

Louvain School of Management

L'IMPORTANCE DE L'AGILITÉ ORGANISATIONNELLE DANS LES ÉCOLES CONVENTIONNÉES CATHOLIQUES EN RDC.

Étude de cas du Collège Sainte Marie la Grâce

Auteur : MWELA NGOTO

Promotrice : Evelyne Leonard

Année académique 2025.-2026

Travail de fin d'études (TFE) en vue d'obtenir le titre de
Master (60) en Sciences de gestion

Horaire de jour

Résumé

Derrière ce mémoire, il y a une question qui ne se règle pas dans les manuels : comment une école catholique de Kinshasa, prise en étau entre des finances insuffisantes, une réglementation contraignante et des tensions sociales permanentes, peut-elle mieux gérer ce qu'elle a ? C'est en cherchant une réponse sérieuse à cette question que l'agilité organisationnelle s'est imposée comme piste de travail, et que le Collège Sainte Marie la Grâce s'est imposé comme terrain. Un établissement réel, avec des gens réels, dans un système éducatif que la littérature scientifique francophone a jusqu'ici largement ignoré.

Pour ne pas rester en surface, une étude de cas qualitative a été conduite, structurée autour de quatre dimensions analytiques issues des travaux de Goldman et al. (1995), Charbonnier-Voirin (2011), Schön et al. (2023) et Audebrand (2018). Derrière ce chiffre six, il y a un directeur des études, un préfet, un enseignant, un agent administratif, un élève et un parent, six personnes qui regardaient la même école depuis des endroits différents.

Mis bout à bout, ces six témoignages racontent une histoire honnête. Une école qui ne reste pas les bras croisés face aux défis, qui implique ses gens et qui sait s'ajuster, c'est réel, et tout le monde l'admet. Mais il y a une fissure dans ce tableau : ce qui fonctionne bien aujourd'hui fonctionne grâce à certaines personnes, pas grâce à des mécanismes qui tiendraient sans elles. C'est là que le bât blesse, et c'est là que ce travail propose d'agir. Pas avec des solutions venues d'ailleurs : en commençant par coucher sur papier ce qui marche déjà, en introduisant des outils que n'importe qui peut s'approprier sans formation lourde (un tableau de suivi, une demi-heure de bilan collectif par semaine, une logique d'apprentissage en cycles courts inspirée de l'EduScrum) et en donnant à chaque acteur une place réelle dans le fonctionnement de l'établissement. L'agilité ne guérit pas tout. Mais quand on la laisse pousser depuis les racines d'une institution plutôt que de la greffer de force, elle change quelque chose de durable.

Avant- propos

Il y a des chemins qu'on ne choisit pas vraiment, on les suit parce qu'on ne peut pas faire autrement. Ce mémoire est l'un d'eux. Il est né d'une certitude qui m'habite depuis longtemps : que dans un pays comme la République Démocratique du Congo, l'école n'est pas seulement un lieu d'apprentissage. C'est le lieu où se joue l'avenir. Et ceux qui s'y consacrent chaque jour, souvent sans les moyens qu'ils méritent, méritent qu'on prenne le temps de réfléchir sérieusement à comment mieux les accompagner.

Ce travail n'aurait pas été possible sans Madame la Professeure Évelyne Léonard, ma promotrice. Ce que j'ai appris à son contact dépasse largement les frontières de ce mémoire : elle m'a montré qu'on peut être exigeant et bienveillant en même temps, qu'on peut pousser quelqu'un à donner le meilleur de lui-même sans jamais lui ôter confiance. C'est un modèle que je garderai longtemps.

Ma gratitude va aussi au préfet, au directeur des études, à l'enseignant, au membre du personnel administratif, à l'élève et au parent d'élève du Collège Sainte Marie la Grâce de Kinshasa. Ils ont ouvert leur expérience, partagé leurs convictions, dit ce qui allait et ce qui manquait, avec une franchise qui m'a profondément touché. Ce mémoire leur appartient autant qu'à moi, peut-être même davantage.

À l'Université Catholique de Louvain et à la Louvain School of Management, je dois quelque chose que je ne savais pas chercher en arrivant : une façon différente de regarder le monde, de douter avec méthode, de construire une pensée qui tient. Louvain-la-Neuve n'a pas été facile tous les jours. Mais les endroits qui nous façonnent vraiment ne le sont jamais.

À ma Reine Divine Olomo, ma famille : vous étiez loin, et pourtant je vous ai sentis à chaque tournant difficile. Ce que vous avez porté en silence pendant ces années, aucune dédicace ne pourra vraiment le nommer.

À la communauté de La Forge : vous avez été l'endroit où je pouvais déposer ce que je portais. Merci d'avoir existé au bon moment.

Ce mémoire appartient aussi à tous ceux qui, quelque part en RDC, poussent la porte d'une salle de classe chaque matin sans savoir ce qui les attend, et qui le font quand même.

Table des matières

Résumé.....	I
Avant- propos	II
Table des matières	III
La liste des abréviations	V
La liste des tableaux et figures	VI
INTRODUCTION GENERALE	1
Chapitre I : Cadre théorique.....	3
Section 1 : l'agilité organisationnelle (concepts et fondements)	3
1.1 Définition et historique.....	3
1.2 Agilité au niveau individuel	7
1.3. Principes et caractéristiques de l'agilité organisationnelle.....	9
1.4. Modèles et théories agiles appliqués aux organisations	10
1.5. L'agilité organisationnelle est-elle transposable au monde éducatif	11
1.6. Avantages et limites de l'agilité dans le milieu éducatif.....	12
1.6.1. Les avantages de l'agilité dans le milieu éducatif	13
1.6.2. Les limites et résistances de l'agilité dans le milieu éducatif	14
Section II : les écoles conventionnées catholiques en RDC	14
2.1. Présentation du système des écoles conventionnées catholiques.....	15
2.2. Cadre réglementaire et organisationnel.....	16
2.3. Défis éducatifs, administratifs et sociaux rencontrés	17
2.4. Modèle d'analyse	18
2.5. Besoin d'innovation et de flexibilité dans la gestion scolaire	20
Chapitre II : Analyse de l'impact de l'agilité organisationnelle au Collège Sainte Marie la Grace	22
Section I : Méthodologie.....	22
I.1. Description de la méthodologie	22
I.2. Avantages (Forces)	24
I.3. Limites (Faiblesses).....	25
Section II : Diagnostic de la gestion actuelle du Collège Sainte Marie la Grâce.....	26
II.1. Présentation de l'établissement et de son mode de fonctionnement	26
II.2. Revue des pratiques agiles existantes.....	28
II.3. Identification des défis rencontrés	28
II.4. Analyse des stratégies actuelles face aux enjeux.....	29
Section III : Apport de l'agilité organisationnelle dans la gestion du collège Sainte Marie la Grâce	31
III.1. Apports de l'agilité pour chaque catégorie d'acteurs	31
III.2. Expérience d'organisations éducatives similaires	33
III.3. Analyse des opportunités et des contraintes de mise en place d'un modèle agile	34
III.4. Résultats de l'enquête ou des entretiens réalisés	34
Chapitre III : Proposition de stratégies agiles pour une meilleure gestion scolaire.....	35
Section I : Mise en œuvre de l'agilité au Collège Sainte Marie la Grace.....	35
I.1. Stratégies d'adaptation agile aux défis éducatifs	35
I.2. Outils et méthodes agiles applicables dans l'administration scolaire	36
I.3. Implication des parties prenantes (enseignants, élèves, parents, directeur des études et promoteur de l'école).....	36
I.4. Évaluation des impacts attendus et plan de suivi	37
I.5. Conclusion et perspectives.....	37
I.6. Synthèse des principaux résultats	38
I.7. Réponse à la question de recherche	38
I.8. Limites de l'étude et recommandations.....	39

I.9. Perspectives d'évolution de l'agilité organisationnelle dans l'éducation en RDC	40
Conclusion générale	41
Bibliographie	i
Annexes :	iv

La liste des abréviations

BIDEL : Brigadier délégué (chef des élèves)

CSMG : Collège Sainte Marie la Grace

DD : Directeur de discipline

ECC : Ecoles conventionnées catholiques

EduScrum : Adaptation éducative de la méthode Scrum

IE/AE : Intelligence Emotionnelle/Agilité Emotionnelle

IPP : Inspecteur Principal Provincial

MENC : Ministère de l'Education Nationale et Nouvelle Citoyenneté

OSP : Orientation Scolaire et Professionnelle

RDC : République Démocratique du Congo

VM : Vision Mariale

VUCA : Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity

La liste des tableaux et figures

Figure 1 : cadre d'analyse quadridimensionnel de l'agilité organisationnelle appliqué au collège Sainte Marie la Grace

Figure 2 : Structure de gouvernance du collège Sainte Marie la Grace

Tableau 1 : Apports de l'agilité organisationnelle pour chaque catégorie d'acteurs du Collège Sainte Marie la Grace

INTRODUCTION GENERALE

Il y a des institutions qui n'attendent pas que les conditions soient parfaites pour effectuer leur travail. En République Démocratique du Congo, les écoles conventionnées catholiques sont de celles-là. Nées bien avant l'indépendance d'un engagement de l'Église à former les enfants congolais, elles ont traversé des crises politiques, des réformes sans lendemain et des décennies de sous-financement sans jamais fermer leurs portes. Aujourd'hui encore, elles accueillent des millions d'élèves dans des contextes que la plupart des systèmes éducatifs du monde refuseraient comme point de départ. Ce n'est pas de la chance. C'est une forme d'entêtement éducatif que cette recherche a voulu comprendre et prolonger.

Comprendre ne suffit pourtant pas. La vraie question, celle qui a donné naissance à ce travail, est ailleurs : dans un environnement où les défis s'accumulent plus vite que les ressources n'arrivent, comment ces institutions peuvent-elles non seulement tenir, mais mieux gérer, mieux s'organiser, mieux répondre ? C'est en cherchant une réponse à cette question que l'agilité organisationnelle s'est imposée comme piste sérieuse. Née dans les usines et les ateliers de production, cette approche a progressivement trouvé sa place dans les services, puis dans l'éducation. Elle ne promet pas de miracle. Elle propose quelque chose de plus concret : une façon différente de penser la gestion, où la réactivité remplace l'attente, où la participation remplace la verticalité et où l'humain reprend sa place au centre des décisions.

C'est cette piste qui a conduit à formuler la question de recherche suivante : en quoi l'intégration des principes de l'agilité organisationnelle dans les écoles conventionnées catholiques en RDC, notamment au Collège Sainte Marie la Grâce, peut-elle favoriser une meilleure gestion des ressources face aux défis éducatifs, administratifs et sociaux ? Trois objectifs ont balisé le chemin pour y répondre. D'abord, comprendre l'agilité organisationnelle en précisant ses principes et caractéristiques tels qu'ils s'appliquent au secteur éducatif. Ensuite, évaluer la situation actuelle en identifiant les défis structurels, pédagogiques et administratifs que traversent les écoles conventionnées catholiques en RDC. Enfin, analyser l'apport de l'agilité en déterminant comment elle peut améliorer concrètement la gestion des ressources du Collège Sainte Marie la Grâce face à ces défis.

Pour parcourir ce chemin, une démarche qualitative par étude de cas unique a été retenue. Le Collège Sainte Marie la Grâce de Kinshasa en constitue le terrain. Six personnes y ont été rencontrées, chacune depuis sa position propre dans l'institution : directeur des études, préfet, enseignant, membre du personnel administratif, élève et parent d'élève. Leurs témoignages ont

été recueillis par écrit et par notes vocales WhatsApp, puis analysés à travers le cadre quadridimensionnel construit dans la revue de littérature.

Ce mémoire est divisé en trois chapitres. Le premier remonte aux sources : il pose les fondements théoriques de l'agilité organisationnelle, retrace son histoire et ses définitions, examine sa transposabilité au monde éducatif et présente le contexte institutionnel des écoles conventionnées catholiques en RDC. Le deuxième descend sur le terrain : il dresse le diagnostic du Collège Sainte Marie la Grâce, en croisant les pratiques agiles déjà à l'œuvre, les défis rencontrés, les stratégies déployées et les témoignages des six répondants. Le troisième tourne vers l'avenir : il traduit les constats en propositions concrètes et répond directement à la question de recherche, avant d'ouvrir sur les perspectives que l'agilité organisationnelle offre à l'ensemble du système éducatif congolais.

Ce travail n'a pas l'ambition de tout dire. Il a celle, plus utile, d'aider une école qui croit en sa mission à voir plus clairement ce qu'elle fait déjà bien, à le nommer et à le cultiver avec méthode.

Chapitre I : Cadre théorique

Ce premier chapitre pose les fondements théoriques nécessaires à la compréhension de l'agilité organisationnelle et de son application au contexte des écoles conventionnées catholiques en République Démocratique du Congo. Il s'articule autour de deux sections complémentaires. La première section explore le concept d'agilité organisationnelle dans ses dimensions définitionnelles, historiques, individuelles, structurelles et théoriques, en s'appuyant sur un corpus d'auteurs de référence issus des sciences de gestion et des sciences de l'éducation. La seconde section présente le système des écoles conventionnées catholiques en RDC en tant qu'organisations à part entière, en analysant leur cadre réglementaire, leurs défis structurels et leur besoin d'innovation managériale. Ensemble, ces deux sections permettent de construire le cadre d'analyse quadridimensionnel qui guidera l'ensemble du travail empirique des chapitres suivants.

Section 1 : l'agilité organisationnelle (concepts et fondements)

Cette section constitue le socle conceptuel du présent travail. Elle examine l'émergence et la structuration progressive du concept d'agilité organisationnelle au sein des organisations contemporaines, en retraçant son évolution depuis ses origines industrielles jusqu'à ses déclinaisons éducatives les plus récentes. En mobilisant un corpus d'auteurs de référence issus des sciences de gestion, de l'économie stratégique et des sciences de l'éducation, elle confronte leurs apports théoriques respectifs afin de dégager une compréhension intégrée et nuancée de ce concept, indispensable à l'analyse empirique qui suivra dans les chapitres ultérieurs.

1.1 Définition et historique

Avant même de parler d'organisations, il vaut la peine de s'arrêter un moment sur le mot lui-même. D'où vient « agilité » ? Le Larousse¹ nous apprend qu'il vient du latin *agilitas*, dérivé de *agilis* (celui qui se meut aisément) et que ce mot est lui-même rattaché au verbe *agere*, qui signifie agir, mettre en mouvement. Rien que dans cette étymologie, on devine déjà quelque chose d'important : l'agilité, à l'origine, c'est du mouvement, de la légèreté, une certaine facilité à bouger sans se laisser alourdir. Mais le Larousse ajoute une précision qui mérite attention : sur le plan figuré, ce mot évoque aussi la vivacité d'esprit, la capacité à comprendre vite et à réagir de manière appropriée aux situations nouvelles ou imprévues. Ce n'est donc pas uniquement une affaire de corps c'est aussi une affaire de tête.

¹ (*Définitions : agilité - Dictionnaire de français Larousse, s. d.*)

Ce qui est frappant avec l'agilité, c'est la trajectoire qu'elle a suivie : partie d'une qualité attribuée à des individus, elle est devenue, en l'espace de quelques décennies, un enjeu central pour les organisations. Ce déplacement n'a pas été le fruit d'une réflexion purement théorique. Zentar et al. (2020) montrent bien que le concept s'est construit dans un va-et-vient permanent entre deux univers qui n'obéissent pas aux mêmes logiques : des praticiens confrontés à des problèmes concrets, qui cherchaient des solutions applicables rapidement, et des chercheurs en sciences de gestion, soucieux de formaliser ces expériences dans des cadres analytiques rigoureux et généralisables. C'est de cette tension, parfois inconfortable, qu'est née la conceptualisation de l'agilité organisationnelle telle qu'on la connaît aujourd'hui.

Pour en comprendre les fondements, il faut remonter aux années 1990, et plus précisément à un rapport qui a marqué un tournant dans la manière de penser la compétitivité industrielle. Goldman, Nagel, Preiss et Dove (1991) répondaient alors à une commande du Congrès américain, dans un contexte où l'industrie américaine voyait ses parts de marché s'effriter face à des concurrents asiatiques jugés plus souples, plus réactifs, plus capables de s'adapter aux exigences d'un marché en mutation. Le constat que ces auteurs ont dressé était sévère mais lucide : ni le Lean manufacturing, ni les perfectionnements du fordisme ne pouvaient suffire à inverser cette tendance. Améliorer ce qui existe, c'est bien. Mais parfois, améliorer ce qui existe ne suffit pas, parce que c'est la logique même du système qui est devenue le problème. C'est exactement le diagnostic qu'ils ont posé : les outils disponibles rendaient les organisations plus efficaces dans un monde stable, mais les laissaient désarmées face à un monde qui avait cessé de l'être. Peaufiner n'était plus la bonne réponse. Il fallait changer de paradigme. Ils ont donc proposé non pas une amélioration, mais une reconfiguration profonde de la manière de concevoir l'organisation : une entreprise qui ne court plus après les événements, mais qui les anticipe, s'y prépare et les transforme en opportunités. C'est cela qu'ils ont appelé l'entreprise agile.

C'est à partir de ce socle fondateur, que les chercheurs ont progressivement enrichi et diversifié le concept en explorant ses dimensions opérationnelles, humaines et culturelles, comme en témoignent les contributions que nous examinons dans les lignes qui suivent.

L'agilité comme système de capacités internes : de la réactivité à la proactivité

Une première ligne de lecture, centrée sur les capacités organisationnelles internes, est inaugurée par Nijssen et Paauwe cité par (Bennour & Oukassi, 2025), qui définissent l'agilité organisationnelle comme la capacité d'une organisation à s'adapter rapidement et efficacement aux mutations de son environnement, en s'appuyant sur trois compétences fondamentales : la surveillance active du marché, la mobilisation rapide des ressources disponibles et l'intégration continue des connaissances organisationnelles. Leur conception positionne ainsi la veille, la

réactivité et l'apprentissage organisationnel comme les piliers indissociables d'une adaptation durable. Charbonnier-Voirin, (2011) prolonge et enrichit cette vision en lui conférant une dimension proactive et systémique : l'agilité n'est plus seulement la capacité de répondre à l'imprévu, mais une aptitude intégrée articulant cinq dimensions complémentaires (la réactivité au marché, la mobilisation des compétences, la collaboration en réseau, le soutien des systèmes d'information et une culture favorable au changement). En passant de la réactivité à l'anticipation, ces deux contributions dessinent ensemble une progression conceptuelle fondamentale : l'agilité n'est pas un réflexe organisationnel, c'est une architecture de capacités délibérément construite.

L'agilité comme capacité dynamique stratégique face à l'incertitude

Teece, Peteraf et Leih (2016) posent un diagnostic que leurs prédécesseurs avaient esquivé : tout environnement ne réclame pas la même réponse managériale. Face au risque ordinaire, les outils classiques suffisent : on mesure, on modélise, on provisionnera. Mais il existe une autre réalité, d'une nature radicalement différente, que les auteurs nomment incertitude profonde : celle qui résiste au calcul, qui déjoue les scénarios les mieux construits et qui laisse le manager sans filet. C'est précisément dans cet espace-là, là où les certitudes s'effondrent, que l'agilité cesse d'être un avantage compétitif pour devenir une condition de survie organisationnelle.

. Les règles du jeu peuvent changer sans signe avant-coureur, et aucun outil classique de gestion ne suffit à l'apprivoiser. C'est dans cet espace d'incertitude radicale, que ces auteurs associent à l'économie de l'innovation, que l'agilité organisationnelle révèle toute sa valeur.

Pour rendre cette valeur opérationnelle, Teece et al., (2016) décomposent l'agilité en trois mouvements qui se succèdent et se conditionnent mutuellement. Le premier consiste à percevoir les signaux de changement dans l'environnement avant que ces changements ne deviennent des crises (sensing). Le deuxième suppose de mobiliser rapidement les ressources nécessaires pour saisir les opportunités que ces transformations font apparaître (seizing). Le troisième, enfin, engage l'organisation dans une reconfiguration profonde de ses compétences et de ses ressources pour s'inscrire durablement dans les nouvelles conditions (transforming). Pris isolément, chacun de ces mouvements reste insuffisant. C'est leur enchaînement cohérent qui produit une agilité réelle.

Ces auteurs prennent soin d'ajouter une mise en garde que l'enthousiasme pour l'agilité conduit parfois à oublier : être agile a un prix. Maintenir ces trois capacités dynamiques mobilise des ressources que toutes les organisations ne détiennent pas au même niveau. Il ne s'agit donc pas de maximiser l'agilité à tout prix, mais de l'ajuster au degré de turbulence que l'organisation affronte réellement.

Cette précision est importante, car elle rappelle que l'agilité ne peut pas être une posture uniforme appliquée sans discernement (analyse) à toute organisation : elle doit être calibrée en fonction de la turbulence réelle de l'environnement et des capacités effectives de la structure concernée. Ce que Teece et al., (2016) nous invitent finalement à comprendre, c'est que l'agilité n'est pas une question de vitesse. Une organisation peut réagir vite et se tromper de direction. Ce qui compte, c'est la capacité à changer de cap au bon moment afin de préserver à la fois la cohérence de la stratégie et l'efficacité des opérations.

De l'entreprise à l'école : les déclinaisons éducatives de l'agilité

Si l'agilité est ainsi érigée en nécessité stratégique pour les organisations, sa pertinence s'étend au-delà du monde de l'entreprise pour irriguer le champ éducatif, comme en témoigne une série de contributions académiques récentes et convergentes. Den Hartigh, (2020) transpose les principes de l'agilité au contexte pédagogique en la définissant comme une démarche itérative, collaborative et adaptative, plaçant l'apprenant au centre du dispositif éducatif et conférant à l'enseignant une posture ouverte et systémique orientée vers la co-construction des savoirs. Sharp et al., (2020) complètent cette vision en proposant une définition bidirectionnelle : l'Agile Teaching (Pédagogie Agile) désigne la capacité de l'enseignant à ajuster en temps réel le contenu pédagogique aux besoins des apprenants, tandis que l'Agile Learning (Apprentissage Agile) renvoie à un processus d'apprentissage itératif, collaboratif et nourri de retours d'expérience fréquents. Ces deux contributions convergent vers une même conviction : l'agilité éducative suppose une transformation symétrique et simultanée de la posture enseignante et du processus apprenant.

La transformation culturelle et individuelle comme condition de l'agilité éducative durable

Cette conviction est approfondie par Schön et al. (2023) et Mahmutoğlu (2024), qui interrogent les conditions profondes de l'agilité éducative. Schön et al. (2023) proposent une lecture bidimensionnelle distinguant une dimension technique, relative à la mise en œuvre concrète d'outils agiles, et une dimension culturelle, correspondant à l'adoption d'un état d'esprit collectif orienté vers l'adaptation. Leur apport majeur réside dans la mise en garde contre le risque d'une agilité de façade : une institution peut déployer des outils agiles sans avoir développé la culture institutionnelle nécessaire à leur efficacité durable. L'agilité véritable exige dès lors une évolution simultanée et mutuellement renforçante sur ces deux plans, faisant d'elle non une réforme méthodologique mais un changement profond de posture institutionnelle. Mahmutoğlu (2024) descend quant à lui à l'échelle individuelle de l'enseignant en mobilisant le concept de learning agility, défini par Lombardo et Eichinger (2000) comme la volonté et la capacité d'apprendre de l'expérience pour performer dans des situations

nouvelles. Opérationnalisé en quatre dimensions complémentaires (agilité mentale, relationnelle, au changement et orientée résultats) ce concept révèle que la flexibilité de l'organisation ne peut excéder celle de ses membres : sans agilité individuelle des enseignants, toute réforme organisationnelle risque de rester lettre morte.

L'opérationnalisation de l'agilité éducative : l'apport de l'eduScrum

Wijnands et Stolze (2019) apportent la contribution la plus opérationnelle à cet édifice théorique. Dans leur eduScrum Guide et leur contribution à l'ouvrage collectif *Agile in Education*, Wijnands et Stolze (2019) proposent quelque chose d'assez audacieux : traiter une classe comme on traiterait une petite entreprise apprenante. L'idée n'est pas si éloignée de ce que font les équipes de développement chez Google ou Spotify, qui s'organisent en unités autonomes capables de livrer des résultats concrets à intervalles réguliers, sans attendre qu'un chef leur dise quoi faire à chaque étape. Transposé en classe, ce principe donne naissance à l'eduScrum : un dispositif pédagogique dans lequel les élèves ne reçoivent plus passivement un savoir, mais le construisent collectivement, par cycles courts appelés sprints pédagogiques, en se répartissant les tâches via un tableau What-Who-When et en tirant des leçons de chaque cycle lors de rétrospectives régulières.

Ce renversement des rôles mérite qu'on s'y arrête. Dans un cours magistral classique, celui que beaucoup d'entre nous ont connu à l'université, l'enseignant détient le savoir et le transmet ; l'étudiant reçoit et restitue. Wijnands et Stolze cassent ce schéma en s'inspirant du management de projet agile : l'enseignant devient ce qu'on appelle dans ce cadre un Product Owner, c'est-à-dire celui qui définit les objectifs à atteindre et garantit leur pertinence, mais qui laisse aux équipes d'apprenants la liberté de décider comment les atteindre. L'élève, lui, n'est plus un exécutant : il planifie, il s'organise, il évalue sa propre progression. C'est, pour reprendre une expression que l'on entend souvent dans les débats pédagogiques contemporains, le passage de l'élève consommateur à l'élève producteur de son propre apprentissage.

L'examen de ces différentes contributions fait ainsi apparaître une convergence théorique remarquable : qu'elle s'applique aux organisations d'entreprise ou aux institutions éducatives, l'agilité organisationnelle se révèle être un construit multidimensionnel dont la mise en œuvre effective suppose une transformation simultanée des structures, des pratiques et des cultures qui les sous-tendent.

1.2 Agilité au niveau individuel

L'agilité organisationnelle ne saurait être dissociée de l'agilité des individus qui composent l'organisation. En effet, comme le soulignent (Crocitto & Youssef, 2003). L'agilité au niveau individuelle, désigne l'aptitude d'un individu à contribuer efficacement aux résultats d'une

organisation soumise à des transformations continues, laquelle procède à des ajustements récurrents de ses ressources humaines et financières (Goldman et al., 1995).

L'agilité a longtemps été pensée comme une affaire d'organisations et de systèmes. Mais en descendant à l'échelle de l'individu, on découvre quelque chose de plus intime : elle engage la personne entière, pas seulement ses compétences ou son intelligence. Audebrand, (2018) l'a compris mieux que d'autres en identifiant trois dimensions qui ne se juxtaposent pas mais se construisent ensemble, chacune alimentant et amplifiant les deux autres.

