrices d'école. La gestion participative, le respect des obligations, la compétence, l'expérience acquise, l'esprit d'équipe, le savoir-faire, le savoir être, la communication, le développement personnel à travers le renforcement des capacités par la documentation, la diligence dans le règlement des conflits et la sociabilité des directrices d'école sont des leviers professionnels pour s'affirmer et réussir leur mission. En effet, 100% des directrices disent en faire usage : « Je responsabilise mes collègues, je travaille à ce qu'ils se sentent utiles, écoutés. Je fais en sorte qu'ils ne se sentent pas frustrés » (D8). Quant à D6, elle a fait comprendre à ses collaborateurs « la direction de l'école est l'affaire de tous, pas d'une seule personne » et pour D4, la communication, le respect des obligations et des collaborateurs sont des éléments indispensables à la gestion des hommes.

Aussi, 76% d'entre elles affirment y être parvenues par expérience (temps passé à la tête des écoles), 19% par la formation reçue à l'École Normale Supérieure (ENS) et 4% en se cultivant à travers l'acquisition de documents utiles pour leur travail de management et de leadership : « Les débuts n'étaient pas faciles, je pensais que les choses allaient de soi, que j'allais venir exercer tranquillement mes activités de directrice d'école. Avec le temps, j'ai compris qu'il fallait impliquer tout le monde dans la gestion » (D2) ; pour D17 « La formation que j'ai reçue à l'ENS m'a été très utile, mais je me suis documenté, je me suis

beaucoup renseigné ». Cinq (5) directrices soutiennent qu'elles sont diligentes dans le règlement des conflits : « Je ne laisse pas pourrir les situations conflictuelles car elles sont un frein à la bonne collaboration et au don de soi » (D8). Deux (02) affirment être socialement très proches de leurs adjoints : « Je suis proche de mes collègues dans leur moment de joie comme de peines. Je suis toujours à leur côté pour leur apporter un réconfort moral. Cela facilite la collaboration et favorise la considération » (D8). De toutes ces directrices d'école, seulement trois (03) disent prêcher par l'exemple : « Je donne l'exemple par ma façon de faire » (D16).

### **2.3.3. Les ressorts d'ordre social**

La majorité des directrices d'école interviewées (17) ont eu besoin à un moment donné, surtout au début de leur fonction, de l'appui de tierces personnes. Ces personnes sont celles de leur entourage immédiat. En effet, pour D17, le soutien de son mari l'a stimulé : « Mon mari est du corps et il m'a aidé à être à jour surtout sur le plan administratif ». D19, quant à elle, dit avoir bénéficié de l'accompagnement de toute sa famille nucléaire et élargie et a l'avantage d'avoir des grands enfants. Ce qui libère de la contrainte de la surveillance rapprochée des enfants et laisse plus de temps pour s'occuper des tâches liées à sa fonction. Les encadreurs et les collègues ont été mentionnés par toutes les directrices d'école comme soutien dans les différentes tâches à elles confiées. Le soutien des personnes influentes du village a été évoqué par trois (3) d'entre elles : « Je bénéficie de l'encouragement permanent des anciens du village qui croient tellement en moi que je suis obligée de me surpasser » (D16). Ces ressorts viennent également de l'éducation à l'égalité que deux (02) directrices disent avoir reçu : « ma force vient peut-être de l'éducation que j'ai reçue de mes parents. Mon père ne faisait pas de distinction entre ses filles et ses garçons » (D1). Toutes ces personnes participent à l'éveil et au renforcement du sentiment d'efficacité personnelle des directrices d'école. C'est dire que plusieurs acteurs concourent à la réussite de la mission des directrices d'école, indépendamment de leurs compétences personnelles. Que retenir des entretiens avec leurs adjoints ?