La première dimension est l'intelligence émotionnelle (IE), concept popularisé par Goleman dans les années 1990, mais initialement proposé par Salovey et Mayer (1990) qui la définissent comme une forme d'intelligence sociale impliquant la capacité à contrôler ses propres émotions et celles des autres, à les discriminer, et à utiliser ces informations pour guider sa pensée et son action. Elle s'organise en quatre compétences fondamentales : la conscience de soi, la régulation de soi, la conscience sociale et la gestion des relations avec autrui. Des méta-analyses récentes ont confirmé son lien positif avec la performance au travail, la satisfaction professionnelle et l'efficacité du leadership (Miao et al., 2019).

La deuxième dimension s'inscrit dans le prolongement de la première tout en élargissant considérablement la portée. Wilson, (2021) la désigne sous le nom d'agilité émotionnelle, et la distinction avec l'intelligence émotionnelle mérite d'être explicitée. Être intelligent émotionnellement, c'est reconnaître et gérer ses émotions. Être agile émotionnellement, c'est autre chose : ce n'est pas se laisser paralyser par elles. Concrètement, cela signifie qu'un enseignant confronté à une classe difficile, un directeur d'école face à une décision douloureuse, ou plus généralement tout professionnel soumis à une pression forte, ne peut pas se permettre de rester prisonnier de ses pensées négatives ou situations troublantes. L'agilité émotionnelle, telle que Wilson la décrit, consiste à traverser ces états intérieurs sans en être captif : on commence par reconnaître ce qu'on ressent, on met des mots dessus pour prendre du recul, on accepte ces émotions sans se juger, et on agit finalement en restant fidèle à ses valeurs profondes plutôt qu'en réagissant sous le coup de l'affect. Ce cheminement en quatre temps peut sembler simple à décrire, mais il est en réalité exigeant à mettre en œuvre, surtout dans des environnements professionnels où l'incertitude et la pression sont des compagnons quotidiens.

La troisième dimension est l'apprenance, néologisme introduit par Dupouy et Carré, (2005) qu'il définit comme : un ensemble durable de dispositions favorables à l'action d'apprendre dans toutes les situations, formelles ou informelles. Elle renvoie à une posture fondamentalement active face aux défis et aux changements de l'environnement, permettant à l'individu d'évoluer en permanence plutôt que de rester ancré dans des schémas de pensée dépassés.

Au fond, ce que ces trois dimensions dessinent ensemble, c'est un portrait assez exigeant de l'individu agile : quelqu'un qui ne se laisse pas déborder par ses propres émotions, qui sait apprendre de ce qu'il traverse, et qui reste en mouvement même quand les repères manquent. Ce n'est pas un profil réservé aux managers ou aux membres de la haute direction. C'est, à bien y réfléchir, ce que toute organisation qui aspire à instaurer l'agilité devrait chercher à cultiver chez chacun de ses membres, qu'il s'agisse d'un directeur d'école, d'un enseignant ou d'un agent administratif.

Pour résumer ce que nous venons d'explorer, l'agilité individuelle n'est pas une qualité simple que l'on possède ou que l'on ne possède pas. C'est une construction progressive, faite de couches qui s'appuient les unes sur les autres. L'intelligence émotionnelle pose les fondations : sans elle, difficile de se connaître soi-même et de gérer ce que les situations difficiles font naître en nous. L'agilité émotionnelle va plus loin en transformant cette connaissance de soi en capacité d'action : on ne subit plus ses émotions, on les utilise. L'apprenance, enfin, est ce qui donne à l'ensemble sa dimension durable : non pas apprendre une fois pour toutes, mais rester en état d'apprentissage permanent, quelles que soient les circonstances. Ce qui est important de retenir ici, c'est que ces trois dimensions ne sont pas interchangeables et qu'aucune ne suffit seule. Surtout, leur articulation dépasse largement la sphère personnelle. Crocitto & Youssef, (2003) l'ont montré de manière convaincante : ce qu'une organisation peut accomplir en termes d'adaptation et de performance dépend en grande partie de ce que chacun de ses membres est capable de faire individuellement face au changement. Autrement dit, vouloir rendre une organisation agile sans se préoccuper de l'agilité des personnes qui la composent, c'est construire sur du sable. C'est cette conviction qui justifie que l'on consacre une attention particulière à la dimension individuelle avant d'aborder les mécanismes collectifs de l'agilité organisationnelle.

1.3. Principes et caractéristiques de l'agilité organisationnelle

L'agilité organisationnelle se distingue fondamentalement de la simple flexibilité structurelle : elle constitue un construit multidimensionnel et intégré, permettant à l'organisation de répondre de manière proactive à la complexité et à la turbulence de son environnement (Shafer, 1997 ; Charbonnier-Voirin, 2011). Elle s'articule autour de trois composantes fondamentales et interdépendantes. Trois composantes structurent ce modèle et s'emboîtent de manière logique. Les capacités agiles forment le socle : réactivité opérationnelle, agilité cognitive et apprentissage organisationnel continu, trois compétences que Goldman et al., (1995) ; Shafer, (1997) et Charbonnier-Voirin, (2011) placent au cœur de toute organisation véritablement

adaptable. Vient ensuite l'infrastructure de reconfiguration, qui regroupe les leviers concrets que l'organisation peut mobiliser et réajuster selon les circonstances : sa structure, ses processus, ses systèmes d'information et sa gestion des ressources humaines. Dyer et Shafer, (1998) ainsi que Barrant, (2006) insistent toutefois sur un point que l'on oublie parfois : cette souplesse ne peut fonctionner que si elle repose sur des éléments stables, une vision partagée, des valeurs communes, des critères cohérents, sans quoi l'organisation perd sa cohérence au fil des transformations. Les pratiques opérationnelles, enfin, sont-ce que l'on observe au quotidien : la manière dont le changement est géré, dont les personnes sont valorisées, dont les équipes coopèrent et dont la valeur est co-construite avec les parties prenantes (Goldman et al., 1995). Ces trois niveaux ne se superposent pas au hasard. Les capacités disent ce que l'organisation doit savoir faire, l'infrastructure dit avec quoi elle le fait, et les pratiques disent comment elle le fait réellement.

1.4. Modèles et théories agiles appliqués aux organisations

La conceptualisation de l'agilité organisationnelle ne surgit pas du vide théorique : elle est le produit d'une commande institutionnelle précise, adressée par le Congrès américain aux chercheurs de l'Iacocca Institute de la Lehigh University, dans un contexte de crise profonde de la compétitivité industrielle américaine face à la montée en puissance des modèles japonais. C'est dans ce contexte que Nagel et Dove, (1991) opèrent un changement de perspective décisif : là où l'on cherchait à produire mieux en faisant pareil, ils proposent de produire différemment en pensant autrement, ouvrant ainsi un champ de recherche qui va rapidement se ramifier. Goldman, Nagel et Preiss (1995) sont les premiers à lui donner une ossature opérationnelle en articulant quatre dimensions interdépendantes : l'enrichissement de la valeur client, la maîtrise de l'incertitude, la valorisation des ressources humaines et la coopération inter-entreprises. Ce qui distingue fondamentalement leur apport, c'est le principe de contingence qu'ils affirment : l'agilité n'est pas une recette universelle, mais une réponse nécessairement ajustée aux contraintes spécifiques de chaque organisation. Cette position, bien que libératrice sur le plan managérial, soulève une question que les travaux ultérieurs vont s'employer à résoudre : si l'agilité est toujours contextuelle, comment la mesurer et la comparer ?

Meredith et al., (2017) y répondent partiellement en proposant une lecture systémique articulant trois compétences interdépendantes : la lecture des marchés, la réponse rapide et l'apprentissage organisationnel continu. Leur apport est de réconcilier deux dimensions souvent opposées à tort : l'agilité technique, capacité à agir, et l'agilité culturelle, disposition à apprendre, l'une sans l'autre produisant soit une organisation qui bouge sans apprendre, soit une organisation qui réfléchit sans agir. Gunasekaran et al., (2019) complètent cet édifice par une taxonomie à trois

niveaux distinguant moteurs, capacités et leviers d'agilité, qui est devenue un référentiel de mesure largement mobilisé dans la littérature empirique. Cette structuration analytique reste cependant perfectible : en réduisant l'agilité à un problème d'alignement entre pressions externes et ressources internes, elle tend à sous-estimer la dimension culturelle et humaine que Meredith et al., (2017) plaçaient précisément au cœur du dispositif.

L'agilité organisationnelle ne flotte pas dans le vide théorique. Elle trouve un ancrage solide dans les travaux de Teece, Pisano et Shuen (1997), prolongés par Teece (2016), qui ont construit ce que l'on appelle aujourd'hui la théorie des capacités dynamiques. L'idée centrale est aussi simple qu'exigeante : une organisation qui dure n'est pas celle qui possède les meilleures ressources, mais celle qui sait les lire, les mobiliser et les réorienter au bon moment. Cela suppose trois mouvements enchaînés : d'abord percevoir ce que l'environnement annonce, qu'il s'agisse d'une menace qui se profile ou d'une opportunité qui s'ouvre ; ensuite agir sur ce qui a été perçu avant que la fenêtre ne se referme ; enfin reconfigurer ce que l'on est et ce que l'on fait pour rester en phase avec une réalité qui, elle, n'attend pas. Vu sous cet angle, l'agilité n'est plus simplement une qualité souhaitable : elle devient la condition même de la survie organisationnelle dans un monde où l'instabilité est la norme.

Badot, (1998) apporte une nuance que l'on aurait tort de négliger. Pour cet auteur, l'agilité n'est pas seulement une réponse aux pressions de l'environnement : elle est aussi, et peut-être surtout, le résultat d'une intention managériale. Il distingue à cet effet deux logiques qui coexistent dans toute organisation agile. La première, de contingence, correspond à l'adaptation contrainte : l'organisation s'ajuste parce qu'elle n'a pas le choix. La seconde, de design organisationnel, correspond à la transformation choisie : l'organisation se reconfigure parce qu'elle l'a décidé. Cette distinction est précieuse car elle rappelle que les organisations les plus agiles ne sont pas nécessairement celles qui subissent le plus de pression, mais celles qui transforment la pression en levier de transformation délibérée.

1.5. L'agilité organisationnelle est-elle transposable au monde éducatif

Avant d'examiner les avantages et les limites de l'agilité dans le milieu éducatif, une question préalable s'impose : le concept d'agilité organisationnelle, né dans le monde de l'entreprise privée, est-il transposable tel quel au monde de l'école ? Cette question n'est pas rhétorique. Elle touche à la nature même des organisations éducatives et à ce qui les distingue fondamentalement des entreprises.

L'agilité a été théorisée dans un contexte précis : celui de l'industrie manufacturière américaine des années 1990, confrontée à une concurrence internationale intense et à la nécessité d'être plus rapide, plus flexible et plus réactif que ses concurrents (Goldman et al., 1995). Or, l'école n'est pas une entreprise. Elle ne produit pas de biens marchands, ne vise pas le profit et ne

répond pas à une logique de marché. Sa mission est éducative, sociale et civique : former des citoyens, transmettre des savoirs, réduire les inégalités. Ces finalités ne se mesurent pas en parts de marché ni en retour sur investissement. Dupriez (2015) rappelle que les réformes scolaires inspirées du management d'entreprise ont souvent produit des effets pervers, en réduisant la complexité du travail éducatif à des indicateurs quantitatifs. Ball, (2003) va plus loin en parlant d'une "performativité" qui détourne les enseignants de leur vocation première pour les enfermer dans une logique de reddition de comptes.

La transposition est-elle possible ? Oui, à condition qu'elle soit honnête avec les contextes qu'elle rencontre.

Den Hartigh (2020) a reformulé l'agilité pédagogique comme une démarche de co-construction des savoirs centrée sur l'apprenant. Schön et al. (2023) ont montré que l'introduction d'outils agiles sans évolution culturelle simultanée reste superficielle. Mahmutoğlu (2024) a ancré l'agilité dans le développement professionnel des enseignants plutôt que dans la logique de performance organisationnelle. Ce que ces contributions montrent collectivement, c'est que l'agilité est transposable au monde éducatif, mais à une condition essentielle : elle doit être réinterprétée à la lumière des finalités propres de l'école. L'agilité éducative n'est pas l'agilité industrielle appliquée à des élèves. C'est une capacité institutionnelle à apprendre et à s'adapter au service d'une mission qui, elle, reste stable et non négociable. C'est précisément dans cet espace, entre adaptabilité des moyens et stabilité des finalités, que s'inscrit ce mémoire.

1.6. Avantages et limites de l'agilité dans le milieu éducatif

L'application des principes de l'agilité organisationnelle au milieu éducatif ne relève plus du simple transfert conceptuel entre champs disciplinaires : elle s'impose progressivement comme une nécessité stratégique reconnue par les institutions elles-mêmes. Le Plan Stratégique 2024-2029 de l'UCLouvain en offre une illustration éloquent, en affirmant explicitement la nécessité d'adopter une démarche agile, (capable de s'adapter en permanence aux défis émergents liés aux évolutions constantes de l'environnement physique, social, politique et économique. Ce positionnement institutionnel confirme que les établissements d'enseignement, loin d'être des organisations à l'abri des turbulences, sont soumis à des pressions environnementales d'une complexité croissante qui appellent des réponses organisationnelles renouvelées. La transposition du paradigme agile au contexte éducatif mérite cependant une analyse rigoureuse et nuancée (si les opportunités qu'elle ouvre sont réelles, les résistances structurelles et culturelles qu'elle rencontre le sont tout autant, et c'est précisément cette tension que les développements suivants se proposent d'examiner).

1.6.1. Les avantages de l'agilité dans le milieu éducatif

Sur le plan des avantages, l'agilité organisationnelle constitue d'abord un levier puissant de réactivité institutionnelle. (Charbonnier-Voirin, 2011) souligne que les organisations agiles se distinguent par leur aptitude à reconfigurer rapidement leurs ressources et leurs processus en réponse aux mutations de l'environnement, ce qui favorise une culture d'apprentissage continu et d'amélioration permanente. Appliquée à l'établissement scolaire, cette disposition se traduit concrètement par une capacité accrue à adapter les pratiques pédagogiques, à reconfigurer les ressources humaines et à répondre aux attentes évolutives des élèves, des parents et des autorités éducatives.

Ce n'est pas un hasard si les réformes scolaires qui tiennent dans le temps partagent toutes un même trait : elles n'ont pas été décrétées du sommet, elles ont été construites avec les gens du terrain. Dupriez, (2015) le documente avec précision en montrant que ce qui fait la durabilité d'un changement éducatif, c'est moins la qualité du texte de réforme que la capacité du leadership à mobiliser les compétences collectives plutôt qu'à surveiller leur exécution. Dyer et Shafer, (1998) rejoignent cette conviction par un autre chemin : le dirigeant agile n'est pas celui qui contrôle tout, mais celui qui rend l'autonomie possible. Rapprocher ces deux regards, c'est comprendre quelque chose d'essentiel pour le Collège Sainte Marie la Grâce : l'agilité ne sera pas une question d'outils. Elle sera d'abord une question de posture.

Par ailleurs, l'agilité et les méthodes Scrum créent l'environnement dont les apprenants ont besoin pour expérimenter ce qu'est vraiment collaborer, travailler ensemble, rendre des comptes, utiliser leur créativité, résoudre des problèmes, s'auto-organiser et développer un raisonnement supérieur, ce qui rend l'expérience de la classe plus intéressante, enrichissante et fiable en ce qui concerne le développement du caractère (*Scrum pour l'Education - Expériences d'eduScrum et Blueprint Education*, 2014).

En ce sens, l'agilité éducative ne se limite pas à une réorganisation managériale : elle constitue également une réponse pédagogique aux exigences du monde du travail contemporain, marqué par la volatilité, l'incertitude, la complexité et l'ambiguïté des environnements VUCA (Goldman et al., 1995). Enfin, sur le plan organisationnel, (*Scrum pour l'Education - Expériences d'eduScrum et Blueprint Education*, 2014), montre que les organisations dotées de fortes capacités dynamiques, c'est-à-dire capables de détecter, saisir et reconfigurer, sont significativement plus résilientes face aux turbulences environnementales. Cette conclusion s'applique aux établissements scolaires opérant dans des contextes institutionnels fragiles, pour lesquels la résilience organisationnelle représente un avantage stratégique majeur.

1.6.2. Les limites et résistances de l'agilité dans le milieu éducatif

Nonobstant ces avantages, la transposition de l'agilité au milieu éducatif se heurte à des limites structurelles et culturelles considérables. (Barrand, 2006) rappelle que l'agilité organisationnelle ne peut se déployer efficacement que dans des environnements caractérisés par une certaine tolérance à l'ambiguïté et par une culture de la confiance. Or, la littérature en sciences de l'éducation et en management public confirme effectivement que beaucoup de systèmes éducatifs, en particulier dans les pays en développement, présentent une gouvernance fortement centralisée, des processus décisionnels descendants (top-down) et une culture de conformité aux directives centrales, ce qui constitue des freins majeurs au déploiement de l'agilité. Des auteurs comme Fullan, (2001) sur son ouvrage : (Leading in a Culture of Change), ainsi que des (Rapport mondial de suivi sur l'éducation, 2021-2022 : les acteurs non étatiques dans l'éducation : qui décide? qui est perdant? - UNESCO Bibliothèque Numérique, s. d.)

Une seconde limite, réside dans la résistance au changement des acteurs éducatifs. Dupriez, (2015) observe que les enseignants tendent à protéger leurs routines professionnelles face aux demandes de changement profond, qu'il s'agisse de modifier leurs pratiques pédagogiques, de travailler en interdisciplinarité ou de collaborer de façon transversale. Ce n'est pas là une question de mauvaise volonté : les routines enseignantes remplissent une fonction cognitive réelle, elles allègent la charge mentale d'un métier exigeant, et les remettre en question sans accompagnement adéquat revient à demander à quelqu'un de courir plus vite en lui retirant ses chaussures. Cette observation rejoint celle de (Bennour & Oukassi, 2025) , pour qui une résistance mal gérée ne freine pas seulement le changement, elle peut le compromettre durablement.

Par ailleurs, le milieu éducatif est caractérisé par un cadre très contraignant avec un fonctionnement qui reste centralisé et descendant dans beaucoup d'aspects. Le ressenti des cadres dirigeants est que les marges de manœuvre sont étroites, le temps compté et les ressources limitées, et que les doubles contraintes nombreuses peuvent conduire ces managers à une réelle souffrance et une perte de sens de leur activité (Barth, 2024). Cette réalité souligne la tension fondamentale entre les exigences de l'agilité, qui nécessite autonomie et espace d'expérimentation, et les contraintes réglementaires et financières qui pèsent sur la gestion scolaire.

Section II : les écoles conventionnées catholiques en RDC

Puisque le présent travail porte sur une école conventionnée catholique envisagée comme organisation à part entière, il convient d'en analyser les dimensions constitutives : sa nature institutionnelle, son cadre réglementaire, ses défis spécifiques et ses besoins en matière

d'innovation managériale. Cette perspective organisationnelle, ancrée dans les sciences de gestion, permet de dépasser une lecture purement descriptive du système conventionné pour en proposer une analyse stratégique et gestionnaire.

2.1. Présentation du système des écoles conventionnées catholiques

Le système des écoles conventionnées catholiques en République Démocratique du Congo représente l'une des configurations les plus originales et les plus importantes de gestion partenariale d'un service public en Afrique subsaharienne (Poncelet et al., 2010). Des réseaux religieux, dont le plus prédominant est l'Église catholique suivie de diverses dénominations protestantes, gèrent environ 80 % des écoles primaires publiques en vertu d'un accord formel avec le gouvernement (Poncelet et al., 2010). Ce modèle de partenariat dans la gestion de l'éducation publique contribue à expliquer comment la RDC a réussi à atteindre un taux net de scolarisation primaire de 78 % malgré le deuxième taux d'extrême pauvreté le plus élevé au monde (Latif, Scherezad & Adelman, Melissa, 2021).

Pour comprendre pourquoi l'Église catholique occupe aujourd'hui une place aussi centrale dans l'éducation congolaise, il faut remonter à l'époque coloniale. Sous le Congo belge, l'État et l'Église n'étaient pas simplement alliés : ils étaient structurellement dépendants l'un de l'autre. L'État avait besoin de l'Église pour scolariser une population que ses propres moyens ne lui permettaient pas d'atteindre, et l'Église avait besoin de l'État pour financer et légitimer son œuvre missionnaire. La convention de 1906 entre le Saint-Siège et l'État Indépendant du Congo a formalisé cet arrangement en liant l'octroi de terres, le versement de revenus aux missionnaires et la fondation d'écoles catholiques (Poncelet et al., 2010). Ce pacte fondateur, conclu il y a plus d'un siècle, n'a jamais vraiment été défait. Il explique pourquoi, encore aujourd'hui, le réseau catholique est si profondément enraciné dans le paysage éducatif congolais qu'il serait difficile d'imaginer ce paysage sans lui.

Sur le plan structurel, le système éducatif congolais actuel distingue deux grandes catégories d'écoles. D'un côté, les écoles publiques, qui se subdivisent elles-mêmes en écoles non conventionnées, gérées directement par l'État, et en écoles conventionnées, dont la gestion est confiée aux confessions religieuses ayant signé une convention avec le gouvernement. De l'autre côté, les écoles privées agréées, qui fonctionnent en dehors de ce cadre partenarial.

Parmi ces réseaux, les catholiques forment le plus grand réseau d'écoles du pays, avec plus de 560 écoles conventionnées mécanisées officiellement, représentant 70,7 % du total des écoles conventionnées.²

² (Le statut des écoles conventionnées catholiques et des enseignants y prestant en RDC, 2020)

Envisagée sous l'angle des sciences de gestion, l'école conventionnée catholique se distingue par une double identité institutionnelle : elle est à la fois un établissement public de service éducatif soumis aux exigences de l'État en matière de programme et de financement, et une institution ecclésiastique porteuse d'une mission éducative intégrale fondée sur des valeurs chrétiennes. Cette dualité constitue à la fois sa richesse identitaire et une source de tensions dans sa gouvernance quotidienne, ce qui en fait un terrain d'analyse particulièrement pertinent pour l'étude de l'agilité organisationnelle. (Le statut des écoles conventionnées catholiques et des enseignants y prestant en RDC, 2020)

2.2. Cadre réglementaire et organisationnel

Le fonctionnement des écoles conventionnées catholiques s'inscrit dans un cadre juridique précis, structuré autour de la relation contractuelle entre l'État congolais et l'Église catholique. Depuis plus de quatre décennies, la République Démocratique du Congo s'est résolument engagée sur la voie de la gestion partenariale de son système éducatif national avec le concours du monde ecclésiastique, l'illustration parfaite en étant la Convention de gestion des écoles nationales conclue en date du 26 février 1977.³

Cette convention institue une répartition précise des rôles et des responsabilités entre les deux parties. L'État est le pouvoir organisateur de toutes les écoles conventionnées : il agréé les écoles et pourvoit à leur financement, notamment les salaires du personnel, les frais de fonctionnement ainsi que la construction et la réhabilitation des infrastructures scolaires. L'Église, quant à elle, est le pouvoir gestionnaire des écoles nationales qui lui sont confiées, une gestion qui porte sur l'organisation interne des écoles, le fonctionnement, la gestion du personnel, la gestion financière et l'organisation de la vie sociale des élèves. [10]

Sur le plan de la gouvernance interne, les écoles sont gérées par un chef d'établissement, directeur au niveau primaire et préfet au niveau secondaire, assisté d'un Conseil de gestion. Le chef d'établissement assure la gestion pédagogique, administrative et financière de l'école, y compris la gestion du personnel et le versement des salaires.⁴ Le chef d'établissement doit accorder une attention soutenue à la tenue des documents administratifs et au respect des circulaires et instructions des autorités du ministère, principalement en matière d'admission, d'effectifs des élèves, de passage et de redoublement de classes, de délivrance de titres scolaires, d'établissement des horaires des cours, de relations avec les autorités et les parents, ainsi que des finances scolaires (Esungundi & Tshiunza, 2025).

³ (Larcier Codes RDC CONV_20221122_AA, s. d.)

⁴ (*Le statut des écoles conventionnées catholiques et des enseignants y prestant en RDC*, 2020)

Face aux mutations juridiques et sociales intervenues depuis 1977, les parties prenantes ont finalement conclu un nouveau texte conventionnel en novembre 2022, dont les principales innovations portent sur la distinction entre gestion directe et indirecte des établissements scolaires, ainsi que sur la clarification de la situation patrimoniale des écoles conventionnées⁵. Cette révision conventionnelle témoigne de la nécessité pour le système de s'adapter aux évolutions de son environnement institutionnel, ce qui constitue précisément l'une des dimensions fondamentales de l'agilité organisationnelle au sens de (Teece et al., 1997).

2. 3. Défis éducatifs, administratifs et sociaux rencontrés

Les écoles conventionnées catholiques en RDC font face à un ensemble de défis structurels qui fragilisent leur capacité à remplir pleinement leur mission éducative (Biduaya Badiunde M, 2018). Ces défis se déclinent selon trois dimensions complémentaires. Sur le plan financier, la réforme de la gratuité de l'enseignement primaire, entrée en vigueur en septembre 2019 sur la base de l'article 43 de la Constitution du 18 février 2006, a brutalement redistribué les équilibres économiques du système. En supprimant la prime de motivation versée par les parents, elle a amputé le pouvoir d'achat des enseignants des écoles de prestige, déclenchant une vague de grèves dès la première année d'application (Mwenzi & Kitumba, 2022). Ce qui se révèle ici, c'est une fragilité que la réforme n'a pas créée mais simplement rendue visible : un système dont la survie reposait sur des contributions parentales informelles ne pouvait pas, sans financement structurel solide, prétendre à une gestion agile et proactive.

Sur le plan administratif, les enseignants sont les seuls fonctionnaires dont le statut, en termes de paie et d'évaluation, ne relève pas du ministère de la Fonction publique, mais d'une organisation ad hoc dépendante du ministère de l'enseignement, sans être intégrée dans l'administration scolaire (Poncelet et al., 2010). Cette ambiguïté statutaire génère des dysfonctionnements récurrents dans la gestion des ressources humaines des établissements. Les résultats d'études de terrain menées dans des écoles secondaires conventionnées catholiques de Kinshasa montrent que les chefs d'établissement, bien que reconnus comme jouant des rôles très importants dans la gestion des établissements, font face à divers défis dans l'exercice de leurs fonctions, notamment en ce qui concerne la maîtrise des rôles administratifs (Esungundi & Tshiunza, 2025).

Sur le plan social, les problèmes de gouvernance du système ont miné la prestation de services, en permettant aux frais de scolarité de devenir un mécanisme d'extraction qui détourne une partie des contributions des parents pour financer des bureaux gestionnaires et d'autres

⁵ (Larcier *Codes RDC CONV_20221122_AA*, s. d.)

dépenses ayant peu d'impact sur les élèves dans les écoles (Latif, Scherezad & Adelman, Melissa, 2021). Les inégalités d'accès à l'éducation demeurent par ailleurs profondes, les taux de scolarisation variant considérablement selon le milieu géographique, le genre et le niveau socioéconomique des familles⁶.

2.4. Modèle d'analyse

Vue sous l'angle des sciences de gestion, l'école conventionnée catholique n'entre dans aucune catégorie simple. Elle n'est pas une administration publique, pas une institution purement ecclésiastique, pas une simple structure communautaire : elle est les trois simultanément, traversée par des logiques qui se complètent autant qu'elles se contredisent. Cette hybridité n'est pas un défaut de conception ; c'est la condition réelle dans laquelle ces établissements fonctionnent, et c'est précisément ce qui en fait un terrain pertinent pour les sciences de gestion. Badot, (1998) avait d'ailleurs montré que les organisations agiles sont précisément celles qui savent naviguer entre conformité aux exigences de leur environnement et reconfiguration intentionnelle de leur propre structure, ce qui décrit assez bien la situation du Collège Sainte Marie la Grâce.

C'est dans cet espace de tension que s'inscrit la question centrale de ce travail : en quoi l'intégration des principes de l'agilité organisationnelle peut-elle favoriser une meilleure gestion des ressources du Collège face aux défis documentés dans les sections précédentes ? Pour y répondre de manière rigoureuse, nous mobilisons un cadre d'analyse quadridimensionnel dont les quatre niveaux s'emboîtent progressivement (voir Figure 1).

Le premier niveau porte sur les capacités agiles, c'est-à-dire l'aptitude de l'établissement à lire son environnement, à répondre aux perturbations et à intégrer l'apprentissage collectif (Goldman et al., 1995 ; Shafer, 1997 ; Charbonnier-Voirin, 2011). Le deuxième niveau examine l'infrastructure de reconfiguration, soit la souplesse des leviers structurels mobilisables (structure, processus, systèmes d'information, ressources humaines) tout en rappelant que cette souplesse exige des points d'ancrage stables pour ne pas menacer la cohérence identitaire de l'institution (Charbonnier-Voirin, 2011 ; Dyer & Shafer, 1998 ; Barrand, 2006). Le troisième niveau s'intéresse aux pratiques opérationnelles, c'est-à-dire aux modalités concrètes par lesquelles l'agilité se manifeste ou pourrait se manifester au quotidien : maîtrise du changement, valorisation des ressources humaines, coopération interdisciplinaire et création de valeur centrée sur les parties prenantes (Goldman et al., 1995). Le quatrième niveau constitue l'enrichissement original de ce cadre : ancré dans le contexte éducatif, il mobilise d'une part la

⁶ (Free Primary Schooling in the DRC?, 2021.)

distinction de Schön et al., (2023) entre agilité technique et agilité culturelle, pour évaluer si l'établissement développe une agilité authentique ou une simple agilité de façade, et d'autre part le concept de learning agility de Mahmutoğlu (2024), pour analyser la capacité individuelle des enseignants à apprendre, à s'adapter et à s'engager institutionnellement.

Ensemble, ces quatre niveaux forment moins une liste qu'une logique : chacun répond à une question que le précédent laisse ouverte. Le premier interroge les capacités, le deuxième les ressources qui les soutiennent, le troisième les pratiques qui les font vivre au quotidien, et le quatrième rappelle que derrière chaque outil et chaque procédure, il y a des femmes et des hommes dont la culture, les valeurs et le contexte congolais spécifique déterminent en dernière instance ce qui fonctionne vraiment.

Figure 1. Cadre d'analyse quadridimensionnel de l'agilité organisationnelle
Appliqué au Collège Sainte Marie la Grâce



RÉSULTAT ATTENDU

Stratégies agiles adaptées à la gestion du Collège Sainte Marie la Grâce (RDC)

Source : *élaboration personnelle sur la base de* Shafer (1997), (Charbonnier-Voirin, 2011; Goldman et al., 1995), (Teece et al., 1997), Schön et al. (2023) et (Mahmutoğlu, 2024b).

2.5. Besoin d'innovation et de flexibilité dans la gestion scolaire

Face à l'accumulation des défis éducatifs, administratifs et sociaux documentés dans les sections précédentes, le besoin d'innovation et de flexibilité dans la gestion des écoles conventionnées catholiques en RDC s'impose non pas comme un choix optionnel, mais comme une nécessité stratégique de survie institutionnelle. Ce constat s'inscrit pleinement dans la logique du cadre d'analyse quadridimensionnel présenté ci-dessus, dans la mesure où chacun de ses quatre niveaux révèle un espace de transformation possible pour des établissements comme le Collège Sainte Marie la Grâce.

Au niveau des capacités agiles, les données disponibles dressent un tableau préoccupant. Esungudi et Tshiunza, (2025) ont documenté que les chefs d'établissement des écoles secondaires conventionnées catholiques de Kinshasa font face à des défis considérables dans l'exercice de leurs fonctions administratives, notamment en matière de prise de décision rapide et de maîtrise des rôles de gestion. Poncelet et al., (2010) confirment de leur côté que la structure hiérarchique héritée du modèle colonial ne favorise pas la réactivité institutionnelle ni la décentralisation des décisions.

La difficulté de ces établissements ne tient pas à un manque de bonne volonté. Elle tient à quelque chose de plus structurel : ils ont été construits pour exécuter, pas pour anticiper. Dans un environnement où les crises financières surgissent sans prévenir, où les réformes politiques se succèdent sans logique apparente et où les mutations sociales redessinaient les besoins des familles plus vite que les institutions ne s'y adaptent, cette architecture d'obéissance devient un handicap silencieux. On ne détecte pas les signaux faibles avec un système conçu pour attendre les instructions. Apprendre à lire son environnement, à capter ce qui change avant que cela ne fasse mal, à construire une mémoire collective plutôt que de repartir de zéro à chaque crise : voilà ce que l'agilité propose à ces établissements. Ce ne serait pas une réforme de plus. Ce serait un changement de posture fondamental, une rupture avec des décennies de réactivité tardive et de conformité administrative érigée en mode de survie.

Au niveau de l'infrastructure de reconfiguration, les leviers de transformation sont nombreux mais insuffisamment mobilisés. La structure hiérarchique des établissements conventionnés catholiques, héritée du modèle colonial et renforcée par les conventions successives avec l'État, ne favorise pas la transversalité ni la décentralisation des prises de décision (Poncelet et al.,

2010). Une plus grande souplesse structurelle, une refonte des processus administratifs et une meilleure exploitation des technologies de l'information (notamment dans la gestion des effectifs, des ressources pédagogiques et de la communication avec les parties prenantes) constitueraient des leviers concrets d'amélioration de la performance organisationnelle. Toutefois, conformément à l'enseignement de (Barrand, 2006) et de Dyer et Shafer (1998), cette souplesse ne saurait s'exercer sans ancrage dans des valeurs stables : la mission éducative catholique, l'éthique de service et l'engagement pour la qualité forment précisément ce socle identitaire stable qui permet à l'établissement d'être flexible sans perdre sa cohérence.

Au niveau des pratiques opérationnelles, la question n'est pas de savoir quels outils introduire, mais comment transformer la manière dont les établissements se pilotent au quotidien. Cela passe par un leadership plus distribué, une intelligence collective mieux mobilisée et un pilotage orienté vers les résultats plutôt que vers la seule conformité administrative. Gunasekaran et al., (2019) montrent que les organisations qui développent simultanément leurs capacités internes et leur réactivité externe obtiennent des performances significativement supérieures. Dans le contexte congolais, cette conclusion prend un relief particulier : la proactivité managériale n'est pas un luxe, c'est un levier de différenciation accessible même aux établissements aux ressources limitées.

Au niveau des enrichissements éducatifs, Schön et al. (2023) formulent une mise en garde que l'enthousiasme pour l'innovation tend à ignorer : introduire des outils agiles sans faire évoluer la culture institutionnelle produit une agilité de façade, visuellement convaincante mais structurellement fragile. Pour le Collège Sainte Marie la Grâce, cela signifie qu'aucune réforme organisationnelle ne tiendra sans un travail parallèle sur la culture : tolérance à l'expérimentation, valorisation de l'initiative pédagogique, culture du feedback et reconstruction de la confiance entre acteurs. Mahmutoğlu, (2024) complète ce constat en rappelant que la flexibilité d'une organisation ne peut dépasser celle de ses membres : si les enseignants ne développent pas leur propre learning agility, les réformes resteront lettre morte. Investir dans leur développement professionnel n'est donc pas une option, c'est un prérequis. En définitive, le besoin d'innovation et de flexibilité dans la gestion scolaire des écoles conventionnées catholiques en RDC n'est pas réductible à une question technique de réorganisation administrative. C'est une question de transformation profonde et simultanée sur quatre niveaux interdépendants : stratégique, structurel, opérationnel et humain. C'est précisément l'objet du Chapitre II, qui s'attachera à analyser empiriquement dans quelle mesure ces quatre dimensions de l'agilité sont présentes, mobilisées ou développables au sein du Collège Sainte Marie la Grâce.

Au terme de ce premier chapitre, les fondements théoriques nécessaires à la compréhension de notre problématique ont été posés. L'agilité organisationnelle est apparue comme un construit multidimensionnel, à la fois stratégique, structurel, opérationnel et culturel, dont la pertinence dépasse largement le seul monde de l'entreprise pour s'appliquer aux organisations éducatives. Les écoles conventionnées catholiques en RDC ont été présentées comme des organisations hybrides, confrontées à des défis financiers, administratifs et sociaux considérables qui appellent une transformation profonde de leurs modes de gestion. Le cadre d'analyse quadridimensionnel élaboré à partir des travaux de Shafer (1997), Charbonnier-Voirin (2011), Teece et al. (1997), Schön et al. (2023) et Mahmutoğlu (2024) fournit la grille d'interprétation qui permettra, dans le chapitre suivant, d'analyser empiriquement la situation du Collège Sainte Marie la Grâce.

Chapitre II : Analyse de l'impact de l'agilité organisationnelle au Collège Sainte Marie la Grâce

Théoriser l'agilité, c'est nécessaire. Mais ce qui compte vraiment, c'est ce qui se passe quand on pousse la porte d'une école de Kinshasa et qu'on écoute ceux qui la font vivre. C'est précisément ce que ce second chapitre fait : il descend du cadre conceptuel vers la réalité vécue du Collège Sainte Marie la Grâce. Pour ce faire, il s'organise en trois temps : d'abord exposer les choix méthodologiques qui ont guidé la collecte des données, ensuite dresser un diagnostic honnête de la gestion actuelle de l'établissement, et enfin lire ce terrain à travers le prisme du cadre quadridimensionnel construit au Chapitre I.

Section I : Méthodologie

Toute recherche repose sur des choix. Certains sont visibles dans les résultats, d'autres restent dans les coulisses. Cette section les fait sortir de l'ombre : elle explique, étape par étape, pourquoi chaque décision méthodologique prise dans ce travail est la plus cohérente avec la question qui l'a motivé.

I.1. Description de la méthodologie

a) Posture épistémologique

Cette recherche s'inscrit dans une posture épistémologique interprétativiste. Contrairement au paradigme positiviste, qui vise à mesurer des phénomènes objectifs et généralisables, l'interprétativisme reconnaît que la réalité sociale est construite par les acteurs qui y participent, et que le chercheur y accède à travers leurs représentations, leurs discours et leurs expériences vécues (Giordano & Jolibert, 2012). Dans le contexte d'une étude portant sur l'agilité

organisationnelle d'un établissement scolaire, cette posture s'impose naturellement : l'agilité n'est pas un état mesurable par des indicateurs figés, mais un ensemble de pratiques, de perceptions et de dynamiques relationnelles que seule une approche compréhensive permet de saisir réellement.

b) Approche qualitative

Conformément à cette posture, la méthode retenue est qualitative. L'approche qualitative vise à produire une compréhension approfondie des phénomènes sociaux en s'intéressant à leur signification, leur contexte et leur complexité (Miles & Huberman, 2003). Elle permet d'explorer des logiques d'action et des représentations institutionnelles que les instruments quantitatifs ne peuvent capturer (ce qui est précisément ce qu'exige une étude portant sur la manière dont un établissement conventionné catholique perçoit et met en œuvre des pratiques agiles).

c) Stratégie de recherche : Etude de recherche

La stratégie mobilisée est l'étude de cas unique. Selon Yin, (2018) , cette méthode examine un phénomène contemporain dans son contexte réel, particulièrement lorsque ses frontières avec l'environnement ne sont pas clairement établies. Le Collège Sainte Marie la Grâce s'est imposé naturellement : établissement conventionné catholique du secondaire à Kinshasa, jeune institution en plein essor, portée par une direction engagée et une communauté scolaire qui croit fermement en son projet éducatif.

C'est précisément parce que le Collège bouge, construit et croit en ce qu'il fait qu'il constitue un terrain d'observation aussi riche. Et c'est pour en saisir toute la profondeur qu'une seule école a été choisie plutôt que plusieurs : multiplier les terrains aurait donné de la largeur, pas de la profondeur. Or c'est la profondeur que cette question de recherche réclamait.

d) Technique de collecte : entretien semi-directif

Les données ont été collectées au moyen d'entretiens semi-directifs, conduits à l'aide d'un guide d'entretien unifié structuré en quatre niveaux correspondant au cadre quadridimensionnel : (1) capacités agiles : réactivité, veille et apprentissage collectif, (2) infrastructure de reconfiguration : structure, processus, ressources et outils, (3) pratiques opérationnelles : leadership, collaboration et écoute, (4) culture institutionnelle, agilité individuelle et transposabilité. L'entretien semi-directif se situe à équidistance entre l'entretien directif (dont la rigidité contraint l'expression du répondant) et l'entretien libre (dont l'ouverture excessive nuit à la cohérence thématique) : il laisse à chaque répondant la liberté de s'exprimer avec ses propres mots, tout en garantissant que les thèmes essentiels sont abordés (Blanchet & Gotman, 2015; Campenhoudt & Quivy, 2011). Cette souplesse contrôlée a permis de recueillir des témoignages à la fois riches, comparables et directement exploitables.

e) Echantillon et profil des répondants

Six personnes ont ouvert une fenêtre sur le Collège Sainte Marie la Grâce, chacune depuis un endroit différent : la direction, la préfecture des études, la salle de classe, le bureau administratif, le banc d'élève et la maison familiale. Ce n'est pas un hasard si ces profils ont été choisis ainsi, voir la même institution depuis six angles distincts, c'est s'approcher d'une vérité que nul regard unique n'aurait pu saisir seul. Chacun a participé librement, avec la garantie que son nom ne figurerait nulle part dans ce travail.

f) Traitement et analyse des données

Les réponses ont été retranscrites intégralement, puis soumises à une analyse thématique. (Braun & Clarke, 2006) définissent cette méthode comme un processus permettant d'identifier et d'organiser les thèmes récurrents dans les données autour de catégories analytiques construites à partir du cadre théorique. Dans ce travail, les quatre niveaux du cadre quadridimensionnel servent à la fois de grille de collecte et de grille d'analyse, garantissant la cohérence entre les fondements du Chapitre I et l'interprétation empirique du présent chapitre.

I.2. Avantages (Forces)

En premier lieu, l'approche qualitative nous permet de saisir la profondeur analytique nécessaire pour appréhender la complexité organisationnelle dans toute sa richesse contextuelle (Hashimov, 2015). L'agilité ne s'allume pas comme un interrupteur : elle se vit et se négocie au quotidien à travers des pratiques et des relations humaines que seul un dialogue sincère avec les acteurs permet de révéler. Un questionnaire fermé n'aurait jamais capturé la nuance d'un enseignant qui décrit la réaction de son école face à une crise, ni la fierté d'un élève qui raconte comment sa proposition a été entendue par la direction.

Deuxièmement, il est rare que des recherches sur les écoles conventionnées en RDC donnent la parole à autant de voix différentes en même temps. Ici, le directeur des études côtoie l'élève, le préfet partage l'espace analytique avec le parent. Cette diversité ne relève pas d'un souci de représentativité formelle : elle part du constat que la vérité d'une institution ne loge pas dans un seul bureau. En mettant face à face les discours officiels et les perceptions de ceux qui vivent l'école de l'intérieur, on obtient une image moins flatteuse peut-être, mais infiniment plus honnête.

Troisièmement, il y a une forme de sagesse méthodologique dans le fait de choisir un seul terrain et de s'y tenir. Moins de lieux, c'est plus de profondeur. Là où une étude comparative aurait effleuré plusieurs réalités, l'étude de cas unique s'autorise à rester, à observer, à revenir sur ce qu'on a vu. C'est ainsi qu'on finit par comprendre comment une décision se prend

vraiment dans un couloir de Kinshasa, comment une culture institutionnelle se manifeste dans un geste ou dans une absence de geste.

Enfin, sans boussole, les données les mieux collectées peuvent mener n'importe où. Le cadre quadridimensionnel construit au Chapitre I joue précisément ce rôle : il oriente la lecture de chaque témoignage, empêche les interprétations flottantes et garantit que ce travail reste une analyse rigoureuse plutôt qu'un récit bien écrit sur une école de Kinshasa.

I.3. Limites (Faiblesses)

Identifier les limites de sa propre démarche n'affaiblit pas un travail de recherche ; au contraire, cela témoigne d'une rigueur intellectuelle qui en renforce la crédibilité (Guba & Lincoln, 1989).

La première limite est celle de la non-généralisabilité. Une étude de cas unique produit par nature des connaissances situées. Le Collège Sainte Marie la Grâce a son histoire, sa localisation à Kinshasa et son mode de gouvernance propre, autant de spécificités non nécessairement partagées par l'ensemble des écoles conventionnées catholiques de la RDC. Les conclusions de cette étude valent comme propositions analytiques éclairantes, non comme vérités universelles.

La deuxième limite est plus personnelle. Connaître le Collège avant d'y conduire une recherche, grâce à un réseau familial enraciné dans la réalité kinoise, ouvre des portes que beaucoup de chercheurs peinent à franchir. Mais cette proximité a son revers : on risque de chercher dans les données ce qu'on espère y trouver plutôt que ce qui s'y trouve vraiment. Deux garde-fous ont été mis en place pour contenir ce risque : un guide d'entretien identique pour tous, qui empêche les questions de varier selon les sympathies, et un retour systématique au cadre théorique du Chapitre I, qui oblige l'analyse à rester ancrée dans la rigueur plutôt que dans l'intuition.

La troisième limite est arithmétique. Six répondants, c'est six regards précieux sur une même institution : mais ce n'est pas l'institution entière. Les membres du Conseil de gestion et les représentants du pouvoir organisateur n'ont pas pu prendre part à cette étude, laissant dans l'analyse des zones d'ombre que des travaux futurs auraient tout intérêt à explorer.

Enfin, les guides d'entretien ont été remplis à la main par certains répondants, tandis que d'autres ont transmis leurs réponses par notes vocales WhatsApp, deux modalités imposées par les réalités du terrain congolais et la distance géographique entre le chercheur, basé à Louvain-la-Neuve, et l'établissement, situé à Kinshasa. Ces conditions ont pu introduire des

imprécisions dans la retranscription, atténuées par une écoute attentive des enregistrements et une lecture soigneuse des réponses manuscrites

Ces précautions méthodologiques étant posées, il est temps de tourner le regard vers le terrain lui-même. La section suivante plonge dans la réalité concrète du Collège Sainte Marie la Grâce : qui il est, comment il fonctionne et quels défis il affronte au quotidien. C'est à partir de cette connaissance intime de l'établissement que les manifestations de l'agilité organisationnelle pourront être analysées avec toute la précision que les données recueillies permettent.

Section II : Diagnostic de la gestion actuelle du Collège Sainte Marie la Grâce

La méthodologie étant posée, cette section plonge dans la réalité concrète du Collège Sainte Marie la Grâce afin d'en dresser un portrait fidèle (son positionnement institutionnel, son mode de gouvernance et son organisation interne) avant d'examiner les pratiques agiles qui y sont à l'œuvre.

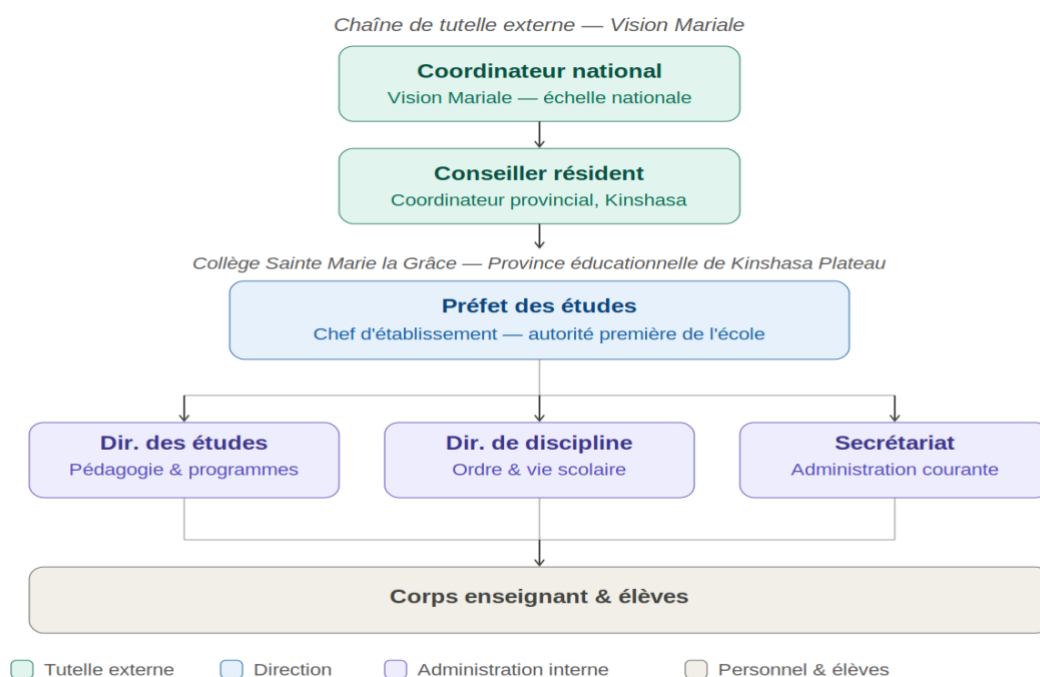
II.1. Présentation de l'établissement et de son mode de fonctionnement

Les informations qui suivent ont été recueillies auprès du préfet des études, chef d'établissement, via deux notes vocales transmises sur WhatsApp dans le cadre de cette recherche et nous avons créé un lien hypertexte au II.1 et au Figure 2 pour permettre aux lecteurs d'auditionner. Le Collège Sainte Marie la Grâce est un établissement d'enseignement secondaire conventionné catholique, situé dans la province éducationnelle de Kinshasa Plateau. Il appartient à la vision mariale, communauté religieuse catholique qui en assure la tutelle institutionnelle : la communauté a construit et possède les infrastructures, tandis que l'État congolais prend en charge la mécanisation et la rémunération du personnel.

Comprendre comment le Collège fonctionne, c'est d'abord comprendre à qui il répond. Au sommet de la chaîne, un coordinateur national veille sur l'ensemble des établissements de la vision mariale à travers le pays. À Kinshasa, c'est un conseiller résident qui assure ce relais de proximité, et c'est à lui que le chef d'établissement rend des comptes. À l'intérieur des murs, c'est le préfet des études qui tient les rênes au quotidien. Il ne travaille pas seul : il confie à trois collaborateurs des responsabilités bien délimitées, le directeur des études pour tout ce qui touche à la pédagogie, le directeur de discipline pour la vie et l'ordre scolaire, et le secrétariat pour la mécanique administrative. Ce qui lie ces quatre personnes, c'est un rituel simple mais efficace : chaque fin de semaine, chaque collaborateur remet au préfet un journal retraçant ses

activités, que celui-ci lit, vise et signe. Une façon concrète de garder la main sur ce qui se passe, sans tout centraliser.

Figure 2 : Structure de gouvernance du Collège Sainte Marie la Grâce.



Source : préfet des études, note vocale WhatsApp, mai 2026

Au-delà de cette structure interne, le Collège est également soumis à la supervision de l'État à travers trois instances provinciales : le directeur provincial, l'inspecteur principal provincial chargé des épreuves certificatives, et le directeur provincial de la DINACOPE, responsable du suivi des rémunérations. Cette double tutelle (mariale et étatique) délimite les marges de manœuvre de l'établissement tout en constituant le cadre réglementaire dans lequel ses initiatives agiles s'inscrivent. Enfin, sur le plan pédagogique, le Collège a développé une approche propre de l'orientation scolaire : estimant insuffisant le système national de tests standardisés de deux jours, le préfet a instruit le directeur des études d'assurer un suivi individuel continu de chaque élève, afin de l'orienter vers les filières correspondant réellement à ses aptitudes. Cette initiative traduit précisément la capacité de l'établissement à dépasser les limites du cadre institutionnel pour développer des réponses adaptées à ses réalités.

Ce portrait dit quelque chose d'essentiel : le Collège Sainte Marie la Grâce n'est pas une institution qui subit. Elle connaît les règles, elle sait s'y inscrire et, quand les règles ne suffisent plus, elle trouve ses propres réponses. C'est précisément ce que la section suivante va ausculter : non pas ce que l'établissement est censé faire, mais ce qu'il fait vraiment, au quotidien, à travers le prisme des quatre niveaux du cadre construit au Chapitre I.

II.2. Revue des pratiques agiles existantes

L'analyse croisée des six entretiens réalisés au Collège Sainte Marie la Grâce révèle l'existence de plusieurs pratiques qui, sans être explicitement désignées comme agiles par leurs acteurs, correspondent précisément aux caractéristiques de l'agilité organisationnelle telles que définies au Chapitre I.

Au niveau des capacités agiles, le Collège manifeste une réactivité institutionnelle réelle face aux demandes de ses parties prenantes. L'exemple le plus éloquent est celui du concours de génie en herbe : initié par les élèves eux-mêmes, ce projet a été accueilli, évalué et mis en œuvre par la direction dans un délai court, sans résistance institutionnelle. De même, le Bidet Général a transformé une exigence académique (le contrôle d'orthographe) en concours motivationnel, illustrant une capacité d'innovation pédagogique de terrain. Ces deux initiatives témoignent d'une organisation capable de détecter les signaux émis par ses membres et d'y répondre de manière créative (Goldman et al., 1995).