### **2.3.4 De l'appréciation du travail de la directrice par les adjoints et les encadreurs**

À l'unanimité, les dix-huit (18) adjoints interrogés, apprécient positivement le travail de leurs directrices. Ils justifient leur position par les résultats appréciables qu'engrangent leurs écoles respectives ainsi que le climat et les rapports de travail assez conviviaux : « depuis qu'elle est là, notre école a des résultats au-dessus de la moyenne au CEP » (A5). Quant à A1, l'entente à l'école impacte positivement le travail. La détermination, la rigueur et l'exemplarité dont les directrices font preuve, sont relevées par six (6) adjoints : « elle est rigoureuse dans son travail, elle donne l'exemple » (A17). Cependant, deux (02) hommes issus d'écoles dirigées par des IC, mentionnent des manquements au niveau de la

communication : « Je trouve qu'il y a une insuffisance de communication et un déficit dans la manière de communiquer. Les informations administratives sont communiquées tardivement et elle s'adresse souvent à nous comme à ses enfants » (A16). Un autre homme dirigé par une IP trouve sa directrice un peu laxiste au plan administratif : « Elle met trop en avant le côté social et oublie très souvent les instruments administratifs en sa possession pour diriger l'école » (A4).

Quant aux encadreurs, tous trouvent dans l'ensemble le travail des directrices formidable : « Lorsque vous allez dans leurs écoles, vous voyez qu'elles se donnent à la tâche ; elles font tout pour que le travail marche bien » (E1). Ils expliquent les bons rendements des écoles de ces directrices par leur niveau de qualification : « Leur niveau a un impact sur la gestion des hommes » (E1, E3), mais aussi par leur sens de l'organisation et leur estime de soi : « Le fait que les gens pensent qu'elles ne peuvent pas (préjugé sexiste défavorable), les amène à prendre cela comme un défi » (E3).

En somme, que ce soit sur le plan pédagogique ou sur celui managérial, la majorité des adjoints (83,33%) ainsi que les encadreurs (100%) apprécie positivement les directrices d'école.

### **2.3.5. De la collaboration des adjoints et des encadreurs pédagogiques avec leurs directrices**

Tous les enquêtés affirment contribuer du mieux qu'ils peuvent au succès de leurs directrices d'école. En effet, treize (13) adjoints sur les 18 disent les accompagner en faisant bien leur travail : « j'essaie d'être en règle vis-à-vis des textes » (A4). Tous les hommes, soient neuf (9) sur dix-huit (18) adjoints, disent tout faire pour éviter l'enlisement des conflits en cas de malentendus : « c'est une femme, et tout conflit avec elle ternit la bonne image que l'on se fait de vous » (A2). Enfin tous les vingt-un (21) adjoints affirment aider les directrices par l'apport de conseils et de suggestions pour la bonne gestion de l'école et le bon déroulement des activités pédagogiques.

Par contre, elles perçoivent certaines directrices comme autoritaires, Cependant, leur compétence, leur courage, et leur abnégation au travail poussent à les faire apprécier de tout le monde et à faire percevoir qu'elles méritent des encouragements dans leur travail.

Aussi, les encadreurs disent-ils booster la confiance en soi des directrices d'école en les rassurant dès leur nomination de leur disponibilité à les accompagner : « Au niveau de l'encadrement, nous les rassurons de notre disponibilité ». Ils rapportent que plusieurs d'entre-elles reviennent faire face aux premières difficultés, et demandent parfois à être relevées. Mais, avec les conseils et les appuis qui leur sont apportés, la CEB n'a jamais enregistré de cas de démission de directrices d'école.