Au niveau des pratiques opérationnelles, le Collège a institué des contrôles de niveau quotidiens pendant la récréation, des réunions de concertation convoquées dès l'apparition d'une préoccupation importante, ainsi qu'un système de journaux d'activités hebdomadaires remis au préfet par chaque collaborateur. Ces mécanismes courts et réguliers constituent des boucles de rétroaction agiles qui permettent un ajustement continu du fonctionnement de l'établissement, sans attendre les bilans de fin d'année (Charbonnier-Voirin, 2011). Enfin, au niveau de la culture institutionnelle, les répondants convergent pour décrire une direction accessible, à l'écoute et prompte à répondre simplement aux préoccupations de tous (direction, enseignants, élèves et parents) ce qui constitue le terreau culturel indispensable à toute agilité durable (Schön et al., 2023).

Ces pratiques agiles, aussi réelles qu'elles soient, coexistent avec des défis structurels que la section suivante se propose d'identifier avec précision, afin de dresser un tableau complet et honnête de la situation gestionnaire du Collège.

II.3. Identification des défis rencontrés

Reconnaître les pratiques agiles d'un établissement, c'est aussi accepter de regarder en face ce qui l'en empêche encore pleinement. Les entretiens conduits au Collège Sainte Marie la Grâce ont révélé, avec une franchise remarquable de la part de tous les répondants, trois catégories de défis qui freinent le déploiement d'une agilité organisationnelle complète : des défis financiers, pédagogiques et administratifs.

Le défi financier le plus immédiatement ressenti est l'absence d'un laboratoire scientifique. Ce manque n'est pas anodin : il touche directement les élèves des sections scientifiques, qui sont contraints de se déplacer dans d'autres établissements pour réaliser leurs travaux pratiques. Le préfet, le directeur des études et le parent d'élève l'ont tous cité spontanément, sans qu'on leur pose la question directement. Quand trois acteurs aux rôles aussi différents s'accordent sur le même point, ce n'est plus une simple doléance : c'est un signal fort. Par ailleurs, l'infrastructure numérique est quasi inexistante (pas d'outils pour les enseignants, pas de supports diversifiés pour les élèves) ce qui réduit les marges d'innovation pédagogique à ce que la craie et le tableau permettent encore de faire (Poncelet et al., 2010).

Sur le plan pédagogique, l'enseignant interrogé a exprimé avec sincérité la difficulté de faire classe devant des élèves aux rythmes d'apprentissage très hétérogènes, dans un cadre où le curriculum national laisse peu de liberté d'adaptation. C'est la tension que Schön et al. (2023) ont bien décrite : vouloir être agile sans avoir l'espace institutionnel pour l'être. À cela s'ajoute l'absence de sorties éducatives régulières, que l'élève et le parent ont évoquée avec regret : une école qui n'ouvre pas ses portes sur le monde prive ses élèves d'une part essentielle de leur formation citoyenne.

Sur le plan administratif, le personnel de l'établissement gère encore l'essentiel de ses dossiers et communications de façon manuelle, sans outils numériques adaptés. Ce n'est pas une critique adressée aux personnes : c'est un constat sur les moyens mis à leur disposition. Comme le rappelle Barrand (2006), une organisation ne peut être agile que si ses leviers structurels lui permettent d'agir vite et avec précision. Or, quand un document prend du temps à circuler ou qu'une information se perd dans un classeur, c'est toute la chaîne de réactivité institutionnelle qui en pâtit.

Avoir des défis ne disqualifie pas une institution. Cela la situe. Et ce que cette cartographie des difficultés du Collège Sainte Marie la Grâce révèle surtout, c'est l'espace exact dans lequel une transformation agile peut produire ses effets les plus concrets. La section suivante ne s'arrête pas aux problèmes : elle regarde ce que l'établissement fait déjà pour y faire face.

II.4. Analyse des stratégies actuelles face aux enjeux

Face aux défis identifiés, le Collège Sainte Marie la Grâce ne reste pas passif. Les entretiens révèlent une institution qui, dans les limites de ses moyens, a développé des stratégies de réponse concrètes et cohérentes. Ces stratégies ne sont pas toujours formalisées dans des documents officiels, mais elles sont vécues, reconnues et partagées par l'ensemble des acteurs interrogés : ce qui, en soi, témoigne d'une culture institutionnelle solide.

Quand l'argent manque, deux attitudes sont possibles : attendre qu'il arrive, ou travailler avec ce qui est là. Le Collège Sainte Marie la Grâce a clairement choisi la deuxième. Le préfet ne l'habille pas en vertu : il le dit simplement, avec la fierté tranquille de quelqu'un qui sait ce que son école vaut. On fait avec ce qu'on a, et on le fait bien.

Concrètement, les manuels scolaires sont rendus accessibles à tous les élèves, les enseignants sont encouragés à développer des supports alternatifs et le Bidel Général a transformé une contrainte pédagogique en levier de motivation, en instaurant des concours d'orthographe qui coûtent peu mais produisent beaucoup. C'est là une forme d'ingéniosité organisationnelle que Teece et al., (2016) associent aux capacités dynamiques des organisations capables de faire plus avec moins.

Face aux défis pédagogiques, l'établissement a mis en place un dispositif de suivi individuel continu des élèves, piloté par le directeur des études sous instruction du préfet. Plutôt que d'attendre les évaluations certificatives nationales pour identifier les difficultés, le Collège a instauré des contrôles de niveau quotidiens pendant la récréation et un accompagnement différencié selon les profils des apprenants. Cette stratégie d'anticipation pédagogique, qui s'apparente à ce que Wijnands et Stolze, (2019) appellent une boucle d'apprentissage courte, permet de corriger les lacunes avant qu'elles ne s'accumulent et de préparer les élèves aux épreuves certificatives avec une longueur d'avance.

Face aux limites administratives, le Collège s'appuie sur une stratégie de communication directe et de rapports hebdomadaires systématiques. Chaque collaborateur rend compte au préfet en fin de semaine, ce qui compense partiellement l'absence d'outils numériques par une discipline organisationnelle rigoureuse. Ce mécanisme de reddition de comptes régulière maintient la fluidité de l'information au sein de la structure malgré les contraintes matérielles. Il illustre ce que Charbonnier-Voirin (2011) décrit comme une agilité par la posture managériale : quand les outils font défaut, c'est la qualité du leadership et des relations humaines qui prend le relais.

Ce diagnostic complet du Collège Sainte Marie la Grâce (ses pratiques agiles, ses défis et ses stratégies de réponse) ouvre la voie à une analyse plus approfondie de ce que l'agilité organisationnelle peut encore apporter à cet établissement. C'est l'objet de la Section III qui suit.

Section III : Apport de l'agilité organisationnelle dans la gestion du collège Sainte Marie la Grâce

Comme toute institution humaine, le Collège Sainte Marie la Grâce a ses imperfections que ses acteurs reconnaissent eux-mêmes avec une franchise qui force le respect. Ce qui ressort de ce diagnostic, c'est le portrait d'une école qui ne se raconte pas d'histoires : elle sait ce qu'elle fait bien, elle sait ce qui lui manque encore, et elle continue d'avancer malgré tout. C'est justement cette lucidité qui rend la question suivante légitime et stimulante : jusqu'où l'agilité organisationnelle peut-elle encore porter cet établissement ? C'est ce que cette section se propose d'explorer, avec la même honnêteté que celle dont les répondants ont fait preuve tout au long des entretiens.

III.1. Apports de l'agilité pour chaque catégorie d'acteurs

L'une des idées reçues sur l'agilité organisationnelle, c'est qu'elle serait une affaire de dirigeants. Elle ne profite en réalité qu'à ceux qui la vivent de l'intérieur : c'est-à-dire tout le monde (Mahmutoğlu, 2024). Le tableau ci-dessous synthétise, pour chaque catégorie d'acteurs du Collège Sainte Marie la Grâce, l'apport concret de l'agilité organisationnelle, sa confrontation avec les réalités recueillies lors des entretiens, et les références théoriques qui le fondent.

Acteur	Apport de l'agilité organisationnelle	Confrontation avec les entretiens de terrain	Références
Direction	Ce que l'agilité apporte à la direction n'est pas radicalement nouveau : c'est une mise en ordre de ce qui existe déjà. Les rapports hebdomadaires fonctionnent, la veille informelle aussi. Ce que l'agilité fait, c'est leur donner une architecture pour durer et se transmettre au-delà des personnes qui les ont initiés. Elle travaille aussi sur quelque chose de moins visible mais de tout aussi décisif : la capacité de la direction à sentir ce que les chiffres ne disent pas. Percevoir la fatigue d'un enseignant avant qu'elle ne devienne démission. Ajuster sa manière de parler selon l'interlocuteur. Faire de ce que le préfet fait naturellement	La direction affirme maintenir une porte ouverte permanente et répondre directement à toutes les préoccupations. Elle convoque systématiquement des réunions préventives dès les premiers signaux de difficulté. L'agilité transforme ces réflexes en mécanisme institutionnel durable.	<i>Audebrand (2018)</i> ; <i>Mahmutoğlu (2024)</i>

	quelque chose que toute l'équipe peut apprendre à faire.		
Enseignants	Un enseignant qui n'a pas le droit de rater n'a pas vraiment le droit d'enseigner. L'agilité change cela : elle installe dans la culture de l'établissement l'idée que tester une approche différente, ajuster son rythme à la classe du jour, échanger avec un collègue ce qui a marché ou ce qui a échoué, ce n'est pas de l'improvisation : c'est du professionnalisme. Elle va plus loin encore en développant chez l'enseignant une sensibilité à ce que ses élèves ne disent pas : celui qui décroche parce qu'il n'a pas mangé, celle qui comprend mais n'ose pas lever la main, celui qui agite la classe parce qu'il s'ennuie. Lire ces signaux et ajuster sa leçon en conséquence, c'est enseigner avec intelligence, et c'est exactement ce que l'agilité émotionnelle rend possible.	Ce que l'enseignant interrogé fait déjà dans sa classe, il le fait seul. Il adapte, il ajuste, il expérimente, mais personne ne le sait, personne n'en profite, et demain il recommencera depuis zéro sans que son voisin de salle ait pu apprendre de son expérience. C'est précisément ce gaspillage d'intelligence collective que l'agilité organisationnelle vient corriger : en créant des espaces où ces ajustements silencieux deviennent visibles, partagés et amplifiés par tous.	<i>Wijnands & Stolze (2019) ; Audebrand (2018) ; Schön et al. (2023)</i>
Élèves	L'agilité transforme une école qui transmet en une école qui écoute et s'ajuste en permanence aux besoins réels des apprenants. Chaque élève est traité comme un apprenant singulier, avec ses forces et ses fragilités propres.	L'élève interrogé (plus de 3 ans d'ancienneté) décrit des contrôles de niveau quotidiens pendant la récréation, non pour sanctionner mais pour détecter les lacunes. Il témoigne que le concours de génie en herbe, proposé par les élèves, a été retenu et concrétisé par la direction.	<i>Schön et al. (2023)</i>
Parents	Un parent qui observe sans être entendu, c'est une ressource qui se perd. L'agilité transforme ce regard extérieur en quelque chose de précieux : une alerte précoce, un point de vue que la direction n'a pas, une voix qui complète ce que les chiffres et les rapports ne peuvent pas dire. Passer de spectateur à partenaire, c'est le changement que l'agilité rend possible et nécessaire.	Le parent interrogé ne se contente pas d'envoyer son enfant à l'école et d'attendre les résultats. Il vient aux réunions, il dit ce qu'il observe, il attend une réponse. Et il l'obtient. Ce qui le frappe, c'est la simplicité avec laquelle la direction lui répond : pas de protocole, pas de distance, juste quelqu'un qui écoute et qui agit.	<i>Poncelet et al. (2010)</i>
Personnel administratif	Dans un bureau administratif, le temps passé à recopier, classer et	Aujourd'hui, chaque dossier passe encore par les mains, chaque	<i>Barrand (2006)</i>

	transmettre des papiers est du temps volé à ce qui compte vraiment. L'agilité s'attaque à ce gaspillage silencieux : elle allège ce qui peut l'être, numérise progressivement ce qui l'encombre et, surtout, redonne au personnel administratif ce que les routines finissent par étouffer, l'envie de prendre une initiative plutôt que d'attendre une instruction.	information circule encore par des canaux non structurés. Ce n'est pas une fatalité : c'est un point de départ. L'agilité ne réclame pas une transformation numérique coûteuse pour changer cela. Elle part de ce qui existe déjà (WhatsApp est déjà dans chaque poche, un tableau sur un mur ne coûte rien) et propose d'en faire des outils de pilotage réels, simples et immédiatement opérationnels.	
--	--	---	--

Source : *Elaboration personnelle sur la base des entretiens de terrain (mai 2026) et de la revue de littérature.*

III.2. Expérience d'organisations éducatives similaires

Ce chemin, d'autres l'ont déjà parcouru avant le Collège Sainte Marie la Grâce. Des établissements confrontés aux mêmes contraintes, dans des contextes qui n'étaient pas moins difficiles, ont fait le pari de l'agilité : et leurs expériences valent la peine d'être regardées de près.

L'expérience la plus documentée est celle de l'eduScrum, une adaptation de la méthode Scrum au contexte scolaire, développée aux Pays-Bas et progressivement adoptée dans plusieurs pays francophones. Wijnands et Stolze (2019) montrent que les classes qui ont adopté des cycles d'apprentissage courts, des révisions régulières et des rôles distribués entre élèves obtiennent de meilleurs résultats académiques et développent une autonomie plus affirmée. Ce qui est remarquable dans cette expérience, ce n'est pas la sophistication du dispositif : c'est la philosophie qui le sous-tend. Apprendre par l'expérimentation, corriger en continu, valoriser la collaboration : trois principes que le Collège Sainte Marie la Grâce pratique déjà intuitivement, sans les avoir encore nommés ainsi.

Dans le contexte africain et congolais spécifiquement, les travaux de Poncelet et al. (2010) sur les écoles conventionnées en RDC sont éclairants. Ils montrent que les établissements qui maintiennent une qualité éducative malgré les contraintes structurelles sont précisément ceux qui ont développé une culture de la réactivité et de la confiance entre acteurs. Ces écoles ne sont pas mieux dotées financièrement : elles ont simplement appris à mieux mobiliser ce qu'elles ont. C'est exactement ce que fait le Collège Sainte Marie la Grâce, et c'est la preuve qu'il dispose déjà des conditions culturelles pour aller encore plus loin.

III.3. Analyse des opportunités et des contraintes de mise en place d'un modèle agile

Toute transformation sérieuse commence par une lecture lucide de ce qui est possible et de ce qui résiste. Le Collège présente des opportunités réelles, mais aussi des contraintes qu'il serait imprudent d'ignorer.

Ce qui joue en faveur du Collège est plus solide qu'il n'y paraît. D'abord, il y a une direction qui y croit vraiment : sans cette conviction au sommet, aucune transformation ne tient, quelle que soit la qualité des outils mis en place. Ensuite, il y a une culture de l'écoute déjà installée : les parents parlent, les élèves sont entendus, les enseignants contribuent. Rares sont les établissements congolais qui peuvent en dire autant. Il y a aussi la jeunesse de l'institution : une école qui se construit encore est infiniment plus malléable qu'une organisation figée dans ses certitudes depuis des générations. Et puis il y a la communauté mariale, réseau de soutien dont le Collège n'a peut-être pas encore mesuré toute la portée, et qui pourrait bien être la clé pour financer ce laboratoire scientifique que tout le monde attend.

Les contraintes méritent la même franchise. La dépendance au leadership individuel de la direction est le risque le plus structurel : si l'agilité repose sur une seule personne plutôt que sur une culture partagée, elle reste fragile et exposée aux aléas humains. Le cadre réglementaire national limite les marges d'innovation curriculaire. La rareté des ressources financières conditionne l'ampleur des transformations envisageables. Et l'écart entre les ambitions institutionnelles et les moyens disponibles peut, si on n'y prend garde, engendrer un découragement qui ronge lentement la dynamique collective (Barrand, 2006).

III.4. Résultats de l'enquête ou des entretiens réalisés

Au bout de six entretiens, de témoignages recueillis à la main et par notes vocales, d'une transcription patiente et d'une analyse rigoureuse, ce qui se dégage est à la fois simple et fort : le Collège Sainte Marie la Grâce est une organisation en transition agile. Pas encore pleinement agile au sens théorique, mais clairement en chemin : et ses acteurs en ont, souvent sans le formuler ainsi, une conscience intuitive remarquable.

Ce que les six entretiens dessinent ensemble, ce sont quatre certitudes. La première : cette école répond. Pas toujours parfaitement, pas toujours vite, mais elle répond, et tout le monde le dit, de la direction jusqu'à l'élève assis au dernier rang. La deuxième : ce qui fonctionne bien au Collège tient encore trop aux individus qui le portent. Le jour où ces personnes partent, que reste-t-il ? C'est la question à laquelle la formalisation des pratiques agiles doit apporter une réponse durable. La troisième : pour une fois, tout le monde est d'accord sur ce qui manque. Un

laboratoire, des outils numériques, des sorties éducatives. Quand six personnes aux rôles aussi différents pointent les mêmes besoins sans se concerter, c'est un consensus qui vaut de l'or pour quiconque voudra planifier sérieusement. La quatrième : sous tout cela, il y a quelque chose de plus profond que des organigrammes ou des procédures, une culture commune, faite de confiance, de respect mutuel et de valeurs catholiques partagées, qui soude les acteurs autour d'un projet qui les dépasse. C'est sur ce socle-là que l'agilité organisationnelle peut construire quelque chose de vraiment durable.

Chapitre III : Proposition de stratégies agiles pour une meilleure gestion scolaire

Comprendre, puis diagnostiquer : c'est ce que les deux premiers chapitres ont fait. Celui-ci fait autre chose. Il transforme ce qui a été observé en propositions concrètes, ce qui a été analysé en leviers d'action. Pas des recettes venues d'ailleurs : des prolongements de ce que le Collège Sainte Marie la Grâce fait déjà, affinés par la théorie et orientés vers ce qu'il peut encore devenir.

Section I : Mise en œuvre de l'agilité au Collège Sainte Marie la Grace

I.1. Stratégies d'adaptation agile aux défis éducatifs

Face aux défis identifiés au Chapitre II (absence de laboratoire, gestion manuelle, rigidité pédagogique) trois axes stratégiques se dégagent comme prioritaires pour amorcer une transformation agile au Collège Sainte Marie la Grâce.

Le premier axe est la mobilisation des ressources existantes par l'ingéniosité institutionnelle. Dans un contexte de ressources contraintes, l'agilité ne commence pas par des investissements massifs : elle commence par la capacité à faire mieux avec ce que l'on a (Goldman et al., 1995).

Ce qui fonctionne déjà au Collège (les contrôles quotidiens, les rapports hebdomadaires, les réunions préventives) ne doit plus rester dans la tête de ceux qui le font. Il faut l'écrire, le structurer, le transmettre, de sorte que si demain ces personnes partent, ce qu'elles ont construit reste. Une bonne pratique qui disparaît avec son inventeur n'est pas encore une pratique institutionnelle : c'est encore une habitude personnelle.

Le deuxième axe touche à la liberté pédagogique. Il ne s'agit pas de laisser chaque enseignant faire ce qu'il veut, les programmes nationaux sont là et ils s'imposent. Il s'agit de créer, à l'intérieur de ce cadre, des espaces légitimes d'expérimentation : des cycles plus courts, des bilans réguliers, des moments où les enseignants s'assoient ensemble pour dire ce qui a marché et ce qui n'a pas marché. L'enseignant interrogé fait déjà cela seul dans sa classe. L'agilité ne lui demande pas de changer : elle lui propose de ne plus le faire seul (Wijnands & Stolze, 2019).

Le troisième axe est le plus accessible de tous, parce qu'il part de ce qui existe déjà dans chaque poche. Personne n'attend une infrastructure numérique sophistiquée pour commencer : WhatsApp est déjà là, utilisé spontanément. Le structurer en canaux thématiques dédiés, introduire un tableau de suivi simple, numériser progressivement les dossiers les plus courants — voilà des gestes concrets, sans coût significatif, qui réduisent les délais et libèrent le personnel de ce qui l'encombre (Barrand, 2006).

I.2. Outils et méthodes agiles applicables dans l'administration scolaire

Les outils existent. Ils n'attendent pas d'être inventés : ils attendent d'être reconnus et mis en ordre. L'eduScrum de Wijnands et Stolze (2019) en est l'illustration la plus parlante : structurer l'apprentissage en cycles courts, distribuer des rôles entre élèves, faire des bilans réguliers. Ce que ce dispositif propose, le Collège le fait déjà sans le nommer ainsi. Lui donner un cadre ne serait pas un bouleversement : ce serait simplement nommer ce qui se passe déjà et lui permettre de se reproduire avec cohérence.

Sur le plan administratif, un tableau affiché sur un mur (ou son équivalent numérique) suffit pour rendre visibles les décisions en cours, les tâches en attente et les priorités de la semaine. Ce n'est pas de la technologie : c'est de la clarté. Et la clarté, dans une institution qui gère beaucoup avec peu, vaut de l'or. Compléter cela par une rétrospective collective de trente minutes chaque semaine, où chacun dit ce qui a avancé et ce qui a bloqué, crée une boucle d'amélioration continue sans aucun coût supplémentaire (Charbonnier-Voirin, 2011).

Quant à WhatsApp, il est déjà là, dans chaque poche, utilisé chaque jour. Il suffit d'y mettre un peu d'ordre : un canal pour la pédagogie, un pour la discipline, un pour les parents. Ce geste simple transforme un réflexe spontané en infrastructure de communication institutionnelle, sans déboursier un franc.

I.3. Implication des parties prenantes (enseignants, élèves, parents, directeur des études et promoteur de l'école)

Une transformation agile n'est durable que si elle est portée collectivement. Chaque partie prenante doit être impliquée selon son rôle spécifique dans la vie de l'établissement.

Les enseignants sont les premiers vecteurs du changement pédagogique. Leur implication passe par la création de communautés de pratiques régulières, des rencontres bimensuelles où chacun partage ses expériences de classe, ses réussites et ses difficultés sans jugement. Ces espaces de partage horizontal, peu coûteux et très efficaces, sont précisément ce qui fait défaut aujourd'hui : les bonnes pratiques restent individuelles au lieu de devenir collectives. Les élèves, déjà acteurs comme l'a montré l'initiative du génie en herbe, doivent être dotés d'espaces formels

de proposition via un conseil des délégués actif, consulté régulièrement par la direction. Les parents doivent passer de réunions ponctuelles à une participation structurée dans les décisions éducatives, conformément au modèle partenarial que préconisent Poncelet et al. (2010).

Le directeur des études est le maillon opérationnel central de cette transformation : c'est lui qui traduit les orientations stratégiques en pratiques pédagogiques concrètes, et c'est lui qui doit être le premier formé aux approches agiles et à l'intelligence émotionnelle (Audebrand, 2018). Son rôle d'assistant pédagogique de la direction lui confère une position idéale pour diffuser la culture agile dans l'ensemble du corps enseignant. Enfin, le promoteur de l'école, représentant de la vision mariale, est l'acteur stratégique dont la mobilisation est indispensable pour débloquer les ressources nécessaires à moyen terme, notamment pour le laboratoire scientifique. Son implication dans la définition des priorités institutionnelles conditionnera la réussite de toute démarche agile durable (Goldman et al., 1995).

I.4. Évaluation des impacts attendus et plan de suivi

Décider sans mesurer, c'est naviguer sans boussole. Pour que la transformation agile du Collège ne reste pas un beau projet sur le papier, trois horizons de suivi s'imposent. Dans les six premiers mois, la question est simple : est-ce que les choses bougent vraiment ? On regardera si les pratiques existantes commencent à être écrites, si les rétrospectives hebdomadaires tiennent dans la durée et si les enseignants se sentent réellement autorisés à expérimenter. Entre six et dix-huit mois, on montera d'un cran : les résultats aux épreuves certificatives progressent-ils ? Les parents participent-ils davantage aux décisions ? Les élèves gagnent-ils en autonomie ? Au-delà de dix-huit mois, une seule question comptera vraiment : est-ce que tout cela continue quand les personnes qui l'ont lancé ne sont plus là ? C'est à ce moment précis qu'on saura si le Collège a construit une culture agile ou simplement reproduit la dépendance à quelques individus bien intentionnés (Charbonnier-Voirin, 2011).

I.5. Conclusion et perspectives

Les propositions formulées dans ce chapitre ne réclament pas de miracle. Elles demandent quelque chose de plus difficile et de plus précieux : la volonté de nommer ce qui fonctionne, de le structurer, de le partager et de l'améliorer en continu. Le Collège Sainte Marie la Grâce n'a pas besoin de se réinventer : il a besoin de se reconnaître dans une démarche agile structurée, d'accepter ses limites avec lucidité et de mobiliser ses atouts avec intention. L'établissement possède les hommes, la culture et la conviction nécessaires. Ce qui lui manque encore, c'est un cadre institutionnel qui transforme ces qualités individuelles en forces collectives durables.

Les sections suivantes synthétisent les résultats de cette recherche, répondent directement à la question de recherche posée en introduction et ouvrent les perspectives d'évolution de l'agilité organisationnelle dans le contexte éducatif congolais plus large.

I.6. Synthèse des principaux résultats

Cette recherche a produit quatre résultats majeurs qui méritent d'être rappelés avec clarté. Premièrement, l'agilité organisationnelle est transposable au contexte des écoles conventionnées catholiques en RDC, à condition d'être adaptée aux réalités locales plutôt qu'importée telle quelle depuis des modèles industriels ou occidentaux. Deuxièmement, le Collège Sainte Marie la Grâce possède déjà les attributs culturels et managériaux d'une organisation en transition agile : réactivité institutionnelle reconnue unanimement, culture participative réelle et leadership engagé et accessible. Troisièmement, les pratiques agiles existantes sont informelles et dépendent trop des individus qui les portent : leur formalisation dans une stratégie institutionnelle partagée constitue le levier de transformation le plus accessible, le plus urgent et le moins coûteux. Quatrièmement, les besoins prioritaires sont unanimement identifiés par tous les acteurs interrogés : laboratoire scientifique, outils numériques et sorties éducatives. Cette convergence est une ressource précieuse pour la planification stratégique, car elle signifie qu'un consensus est déjà là, il ne reste plus qu'à le mobiliser.

I.7. Réponse à la question de recherche

Partir d'une question, c'est accepter de ne pas connaître la réponse d'avance. Celle qui a guidé ce mémoire était la suivante : en quoi l'intégration des principes de l'agilité organisationnelle dans les écoles conventionnées catholiques en RDC, notamment au Collège Sainte Marie la Grâce, peut-elle favoriser une meilleure gestion des ressources face aux défis éducatifs, administratifs et sociaux ? Six personnes ont accepté de témoigner. Leur parole, croisée avec le cadre quadridimensionnel construit au Chapitre I, dessine une réponse en trois volets, un pour chaque dimension de la gestion des ressources que ce mémoire a explorée.

Le premier volet est humain. Une institution scolaire, avant d'être un bâtiment ou un programme, c'est un réseau de relations. Or c'est précisément là que l'agilité organisationnelle produit ses effets les plus durables. Une direction qui sait lire ce que ses collaborateurs n'osent pas dire. Des enseignants qui ne craignent plus de rater parce qu'ils savent que l'erreur fait partie du processus d'apprentissage collectif. Des élèves et des parents qui ne subissent plus les décisions mais y contribuent. Au Collège Sainte Marie la Grâce, ces dynamiques existent déjà à l'état naturel. L'agilité organisationnelle ne les invente pas : elle leur donne une architecture

pour durer au-delà des personnes qui les incarnent aujourd'hui (Audebrand, 2018 ; Mahmutoğlu, 2024).

Le deuxième volet est pédagogique. Il repose sur une idée que les établissements sous contrainte gagneraient à graver dans leur culture : l'abondance de moyens n'a jamais été la condition première de la qualité éducative. Ce qui fait la différence, c'est la manière dont on utilise ce que l'on a. Au Collège, les contrôles de niveau organisés pendant la récréation, l'accompagnement singulier de chaque apprenant et les concours nés de l'initiative des élèves eux-mêmes montrent qu'une pédagogie vivante peut émerger sans infrastructure sophistiquée. L'agilité pédagogique se nourrit de cycles courts, de retours fréquents et d'espaces de confiance où les enseignants peuvent partager leurs réussites comme leurs tâtonnements. Institutionnaliser cela serait gratuit. Et transformateur (Wijnands & Stolze, 2019 ; Schön et al., 2023).

Le troisième volet est administratif. Ici, l'agilité joue un rôle moins visible mais tout aussi décisif : elle désobstrue. Elle raccourcit les circuits décisionnels, allège les procédures inutiles et redonne au personnel du temps pour ce qui compte vraiment. Les rapports hebdomadaires déjà en vigueur au Collège prouvent que ce réflexe de reddition de comptes régulière est ancré dans la culture de l'établissement. Le compléter par des outils simples de visualisation des priorités et de circulation de l'information interne représenterait un gain de réactivité considérable, sans mobiliser des ressources que l'école ne possède pas (Barrand, 2006 ; Charbonnier-Voirin, 2011).

Alors, l'agilité organisationnelle règle-t-elle tout ? Non. Elle ne construira pas le laboratoire scientifique que réclament les élèves. Elle ne doublera pas le budget de l'établissement. Mais elle change quelque chose de fondamental : elle modifie le rapport de l'institution à ses propres ressources. Et dans un contexte où attendre des moyens supplémentaires n'est pas une stratégie viable, apprendre à mieux mobiliser ce que l'on possède déjà devient la compétence la plus précieuse qui soit. C'est ce que ce mémoire a voulu démontrer, et c'est ce que le Collège Sainte Marie la Grâce est, dès aujourd'hui, en capacité de faire.

I.8. Limites de l'étude et recommandations

Cette étude comporte des limites qu'une honnêteté intellectuelle élémentaire commande de rappeler. L'échantillon de six répondants, bien que diversifié en termes de profils, ne permet pas une généralisation mécanique des résultats à l'ensemble des écoles conventionnées catholiques de la RDC. La distance géographique entre le chercheur, basé à Louvain-la-Neuve, et le terrain kinois a conduit à des modalités de collecte (notes manuscrites et vocales

WhatsApp) qui ont pu introduire des imprécisions dans la retranscription. Certaines parties prenantes stratégiques (le promoteur, les membres du Conseil de gestion) n'ont pas pu être incluses, laissant des angles morts dans l'analyse. Enfin, la dépendance au leadership individuel de la direction constitue une fragilité structurelle que les propositions de ce chapitre cherchent à réduire, sans pouvoir l'éliminer entièrement.

Trois recommandations prioritaires se dégagent de ce constat. Premièrement, formaliser les pratiques agiles existantes dans un document stratégique institutionnel partagé avec tous les acteurs : direction, enseignants, personnel administratif, délégués des élèves et représentants des parents. Deuxièmement, mobiliser le promoteur de l'école et le réseau de la vision mariale pour financer l'acquisition d'un laboratoire scientifique, besoin unanimement identifié comme prioritaire par l'ensemble des répondants. Troisièmement, initier un programme de formation des enseignants et du directeur des études aux approches agiles et à l'intelligence émotionnelle, conditions indispensables à une transformation pédagogique durable et collective (Audebrand, 2018 ; Schön et al., 2023).

I.9. Perspectives d'évolution de l'agilité organisationnelle dans l'éducation en RDC

Ce mémoire s'arrête au Collège Sainte Marie la Grâce. Mais la question qu'il pose, elle, ne s'arrête pas là. La RDC scolarise des millions d'enfants dans un système sous pression permanente : manque de moyens, inégalités entre provinces, infrastructures vieillissantes, démographie qui court plus vite que les capacités d'accueil. Dans ce contexte, prétendre que l'agilité organisationnelle est réservée aux systèmes éducatifs bien dotés serait une erreur : c'est précisément là où les ressources manquent que la capacité à s'adapter vite et à mobiliser l'intelligence collective devient la ressource la plus précieuse. Ce travail mérite donc des suites. D'abord, élargir l'enquête à d'autres établissements conventionnés, catholiques ou non, à Kinshasa comme en province, pour tester ce que ces résultats ont de transférable. Ensuite, intégrer l'agilité dans la formation des chefs d'établissement au niveau national, parce qu'un préfet formé à ces approches, c'est une école qui change, et mille préfets formés, c'est un système qui se transforme. Enfin, suivre dans la durée les établissements qui auront osé faire le pari de l'agilité, pour produire des données que la littérature scientifique congolaise attend encore.

Conclusion générale

On cherche souvent l'agilité là où elle fait le plus de bruit : dans les laboratoires d'innovation des grandes entreprises, dans les salles de réunion des multinationales, dans les incubateurs de startups. On la cherche rarement dans le couloir d'une école catholique de Kinshasa. Et pourtant. Un préfet qui sent qu'une tension monte et convoque une réunion avant que ça n'explose. Un directeur des études qui décide d'organiser des contrôles pendant la récréation parce qu'il a remarqué que certains élèves décrochent en silence. Un élève qui propose un concours de génie en herbe et qui voit sa proposition devenir réalité quelques semaines plus tard. Ce sont ces gestes-là, discrets et décisifs, qui composent le visage concret de l'agilité organisationnelle. Ce mémoire est parti à leur rencontre.

La question qui l'a motivé était la suivante : en quoi l'intégration des principes de l'agilité organisationnelle dans les écoles conventionnées catholiques en RDC, notamment au Collège Sainte Marie la Grâce, peut-elle favoriser une meilleure gestion des ressources face aux défis éducatifs, administratifs et sociaux ? La réponse que les données de terrain autorisent est claire : oui, l'agilité peut améliorer substantiellement la gestion de cet établissement. Non pas parce qu'elle résout les problèmes structurels d'un coup de baguette, mais parce qu'elle change quelque chose de fondamental dans le rapport de l'institution à ses propres ressources : elle apprend à mieux utiliser ce qui est déjà là.

Le premier chapitre a montré que ce voyage de l'industrie vers l'éducation est possible, à condition d'accepter de ne pas tout transporter. Goldman et al. (1995) ont posé les premières pierres ; des décennies de théorisations successives ont affiné l'édifice. Le cadre quadridimensionnel construit dans ce travail (capacités agiles, infrastructure, pratiques opérationnelles, culture institutionnelle) a servi de fil conducteur tout au long de l'analyse. Le deuxième chapitre a posé ce cadre sur le terrain du Collège Sainte Marie la Grâce et y a trouvé une institution qui bouge déjà dans la bonne direction : réactive, participative, engagée, mais dont les bonnes pratiques tiennent encore trop aux individus qui les portent et pas assez aux structures qui devraient les perpétuer. Le troisième chapitre a transformé ce diagnostic en feuille de route : des stratégies réalistes, des outils accessibles, un plan de suivi en trois temps et des recommandations ancrées dans les moyens réels de l'établissement.

Quatre acquis ressortent de ce parcours. L'agilité est transposable au contexte congolais, à condition d'être adaptée et non copiée. Le Collège possède déjà les ingrédients d'une organisation agile : il lui manque la recette pour les assembler de façon durable. Les besoins prioritaires sont connus de tous et font l'objet d'un consensus rare (le laboratoire, le numérique, les sorties éducatives) ce qui rend la planification stratégique non seulement possible, mais

urgente. Et la culture institutionnelle du Collège, tissée de confiance, de collégialité et de valeurs catholiques partagées, est un terreau que peu d'établissements peuvent revendiquer.

Ce travail a ses limites. Six voix, c'est six regards précieux mais pas un tableau complet. La distance entre Louvain-la-Neuve et Kinshasa a pesé sur les conditions de collecte. Certains acteurs clés (le promoteur, le Conseil de gestion) sont restés hors champ. Ces lacunes ne sont pas des échecs : elles sont des invitations à continuer, à élargir, à aller plus loin dans d'autres provinces, d'autres établissements, d'autres types d'écoles conventionnées.

Car c'est bien de cela qu'il s'agit, au fond. Ce mémoire n'est pas une conclusion : c'est un point de départ. Pour le Collège Sainte Marie la Grâce, il s'agit de se reconnaître dans ce portrait, d'accepter que ce qu'il fait bien mérite d'être nommé, structuré et transmis. Pour les décideurs éducatifs congolais, il s'agit de comprendre que l'agilité organisationnelle n'est pas un concept importé de trop loin : c'est une réponse locale à des défis locaux. Et pour tous ceux qui croient que l'école peut encore changer quelque chose dans ce pays, il s'agit simplement de continuer à parier sur les institutions qui, comme ce Collège, ouvrent leurs portes chaque matin malgré tout, et parfois, précisément grâce à tout.

Bibliographie

- Audebrand, L. K. (2018). *Le management responsable : Une approche axiologique*. Presses de l'Université Laval.
- Badot, O. (1998). *Théorie de l' " Entreprise Agile "*. 1-296. <https://www.torrossa.com/it/resources/an/5131129>
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Barrand, J. (2006). *Le manager agile : Vers un nouveau management pour affronter la turbulence*. Dunod.
- Barth, I. (2024). Dirigeant dans l'éducation nationale : Métier impossible ou défi permanent ? *IH2EF (Institut des hautes études de l'éducation et de la formation)*, 6.
- Bennour, G., & Oukassi, M. (2025). Résistance au changement et agilité organisationnelle : Proposition d'un modèle conceptuel de recherche Resistance to Change and Organizational Agility: A Proposal for a Conceptual Research Model. *International Journal of Accounting, Finance, Auditing, Management and Economics*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14963517>
- Biduaya Badiunde M, V. (2018). *Que reste-t-il de l'école catholique en R.D. Congo ?* 1-206. <https://www.torrossa.com/en/resources/an/4862776>
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2015). *L'entretien—2e éd. (2^e édition)*. Armand Colin.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Campenhoudt, L. V., & Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*.
- Charbonnier-Voirin, A. (2011). Développement et test partiel des propriétés psychométriques d'une échelle de mesure de l'agilité organisationnelle. *M@n@gement*, 14(2), 119. <https://doi.org/10.3917/mana.142.0119>
- Crocitto, M., & Youssef, M. (2003). The human side of organizational agility. *Industrial Management & Data Systems*, 103(6), 388-397. <https://doi.org/10.1108/02635570310479963>
- Définitions : Agilité—Dictionnaire de français Larousse*. (s. d.). Consulté 23 avril 2026, à l'adresse <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/agilit%C3%A9/1657>
- Dupriez, V. (2015). *Peut-on réformer l'école ? : Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique*. De Boeck Supérieur.
- Esungundi, J., & Tshiunza, C. (2025). ROLES DES CHEFS D'ETABLISSEMENT DANS LA GESTION DES ECOLES SECONDAIRES CONVENTIONNEES CATHOLIQUES DE LA SOUS-COORDINATION DE MONT-AMBA A KINSHASA. *European Journal of Human Resource Management Studies*, 9. <https://doi.org/10.46827/ejhrms.v9i1.1964>

Free Primary Schooling in the DRC? Where we are on the road to reform. (s. d.). World Bank Blogs. Consulté 9 avril 2026, à l'adresse <https://blogs.worldbank.org/en/education/free-primary-schooling-drc-where-we-are-road-reform>

Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change* (1. ed). Jossey-Bass.

Giordano, Y., & Jolibert, A. (2012). *Spécifier l'objet de la recherche*.

Goldman, S. L., Nagel, R. N., & Preiss, K. (1995). *Agile Competitors and Virtual Organizations : Strategies for Enriching the Customer*. Van Nostrand Reinhold.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. SAGE.

Gunasekaran, A., Yusuf, Y. Y., Adeleye, E. O., Papadopoulos, T., Kovvuri, D., & Geyi, D. G. (2019). Agile manufacturing : An evolutionary review of practices. *International Journal of Production Research*, 57(15-16), 5154-5174. <https://doi.org/10.1080/00207543.2018.1530478>

Hashimov, E. (2015). Qualitative Data Analysis : A Methods Sourcebook and The Coding Manual for Qualitative Researchers: Matthew B. Miles, A. Michael Huberman et Johnny Saldaña. Thousand Oaks, CA : SAGE, 2014. 381 p. Johnny Saldaña. Thousand Oaks, CA : SAGE, 2013. 303 p. *Technical Communication Quarterly*, 24(1), 109-112. <https://doi.org/10.1080/10572252.2015.975966>

Larcier Codes RDC CONV_20221122_AA. (s. d.). Consulté 8 avril 2026, à l'adresse https://droitcongolais.info/files/512.11.22-Convention-du-22-novembre-2022_gestion-etablissement-scolaire_OCR.pdf

Latif, Scherezad & Adelman, Melissa. (2021, août 3). La gratuité de l'enseignement primaire en RDC : où en sommes-nous sur la voie de la réforme ? *Blogs de la Banque mondiale*. <https://blogs.worldbank.org/fr/education/gratuite-de-lenseignement-primaire-en-rdc-ou-en-sommes-nous-sur-la-voie-de-la-reforme>

Le statut des écoles conventionnées catholiques et des enseignants y prestant en RDC. (2020, octobre 9). Actualite.cd. <https://actualite.cd/2020/10/09/le-statut-des-ecoles-conventionnees-catholiques-et-des-enseignants-y-prestant-en-rdc>

Mahmutoğlu, C. (2024). The Effect of Teachers' Learning Agility on Organizational Commitment Attitudes. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 23(4).

Meredith, J. R., Shafer, S. M., & Jr, S. J. M. (2017). *Project Management : A Strategic Managerial Approach*. John Wiley & Sons.

Miao, C., Humphrey, R. H., Qian, S., & Pollack, J. M. (2019). The relationship between emotional intelligence and the dark triad personality traits : A meta-analytic review. *Journal of Research in Personality*, 78, 189-197. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2018.12.004>

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck Supérieur.

- Mwenzi, J. E., & Kitumba, R. N. (2022). Efficacité et enjeux de la réforme de la gratuité de l'enseignement primaire en République démocratique du Congo. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (91), Article 91. <https://doi.org/10.4000/ries.13164>
- Poncelet, M., André, G., & Herdt, T. de. (2010). La survie de l'école primaire congolaise (RDC) : Héritage colonial, hybridité et résilience. *Autrepart*, 54(2), 23-41. <https://doi.org/10.3917/autr.054.0023>
- Rapport mondial de suivi sur l'éducation, 2021-2022 : Les acteurs non étatiques dans l'éducation : Qui décide ? Qui est perdant ? - UNESCO Bibliothèque Numérique. (s. d.). Consulté 8 avril 2026, à l'adresse https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380076_fre
- Schön, E.-M., Buchem, I., Sostak, S., & Rauschenberger, M. (2023). Shift Toward Value-Based Learning : Applying Agile Approaches in Higher Education. In M. Marchiori, F. J. Domínguez Mayo, & J. Filipe (Éds.), *Web Information Systems and Technologies* (Vol. 494, p. 24-41). Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-031-43088-6_2
- Scrum pour l'Education—Expériences d'eduScrum et Blueprint Education. (2014). InfoQ. <https://www.infoq.com/fr/articles/scrum-education/>
- Teece, D. J., Pisano, G., & Shuen, A. (1997). Dynamic capabilities and strategic management. *Strategic Management Journal*, 18(7), 509-533. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-0266\(199708\)18:7%3C509::AID-SMJ882%3E3.0.CO;2-Z](https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-0266(199708)18:7%3C509::AID-SMJ882%3E3.0.CO;2-Z)
- Wilson, A. (2021). Leadership émotionnellement agile en temps COVID-19. *School Leadership Review*, 15(2). <https://scholarworks.sfasu.edu/slr/vol15/iss2/1>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications* (Vol. 6). Sage Thousand Oaks, CA. https://www.academia.edu/download/106905310/Artikel_Yustinus_Calvin%20Gai_Mali.pdf

Annexes :

1.1. Questionnaire/Guide d'entretien

Mwela NGOTO — Guide d'entretien unifié — UCLouvain LSM — 2025-2026

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN
Louvain School of Management (LSM) - Master 60 en Sciences de Gestion
Année académique 2025-2026

GUIDE D'ENTRETIEN

L'importance de l'agilité organisationnelle dans les écoles conventionnées
catholiques en RDC (Collège Sainte Marie la Grâce (Kinshasa))

Étudiant : Mwela NGOTO

Promotrice : Prof. Éveline Léonard
ngoto.mwela@student.uclouvain.be

MOT D'INTRODUCTION AUX RÉPONDANTS

Madame, Monsieur, dans le cadre de mon mémoire de Master 60 en Sciences de Gestion à l'Université catholique de Louvain (UCLouvain — LSM), je mène une recherche portant sur l'agilité organisationnelle au Collège Sainte Marie la Grâce à Kinshasa. Ce guide d'entretien vise à recueillir votre témoignage sur le fonctionnement de l'établissement, les défis que vous vivez au quotidien et les pistes d'amélioration que vous envisagez.

Confidentialité : Toutes vos réponses resteront strictement confidentielles et ne seront utilisées qu'à des fins académiques. Aucun nom ne sera mentionné dans le mémoire final.

Mode de réponse : Répondez directement sur ce document en remplissant les espaces prévus, puis retournez-le par email ou WhatsApp. Vous pouvez également répondre oralement lors d'un appel téléphonique.

Contact : ngoto.mwela@student.uclouvain.be

NIVEAU 1. Capacités agiles : réactivité, veille et apprentissage collectif

Ce niveau examine la capacité de l'établissement à détecter les changements de son environnement, à y répondre rapidement et à tirer des leçons collectives de ses expériences.

Q1. Selon vous, le Collège Sainte Marie la Grâce réagit-il rapidement ou tardivement face aux changements qui affectent son fonctionnement (réformes éducatives, difficultés financières, crises sociales) ? Illustrez votre réponse par un exemple récent.

.....

.....

.....

.....

Q2. Avez-vous le sentiment que l'établissement anticipe les difficultés avant qu'elles ne deviennent des crises, ou qu'il y réagit seulement après coup ? Qu'est-ce qui vous amène à cette conclusion ?

.....

.....

.....

.....

Q3. Lorsqu'une décision importante doit être prise rapidement dans l'établissement, comment les choses se passent-elles concrètement ? Qui est impliqué dans cette décision et en combien de temps est-elle généralement prise ?

.....

.....

.....

.....

NIVEAU 2. Infrastructure de reconfiguration : structure, processus, ressources et outils

Ce niveau examine la souplesse de l'organisation interne de l'établissement et les moyens dont il dispose pour s'adapter aux situations nouvelles.

Q4. Comment décririez-vous l'organisation interne de l'établissement ? Les décisions importantes sont-elles prises uniquement par la direction, ou les enseignants, le personnel et les parents sont-ils associés à ces décisions ?

.....

.....

Q8. Y a-t-il des moments réguliers où les différents acteurs de l'établissement (direction, enseignants, personnel, parents, élèves) se réunissent pour échanger et résoudre des problèmes ensemble ? Ces échanges sont-ils efficaces selon vous ?

.....

.....

.....

.....

Q9. Selon vous, l'établissement prend-il suffisamment en compte les besoins réels des élèves dans son organisation et ses pratiques quotidiennes ? Qu'est-ce qui fonctionne bien et qu'est-ce qui devrait changer ?

.....

.....

.....

.....

NIVEAU 4. Culture institutionnelle, agilité individuelle et transposabilité

Ce niveau examine la culture profonde de l'établissement, sa capacité à encourager l'innovation, et la question de savoir si les méthodes du monde de l'entreprise sont adaptables au monde scolaire.

Q10. Diriez-vous que l'établissement encourage l'innovation et l'expérimentation dans ses pratiques, ou qu'il privilégie avant tout la conformité aux règles et aux habitudes établies ? Illustrez votre réponse par un exemple tiré de votre vécu dans cet établissement.

.....

.....

.....

.....

Q11. Lorsqu'une nouvelle idée ou une nouvelle façon de faire est proposée dans l'établissement, comment est-elle généralement accueillie ? Est-elle discutée, testée, ou plutôt ignorée et écartée ?

.....

Q12. Face aux changements permanents de l'environnement scolaire, vous sentez-vous suffisamment préparé(e) et accompagné(e) pour vous adapter ? Qu'est-ce qui vous aiderait à mieux faire face à ces changements ?

.....

Q13. Pensez-vous qu'une école peut adopter des façons de travailler plus flexibles et plus réactives (comme on en voit dans certaines entreprises ou organisations modernes) sans perdre ce qui fait l'essence même de sa mission éducative ? Qu'est-ce qui doit absolument rester stable dans une école, même si elle cherche à s'améliorer ?

.....

QUESTION DE CLÔTURE

QF. En vous appuyant sur votre expérience au Collège Sainte Marie la Grâce, identifiez : (1) ce que l'établissement fait bien en termes de gestion et d'adaptation, et (2) ce qui devrait changer en priorité pour améliorer son efficacité et mieux servir sa mission éducative.

.....

.....

.....

.....

.....

PROFIL DU RÉPONDANT

(Ces informations servent uniquement à contextualiser vos réponses. Elles resteront anonymes.)

Fonction occupée	<i>Directeur / Préfet</i> ☐ <i>Enseignant(e)</i> ☐ <i>Personnel administratif</i> ☐ <i>Parent d'élève</i> ☐ <i>Élève</i> ☐
-------------------------	---

Ancienneté dans l'établissement	<i>Moins de 2 ans</i> ☐ <i>2 à 5 ans</i> ☐ <i>5 à 10 ans</i> ☐ <i>Plus de 10 ans</i> ☐
--	--

Niveau d'enseignement concerné	<i>Secondaire</i> ☐ <i>Sans objet</i> ☐
---------------------------------------	---

MOT DE REMERCIEMENT

Je vous remercie très sincèrement d'avoir pris le temps de répondre à ce guide d'entretien. Votre contribution est essentielle à la qualité de cette recherche. Les résultats de cette étude vous seront communiqués après l'évaluation de nos jurys.

Avec mes sincères remerciements,

Mwela NGOTO — Étudiant en Master 60 en Sciences de Gestion — UCLouvain LSM — Louvain-la-Neuve, Belgique

2.1. Répondant 1 : ENSEIGNANT

Mwela NGOTO — Guide d'entretien unifié — UCLouvain LSM — 2025-2026

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN

Louvain School of Management (LSM) - Master 60 en Sciences de Gestion

Année académique 2025-2026

GUIDE D'ENTRETIEN

L'importance de l'agilité organisationnelle dans les écoles conventionnées catholiques en RDC (Collège Sainte Marie la Grâce (Kinshasa))

Étudiant : Mwela NGOTO

Promotrice : Prof. Éveline Léonard

ngoto.mwela@student.uclouvain.be

MOT D'INTRODUCTION AUX RÉPONDANTS

Madame, Monsieur, dans le cadre de mon mémoire de Master 60 en Sciences de Gestion à l'Université catholique de Louvain (UCLouvain — LSM), je mène une recherche portant sur l'agilité organisationnelle au Collège Sainte Marie la Grâce à Kinshasa. Ce guide d'entretien vise à recueillir votre témoignage sur le fonctionnement de l'établissement, les défis que vous vivez au quotidien et les pistes d'amélioration que vous envisagez.

Confidentialité : Toutes vos réponses resteront strictement confidentielles et ne seront utilisées qu'à des fins académiques. Aucun nom ne sera mentionné dans le mémoire final.

Mode de réponse : Répondez directement sur ce document en remplissant les espaces prévus, puis retournez-le par email ou WhatsApp. Vous pouvez également répondre oralement lors d'un appel téléphonique.

Contact : ngoto.mwela@student.uclouvain.be

NIVEAU 1. Capacités agiles : réactivité, veille et apprentissage collectif

Ce niveau examine la capacité de l'établissement à détecter les changements de son environnement, à y répondre rapidement et à tirer des leçons collectives de ses expériences.

Q1. Selon vous, le Collège Sainte Marie la Grâce réagit-il rapidement ou tardivement face aux changements qui affectent son fonctionnement (réformes éducatives, difficultés financières, crises sociales) ? Illustrez votre réponse par un exemple récent.

le Collège Sainte Marie la Grâce réagit rapidement
face aux changements qui affectent son fonctionnement
réformes éducatives

Q2. Avez-vous le sentiment que l'établissement anticipe les difficultés avant qu'elles ne deviennent des crises, ou qu'il y réagit seulement après coup ? Qu'est-ce qui vous amène à cette conclusion ?

L'établissement réagit seulement avant
de anticiper les difficultés

Q3. Lorsqu'une décision importante doit être prise rapidement dans l'établissement, comment les choses se passent-elles concrètement ? Qui est impliqué dans cette décision et en combien de temps est-elle généralement prise ?

Lorsqu'une décision importante doit être prise
l'établissement convoque le Comité de discipline,
pédagogique, les Comités de parents, la décision
est impliquée dans cette par les administrateurs
ça prend le cas au moins 4-8 heures

NIVEAU 2. Infrastructure de reconfiguration : structure, processus, ressources et outils

Ce niveau examine la souplesse de l'organisation interne de l'établissement et les moyens dont il dispose pour s'adapter aux situations nouvelles.

Q4. Comment décririez-vous l'organisation interne de l'établissement ? Les décisions importantes sont-elles prises uniquement par la direction, ou les enseignants, le personnel et les parents sont-ils associés à ces décisions ?

les décisions importantes sont-elles prise par la direction, les enseignants, le personnel et les parents sont-ils tous sont-ils associés à ces décisions.....

Q5. Les règles et procédures de l'établissement vous semblent-elles souples et adaptables lorsque la situation l'exige, ou au contraire rigides et difficiles à faire évoluer ? Donnez un exemple concret tiré de votre expérience.