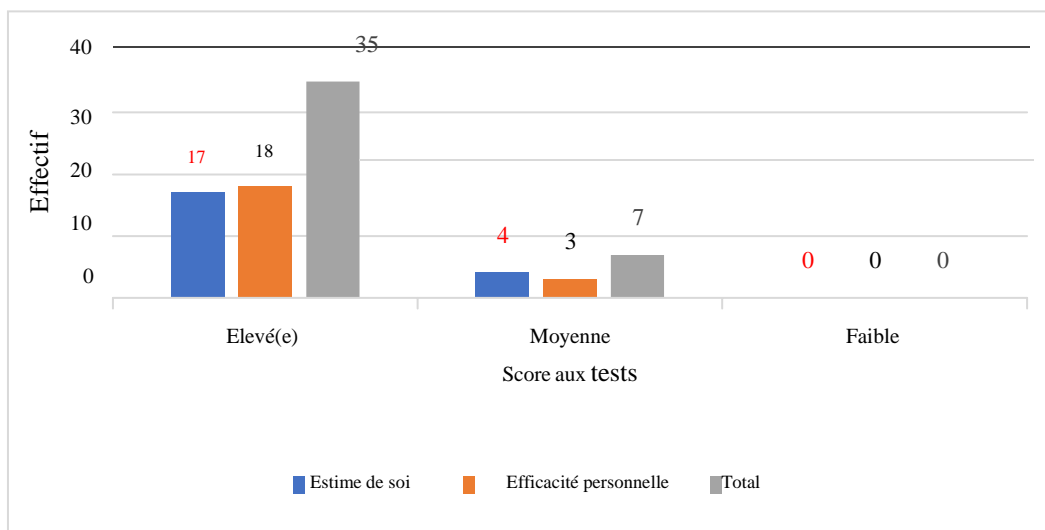
En outre, selon eux, les difficultés rencontrées par les directrices dans la gestion de leur école résident dans l'affirmation de leur autorité. Chaque fois que

cette autorité est mise à mal, des voies et moyens sont mis en œuvre pour la restaurer : « nous les soutenons par des conseils et des astuces afin qu'elles se réapproprient leur autorité » (E2). Pour ces encadreurs, le meilleur moyen d'aider ces directrices est de restaurer leur confiance en soi : « Nous sommes présents dans leurs écoles chaque fois que de besoin et en rappelant à l'ordre les indisciplinés et indécents, parce que c'est là que se trouve généralement le blocage » (E1, E3). C'est pourquoi pour E2, « pour nommer une directrice d'école, les principaux critères sur lesquels nous nous basons sont l'ancienneté et le dévouement au travail pour minimiser l'impact des stéréotypes sur leur travail ».

#### 2.4. Des résultats aux tests psychométriques

En rappel, deux tests psychométriques ont été administrés : l'échelle de mesure du sentiment d'efficacité personnelle de M. Jérusalem et R. Schwarzer (1981) et l'échelle d'estime de soi de M. Rosenberg (1965). Les résultats se présentent comme suit :

Graphique 2 : résultats des tests psychométriques



Source : résultats du dépouillement des deux tests, Avril 2022.

Sur vingt-une (21) directrices d'école qui ont participé aux tests, dix-sept (17) ont une forte estime de soi et dix-huit (18) ont un sentiment d'efficacité personnelle élevé. Elles relèvent toutes des écoles publiques. Cependant, une seule du public a une performance moyenne pour l'estime de soi. Il en est de même pour les directrices d'écoles privées au nombre de quatre (4). Aucune des vingt-une (21) directrices d'école n'a une faible estime d'elle-même ni un faible sentiment d'efficacité personnelle.

Quelle discussion peut-on faire de ces résultats ?

### **3. Discussion des résultats**

L'analyse de l'ensemble des résultats permet d'identifier les sources du sentiment d'efficacité personnelle des directrices d'école et le rôle du soutien social dans le processus d'auto-efficacité.

#### **3.1. De l'influence de l'estime de soi des directrices sur leur sentiment d'efficacité personnelle dans la gestion de l'école**

Des propos des directrices d'école, il ressort qu'elles ont une forte personnalité, une forte estime d'elles-mêmes, comme le révèle le score élevé aux tests sur l'évaluation de l'estime de soi obtenue par dix-sept (17) directrices sur vingt une (21). Elles ont une image positive d'elles et de ce fait mettent toutes les chances de leur côté pour ne pas salir leur réputation. Elles sont 100% qui disent détester la honte. La motivation qui les anime vient de diverses sources. Si certaines ont aimé la direction des écoles (2 sur 21) et se sont battues pour y accéder par concours, d'autres par contre, y sont arrivées à l'issue d'une sollicitation de leurs supérieurs hiérarchiques qui leur font confiance au regard des résultats scolaires produits en tant qu'adjointes (Propos de E2). Par soucis de ne pas trahir cette confiance et de taire les préjugés tendant à dire qu'elles ne sont pas à la hauteur de cette tâche, elles la prennent comme un défi, une situation que 19 sur 21 d'entre elles affirment aimer. L'optimisme (3 sur 21), le calme avec lequel elles gèrent les problèmes (6 sur 21), l'humilité (12 sur 21) et la fierté ressentie après une difficulté vaincue (2 sur 21), sont autant de raisons qui ressortent de leurs propos. Toutes ces qualités développées par les directrices d'école, reposent sur la foi en leurs compétences qu'elles peuvent atteindre les objectifs fixés par les exigences de cette fonction. Si elles n'y croyaient pas, elles n'auraient pas essayé de développer toutes ces stratégies. C'est du moins ce que soutient A. Bandura (2003), cité par J. Lecomte (2004, p.60) dans sa théorie sur le sentiment d'efficacité personnelle, lorsqu'il écrit que « si une personne estime ne pas pouvoir produire de résultats satisfaisants dans un domaine, elle n'essaiera pas de les provoquer. Les croyances des individus en leur efficacité influent sur pratiquement toutes leurs activités ». Les croyances d'efficacité personnelle constituent le facteur clé de l'action humaine

#### **3.2. De l'influence du niveau de qualification sur le sentiment d'efficacité personnelle des directrices dans la gestion de l'école.**

À travers les expériences vécues de stéréotypes sexistes, il est revenu que les directrices d'école ont souvent du mal à se faire accepter, surtout à leur début. Elles développent alors des stratégies qui contribuent à renforcer leur sentiment d'efficacité personnelle. Au plan professionnel, les plus répandues de celles-ci sont la gestion participative et la communication que 100% d'entre elles mettent en

œuvre. D'autres stratégies comme la mise en place de mécanismes de résolution des conflits (D8 et A1) et la sociabilité de la directrice d'école (D7) les aident à s'affirmer. C'est par ces dispositifs qu'elles réussissent à se faire accepter et à réaliser de bons résultats scolaires dans leurs écoles. Selon la théorie du leadership développée par K. Lewin (1947-1951), cette façon de diriger est la meilleure car elle permet une plus grande implication des acteurs. Aussi H. Boukar et M. Habiba (2020) affirment que c'est à travers des qualités comme l'écoute active, le travail en équipe et la résolution des problèmes que les leaders féminins s'imposent mieux. Ces stratégies ne sont pas innées en elles, elles affirment les avoir acquises, certaines par leur ancienneté à la tête des écoles (76%), d'autres en se documentant pour renforcer leur capacité (2%) puis, pour celles qui ont eu plus de mérite ou de chance par la formation professionnelle acquise à l'ENS (19%). De plus, pour les encadreurs pédagogiques, l'ancienneté dans la fonction d'enseignante, le dévouement, la qualification pour celles qui sont passées par l'ENS constituent les principaux critères de choix des directrices d'école (E2). Le grade, l'ancienneté, le nombre d'années d'expérience de la majorité des directrices en disent long.

### **3.3. De l'influence de l'entourage dans le sentiment d'efficacité personnelle des directrices dans la gestion de l'école**