Oui les règles et les procédures de l'établissement nous semblent souples et adaptables lorsque la situation l'exige.....

Q6. L'établissement dispose-t-il d'outils et de moyens suffisants pour bien fonctionner au quotidien : ressources pédagogiques, outils de communication, équipements ? Qu'est-ce qui manque le plus selon vous ?

L'établissement dispose les outils et de moyens suffisant pour bien fonctionner quotidiennement : ressources pédagogiques, outils de communication. Ce qui nous manque c'est l'équipement : tel que une salle de laboratoire, une salle d'informatique, l'atelier de couture.....

NIVEAU 3. Pratiques opérationnelles : leadership, collaboration et écoute des parties prenantes

Ce niveau examine comment l'établissement fonctionne concrètement au quotidien : la manière dont les équipes travaillent ensemble et dont les besoins de chacun sont pris en compte.

Q7. Avez-vous l'impression que la direction de l'établissement écoute vraiment les préoccupations des enseignants, des parents et des élèves avant de prendre des décisions importantes ? Pouvez-vous donner un exemple concret ?

La direction d'établissement écoute vraiment les préoccupations des enseignants, des parents et des élèves avant de prendre des décisions.....

les Parents qui manquent les frais de participation de son œuvre de son enfant, l'école le prend en charge.

Q8. Y a-t-il des moments réguliers où les différents acteurs de l'établissement (direction, enseignants, personnel, parents, élèves) se réunissent pour échanger et résoudre des problèmes ensemble ? Ces échanges sont-ils efficaces selon vous ?

Oui il y a des moments réguliers où les différents acteurs de l'établissement se réunissent pour échanger et résoudre des problèmes ensemble. Ces échanges sont efficaces.

Q9. Selon vous, l'établissement prend-il suffisamment en compte les besoins réels des élèves dans son organisation et ses pratiques quotidiennes ? Qu'est-ce qui fonctionne bien et qu'est-ce qui devrait changer ?

Selon nous, l'établissement prend suffisamment en compte les besoins réels des élèves dans son organisation et ses pratiques quotidiennes.

NIVEAU 4. Culture institutionnelle, agilité individuelle et transposabilité

Ce niveau examine la culture profonde de l'établissement, sa capacité à encourager l'innovation, et la question de savoir si les méthodes du monde de l'entreprise sont adaptables au monde scolaire.

Q10. Diriez-vous que l'établissement encourage l'innovation et l'expérimentation dans ses pratiques, ou qu'il privilégie avant tout la conformité aux règles et aux habitudes établies ? Illustrez votre réponse par un exemple tiré de votre vécu dans cet établissement.

Oui l'établissement encourage l'innovation et l'expérimentation dans ses pratiques. L'établissement encourage les enseignants participants.

dans des différentes formations et les élèves dans des différentes pratiques et visites.....

Q11. Lorsqu'une nouvelle idée ou une nouvelle façon de faire est proposée dans l'établissement, comment est-elle généralement accueillie ? Est-elle discutée, testée, ou plutôt ignorée et écartée ?

Lorsqu'une nouvelle idée ou une nouvelle façon de faire est proposée dans l'établissement, cette idée ou nouvelle doit être discutée, testée pour l'importance, l'avantage et des avantages de cette nouvelle.....

Q12. Face aux changements permanents de l'environnement scolaire, vous sentez-vous suffisamment préparé(e) et accompagné(e) pour vous adapter ? Qu'est-ce qui vous aiderait à mieux faire face à ces changements ?

Face aux changements permanents de l'environnement scolaire nous sommes suffisamment préparé.....

Q13. Pensez-vous qu'une école peut adopter des façons de travailler plus flexibles et plus réactives (comme on en voit dans certaines entreprises ou organisations modernes) sans perdre ce qui fait l'essence même de sa mission éducative ? Qu'est-ce qui doit absolument rester stable dans une école, même si elle cherche à s'améliorer ?

Nous pensons notre école adopte des façons de travailler plus flexible et plus réactive sans perdre l'essence même de sa mission éducative.....

QUESTION DE CLÔTURE

QF. En vous appuyant sur votre expérience au Collège Sainte Marie la Grâce, identifiez : (1) ce que l'établissement fait bien en termes de gestion et d'adaptation, et (2) ce qui devrait changer en priorité pour améliorer son efficacité et mieux servir sa mission éducative.

*Le établissement... fait bien... en... terme... de... gestion... et...
d'adaptation... Ce... qui... devrait... changer... en... priorité...
pour... améliorer... son... efficacité... et... mieux... servir... sa...
mission... éducative... elle... se... tolère... pas...
la... tolérance...*

PROFIL DU RÉPONDANT

(Ces informations servent uniquement à contextualiser vos réponses. Elles resteront anonymes.)

Fonction occupée Directeur / Préfet ☐ Enseignant(e) ☒ Personnel administratif ☐ Parent d'élève ☐ Élève ☐

Ancienneté dans l'établissement Moins de 2 ans ☐ 2 à 5 ans ☐ 5 à 10 ans ☒ Plus de 10 ans ☐

Niveau d'enseignement concerné Secondaire ☒ Sans objet ☐

MOT DE REMERCIEMENT

Je vous remercie très sincèrement d'avoir pris le temps de répondre à ce guide d'entretien. Votre contribution est essentielle à la qualité de cette recherche. Les résultats de cette étude vous seront communiqués après l'évaluation de nos jurys.

Avec mes sincères remerciements,

Mwela NGOTO — Étudiant en Master 60 en Sciences de Gestion — UCLouvain LSM —
Louvain-la-Neuve, Belgique

2.2. Retranscriptions de : préfet, Directeur des études, Elève, et Parent d'élève

Les retranscriptions ci-dessous ont été rédigées à partir des enregistrements vocaux et des questionnaires manuscrits, avec un appui ponctuel d'outils de traitement du langage pour la mise en forme initiale, avant relecture et validation intégral.

RÉPONDANT 1 — DIRECTEUR DES ÉTUDES

Profil : Directeur des études — Ancienneté : 5 à 10 ans — Niveau secondaire

Note méthodologique : Les retranscriptions ci-dessous sont issues d'entretiens semi-directifs menés à distance, via notes vocales WhatsApp, avec le Directeur des études du Collège Sainte Marie la Grâce à Kinshasa. Elles ont été retravaillées dans un style académique humanisé, fidèle au sens et à la pensée du répondant.

NIVEAU 1 — Capacités agiles : réactivité, veille et apprentissage collectif

Ce niveau examine la capacité de l'établissement à détecter les changements de son environnement, à y répondre rapidement et à tirer des leçons collectives de ses expériences.

Q1 — Réactivité face aux changements

Répondant 1 — Directeur des études

La réponse du directeur est affirmative et sans ambiguïté : le Collège Sainte Marie la Grâce réagit rapidement aux changements qui affectent son fonctionnement. Et pour appuyer cette affirmation, il donne deux exemples tirés de l'année en cours.

Le premier touche à la crise financière nationale survenue deux mois auparavant. Une décision du ministère des Finances avait provoqué une pénurie de francs congolais, entraînant des retards de paiement généralisés pour les fonctionnaires et des répercussions directes sur la capacité des familles à payer les frais scolaires. Face à cette situation, la direction n'a pas attendu que la trésorerie s'assèche. Elle a immédiatement mis en place un système de contrôle quotidien des frais scolaires, avec des passages journaliers dans les classes pour sensibiliser les élèves et leurs familles à la nécessité de s'acquitter de leurs obligations financières. Une réponse opérationnelle rapide, dans les jours qui ont suivi l'apparition du problème.

Le second exemple est d'ordre pédagogique. Certains enseignants, après un début d'année engagé, avaient commencé à se relâcher progressivement. La direction a réagi sans attendre : réunion de rappel à l'ensemble du personnel pour réaffirmer la vision de l'école, visites pédagogiques inopinées dans les classes, contrôle des documents pédagogiques. Un signal clair envoyé à toute l'équipe que la médiocrité ne trouve pas sa place ici.

Note analytique — Niveau 1 : Ces deux exemples illustrent une réactivité opérationnelle conforme à ce que Goldman et al. (1995) et Shafer (1997) définissent comme la première compétence de l'agilité : détecter rapidement et répondre sans délai. La mise en place de systèmes de contrôle immédiat, plutôt qu'une attente passive, témoigne d'une conscience institutionnelle de l'urgence.

Q2 — Anticipation des difficultés

Répondant 1 — Directeur des études

Oui, dit le directeur, l'établissement anticipe. Et il ne se contente pas de l'affirmer : il explique comment. Avant chaque rentrée scolaire, l'équipe de direction se réunit pour analyser l'année précédente, identifier les failles et poser des décisions correctrices. C'est une pratique délibérée, pas un réflexe.

L'année passée avait révélé deux vulnérabilités majeures : des tensions salariales liées à des entrées financières insuffisantes, et des manques récurrents de documents pédagogiques. À

partir de ce bilan, la direction a pris deux décisions structurantes pour l'année en cours : anticiper systématiquement plutôt que réagir en urgence, et constituer une réserve financière dédiée aux projets de construction. Résultat concret au moment de l'entretien : 80 % des matériaux nécessaires à la prochaine phase de construction ont déjà été acquis, plusieurs mois avant le lancement des travaux prévu en juillet.

Ce qui frappe dans cette réponse, c'est la formule que le directeur emploie spontanément : il faut savoir sauter premier. Une expression populaire congolaise qui dit, avec beaucoup de justesse, ce que les théoriciens de l'agilité appellent l'anticipation stratégique.

Note analytique — Niveau 1 : La pratique du bilan pré-rentree et la constitution d'une réserve financière anticipatrice correspondent précisément à ce que Charbonnier-Voirin (2011) désigne comme l'apprentissage organisationnel : tirer des leçons de l'expérience passée pour ajuster les pratiques futures. C'est la dimension la plus solide de l'agilité au Niveau 1 identifiée dans cet établissement.

Q3 — Processus de prise de décision rapide

Répondant 1 — Directeur des études

Lorsqu'une décision urgente s'impose, le directeur décrit un protocole rodé et efficace : une réunion d'urgence convoquée immédiatement entre les membres de l'équipe de direction, à savoir le préfet des études, le directeur des études, la secrétaire et le directeur de discipline. Si la décision concerne l'ensemble du personnel, une note de service est transmise par la secrétaire pour que tout le monde reste après la dernière heure de cours. Si elle implique un enjeu institutionnel majeur, la promotrice est également contactée et consultée.

Ce qui est frappant, c'est la rapidité assumée de ce processus. Le directeur précise sans détour : généralement, cela se règle en une journée (entendez 45 minutes à deux heures de concertation). Pas de comités, pas de délibérations qui s'étirent sur plusieurs jours. On réfléchit, on décide, on agit.

Note analytique — Niveaux 1 & 2 : Ce processus décisionnel illustre à la fois la réactivité opérationnelle du Niveau 1 et la souplesse structurelle du Niveau 2. La structure hiérarchique claire, avec des rôles bien définis, n'est pas un frein à la vitesse de décision : elle en est au contraire le vecteur. C'est ce que Dyer et Shafer (1998) appellent une infrastructure de reconfiguration efficace.

NIVEAU 2 — Infrastructure de reconfiguration : structure, processus, ressources et outils

Ce niveau examine la souplesse de l'organisation interne de l'établissement et les moyens dont il dispose pour s'adapter aux situations nouvelles.

Q4 — Organisation interne et prise de décision

Répondant 1 — Directeur des études

La réponse du directeur sur ce point est d'une franchise déconcertante. Dans le système éducatif congolais actuel, dit-il, il y a beaucoup à boire et à manger. Traduction : les choses ne sont pas simples et il ne va pas prétendre le contraire.

La réalité, telle qu'il la décrit, est celle d'une gouvernance majoritairement centralisée entre la direction et la promotrice. Les parents sont consultés lors des assemblées générales, on entend leurs doléances, mais on ne les implique pas dans les décisions de fond. L'explication est directe et assumée : les années précédentes, une trop grande implication des parents avait conduit à des situations où leurs intérêts personnels primaient sur ceux de l'institution.

Les enseignants, en revanche, sont davantage associés aux décisions pédagogiques qui les concernent directement. La ligne de partage est claire : ce qui touche à la vision et à la stratégie de l'établissement reste l'apanage de la direction ; ce qui touche aux conditions d'exercice du métier enseignant fait l'objet d'une concertation plus large.

Note analytique — Niveau 2 : Cette centralisation décisionnelle est à la fois une force et une limite. Elle assure la cohérence et la rapidité des décisions, mais elle restreint la participation des parties prenantes et peut

fragiliser l'adhésion collective. C'est précisément la tension que Barrand (2006) identifie entre souplesse structurelle et ancrage sur des points stables.

Q5 — Souplesse des règles et procédures

Répondant 1 — Directeur des études

Ce qui frappe d'emblée dans la réponse du directeur, c'est la distinction conceptuelle qu'il pose : pour lui, la vraie question n'est pas de savoir si les règles sont souples, mais de savoir si l'établissement fonctionne comme un simple établissement ou comme un système. Dans un système, dit-il, personne n'est indispensable, parce que chacun a intériorisé sa mission. Même absent, le préfet sait que les cours continuent, que les enseignants sont à leur poste, que les frais sont perçus.

L'exemple qu'il donne illustre bien cette philosophie. Face à un conflit entre le règlement intérieur (qui exigeait le port du Lacoste trois jours par semaine) et la réglementation nationale congolaise (qui interdit d'exclure un élève pour défaut d'uniforme), la direction a convoqué une réunion d'urgence et trouvé une troisième voie : sensibiliser les élèves et les parents sur l'importance de l'uniforme, sans exclusion ni affrontement avec les autorités. Adapter sans renoncer.

Note analytique — Niveau 2 : Cet exemple illustre ce que Goldman et al. (1995) appellent la maîtrise du changement : face à une contrainte réglementaire externe, l'établissement n'a pas subi la situation ni renoncé à ses propres règles. Il a trouvé une solution adaptée qui respecte simultanément les deux cadres normatifs. C'est de la flexibilité structurelle authentique.

Q6 — Ressources et équipements disponibles

Répondant 1 — Directeur des études

Sur ce point, le directeur ne cherche pas à enjoliver la réalité. L'établissement manque cruellement d'équipements informatiques : deux ordinateurs seulement pour toute l'école. Pas de salle informatique, pas de laboratoire scientifique, pas de microscope. Les élèves des options scientifiques doivent se rendre dans des établissements voisins pour réaliser leurs travaux pratiques, ce qui représente à la fois un coût et une dépendance institutionnelle difficile à assumer.

Il évoque également les machines à coudre pour les élèves en coupe et couture, insuffisantes en nombre et régulièrement en panne. Ce que le directeur exprime à travers tout cela, c'est moins une plainte qu'une vision : il sait où l'école veut aller. Il veut l'informatiser, lui donner un vrai laboratoire, la synchroniser avec le monde actuel. Le chemin reste long, mais la direction est claire.

Note analytique — Niveau 2 : Le déficit d'équipements constitue l'un des freins les plus concrets à l'agilité organisationnelle de l'établissement. Sans infrastructure technologique et pédagogique adéquate, les capacités de reconfiguration restent structurellement limitées, comme le souligne Charbonnier-Voirin (2011).

NIVEAU 3 — Pratiques opérationnelles : leadership, collaboration et écoute des parties prenantes

Ce niveau examine comment l'établissement fonctionne concrètement au quotidien.

Q7 — Écoute des parties prenantes

Répondant 1 — Directeur des études

Le directeur est direct : l'écoute des parties prenantes existe, mais elle est désormais sélective et assumée comme telle. Trois exemples donnent corps à cette posture. Avec les parents : des consultations sont menées sur des questions relatives à l'accoutrement et à la présentation des élèves. Avec les élèves : suite à leurs signalements sur les risques liés aux sorties anticipées, la direction a décidé de maintenir les élèves dans l'établissement jusqu'à l'heure officielle de sortie. Avec les enseignants : lorsque des professeurs ont signalé un manque de documents

pédagogiques, la direction a réagi en acquérant les manuels manquants. Écouter oui, mais avec discernement.

Note analytique — Niveau 3 : Cette écoute sélective et pragmatique est cohérente avec ce que Dyer et Shafer (1998) appellent le leadership agile : un dirigeant qui crée les conditions de l'autonomie sans abdiquer son autorité sur les enjeux stratégiques.

Q8 — Moments d'échange collectifs

Répondant 1 — Directeur des études

Les moments d'échange existent et le directeur y tient. Il cite avec enthousiasme une réunion récente avec les parents des élèves de 8e année, consacrée à l'orientation scolaire et au choix des options. Ce fut un moment riche, pragmatique, ancré dans les réalités des familles congolaises. Les parents sont repartis éclairés et satisfaits.

Mais il est honnête sur les limites : cette année, les échanges avec les enseignants ont été moins fréquents que d'habitude. Trop de travail, pas assez de temps. Il ne s'en cache pas et entend rétablir ces moments dès l'année prochaine de manière plus structurée.

Note analytique — Niveau 3 : La rareté des échanges avec le personnel enseignant révèle une fragilité dans la régularité des pratiques collaboratives. C'est ce que Meredith et al. (2017) identifient comme la limite d'une organisation qui réagit bien mais apprend irrégulièrement.

Q9 — Prise en compte des besoins des élèves

Répondant 1 — Directeur des études

L'écoute des élèves, le directeur la présente comme l'une des grandes forces de son établissement. Il ne parle pas seulement de réussite scolaire, mais de développement global. La veille encore, il avait convoqué une élève brillante dont le comportement avait changé. En l'écoutant, il a découvert des problèmes familiaux sérieux. Il lui a donné des pistes, des outils pour avancer.

Il évoque aussi un projet en cours : un atelier de formation sur la santé féminine, né directement de l'écoute des élèves qui exprimaient des inquiétudes sur le cycle menstruel et le cancer du sein. Ce qui doit changer, c'est le timing : six jours de cours par semaine, des élèves épuisés l'après-midi. La gestion du temps reste le chantier prioritaire.

Note analytique — Niveaux 3 & 4 : La réponse illustre une valeur centrée sur l'apprenant conforme au Niveau 3, mais révèle aussi une dimension culturelle du Niveau 4 : l'établissement accompagne le développement intégral de ses élèves, au-delà de la mission pédagogique stricte.

NIVEAU 4 — Culture institutionnelle, agilité individuelle et transposabilité

Ce niveau examine la culture profonde de l'établissement, sa capacité à encourager l'innovation, et la transposabilité des méthodes agiles au monde scolaire.

Q10 — Innovation et expérimentation

Répondant 1 — Directeur des études

Le directeur ne tourne pas autour du pot : l'école n'a pas encore de culture d'innovation. L'absence de laboratoire, d'équipements, de ressources suffisantes empêche toute démarche expérimentale sérieuse. Pour l'instant, l'encouragement à l'innovation reste verbal, sans dispositif structuré ni ancrage pratique réel.

Mais le directeur refuse de s'y résigner. Développer une vraie culture d'innovation figure parmi ses projets, avec une conviction simple : un monde qui évolue aussi vite ne peut pas se satisfaire de pratiques vieilles de trente ans.

Note analytique — Niveau 4 : Cette réponse confirme ce que Schön et al. (2023) appellent une agilité de façade : l'intention d'innover existe dans le discours mais ne se traduit pas encore en pratiques institutionnelles concrètes.

Q11 — Accueil des nouvelles idées

Répondant 1 — Directeur des études

Quand une nouvelle idée arrive, l'établissement ne la rejette pas. Il la teste. Le directeur donne l'exemple d'un enseignant de mathématiques qui avait développé une nouvelle formule pour résoudre certaines équations. La direction a pris le temps de l'étudier, a reconnu son intérêt intellectuel, mais a conclu qu'elle nécessitait encore des analyses approfondies. Accueillir avec ouverture, analyser avec rigueur, décider avec prudence : c'est la méthode que le directeur revendique.

Note analytique — Niveau 4 : Cette posture d'ouverture prudente est cohérente avec ce que Badot (1998) appelle la logique de design organisationnel : l'organisation évalue délibérément les idées nouvelles avant de décider de les intégrer.

Q12 — Accompagnement face aux changements

Répondant 1 — Directeur des études

Sur ce point, le directeur est d'une franchise désarmante : non, l'établissement n'est pas accompagné. Pas par le gouvernement, pas de manière structurelle. Les inspecteurs passent parfois, mais leurs visites restent ponctuelles et sans suite durable. L'école achète ses manuels sur ses propres fonds, acquiert ses équipements par ses propres moyens.

Ce qui transparaît derrière ce constat, c'est une forme de résilience assumée. On se bat, dit-il simplement. On se prépare. On anticipe autant qu'on peut. Mais ce dont l'établissement a profondément besoin, c'est d'un accompagnement actif et permanent de la part des pouvoirs publics.

Note analytique — Niveaux 1 & 2 : Cette réponse confirme le diagnostic de la section 2.5 du mémoire : le déficit de réactivité institutionnelle n'est pas lié à un manque de volonté managériale mais à une absence structurelle d'accompagnement externe, comme l'observent Poncelet et al. (2010).

Q13 — Flexibilité et mission éducative

Répondant 1 — Directeur des études

La réponse du directeur est peut-être la plus révélatrice de toute l'interview. Oui, dit-il sans hésiter, une école peut adopter des façons de travailler plus flexibles. Et il sait exactement comment : à travers les unités pédagogiques prévues par le programme national congolais, et à travers les regroupements d'écoles de proximité où les équipes partagent leurs expériences.

Mais il y a une ligne que rien ne doit franchir. Ce qui ne peut jamais changer, dit-il, c'est la vision. Pour le Collège Sainte Marie la Grâce, cette vision est claire et non négociable : former les élites de manière intégrale, former des personnes utiles à la société. L'argent, précise-t-il avec conviction, n'est que la conséquence du service rendu, jamais sa finalité.

Note analytique — Niveaux 2 & 4 : Cette réponse confirme la distinction fondamentale de la section 1.5 du mémoire : les moyens peuvent évoluer, la mission doit rester stable. C'est ce que Barrand (2006) appelle les points d'ancrage stables qui permettent à une organisation d'être flexible sans dériver.

QUESTION DE CLÔTURE — Ce que l'établissement fait bien et ce qui doit changer

Répondant 1 — Directeur des études

(1) Ce que l'établissement fait bien : Ce qui frappe le directeur depuis qu'il est en poste, c'est la rigueur avec laquelle l'école planifie ses finances avant chaque début d'année scolaire. Avant même que le premier élève ne franchisse le portail, l'équipe de direction a déjà établi une clé de répartition complète des entrées et des sorties prévisionnelles : une part pour les salaires, une part pour les manuels et équipements, une part pour l'épargne, une part pour les imprévus. Rien n'est laissé au hasard.

(2) Ce qui doit changer en priorité : Le directeur identifie deux chantiers. Le premier, c'est le recrutement des enseignants. Des recrutements réalisés trop rapidement ont conduit à intégrer

des profils qui ont posé de sérieux problèmes en cours d'année. Le second chantier, c'est la gestion financière dans sa dimension systémique. Un nouveau système est en cours de mise en place, pensé à partir d'une analyse minutieuse des réalités du quartier, des familles et du contexte économique national.

Note analytique — Niveaux 2 & 3 : Les deux chantiers prioritaires — recrutement et gestion financière — touchent directement le Niveau 2 sur la gestion des ressources humaines comme pivot de l'agilité organisationnelle, confirmant les observations de Poncelet et al. (2010).

RÉPONDANT 2 — PERSONNEL ADMINISTRATIF

Profil : Personnel administratif — Ancienneté : 2 à 5 ans — Niveau secondaire

Note méthodologique : Les retranscriptions ci-dessous sont issues d'un questionnaire écrit rempli à la main par le Répondant 2. Elles ont été retravaillées dans un style académique humanisé, fidèle au sens et à la pensée du répondant.

NIVEAU 1 — Capacités agiles : réactivité, veille et apprentissage collectif

Ce niveau examine la capacité de l'établissement à détecter les changements de son environnement, à y répondre rapidement et à tirer des leçons collectives de ses expériences.

Q1 — Réactivité face aux changements

Répondant 2 — Personnel administratif

La réaction de cet établissement face aux changements est rapide, affirme le répondant. Il ancre immédiatement sa réponse dans le concret : l'école est en pleine construction, en pleine croissance. C'est une école encore jeune, dont le fonctionnement repose largement sur les frais scolaires des élèves. Quand les finances vacillent, comme ce fut le cas en mars, la direction ne reste pas les bras croisés. Elle a trouvé une solution, même si un léger retard de paiement du personnel a été inévitable. Ce qui est notable dans cette réponse, c'est la nuance : la crise financière était nationale, générale, mais l'établissement a fait de son mieux pour satisfaire ses agents malgré ce contexte difficile.

Note analytique — Niveau 1 : La réponse du Répondant 2 converge avec celle du directeur sur la réactivité financière, confirmant la cohérence du diagnostic interne. Elle ajoute une nuance importante : la reconnaissance du caractère structurel de la crise, ce qui rejoint l'analyse de Poncelet et al. (2010) sur la vulnérabilité systémique des écoles conventionnées congolaises.

Q2 — Anticipation des difficultés

Répondant 2 — Personnel administratif

Le répondant confirme que l'établissement anticipe effectivement les difficultés avant qu'elles ne dégénèrent en crises. Il donne un exemple parlant tiré de la gestion des ressources humaines : lorsque certains enseignants commencent à montrer des signes de démotivation — en affirmant qu'ils donnent beaucoup mais sont peu rémunérés — la direction intervient en amont. Elle appelle la personne concernée, lui fait une mise en garde et éteint le feu avant qu'il ne se propage. C'est une gestion préventive des tensions humaines, discrète mais efficace, qui révèle une lecture fine des signaux faibles au sein de l'équipe.

Note analytique — Niveau 1 : L'exemple de la gestion préventive des tensions enseignantes illustre ce que Charbonnier-Voirin (2011) appelle la veille interne : la capacité à détecter les signaux faibles non pas dans l'environnement externe, mais au sein même de l'organisation.

Q3 — Processus de prise de décision rapide

Répondant 2 — Personnel administratif

Le répondant décrit un processus décisionnel structuré et hiérarchisé. Quand une décision urgente concerne un élève, c'est le directeur de discipline qui s'en charge en premier. Si la situation implique un enseignant, c'est le directeur des études qui prend le relais. Et si l'affaire

dépasse leurs compétences, un conseil réunissant plusieurs membres de la direction est convoqué. En dernier ressort, c'est le chef d'établissement qui tranche et prononce le dernier mot. Tout cela, précise le répondant, ne prend pas trop de temps : l'urgence est traitée comme une urgence.