Plusieurs intervenants participent à l'installation et au renforcement du sentiment d'efficacité personnelle des directrices d'école. En effet, toutes reconnaissent avoir eu besoin de tierces personnes surtout à leur début. Ces personnes vont de leur entourage immédiat à l'encadrement en passant par leurs collègues, les personnes influentes, les femmes et même les élèves des localités où elles exercent. Ces soutiens ont été déterminants pour leur résilience à la tête des écoles. En effet, D7 de dire : « j'ai bénéficié de l'accompagnement d'un responsable du village ; n'eût été sa présence, je n'aurais pas fini l'année ». Ce soutien de l'entourage les motive à persévérer et augmente ainsi leur détermination et leur engagement. Cela va en droite ligne avec la théorie du sentiment d'efficacité personnelle d'Albert Bandura (1986) pour qui, la persuasion verbale est déterminante dans certains cas pour insuffler ou maintenir l'efficacité. Certaines directrices (2 sur 21) lient leur sentiment d'efficacité à l'éducation qu'elles ont reçue de leurs parents. Cette éducation a créé une certaine confiance en elles, les a amenées à ne pas interpréter les stéréotypes sexistes, les comportements déviants et irrespectueux de certaines personnes à leur égard.

Cette attitude est expliquée par F. Heider (1958) dans sa théorie de l'attribution causale pour qui les attributions internes de succès auxquelles nous attribuons contrôlabilité et stabilité sont les plus positives. Pour l'auteur, ce type d'attribution augmente l'estime de soi et par là même, la motivation. Ce soutien est apporté par les adjoints et les encadreurs qui sont d'un grand apport pour les directrices d'école à leur début, surtout pour les moins gradés (IC) qui sont les plus



touchées par les stéréotypes sexistes. Ce soutien de l'entourage renforce le sentiment d'efficacité personnelle des directrices d'école dans leur gestion.

### **3.4. Du sentiment d'efficacité personnelle des directrices dans la gestion de leurs écoles**

Les résultats au test du sentiment d'efficacité personnelle de M. Jérusalem et R. Schwarzer (1981) montrent que dix-huit (18) directrices sur vingt-un (21) ont un sentiment d'efficacité personnelle élevé. Ce sentiment d'efficacité personnelle qu'elles ont développé s'explique par leur manière de gouverner : centrée sur la courtoisie, le respect des obligations, la sincérité, le savoir-faire, la ténacité, la compétence, la bonne organisation du travail, l'esprit d'équipe, la serviabilité... Bref, un leadership féminin avec pour caractéristiques, la compréhension, l'empathie, la coopération, l'écoute qui sont particulièrement privilégiées. Les études menées par K.M. Bartol et D.C. Martin (1998), montrent en effet que les femmes conjuguent généralement la dimension relationnelle avec la dimension d'affirmation pour être efficaces. Pour A. Bandura (2007), l'auto-efficacité des directrices agirait alors comme un mécanisme d'autorégulation central de leurs activités. Elle renseigne sur les représentations que les femmes ont de leur capacité à agir avec efficacité par leur influence sur elles-mêmes et sur leur environnement. Cela va donc créer une certaine croyance en leur efficacité et la confiance qu'elles placent dans leurs capacités à produire des effets désirés qui influence leurs aspirations, leur choix, leur vulnérabilité au stress, leur niveau d'effort et de persévérance, bref, leur résilience face à l'adversité. On peut par déduction conclure que le sentiment d'efficacité personnelle élevé des directrices d'écoles accroît leur sentiment de compétence dans la gestion de leurs écoles.

### **Conclusion**

Malgré les dispositions prises au niveau international et national pour minimiser l'incidence des stéréotypes sexistes sur les femmes en milieu professionnel, des obstacles demeurent toujours. Dans le domaine de l'éducation, ils sont un véritable frein à l'engagement professionnel des femmes. En effet, elles sont nombreuses, celles qui ont refusées les propositions de nomination à un poste de directrice d'école. Pourtant, il en existe qui y ont accédé, qui s'y plaisent et relèvent avec brio les défis inhérentes à cette responsabilité. Pour celles-là, nous nous sommes interrogés sur ce qui fait leur force d'où l'objectif de cet article. Qu'est-ce qui explique l'efficacité des directrices d'école primaire dans la Circonscription d'Éducation de Base (CEB) de Dédougou malgré les préjugés et stéréotypes sexistes ? En posant cette question, notre ambition a été d'analyser les facteurs explicatifs du sentiment d'efficacité personnelle des directrices d'école dans cette CEB.

Mettre la lumière sur ces femmes directrices d'école qui font preuve de résilience et les bons résultats qu'elles engrangent contribue à démystifier cette

fonction et ainsi à amener plus de femmes à franchir le pas. De plus, dans les structures éducatives, elles contribuent efficacement à l'atteinte des objectifs de développement notamment le maintien et le succès des filles. L'évaluation du programme d'analyse des systèmes éducatifs (PASEC, 2016) dans plusieurs pays africains, révèle que les enseignantes offrent aux filles des contextes et modèles d'apprentissage plus sûrs, évitant d'éventuels problèmes de harcèlement sexuel et de violences liées au genre. Il y a donc un intérêt éducatif à avoir plus de femmes directrices d'école.

Les résultats montrent que l'estime de soi ou la perception de soi des directrices d'école, leur niveau de qualification et le soutien dont elles bénéficient de la part de leur entourage, influencent et tend à renforcer leur sentiment d'efficacité personnelle, autre stimulant de leur résilience. Pour H. Boukar et M. Habiba (2020), si elles réussissent malgré les stéréotypes sociaux qui les assaillent, c'est qu'elles ont des particularités dans leur manière de gérer qui les différencient des hommes. Nous pensons qu'en suscitant, en entretenant et en renforçant leur confiance en soi et leur estime de soi, les directrices d'écoles pourront surmonter les difficultés qui se présentent à elles. Et, pour susciter plus d'engagement des femmes dans l'exercice du pouvoir au sein des institutions éducatives, il est plus que nécessaire de les encourager à développer leur capacité par la formation continue pour renforcer leur capital confiance car le doute ou l'ignorance peuvent mettre à mal leurs capacités.

Il est également important de mettre à contribution les directrices d'école les plus expérimentées à travers la création de cellules de partage d'expérience, toute chose qui compenserait l'absence de modèle de réussite managériale et de leadership féminin. Il faut en outre instaurer un quota genre pour encourager plus de femmes à postuler aux concours et examens donnant accès aux instances de gouvernance. Cultiver l'exemplarité aussi bien sur le plan social que sur le plan professionnel à travers des décorations ou des lettres de félicitation brisera tout ce qui empêche véritablement les femmes de montrer toute leurs potentialités. Cependant, cela nécessite une politique délibérée et audacieuse. La formation continue ou l'autoformation constituent des leviers de renforcement de leur confiance en soi et partant, leur sentiment d'efficacité personnelle sur les plans pédagogique et managérial.

### **Références bibliographiques**

- BANDURA Albert, 1977, Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- BANDURA Albert, 1986, *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- BANDURA Albert, 1993, La théorie sociale cognitive des buts. Québec: *Revue Québécoise PSYCHOL.*