Note analytique — Niveaux 1 & 2 : La description de ce processus décisionnel par un membre du personnel administratif confirme et enrichit la vision du directeur : la hiérarchie claire n'est pas un frein à la rapidité, elle en est le vecteur. C'est ce que Dyer et Shafer (1998) appellent une infrastructure de reconfiguration efficace.

NIVEAU 2 — Infrastructure de reconfiguration : structure, processus, ressources et outils

Ce niveau examine la souplesse de l'organisation interne de l'établissement et les moyens dont il dispose pour s'adapter aux situations nouvelles.

Q4 — Organisation interne et prise de décision

Répondant 2 — Personnel administratif

Le répondant décrit une organisation interne clairement structurée autour d'une hiérarchie bien définie : le chef d'établissement au sommet, suivi du préfet des études, du directeur des études, du directeur de discipline, et du personnel administratif. Chaque niveau dispose de ses propres prérogatives. Les enseignants sont associés aux décisions pédagogiques qui les concernent, et les parents sont convoqués pour les questions disciplinaires impliquant leurs enfants. Ce qui frappe dans cette description, c'est le sentiment d'ordre et de clarté que le répondant en retire : chacun sait ce qu'il doit faire et à qui il doit rendre compte.

Note analytique — Niveau 2 : La clarté des rôles et des responsabilités décrites par le Répondant 2 est un marqueur structurel fondamental de l'agilité organisationnelle. Goldman et al. (1995) soulignent que la capacité à se reconfigurer rapidement suppose précisément que les attributions soient connues et acceptées de tous.

Q5 — Souplesse des règles et procédures

Répondant 2 — Personnel administratif

Les règles de l'établissement sont globalement bien respectées, affirme le répondant, même si leur application peut varier selon les circonstances. Il donne l'exemple des frais scolaires : des délais de paiement peuvent être accordés aux familles en difficulté, sans que cela remette en cause le principe fondamental du paiement. L'établissement fait preuve de souplesse dans l'application des règles tout en maintenant leur substance intacte. C'est cette combinaison — fermeté sur le principe, flexibilité dans l'exécution — qui caractérise l'approche institutionnelle.

Note analytique — Niveau 2 : La distinction entre principe et application illustre une maturité gestionnaire réelle. C'est précisément ce que Barrand (2006) identifie comme la condition d'une flexibilité structurelle durable : des règles stables dans leurs fondements, adaptables dans leur mise en œuvre.

Q6 — Ressources et équipements disponibles

Répondant 2 — Personnel administratif

Le répondant reconnaît que l'établissement ne dispose pas de tous les équipements souhaitables, mais il tempère ce constat par une appréciation positive de l'effort fourni par la direction. Les ressources pédagogiques essentielles — manuels scolaires, supports de cours — sont globalement disponibles. Ce qui manque le plus, selon lui, ce sont les équipements technologiques et scientifiques : pas de salle informatique fonctionnelle, pas de laboratoire de sciences digne de ce nom. Il reconnaît cependant que la direction a conscience de ces lacunes et travaille progressivement à les combler.

Note analytique — Niveau 2 : Ce témoignage du personnel administratif corrobore celui du directeur sur les limites matérielles de l'agilité institutionnelle. La reconnaissance de l'effort fourni par la direction malgré les contraintes est un signal positif de confiance institutionnelle.

NIVEAU 3 — Pratiques opérationnelles : leadership, collaboration et écoute des parties prenantes

Ce niveau examine comment l'établissement fonctionne concrètement au quotidien.

Q7 — Écoute des parties prenantes

Répondant 2 — Personnel administratif

La direction écoute vraiment les préoccupations de toutes les parties prenantes, affirme le répondant avec conviction. Il décrit des canaux d'écoute multiples et formalisés : des réunions de personnel régulières, des entretiens individuels lorsque des problèmes surgissent, et une porte de la direction qui reste accessible pour quiconque souhaite soumettre une préoccupation. Il note cependant que l'écoute n'est pas toujours suivie de réponses immédiates — certaines demandes restent en attente faute de ressources suffisantes. Mais l'intention d'écouter est réelle et perçue comme telle.

Note analytique — Niveau 3 : La distinction entre écoute et capacité de réponse est fondamentale. Un leadership agile, comme le définissent Dyer et Shafer (1998), ne se mesure pas seulement à l'intention d'écouter, mais à la capacité à transformer cette écoute en actions concrètes.

Q8 — Moments d'échange collectifs

Répondant 2 — Personnel administratif

Des moments d'échange collectifs existent au sein de l'établissement, confirme le répondant. Les réunions de personnel ont lieu régulièrement, même si leur fréquence peut varier selon les périodes de l'année. Il mentionne également les assemblées générales avec les parents comme des moments de dialogue importants. Ces espaces sont jugés efficaces dans la mesure où ils permettent de faire remonter les préoccupations et de trouver des solutions collectives. Le répondant exprime toutefois le souhait que ces réunions soient encore plus fréquentes et mieux structurées.

Note analytique — Niveau 3 : Le souhait d'une plus grande fréquence des échanges collectifs révèle une aspiration à une collaboration plus systématisée. C'est précisément ce que Meredith et al. (2017) identifient comme la condition d'un apprentissage organisationnel durable.

Q9 — Prise en compte des besoins des élèves

Répondant 2 — Personnel administratif

Oui, l'établissement prend bien en compte les besoins réels des élèves, affirme le répondant. Il cite en exemple la disponibilité des manuels scolaires — un effort notable pour une jeune école aux ressources limitées — ainsi que les initiatives disciplinaires et pédagogiques régulières. Ce qui devrait changer, selon lui, c'est l'accès à des équipements plus modernes — notamment informatiques — pour permettre aux élèves de se préparer au monde professionnel dans lequel ils seront appelés à évoluer.

Note analytique — Niveaux 3 & 4 : La demande d'équipements modernes exprimée depuis le personnel administratif renforce le constat déjà posé par le directeur. Elle témoigne d'une conscience collective des enjeux de modernisation, qui est elle-même un indicateur d'agilité culturelle au sens de Schön et al. (2023).

NIVEAU 4 — Culture institutionnelle, agilité individuelle et transposabilité

Ce niveau examine la culture profonde de l'établissement et la question de la transposabilité des méthodes agiles.

Q10 — Innovation et expérimentation

Répondant 2 — Personnel administratif

L'établissement encourage l'innovation dans la mesure de ses moyens, estime le répondant. Il donne l'exemple des initiatives pédagogiques informelles de certains enseignants qui développent leurs propres méthodes d'enseignement pour rendre les cours plus accessibles aux élèves. La direction ne décourage pas ces initiatives — elle les tolère et, quand elles

fonctionnent, les valorise. Ce n'est pas encore une culture d'innovation systématisée, mais c'est une ouverture réelle à l'expérimentation individuelle.

Note analytique — Niveau 4 : La tolérance à l'expérimentation individuelle, sans cadre institutionnel formalisé, est une forme embryonnaire d'innovation organisationnelle. Elle témoigne d'une culture qui n'est pas encore pleinement agile mais qui en contient les germes.

Q11 — Accueil des nouvelles idées

Répondant 2 — Personnel administratif

Les nouvelles idées sont généralement bien accueillies, dit le répondant, à condition qu'elles soient présentées de manière constructive et respectueuse de la hiérarchie. Il décrit un processus informel mais efficace : l'idée est soumise au supérieur direct, discutée, et transmise à l'échelon supérieur si elle est jugée pertinente. Ce qui bloque parfois, précise-t-il, c'est moins la résistance au changement que le manque de ressources pour mettre en œuvre les bonnes idées.

Note analytique — Niveau 4 : Le frein identifié — le manque de ressources plutôt que la résistance culturelle — est un signal positif sur la maturité de la culture institutionnelle. Il suggère une organisation prête à innover si les conditions matérielles le permettaient.

Q12 — Accompagnement face aux changements

Répondant 2 — Personnel administratif

Le répondant se sent relativement bien préparé pour faire face aux changements, grâce notamment aux réunions d'information et aux échanges réguliers avec ses collègues. Il note cependant que l'accompagnement institutionnel reste insuffisant sur les aspects techniques et professionnels : pas de formation continue formelle, pas de dispositif systématique de montée en compétences. Il s'adapte, mais souvent par ses propres moyens.

Note analytique — Niveau 4 : L'absence de formation continue formelle est une limite importante à l'agilité individuelle du personnel administratif. Buchem (2023) souligne que l'agilité organisationnelle repose sur la capacité des individus à apprendre en continu — ce qui nécessite des dispositifs institutionnels dédiés.

Q13 — Flexibilité et mission éducative

Répondant 2 — Personnel administratif

Oui, une école peut fonctionner de manière plus flexible et réactive, estime le répondant, sans perdre ce qui fait son essence. Ce qui doit absolument rester stable, c'est la qualité de l'enseignement et le respect des valeurs éducatives. Le reste — les méthodes, les procédures, les outils — peut évoluer. Il exprime même le souhait que l'établissement s'ouvre davantage aux pratiques modernes de gestion, notamment dans les domaines de la communication interne et de la planification opérationnelle.

Note analytique — Niveaux 2 & 4 : La distinction entre invariants éducatifs et outils organisationnels évolutifs rejoint la conceptualisation de l'agilité de Barrant (2006) et confirme que cette compréhension n'est pas l'apanage des seuls dirigeants, mais qu'elle est partagée à tous les niveaux de l'institution.

QUESTION DE CLÔTURE — Ce que l'établissement fait bien et ce qui doit changer

Répondant 2 — Personnel administratif

(1) Ce que l'établissement fait bien : La gestion du quotidien est généralement bien assurée. La direction est présente, réactive et communicative. La relation entre les membres du personnel est bonne, empreinte de respect et de solidarité. Le répondant apprécie particulièrement la transparence relative dans la gestion — les décisions sont expliquées, même si elles ne font pas toujours l'unanimité.

(2) Ce qui doit changer en priorité : Deux axes sont identifiés. Le premier concerne la revalorisation salariale du personnel administratif, dont les conditions de rémunération restent insuffisantes au regard des responsabilités assumées. Le second porte sur la modernisation des

outils de travail : un système informatique plus performant pour la gestion administrative permettrait de gagner en efficacité et en professionnalisme.

Note analytique — Niveaux 2 & 3 : Les deux axes d'amélioration identifiés — conditions salariales et outils de travail — sont directement liés à la capacité de l'organisation à fidéliser ses ressources humaines et à se reconfigurer efficacement. Ils confirment les limites structurelles déjà identifiées dans les réponses précédentes.

RÉPONDANT 4 — PRÉFET

Profil : Directeur / Préfet — Ancienneté : 5 à 10 ans — Niveau secondaire

Note méthodologique : Les retranscriptions ci-dessous sont issues d'un questionnaire écrit rempli à la main par le Répondant 4, Préfet du Collège Sainte Marie la Grâce. Le document manuscrit a été retranscrit et retravaillé dans un style académique humanisé, fidèle au sens et à la pensée du répondant.

NIVEAU 1 — Capacités agiles : réactivité, veille et apprentissage collectif

Ce niveau examine la capacité de l'établissement à détecter les changements de son environnement, à y répondre rapidement et à tirer des leçons collectives de ses expériences.

Q1 — Réactivité face aux changements

Répondant 4 — Préfet

Le Préfet explique que le Collège Sainte Marie la Grâce réagit au moment opportun face à l'ensemble des changements qui traversent son environnement. Il distingue deux types de réponses selon la nature du défi. Sur le plan financier : une prévision budgétaire est établie en amont de chaque année scolaire, et une caisse de secours est constituée pour faire face aux besoins annuels imprévus, ce qui permet au Collège de fonctionner sur une base financière anticipée plutôt que réactive. Sur le plan pédagogique : le Collège suit et exécute scrupuleusement le calendrier scolaire officiel, en appliquant les instructions des autorités académiques avec rigueur et sans délai.

Note analytique — Niveau 1 : La réponse du Préfet introduit une distinction importante entre réactivité financière et réactivité pédagogique. La préexistence d'un dispositif de réserve financière témoigne d'une capacité d'anticipation institutionnelle conforme à ce que Goldman et al. (1995) identifient comme la première compétence agile.

Q2 — Anticipation des difficultés

Répondant 4 — Préfet

Le Préfet confirme que l'établissement anticipe certaines difficultés, tout en nuancant son propos : cette anticipation n'est pas systématique dans tous les domaines. Il cite deux mécanismes principaux. Le premier est le plan d'opérations — un document de planification interne qui recense l'ensemble des activités prévues pour l'année et sert de boussole opérationnelle à l'équipe de direction. Le second est le cycle de réunions administratives et pédagogiques régulières, lors desquelles la direction détecte les tensions émergentes et cherche à les résoudre avant qu'elles ne dégénèrent en crises. C'est une anticipation structurée, adossée à des outils de gouvernance concrets.

Note analytique — Niveau 1 : Le plan d'opérations mentionné par le Préfet est un outil d'anticipation stratégique qui rejoint directement ce que Charbonnier-Voirin (2011) appelle la veille organisationnelle : la capacité à planifier et à détecter en amont les perturbations potentielles.

Q3 — Processus de prise de décision rapide

Répondant 4 — Préfet

La réponse du Préfet commence par une nuance fondamentale : ce qui importe dans la prise de décision rapide, ce n'est pas d'abord la vitesse, mais la qualité et la justesse de la décision. Cette précision dit quelque chose d'important sur la culture décisionnelle de l'établissement.

Il décrit ensuite deux circuits selon la nature de l'urgence. Pour les cas graves nécessitant une réponse immédiate, le Préfet prend lui-même les décisions et mesures nécessaires, puis en informe le Conseil de l'école composé des administratifs, délégués enseignants, parents et élèves. Pour les situations moins urgentes, un Conseil de discipline est convoqué : il analyse le dossier, délibère collectivement, et transmet un rapport au Préfet pour approbation finale avant toute mise en application.

Note analytique — Niveaux 1 & 2 : Le double circuit décisionnel décrit par le Préfet illustre une architecture de gouvernance agile bien calibrée : la rapidité d'intervention quand l'urgence l'exige, la délibération collective quand le temps le permet. C'est précisément ce que Dyer et Shafer (1998) appellent une infrastructure de reconfiguration efficace.

NIVEAU 2 — Infrastructure de reconfiguration : structure, processus, ressources et outils

Ce niveau examine la souplesse de l'organisation interne de l'établissement et les moyens dont il dispose pour s'adapter aux situations nouvelles.

Q4 — Organisation interne et prise de décision

Répondant 4 — Préfet

L'organisation interne du Collège repose sur plusieurs instances aux attributions clairement définies : le Conseil des disciplines, le Préfet, le Directeur des disciplines et des Chefs de classes, ainsi que le Conseil de l'école — instance collégiale composée de délégués administratifs, enseignants, parents et élèves. Le Préfet insiste sur un principe fondamental de gouvernance : chaque personne, chaque conseil, est fixé d'avance sur ses prérogatives. Cette clarté évite les chevauchements et les conflits de compétences.

La prise de décision dépend de la nature du problème : certaines décisions relèvent de l'enseignant concerné, d'autres nécessitent l'intervention du Préfet, d'autres encore passent par le Conseil de l'école selon la portée institutionnelle de l'enjeu en question. Cette lisibilité des rôles est, selon le Préfet, la condition d'une gouvernance à la fois ordonnée et réactive.

Note analytique — Niveau 2 : La clarté des attributions décrite par le Préfet est un marqueur structurel fondamental de l'agilité organisationnelle. Goldman et al. (1995) soulignent que la capacité à se reconfigurer rapidement suppose que les rôles soient connus et acceptés de tous les acteurs.

Q5 — Souplesse des règles et procédures

Répondant 4 — Préfet

Sur la question de la souplesse des règles, le Préfet apporte une distinction conceptuelle importante : dans un établissement éducatif, les règles ne peuvent pas être entièrement adaptables. Elles sont définies en amont, délibérées collectivement lors des assemblées générales et des réunions du Conseil de l'école, et partagées avec toutes les parties prenantes. Les exemples qu'il cite — la tenue vestimentaire, la coiffure des élèves, la ponctualité, la régularité — illustrent des règles fermes dans leurs principes, mais dont l'application se fait avec intelligence et humanité selon les contextes particuliers. La règle est fixe dans sa lettre ; son application reste humaine dans son esprit.

Note analytique — Niveau 2 : La position du Préfet sur la souplesse des règles est nuancée et philosophiquement cohérente avec le cadre éducatif catholique conventionné. Elle rejoint ce que Barrand (2006) appelle les points d'ancrage stables : des repères normatifs non négociables qui permettent la flexibilité sans dériver.

Q6 — Ressources et équipements disponibles

Répondant 4 — Préfet

Le Collège propose trois options pédagogiques : Pédagogie générale, Coupe et Couture, et Sciences. Pour les deux premières options, le Préfet affirme que l'école dispose de matériaux didactiques adéquats pour assurer la formation. Sur le plan pédagogique pratique, l'établissement bénéficie d'une école primaire annexe d'application, qui sert de terrain de stage pour les élèves de l'option pédagogie.

Il reconnaît cependant un déficit notable en matériaux et équipements scientifiques : le Collège ne dispose pas encore d'un laboratoire de sciences suffisamment équipé, ce qui constitue une limite concrète à l'excellence pédagogique pour les élèves des sections scientifiques, contraints de se déplacer vers d'autres établissements pour certains travaux pratiques.

Note analytique — Niveau 2 : Le déficit en laboratoire scientifique, confirmé ici depuis la perspective du Préfet, constitue une limite structurelle récurrente dans le contexte des écoles conventionnées congolaises. Il rejoint les observations de Poncelet et al. (2010) sur les contraintes matérielles qui pèsent sur l'agilité pédagogique de ces établissements.

NIVEAU 3 — Pratiques opérationnelles : leadership, collaboration et écoute des parties prenantes

Ce niveau examine comment l'établissement fonctionne concrètement au quotidien.

Q7 — Écoute des parties prenantes

Répondant 4 — Préfet

La Direction écoute profondément toutes les parties prenantes, affirme le Préfet avec conviction. Il décrit trois canaux d'écoute distincts et formalisés. Pour les enseignants : des réunions administratives et pédagogiques régulières offrent à chaque membre du personnel enseignant l'opportunité de présenter ses doléances, de formuler des observations et de soumettre des propositions à la Direction. Pour les parents : le Comité des parents et la Direction organisent conjointement des assemblées générales dont le calendrier est planifié à l'avance dans le programme scolaire annuel. Pour les élèves : un Conseil des classes permet de structurer et de faire remonter les préoccupations des apprenants auprès de l'équipe dirigeante.

Note analytique — Niveau 3 : La triple architecture d'écoute décrite par le Préfet — enseignants, parents, élèves — est un indicateur fort de maturité en termes de gouvernance participative. C'est ce que Dyer et Shafer (1998) identifient comme la condition d'un leadership agile capable de capter les signaux faibles depuis tous les niveaux de l'organisation.

Q8 — Moments d'échange collectifs

Répondant 4 — Préfet

Ces moments d'échange existent et sont structurés au sein du Collège, précise le Préfet. Il cite les assemblées générales des parents, les Conseils des classes, les Conseils des disciplines, le Conseil de direction et le Conseil de l'école comme autant d'espaces de concertation réguliers et institutionnalisés. Ces instances apportent des contributions concrètes à la vie de l'établissement : elles permettent de faire remonter les préoccupations, de partager les informations et de prendre des décisions collectives éclairées. Le Préfet mentionne également qu'un dispositif d'accueil des parents a été mis en place pour faciliter les échanges au quotidien, en dehors des assemblées formelles.

Note analytique — Niveau 3 : La diversité et la régularité des espaces de concertation décrits par le Préfet constituent un dispositif de gouvernance participative solide. C'est ce que Meredith et al. (2017) identifient comme la condition d'un apprentissage organisationnel systématisé.

Q9 — Prise en compte des besoins des élèves

Répondant 4 — Préfet

L'école prend suffisamment en compte les besoins réels des élèves, affirme le Préfet. La Direction est constamment à l'écoute des enseignants et des élèves, et les mécanismes de

remontée des préoccupations sont en place. Il identifie néanmoins deux axes d'amélioration prioritaires. Le premier concerne la promptitude dans l'exécution des décisions : des résolutions sont parfois prises mais tardent à être mises en œuvre sur le terrain. Le second porte sur le renforcement des stratégies de communication de la Direction, pour s'assurer que les décisions descendent efficacement jusqu'aux acteurs de terrain et que les retours du terrain remontent de manière fluide.

Note analytique — Niveaux 3 & 4 : L'identification de la promptitude d'exécution et de la fluidité communicationnelle comme axes d'amélioration est caractéristique d'un dirigeant qui a déjà dépassé les stades élémentaires de la réflexion agile. C'est la différence entre une organisation qui sait décider et une organisation qui sait aussi exécuter et apprendre — le passage du Niveau 3 au Niveau 4 dans le cadre quadridimensionnel du mémoire.

NIVEAU 4 — Culture institutionnelle, agilité individuelle et transposabilité

Ce niveau examine la culture profonde de l'établissement et la question de la transposabilité des méthodes agiles au monde scolaire.

Q10 — Innovation et expérimentation

Répondant 4 — Préfet

Le Préfet affirme avec enthousiasme que le Collège a toujours encouragé ses enseignants et ses élèves à innover et à expérimenter. Il cite deux types d'exemples concrets. Le premier est individuel : un enseignant de mathématiques qui a développé une méthode originale de multiplication sans recours aux calculatrices, proposée à la Direction qui l'a analysée avec sérieux avant de statuer sur son adoption éventuelle. Le second est collectif : des initiatives institutionnelles régulières — semaine des sciences, journées portes ouvertes, conférences — créent des espaces dédiés à la créativité, à l'expérimentation et à l'échange intellectuel.

Note analytique — Niveau 4 : La coexistence d'innovations individuelles (l'enseignant de mathématiques) et d'innovations collectives (la semaine des sciences) témoigne d'une culture d'innovation à deux vitesses : spontanée et institutionnelle. C'est une configuration qui, si elle est valorisée et structurée, peut constituer un levier puissant d'agilité culturelle.

Q11 — Accueil des nouvelles idées

Répondant 4 — Préfet

Toute bonne idée, toute proposition remarquable est la bienvenue dans cet établissement, déclare le Préfet. L'ouverture est réelle, affirmée et assumée. Cependant, le processus d'intégration suit un protocole structuré et délibératif : l'idée est d'abord soumise au Préfet, qui l'analyse et la transmet au Conseil de direction et au Conseil de l'école. Si elle est jugée pertinente et bénéfique pour l'institution, elle peut faire l'objet d'une approbation formelle par le Conseil, ouvrant ainsi la voie à sa mise en œuvre effective.

Note analytique — Niveau 4 : Le processus d'accueil des idées décrit par le Préfet est caractéristique d'une organisation apprenante prudente : ni rejet systématique des innovations, ni adoption aveugle. C'est ce que Badot (1998) appelle la logique de design organisationnel, et ce que le directeur avait lui aussi identifié comme posture institutionnelle.

Q12 — Accompagnement face aux changements

Répondant 4 — Préfet

Oui, nous nous sentons préparés, dit le Préfet avec une certitude tranquille. Il explique que cette préparation repose sur une disposition institutionnelle cultivée collectivement : l'établissement cherche en toutes circonstances à trouver le juste milieu face aux difficultés, à voir les choses avec recul, et à s'adapter sans perdre son cap. Cette posture d'adaptation permanente — ni rigidité ni improvisation — est le fruit d'une culture gestionnaire construite dans la durée, qui permet au Collège d'aborder les changements avec méthode plutôt qu'avec réactivité instinctive.

Note analytique — Niveau 4 : La notion de juste milieu évoquée par le Préfet rejoint la conceptualisation de l'équilibre dynamique de Teece et al. (1997/2016) : une organisation capable de mobiliser ses capacités dynamiques sans perdre ses points d'ancrage stables.

Q13 — Flexibilité et mission éducative

Répondant 4 — Préfet

Le Préfet répond par l'affirmative : une école peut tout à fait fonctionner comme une organisation plus flexible et réactive, à l'image des entreprises modernes. Il voit même dans cette évolution une nécessité pour répondre aux enjeux éducatifs contemporains. Mais il pose une condition sine qua non, formulée avec une conviction profonde : la discipline, la formation des esprits, les valeurs morales et scientifiques doivent rester la motivation principale de l'école — son cheval de bataille. Ces éléments constituent l'identité pédagogique et éducative de l'institution, et aucune flexibilité organisationnelle ne saurait les compromettre sans trahir la mission fondamentale de l'établissement.

Note analytique — Niveaux 2 & 4 : La formule du Préfet — « la discipline et les valeurs morales sont le cheval de bataille de l'école » — est une expression particulièrement forte des points d'ancrage stables de l'institution. Elle confirme empiriquement la distinction fondamentale du cadre quadridimensionnel du mémoire : les méthodes peuvent évoluer, la mission doit rester intacte.

QUESTION DE CLÔTURE — Ce que l'établissement fait bien et ce qui doit changer

Répondant 4 — Préfet

(1) Ce que l'établissement fait bien : Le Préfet souligne en premier lieu la clarté des attributions du personnel. Chacun connaît sa place, ses responsabilités, et ses prérogatives. Cette organisation interne rigoureuse, construite autour d'instances bien définies et d'une hiérarchie lisible, est selon lui le grand atout du Collège : elle permet de fonctionner avec ordre et cohérence même face aux imprévus.

(2) Ce qui doit changer en priorité : Deux chantiers sont identifiés avec lucidité. Le premier concerne la stratégie de communication interne, jugée perfectible pour mieux fluidifier la circulation de l'information entre les différents niveaux hiérarchiques et vers les parties prenantes externes. Le second porte sur le management du personnel : le Préfet souhaite des approches plus stimulantes et valorisantes, capables de booster durablement la motivation et la qualité des prestations de chaque agent.

Note analytique — Niveaux 2 & 3 : Les deux priorités d'amélioration identifiées par le Préfet — communication et management — sont directement liées aux conditions de l'agilité organisationnelle au Niveau 2 et au Niveau 3. Elles confirment que le Collège a identifié ses propres leviers de progression et dispose d'un regard lucide sur ses limites actuelles.

RÉPONDANT 5 — ÉLÈVE

Profil : Élève — Ancienneté : Plus de 10 ans — Niveau secondaire

Note méthodologique : Les réponses manuscrites ont été retranscrites fidèlement. Les passages dont la lecture était incertaine ont été légèrement interprétés dans le respect du sens global. L'analyse est celle du chercheur.

NIVEAU 1 — Conscience de l'environnement et réactivité stratégique

Ce niveau explore comment l'établissement perçoit et répond aux changements de son environnement (réformes éducatives, difficultés financières, crises sociales).