- BANDURA Albert, 1995, *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692>
- BANDURA Albert, 1997, *Self-efficacy: the exercise of control*. New York : Freeman.
- BANDURA Albert, 2007, *Auto efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris: De Beck Université.
- BARTOL Kathryn and MARTIN David Clarke, 1998, *Management*, 3rd ed., McGraw Hill, New York, NY, 268-279.
- BOUKAR Hamadou et HABIBA Mal Ibrahima, 2020, « Les obstacles à l'exercice du leadership féminin au sein de l'Université », *Revue Internationale des Sciences de Gestion*. « Volume 3 : Numéro 2 » pp : 178 – 200
- CRISTOL Denis, 2011, *Leadership et Management : être leader ça s'apprend*, De Boeck
- DJIBO Francis et GAUTHIER Clermont, 2020, Les obstacles à l'exercice de la profession chez les femmes enseignantes du primaire au Burkina Faso. *Formation et profession*, 28(2), 19–34. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.532>
- EAGLY Alice H. et CARLI Linda L., 2007, Women and the labyrinth of leadership. *Harvard Business Review*, 85(9) :62-71.
- CRÉPIN Nathalie and DELERUE Florence (2008). Échelle d'Estime de Soi de Rosenberg : <https://www.irbms.com/download/documents/echelle-estime-de-soi-de-rosenberg.pdf>
- EL HAJJAJI Soukaina, 2021, Genre et Pouvoir: Leadership au Féminin, *International Journal of Interdisciplinary Gender Studies*, Vol 1. Issue 1.
- El HOUDZI Abdelkoudous et BENAJIBA Khalid, 2018, Le leadership féminin, l'impact de la perception du rôle social du genre. *Revue des études multidisciplinaires en sciences économique et social*, n°9.
- El HOUDZI, Abdelkoudous, 2019, La sous-représentation des femmes marocaines dans les postes de décision : les obstacles face au développement du leadership féminin. *Revue des études multidisciplinaires en sciences économique et social*, n°11, pp 182-197.
- FNUAP, 1992, *Rapport 1992 du FNUAP/Fonds des Nations Unies pour la Population*, New York
- KABORE Idrissa, LAIREZ Thierry et Marc PILON, 2003, Genre et scolarisation au Burkina Faso : enseignements d'une approche statistique, *Éducation, famille et dynamiques démographiques*, sous la direction de M. Cosio, R. Marcoux, M. Pilon et A. Quesnel, Paris, CICRED, pp. 221-246.
- LARDY Laurent, BRESSOUX Pascal et LIMA Laurent, 2015, Les facteurs qui influencent la réussite des étudiants dans une filière universitaire technologique : le cas de la première année d'études en DUT GEA, *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 44/4 | 2015, mis en ligne le 01 décembre 2017, consulté

le 28 juin 2022. URL : <http://journals.openedition.org/osp/4671>; DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.4671>

LECOMTE Jacques. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs*, (5), 59-90.

MCKINSEY AND COMPANY, 2016, *Women Matter Africa*. The McKinsey Quarterly. URL: <https://www.mckinsey.com/featured-insights/gender-equality/women-matter-africa>

MEDA Dominique, 2012, *Le temps des femmes*, Flammarion.

MENAPLN, 2020, *Annuaire statistique de l'enseignement primaire*.

ODJO Solange K et al, 2021, *Parcours professionnel des femmes dans les systèmes éducatifs au Bénin : analyse par genre aux cours primaires et secondaire. L'accès des femmes aux emplois supérieurs de la fonction publique*. Consulté le 03 17, 2022, sur <https://apprendre.auf.org/wp-content/uploads/2021/05/AAP1-02-Benin-Cespo-Rapport-final-de-recherche.pdf>

ORSE, 2004, L'accès des femmes aux postes de décisions dans les entreprises. *Observatoire de la Responsabilité Sociétale des Entreprise*. URL : [http://adig.org/COURS/HMO/\\_LEVY/Feminisation%20](http://adig.org/COURS/HMO/_LEVY/Feminisation%20Entreprise%20Architecture/entreprises_orse.pdf)

[Entreprise%20Architecture/entreprises\\_orse.pdf](http://adig.org/COURS/HMO/_LEVY/Feminisation%20Entreprise%20Architecture/entreprises_orse.pdf)

OUEDRAOGO, K, 2017, *Problématique de la faible représentativité des femmes aux postes de responsabilité dans les établissements publics d'enseignement post-primaire et secondaire de la ville de Koudougou*, mémoire de fin de formation aux emplois de Conseiller d'éducation. ENS-Koudougou.

RONDIER Maïlys, 2004, A. Bandura. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle, *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 33/3 | URL : <http://journals.openedition.org/osp/741> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.741>

SCHEIN Virginia E, 2001, A Global Look at Psychological Barriers to Women's Progress in Management. *Journal of Social Issues*, Vol. 57, No. 4, 2001, pp. 675–688

SCHWARZER Ralf and JERUSALEM Matthias, 1993, *Measurement of Perceived Self-Efficacy: Psychometric Scales for Cross-Cultural Research*. Berlin : Freie Universität.

SCHWARZER Ralf et Jerusalem Matthias, 1995, *Generalized Self-Efficacy scale*. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston, *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (pp. 35-37). Windsor, UK: NFER-NELSON.