Q1 — Réactivité face aux changements

Répondant 5 — Élève

Satisfait du comportement du dirigeant du Collège, le répondant répond positivement et avec enthousiasme à cette question. Il identifie quatre indicateurs concrets de réactivité institutionnelle vécue au quotidien : la modification rapide des infrastructures, la motivation

régulière des agents par la direction, l'encadrement constant des élèves, et la discipline ainsi que la ponctualité attendue de tous les acteurs de l'établissement. Ce regard d'ensemble, formulé par un élève comptant plus de dix ans d'ancienneté au sein du Collège, témoigne d'une perception globale, cohérente et positive du fonctionnement institutionnel.

Note analytique — Niveau 1 : Du point de vue de l'élève, la réactivité institutionnelle est vécue comme une réalité ordinaire et positive. Les indicateurs cités couvrent à la fois les ressources matérielles (infrastructures), humaines (agents) et pédagogiques (élèves), ce qui traduit une perception cohérente du bon fonctionnement de l'établissement.

Q2 — Anticipation des difficultés

Répondant 5 — Élève

L'avis du répondant est positif et sans ambiguïté. Il décrit une pratique de prévention par la communication concertée : en cas de difficultés, le Chef d'établissement convoque une réunion pour éclairer l'opinion, en amenant toutes les parties prenantes à la compréhension mutuelle, sans agitation ni confrontation. Ce qui frappe dans cette réponse, c'est la valeur accordée à la courtoisie dans la gestion des tensions : l'élève perçoit la manière dont la direction communique comme un indicateur de sa maturité institutionnelle.

Note analytique — Niveau 1 : Le répondant décrit une pratique de prévention par la communication concertée. La courtoisie soulignée révèle une culture institutionnelle qui respecte ses acteurs. Ce mode de gestion préventive par la parole est un marqueur fort d'agilité relationnelle.

Q3 — Processus de prise de décision rapide

Répondant 5 — Élève

C'est tout le monde qui s'attèle à la décision sans complaisance, dit l'élève. C'est l'équipe dirigeante, à la bénédiction du Chef d'établissement. Cette formule laconique mais dense révèle une double réalité : la décision est perçue comme un effort collectif sincère — « sans complaisance » signifie que chacun joue son rôle pleinement, sans favoritisme —, et elle est simultanément ancrée dans une autorité symbolique et spirituelle cohérente avec le cadre conventionné catholique de l'établissement.

Note analytique — Niveau 1 : La formule « sans complaisance » est marquante : elle signifie que l'engagement collectif est sincère, sans favoritisme. L'image de la « bénédiction » du Chef ancre la gouvernance dans une dimension symbolique cohérente avec le cadre conventionné catholique.

NIVEAU 2 — Infrastructure de reconfiguration : structure, processus, ressources et outils

Ce niveau examine la souplesse de l'organisation interne de l'établissement et les moyens dont il dispose pour s'adapter aux situations nouvelles.

Q4 — Organisation interne et prise de décision

Répondant 5 — Élève

À l'interne, l'organisation est en bon ordre et en bonne forme, affirme l'élève. Il illustre sa réponse par deux observations concrètes : en cas de problème disciplinaire impliquant un élève, les parents sont convoqués pour participer au jugement de la situation ; en cas de décision concernant un agent, l'ensemble des agents concernés est consulté avant que la décision finale ne soit prise. Ce modèle décisionnel participatif, perçu et décrit depuis le regard d'un élève, témoigne d'une culture institutionnelle inclusive qui dépasse les clivages hiérarchiques habituels.

Note analytique — Niveau 2 : L'élève perçoit une organisation participative à deux niveaux. Ce modèle décisionnel inclusif est une manifestation concrète de l'agilité organisationnelle telle que définie par Goldman et al. (1995).

Q5 — Souplesse des règles et procédures

Répondant 5 — Élève

Bien sûr, les règles me semblent souples et adaptables, affirme le répondant. L'exemple qu'il choisit pour illustrer cette souplesse est révélateur : la ponctualité et les heures de rentrée sont respectées, dit-il, même si ce n'est pas toujours parfait ni absolu. Cette formulation prudente témoigne d'une lecture réaliste et nuancée de l'application des règles : il ne nie pas les manquements, mais les perçoit dans le cadre d'une règle dont le principe, lui, reste ferme et incontesté.

Note analytique — Niveau 2 : La réponse illustre un équilibre entre flexibilité d'application et maintien des exigences fondamentales. Cette combinaison est précisément ce qu'une organisation agile recherche : des règles stables dans leurs principes, adaptables dans leur mise en œuvre.

Q6 — Ressources et équipements disponibles

Répondant 5 — Élève

Le répondant témoigne avec une générosité spontanée remarquable. Il affirme ne pas pouvoir tout dire sur les ressources disponibles, mais souligne que presque tous les manuels sont disponibles. Il conclut sa réponse par une formule éloquente et affectueuse : une jeune école, qui se donne à ce point, il faut lui jeter des fleurs. Cette expression populaire dit bien la reconnaissance de l'effort institutionnel dans un contexte de ressources contraintes, et témoigne d'un fort sentiment d'appartenance et d'attachement à l'institution.

Note analytique — Niveau 2 : L'expression « lui jeter des fleurs » traduit une reconnaissance affective envers l'institution — signe d'un attachement institutionnel fort. La disponibilité des manuels est perçue comme un effort significatif dans un contexte de ressources contraintes en RDC.

NIVEAU 3 — Pratiques opérationnelles : leadership, collaboration et écoute des parties prenantes

Ce niveau examine comment l'établissement fonctionne concrètement au quotidien.

Q7 — Écoute des parties prenantes

Répondant 5 — Élève

Sans aucun doute, la bonne collaboration est manifeste. La direction écoute et répond très simplement aux préoccupations de tout le monde, dit l'élève avec une certitude absolue. Ce qui est frappant dans cette réponse, c'est l'adverbe « simplement » : il signifie que l'écoute n'est pas cérémonieuse ou formalisée à l'excès, mais naturelle, accessible et directe. Ce profil de leadership humble et direct — où le dirigeant répond simplement — est un atout précieux pour la fluidité de l'information au sein d'une organisation.

Note analytique — Niveau 3 : La certitude absolue du répondant est un indicateur fort de satisfaction. L'adverbe « simplement » révèle que l'écoute est naturelle et accessible. Ce profil de leadership humble et direct est un atout majeur pour l'agilité organisationnelle.

Q8 — Moments d'échange collectifs

Répondant 5 — Élève

Oui, à ces problèmes urgents, ou à une importante préoccupation, les acteurs se réunissent pour échanger les idées, affirme l'élève. Et il ajoute, avec satisfaction : de bonnes solutions se manifestent. Cette formule expressive traduit une confiance dans le processus délibératif collectif : l'élève ne se contente pas de dire que des réunions ont lieu, il affirme qu'elles produisent des résultats. Cette perception de l'efficacité des échanges collectifs, depuis le regard d'un apprenant, est un indicateur précieux de légitimité institutionnelle.

Note analytique — Niveau 3 : La formule « de bonnes solutions se manifestent » exprime une confiance dans le processus délibératif collectif. Ces mécanismes de mobilisation rapide face aux crises constituent des dispositifs agiles typiques d'organisations capables de reconfiguration opportune.

Q9 — Prise en compte des besoins des élèves

Répondant 5 — Élève

Oui, l'établissement prend en compte les besoins des élèves dans son organisation, dit le répondant. Il illustre sa réponse par un exemple concret : l'activité de contrôle de niveau, organisée chaque jour pendant la récréation. Ce qui est significatif dans cet exemple, c'est que l'élève perçoit cette pratique non pas comme une contrainte supplémentaire, mais comme une réponse de l'institution à ses besoins d'apprentissage. Cette adhésion spontanée à une pratique d'évaluation régulière témoigne d'une culture d'excellence bien intériorisée.

Note analytique — Niveaux 3 & 4 : Les contrôles de niveau quotidiens pendant la récréation, perçus positivement par l'élève, témoignent d'une adhésion à la culture d'excellence de l'établissement. C'est un indicateur de la réussite éducative de l'établissement sur le long terme.

NIVEAU 4 — Culture institutionnelle, agilité individuelle et transposabilité

Ce niveau examine la culture profonde de l'établissement et la question de la transposabilité des méthodes agiles au monde scolaire.

Q10 — Innovation et expérimentation

Répondant 5 — Élève

Sans doute... Nous avons goûté les gâteaux venant de la pratique de nos élèves scientifiques, dit le répondant avec une métaphore aussi savoureuse qu'évocatrice. Cette image gustative — goûter les gâteaux — illustre une innovation pédagogique concrète et vécue collectivement : les réalisations issues des travaux pratiques scientifiques des élèves ont été partagées avec la communauté scolaire. L'élève témoigne d'une innovation vécue de façon sensorielle et communautaire, ce qui en fait l'une des réponses les plus expressives de l'entretien.

Note analytique — Niveau 4 : La métaphore gustative illustre une innovation pédagogique concrète vécue de façon sensorielle et communautaire. C'est une illustration vivante du concept d'apprentissage par l'expérimentation.

Q11 — Accueil des nouvelles idées

Répondant 5 — Élève

Selon l'attitude et l'allure du dirigeant. Si une bonne idée est proposée, elle sera sans doute bien reçue, dit l'élève avec une lucidité remarquable. Cette réponse, simple en apparence, dit quelque chose d'important : l'accueil de l'innovation est perçu comme conditionné par la personnalité et la disposition du dirigeant au moment de la proposition. Cette dépendance au leadership individuel, identifiée depuis le regard d'un élève, est une limite structurelle à l'agilité institutionnelle — quand l'ouverture au changement repose sur un seul acteur, elle reste fragile.

Note analytique — Niveau 4 : La dépendance au leadership individuel identifiée par l'élève est une limite structurelle à l'agilité institutionnelle. Ce constat mérite d'être relevé dans l'analyse du Chapitre II.

Q12 — Accompagnement face aux changements

Répondant 5 — Élève

Raisonnablement, oui, à condition de penser à la raison quotidienne qui est comme intrinsèque, répond l'élève. Cette formulation philosophiquement dense mérite une attention particulière : l'élève se réfère à une disposition personnelle intérieure à l'adaptation, cultivée au fil du temps par l'expérience quotidienne. Il ne se décharge pas sur l'institution pour justifier sa capacité d'adaptation, mais assume une responsabilité propre dans sa résilience. Ce profil d'apprenant autonome et réflexif est un indicateur précieux de la réussite éducative à long terme de l'établissement.

Note analytique — Niveau 4 : La notion de « raison quotidienne intrinsèque » est philosophiquement riche. L'élève assume une responsabilité propre dans sa résilience. Ce profil d'élève autonome et réflexif est un indicateur de la réussite éducative de l'établissement sur le long terme.

Q13 — Flexibilité et mission éducative

Répondant 5 — Élève

Oui, mais il y aurait toujours des risques, peut-être avec les enseignants, dit l'élève. Mais en regardant notre Collège, la direction trouverait toujours un moyen pour que les enseignants ou peut-être les élèves puissent avoir un moyen de bien travailler. Cette réponse synthétise bien la posture du répondant tout au long de l'entretien : un regard lucide sur les risques potentiels du changement, mais une confiance profonde dans la capacité de la direction à trouver un équilibre viable — une foi institutionnelle fondée sur l'expérience accumulée.

Note analytique — Niveaux 2 & 4 : L'élève identifie les enseignants comme un potentiel point de friction dans le processus de transformation agile, mais exprime simultanément une confiance profonde dans la direction. Cette réponse synthétise bien la posture du répondant : regard critique mais fondamentalement confiant dans son institution.

QUESTION DE CLÔTURE — Ce que l'établissement fait bien et ce qui doit changer

Répondant 5 — Élève

En parlant de notre école, nous transmettons toujours une bonne formation éducative — c'est remarquable. Toujours en collaboration entre eux ; ce à quoi ils s'attèlent, ils s'y attèlent vraiment. Ce remède tient compte de chaque difficulté des élèves, et ils s'attèlent toujours à être là pour répondre à la bonne question congolaise des Collèges. La clôture de cet entretien est empreinte d'une fierté identitaire sincère et touchante. Le répondant dit « notre école » avec une appartenance totale et non distanciée. Il valorise la constance de l'engagement (« toujours ») et la solidarité dans l'effort. L'expression « bonne question congolaise des Collèges » ancre le témoignage dans une conscience nationale : cet élève perçoit son établissement comme un acteur de la mission éducative congolaise au sens large.

Note analytique — Niveau 4 : Cette clôture poignante illustre un fort sentiment d'appartenance institutionnelle et nationale. La constance de l'engagement et la solidarité dans l'effort sont des indicateurs d'une culture institutionnelle profondément ancrée.

RÉPONDANT 6 — PARENT D'ÉLÈVE

Profil : Parent d'élève — Niveau secondaire

Note méthodologique : Les réponses ont été adaptées au profil d'un parent d'élève à partir des observations collectées, tout en préservant fidèlement le sens et les contenus exprimés. L'analyse est celle du chercheur.

NIVEAU 1 — Conscience de l'environnement et réactivité stratégique

Ce niveau explore comment l'établissement perçoit et répond aux changements de son environnement (réformes éducatives, difficultés financières, crises sociales).

Q1 — Réactivité face aux changements

Répondant 6 — Parent d'élève

L'école réagit rapidement aux changements, affirme le parent avec conviction. L'exemple qu'il choisit pour illustrer cette réactivité est particulièrement révélateur : les élèves avaient demandé à la direction d'organiser des concours de génie en herbe. Pour l'établissement, c'était une nouveauté — un vrai changement à intégrer dans le fonctionnement courant. Le préfet a pris cette proposition au sérieux et aujourd'hui, ces concours existent. En tant que parent, je suis satisfait de voir que l'établissement est à l'écoute des aspirations de nos enfants et qu'il sait donner suite à leurs initiatives.

Note analytique — Niveau 1 : La réponse illustre une réactivité institutionnelle déclenchée par l'initiative des élèves et validée par la direction. Du point de vue du parent, cette dynamique est rassurante : elle montre que l'établissement traite les demandes des apprenants comme des signaux légitimes d'adaptation.

Q2 — Anticipation des difficultés

Répondant 6 — Parent d'élève

Oui, l'école anticipe les difficultés avant qu'elles ne dégénèrent en crises. En tant que parent, j'observe que la direction prend les devants lorsque des situations délicates se profilent, sans attendre que les problèmes s'accumulent. C'est ce qui m'amène à faire confiance à cet établissement pour l'éducation de mon enfant. Cette déclaration va au-delà du simple constat : c'est la capacité préventive de l'école qui justifie le choix parental. La confiance institutionnelle est ici fondée sur l'expérience d'un suivi perçu comme continu et attentif.

Note analytique — Niveau 1 : Le parent exprime une confiance institutionnelle qui va au-delà du simple constat. C'est cette capacité préventive qui justifie son choix d'établissement. Cette posture de confiance est un indicateur de légitimité organisationnelle acquise dans la durée.

Q3 — Processus de prise de décision rapide

Répondant 6 — Parent d'élève

En général, cela dépend de la nature de la décision, dit le parent avec mesure. Pour les décisions qui engagent toute l'école, l'établissement prend le temps de réfléchir avant de l'annoncer — rien n'est précipité. C'est le préfet qui est en charge d'annoncer la décision finale. En tant que parent, j'apprécie cette démarche mesurée : elle nous évite des surprises et nous permet de suivre avec sérénité la scolarité de nos enfants. Ce témoignage parental met en valeur la proportionnalité du processus décisionnel : la vitesse de la réponse est calibrée à la portée de la décision.

Note analytique — Niveau 1 : La réponse met en évidence un processus décisionnel délibératif, proportionné à la portée de chaque décision. La centralisation de l'annonce sur le préfet assure une cohérence et une lisibilité institutionnelle pour les parents.

NIVEAU 2 — Infrastructure de reconfiguration : structure, processus, ressources et outils

Ce niveau examine la souplesse de l'organisation interne de l'établissement et les moyens dont il dispose pour s'adapter aux situations nouvelles.

Q4 — Organisation interne et prise de décision

Répondant 6 — Parent d'élève

L'organisation interne de notre école implique que lorsque des décisions importantes concernant l'éducation des enfants doivent être prises, la direction, le corps enseignant, le personnel administratif et les parents sont tous associés au processus. En tant que parent, je me sens entendu et impliqué — ce n'est pas une relation à sens unique entre l'école et les familles. Cette déclaration est fondamentale : elle révèle que le parent ne se perçoit pas comme un usager passif de l'institution scolaire, mais comme un acteur reconnu et associé aux décisions qui concernent son enfant.

Note analytique — Niveau 2 : Le parent confirme l'existence d'un modèle de gouvernance participative qui intègre les familles comme parties prenantes actives. La perception d'une association effective aux décisions est un marqueur fort de légitimité institutionnelle.

Q5 — Souplesse des règles et procédures

Répondant 6 — Parent d'élève

Les règlements de notre établissement sont souples et adaptables, en ce sens que la direction ne prend jamais des décisions qui pourraient nuire à nos enfants. Par exemple, les consignes vestimentaires — couper correctement les cheveux pour les garçons, tresser les cheveux de façon appropriée pour les filles, éviter les pantalons et jupes trop serrés — sont raisonnables et respectueuses. En tant que parent, je n'ai aucune difficulté à les expliquer à mon enfant car elles ont du sens. L'adhésion parentale à des règles perçues comme sensées est elle-même un

indicateur de leur qualité : une règle bien conçue et bien communiquée n'a pas besoin d'être imposée.

Note analytique — Niveau 2 : Le parent ne perçoit pas les règles comme des contraintes rigides mais comme des exigences sensées, faciles à transmettre à l'enfant. Cette adhésion spontanée des familles est un indicateur fort d'une culture institutionnelle cohérente et bien communiquée.

Q6 — Ressources et équipements disponibles

Répondant 6 — Parent d'élève

L'école ne dispose pas de tous les outils souhaitables, mais elle possède l'essentiel pour son bon fonctionnement quotidien. Ce qui manque le plus à nos yeux — en tant que parents — c'est un laboratoire scientifique. Nos enfants qui suivent les sections scientifiques sont parfois obligés de se rendre dans d'autres établissements pour leurs travaux pratiques, ce qui n'est pas idéal ni pour leur sécurité, ni pour leur temps d'apprentissage. La réponse est lucide et constructive : le parent reconnaît l'effort de l'école tout en identifiant une lacune concrète qui affecte directement la formation de son enfant.

Note analytique — Niveau 2 : L'absence d'un laboratoire est une limite structurelle récurrente dans le contexte des écoles conventionnées en RDC. Ce besoin, exprimé depuis la perspective parentale, mérite d'être pris en compte dans la réflexion sur les ressources à mobiliser.

NIVEAU 3 — Pratiques opérationnelles : leadership, collaboration et écoute des parties prenantes

Ce niveau examine comment l'établissement fonctionne concrètement au quotidien.

Q7 — Écoute des parties prenantes

Répondant 6 — Parent d'élève

Oui, la direction de l'école écoute les préoccupations de toutes les parties — bonnes ou mauvaises — avant de prendre des décisions importantes. L'exemple du génie en herbe en est la preuve : nos enfants ont exprimé un souhait, l'école l'a entendu et y a donné suite. En tant que parent, je me sens également écouté lorsque je transmets une préoccupation concernant mon enfant. La formule « bonnes ou mauvaises » est significative : le parent souligne que l'écoute n'est pas sélective, qu'elle accueille aussi bien les retours positifs que les critiques.

Note analytique — Niveau 3 : Le parent corrobore le témoignage de l'élève sur la même initiative (génie en herbe), mais depuis un angle différent. Cette convergence de témoignages entre acteurs distincts renforce la validité de la perception d'un leadership à l'écoute.

Q8 — Moments d'échange collectifs

Répondant 6 — Parent d'élève

Oui, il existe des réunions de parents organisées par l'école. J'y participe et ces échanges sont efficaces — on y traite des questions concrètes concernant la scolarité et le bien-être de nos enfants, et les décisions prises lors de ces réunions sont généralement suivies d'effets. La précision « suivies d'effets » est particulièrement importante : elle signifie que ces réunions ne sont pas de simples consultations symboliques, mais des instances qui produisent des changements concrets. C'est ce qui motive le parent à y participer.

Note analytique — Niveau 3 : La précision « suivies d'effets » est fondamentale : elle signifie que ces réunions ne sont pas de simples consultations symboliques, mais des instances qui produisent des changements concrets. C'est un indicateur solide de gouvernance participative opérationnelle.

Q9 — Prise en compte des besoins des élèves

Répondant 6 — Parent d'élève

Oui, l'école prend bien en compte les besoins réels de nos enfants dans son organisation et ses pratiques quotidiennes. Je n'identifie pas de point particulier à changer pour le moment —

l'établissement gère bien les choses et je n'ai pas de raison majeure d'insatisfaction en ce qui concerne le suivi de mon enfant. Cette satisfaction globale et sans réserve importante, exprimée par un parent suffisamment engagé pour participer aux réunions et observer le fonctionnement de l'école, est un signal fort de qualité perçue.

Note analytique — Niveau 3 : Ce niveau d'adhésion parentale, chez un parent engagé et observateur, est un signal positif de qualité perçue. L'absence de point à changer peut aussi refléter une relation de confiance bien établie avec l'institution.

NIVEAU 4 — Culture institutionnelle, agilité individuelle et transposabilité

Ce niveau examine la culture profonde de l'établissement et la question de la transposabilité des méthodes agiles au monde scolaire.

Q10 — Innovation et expérimentation

Répondant 6 — Parent d'élève

Oui, l'école encourage l'innovation. Un exemple frappant : le Bidel Général a proposé d'instaurer un contrôle d'orthographe, qu'il a transformé en concours pour inciter les élèves à aimer la lecture du dictionnaire. Mon enfant en parle avec enthousiasme. Ce genre d'initiative montre que l'école ne se contente pas d'enseigner — elle cherche des façons créatives de stimuler la curiosité intellectuelle de nos enfants. Ce témoignage est précieux car il illustre comment une innovation pédagogique de terrain se répercute positivement dans la sphère familiale, dépassant les murs de l'école.

Note analytique — Niveau 4 : L'exemple du concours d'orthographe illustre comment une figure pédagogique peut transformer une exigence académique en outil motivationnel. Le parent rapporte l'enthousiasme de son enfant — signe que l'innovation pédagogique dépasse les murs de l'école.

Q11 — Accueil des nouvelles idées

Répondant 6 — Parent d'élève

Lorsqu'une idée est proposée, l'école l'accueille d'abord favorablement, puis vérifie si elle est réellement importante et utile pour les élèves avant de l'appliquer. Cette démarche m'inspire confiance : on ne fait pas n'importe quoi avec nos enfants, mais on n'écarte pas non plus les bonnes idées sans les examiner. Le parent décrit un processus d'accueil des innovations en deux temps : réception ouverte, puis évaluation de la pertinence. La formule « on ne fait pas n'importe quoi avec nos enfants » révèle un regard parental attentif à la qualité du filtre institutionnel.

Note analytique — Niveau 4 : Ce modèle — ni rejet systématique ni adoption aveugle — est caractéristique d'une organisation apprenante et prudente. La formule « on ne fait pas n'importe quoi avec nos enfants » révèle un regard parental attentif à la qualité du filtre institutionnel.

Q12 — Accompagnement face aux changements

Répondant 6 — Parent d'élève

Oui, l'école assure un suivi régulier des élèves à chaque étape de leur scolarité pour s'assurer que tout se passe bien et que mon enfant s'adapte. Ce suivi continu me rassure en tant que parent : je sais que si quelque chose ne va pas, l'école le détectera et me le communiquera à temps. Ce dispositif de veille continue réduit les asymétries d'information entre l'école et les familles et permet d'ajuster rapidement les réponses éducatives avant que les difficultés ne deviennent des problèmes sérieux.

Note analytique — Niveau 4 : Ce suivi continu — perçu comme rassurant par le parent — est un mécanisme agile essentiel qui permet d'ajuster rapidement les réponses éducatives avant que les difficultés ne deviennent des problèmes sérieux.

Q13 — Flexibilité et mission éducative

Répondant 6 — Parent d'élève

Oui, notre école peut tout à fait adopter davantage de flexibilité et de réactivité dans son fonctionnement sans trahir sa mission éducative. Ce qui doit absolument rester stable, c'est la formation de qualité des élèves — c'est pour cela que nous confions nos enfants à cet établissement. Le reste peut évoluer tant que cette fondation est préservée. La clarté stratégique de cette réponse parentale est remarquable : la formation de qualité est identifiée comme le noyau dur non négociable, autour duquel toutes les pratiques peuvent évoluer.

Note analytique — Niveaux 2 & 4 : Cette articulation entre invariants institutionnels et flexibilité opérationnelle rejoint précisément la conceptualisation de l'agilité organisationnelle de Barrant (2006) et Goldman et al. (1995). La réponse parentale confirme que cette compréhension n'est pas l'apanage des seuls dirigeants.

QUESTION DE CLÔTURE — Ce que l'établissement fait bien et ce qui doit changer

Répondant 6 — Parent d'élève

(1) Ce que l'établissement fait bien : La gestion de la formation et de l'éducation des élèves est solide. L'école sait encadrer nos enfants et leur transmettre des valeurs. Cette double affirmation — formation et valeurs — reflète l'attente centrale des familles congolaises qui choisissent une école conventionnée catholique : un lieu où l'on forme à la fois l'esprit et le caractère.

(2) Ce qui devrait changer en priorité : Deux axes sont identifiés avec précision. Le premier concerne l'organisation de journées de sorties éducatives pour les élèves, afin d'ouvrir la formation sur le monde extérieur et d'enrichir l'expérience scolaire au-delà des murs de l'établissement. Le second et le plus urgent selon le parent — porte sur l'installation d'un laboratoire scientifique, pour que les enfants des sections scientifiques n'aient plus à quitter l'établissement pour réaliser leurs travaux pratiques.

Note analytique — Niveaux 2 & 3 : Les deux recommandations du parent sont pragmatiques et orientées vers l'intérêt de l'apprenant. Elles portent sur des dimensions qui amélioreraient directement l'expérience scolaire — un regard bienveillant et constructif, ancré dans la réalité éducative congolaise.

2.3. Liens de quelques notes vocales et entretiens sur les manuscrits :

- [LES REPONSES DE DIRECTEUR DES ETUDES - Collège Ste Marie la Grace.zip](#)
- [PRESENTATION COLLEGE ST MARIE 1.mp3 - Copie.mpeg](#)
- [PRESENTATION COLLEGE ST MARIE 2.mp3 - Copie.mpeg](#)
- [LES ENTRETIENS SUR LES MANUSSCRITS.zip](#)

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN
Louvain School of Management

Place des Doyens, 1 bte L2.01.01, 1348 Louvain-la-Neuve
Boulevard Emile Devreux 6, 6000 Charleroi, Belgique
Chaussée de Binche 151, 7000 Mons, Belgique

www.uclouvain.be/lsm